

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ:
СУЧАСНІСТЬ, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Збірник наукових праць
за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції
(Україна, Житомир, 3 квітня 2025 року)**

**«Topical Issues of Personal Development: Modernity,
Innovations, Prospects»**

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2025**

УДК 159.923.2

А 43

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 11 від «30» травня 2025 року)*

Рецензенти:

СЛОЗАНСЬКА Ганна – завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

ЛЕМЕЩУК Марина - кандидатка психологічних наук, доцентка, в.о. завідувачки кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

МОЖАРОВСЬКА Тетяна – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології Поліського національного університету.

А 43 Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 3 квітня 2025 року) / Ред. колегія: Л.Котлова, Л.Бутузова, С.Максимець / МОН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025. 733 с.

У збірнику подано наукові праці учасників III Міжнародної науково-практичної конференції, яка відбулася 3 квітня 2025 року в м. Житомирі на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Збірник адресовано науковцям, фахівцям-практикам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, логопедії, педагогіці, соціальній роботі та інклюзивній освіті.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки редакторів можуть не збігатися з позицією авторів.

УДК 159.923.2

©Автори публікацій, 2025

©Житомирський державний університет імені Івана Франка, оригінал-макет, 2025

ЗМІСТ

Abdullayeva R. Using game-based technologies in the primary education system	14
Adaśko K. Współczesny kryzys relacji. polska referencja modelu szkolenia edukacyjnego specjalistów sektora społecznego	15
Akhmedova D., Nigmatulina L. Social influence as a factor in the formation of body image in women: concept and structure in modern psychology	18
Avazova M. Modern factors of the primary education system in uzbekistan	21
Bondareva E. Life perspective of the personality: mechanisms of dynamics	24
Bondarchuk O. Study of sociometric status in teenagers	28
Budayová Z. Innovative need for education in the study field of social work	30
Budayová Z., Šimek V., Zbigniew F. Innovative education in humanities and scientific disciplines	35
Dudek M. Depresja wśród uczniów klas ósmych szkoły podstawowej	41
Kamiljonova M. The study of internet communications in psychology	45
Karamyan M. The specifics of teaching of psychological and social work disciplines in the higher education	50
Krymova N. The influence of the family system on the upbringing of a preschool child	52
Majidov N. Evolving social sector education in uzbekistan	54
Nishanova F. Individual psychological characteristics of men prone to domestic violence	58
Sayfuddinova K., Turayeva D. The effectiveness of teachers' professional activities	60
Šimek V., Šimková M. Lifelong education connected to modern technologies	62
Skwarka A. Marcin L. Szanse i wyzwania edukacji włączającej i specjalnej w systemie edukacji Polskiej	66
Rakhimova N. Nigmatulina L. Gender differences in communication : the impact of social factors on friendships	68
Xodjiakbarova S., Nigmatulina L. Gender characteristics of bullying in adolescence	70
Андрощук І. Використання ігрової діяльності у розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку	73
Баргілевич Н. Світові тенденції інклюзивної освіти	76
Баталова К. Феномен домашнього насильства у соціокультурному контексті	78
Бетке Н. Особливості формування лексико-граматичної будови мови в старших дошкільників із порушенням мовлення	81
Белашенок І. Організація сенсорно-інтегративної терапії в логопедії	83
Бєлова О. Логотерапія при неврологічних порушеннях	86
Бобровська А. Образ чоловіка який піддається маніпулюванню у свідомості жінок	90
Бондар О., Максимець С. Спеціальна освіта та інклюзивне навчання: світові тенденції, українські реалії та перспективи	93

Бондаренко К. Формування морально-етичних цінностей як основи доброчесної поведінки у здобувачів початкової освіти	96
Бондарчук А. Особливості емоційного інтелекту та соціальної тривоги у підлітковому віці	98
Будна Н. Теоретичні аспекти проблеми професійного вигорання працівників органів юстиції	101
Булгакова О., Савченкова М. Реалізація сучасних освітніх технологій у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців дошкільної освіти	104
Бурдейна М., Максимець С. Компоненти підвищення рівня освітньої підготовки майбутніх логопедів	107
Бутузова Л. Чинники подолання тривожності студентами в період воєнного стану	109
Вакулюк Л. Розвиток мовлення дітей з особливими освітніми потребами та сучасні тенденції його вдосконалення	115
Велика О. Психологічна ресурсність як індикатор адаптації здобувачів фахової передвищої освіти першого року навчання в умовах війни	119
Вербіцька І. Корекційно-розвиткова програма для зниження рівня тривожності молодших школярів: структура та змістове наповнення	123
Весельська А., Гелла Х. Соціально-психологічні механізми адаптації подружжя до змін у сімейному житті	127
Висоцька Л. Психологічні особливості подолання стресу в умовах війни	131
Вознюк Т. Професійна готовність вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами	135
Войтенко О. Професійне самовизначення здобувачів освіти ЗЗСО в умовах війни	139
Волинчук Д. Результати емпіричного дослідження гендерних відмінностей переживання відчуття самотності у підлітковому віці	142
Вольнова Л., Мазур О. Роль штучного інтелекту в психології	144
Гавриловська К. Стратегії відновлення соціальних та медичних працівників із синдромом вигорання	146
Гайдаманчук П. Соціально-психологічні аспекти формування у осіб залежності від ПАР	150
Галамай О. Чинники формування самооцінки підлітків у контексті інтернет-активності: теоретичний аналіз	152
Гвоздік М. Стадійність в розвитку професійного вигорання	155
Герашенко С. Неврологічні основи формування мовленнєвої діяльності: структурно-функціональний аналіз	159
Гесня А., Бутузова Л. Ігрові прийоми в процесі корекції мовленнєвих порушень дошкільників	163
Гладуш В., Ковачова Б. Навчання дітей з диспраксією в дошкільному закладі освіти: від виявлення труднощів до успішної інклюзії	167
Голембовська Н. Універсальність пісочної терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів	171

Гончаренко О. Особливості логопедичної роботи з дітьми із дизартрією	174
Горбань Д. Порівняльний аналіз підходів до корекційної роботи при афазії у вітчизняних і закордонних дослідженнях	178
Горобчук Л., Козачок Р. Сексуальна освіта підлітків у контексті розвитку соціальних навичок для запобігання сексуальному насильству	181
Горчинський Р. Інклюзивна форма навчання як спосіб підтримки дитини, постраждалої від домашнього насильства	185
Грабчук А. Соціальна невпевненість як показник дезадаптації дітей до закладу дошкільної освіти	188
Гуз А. Роль особистісних факторів у мотивації збереження стосунків: дослідження внутрішніх мотиваційних процесів	191
Гузовська О. Формування етнічної ідентичності в умовах війни	194
Гушкевич С. Особливості емоційного вигорання працівників соціономічних професій в умовах військового часу	196
Деркач А., Ковчина І. Самооцінка як чинник формування професійного «Я-образу»	200
Дідух К. Поняття та складові сенсорного розвитку дітей дошкільного віку у науковій літературі	203
Дмитрієва С., Балабанова І. Розвиток пам'яті дітей старшого дошкільного віку із ЗПП засобами мнемотехніки	206
Дмитрієва С., Безноско К. Діагностика особливостей уяви дошкільників із загальним недорозвитком мовлення та шляхи її розвитку	209
Дмитрієва С., Васильєва О. Формування комунікативних навичок у молодших школярів в умовах інклюзивного навчання	213
Дмитрієва С., Покритюк І. Особливості уваги у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення	217
Дмитрієва С., Чужина Ю. Використання освітніх інноваційних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	220
Дмитрієва С., Чужина Ю. Діти з порушеннями мовлення та корекційна робота з ними	224
Дмитрієва С., Шегеда М. Діагностика рівня комунікабельності молодших школярів з порушеннями мовлення	229
Дмитрієва С., Ящук М. Корекція мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями мовлення	234
Долінчук І., Шахрай В. Особливості спілкування дітей з особливими освітніми потребами із однолітками	237
Долінчук І. Напрямки взаємодії асистента вчителя із батьками дитини з особливими освітніми потребами	239
Дрозденко А. Емоційне вигорання молодих матерів з різним рівнем життєстійкості	241
Дубовська О. Логоритміка як складова корекційно-розвиткової роботи вчителя-логопеда в умовах закладу дошкільної освіти	245
Дуля А. Розвиток резильєнтності соціальних працівників в умовах війни	248
Дума Ю. Особливості використання комунікаційних каналів у діяльності	251

соціальних служб

Єрмоменко І. Сучасні аспекти використання психоедукації в підтримці психічного здоров'я особистості	253
Журба О. Аналіз впливу бойового стресу на військовослужбовців	258
Загорудько Т. Теоретичні основи соціально-педагогічного супроводу дітей з порушенням мовленнєвого розвитку	261
Загребельна О. Роль батьків у збагаченні словникового запасу дітей із ЗМР	264
Загурська І. Перфекціонізм у підлітковому віці: діагностичні можливості щодо дослідження	266
Запiтецький А. Аспекти підготовки соціальних працівників до здійснення соціально-реабілітаційної діяльності	267
Зах Л. Роль психоедукації у підтримці осіб, які доглядають за рідними з психічними розладами	270
Зінчук Л. Технології роботи з дітьми ООП в умовах малокомплектного закладу дошкільної освіти	274
Зінчук Т., Бутузова Л. Ефективність впровадження програми корекції мовленнєвих порушень у молодших дошкільників з дизартрією	278
Зубишена А. Особливості комунікативної компетенції дитини в умовах дошкільного навчального закладу	282
Іванова О. Особливості зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ: теоретичний аспект	284
Іванченко Я. Теоретичні підходи до аналізу проблеми тривожності	287
Іллiна О., Грамотун Н. Особливості універсального дизайну для сприяння пізнавальному розвитку дітей інклюзивної групи закладу дошкільної освіти	289
Ільченко Ю.В. Розвиток мовленнєвого дихання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами ерготерапії	293
Іскрижицька А. Інтерактивні технології у процесі навчання дітей з ООП	295
Капало Ю. Причини сімейних конфліктів в системі «дорослий-дитина» в умовах війни	298
Катюха М. Стигматизація домашнього насильства – виклик, зумовлений суспільством	300
Клименко О. Психологічні особливості стресового стану у підлітків	303
Ковальська Д. Прояви макіавеллізму у близьких міжособистісних стосунках	306
Ковальчук Н. Особливості дослідження психічного здоров'я військовослужбовців	308
Ковальчук Н. Психічне здоров'я військовослужбовців в умовах професійної діяльності	312
Ковбасюк А. Специфіка адаптаційних методик Марії Монтесорі для дітей з особливими освітніми потребами	316
Ковтонюк О. Взаємозв'язок порушень мовлення та самооцінки дітей молодшого шкільного віку	322

Койда М. Дидактичні ігри як засіб розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами	326
Колодюк Л. Особливості корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання	329
Коляденко С. Форми та методи неформальної освіти у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери	331
Кондратенко К. В. Роль гендерних стереотипів у формуванні професійного вигорання в конкурентному середовищі	335
Костик Л. Використання нейропсихологічних методик у корекційній роботі з дітьми з ООП	338
Костюченко В. Проблема життестійкості у часі війни	342
Котлова Л., Андрієвська М. Характеристика психічного розвитку дітей із ЗПР: теоретичний аспект	344
Котлова Л., Боса Н. Формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання	346
Котлова Л., Василюк Т. Соціальний розвиток дітей з РАС на основі використання прикладного аналізу поведінки (АВА-терапії)	349
Котлова Л., Михайленко В. Особливості використання логічних блоків Дьенеша в інтелектуальному розвитку дітей дошкільного віку з ООП	351
Котлова Л., Морозюк Т. Методи роботи з дітьми з ТПМ для розвитку фонетико-фонематичного слуху	354
Котлова Л., Охремчук Н. Корекційно-розвиткова робота з дітьми із ПМР в умовах закладу дошкільної освіти	356
Котлова Л., Павлова М. Особливості використання ігрових методів у роботі із дітьми з мовленнєвими порушеннями	360
Котлова Л., Палько М. Інтерактивні ігри як засіб стимулювання мовлення дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями	363
Котлова Л., Хавчук Д. Розвиток моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами логоритміки	366
Котлова Л., Цибульська О. Корекція мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності	368
Котлова Л., Чемерис Т. Використання мнемотехніки в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями	371
Крапива М. Попередження формування неконструктивних форм долаючої поведінки у підлітків схильних до залежності	375
Красніцька О., Максимець С. Логоритміка як ефективний метод розвитку мовлення дітей дошкільного віку	377
Кривоцюк Ю. Роль сім'ї у подоланні тривожності дітей молодшого шкільного віку	379
Кубрак О. Інклюзія як сучасна технологія соціалізації освіти	382
Кулик В. Впровадження інструментів штучного інтелекту в діяльність фахівців із соціальної роботи	385
Кусик Ю., Максимець С. Розвиток усного мовлення учнів з ООП засобами дидактичних ігор та вправ в умовах початкової школи	390

Лазарєв О. Арт-терапія як інноваційний психокорекційний метод розвитку емоційної стійкості дітей	392
Левківська Т. Специфіка корекційно-розвиткової роботи з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку	395
Лехолетова М. Фасилітативний підхід у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	398
Лисянська Т. Розвиток саногенного мислення як ресурс створення психологічно безпечних умов інклюзивного навчання	402
Литвинчук К. Релігійні та етнічні аспекти сімейної адаптації у часі війни: теоретичний аналіз	405
Литовченко В. Сучасні методи навчання учнів з функціональними мовленнєвими освітніми труднощами на уроках географії	407
Логвиненко О. Емоційне вигорання у контексті аналізу основних теорій та концепцій	410
Мазяр О. Синтаксична складність як властивість мислительної діяльності	413
Малахова О. Особливості емоційної сфери підлітків із розладами спектру аутизму	415
Малиновська Н. Психологічні сервіси на рівні громади: український досвід та перспективи	417
Малишевська І., Колодюк Л. Теоретичні засади впровадження інклюзивного навчання в Україні	421
Мартинчук О. Вплив війни на розвиток інклюзивного освітнього середовища	423
Мартинюк О. Теоретичне обґрунтування проблеми прояву заїкання у дітей молодшого шкільного віку	425
Медведюк Н. Теоретичний аналіз ціннісних орієнтацій як чинника психологічної готовності до професійної діяльності працівників поліції	427
Мельник К. Інклюзивна освіта як складова професійної підготовки фахівців із соціальної роботи	429
Миколайчук А., Россол В. Motivational factors in learning English among psychology students: psychological aspects and effective strategies	433
Миколайчук А., Чистякова С. The role of English language proficiency in developing cultural competence in psychotherapy	437
Мичка І. Комунікація як інструмент подолання конфліктів у сім'ях військовослужбовців: соціально-психологічний аспект	442
Мілюкова Е. Особливості копінг-стратегій молодих батьків: теоретичний аналіз	445
Мірошниченко О. Психолого-педагогічна підготовка здобувачів вищої освіти до роботи з учнями з особливими освітніми потребами	446
Мітіна О. Психологічні чинники відмови сучасних жінок від народження дитини	450
Міхєєва О. Міжнародні аспекти підготовки соціальних працівників	454
Мороз В. Вплив арт-терапевтичних методик на корекцію емоційної	457

сфери молодших школярів з РАС

- Мороз О.** Формування професійних компетентностей фахівців для надання інноваційної соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних 460
- Мостіпака С.** Особливості логопедичної роботи з розвитку мовлення у дітей із ЗНМ 464
- Мусалова К.** Особливості образної пам'яті молодших школярів: специфіка організаційного етапу дослідження та отримані результати 466
- Мухіна Л.** Психологічні особливості ціннісної сфери сучасної молоді 468
- Наливайко О.** Особливості прояву копінг-стратегій підлітків у стресових умовах 471
- Натопта В.** Методика формування психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами 476
- Носенко І.** Роль соціальних мереж у формуванні споживчих звичок залежно від сімейного стану 481
- Нохріна І.** Гендерні аспекти соціального успіху студентської молоді 484
- Нохріна І.** Підходи до забезпечення соціальної успішності вразливих категорій студентської молоді 486
- Обіщенко Ю.** Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення 489
- Огороднійчук З., Нафанець О.** Особливості тривожності та її корекції у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку 491
- Онуфрієнко Н.** Теоретичні аспекти проблеми психологічних механізмів адаптації українських мігрантів у Польщі 495
- Остапчук Я.** Особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку інклюзивної форми навчання 497
- Павленко Л.** Логопедична робота з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ 500
- Павліченко О.** Взаємозв'язок конфлікту і фрустрації та їх вплив на поведінку молодої людини 503
- Павлюк О.** Розвиток вищої психолого-педагогічної освіти в Україні на початку ХХІ століття: тенденції та перспективи 505
- Панченко А.** Політичні орієнтації цивільних та учасників бойових дій в умовах війни: теоретико-психологічні аспекти 507
- Пасько І.** Взаємозалежність тривожності та когнітивної гнучкості у ветеранів бойових дій 510
- Перегида Н., Мірошніченко О.** Використання ігрової терапії у роботі логопеда з дітьми старшого дошкільного віку 513
- Петік Я.** Концепції інформаційно-психологічних спеціальних операцій у військових доктринах США, НАТО, РФ та Китаю: порівняльна характеристика 516
- Петренко О.** Формування позитивного мікроклімату в інклюзивному класі 519

Пирог Г., Жданюк І. Теоретичний аналіз зв'язку копінг-стратегій та релігійності у людей із досвідом вживання психоактивних речовин	521
Підкаура А., Максимець С. STREAM - освіта дошкільників, як засіб мовленнєвого розвитку вихованців логопедичної групи	525
Пількевич Ю. Роль сенсорно-пізнавального розвитку у активізації мовлення дітей раннього віку та дошкільнят	528
Погоржельський І. Проблеми підготовки фахівців соціальної роботи з урахуванням сучасних тенденцій	532
Пономаренко Т. Використання штучного інтелекту в науковій роботі студентів-психологів	536
Попова Ю. Аналіз ігрової діяльності для розробки корекційного маршруту дітей з порушенням мовленнєвого розвитку	539
Пригодська О. Організація співпраці вчителя-логопеда з батьками молодших школярів з особливими освітніми потребами	542
Пристайко Ю. Психологічні проблеми лідерства у військовому колективі	545
Проказа С. Основні напрями інноваційної підготовки фахівців соціальної сфери	546
Протосавіцька Л. Особливості розвитку мовлення у дітей, які мають інтелектуальні порушення	549
Резвих Є. Когнітивно-рефлексивний компонент у прогнозуванні професійної діяльності дорослих	552
Ринчовська Т. Чинники професійного вигорання педагогів дошкільних закладів	555
Рібцун Ю. Специфіка особистісного розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами	558
Руденко Т., Бутузова Л. Чинники погіршення уваги у дітей з порушеннями мовлення	563
Руссо К. Характеристика використання цифрових платформ у діяльності волонтерів	567
Савлук К., Максимець С. Роль інтерактивних методів у формуванні зв'язного усного мовлення у першокласників із загальним недорозвиненням мовлення	569
Савченко Є. Особливості прояву тривожності у дітей дошкільного віку у часі війни	572
Садова О. Розвиток мовлення дітей з ООП засобами інтерактивних багатофункціональних альбомів	574
Самосійний І. Особливості сучасної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні	578
Світлична Т. Вікові особливості смислової автаркії	580
Свічкарь М. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку	582
Свобода А., Негрій А. Емоційний розвиток дітей військовослужбовців: обґрунтування нового діагностичного інструменту	585

Свобода А., Сиросд О. Інтеграція проєктивного малювання та наративного спілкування у роботі з дитячими страхами	589
Сидоренко О. Механізми формування стресостійкості у ранньому юнацькому віці	594
Синиця А. Інноваційні підходи до підготовки фахівців соціальної сфери щодо використання мас-медіа у взаємодії з клієнтами	596
Скарлат М. Толерантність до невизначеності у дорослому віці: теоретичні аспекти	600
Скачко О. Вплив стресу та профілактика емоційного виснаження вчителів	602
Слатвінська А. Фізична реабілітація та корекційна робота у спеціальній освіті	605
Соколівська В. Значення, завдання та етапи корекційної програми для заняття з дітьми, що мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення	607
Солодовник О. Динаміка соціально-психологічної адаптації здобувачів освіти першого курсу під час війни: порівняльний аналіз діагностик у контексті змін	610
Состек О. Аспірації до навчання та мотивація досягнень: сучасні підходи до мотивації досягнень	615
Спіріна В. Підвищення професійної компетентності соціальних працівників для роботи з батьками із числа внутрішньо переміщених осіб	618
Стахова О., Гераймович Д. Співпраця фахівців інклюзивно-ресурсного центру при наданні допомоги дітям із порушеннями мовлення	621
Тарасенко В. Способи протидії булінгу у шкільному колективі	623
Терещук С. Перспективи впровадження фінських підходів до виховання дітей з РАС в українських ЗДО	625
Тетерук О., Хворова Г. Використання онлайн нейроігр при корекції писемного мовлення у молодших школярів	630
Ткачук Т., Максимець С. Методика розвитку соціально-психологічної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями	633
Тонян О. Соціальна підтримка як фактор психологічного благополуччя жінок після розлучення	637
Тросюк К. Вплив вивчення іноземної мови на формування навичок міжкультурної комунікації в соціальній сфері	639
Туrowsька А. Інтерактивні засоби для розвитку фразового мовлення в учнів молодших класів із загальним недорозвиненням мовлення	642
Тямолова І. Методичне забезпечення формування адаптивних навичок молодших школярів з мовленнєвими порушеннями	644
Улановська В. Комплексний підхід до корекції ЗНМ: поєднання традиційних і інноваційних методів	646
Федоренчик А. Психобіографічне дослідження осіб, які займаються поетичною творчістю	648

Фещук В., Пальчинська С. Вплив соціальних мереж на формування самооцінки підлітків	651
Халімовська О. Виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами	654
Харченко В. Стигматизація складнощів психічного здоров'я в професійному середовищі	656
Холодна О. Соціально-психологічні аспекти вимушеної міграції	660
Хоменко Н., Іщук А. Ефективна співпраця логопеда з батьками дітей із ПМР	662
Хоменко Н., Назарчук Л. Роль логоритміки у розвитку мовлення молодших школярів із порушенням комунікації	665
Хоменко Н., Стецька С. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в закладах освіти	667
Хорошун В. Можливості уроків музики у роботі з дітьми з ООП	668
Цибулько А. Мобільні застосунки як інструменти розвитку мовлення	672
Цьомик Х. Значення саногенного мислення для підтримання життєстійкості подружніх партнерів в умовах війни	675
Чабанюк Н., Солончук Л. Фактори бойового досвіду, що ускладнюють емоційну регуляцію в учасників бойових дій: теоретична модель і наслідки	679
Чепель М. Аналіз проблеми тривожності у психологічних дослідженнях	682
Чепка О., Драндалуш О. Вплив воєнного стану на психоемоційний стан дітей з особливими освітніми потребами	685
Черніченко Л. Характеристика інформаційно-цифрової компетентності вчителя-логопеда	689
Черніченко Л., Кус І. Формування художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку засобами мистецтва	692
Чудовська І. Агресивна поведінка підлітків: причини та способи корегування	694
Шайнюк А. Зарубіжний досвід системного підходу до упровадження концепції універсальності дизайну в життєдіяльність суспільства	696
Шевчук А. Психологічні особливості самовизначення в ранньому юнацькому віці	700
Шевчук І. Експериментальна діагностична програма із застосуванням кінезіологічних технологій для поліпшення мовлення дітей з порушенням зору	703
Шевчук М. Особливості становлення та розвитку дитячого колективу в інклюзійних класах	707
Шевчук О. Самооцінка у підлітковому віці: вікові особливості та фактори розвитку	712
Шепельова М., Декіна Г. Ціннісні суперечності як чинник кризи подружнього життя	714
Шкабара Л. Артикуляційна гімнастика як засіб корекції звуковимови у дітей дошкільного віку	718

Шаран О. Деякі аспекти міжнародного досвіду соціальної роботи з ВПО	720
Яковенко С. Причини виникнення тривожності у молодшому шкільному віці	722
Яндюк Т. Співпраця педагогів закладу дошкільної освіти у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку	725
Ярошинська Н. Проблема формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	728
Яскажук І. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та навчальної успішності у підлітковому віці	730

Abdullayeva Risolat Sardor qizi

4th year student of Primary education

Kimyo International University in Tashkent

Tashkent, Uzbekistan

USING GAME-BASED TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM

Children play games in various forms and with different objects from the moment they are born. Games are one of the first and most fundamental activities for children and serve as an important tool for their development. Children establish a connection with life primarily through games. Games are an inseparable part of children's lives and have a significant impact on their mental, physical, emotional, and social development. Today, game-based technologies are creating new opportunities within the education system, helping make the learning process more engaging and effective for children. This article discusses the role of game-based technologies in children's education, their impact on development, and how they can be utilized within the education system.

Discussion

Various studies have shown that applying game-based technologies helps develop connections between nerve cells and synapses. At the same time, game-based technologies help reduce negative emotions such as anxiety, worry, anger, and irritability in children's brains. By using various game-based technologies in the classroom, children learn creative thinking, how to express emotions, and manage relationships. These technologies not only serve as a tool for entertainment but also act as a source of knowledge and development for children.

Through games, children learn

- responsibility;
- creative thinking;
- self-awareness;
- teamwork;
- sharing;
- expressing opinions and problem-solving skills.

During the game, children choose their roles and learn to take responsibility for those roles, which fosters a sense of accountability. Through these experiences, children gain insight from mistakes made during the game and try to correct them in future attempts. Group games also help children interact with peers, developing qualities such as cooperation and assistance.

Thus, game-based technologies are not just a means of passing time but also serve as an essential source for learning new skills and promoting overall development in children. The skills children gain through play can significantly contribute to their personal and social growth, preparing them for various challenges in life.

Using games in the education system is very important, especially in primary education, where the role of game-based technologies is unparalleled. This is because only through primary education do children create the foundation for their future lives.

There are various games available for primary school students across different subjects, which help strengthen their knowledge. For example, games created to learn mathematical formulas and arithmetic operations allow students to perform educational tasks and practice exercises. Using game-based technologies for learning new languages can be very effective. For instance, applications like Duolingo and Memrise, which are available today, offer a game-based approach to language learning. These games accelerate the language learning process for primary school students and make the process more interesting. Today, there are online platforms available for effectively using game technologies in all subjects. For example, online platforms like Kahoot and Quizlet allow students to test and reinforce their knowledge through games.

In conclusion, game-based technologies have proven to be an effective tool for improving the education system, especially in primary education. By incorporating games into the learning process, children are able to develop important skills such as creativity, problem-solving, emotional expression, and teamwork, all while enjoying the experience. These technologies not only enhance cognitive skills and academic performance but also support emotional and social development. Through various game-based learning platforms, students can explore subjects like mathematics and languages in a more engaging and fun way. As digital technologies continue to advance, it is essential for educators to understand the value of game-based learning in creating a more interactive and impactful learning environment. In the end, integrating game-based technologies into educational programs helps better equip children for future challenges, enabling them to succeed academically and personally.

References:

1. Berns, M. A. (2014). Gamification and language learning.
2. Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). The effectiveness of Duolingo in second language learning.
3. Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.
4. Kasap, N. E. (2008). *Yeni çağın çocukları: Çocuklarınızı başarılı kılacak yöntemler*. Hayy Kitap.

Adaśko Krystyna

Dyrektor Powiatowe Centrum Edukacji i Pomocy

Psychologiczno-Pedagogicznej

w Wołowie/ Dolny Śląsk/Polska

Trener Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie

WSPÓŁCZESNY KRYZYS RELACJI. POLSKA REFERENCJA MODELU SZKOLENIA EDUKACYJNEGO SPECJALISTÓW SEKTORA SPOŁECZNEGO

Kryzysy relacyjne są źródłem wielu trudnych emocji, takich jak poczucie winy, złość, smutek, lęk, a często przerażenie. Kryzys w relacji z dzieckiem ma szczególny

charakter i dotyka głębokich sfer życia. Relacja rodzic – dziecko bywa źródłem frustracji zarówno dla rodzica, jak i dla dziecka. Jednocześnie odpowiedzialność za wyjście z tego kryzysu, leży po stronie osoby dorosłej, określanej w procesie socjalizacji „osobą znaczącą”, która odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się osobowości jednostki społecznej i wpływa na jej zachowania. Pojęcie to zostało wprowadzone do nauk społecznych przez George’a Herberta Meada. W socjalizacji pierwotnej są to rodzice lub opiekunowie. Dziecko nie ma możliwości wyboru znaczących innych, przez co świat społeczny rodziców jest jedynym danym jednostce światem z narzuconymi przez rodziców definicjami. W socjalizacji wtórnej mogą to być inne osoby wywierające znaczny wpływ na system wartości lub wzorce zachowań jednostki jak np. rówieśnicy, nauczyciele, inni znaczący – zależnie od sytuacji, w jakiej znalazła się jednostka, oraz od wcześniej już ukształtowanych struktur osobowości.

Współcześnie obserwujemy z wielkim niepokojem kryzys relacji. Aktualna rzeczywistość, tempo życia, nie sprzyjają budowaniu tych więzi. Stąd coraz częściej spotykamy się ze zjawiskiem „emocjonalnego głodu dziecka” – głodu rozmowy, głodu bliskości i czułości, głodu wspólnej aktywności z rodzicem. Młody człowiek potrzebuje wsparcia w budowaniu realistycznego obrazu siebie. Rodzice mogą go w tym wesprzeć jasno określając warunki uznawania dorosłości dziecka tak, jak oni ją rozumieją. To rodzic ma wiedzę o świecie dorosłych, dlatego też sposób, w który ją przekazuje dziecku, modeluje przyszłe relacje dziecka. Warto pamiętać, że dla dziecka bardzo ważny jest stosunek, jaki mają do siebie rodzice. Dziecko to doskonały obserwator otaczającej je rzeczywistości. Jeśli będzie zauważać pozytywne interakcje między nimi, to nauczy się w ten sposób komunikować z innymi. Pozytywne interakcje to takie oparte na miłości, wzajemnym szacunku oraz zrozumieniu. Współpracujący ze sobą opiekunowie, wzajemnie się uzupełniający, mogą sprawić, że w przyszłości dziecko będzie dążyło do takich samych relacji, ukształtuje się u niego tzw. bezpieczny styl przywiązania. Z kolei konflikty między rodzicami wzbudzają lęk, podnoszą poziom stresu i wywołują poczucie niepewności. U dziecka prawdopodobnie na tej bazie wykształci się tzw. lękowy lub ambiwalentny styl przywiązania w relacjach. Ponadto w przyszłości córka lub syn może powielać zachowania prowadzące do niekorzystnego i destrukcyjnego funkcjonowania.

Dlatego polską referencją – skutecznym modelem wyjścia z kryzysu relacyjnego dedykowanego zarówno do specjalistów sektora społecznego tj. psychologów, pedagogów, nauczycieli, wychowawców, pracowników socjalnych i wszystkich osób pracujących z dzieckiem, w tym z rodzicem, rodziną jest program edukacyjno-profilaktyczno- wychowawczy *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. Program koordynowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie przy Ministerstwie Edukacji Narodowej jako skuteczny przykład modelu szkolenia edukacyjnego specjalistów sektora społecznego. Program spełnia standardy jakości poziomu II Dobra praktyka, zgodnie z kryteriami oceny przyjętymi w ramach Systemu Rekomendacji Programów Profilaktycznych i Promocji Zdrowia Psychicznego. W roku 2004 został wpisany w Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci, posiada rekomendację Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów

Alkoholowych, Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Stowarzyszenia Psychologów Chrześcijańskich, Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Główne motto Szkoły dla Rodziców i Wychowawców brzmi: **Wychowywać to kochać i wymagać.**

Głównym celem programu jest wsparcie rodziców, nauczycieli i wychowawców w codziennych kontaktach z dziećmi i młodzieżą. Program ma na celu opanowanie umiejętności lepszego porozumiewania się dorosłych z dziećmi, zastanowienie się nad własną postawą wychowawczą, wymianę doświadczeń. Uczy otwartej, konstruktywnej komunikacji w rodzinie i w szkole, a poprzez to budowania silnej więzi emocjonalnej między dorosłymi a dziećmi, co zgodnie z wynikami badań J. K. Hawkinsa sprawia, że jest on także programem profilaktycznym, przeciwdziałającym przemocy i wszelkiego rodzaju uzależnieniom dzieci i młodzieży oraz trudnościom w uczeniu się. Program w szczególności ma na celu nabycie takich umiejętności, jak:

- identyfikowanie nieskutecznych, destruktywnych, zaburzających rozwój dziecka (ucznia) i niszczących wzajemne więzi sposobów komunikowania się z dzieckiem (ucniem), tzw. barier komunikacyjnych;
- określanie swoich granic w kontakcie z dzieckiem (ucniem) w taki sposób, aby dziecko (uczeń) chciało je respektować;
- budowanie relacji opartych na współpracy z dzieckiem (ucniem) – stwarzanie klimatu wspierającego proces nauczania-uczenia się;
- poszerzanie świadomości rodziców i nauczycieli w zakresie problemów związanych z okresem dojrzewania oraz w zakresie konfliktów pomiędzy dziećmi (młodzieżą, uczniami) związanych z destruktywną rywalizacją;
- uświadomienie rodzicom, nauczycielom i wychowawcom, że skuteczność wychowania zależy od postawy wychowującego, który jest odpowiedzialny za jakość relacji z dzieckiem (ucniem);
- uświadomienie, że prawidłowa, dająca dziecku (uczniowi) poczucie bezpieczeństwa relacja z osobą dorosłą jest najważniejszym warunkiem wewnętrznej motywacji do uczenia się i szeroko rozumianego rozwoju młodego człowieka;

Program składa się z trzech części:

- **Budowanie relacji dorosły – dziecko - część I bazowa obejmuje najważniejsze kwestie w procesie wychowania młodego człowieka**
 1. wyrażanie oczekiwań i zasad tak, aby były przez dziecko respektowane
 2. rozpoznawanie, wyrażanie i akceptowanie uczuć
 3. komunikacja poprzez aktywne, wspierające słuchanie
 4. motywowanie dziecka do współdziałania
 5. modyfikowanie niepożądanych lub nieodpowiednich zachowań dziecka
 6. uwalnianie dzieci od grania narzuconych ról w domu i szkole
 7. wspieranie procesu usamodzielniania się dziecka
 8. budowanie realnego poczucia własnej wartości dziecka
 9. konstruktywne rozwiązywanie konfliktów
 10. wzmocnienie pozytywne, nagroda.

- Budowanie relacji dziecko - dziecko, a dorosły. Rodzeństwo bez rywalizacji - część II
- Budowanie relacji dorosły- nastolatek- cz. III

Każda z części składa się z 10 modułów merytorycznych, pomagających budować prawidłowe relacje zarówno z dzieckiem jak i pomiędzy samymi rodzicami. Szczegółowych informacji o programie realizowanym w Polsce w wielkim sukcesem można pozyskać kontaktując się z trenerem programu *Szkoła dla rodziców i wychowawców* drogą mailową; krystyna.adasko@wolowpce.pl. Niech zachętą dla wszystkich zainteresowanych programem, będą słowa jednej z matek- uczestniczek, podsumowującej program, cyt. *"Szkoła dla rodziców i wychowawców powinna być obligatoryjna dla wszystkich rodziców, także tych, którzy przygotowują się do pełnienia roli rodzica, prowadzona równolegle ze szkołą rodzenia, wówczas uniknęlibyśmy jako rodzice wielu błędów wychowawczych, których dziś się wstydzimy, żałujemy "* zatem pamiętajmy i powtarzajmy „osobom znaczącym dorosłym”, że wychowywać to kochać i wymagać!

Akhmedova Dilnoza Aybekovna

Kimyo International University in Tashkent

Nigmatulina Liliya Alievna

doctor (PhD) National University of Uzbekistan

Tashkent, Uzbekistan

SOCIAL INFLUENCE AS A FACTOR IN THE FORMATION OF BODY IMAGE IN WOMEN: CONCEPT AND STRUCTURE IN MODERN PSYCHOLOGY

Nowadays, body image plays a significant role in women's lives, influencing their self-esteem, psychological well-being, and social interactions. Body image may be defined as a set of perceptions and feelings an individual has about their physical appearance, including their perception of body shape, size, and attractiveness. However, this perception is not solely based on personal experience; it is also shaped by various social influences that contribute to the way women see and evaluate their bodies.

Media, social networks, cultural norms, family, and close social circles play a crucial role in constructing beauty ideals that women inevitably compare themselves to. These influences can contribute to both a positive self-image and the development of negative attitudes toward one's body. Understanding how social factors shape body image is essential for identifying mechanisms that influence self-esteem and for developing strategies to promote psychological well-being among women.

The concept of body image was first introduced by German neurologist Paul Schilder in 1935 in his work *The Image and Appearance of the Human Body*. He described body image as a mental representation of one's body, shaped by both internal and external influences. In modern psychology, body image is considered a multidimensional construct comprising cognitive, emotional, and behavioral components. The cognitive aspect involves thoughts and beliefs about one's body,

including self-evaluation, social comparisons, and adherence to beauty standards. The emotional component reflects feelings associated with appearance, ranging from pride and satisfaction to shame and anxiety. The behavioral dimension manifests in actions related to body image, such as grooming habits, clothing choices, dietary behaviors, or avoidance of certain social situations. Therefore, these components interact dynamically, shaping body image over time under the influence of various social and cultural factors.

Mass media and social networks have become dominant forces in shaping body image by promoting narrow and often unattainable beauty standards. To be more precise, films, advertisements, magazines, and digital platforms such as Instagram and TikTok present idealized representations of female beauty, frequently enhanced through retouching, filters, and carefully curated visuals. Exposure to such images reinforces societal expectations, making it difficult for women to separate reality from media-driven ideals.

Additionally, research has shown a strong link between media consumption and body dissatisfaction. Perloff [2] argues that frequent exposure to idealized images in social media correlates with lower self-esteem and negative body image. A study by Fardouly et al. [3] found that the more time women spend on Instagram, the higher their dissatisfaction with their appearance. Similarly, an experimental study by Tiggemann & Slater [4] demonstrated that women exposed to images of thin, toned models reported greater body dissatisfaction compared to those shown neutral images. This suggests that prolonged exposure to idealized media portrayals intensifies negative self-perceptions and may contribute to psychological distress, including anxiety and depression.

Furthermore, cultural and societal norms also play a decisive role in shaping body image by dictating what is considered attractive or acceptable. While Western societies have favored a thin ideal since the mid-20th century, some African and Polynesian cultures associate fuller body shapes with prosperity and health [1, 5]. These differences highlight the influence of social constructs on beauty perceptions rather than objective physical traits.

Moreover, societal expectations create pressure for women to conform to specific standards. In many professional settings, physical appearance, particularly slenderness and well-groomed looks, is often linked to success and credibility, increasing anxiety around body image [6].

In addition, religious beliefs may also influence body perception. For example, research by Mahmud & Swami [7] found that women adhering to strict religious practices were less likely to experience body dissatisfaction, as physical appearance played a less central role in their self-concept. These findings underscore the profound effect of cultural and societal factors on body image, shaping both positive and negative self-perceptions.

Regarding family and close social circles, they significantly influence body image, especially during childhood and adolescence. In other words, parental attitudes and remarks about weight and appearance may either reinforce body confidence or trigger body dissatisfaction. A study by Rodgers et al. [8] found that parental criticism

regarding weight was associated with a higher risk of body dissatisfaction among adolescent girls. Moreover, peer influence plays a crucial role. Research by Jones et al. [9] indicates that women whose friends frequently discuss dieting and weight loss tend to be more critical of their own bodies. The support or criticism received from close social circles thus acts as either a protective factor or a risk factor in the development of body image concerns.

In conclusion, body image is shaped by a complex interplay of social factors, including media, cultural norms, family, and peer influences. The pervasive beauty standards promoted by mass media contribute to body dissatisfaction, while societal expectations and cultural ideals further reinforce appearance-related pressures. Family and social environments can either mitigate or exacerbate these influences, affecting the way women perceive and relate to their bodies.

Understanding the mechanisms that shape body image is crucial for developing strategies to promote a more balanced and positive self-perception. Addressing these issues can help reduce the negative impact of social influences, particularly in preventing eating disorders and fostering healthy self-esteem. As societal expectations continue to evolve, psychological research must continue exploring ways to encourage body acceptance and well-being among women.

Keywords: body image, social influence, media, cultural norms, self-esteem, women's psychology.

References:

1. Grogan, S. *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*. Routledge, 2016.
2. Perloff, R. M. "Social Media Effects on Young Women's Body Image Concerns: Theoretical Perspectives and an Agenda for Research." *Sex Roles*, vol. 71, no. 11-12, 2014, pp. 363-377.
3. Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. "Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood." *Body Image*, vol. 13, 2015, pp. 38-45.
4. Tiggemann, M., & Slater, A. "NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls." *International Journal of Eating Disorders*, vol. 46, no. 6, 2013, pp. 630-633.
5. Swami, V. "Cultural influences on body size ideals: Unpacking the impact of Westernization and modernization." *European Psychologist*, vol. 20, no. 1, 2015, pp. 44-51.
6. Johnston, J., & Taylor, J. "Feminist consumerism and fat activists: A comparative study of grassroots activism and the Dove Real Beauty campaign." *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 33, no. 4, 2008, pp. 941-966.
7. Mahmud, N., & Swami, V. "The impact of religiosity on body image: A review." *Mental Health, Religion & Culture*, vol. 13, no. 3, 2010, pp. 191-206.
8. Rodgers, R. F., et al. "Maternal feeding practices predict weight gain and obesogenic eating behaviors in young children: A prospective study." *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 12, no. 1, 2015, pp. 1-10.

9. Jones, D. C., Vigfusdottir, T. H., & Lee, Y. "Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys." *Journal of Adolescent Research*, vol. 19, no. 3, 2004, pp. 323-339.

Avazova Marjona

2nd-year student in the "Primary Education" program
Scientific Supervisor: Turayeva Dilafruz, Associate Professor
Tashkent International University of Kimyo
Tashkent, Uzbekistan

MODERN FACTORS OF THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM IN UZBEKISTAN

Introduction. The concept of development of the public education system of the Republic of Uzbekistan by 2030 has been approved in order to set priorities for the development of educational Ridge in the Republic of Uzbekistan in general, to qualitatively raise the spiritual and moral and intellectual development of the growing young generation to a new level, to introduce innovative forms and methods of education into the educational process. This document was based on such tasks as accelerating intellectual development, training of competitive personnel, effective organization of scientific and innovative activities and the development of Science, Education and production integration in order to strengthen international cooperation. Today, all spheres of the life of the New Uzbekistan have become a field of deep reform. In this process, it is impossible not to talk about the changes in the educational system, which are considered the basis of the social sphere, in our country in recent years, practical work on the organization of all stages of the educational system on the basis of modern requirements has entered a decisive stage.

As our president noted: "the more educated our children come out of school, the faster the sectors of the high-tech economy develop, the more opportunities to solve many social problems arise. So if I say that the threshold of a new Uzbekistan begins with school, I think that our whole people will support this idea. " How much attention our president pays to the current young generation with this thought, education - they assure us that we approach our upbringing with a serious education, conduct lessons using new modern methodologies. For this reason, the main part of the reforms carried out in the field of education is, of course, the organization of reforms in the higher education system, in particular, the setting of priorities for the systematic reform of higher education in the Republic of Uzbekistan, raising the process of independently thinking highly qualified personnel to a qualitatively new level, modernization of Higher Education, the concept of development of the higher education system of the Republic of Uzbekistan until 2030, approved by the decree of the head of state of the Republic of Uzbekistan dated October 8, 2019, in order to develop the social sphere and economic sectors based on advanced educational technologies, acts as a wall for new reforms in the field. "It is clear to all that both the cornerstone of development and the power that makes the country powerful and the nation great are science, education and education. Tomorrow, the bright prospect of

our homeland is closely connected, first of all, with the educational system and the upbringing we give to our children " Shavkat Mirziyoyev.

Literature analysis and methodology. "In the depths of each work lies science, experience. A man came into the world, and during his life he learned only and only science." Thinking about educational reform, it is impossible to achieve a result without updating textbooks, which are the main means of obtaining education, without achieving the independence of the student and teacher. This was stated by our President Sh.M. Mirziyoyev said: "it became known when he got into it that there was also a lot of trouble with the issue of textbooks. There was considerable discussion about their level. We would do textbooks for Grades 1 to 4 with the Finnish standard. Finnish public education is considered competitive on a European scale, in the world as a whole," their opinion means attracting representatives of a highly talented field to this area. In all schools, a full-fledged implementation of the "national curriculum" was carried out, as well as the introduction into practice of modern textbooks created by domestic and foreign authors. Primary school is the most important stage in the general educational process of the student. In four years, he was not only a member of the science Sciences it is necessary to master the programming material, but also learn how to learn – to become a "professional student". The responsibility of the elementary school teacher has always been exclusive. The education received in elementary school serves as the basis, foundation for further education.

Primary Education defines a qualitatively new personality-oriented development model of Primary School, which has the following main objectives Designed to achieve: development of the personality of the student, his creative abilities, interest in reading, the formation of aspirations and abilities to learn; spiritual and moral and aesthetic education; mastering the system of knowledge, skills, experience in the implementation of various activities; protection and strengthening the physical and mental health of children; maintaining and supporting the individuality of the child. Finland's new national basic education training in 2014 developed its program and it began to be put into practice in Finnish schools from August 2016. The goal of curriculum reform is to help teachers and educators teach what is needed in the lives of children and young people. (Sahlberg 2015.) The ultimate goal of Finnish education is to prepare our children for life. We want our children to learn the knowledge, skills, attitudes and values that will help them in their lives in the future. That is why we are in today's rapidly changing world we need to think about what important competencies they need. Reading literacy is important in primary education, and the textbook, released on the basis of the newly created "national curriculum", has a special emphasis on students' verbal cognitive skills. The subject of reading (literature in the curriculum of the primary classes of general secondary education), along with the teaching of oral and coherent speech, improving vocabulary, correct and expressive reading, they have a reading and speech culture, as well as the ability to independently think serves to form. Of the educational task set before reading classes the successful solution should not only depend on working on the text of the work of art in the lesson, but also be interconnected with life, changes in nature, environmental situation, socially useful work surrounded by the child.

Discussion and results. When teaching a student to read, work is done by relying on life experiences. Reading classes children grow aesthetic taste, which instills love for beauty, feeds on feelings of purity, sharpens the feeling, sharpens the mind, enriches the imagination.

The creation of new textbooks on the basis of the national curriculum, the introduction of foreign programs into the educational system is evidence of our opinion. In Uzbekistan, new textbooks and manuals for primary school teachers from the subjects "mother tongue and reading literacy" and "mathematics" were developed in cooperation with the U.S. Agency for International Development (USAID) and the Republican Education Center under the Ministry of public education. In the academic year 2022-2023, 918 schools in Namangan and Sirdarya regions are testing new textbooks for primary grades in "Mother Tongue and reading literacy" and "math". K.D. Ushinsky believes that the value of language in teaching and educating a child is initially determined by the deep volatility of a social phenomenon, its national character. He said that "there are many philosophical thoughts with deep meaning in the language, truly elegant feelings, incredibly correct, ostentatious taste, gathered thought together, traces of hard work done with great attention, phenomena of nature, and in them to feel the most delicate colors with an incredible degree of elegance, observability, excellent. Indeed, the changes and reforms carried out in the educational system in our country, naturally, require a competent approach to education. At this point, let's dwell on the content of the concept of competence. Competence-theoretical knowledge acquired in science is the ability to apply skills, practical skills and competencies in practice, using them to solve practical and theoretical issues that they face in their daily lives.

Competency approach-based education is an education aimed at the formation of competencies in students to be able to practically apply the acquired knowledge, skills and qualifications in their personal, professional and social activities. Also, education based on such an approach forms in students the ability to have an independent, active civic position, be able to rationally use initiative, media resources and information and communication technologies in their activities, consciously choose a profession, healthy competition and general cultural skills. Today, the methods that are entering in the name of interactive methods imply the goal of achieving high results in a short time, without exerting excessive mental and physical effort on the teacher-student. Communication of certain theoretical knowledge to the student over a short period of time in it requires a high pedagogical skill and agility from the teacher, formation of skills, qualifications, formation of spiritual qualities, at the same time control and assessment of them

Conclusion. When today's young people grow up and mature, they are replaced by the next generation occupies. Hence, the education of the younger generation, the main power of society, the future, the issue of education never falls off the agenda. And this is not to sit calmly, satisfied with the successes achieved, working with young people while there is a moment to go, not to slow down, objectively and critically the path taken requires evaluation. Because in today's world, which is rapidly progressing, only and only in the result of a tireless movement is the goal in perspective-the country

is progressive inclusion in the ranks of states, suitable comfortable living conditions for our people it is possible to achieve creation. The positive changes in the life of our society also necessitated a revision of the purpose, content and functions of Education. As a result of this, the student became an active participant in the course of the lesson, his circle of thinking expanded, creativity, initiative began to be required from him.

References

1. Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan "on approval of state educational standards of General secondary education" No. 187. 6-April 2017y.
2. Decree No. 5712 of the president of the Republic of Uzbekistan "on approval of the concept of development of the public education system of the Republic of Uzbekistan until 2030" dated 29.04.2019.
3. Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan dated 08.12.2018 No. 997 "on measures to organize international research in the field of assessment of the quality of education in the public education system.
4. Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan "on approval of state educational standards of General secondary and secondary special, vocational education" No. 187.
5. Ziyodulla JONIBEKOV ; <https://uza.uz/posts/440243>
6. Janbayeva, M. S. & Karayev, S. B. (2021). Modern principles of organization of extracurricular activities in primary schools. *Economics I sosium*, 5-2, 837-843.
7. National curricula of continuing education of the Republic of Uzbekistan in the subject of mother tongue. Tashkent, 2021.
8. Improvement in the content of native language education. *Enlightenment*. July 27, 2022. №29 (9406).

Bondareva Elena

Senior lecturer Department of General psychology,
National University of Uzbekistan
Tashkent, Uzbekistan

LIFE PERSPECTIVE OF THE PERSONALITY: MECHANISMS OF DYNAMICS

Introduction. Many authors who have studied the life perspective of an individual emphasize that it is not static and can change under the influence of a number of factors [1, p. 22]. Among the dynamic characteristics of life prospects, emotional background, duration and direction are mentioned. The dynamics of these three parameters of life prospects in scientific literature are covered either within the framework of studying age-related personality characteristics or in the context of situational changes, for example, in stressful and crisis conditions.

American psychologist Bernice Neugarten established back in the 1960s that a person's expectations about their future are determined by age and cultural norms [4, p. 22-23]. These expectations relate to both life events and the roles a person will play in society. For example, a young woman of 25 is more likely to think about what kind of wife and mother she will be than an 11-year-old girl. B. Neugarten's ideas are based on

the concept of social age. The "schedule" of one's own life and behavior at various stages is built individually, but in accordance with the norms of society regarding a person of a given age and gender.

Another factor determining life prospects are individual characteristics of the motivational and emotional spheres of the personality. Motivational aspects of the attitude to the time of life are presented in the works of A.A. Fayzullaev. The questionnaire "Here and Now - There and Then" allows you to determine the dominant orientation of a person to images, experiences, actions in the present or his subjective presence in the past or future [3, p. 145].

A number of authors emphasize the role of socialization features in the formation of life prospects in adolescence. In particular, the study by L. Nigmatulina and L. Zhabarova showed that the depth of life prospects in adolescents with computer addiction is significantly less than in non-addicts [5, p. 56]. The delinquent adolescents interviewed in their study had goals that were more often situational, related to the "I," or not classifiable at all. This category of respondents demonstrated a predominant orientation toward the present, a vagueness of ideas related to the future, and their attachment to the immediate desires of the present.

L. Zhabarova examines the characteristic features of time perception during the period of family breakdown. Conflicts in the value system during the crisis generate an ambivalent attitude towards the future, rejection of self-changes, limited planning only for immediate goals and the absence of distant prospects [8, p. 13].

Our analysis of literary sources on the problem of the dynamics of life prospects shows that despite the abundance of applied research in this area, the availability of information on the influence of individual factors on the dynamic characteristics of the perception of life time, the question of the mechanisms of this dynamics still remains open, which confirms the relevance and scientific novelty of our research.

Methodology. In order to identify the factors of the dynamics of students' life prospects, we conducted an empirical study, the objects of which were students of various universities of Uzbekistan, a total of 782 people, of which 283 were boys and 499 were girls. The methodological basis of the study was the motivational approach of J. Nuttin, who defines life prospects as a set of motivational objects-events [6].

In assessing the dynamics of life prospects, we relied on the situational-deterministic approach of F. Zimbardo, who identifies the factor of the negative past, the factor of the positive past, the factor of the hedonistic present, the factor of the fatalistic present, and the degree of orientation toward the future as parameters of time orientation [9].

We also used the projective methodology of T. Cottle, who proposed a cyclical time test [2]. The scales of this method are the significance of the past, present and future, as well as the connectivity of time zones.

As key factors of the dynamics of life prospects, we considered the value orientations of the individual, which were determined using the questionnaire of Sh. Schwartz [7]. He understands value orientations as strategic life goals and ideological guidelines reflected in the consciousness of the individual. We assumed that value

orientations carry out the core regulation of human behavior, but they can change under the influence of everyday experience.

Results and Discussion. Let us proceed to discuss the results of the study. A comparative analysis of the parameters of students' life prospects over three years of study revealed statistically significant differences in the scales of F. Zimbardo's and T. Cottle's methods. To assess the relationship of these changes with students' value orientations, we conducted a correlation analysis of variables. Table 1 presents significant correlations between the scales of S. Schwartz's and F. Zimbardo's methods.

Table 1. Correlation coefficients between values and time orientation scales

	the factor of the negative past	the factor of the positive past	the factor of the hedonistic present	the factor of the fatalistic present	the degree of orientation toward the future
Conformity				0,161**	0,118*
Tradition		0,216**		0,249**	
Benevolence		0,184**			
Universalism		0,128*			
Self-direction	-0,129*				
Stimulation			0,225**		-0,168**
Hedonism	-0,137*		0,215**		
Achievement			0,146*	-0,172**	
Safety		0,148**			

We found highly significant relationships between almost all types of values and time perspective parameters. The value of conformity is positively related to the factor of the fatalistic present and the degree of orientation toward the future. This suggests that, by trying to “be like everyone else,” a person is less inclined to take responsibility for what is happening. The value of traditions correlates with the factor of the positive past and the fatalistic present, that is, a person attached to traditions is characterized by idealizing the past and considering the present to be predetermined. Safety, benevolence, and universalism as understanding, tolerance are also associated with positive past experience.

The values of stimulation, hedonism and achievement are positively related to the factor of hedonistic present. If we remember that the goal resulting from the value of hedonism is personal success, social recognition, then such a connection seems quite explainable.

Negative correlations were found between the values of self-direction and hedonism and the negative past factor. From this we can conclude that it is not typical for a person with independent thinking and focused on the search for pleasure to remember negative past experiences. The value of achievements also negatively correlates with the fatalistic present factor, that is, success is not so significant for a fatalistically minded person.

As for the degree of orientation to the future, only one significant negative relationship was found here – with the value of stimulation. This becomes clear if we

consider that orientation to the future, according to F. Zimbardo, implies a certain degree of restriction in pleasures in the present in order to realize future plans.

Let us proceed to discuss the results of the correlation analysis of the methods of S. Schwartz and T. Cottle. Table 2 shows significant correlations between value orientations and the significance of the past, present and future, as well as their connectivity.

Table 2. Correlation coefficients between values and scales of T. Cottle's method

	the significance of the past	the significance of the present	the significance of the future	the connectivity of time zones
Conformity		-0,119*		
Tradition				-0,198**
Self-direction	-0,131*		0,115*	0,117*
Stimulation	-0,144*		0,132*	
Hedonism			0,139*	
Achievement	-0,125*	-0,172**	0,235**	0,140*
Safety		-0,164**		

As the correlation analysis shows, the significance of the past for the individual is negatively related to the values of self-direction, stimulation and achievement. From this we can conclude that autonomous people, ready for new sensations and social success, are less focused on their past. Further, judging by the negative direction of the correlations, the present is not attractive to conformist people, striving for safety or achievements.

We observe positive correlations with the significance of the future for the values of self-direction, stimulation, hedonism and – most of all – achievements. Why is stimulation positively associated with orientation to the future this time? This confirms our idea that the scale of “degree of orientation to the future” of F. Zimbardo’s method and the scale of “significance of the future” of T. Cottle’s method relate to different psychological realities: the first measures the regulatory component of life perspective, and the second – the emotional-evaluative one.

The connectivity of time zones, which is a measure of the integrity of life perspective, positively correlates with self-direction and achievements, which is quite understandable: the desire for control (which underlies the value of self-direction) and success contributes to the formation of a holistic view of life. At the same time, the negative correlation with traditions (remember that S. Schwartz considered this value to be opposite to the value of stimulation) confirms the data on the close relationship between the significance of the future and the connectivity of time zones, since the future is a kind of “core” of the integrity of life, and traditions as commitment to the past cannot perform this function.

Conclusions. Our study confirmed the hypothesis that the dynamics of life prospects are based on the value orientations of the individual. Such values as self-direction, stimulation, hedonism and achievements are largely associated with the attractiveness of the future and the integrity of life prospects. The data obtained can be

used in organizing the educational process at a university, taking into account the formation of a mature and motivating future prospect in students.

References:

1. Bondareva E., Karamyan M., Mullabaeva N., Bondarchuk O. The Life Perspectives of Students as a Factor of Mindful Attitude Towards Learning // SPAST Reports Vol. 1 No. 1 (January 2024): PAMIR ONE PREPRINTS. P.19-24.
2. Cottle T. J. Perceiving time. A Psychological Investigation with Men and Women. N.Y.: John Wiley & Sons, 1976. Pp. 267.
3. Fayzullaev A. A. Motivational self-regulation of the personality. Tashkent: Fan, 1987. 134 p.
4. Neugarten B. N., Moore J. W., Lowe J. C. Age Norms, Age Constrains and Adult Socialization // American Journal of Sociology. 1965. Vol. 70. P. 22-23.
5. Nigmatulina L., Zhabarova L. Study on Influence of Computer Dependence on Characterological Features of Personality in Adolescents // SPAST Reports Vol. 1 No. 1 (January 2024): PAMIR ONE PREPRINTS. P.55-57.
6. Nuttin J. Future Time Perspective and Motivation. Theory and Research Method. N.Y.: Psychology Press, 1985. Pp. 238.
7. Schwartz Sh. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries // Zanna, Mark P. (ed.). Advances in Experimental Social Psychology Volume 25. Vol. 25. San Diego, CA: Academic Press, 1992. Pp. 1–65.
8. Zhabarova L. Prevention of psychological stress in military personnel during the divorce period // Topical Issues of Personal Development: Modernity, Innovations, Prospects. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. С. 13-15.
9. Zimbardo P. G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric // Journ. of Personality and Social Psychology. 1999. No 77(6). Pp. 1271–1288.

Bondarchuk Olesya Alekseevna

lecturer of the department “Psychology”

*National University of Uzbekistan named after Mirzo – Ulugbek
Tashkent, Uzbekistan*

STUDY OF SOCIOMETRIC STATUS IN TEENAGERS

In our study, we examined the sociometric status of teenagers. To this end, in one of the classes of the Tashkent school, diagnostic work was carried out to determine the socio-psychological status of eighth-graders. This status was measured using the Sociometry technique by J. Moreno. The importance of social influence on the personal development of teenagers, due to the fact that activities aimed at interpersonal communication are leading at this age, was also noted by other authors [1].

Since socio-psychological status is diagnosed in 3 areas of activity, namely: educational, leisure and activities aimed at the ability to listen to other people's personal experiences, at first we decided to conduct a gender comparison according to the sociometric status index (Ci), but we did not identify significant differences.

If we consider the sociometric matrix, then we can conduct a qualitative analysis for some teenagers. So schoolboy H.A. scored the most negative elections in all three categories. According to his studies, out of 8 elections, 7 were negative (2 g. and 5 b.), According to his preference to share personal experiences, 3 schoolboys chose him positively, 3 negatively and 3 schoolgirls negatively, but almost half of the group of 9 subjects do not want to spend leisure time with him (5 g. and 4 b.). The reasons for this may lie in the behavior of this teenager, maybe it is deviant, and then we would offer him a therapeutic program to reduce aggressiveness. If the reason for the negative elections is associated with the isolation of the teenager, then he should develop his communication skills.

According to the category "leisure" schoolgirl S.M. only schoolboys chose, they do not want to spend it with her 3 of them and wants one. Perhaps the schoolgirls did not choose S.M. to spend any holidays with her because of her physical or personal qualities. Then she should spend more time out of school with classmates so that they accept her individual characteristics.

In a group-wide assessment, we identified the following sociometric statuses in 20 schoolchildren equally distributed by gender. Fore schoolchildren (1 schoolboy and 3 schoolgirls) have the status of a "star" in their studies, 5 teenagers (2 b. and 3 g.) Prefer to share personal experiences, 6 schoolchildren (1 schoolboy and 5 schoolgirls) have leisure time. Seven schoolchildren (3 b. And 4 g.) Were "preferred" in their studies, 9 respondents (7 b. and 2 g.) were diagnosed with accepted status, according to their preference to share personal experiences and leisure activities, only male respondents received this status (3 sh.p.exp. and 2 l.act.). According to studies, the status group accepted included 3 respondents, one of which is a schoolgirl and two schoolchildren. By category: "share personal experiences" accepted were one representative from each of the sexes. We diagnosed the status of "accepted" for leisure in 4 teenagers (1 b. fnd 3 g.). None of the respondents received the status of those who were not accepted for study and leisure, and 2 schoolgirls received this status for activities aimed at assessing the ability to dry out the personal experiences of another. Six schoolchildren received the status of "rejected" in educational activities, this status is 2 times more among schoolboys than among schoolgirls (4 b., 2 g.). Sharing personal experiences, as well as spending leisure time, is not preferred by almost half of the group of 8 teenagers. However, they do not want to share personal experiences with four teenagers for each of the sexes, but they do not want to spend their leisure time with 6 schoolchildren and 2 schoolgirls.

We also analyzed how the above elections were divided by gender. Other schoolgirls prefer to share personal experiences with 3 schoolgirls, and other schoolgirls prefer to spend leisure time with one schoolboy. Only their classmates want to spend their free time with 4 schoolgirls. With four schoolgirls, other schoolgirls want to spend their leisure time. Most likely, this is due to the fact that representatives of the same polo are easier to understand each other, especially in how to spend leisure time.

In terms of educational activities, schoolboys have a negative attitude towards 2 schoolgirls, in leisure to 5. Schoolgirls 2 times more negatively chose schoolchildren

for educational activities, 7 of them do not want to share personal experiences with the opposite sex, and 4 spend leisure time. Two schoolboys and 2 schoolgirls do not want to share personal experiences with each other. Mutually negative leisure choices are observed in a single hetero pair.

Mutually positive elections between representatives of different sexes for educational activities 2, and for leisure 6. Perhaps this is due to the fact that one hetero couple sits together at the same desk and helps each other with their studies. Representatives of both sexes want to spend the holidays together, most likely due to the fact that they can organize them better together, so 3 schoolboys can expect a good treat and decoration from 3 schoolgirls, and those from them help with moving heavy objects.

Thus, in our study, we identified the lowest-status teenager with whom we would recommend psychological work. And a schoolgirl who is not popular in her gender group, she would follow to develop her empathic and communicative skills.

References:

1. Bondareva E. Розділ 2 Освіта та психічне здоров'я дітей, підлітків, молоді //Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету ім. Івана Франка (протокол № 9 від 28 квітня 2023 року). – 2022. – Т. 3. – №. 7. – С. 47.

Budayová Zuzana

doc. PhDr. Mgr., PhD.; Associate Professor, Co-Guarantor of the Social Work Study
*Programs Catholic University in Ružomberok, Faculty of Theology, Spišské
Podhradie, Slovakia*

INNOVATIVE NEED FOR EDUCATION IN THE STUDY FIELD OF SOCIAL WORK

According to Act No. 219/2014 Coll. on Social Work and on the Conditions for the Performance of Certain Professional Activities in the Field of Social Affairs and Family, the term social work means a specialized professional activity performed by either social workers or social work assistants. To perform this professional activity, knowledge and skills acquired by successfully completing a university degree in a specialized field of study in social work are necessary. The Act further states that social workers perform social work in conjunction with professional activities from various fields, such as psychology, medicine, sociology, pedagogy, law, and the like [13, c. 66].

“Social work is a real, cultural science that deals with individuals, groups, society, and the interactions between them. It seeks to eliminate disturbed individual and social problems, to settle disturbed interpersonal relationships, problems of a global, societal nature, by trying to prevent the emergence of problem situations, trying to alleviate already existing social problems and prevent their possible recurrence” [1, c. 62].

Social work is a professional activity that focuses on helping people in various life situations and difficulties. Social workers work with various groups of people, including children, families, the elderly, people with various health problems and disadvantaged groups, such as the homeless, abused people or people with mental disabilities [6]. Innovative methods should rightly have "significant application in the educational work of the school, because they are not limited to the cognitive area, but allow for "the connection of head, heart and hand" [2, p. 12]. However, optimally involving students in active participation in teaching is difficult for teachers, because activity cannot be induced by directive interventions and instructions, but it is necessary to look for ways to encourage, inspire, motivate and sensitively guide students to find their own path in the desired direction. Therefore, a suitable solution seems to be to use all proven methods and procedures and connect them with activating methods. It should also be taken into account that activating methods also have their limits and pitfalls; they should not lead to non-binding play or idle experimentation, as some critics fear. However, the search for a new style of school work cannot be postponed, because the society of leadership can only be fully manifested with the participation of its members. The school can, also through activating methods, become an educational and cultural center of the social community in this society and transform into an educational and educational facility with full-time operation [5].

Tran [11] lists the following benefits of innovative teaching methods:

- Encourage inquiry: Innovative approaches to learning encourage students to explore and discover new things and tools to expand their minds.
- Improve critical thinking and problem-solving skills: Creative teaching methods allow students to learn at their own pace and encourage them to brainstorm new ways to solve a problem instead of looking for answers already written in textbooks.
- Avoid taking in too much knowledge at once: Teachers using innovative approaches still give students information, but they tend to break it down into smaller chunks. Information processing can now be more accessible, and shortening things helps students get the basics down faster [9].
- Acquire more soft skills: Students have to use more complex tools in the classroom to complete work, which helps them learn new things and stimulates their creativity. Students also learn to manage their time, prioritize tasks, communicate, collaborate better with others, and much more when completing individual or group projects.
- Check student understanding: Grades and exams can tell you something, but not everything, about a student's abilities and knowledge (especially if there are sneaky glances during tests!). Innovative teaching ideas allow teachers to monitor classes and better understand what their students are struggling with so they can find the most appropriate solutions.
- Improve self-assessment: With great methods from teachers, students can understand what they have learned and what they are missing. By discovering what

they still need to know, they can understand why they are learning specific things and will be more motivated to do it.

- Liven up classrooms: Don't let your classrooms be filled with your voice or awkward silence. Innovative teaching methods give students something else to get excited about, encouraging them to talk and communicate more.
- Innovative teaching methods bring many benefits to students, teachers and the education system as a whole.

Some of the main benefits include:

- **Improved student engagement:** Innovative methods, such as interactive applications, games, simulations or online platforms, can increase student engagement in the learning process. These methods are often associated with modern technologies that are more attractive and interesting to students.
- **Individualized learning:** Innovative methods often allow for personalized learning that adapts to the individual needs and pace of each student. Adaptive software programs or systems allow teachers to track the progress of individual students and provide them with tailored feedback.
- **Developing critical thinking and creativity:** Methods that encourage active student engagement and encourage inquiry, discussion and experimentation can strengthen students' ability to think critically and solve problems. These methods can also foster creativity and innovation in students.
- **Supporting diverse learning styles:** Innovative methods allow teachers to flexibly adapt to students' different learning styles. For example, combining visual, auditory and haptic elements in learning activities can ensure that each student has the opportunity to learn in the way that suits them best.
- **Developing digital skills:** In today's digital age, it is important for students to acquire skills in information technology. Innovative teaching methods that integrate modern technologies into the learning process can provide students with the opportunity to learn to work with them effectively and responsibly.
- **Increased motivation and engagement:** Innovative methods can arouse students' interest and enthusiasm for learning by engaging them in fun and interactive activities. This increased motivation and engagement can have a positive impact on learning outcomes.
- **Preparing for the future:** students who have experience with innovative teaching methods and modern technologies will be better prepared for a future where digital skills and the ability to solve complex problems are increasingly important [4].

The demands of the social work profession are also reflected in its practical education. Quality education as a lifelong process is also a great challenge for social work. Lifelong learning can be one of the key tools for social work in the process of adapting to changing conditions" [12, c. 57].

It is characteristic of today's labor market that a person cannot be satisfied with only the educational preparation obtained at a university. Flexibility and the ability to supplement and modify their professional skills and abilities are becoming important for their working career and therefore their work and professional applications [9]. This places new demands on educational institutions, which are tasked with building a

broader portfolio of competencies for their students and graduates, and should also focus on strengthening adaptability and providing a foundation that can be structurally modified for professional application [3].

Graduates of social work studies also point to the need for supervision of their work. Surveys have shown that approximately 90% of social workers are interested in supervising their work. Many experts consider the use of supervision in the practice of a social worker to be a form of increasing professional competence and at the same time a form of further education. At the same time, supervision training can represent another area of education for professionally erudite and motivated graduates of social work [8].

Practical training during studies is also of immense importance for the further creation and professional orientation of the students. Social work, like other helping professions, can be associated with a number of problems and de facto not everyone who has completed their education in social work has the prerequisites to be a good social worker [3, c. 25].

Conclusion. It is a favorable period for the creation of a comprehensive system of further education of social workers in Slovakia. Representatives of the Ministry of Labor, Social Affairs and Family also declare the need for further education at many open events. As we have already mentioned, the need for education is also felt by social workers themselves. Some legislative prerequisites for the implementation of further education have already been adopted, but unfortunately they are almost never fulfilled. These include, for example, Act No. 312/2001 Coll. on Civil Service, Act No. 552/2003 Coll. on the Performance of Works in the Public Interest, Act No. 311/2001 Coll. - the Labor Code, but also Act No. 305/2005 Coll. on Social and Legal Protection and Social Guardianship, or initiative proposals in the process of preparing the Act on Social Services. It is necessary to create further education for social workers in specialized forms through accredited educational activities (the approving body is the Accreditation Commission of the Ministry of Education of the Slovak Republic for further education), the content of individual educational activities must be created by practitioners and experienced teachers. Further education must provide its graduates with the opportunity to improve their professional competences and create a better opportunity to apply themselves in the labor market [8].

In the application to the profession of "social work", we can divide lifelong education into school education aimed at obtaining qualifications for the professional performance of the profession of "social work" and further education of already qualified workers. Although the primary subject of this contribution is the further education of professional social workers, this education must always be understood in the broader context of lifelong education, or. lifelong learning. Lifelong education is one of the important aspects of social work in the context of the rapidly changing postmodern, or hypermodern society, including dynamic changes associated with increasing migration and its associated cultural and social consequences [6].

References

1. BALVÍN, J., PROKAIOVÁ, J. 2013. *Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R., ISBN 978-80-86798-24-0.
2. BOČKOVÁ, K., LAJČIN, D., ŠIMEK, V. 2021. Use of colors as a means of diagnostics. In *The relationship between belbin's team role and color preference*. Varšava: Collegium Humanum -Szkoła Główna Menedżerska, ISBN 9788395295188, pp. 43-51.
3. GAJDOŠOVÁ, Š., 2018. Ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov. In: MÁTEL, A., JANECHOVÁ, L. et al. *Další vzdělávání sociálních pracovníků a zaměstnávání mladých lidí*. Sborník z mezinárodní vědecké konference. Příbram: Ústav sv. Jana N. Neumanna, VŠZaSP sv. Alžbety Bratislava. 2018, pp. 22-27. ISBN 978-80-88206-10-1.
4. HASSAN, Z., 2023. *Innovative Approaches To Teaching And Learning In Higher Education*. [online]. [cit. 20.2.2024]. <https://elearningindustry.com/innovative-approaches-to-teaching-and-learning-in-higher-education>
5. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-039-5.
6. MÁTEL, A., KUZYŠIN, B., SCHAVEL, M. 2019. Reflexia ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike. In *Vzdělávání v sociální práci* 19(2), pp. 21-42. ISSN 1805-885X
7. REPKOVÁ, K., 2018. *Sociálna práca v sociálnych službách*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, ISBN 978-80-7138-163-1.
8. SCHAVEL, M., 2011. *Vzdelávanie v sociálnej práci a perspektívy v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov*. [online]. [cit. 24.2.2024]. <https://www.prohuman.sk/socialna-praca/vzdelavanie-v-socialnej-praci-a-perspektivy-v-dalsom-vzdelavani-socialnych-pracovnikov>
9. ŠIMEK, V. 2022. Pedagogická a edukační psychologie. In *Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů 5.: konferenční sborník vědeckých prací*. Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu. ISBN 978-80-88398-08-0, pp. 240-251.
10. ŠIMEK, V., LENGYELFALUSY, T. 2020. Zážitkové učení a vyučování v pedagogické praxi. In *Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů* (3). Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu, ISBN 978-80-88398-01-1, pp. 109-135.
11. TRAN, E., 2024. *15 inovatívnych vyučovacích metód so sprievodcom a príkladmi (najlepšie v roku 2024)*. [online]. [cit. 24.2.2024]. <https://ahaslides.com/sk/blog/15-innovative-teaching-methods/>
12. WEISS, P., MURÁNSKY, M., 2020. Výzvy pre sociálnu prácu ako súčasť pomáhajúcich profesií v kontexte celoživotného vzdelávania. In *Revue spoločenských a humanitných vied* 8(3), pp. 54-63

Act No. 219/2014 Coll. Act on social work and on the conditions for the performance of certain professional activities in the field of social affairs and family and on amendments and supplements to certain acts

Budayová Zuzana

doc. PhDr. Mgr., PhD.; Associate Professor,
Co-Guarantor of the Social Work Study Programs
*Catholic University i Ružomberok, Faculty of Theology Spišské Podhradie,
Ružomberok, Slovakia*

Šimek Václav

PaedDr. PhDr. PhD., DBA., D. Ed.; Vice-Rector,
*Wyszsa Szkoła Bezpieczeństwa Wewnętrznego w Łodzi,
Foreign branch Prague, Czech Republic*

Zbigniew Filip

Mgr., denný doktorand v študijnom programe Sociálna práca
*Catholic University i Ružomberok, Faculty of Theology Košice,
Ružomberok, Slovakia*

INNOVATIVE EDUCATION IN HUMANITIES AND SCIENTIFIC DISCIPLINES

Innovative education focuses on introducing new approaches, technologies, methods and philosophies into the educational process in order to improve efficiency, relevance and prepare students for the challenges of the modern world. Its importance is based on several factors:

- **Adapting to rapid technological developments:** Innovative education is essential for educational institutions and programs to remain relevant in a rapidly changing technological environment. Integrating new technologies and digital tools into curricula and methods is key to effective education.
- **Developing critical thinking and creativity:** Innovative education supports the development of critical thinking, creativity and problem-solving skills in students. Actively involving students in processes such as discussions, project work and experimentation supports their ability to apply knowledge in real life.
- **Preparing for future job markets:** Education must take into account the needs of modern job markets and prepare students for jobs that may not yet exist in the future. Innovative educational programs seek to develop skills and abilities that will be needed in a global and technology-driven economy.
- **Personalized learning:** Innovative education often involves personalized learning that adapts to the individual needs, preferences, and pace of learning of students. This allows for better adaptation to different learning styles and increases student engagement and motivation.
- **Supporting inclusive education:** Innovative education can provide new opportunities to support inclusive education, which means ensuring that all students, including those with special needs, have access to high-quality education [9].

The importance of innovative education for social work practice can be seen primarily in the fact that social work clients will benefit from the deepening of professional specialized education and the newly acquired knowledge and skills of trained social workers. Clients will thus have better opportunities to resolve their

adverse situation or social exclusion, or they will be able to prevent the worsening of already existing adverse social situations [5].

According to the Memorandum on Lifelong Learning, there are three basic categories of purposeful learning activities.

- Formal learning refers to institutions dedicated to education and training. It leads to the award of officially recognized documents and the acquisition of qualifications.
- Non-formal learning takes place alongside the main streams of education and training and is usually not completed by the issuance of official documents. Non-formal learning can be provided in the workplace and within the activities of civic associations and organizations (e.g. youth organizations, trade unions and political parties). It can also be provided through organizations that have been created to supplement formal education systems (e.g. art, music, sports clubs, private lessons as preparation for exams).
- Non-institutional learning is a natural part of everyday life. Unlike formal and non-formal learning, it does not have to be intentional. Learners may not even be aware of it and may not even recognize how it contributes to their knowledge and skills [4].

Innovative teaching methods. Teaching activities that use innovative work methods are not very widespread in schools. One of the reasons for this situation may be the offer of educational programs in this area intended for teachers. In connection with teaching activities, it is necessary to bear in mind that the terminology in the field of digital technologies in education is constantly changing, it is not stable, because the development of new technologies and practice is faster than theoretical reflection [6].

Teaching methods have an important role in the educational process. They provide an answer to how it is necessary to proceed in the educational process in order to achieve the established educational goals. Teaching methods transform the content of education, but also education, into a specific educational process, through which we lead students to learn new things [7].

Today's era is accompanied by technological progress, a rapid growth of knowledge and information, which significantly affects a person's everyday life. The information society requires the ability to flexibly, creatively, critically and proactively approach various information and life situations. The above facts are also related to the changing requirements for education in schools, which we must implement in our education system. "Traditional and established methods of education, which have been commonly used for many years, are changing in order for the student to be able to adapt to the rapidly changing needs of society. Based on the above, it is necessary for teachers to know and master a sufficient number of new and innovative methods with which they can stimulate the development of creative and critical thinking in students" [10, c. 33].

The constant criticism of the procedures and strategies through which teachers convey content and curriculum to students forces us to think about the possibilities of how to make the educational process more efficient. The application and persistence of traditional strategies in schools cannot be eliminated to a minimum. Modern philosophy of education strives to focus on a creative, processual, active and cognitive

concept of teaching. Teachers ask themselves how to teach effectively (well-thought-out strategies, student motivation - internal, meeting needs, individual approach, applying knowledge in an interdisciplinary context, connecting school with practice, supporting curiosity, high levels of activity and participation in education), on the other hand, students ask themselves how to learn the subject quickly and permanently. An innovative approach to education is based on several theses: to arouse enthusiasm in students, enthusiasm for learning and learning at school; to clearly formulate the goals of student education; to give meaning to student learning - not to memorize the only correct answer, but to construct one's own knowledge, etc. The search for an ideal model or approach to education targets many trends and directions that educational science has [2].

For a full understanding and optimal application of the method, it is necessary to emphasize that the teaching method is part of a system - teaching, in which other elements, in addition to the teacher and the student, are: the goal of teaching, the acquired content and the didactic means including the used aids and materials. This open dynamic system is implemented in a certain environment (group, class, school) and in the wider environment (community, state department) and represents a complex interconnected whole with numerous links and mutual influence. A particularly important link in this system exists between the method and the pursued goal, the concretized acquired content, the curriculum. This link affects the very essence of the method, subsequently the choice of the method and its implementation and forms the basis of interaction and communication between the teacher and the student. A systemic approach to the teaching method allows the teacher to respect the determinism of the method in a specific situation and equips him with a methodological tool that respects the complexity of the educational process [3].

In order to improve the quality of education and training in the Slovak Republic, efforts are constantly being made to make changes in the education system (e.g. a new state curriculum), which are not fundamental and only partially change the situation. The shortcomings in education and the related results of our students are also pointed out in the international measurements PISA (2009, 2012, 2015, 2018), PIRLS (2006, 2011, 2016), which brought unsatisfactory results of students in the field of literacy. In addition, they point to the fact that higher cognitive functions, especially independent, evaluative, creative and critical thinking, are insufficiently developed in Slovak schools. In contemporary education, it is not enough to teach traditionally, but it is necessary to apply innovative methods, approaches and ways of learning. A suitable way to develop creative and critical thinking in the educational process is to use innovative methods [10].

In the didactic system, the teaching method has an important position. Any intentions can only be realized through it. In teaching, the method is a communication bridge between the teacher and the student. However, it also reflects the overall concept of teaching. The problem arises when the method, through long-term and constant repetition, turns into a stereotyped activity and limits the student's initiative. On the other hand, it can become a means of discovery and creative work of a person.

Teaching methods form one of the basic pillars of didactics, and for this reason they are considered an important means of implementing the educational process [1].

Maňák, Švec (2003) [3] present the basic classification of teaching methods, which is probably the best known. The authors describe a wide range of methods, including classical ones, and distinguish them according to taxonomic classification. These methods are divided into 3 basic groups: classical teaching methods, activating teaching methods, complex teaching methods.

Most of the methods from activating and complex teaching methods can be classified as teaching methods of an innovative nature:

Activating teaching methods: discussion methods, situational methods, staging methods, heuristic methods, didactic games.

Complex teaching methods: group and cooperative teaching, partner teaching, individualized teaching, critical thinking methods, brainstorming, project teaching, open learning, learning in life situations, television teaching, computer-supported teaching, superlearning and others [3].

Education has been the subject of concentrated attention of the entire society in recent years. We are witnessing more critical voices than voices that would praise its implementation side, or rather. real teaching in schools, as a result of which its results are not optimal either. In the pleiad of views mentioned, the views about insufficient innovation and modernization of education most often resonate [8].

Nowadays, in many cases, we encounter a perception of learning as coercion, forcing them to perform better. A rational and forward-looking teacher who knows his or her students must try to eliminate the perception of learning as a necessary evil, something that must be done. It is necessary to eliminate the climate of coercion and ensure a performance climate, but not in the sense of leading and directing the student only to the performance itself. Every educational situation in which the teacher tries to convey information to the students and in which the students learn begins in the classroom or school. The question for the teacher is whether he or she is able or willing to create a climate for the students that will be supportive and mobilizing for them to truly want to learn. How the students feel at school is the primary condition for education. The quality of the environment in which education takes place is created by all members of the group (students, teachers, school management, parents of students, non-teaching staff). The quality of the educational environment can be viewed from several angles:

- from the perspective of the relationships that are present in the school and classroom,
- from the perspective of the material provision of the educational environment,
- from the perspective of a suitable working environment [2].

The terms innovative approaches, innovative teaching, innovative pedagogy do not have a precise definition or definition. Innovative approaches emphasize the need to change the education system, and the term innovative is an umbrella term for changes in education that have been growing since the end of the 20th century. Modern education places the student at the center. We do not mean the pedocentrism of the early 20th century, but the appreciation of the student as a personality who does

not live in a vacuum, but in a space that enriches him with his own knowledge, which affects his emotions, who is an active individual by nature, etc. The educational process provides him with space for self-realization so that his potential is utilized - the reality of respecting and developing "sui generis". The cooperation of students is also very important, which is manifested in reality in various forms, e.g. when solving projects. An important aspect is the support and development of social interaction relationships of students, the emotionality of education, etc. [8].

Innovations in education also include the teacher's influence on students. It is innovative if:

- students rate the lessons as very good when they contributed to the cognitive development of the student,
- the teacher teaches in such a way that in addition to cognition, students also experience emotion, have educational experiences and learn with interest,
- the teacher's work is closely linked to all his previous and subsequent activities,
- the teacher is able to consistently inspire students using various teaching methods, research and experimentation by students,
- the teacher is able to continuously diagnose the level of each student, his current state, and can provide him with help and advice in case of his difficulties,
- the teacher is guided by the idea that no student should be left behind, therefore he devotes himself to each student with appropriate pedagogical and didactic care,
- the teacher ensures a positive and stimulating learning atmosphere, because it is not only motivating, but also helps to overcome problems and fear of mistakes,
- the teacher approaches students with understanding and respect, is interested in the development of all students, then he is an authentic personality for them with respect for his fair approach,
- strives for students to learn with interest, therefore he attaches importance to self-reflection and also leads students to reflect on their activities, results,
- the teacher attaches importance to metacognition, which is very important for student learning, it helps students to learn how to recognize and learn new things, how to develop their creativity and problem-solving skills [8].

Innovative teaching methods are not just about using the latest technology in the classroom or constantly catching up with the latest educational trends, these are teaching and learning methods! They are all about using new teaching strategies that are more student-centered. These innovatively encourage students to actively connect and communicate with their classmates and you - the teacher - during the lesson. Students will have to work harder, but in a way that better suits their needs and helps them grow faster. Unlike traditional teaching, which focuses mainly on how much knowledge you can impart to your students, innovative teaching methods delve deeply into what students actually take away from what you teach during lectures [11].

Life in today's society brings many unforeseen situations that an individual must be able to deal with. It is precisely a sufficient level of creative and critical thinking

that significantly helps to face the explosion of information and the various demands of society. Appealing to the demands of modern society, a new approach to education is required from teachers. In the future, teachers will not be able to make do with centrally processed educational content and traditional teaching methods. For this reason, it is essential that teachers gradually become systematically familiar with new methods and learn to use them routinely. In relation to the need to innovate the educational process and adapt it to the needs of students, one of the possible solutions seems to be the use of activating methods that support the activity of students in teaching and help develop creative and critical thinking. The justification for learning using innovative methods is based on the fact that what a person himself has experienced, felt, and seen remains deeply embedded in his consciousness, therefore this type of learning should be developed from the early years of the child [10].

References:

1. Droščák, M. 2015. *Úvod do všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, ISBN 978-80-8105-655-0.
2. Hanuliaková, J. 2020. *Inovatívne stratégie aktivizujúceho vyučovania*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, ISBN 978-80-8222-006-6.
3. Maňák, J., Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-039-5.
4. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, 2000. Brusel: Komisia európskych spoločenských, 2000, 36 p.
5. Mitas, B., Mitasová, A. 2020. *Inovatívna forma špecializovaného vzdelávania sociálnych pracovníkov na Slovensku*. [online]. [cit. 15.2.2024]. <https://socialniprace.cz/online-clanky/inovativna-forma-specializovaneho-vzdelavania-socialnych-pracovnikov-na-slovensku/>
6. Neumajer, O. 2014. *Inovatlní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, ISBN 978-80-7290-653-6.
7. Petlák, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, ISBN 80-89018-64-5.
8. Petlák, E., 2020. Tradičné a inovatívne vyučovanie - podstata inovácií. In: *Didaktika*, 6, pp. 7-12. ISSN 1338-2845.
9. Serdyukov, P. 2017. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? In *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), pp. 4-33.
10. Šutovcová, L. 2021. Aktivizujúce metódy ako nástroj rozvíjajúci tvorivé a kritické myslenie. In: *Edukácia*, 4(2), pp. 109-122. ISSN 1339-8725.
11. Tran, E. 2024. *15 inovatívnych vyučovacích metód so sprievodcom a príkladmi (najlepšie v roku 2024)*. [online]. [cit. 24.2.2024]. <https://ahaslides.com/sk/blog/15-innovative-teaching-methods/>

Dudek Mieczysław

prof. ucz. dr hab., Katedra pedagogiki a speciálnej
Catholic University i Ružomberok,
(Róžemberok, Slovakia)

DEPRESJA WŚRÓD UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Depresja jest jednym z najczęściej występujących zaburzeń zdrowia psychicznego w okresie dorastania. Do niedawna był szeroko rozpowszechniony pogląd, że depresja nie występuje u dzieci i młodzieży a jedynie u osób dorosłych. Towarzyszyło temu nieuzasadnione przekonanie, że jakieś bliżej nieokreślone mechanizmy chronią dzieci i młodzieży przed tą destruktywną chorobą. Nagłośnienie w środkach masowego przekazu licznych problemów w zachowaniu w tym prób samobójczych o podłożu depresyjnym wśród młodzieży podważyło to fałszywe przekonanie. W ostatnich dwudziestu latach następuje całkowita zmiana w środowiskach teoretyków i praktyków zajmujących się problemem depresji. Celem badania niniejszej pracy będzie określenie nasilenia objawów depresji wśród uczniów klas ósmych szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: młodzież, depresja, postawy.

Wprowadzenie. Ktoś kiedyś powiedział, że życie nastolatków przypomina poruszanie się po polu minowym. To dosadne sformułowanie wyraża skalę problemów z którymi musi sobie radzić młody człowiek. Jest zgodność stanowiska, że dorastanie jest trudnym czasem, w którym, młody człowiek stracił wszystkie przywileje dzieciństwa, a jeszcze nie uzyskał jakichkolwiek praw wynikających z bycia dorosłym. Jest to swoisty stan zawieszenia nastolatków między niewinnością dzieciństwa, a odpowiedzialnością dorosłości. Pomimo fizycznych/zewnętrznych zmian młode osoby tak naprawdę nie wiedzą jak być dorosłym. Otoczenie również nie wie, jak obchodzić się z nimi już jako nie dziećmi. Stawia to nastolatków w sytuacji przebudowania siebie na nowo, aby uzyskać akceptację oraz znaleźć odpowiedź na pytanie, kim są naprawdę i w jaki sposób chcą to wyrazić.

Najczęściej w literaturze przedmiotu okres dorastania dzielony jest na cztery fazy:

- wczesną adolescencję (11-13 lat);
- środkową adolescencję (14-17 lat);
- późną adolescencję (18-21 lat);
- wczesną dorosłość (20-25 lat).

Uczniowie klas ósmych polskich szkół podstawowych znajdują się w okresie tak zwanej środkowej adolescencji (14-17 lat). Wśród psychologów dominuje przekonanie, że okres środkowej adolescencji jest czasem, kiedy najważniejszym wyzwaniem rozwojowym jest budowanie własnej tożsamości. Jednocześnie jest to okres w którym młody człowiek staje się najbardziej nieznosny dla osób dorosłych (zwłaszcza rodziców). Nastolatkowie doznają wówczas ambiwalentnych doświadczeń emocjonalnych, które spowodowane są zachodzącymi zmianami biologicznymi, a przede wszystkim hormonalnymi. Najczęściej młody dorosły nie rozumie, dlaczego dana emocja pojawia się u niego tak szybko i przyjmuje tak silną moc. Zwykle

negatywnym emocjom towarzyszą trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej. Pojawiają się również problemy w komunikacji z rodzicami i rodzeństwem, pojawia się poczucie obciążenia nadmiarem obowiązków. Rodzice adolescentów nie rozumieją ich labilnych zachowań, tworząc ich obraz, jako chwiejnych i niestabilnych emocjonalnie [1; 8].

Do niedawna pokutował pogląd, że problemy te mają charakter fizjologiczny i pojawiają się w okresie adolescencji. Nie prowadzono badań w populacji dzieci i młodzieży zakładając mylnie, że jakoby jakieś mechanizmy wewnętrzne chronią młodych ludzi przez ciężkimi zaburzeniami typu depresja. Nie opracowano nawet narzędzi badawczych do diagnozy depresji wśród dzieci i młodzieży. To mylne przekonanie miało swe źródło w tradycyjnych teoriach psychoanalitycznych, które uznawały, że rozwój depresji jest możliwy jedynie u jednostek z dojrzałym superego [2; 11]. Pogląd ten uległ zmianie w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku.

Dostępne wyniki badań zdają się wskazywać, że polska młodzież coraz częściej nie radzi sobie z problemami, które przed nimi stoją. Różne źródła podają, że od 10% do 30% osób poniżej 18 roku życia zmaga się z różnymi ciężkimi problemami psychicznymi wymagającymi profesjonalnej pomocy. Według prof. Janusza Heitzmana, wiceprezesa Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, co trzeci (30%) młody człowiek wymaga specjalistycznej opieki psychiatrycznej bądź psychologicznej. Wśród najczęstszych problemów wymieniane są: zaburzenia lękowe, depresja, różnego rodzaju uzależnienia oraz autoagresja, tj. samookaleczania [3]. Wzrasta przy tym ilość zachowań suicydalnych (tj: prób samobójczych i samobójstw dokonanych). Zdaniem Heitzmana, polska młodzież jest na drugim miejscu w Europie pod względem samobójstw dokonanych. Przy czym problem ten zadaje się stale narastać. Prof. Barbara Remberk, krajowa konsultantka ds. psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce, twierdzi że o większości prób samobójczych podejmowanych przez młodych ludzi nikt nie wie [4].

Badania, które w roku 2014 przeprowadził M. Dudek wśród uczniów szkół licealnych, dowodzą, że spośród 180 badanych licealistów aż dwie trzecie doświadcza lub doświadczało w przeszłości stanów typowych dla depresji [5; 9]. Przy czym problem ten bardziej dotykał dziewczęta aniżeli chłopców.

Metodologia badań. Badania zrealizowano w 2024 roku wśród 110 uczniów klas ósmych szkół podstawowych w tym 48 chłopców i 62 dziewcząt. W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę wykorzystano kwestionariusz CDI2. Jest to Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży autorstwa Marii Kovacs w polskiej adaptacji Emilii Wrocławskiej-Warchała, Radosława Wujcika (2017). Celem badań było sprawdzenie jakie jest nasilenie objawów depresji wśród uczniów klas ósmych szkoły podstawowej. Drugie pytanie dotyczyło różnic w zakresie objawów depresji wśród chłopców i dziewcząt.

Wyniki badań i dyskusja. Wśród ogółu badanych uczniów klas ósmych połowa (58; 52,72%) ujawnia objawy określane jako bardzo wysokie i wysokie (odpowiednio 30,90% i 21,81%). Co piąty ujawnia przeciętne objawy depresji (20,00%), a kolejnych 27,27% niskie nasilenie depresji (por. tabela 1 i wykres 1).

Porównanie wyników chłopców i dziewcząt wyraźnie wskazuje na dominację objawów depresji u dziewcząt. Okazuje się, że 22 dziewcząt (35,48%) uzyskało wynik bardzo wysoki a kolejne 18 wynik wysoki (29,03%). Dotyczy to łącznie 40 dziewcząt co stanowi 64,5% tej grupy. Chłopcy uzyskali zdecydowanie niższe wyniki we wskaźnikach bardzo wysokich i wysokich (odpowiednio 25,00% i 12,50%). Jednocześnie chłopcy dominują nad dziewczętami we wskaźnikach określanych jako przeciętne (odpowiednio: 25,00% i 16,12%) oraz niskie (odpowiednio: 37,50% i 19,35%).

Uzyskane wyniki badań wskazują na wysoką częstotliwość zachorowania na depresję wśród uczniów klas ósmych zwłaszcza wśród dziewcząt. Oznacza to, że bardzo wielu nastolatków ma problemy emocjonalne, interpersonalne oraz ogólne problemy w funkcjonowaniu.

Tabela 1. Nasilenie objawów depresji wśród badanej młodzieży

Wskaźniki nasilenia objawów depresji wśród chłopców i dziewcząt					
Wyniki w CDI-2			Płeć		Ogółem N= 110
			Chłopcy N= 48	Dziewczęta N=62	
Wskaźniki	1.Bardzo wysoki	Liczebność	12	22	34
		% z ogółem	25,00%	35,48%	30,90%
	2. Wysoki	Liczebność	6	18	24
		% z ogółem	12,50%	29,03%	21,81%
	3.Przeciętny	Liczebność	12	10	22
		% z ogółem	25,00%	16,12%	20,00%
	4.Niski	Liczebność	18	12	30
		% z ogółem	37,50%	19,35%	27,27%
Ogółem		Liczebność	48	62	110
		% z ogółem	43,63%	56,36%	100,0%

Źródło: wyniki badań własnych



Wykres 1. Profil graficzny wskaźników nasilenia objawów depresji w badanej grupie.

Źródło: wyniki badań własnych

Dyskusja wyników. Depresja określana jako poważne zaburzenie nastroju, może charakteryzować się różnym stopniem nasilenia odczuwanego **smutku, przygnębienia i samotności**. Może występować jako pojedynczy epizod lub zaburzenie nawracające. W obrazie choroby ujawniają się objawy takie jak: drażliwość, obniżona koncentracja, apatia, zaburzenia snu, poczucie bezsensowności i winy [10]. Depresja potrafi poważnie zakłócić codzienne funkcjonowanie nastolatka w domu, szkole i wśród rówieśników, a nawet stać się zagrożeniem dla jego życia.

Uzyskane wyniki badań, generalnie, wskazują na dość wysokie nasilenie objawów depresji w badanej populacji. Wielu uczniów bardzo często odczuwa negatywny nastrój, a niektórzy mają myśli samobójcze. Większość uczniów ma bardzo niską samoocenę. Większość wskazało, że nie ma przyjaciół lub ma zaledwie kilku, chociaż bardzo chcieliby mieć ich znacznie więcej. Podobnie większość nastolatków ma problemy w nauce, oraz trudności ze zmotywowaniem się do nauki.

Uzyskane wyniki badań wyraźnie korespondują z wcześniejszymi badaniami M.Dudka [5]. Podobne badania w roku 2015 przeprowadziły A. Dymowska i K. Nowicka-Sauer [6] wśród 70 uczniów klas maturalnych w wieku 18 lat (45 dziewcząt i 23 chłopców). W badaniu wykorzystano test Primary Care Evaluation of Mental Disorders (PRIME-MD PHQ). W badanej grupie młodzieży zaburzenia depresyjne rozpoznano u 25,7% (18 osób). Okazuje się, że tylko troje z nich (17,6%) przyjmowało leki przeciwdepresyjne. Na uwagę zasługuje fakt, że u 94,4% tej grupy współwystępowały także inne zaburzenia takie jak: zaburzenia snu (94,1%), myśli samobójcze (47,1%), zespół lękowy z napadami lęku (17,6%), inne zaburzenia lękowe (17,6%), nadużywanie alkoholu (17,6%), zaburzenia odżywiania (11,8%). Natomiast z ogółu badanych objawy nadużywania alkoholu były obecne u 25,7% , a myśli samobójcze deklarowało 14,3% adolescentów.

Najnowsze badania z roku 2024 przeprowadzone przez zespół K. Mausch, E. Ryś i A.S. Baranowska [7] dotyczyły poziomów poczucia depresji u adolescentów. Nasilenie depresji zbadali przy wykorzystaniu Kwestionariusza do Diagnozy Depresji u Dzieci CD2 – Marii Kovacs. Łącznie w badaniach wzięło udział 168 osób w wieku 11-16 lat. Uzyskane przez ten zespół badaczy wyniki badań wskazują, iż u badanych dominuje przeciętne nasilenie symptomów depresji (39,88%), następnie nasilenie bardzo wysokie (17,26%) i podwyższone (16,67%), wysokie (12,50%) i niskie – 8,93%.

W związku z tym, że depresja nie jest zjawiskiem marginalnym wśród nastolatków, konieczne wydaje się przeprowadzenie badań na zdecydowanie większej populacji z uwzględnieniem różnych środowisk. Ponadto już teraz należy podjąć działania profilaktyczne mające na celu przeciwdziałanie pojawieniu się tej choroby w populacji młodych osób.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0114/23 Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Literatura:

1. Ambroziak K., Kołakowski A., Siwek K., *Depresja nastolatków*. GWP, Gdańsk, 202, s. 22-25.
2. Greszta E., *Depresja wieku dorastania*. Wydaw. WSPS, Warszawa, 2006, s.18.

3. Modrzejewska R. i Bomba J., *Prospektywne badanie dynamiki depresji u dzieci między preadolescencją a wczesną fazą dorastania*. Psychiatria Polska 2006, tom XL, numer 3 strony 481-490.
4. *Depresja u dzieci i młodzieży* e-book.pdf, Nowa Era, s. 1. <https://www.nowaera.pl/depresja-u-dzieci-i-młodzieży>
5. Dudek M., *Depresja wśród młodzieży licealnej*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, Tom LXVII, s.142
6. Dymowska A. i Nowicka-Sauer K., *Depresja wśród młodzieży — problem wciąż aktualny*. Forum Medycyny Rodzinnej, 2015, tom 9, nr 2, 124–126
7. Mausch K., Ryś E. i Baranowska A.S., *Depresja u dzieci w wieku 11-16 lat. Wyniki badań własnych*. Język. Religia. Tożsamość nr 2 (30) / 2024 s. 371-395.
8. Hladush Viktor, Stupak Bohuslav. Development of teacher's professional skills in the context of innovative process. *International periodic scientific journal, Svishtov, Bulgaria* .2023. Issue 18, part 3, p.14-21. ISSN 2663-5712 DOI: 10.30888/2663-5712.2023-18-03-018 <https://www.sworldjournal.com/index.php/swj/article/view/swj18-03-018>
9. Dudek Mieczysław, Kováčová Barbora, Hladush Viktor. Sytuacja rodzeństwa osób z niepełnosprawnością. *Oblicza kultury dostępności*. Polska, Lublin: wydawnictwoepisteme.pl druk „ELPIL” 2023, s. 275-288 ISBN 978-83-67843-05-8
10. Гладуш В., Ковачова Б., Дудек М. Навчання дітей дошкільного віку з проявами диспраксії як актуальна науково-педагогічна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. С. 100-116. DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.100-115
11. Гладуш В. А. Збереження здоров'я особистості як науково-педагогічний феномен / Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості: [колект. моногр.]. Дніпро : ЛІРА, 2020. С. 6-34. ISBN 978-966-981-317-6

Kamiljonova Malikakhon

Master's student in the field "Social Psychology".

Kimyo International University in Tashkent

Tashkent, Uzbekistan

THE STUDY OF INTERNET COMMUNICATIONS IN PSYCHOLOGY

Introduction. In today's developed modern world, internet communication tools have become an integral part of human life. Internet communication is the process of exchanging information and interacting through Internet technologies. It facilitates connections and information exchange between individuals, groups, organizations, and states, serving as a convenient means for sharing ideas, expressing feelings, and obtaining information. Internet communication can take various forms. Through text messaging apps (WhatsApp, Telegram), people communicate with each other via written text. Platforms such as email and audio/video calling services (Skype,

Zoom, Google Meet) allow people to engage in voice and video conversations. This method enables interactions similar to face-to-face communication.

Through platforms such as social networks (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok), people communicate with each other, expressing images, videos, opinions, and sharing emotions. Blogs are used for exchanging ideas, discussing problems, learning new information, and are a way of communicating through other digital means. Various social networks, messengers, forums, and conference platforms have radically changed people's way of communicating and their worldview. These changes have a great impact on human psychology as well.

Results. Currently, almost everyone actively uses the internet. This affects a person's psychology, consciousness, social life, social communication, and educational activity. The rapid development and spread of Internet communication tools has a great impact on people's daily lives, personal relationships, and consciousness. The Internet and social networks influence people's thinking, emotional state, consciousness, and psychological state. This article examines how internet communication tools affect human consciousness and psyche, as well as its negative and positive aspects.

The increasing number of Internet communication tools, the study of their specific aspects in constant use by all segments of society, including young people and young children, is closely related to the issue of studying the impact of these tools on human psychology. Therefore, considering individual aspects of the influence of these tools or technologies on human psychology shows the relevance of this topic.

Discussion. First of all, it is advisable to analyze separately what forms the means of internet communication take, and then to study their influence on human social psychology. Studying Internet communication tools by grouping them based on the characteristics of the systems provides comprehensive convenience in analyzing their psychological characteristics. Based on the above, we can divide the means of internet communication into the following groups:

- electronic mail;
- social networks;
- messengers and real-time communication systems;
- Web conferencing and video communication systems;
- blogs and web forums.

These systems and tools can have different effects on a person and their psychology. Studying the positive and negative manifestations of psychological influence demonstrates the extent of the social effectiveness of these tools.

First of all, regarding e-mail, e-mail is usually used as an effective means of communication in business and scientific circles. Through email services, it is possible to exchange documents, send official correspondence, and public messages. The influence of such means on the social psychology of society depends mainly on the processes of interpersonal communication, relationships in the work environment. Studies show that email facilitates formal and informal communication and strengthens remote communication, but at the same time cannot fully replace direct

face-to-face communication. This can sometimes weaken social connections between people and limit the possibilities of emotional expression.

In addition, the speed and volume of information transmitted via email can increase a person's cognitive load. The need to regularly check emails at workplaces can cause cognitive stress and lead to fatigue and decreased attention [8, p. 9]. At the same time, misinterpretation of information transmitted via email can also lead to social misunderstandings. Thus, e-mail can significantly change the communication processes of society and influence the psychological state of people.

Social networks are one of the factors that have a profound impact on the social psychology of society, causing changes in the way people communicate with each other, strategies for self-expression, and mental state. Research shows that social networks play an important role in the formation of social identity of people and the strengthening of social support systems [3, p. 1145]. These platforms increase people's opportunities to express their opinions, connect with various groups, and strengthen social relationships.

However, excessive use of social networks can negatively affect people's emotional well-being. For example, research conducted within the framework of social comparison theory [4, p. 123] shows that people tend to negatively evaluate their own life outcomes by idealizing the lives of others on social networks. This, in turn, can lead to depression, anxiety, and problems with low self-esteem [5, p. 81].

Social networks also have a significant impact on interpersonal relationships. Virtual communication can replace social connections in real life, but face-to-face communication lacks emotional richness. This can weaken social skills and lead to a decrease in communication skills. At the same time, processes occurring on social networks can lead to people being trapped in certain information flows, narrowing their worldview, and increasing social polarization.

Currently, messengers and real-time communication systems (WhatsApp, Telegram, etc.) have a significant impact on the social psychology of modern society. These technologies accelerate communication between people and make remote communication more convenient. According to research conducted by Rich Ling [6, p. 1534], the ability to constantly communicate through messengers can strengthen a sense of social support and increase a sense of closeness. At the same time, real-time communication can lead to the loss of balance and boundaries between work and personal life, as well as to psychological stress and fatigue by creating constant contact pressure.

However, excessive use of messengers can reduce face-to-face communication and affect people's social abilities. In particular, the speed of online communication can sometimes limit the possibilities of deep thinking and emotional expression, leading to misunderstandings and conflicts. In addition, the constant exchange of information through messengers can increase the feeling of a "responsive obligation" and reduce people's psychological well-being [2, p. 900]. Therefore, along with increasing the effectiveness of communication in society, it is important to deeply analyze their impact and use them in a balanced manner.

Web conferences and video communication systems (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, etc.) can have a significant direct impact on the social psychology of society. Currently, these tools are actively used by many segments of society in the implementation of distance learning, work activities, and social communication. According to research, video communication technologies help strengthen social connections between people and create a sense of shortening physical distance [1, p. 2]. At the same time, such technologies can replace traditional, time-consuming meetings and serve to accelerate and increase the effectiveness of communication processes.

However, the use of web conferences for a long time can have a negative impact on people's psychological state. The phenomenon of "Zoom fatigue" (Zoom fatigue) shows that continuous video communication increases the cognitive load, exacerbating stress and fatigue [7, p. 153]. In the process of video communication, people are forced to constantly monitor their facial expressions and body language, which increases emotional fatigue. Also, screen communication reduces the naturalness of face-to-face communication and the richness of nonverbal cues, which can lead to communicative misunderstandings. Therefore, it is important to maintain balance and moderation for the effective use of video communication tools.

Blogs and web forums expand opportunities for people to exchange ideas, gain knowledge, and share their experiences with others. These platforms allow people to feel encouraged by openly expressing their opinions and receiving social support. This, in turn, can have a positive impact on a person's mental health. Through blogs, people have the opportunity to better understand themselves and connect with others by sharing their personal experiences. At the same time, web forums serve to strengthen social connectivity through the mutual exchange of information and discussions, creating teams in various areas of interest.

However, excessive use or misuse of blogs and web forums can lead to some negative consequences. For example, the Anonymous factor can lead some users to form sharp views or exacerbate conflicts and contradictions instead of meaningful communication. Also, negative feedback and the phenomenon of "trolling" in comments on forums or under blog posts often lead to personal attacks, social violence, and psychological pressure. In addition, the dissemination of inaccurate or unscientific information on blogs and forums can negatively affect the ability of society to receive information. Therefore, when using these platforms, it is important to develop critical thinking and promote healthy communication.

All the above-mentioned means of internet communication, including email, social networks, messengers, real-time communication systems, web conferences, video communication technologies, as well as blogs and web forums, can significantly change the socio-psychological structure of modern society. These tools serve to expand the possibilities of human interaction and strengthen social ties. Virtual communication channels allow increasing social support, expressing personal opinions, and accelerating the processes of knowledge exchange. At the same time, they have the ability to influence people's communicative behavior, social behavior, and psychological states.

However, excessive or improper use of these technologies can lead to various psychological and social problems. For example, social comparison and constant contact pressure can lead to an increase in depression and anxiety, while virtual communication reduces the naturalness of face-to-face communication and limits the possibilities of emotional expression. Also, anonymity and the dissemination of misinformation can lead to social polarization and the emergence of false information. Therefore, society should maintain balance in the use of these technologies, develop critical thinking, and pay attention to the formation of a culture of healthy communication.

Conclusion. In conclusion, the means of internet communication have both a positive and a negative impact on the socio-psychological environment of society. While they allow people to develop social connections and freely express their opinions, excessive use can lead to psychological health problems. Therefore, the rational use of these tools, observance of norms, analysis of the need to establish certain boundaries, and a deep scientific study of their social impact are relevant.

References:

1. Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
2. Barley, S. R., Meyerson, D. E., & Grodal, S. (2011). Email as a source and symbol of stress. *Organization Science*, 22(4), 887-906. <http://dx.doi.org/10.2307/20868902>
3. Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
4. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
5. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety, and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
6. Ling, R. (2012). Taken for grantedness: The embedding of mobile communication into society. MIT Press. *American Journal of Sociology* 119(5):1533-1535. <http://dx.doi.org/10.1086/674794>
7. Nadler, R. (2020). Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Media International Australia*, 177(1), 153-169. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613>
8. The Cost of Email Use in the Workplace: Lower Productivity and Higher Stress. M. Czerwinski, Paul Johns, Shamsi T. Iqbal. Published 1 May 2016 Business, Computer Science, Psychology. 1-14.

Karamyan Marietta,

Professor, DSc

National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek,

Tashkent, Uzbekistan

THE SPECIFICS OF TEACHING OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL WORK DISCIPLINES IN THE HIGHER EDUCATION

Higher professional education is an important social institution that ensures the preservation and accumulation of human capital, economic, social and cultural growth of the country, its innovative development and competitiveness. That is why modern education is focused on the formation of a professional capable of working in a competitive environment, creating conditions for professional growth and the realization of a person's creative potential. This necessarily sets the tasks for lecturers to apply teaching methods that will create a positive and supportive learning environment, an atmosphere for development of students' skills to use the knowledge in a real professional situation. These tasks are particularly acute in the training of personnel in the system of higher psychological and social work education.

The professional activity of psychologists and social workers is socially significant and meets specific needs in various life spheres, related to education, healthcare, social protection, sports, and business. This activity requires a systematic approach to the organization of education, a flexible balance of theory and practice in the course of classes. In this regard the discussion of methodology of psychology and social work training, its content and teaching methods is of undoubted interest.

In the process of teaching academic disciplines in psychology and social work, it is important to take into account their key methodological approaches. For example, the author's experience is related to the working out of academic disciplines for undergraduate and graduate students in health psychology and health social work. Methodologically the concept of these academic disciplines is based on the ideas of a biopsychosocial approach to health and disease, which implies the existence of interdependence between the individual and the environment, includes the idea of biological, psychological, and social factors as important determinants of health and disease [2].

The author's experience shows that, firstly, the principles of developmental learning and a problem-based approach to organizing the subject content of psychology and social work training are key. It is shown that the fundamental principle of problem-based learning – the research approach – perfectly coincides with the ideas of developmental learning, as it helps students develop the responsibility, the ability to independently set and implement goals and teamwork. The value of problem-based learning in teaching clinical, pedagogical and forensic psychology is noted in the literature [4].

Secondly, it is important to discuss real-life situations in the learning process that will be related to the future professional activities of psychologists and social workers. This approach involves the use of active learning methods that promote a deep understanding of psychosocial reality, especially in the field of interpersonal

communication, using the example of such situations and cases that arise in the professional practice of psychologists. For example, a method that is inherently correlated with psychology and social work in as a humanitarian scientific and practical discipline is case study [3]. The experience of teaching the academic discipline 'Psychology of family relations' by the author shows that it is preferable to use mini-cases, the volume of which takes from 2 to 10 pages maximum. The advantages of the mini-case are the presence in the case of key information directly related to the description of the problem situation, and the possibility of conducting a discussion in the audience based on the disclosed 'here and now' theoretical material.

The question of the sources of the cases is one of the key questions for every teacher. In fact, the case is the result of the intellectual and reflexive activity of the lecturer. For example, the case bank of the author on the academic discipline 'Psychology of family relations' includes cases developed on the basis of clinical cases of modern well-known psychotherapists and family counselors, cases described in psychological periodicals, video-cases. The cases formulated by students independently based on the methods 'Genogram', 'Family sociogram' and 'Ecomap' also have great learning potential in the social work and family psychology teaching process. The undoubted advantage of such cases is not only their analytical, but also their research nature, the ability to practice skills in collecting information from a person, and students' reflection on the functioning of their own families.

Thirdly, the methods of active learning used should be dialogical (focusing on students' interaction with each other and with the lecturer) and analytical-reflective (focusing on students' and the lecturer's awareness of life situations and their experiences). For example, among the elements of the 5-sided model of experiential social work training are concrete experience and reflexive observation [1].

In general, the active teaching methods contribute to the intensification of the educational process, encourage creative participation and independent work of students. They create conditions for students to acquire their own problem-solving experience, develop their reflective skills. It is necessary to emphasize that innovative education culture allows to involve into educational process all of its participants and build it based on group forms of learning, collaboration and co-creation.

References

1. Cheung M., Delavega E. Five-Way Experiential Learning Model for Social Work Education//Social Work Education. 2014. Vol.33 (8). P.1070-1087.
2. Engel G.L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine//Science. 1977. № 4286. P. 129-136.
3. Mostert M.P. Challenges of Case-Based Teaching// The Behavior Analyst Today. 2007. Vol.8 (4). P.436-442.
4. Wiggins S., Chiriac E.H., Abbad G.L., Pauli G., Worrell M. Ask not only 'What Can Problem-Based Learning Do for Psychology?' But 'What can Psychology do for Problem-Based Learning?' A Review of the Relevance of Problem-Based Learning for Psychology Teaching and Research//Psychology Learning & Teaching. 2016. Vol. 15(2). P.136–154.

Krymova Nataliia Oleksiivna

Ph.D. in Psychology, Associate professor,
department of family and special pedagogy and psychology
Southern Ukrainian National Pedagogical University K. D. Ushinsky
Odesa, Ukraine

THE INFLUENCE OF THE FAMILY SYSTEM ON THE UPBRINGING OF A PRESCHOOL CHILD

The influence of the family system on the upbringing of a preschool child is an extremely relevant issue in modern pedagogy and psychology. It is during this period of a child's development that the foundations of his or her social, emotional and cognitive sphere are formed, and the family is the primary source for acquiring these skills. The family atmosphere and the interaction between parents and children determine both the child's mental health and the development of interpersonal relationships, academic success, and the child's adaptation to the outside world.

In the context of modern social changes and rapid urbanisation, family models are undergoing various transformations, which requires a new look at the role of the family in child development. Taking into account the individual characteristics of children, psychological and pedagogical approaches, and social factors contributes to a better understanding of the importance of family support in child development.

To analyse the family system, it is useful to consider the characteristics of its different levels of functioning: 1) individual level – reflects the functioning of an individual family member as an integral part of the family system; 2) microsystem level – refers to the functioning of the nuclear family, consisting of parents and their children; 3) macrosystem level – describes the functioning of the extended family, which includes three or more generations; 4) megasystem level – is responsible for the interaction of the family with its social environment. Taking these levels into account allows for a wider range of approaches to working with families [1].

Within the framework of the systemic approach, the family is viewed as a single integral system that performs a set of functions that contribute to meeting the needs of all its members. It has clearly defined external and internal boundaries, as well as a hierarchical role structure of relationships [2].

Family systems theory provides a perspective for analysing parental behaviour, understanding the factors that shape it, and explaining its relationship to child outcomes. The family as a system functions according to a set of implicit rules that evolve over time. These rules regulate behaviour, establish routines, provide emotional support and expression, organise communication, define power structures or hierarchies, and facilitate problem solving and family tasks. The family creates an internal climate or environment that influences parental behaviour and child outcomes. Family climates can be described according to various criteria: from cohesion to conflict, from support to rejection, from hard to soft control, from order to chaos, from academic achievement to lack of academic achievement, from expression of positive to negative emotions, from hierarchical to democratic structure, from encouragement of

autonomy to dependence, from support of stereotypical gender roles to lack of them, and from strengthening ethnic and cultural identity to ignoring it.

Moreover, researchers emphasise that family systems are interconnected by the real world and, accordingly, are subject to the influences and actions of their environment. Events that occur in one system can trigger reactions in another. For example, children who do not have healthy relationships with their parents may have difficulty establishing positive relationships with caregivers and teachers [4].

Relationships between parents and children, especially in early childhood, are a complex and multifaceted process that includes emotional, social and cognitive interaction that affects the child's psychological development.

M. Klein believed that from an early age, children experience internal conflicts between the desire to love their parents and feelings of aggression due to the absence or restriction of needs. This process is essential for the development of healthy attachment and social adaptation. Difficulties in this process, such as aggressive or rejecting parental attitudes, can lead to mental disorders in the child in the future.

D. Winnicott introduced the concept of a «good enough mother», believing that for the proper development of a child, it is important that the mother or father is able to adapt to the needs of the child, without being overly ideal, but providing a sufficiently stable and safe environment.

According to J. Bowlby's theory of emotional attachment, relationships between parents and children at an early age are critically important for emotional and social development. They help the child form a sense of security and trust, which later allows him to build healthy relationships with other people.

The influence of the family system on the formation of the child's personality is crucial for the child's mental health. Parents act as the main models for behavior and emotional response, which lays the foundation for the child's future interpersonal relationships.

The process of interaction between parents and children is not always simple and harmonious. There are several factors that can complicate these relationships: - conflicts between the child's desires and needs, parents cannot satisfy the child's needs or show rigidity in upbringing, this can lead to the development of negative emotional reactions in the child (fear, aggression, dependence); - too authoritarian or excessively liberal upbringing can negatively affect the development of the child, yes, authoritarian upbringing can lead to low self-esteem, anxiety and fears, while liberal upbringing can create difficulties with discipline and socialization; complex object relationships, if the mother or father cannot fulfill their role as «healthy» objects (for example, due to emotional instability, depression or other mental disorders), this can have serious consequences for the development of the child; - the psychological development of the child and his ability to be emotionally independent depend on the quality of the interaction with the parents, therefore, if the parents are emotionally distant or not sensitive enough to the needs of the child, this can lead to difficulties in the development of emotional stability.

The interaction between parents and children is a complex process that has a great impact on the emotional, social and psychological well-being of the child. Key

factors determining the quality of these relationships are the emotional sensitivity of parents, the ability to adapt to the needs of the child, and the provision of a stable and safe environment for development. Children who receive healthy object relations from their parents have better chances of successful socialization and psychological adaptation in the future.

The family system is the main factor shaping the psycho-emotional health and social skills of a preschool child. The family determines not only the level of intellectual development of the child, but also his social relations, emotional stability and behavioral reactions. Maintaining healthy, open and supportive relationships between parents and the child is an important condition for positive development. The diversity of family models requires an individual approach to raising children, taking into account both external and internal factors of the family environment. Therefore, support for families in the form of advisory services, psychological and pedagogical programs and resources is necessary.

Literature:

1. Кадебська Е., Фаловська І. Соціальна роль сім'ї як системи та її структурна характеристика. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Психологія. Випуск 1 (57), 2023. С. 18-23.
2. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування: навчальний посібник. Київ : ДП Вид. Дім «Персонал», 2011. 304 с.
3. Федоренко Р.П. Психологія сім'ї: навчальний посібник. Луцьк : РВВ «Вежа-Друк», 2015. 360 с.
4. Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8. / National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Committee on Supporting the Parents of Young Children Vivian L. Gadsden, Morgan Ford, and Heather Breiner. Washington, DC : The National Academies Press. 2016. 524 с.

Majidov Nabi

Associate Professor

National University of Uzbekistan

Tashkent, Uzbekistan

EVOLVING SOCIAL SECTOR EDUCATION IN UZBEKISTAN

The social sector plays a crucial role in ensuring the well-being of the population, providing social protection for vulnerable groups, and improving the quality of life for citizens. In Uzbekistan, special attention is given to the training of qualified professionals in this field, as they are responsible for implementing government programs aimed at supporting the population. The effectiveness of social policies directly depends on the level of professional training of specialists working in social protection agencies, family and child assistance centers, as well as educational and healthcare institutions.

Modern realities require new approaches to the training of social sector professionals. The key challenges include:

- The need to modernize educational programs in line with international standards and national priorities.
- The integration of practice-oriented learning and digital technologies into the educational process.
- The development of competencies in social work, psychology, and social project management.
- The preparation of specialists to work in new social institutions such as the Agency for Youth Affairs of Uzbekistan, Youth Social Adaptation Centers, and Family and Women's Support Centers.

In response to these challenges, the government of Uzbekistan is implementing a number of programs aimed at improving the training of social sector professionals. These initiatives include higher education reforms, the development of new academic curricula, and international cooperation.

The purpose of this article is to analyze government programs for training social sector professionals in Uzbekistan, examining their key areas, challenges, and future prospects.

The article is structured as follows:

1. Government policies on training social sector professionals.
2. Modern educational models and programs in Uzbekistan.
3. Key challenges and issues in implementing new educational approaches.
4. Prospects for the development of workforce training in the social sector.
5. Conclusion with key findings and recommendations.

This article will explore major reforms in the education system, the implementation of new educational standards, and the role of government agencies in enhancing the human resources of the social sector.

In recent years, Uzbekistan has been actively reforming its education system, moving from a knowledge-based model to a competency-based approach. This shift aims to ensure that graduates of social sector programs not only acquire theoretical knowledge but also develop practical skills necessary for real-world application. Competency-based training emphasizes problem-solving, critical thinking, and hands-on experience. This approach is particularly important in the social sector, where professionals must be able to assess complex situations, make informed decisions, and effectively communicate with different groups of the population.

The increasing role of digitalization in education is transforming the training of social sector professionals. Online learning platforms, interactive simulations, and virtual case studies are becoming essential tools in developing practical skills. In Uzbekistan, higher education institutions are adopting Learning Management Systems (LMS) and hybrid learning models, allowing students to gain access to a wide range of resources. Additionally, digital tools facilitate data collection and analysis in social work, improving service delivery and case management. The implementation of e-government services also requires social professionals to be proficient in digital tools for managing benefits, social assistance programs, and client interactions.

Modern social issues require specialists to have expertise in multiple fields, leading to a growing emphasis on interdisciplinary education. Future social workers,

psychologists, and community leaders must understand law, public health, and economic principles alongside their core studies. In Uzbekistan, universities are introducing joint programs that combine social sciences with business administration, public policy, and IT. These interdisciplinary programs prepare professionals who can work in diverse environments, from governmental institutions to NGOs and international organizations.

One of the key trends in social sector education is the increased focus on practical training. Internships, fieldwork, and case-based learning are now integral parts of curricula. Many universities collaborate with Youth Social Adaptation Centers, Family and Women's Support Centers, and other government agencies to provide students with hands-on experience. This ensures that graduates enter the workforce with a clear understanding of real-life challenges and the skills to address them effectively.

Given the rapidly changing social landscape, continuous professional development is becoming a necessity. Uzbekistan is introducing new programs for lifelong learning, including short-term courses, certification programs, and online training modules for professionals already working in the social sector. These initiatives aim to keep specialists updated on new policies, technological advancements, and best practices in social work and community development.

By implementing these modern trends, Uzbekistan is working to enhance the quality of social sector education, ensuring that professionals are well-equipped to meet the growing and evolving needs of society.

Despite the growing emphasis on digitalization, many educational institutions in Uzbekistan still face challenges in fully integrating modern technologies into the training of social sector professionals. Limited access to high-speed internet, outdated computer equipment, and a lack of specialized software hinder the effective use of digital tools in education. Additionally, some universities and colleges do not yet have sufficient technical expertise among faculty members to incorporate Learning Management Systems (LMS), artificial intelligence-based analytics, and virtual simulations into their curricula. Addressing this issue requires increased investment in IT infrastructure, faculty training, and collaboration with technology providers.

A significant barrier to implementing innovative educational models is the resistance from both educators and students who are accustomed to traditional teaching methods. Lectures and theoretical coursework remain dominant in many institutions, while interactive, student-centered learning approaches are still underdeveloped. Some faculty members may lack training in modern pedagogical techniques or feel reluctant to change long-established teaching practices. Overcoming this resistance requires comprehensive faculty development programs, incentives for adopting innovative methods, and greater institutional support for pedagogical reforms.

The dynamic nature of social work and social policy demands that educational programs be regularly revised and adapted to reflect current realities. New challenges such as migration, economic instability, demographic shifts, and mental health issues require social sector professionals to develop updated competencies. However, curriculum changes in many institutions occur slowly due to bureaucratic processes

and rigid accreditation requirements. To ensure relevance, universities must establish mechanisms for continuous feedback from practitioners, integrate new research findings into curricula, and collaborate with international institutions to adopt best practices.

Social work is a rapidly evolving field that requires practitioners to develop multidisciplinary knowledge, crisis intervention skills, and ethical decision-making abilities. However, several challenges hinder the effective training of social workers in Uzbekistan:

- Limited practical training opportunities: Many students struggle to gain real-world experience due to a lack of well-structured internship programs in social institutions.
- Shortage of qualified mentors: There is a need for more experienced professionals who can guide students through casework and field practice.
- Low social prestige of the profession: Social work is sometimes undervalued compared to other fields, leading to a shortage of young specialists entering the profession.

To overcome these challenges, Uzbekistan is focusing on strengthening partnerships between universities and social institutions, expanding fieldwork programs, and increasing public awareness about the importance of social work in addressing societal challenges.

By addressing these key challenges, Uzbekistan can further improve the training of social sector professionals, ensuring that they are well-prepared to tackle complex social issues and contribute effectively to national development.

The modernization of training programs for social sector professionals is essential for improving the quality of social services and addressing contemporary societal challenges. The transition to a competency-based approach, the integration of digital technologies, and the adoption of interdisciplinary education have significantly enhanced the effectiveness of professional training. However, issues such as insufficient technological infrastructure, resistance to change in teaching methods, and the need for continuous curriculum updates remain critical challenges that must be addressed.

To further develop and improve the training of social sector professionals, educational institutions and educators should consider the following:

- Enhancing digital infrastructure by investing in modern learning platforms, virtual simulations, and AI-driven educational tools.
- Encouraging innovative teaching methodologies such as interactive case studies, problem-based learning, and experiential learning through internships.
- Strengthening partnerships with social institutions to provide students with hands-on experience and exposure to real-world challenges.
- Developing continuous professional development programs for both educators and social sector professionals to keep them updated on emerging trends and best practices.
- Raising awareness about the importance of social work to attract and retain young specialists in the field.

Future studies should focus on evaluating the effectiveness of new training models in social work and social sector education, particularly in the context of Uzbekistan. Research could explore the impact of digitalization, competency-based learning, and interdisciplinary approaches on student outcomes and workforce preparedness. Additionally, studies on policy improvements, employer expectations, and international best practices can provide valuable insights for further reforms in social sector education.

By implementing these recommendations and continuing research in this area, Uzbekistan can build a strong foundation for training highly skilled social sector professionals, ensuring the development of a more effective and responsive social support system.

References:

1. Republic of Uzbekistan. (2021). *Law on Social Protection of the Population*. Tashkent: Ministry of Justice of the Republic of Uzbekistan.
2. Ministry of Higher Education of Uzbekistan. (2022). *Modern Approaches to Training Social Sector Specialists: Guidelines for Universities*. Tashkent: State Publishing House.
3. United Nations Development Programme (UNDP). (2023). *Social Work and Sustainable Development in Central Asia*. New York: UNDP Publications.
4. Uzbekistan National Agency for Social Services. (2023). *Implementation of Digital Technologies in Social Work Education*. Tashkent: National Research Institute.

Nishanova Fotima Abdumalikovna

Kimyo International University in Tashkent

Ergashev Pulat Sobirovich

Doctor of Psychology, Associate Professor, the *International School of Al-Biruni*
Uzbekistan, Tashkent

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MEN PRONE TO DOMESTIC VIOLENCE

Abstract. This article analyzes the main individual psychological characteristics of abusive men, including personality traits, impaired emotional control, reduced ability for empathy, and the influence of psychopathological factors.

Keywords: domestic violence, individual psychological characteristics, male aggressors, personality traits

According to World Health Organization statistics, 736 million women experience physical and/or sexual violence by an intimate partner or sexual violence by another person at least once in their lifetime. Of these, more than 640 million (87%) women and girls aged 15 and older have suffered from aggressive actions by their partners. 95% of men who use physical violence also engage in psychological abuse.

Currently, domestic violence is a serious social issue affecting many families, women, and children worldwide. Analyzing the psychological characteristics of men prone to violence is a key step in developing effective prevention and intervention programs.

In September 2019, Uzbekistan passed the Law “On the Protection of Women from Harassment and Violence.” To implement this law, on January 4, 2020, the Cabinet of Ministers adopted a resolution “On Measures to Improve the System for Protecting Women from Harassment and Violence,” approving several documents necessary to ensure women’s safety. In particular, a procedure was developed for obtaining a protection order that provides state protection for women and girls affected by harassment and violence. Additionally, on February 11, 2025, the Senate approved amendments to the Family Code of Uzbekistan, eliminating the reconciliation period for divorcing spouses in cases of domestic violence.

Domestic violence encompasses a wide range of aggressive actions directed at family members, including physical, psychological, sexual, economic, and legal abuse. Data analysis suggests that men are more likely to exhibit aggressive behavior in such cases. Understanding the personal psychological characteristics of such men can aid in the development of effective intervention and prevention methods.

Studies indicate that one of the key personality traits of abusive men is a dominant patriarchal perception of power within the family, which fosters the justification and spread of violent practices [1]. Some researchers highlight the following key traits in abusive men: increased aggression, low self-esteem, psychological instability, and a tendency toward violence [2].

According to our surveys, men who commit domestic violence justify their actions with the following reasons:

- “The partner provoked or pushed me to the limit” (33.0%)
- “Self-defense” (29.4%)
- “Stress” (29.4%)
- “Desire to express anger” (27.0%)
- “To leave the partner” (25.5%)
- “To prove love to their partner” (24.6%)

Most researchers agree that the personality traits of abusive men often originate in childhood. Foreign studies indicate that individuals who have experienced sexual abuse in childhood sometimes develop sexual disorders such as pedophilia in adulthood. “Sexual abuse experienced by children leaves a lasting imprint on their entire future life, affecting personality and character development, mental and physical health, and becoming a criminogenic and victimological factor, as evidenced by numerous studies in criminology, victimology, child and adolescent psychiatry, psychology, as well as narcology and sexopathology” [3].

Examining the “childhood origins” of abusive men’s personality traits, researchers conclude that traumatic experiences of abuse affect all aspects of the victim’s life, leading to persistent personality changes, the formation of specific family relationships, particular life scenarios, and hindering self-realization. Studies of individuals who commit violence against children sometimes reveal a history of unresolved personal experiences of childhood abuse [4].

References:

1. Badonov A.M. Domestic Violence as an Instrument of Power in the Family // Vlast. – 2017. – [No. 2. – P. 108–112].

2. Nikitin S.I. Personality Traits of Men Prone to Violence Against Women in the Family // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2021. – [No. 70-3. – P. 310–314].
3. Pestikova E.V. Socio-Psychological Characteristics of a Deviant Parent (Based on Convicted Parents) // Social Sciences and Childhood. – 2022. – Vol. 3. – [No. 4. – P. 41–53].
4. Svistilnikov A.B., Kovtun V.A. Characteristics of Pedophile Personality and Its Role in Ensuring the Safety of Youth from Sexual Violence Perpetrators // Bulletin of the National Center for Biosecurity. – 2015. – [No. 2(24). – P. 61–66].

Sayfuddinova Kavsar Rahmatullo-qizi
Bucheon University in Tashkent 1course
Turayeva Dilafruz Rustamboyevna
PhD, dots. In Psychology,
Bucheon University in Tashkent
Tashkent, Uzbekistan

THE EFFECTIVENESS OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES

It is appropriate to analyze the essence of the concept of teachers' professional effectiveness. Today, the effectiveness of the education system largely depends on the professional activities of teachers. Professional activity refers to an individual's purposeful actions and activities within a specific profession. This activity requires specialized training, is directed toward a particular field, produces beneficial outcomes for society, and is usually rewarded either materially or morally. Professional activities take place in various fields, including education, medicine, engineering, law, arts, and many others [2].

In the modern educational environment, the role of a teacher is not only to impart knowledge but also to support students' personal and creative development. Therefore, the issue of teachers' professional effectiveness holds significant importance. But what does effectiveness mean? Effectiveness is the ability to achieve the desired outcome. If something is considered effective, it means that it has either an expected or unexpected result or leaves a deep and lasting impression [3]. This definition expresses the concept of effectiveness in a broad and general manner. The emphasis on both expected and unexpected outcomes allows effectiveness to be associated not only with planned results but also with new opportunities and achievements.

Effectiveness is crucial in both entrepreneurship and education, as sometimes the greatest achievements arise from unexpected results. Thus, assessment plays a vital role in increasing the effectiveness of teachers' professional activities. Laura Goe, Courtney Bell, and Olivia Little state that "There are various purposes for evaluating teacher effectiveness, but the primary reason is to identify shortcomings in the educational process and develop ways to address them" [5]. For this reason, the issue of teachers' professional effectiveness remains a pressing concern. Additionally, Siti Asiyah, Bambang Budi Wiyono, Nur Hidayah, and Achmad Supriyanto emphasize

that “The higher a teacher’s commitment to their work, the more effective their professional activity becomes” [1]. Indeed, if a teacher is dedicated and passionate about their work, their professional activity becomes more effective. A teacher’s devotion to the educational process enhances their motivation and encourages them to apply innovative methods, pedagogical skills, and student-centered approaches. An effective teacher thoroughly plans and implements their lessons.

They conduct engaging, interactive, and comprehensible lessons, which increase students’ interest, participation, and overall learning quality. O.V. Temnyatnikova and D.V. Tokmeninova argue that “Assessing the effectiveness of a teacher’s activity should help in their personal development” [7]. Certainly, evaluating teachers’ professional activities should not be solely about monitoring their work but should also serve as a tool for personal growth and self-reflection. Through assessment, teachers can identify their strengths and weaknesses, which is crucial for their future professional development. The President of the Republic of Uzbekistan, Shavkat Mirziyoyev, has emphasized the importance of educational reforms, innovative approaches, and teacher professional development. He stated, “Enhancing the status and dignity of teachers and mentors—whom our people have always honored—is one of the most crucial and decisive directions of our state policy” [8]. These considerations highlight the focus on increasing teachers’ effectiveness and aligning education quality with international standards.

The Impact of Teachers’ Professional Effectiveness on Education Quality Teachers’ professional effectiveness is a key factor that directly influences the quality of education, as it plays a crucial role in enhancing students’ knowledge and skills, utilizing modern teaching methods, and optimizing efforts to achieve better results. According to John Hattie’s research, “This slogan hides the most significant distinguishing factor in the education system—the teachers. They can differ in many ways. Not everyone is an effective teacher, not everyone is an expert, and not everyone has a strong impact on students” [6]. In this quote, Hattie criticizes the oversimplified view of teachers, emphasizing that there are effective and ineffective teachers, as well as variations in their experience, qualifications, and professional skills. He highlights that improving education quality requires not just slogans but also recognizing individual expertise, experience, and professional development. For teachers to enhance their effectiveness and engage in continuous self-improvement, they must commit to lifelong learning, participate in seminars and training sessions, and take advantage of professional development opportunities.

As Michael Fullan states, “Teachers do not feel disconnected from change—change is a part of their lives” [4]. A teacher’s openness to change and innovation directly influences their effectiveness, as continuous adaptation and flexibility contribute to a higher quality learning process.

In conclusion, teachers’ professional effectiveness has a direct impact on the quality of education. In the modern education system, a teacher’s role goes beyond simply delivering knowledge; it also involves fostering students’ personal and creative growth. An effective teacher continuously strives for self-improvement, applies innovative pedagogical approaches, and evaluates their own performance.

Furthermore, the assessment of teachers' professional activities should not be seen merely as a control mechanism but as an essential tool for their professional development. Teachers must be prepared for constant change, strive to enhance their qualifications, and adapt to evolving educational environments. The higher the effectiveness of a teacher's professional activity, the greater the improvement in students' learning outcomes and overall education quality. Therefore, improving teachers' professional skills and creating opportunities for their continuous development should be one of the primary priorities of the education system.

Reference:

1. Asiyah S., Wiyono B. B., Hidayah N., & Supriyanto A. The Effect of Teacher's Work Commitment on Teaching Performance // International Journal of Educational Research. Indonesia, 2021. №20. B. 1-20.
2. Bozorova O. H. Professional Activity and Professional Competence: Key Aspects of a Modern Specialist. –T.: Journal of Interdisciplinary Innovations and Scientific Research in Uzbekistan, 2024. – 4p.
3. Elektronik resource: www.wikipedia.org
4. Fullan M. The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 174 p.
5. Goe L., Bell C., & Little O. Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2008. 103 b.
6. Hattie J. Visible Learning for Teachers. – New York: Routledge, 2012. – 281 p.
7. Temnyatnikova O.V., & Tokmeninova D. V Modern Approaches to Assessing Teacher Effectiveness. M.: Educational Studies. 2019. №16. P. 1-16.
8. To the Teachers and Mentors of Uzbekistan. Speech of the President of the Republic of Uzbekistan, 30.09.2024 <https://daryo.uz/>

Šimek Václav

PaedDr. PhDr. PhD., DBA., D. Ed.; Vice-Rector,
Wyszsa Szkoła Bezpieczeństwa Wewnętrznego w Łodzi,
Foreign branch Prague, Czech Republic

Šimková Markéta

PhDr. Ing. D.Ed., LL.M.; doctorand
DTI University Slovakia

LIFELONG EDUCATION CONNECTED TO MODERN TECHNOLOGIES

Modern technologies and information and communication means allow us to communicate via MTZ. This is done thanks to various signals, communication networks, TV broadcasting, satellite navigation and the Internet. Radio waves are a long-standing signal. They are used for wireless transmission and reception of information over various distances. They are used in radio and TV broadcasting, telecommunications, navigation and PC networks. They can contain information about sound, text and images, as well as location data. Information is encoded by modifying various characteristic waves, e.g. frequency or amplitude. In order for information to

get from one place to another, a transmitter sends radio signals through an antenna. These propagate through the air until they are picked up by receivers [4].

The Internet is a loosely organized grouping of networks interconnected by a standard that defines how these networks and PCs on them communicate with each other. It consists of millions of freely interconnected independent networks. PCs in close proximity are connected to local area networks (LANs), mostly wireless Ethernet. These networks are connected to larger networks through specialized computer gateways or routers that route packets of (IP) information from one network to another. Multiple host systems (computers, mobile phones, tablets) can be connected to each network. Individual PCs, e.g. in a home, can use the currently most widely used wireless network (wi-fi) to connect to the router, and the router is connected via a cable TV or DSL line to one of the Internet service providers (ISPs) [3, c. 113]. The Internet, as the largest interactive and highly social medium, is connected to associated networks and technologies that constantly help it improve its performance [4]. It guarantees us constant access to the so-called library of unlimited information. It allows us to quickly move around this library and find what we are looking for at the moment [2].

Applications are all kinds of programs and software systems that perform a task and use an operating system to do so. Applications can be small or large, they can focus on one specific task or perform a wide range of activities, they can be sold or offered for free, their code can be either completely proprietary or freely available, open and unrestricted. Applications vary greatly in size - from small self-contained programs that do only one thing to large programs that perform many complex operations [3].

Virtual reality is an apparent, physically absent reality. An interactive system that engages the sensory apparatus in real time with simulated data created by a computer. The computer must provide substitute and sufficiently convincing stimuli for the human senses so that the brain believes [7].

Virtual reality is a three-dimensional environment created using a computer environment, and the task of modern technical devices is to draw people into a virtual world. Virtual reality is flowing into our world thanks to the entertainment gaming industry and real estate agents who offer interested parties a tour of a house that is not yet built through virtual reality glasses [8].

Artificial intelligence (AI) is any technology that enables computers to do things that humans consider to be intelligent, such as recognizing patterns and solving problems. The goal is for computers to think for themselves – to make their own decisions and respond to situations [5]. It is used to help doctors, diagnose diseases, in autonomous vehicles, filter spam, determine the best delivery routes for packages, and recognize images. Nowadays, life without AI is much more difficult. It makes us light, pay, call, drive, and fly. Strong AI is aware of its own will. Weak AI is all around us. It represents all scientific and technological processes that can imitate and surpass humans in perception, speed, and decision-making [8]. In recent years, lifelong learning has become a very urgent need. Employees either want or have to change their jobs several times in their lives, so they have to retrain or reorient themselves to a

completely different profession, study at home or through distance learning in addition to their jobs [8].

The result of the analysis of the strategic documents of the European Union focused on education was the finding that further education is understood primarily as an integral part of lifelong learning. Lifelong learning is one of the fundamental rights of citizens of the European Union. This is evidenced by a number of international and national documents [1]. will allow them to fully participate in the life of society and successfully manage changes in their position on the labor market. In European documents, the emphasis in lifelong learning is mainly on "learning outcomes", i.e. on what the learner knows, understands and is able to do, in contrast to the older traditional model focused on "learning inputs", such as the length of education, forms of educational activities or types of educational institutions. In addition, they emphasize the connection of education with the labor market under the slogan "new skills for new jobs", which is mainly related to the improvement of creativity, innovation and entrepreneurship in the educational process. Not only the acquisition, but also the further development of competences is of key importance for improving employment prospects and contributes to personal fulfillment, social inclusion and active citizenship, as it signals the ability of an individual to act independently in complex, changing and unpredictable situations. Such a person is able to combine knowledge, skills and attitudes, apply and use knowledge acquired through past learning in new situations [5].

Although continuous professional education of social workers is presented primarily as an ethical responsibility of the workers themselves, in several countries its observance is the subject of social policy, the result of which may be a legal obligation. This is formally declared in the form of specific legislative documents, professional standards and is often the subject of audits and controls. In the USA and Canada, individual states have their own regulatory mechanisms. For example, The Newfoundland and Labrador Association of Social Workers is a regulatory body and professional association for social workers in the Canadian state of Newfoundland and Labrador, which sets specific formal requirements for continuous education of social workers, carries out audits and annual assessments. On the other hand, it performs not only a control but also a support function by providing financial grants for further education for its members [5].

According to Section 162, paragraphs 1 and 2 of Act No. 55/2017 Coll. on civil service and on amendments and supplements to certain laws, continuous education is "a systematic process of providing and acquiring knowledge and insights, maintaining, improving and supplementing skills, abilities, habits and experiences that a civil servant needs to perform civil service. The content focus of continuous education results from the requirements for professional competencies of a civil servant specified in the description of the civil servant position. The service office shall ensure continuous education for the civil servant in accordance with the identified educational needs [11].

Continuous education can be carried out in the following forms:

- mass forms of continuous education, which are intended for a larger number of civil servants and are carried out mainly through conferences and lectures
- group forms of continuous education, which include a course (it is an independent educational form consisting of several teaching units selected in terms of content according to a predetermined curriculum), a seminar (its aim is to consolidate and expand knowledge and understanding from a separate thematic area, which is related to the professional profile of the civil servant), a workshop (its aim is to expand the acquired knowledge and acquire new practical skills by assigning and developing specific tasks, while there is a mutual exchange of views with the aim of finding the most advantageous solutions), training (it is a practically oriented form of education)
- individual forms of continuous education are mainly instruction (demonstration of a career path to a civil servant), coaching (it is a way of supporting the development of skills and abilities of a civil servant through senior civil servant or senior civil servant)
- distance forms of continuous education, which include e-learning (uses information and communication technologies) and webinar (presentation, lecture, workshop or seminar, which is distributed over the Internet)
- in the form of self-study, which is carried out separately and independently of the educational activities provided by the service office
- other forms of continuous education are mainly internship (it is a work experience in a hosting institution with an educational component, which the civil servant completes in a defined period of time, and the purpose of which is the application of theoretical knowledge in practice, the acquisition and improvement of practical abilities and skills), study stay (it is a combination of various forms and types of educational activities subordinated to a specific educational goal, which the civil servant completes in a defined period of time section outside the service office) [9].

Continuous education is carried out primarily through adaptation education and competency education [11].

References:

1. Budayová, Z. The European union's position in migration. In *Scientia Internationale Wissenschaftliche Zeitschrift Dortmund* 3(3), Dortmund: ISSKA. ISSN 2940-1895. 2024, pp. 54-64.
2. Carr, N. Nebezpečná mělčina. Jak internet mění náš mozek. Analýza stavu lidské psychiky v době digitální. Praha: Dauphin, 2017. ISBN 978-80-7272-780-3.
3. Kernighan, B. W. Jak porozumět digitálnímu světu. Vše, co potřebujete vědět o internetu, bezpečnosti a soukromí. Praha: nakladatelství Dokořán, 2019. ISBN 978-80-7363-903-7.
4. Kormošová, M. Človek – Svet – Internet. Prešov: vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. ISBN 978-80-555-1398-0.
5. Ludvigh Cintulová, L., Budayová, Z. [Social Work Methods: Tailoring approaches to diverse client needs. Krakow: SAE Scientia Ars Educatio in Cracovia, 2024. 140 p. ISBN 978-83-65547-26-2
6. Mátel, A., Kuzyšin, B., Schavel, M., 2019. Reflexia ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike. In *Vzdelávání v sociální práci*, 19(2), p. 25.

7. Mendelová, L. Realita virtuálna. Skúsme sa vo virtuálnej a rozšírenej realite poučiť z toho, čo sa stalo internetu. Zákysučie. Kalligram: Vydavateľstvo Absynt, 2019. ISBN 978-80-89916-79-5.
8. Müller, J. Průvodce budoucností aneb Jak si užít globální krizi. Praha. Mladá fronta, 2018. ISBN 978-80-204-4634-3.
9. Strieženec, Š. Slovník sociálneho pracovníka. Trnava: Sapientia, 1996, p. 238
10. Vyhláška č. 126/2017 Úradu vlády Slovenskej republiky z 19. mája 2017 o vzdelávaní štátnych zamestnancov
11. Zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Skwarka Anna

Dyrektor Przedszkola nr 422

w Warszawie, Polska

dr Lerka Marcin

Wicedyrektor Zespołu Szkół nr 32

W Warszawie, Polska

Uczelnia Biznesu i Nauk Stosowanych „Varsovia”

SZANSE I WYZWANIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ I SPECJALNEJ W SYSTEMIE EDUKACJI POLSKIEJ

Wstęp. Edukacja włączająca i specjalna to dwa istotne filary współczesnego systemu oświaty w Polsce. Ich celem jest zapewnienie wszystkim uczniom, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb i możliwości, dostępu do odpowiedniego wsparcia edukacyjnego. Edukacja włączająca dąży do integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w szkołach ogólnodostępnych, natomiast edukacja specjalna koncentruje się na dostosowanej formie nauczania w placówkach specjalistycznych.

Polska podejmuje wiele cennych inicjatyw na rzecz edukacji dzieci z niepełnosprawnościami. Działania te prowadzą do włączania dzieci w system kształcenia masowego. Oczywiście funkcjonuje to zależnie od tego, czy i w jakim stopniu bezpośrednio środowisko ucznia, w tym również szkoła, potrafi się zmienić i wyjść na przeciw potrzebom ucznia. Według badań, szkoły rejonowe, ogólnodostępne nie mają odpowiedniego przygotowania do przyjęcia uczniów z niepełnosprawnościami i wymagają wsparcia, aby świadczyć edukację dostosowaną do ich potrzeb [1].

Niniejszy artykuł analizuje szanse i wyzwania tych dwóch modeli w kontekście polskiego systemu edukacji.

1. Szanse edukacji włączającej i specjalnej

1.1. Integracja społeczna i równość szans. Edukacja włączająca umożliwia dzieciom z SPE naukę w środowisku rówieśniczym, co sprzyja ich integracji społecznej. Uczniowie uczą się współpracy, akceptacji i empatii, co wpływa pozytywnie na społeczeństwo jako całość [3].

1.2. **Indywidualizacja nauczania.** Dzięki dostosowanym programom nauczania oraz wsparciu specjalistów (pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów) uczniowie mają szansę rozwijać swoje zdolności w optymalnym dla siebie tempie [3].

1.3. **Wsparcie technologiczne.** Nowoczesne technologie edukacyjne, takie jak programy wspomagające naukę, komunikatory alternatywne (AAC) czy interaktywne materiały dydaktyczne, stanowią znaczące wsparcie zarówno w edukacji włączającej, jak i specjalnej [3].

1.4. **Rozwój kompetencji nauczycieli.** Systematyczne szkolenia i kursy dla nauczycieli pozwalają na rozwijanie umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami, co podnosi jakość edukacji [3].

2. Wyzwania edukacji włączającej i specjalnej

2.1. **Brak odpowiednich zasobów.** Niedostateczna liczba specjalistów, brak asystentów nauczycieli oraz ograniczone środki na dostosowanie infrastruktury szkolnej stanowią istotną barierę w skutecznej realizacji edukacji włączającej [4].

2.2. **Trudności w adaptacji programu nauczania.** Standardowe programy nauczania nie zawsze są dostosowane do potrzeb uczniów ze SPE. Nauczyciele muszą wykazywać się elastycznością i kreatywnością w planowaniu zajęć [4].

2.3. **Postawy społeczne i brak akceptacji.** Mimo postępujących zmian społecznych, nadal występują przypadki stygmatyzacji uczniów z niepełnosprawnościami oraz brak akceptacji wśród rówieśników i rodziców dzieci uczących się w szkołach ogólnodostępnych [4].

2.4. **Przeciążenie nauczycieli.** Wielu nauczycieli ogólnokształcących nie czuje się wystarczająco przygotowanych do pracy z uczniami z SPE. Brak wystarczającego wsparcia prowadzi do wypalenia zawodowego [4].

Podsumowanie

Edukacja włączająca i specjalna w Polsce stanowi istotny element systemu oświaty, mający na celu zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom. Choć istnieje wiele szans związanych z tymi modelami, towarzyszy im również szereg wyzwań, takich jak brak zasobów, trudności organizacyjne czy społeczne uprzedzenia. Kluczowe jest dalsze inwestowanie w rozwój kadr pedagogicznych, poprawę infrastruktury szkolnej oraz promowanie postaw akceptacji i otwartości wobec osób z SPE. Tylko wtedy możliwe będzie osiągnięcie pełnej inkluzji i wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów.

Pomimo tego, że istnieje wiele zagrożeń co do powodzenia przy wdrażaniu modelu inkluzji do szkół ogólnodostępnych, w Polsce wiele placówek podejmuje działania wprowadzające edukację włączającą. Każdy uczeń – jak pisze Grzegorzewska – powinien mieć szansę na odniesienie sukcesu bez względu na uzdolnienia, inteligencję i zasoby emocjonalno – kulturowe. Celem edukacji włączającej jest indywidualne podejście do każdego, a tym samym zapewnienie uczniowi się sukcesu na miarę jego możliwości i zagwarantowanie mu maksymalnych możliwości rozwoju [2].

Odniesienia:

1. Al-Khamisy, D., *Szanse rozwoju dziecka niepełnosprawnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*. W : M . Karwowska-Struczyk, E . Słodownik-Rycaj (red.), Pedagogika małego dziecka. Warszawa 2007: IBN.
2. Grzegorzewska, S., *Dydaktyczne możliwości zastosowania pedagogicznej idei indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w] M . Myszkowska-Litwa (red.), Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2011.
3. Mittler, P ., *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton Publishers, 2000.
4. Szczepkowska, K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji: Warszawa: 2019.

Rakhimova Nigina Rasulovna

Kimyo International University in Tashkent

Nigmatulina Liliya Alievna

doctor (PhD) *National University of Uzbekistan*

Uzbekistan, Tashkent

GENDER DIFFERENCES IN COMMUNICATION : THE IMPACT OF SOCIAL FACTORS ON FRIENDSHIPS

Recently, the study of gender differences in communication has become increasingly important in modern society, especially in the context of interpersonal relationships such as friendship. Social expectations and norms related to gender have a profound impact on how men and women interact with each other. These differences can be traced not only in the field of romantic relationships, but also in the friendly sphere, where mutual understanding and support play a key role. An important aspect is how gender roles and stereotypes influence communication style, behavior, and perception of roles in friendship. This research aims to understand how gender affects friendships, as well as what social and cultural factors determine differences in communication styles between men and women.

To implement the study, a qualitative analysis method was chosen, which included interviews with 40 participants (20 men and 20 women), aged 18 to 30 years. The participants lived in different socio-cultural contexts, which made it possible to take into account the influence of cultural differences on the perception of gender aspects in friendship. During the interview, questions were asked about the perception of gender differences in communication and emotional support in friendships. In addition, a review of current publications on the topic was conducted in order to study in detail the theoretical basis and identify trends in research on this topic.

The results of the study showed that in friendly relations between a man and a woman there are certain differences in communication styles, which largely depend on social and cultural factors. Men, as a rule, tend to have a more restrained and practical style of communication, preferring to solve problems through concrete actions and suggestions. Women, on the other hand, often focus on emotional interaction, support, and discussion of experiences, which helps create closer and more open relationships.

These differences can be explained by both biological and social factors. Social norms and expectations, conditioned by culture and the historical role of men and women in society, shape various ways of caring and involvement in friendship.

It is important to understand that the influence of gender on communication in friendship cannot be considered without taking into account social and cultural contexts. In societies or cultures where gender roles are strictly regulated and differences between men and women are emphasized, differences in communication styles in friendly relationships are more pronounced. For example, in such societies, men may perceive open emotional expressions as weakness, while women often face expectations of maintaining emotional connection and attentiveness in a relationship. In more progressive societies, where gender roles are less strictly defined, differences between communication styles become less noticeable, and friendships are built on the basis of mutual respect and individual preferences rather than social expectations.

It is important to keep in mind that the conclusion is that understanding gender characteristics in interpersonal relationships can significantly improve the quality of communication between people. Recognizing and accepting differences in communication styles, regardless of gender, helps to reduce misunderstandings and develop more harmonious and supportive relationships.

Studying gender differences in communication in the context of friendship helps to gain a deeper understanding of how social norms and expectations influence behavior and interaction between men and women. Despite certain differences in communication styles, it is important to note that in conditions of equality and respect, gender differences become less significant, and relationships are built on mutual understanding and empathy. This study highlights the importance of taking social factors and gender stereotypes into account in interpersonal relationships, which can contribute to better interaction and the formation of stronger and longer-term friendships.

Keywords: gender, communication, friendship, social norms, interpersonal relationships, communication style.

References:

Brescoll, V. L., & Uhlmann, E. L. (2008). Can women on top have any fun? Evidence for the role of power in women's and men's emotional expression. *Psychological Science*, [19(3), 268-273].

Buchanan, T. M., & Westerman, D. (2017). The role of gender in friendship formation: A longitudinal study. *Journal of Social and Personal Relationships*, [34(3), 442-463].

Emslie, C., & Hunt, K. (2009). “Live to work” or “work to live”? A qualitative study of gender and work-life balance among men and women in mid-life. *Gender, Work & Organization*, [16(1), 151-172].

Lammers, J., Stoker, J. I., Jordan, J., Pollmann, M., & Fischer, A. H. (2011). Power Increases Infidelity Among Men and Women. *Psychological Science*, [22(9), 1191-1197].

McGinn, K. L., & Croson, R. T. A. (2000). What do we know about gender and negotiation? *Negotiation Journal*, [16(1), 1-22].

Stark, A., & Tannen, D. (2012). Gender and the Communication of Friendship in Cross-Gender Dyads. *Communication Research*, [39(4), 455-477].

Zimmerman, D. H., & West, C. (1975). Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. *Journal of Social Issues*, [31(2), 103-117].

Xodjiakbarova Sheyma Xadji Sherzodovna

Kimyo International University in Tashkent

Tashkent, Uzbekistan

Nigmatulina Liliya Alievna

doctor (PhD) National University of Uzbekistan

Uzbekistan

GENDER CHARACTERISTICS OF BULLYING IN ADOLESCENCE

The problem of bullying in adolescence remains one of the most significant topics in modern psychology and education. Despite extensive research over the past decades, bullying continues to be a pressing social issue that affects adolescents' emotional well-being, mental health, and social development.

Gender-specific aspects of bullying are of particular interest to researchers, as the ways bullying manifests, the roles of those involved, and its consequences can differ significantly between boys and girls. Studies show that boys are more likely to experience physical aggression, whereas girls tend to engage in indirect bullying, such as social exclusion, spreading rumors, and manipulation in interpersonal relationships. However, gender differences in bullying remain insufficiently studied, especially in the context of evolving social norms, digital communication, and changing social roles.

The growing prevalence of cyberbullying further highlights the importance of this issue. While online harassment affects adolescents regardless of gender, its manifestations may vary depending on gender identity. Given the widespread use of social media among teenagers, studying the gender aspects of bullying is crucial for developing effective prevention strategies and psychological support systems.

Thus, examining gender-specific features of bullying in adolescence has both theoretical and practical significance. It contributes to a deeper understanding of bullying mechanisms, the development of targeted prevention and intervention programs, and the creation of a safer educational environment for all adolescents.

Bullying and school violence remain an issue of serious concern for adolescents across the world despite systematic prevention and intervention efforts in many countries. The experience of bullying is highly detrimental to adolescents' health and well-being in both the short and long term [1]. Across the countries included in the 2018 Programme for International Assessment (PISA) study, 23% of students reported being bullied at least a few times a month but the data reveal large between-country differences in students' reported exposure to bullying [2]. Gender differences in bullying behaviors are reported in most European countries; however, the magnitude and the direction of these differences vary across countries [3,4]. Previous findings suggest an association between country-level gender inequality and interpersonal

violence [5,6]. Because most bullying research focuses on individual-level determinants, the evidence on broader, structural determinants is limited [6]. As such, whether gender inequality at social level is associated with gender differences in their involvement in bullying (perpetration and victimization) has not been examined previously.

Traditional bullying is usually defined as repeated negative behavior, intended to cause harm, within the context of an unequal power relationship [7]. Cyberbullying is defined as an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself [8]. Gender differences in these behaviors are well documented. Most studies report that boys are more likely to bully others than girls [9,10]. These gender differences are less pronounced for cyberbullying perpetration compared to traditional bullying [10,11]. While earlier research found that boys are more likely to be victims than girls [6], a recent meta-analysis found no gender differences in traditional bullying victimization [12]. For cybervictimization (<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/cybervictimization>), (<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/cybervictimization>) the literature on gender differences is inconclusive [10,11]. A recent international report, however, based on the EU Kids Online data points to relatively small age and gender differences in both online victimization and perpetration, less or equal to 5 percentage points [13].

One way to understand the role gender plays in bullying is to examine links to gender norms. Gender norms are the spoken and unspoken rules of acceptable behaviors of girls and boys [14] that sustain a hierarchy of power [15]. Gender differences in bullying could thus be anchored in adolescents' ideals around hegemonic masculinity [16]. As such, adolescent bullying could be seen as perpetuating masculine dominance and gender inequality [16] and endorsing gendered cultural norms of behavior. Given the cross-country variations in structural gender inequalities and norms [17], we expect that gender differences in bullying would differ as per these inequalities and norms.

A power imbalance is a central characteristic of bullying. Despite its centrality in bullying, there are limited data on how power is manifested for individuals and within their social structures. Feminist theory suggests that the root cause of interpersonal violence is the power and control imbalance that exist between men and women on the societal level [18]. If men and women have unequal access to power through social structures such as politics, economics, social, health, and education, then unhealthy gender norms reinforce the notion of male superiority/female inferiority. If men dominate in the institutions of society, then the policies and practices of these institutions will reinforce and legitimize male domination over women and violence can be used as a tool to exclude and subordinate women and to maintain power [19]. From a developmental perspective, adolescence is the time when young people are consolidating their gender role identities [20] and dealing with the stressors and challenges of puberty and the developmental stage.

Identity development takes place through processes of identification, internalization (<https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/internalization>),

(<https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/internalization>) and identity commitment [21] and is carried out in interaction with the models and messages communicated by the society [22]. However, these socializing processes and the impact of immediate social norms might influence boys and girls differently. We hypothesized that in societies with more gendered social structures (i.e., characterized by higher structural gender inequality), in which gender roles are more differentiated, adolescents are more likely to internalize and to adhere to more stereotypically gendered behaviors [23], as has been observed in adolescent dating violence victimization [24], physical child abuse [25], and adolescent physical fighting among boys [5]. Consequently, we would expect higher gender gaps in bullying behaviors in countries with higher structural gender inequality.

Bullying. Traditional bullying perpetration was measured with an item adapted from the Olweus Bullying Questionnaire [7,26] “How often have you taken part in bullying another person(s) at school in the last couple of months?”, with possible answers: “I have not bullied another person at school in the last couple of months”; “It has happened once or twice”; “two or three times a month”; “About once a week”; and “Several times a week”. The question was preceded by a five-sentence explanation of what was regarded as bullying. Responses were recoded as 0 (never or once) and 1 (twice or more). Bullying victimization (<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/bullying-victimization>) was measured by responses to the next question “How often have you been bullied at school in the last couple of months?” with similar response categories and recoding. These measures have been widely validated across multiple cultural contexts [25].

Gender inequality. We used the 2018 Gender Inequality Index (GII) of the United Nations Development Programme [28]. This composite index combines a health dimension (maternal mortality ratio and adolescent fertility rate), an empowerment dimension (proportion of parliamentary seats occupied by females and educational attainment by gender), and a labor dimension (women's participation in the workforce). The GII takes values from 0 to 1, with higher values indicating greater levels of inequality. This structural indicator is widely used as country-level indicator in exploring differences in individual behaviors [4,5].

We replicated our findings using an alternate index of gender inequality, the Gender Social Norms Index (GSNI), which was fielded in Wave 7 (2017–2020) of the World Values Survey and the 2017 wave of the European Values Survey [29]. The GSNI is a seven-item scale that measures four dimensions of inequality: political (e.g., “men make better political leaders than women”), educational (e.g., “university is more important for a man than for a woman”), economic (e.g., “men should have more right to a job than women”), and physical integrity (e.g., “it is justifiable for a man to beat his wife”). Country GSNI scores represent a weighted proportion of sampled adults who hold any gender bias in any of these dimensions.

References:

1. Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, [100(9), 879-885].

2. OECD. (2019). PISA 2018 Results: What school life means for students' lives, Volume III. OECD Publishing.
3. Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., et al. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 HBSC survey in Europe and Canada. World Health Organization Regional Office for Europe.
4. Heinz, A., Catunda, C., van Duin, C., et al. (2020). Patterns of health-related gender inequalities—a cluster analysis of 45 countries. *Journal of Adolescent Health*, [66(Suppl), S29-S39].
5. de Looze, M., Elgar, F. J., Currie, C., et al. (2019). Gender inequality and sex differences in physical fighting, physical activity, and injury among adolescents across 36 countries. *Journal of Adolescent Health*, [64(6), 657-663].
6. Elgar, F. J., Pfortner, T.-K., Moor, I., et al. (2015). Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002-2010: A time-series analysis of 34 countries. *The Lancet*, [385(9982), 2088-2095].
7. Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-130). Springer US.
8. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., et al. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, [49(4), 376-385].
9. Cook, C., Williams, K., Guerra, N., et al. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, [25(2), 65-83].
10. Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., et al. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, [45, 33-40].

Андрощук Ірина Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Ковальчук В.А., докторка педагогічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення дитини формується під впливом мови дорослих і у значній мірі залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального мовного оточення, від виховання і навчання, які починаються з перших днів його життя. На жаль, останнім часом все більше з'являється дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП), кожен з них має мовленнєві порушення і це не

тільки вроджені патології, а й нестача мовленнєвого розвитку. В умовах воєнного часу ця категорія дітей стає ще більш вразливою, а розвиток їхнього зв'язного мовлення набуває особливої значущості для навчання та соціальної адаптації. Процес засвоєння знань у таких дітей ускладнюється через індивідуальні особливості, а також через вплив стресових ситуацій, спричинених специфічними умовами сьогодення. Мовленнєвий розвиток таких дітей має свої особливості, які впливають на формування комунікативних навичок.

На основі аналізу наукової літератури, нами виділено такі особливості мовлення дітей з ООП: затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР), порушення звуковимови, обмежений словниковий запас, порушення граматичного ладу, недостатній розвиток зв'язного мовлення, проблеми з розумінням мовлення.

Гра – основна діяльність дітей дошкільного, у процесі, якої розвиваються духовні та фізичні сили дитини; її увага, пам'ять, уява, мовлення, дисциплінованість, спритність. Використання ігрової діяльності для розвитку мовлення у дітей відіграє важливу роль.

Як зазначає А. Богуш, існує двосторонній взаємозв'язок між грою та мовленням: з однієї сторони, мовлення розвивається і активізується під час гри, а з іншої – сама гра розвивається під впливом розвитку мовлення [1, с. 138].

Варто розглянути, які ігрові прийоми можна використовувати для розвитку мовлення дошкільників із ООП.

Для того, щоб привернути увагу дитини та активізувати пізнавальний інтерес ми можемо використовувати такий прийом як: несподівана поява предметів або персонажів (це може бути «чарівний мішечок», «таємна коробка»). Заняття організовується так, щоб дитина могла активно взаємодіяти із предметами, співпереживати і допомагати персонажам. Також можна використовувати таку ігрову ситуацію, коли дитина допомагає улюбленій іграшці («допоможи зайчику», «допоможи мишці»). Головне, щоб ця іграшка була близька для дитини та групи в цілому, і цю іграшку діти навчають. Наприклад, дитина допомагає мишці, щоб її не помітив котик, ми говоримо дитині: «Якщо ми не попередимо мишенятко, щоб воно не шаруділо листям, то котик його знайде». «Мишка, мишка не шурши, тихо, тихо, не шурши, ш-ш-ш-ш», - шепоче дитина, і тим самим закріплює вимову звуку «ш».

Для дітей з ООП значне місце у для розвитку мовлення має правильне мовленнєве дихання, тут ми можемо використовувати такі ігрові вправи: «Футбол», «Надуваємо кульку», «Здмухуємо сніжинки» тощо.

Для дітей старшого дошкільного віку доцільно застосовувати дидактичні ігри. Багато з них спрямовані на формування навичок самостійного складання розповідей про предмети, природні явища та події у суспільному житті. Окремі ігри передбачають активне використання родових і видових понять, наприклад: «Назви одним словом» або «Назви три предмети».

Дидактична гра не лише сприяє отриманню нових знань дітьми з особливими освітніми потребами, а й допомагає їм узагальнювати та закріплювати набуті вміння. Вона виступає одночасно ігровою діяльністю та формою організації взаємодії з дитиною.

Таким чином, застосування дидактичних ігор у роботі з дітьми з ООП сприяє розвитку їхньої мовленнєвої активності та підвищенню ефективності корекційної роботи. Завдяки цим іграм діти розвивають мовлення відповідно до вікових особливостей: збагачують і активізують словниковий запас, вдосконалюють звуковимову, формують зв'язне мовлення та вчаться правильно висловлювати свої думки. Тому основним завданням у роботі є розвиток усіх аспектів мовлення дітей через використання дидактичних ігор.

Методика проведення дидактичних ігор включає: ознайомлення дітей зі змістом гри, з дидактичним матеріалом, який буде використаний у грі (показ предметів, коротка бесіда); пояснення ходу та правил гри. Діти мають чітко зрозуміти, що від них вимагається. Потрібно просто і ясно викласти умови гри та вміти правильно поставити цілі та завдання [4, с. 62].

Для зняття зорового навантаження та зміни дій важливо проводити фізкультхвилинки в ігровій формі, пальчикову гімнастику. Використовуємо в роботі настільно-друковані ігри: «Парні картинки», «Лото», «Знайди пару», вчимо підбирати слова близькі за звучанням, наприклад: «роса – коса». У таких іграх формують мовлення та мову, закріплюють знання дітей про рослини, тварин та їх дитинчат, овочі та фрукти. З накопиченням іменників у словнику дітей з'являються узагальнюючі поняття (одяг, посуд, меблі).

Маніпулюючи з іграшками в процесі гри, позначають дії: йде, спить, їсть тощо, тобто вживає дієслова. В іграх: «Більше – менше», «Чудовий мішечок», «Один – багато», вчимо дітей бачити особливості предметів та виділяти характерні ознаки та якості, закріплювати у дітей знання про колір та величину, збагачення словника з прикметниками.

Однак, на думку деяких дослідників, ігрові методи мають як свої переваги, так і недоліки. Серед основних переваг їхнього застосування є:

- активізація навчального процесу;
- інтеграція знань, реалізація міжпредметних зв'язків;
- формування умінь працювати в команді, доводити свій погляд, уміння приходити до загального рішення;
- можливість застосувати знання та вміння на практиці у нестандартній ситуації;
- скорочення часу набуття нових знань та умінь, а також підвищення ефективності їх засвоєння;
- можливість втілення у грі реальної життєвої ситуації [3, с.59].

Серед недоліків дослідники виокремлюють такі складності у підготовці до заняття, із застосуванням ігрових методів та складність організації зосередження уваги дітей на вирішенні ігрового завдання [2, с. 288].

Отже, використання ігрових методів для розвитку мовлення у дітей з ООП потребує відповідної компетентності педагога. Цей процес потребує персоналізованого підходу та врахування індивідуальних потреб кожної дитини. Педагог для досягнення результату має продумати вибір гри відповідно до особливостей мовлення кожної дитини, організацію ігрової діяльності з дотриманням відповідних вимог та рекомендацій.

Використання ігрової діяльності у розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з ООП є необхідним з кількох причин, по-перше, природність навчання – гра є основним видом діяльності дошкільнят, тому в грі легше залучити дитину до навчального процесу; по-друге, зниження тривожності – ігрові методи створюють комфортне середовище, в якому дитина відчуває себе вільніше, природніше. По-третє, розвиток комунікативних умінь – у грі діти навчаються взаємодіяти з однолітками та дорослими, що сприяє розвитку мовлення.

Отже, ігрова діяльність для розвитку дітей з ООП є дуже важлива, в грі у дітей формується інтерес до використання мови як екстреної комунікації, підсилюється мотивація до мовлення і взаємодії з іншими, розвиваються мовленнєві навички.

Література:

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово, 2008. 256 с
2. Замелюк М. І. Ігрові технології: теорія та практика. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 12 (14). С. 285-296.
3. Марєєва Т., Токарик Л. Ефективність використання ігрових методів у практиці роботи логопедів та вихователів для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11 (17). С. 898-912.
4. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 2 (10). С. 57-66.

Баргілевич Наталія Володимирівна,
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В Україні закріплений принцип, за яким кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей [1].

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7–10 червня 1994 р. [2, с. 14].

Дакарська декларація (2000) свого часу вперше закріпила необхідність забезпечення доступу до освіти для усіх дітей, де у статті 19 задекларовано: «Сприяти освіті для справедливості та освіті для розвитку відповідно до рекомендацій Дакарської конференції з освіти для всіх» [3].

Консервативний устрій Італії, Німеччини, Австрії, Бельгії й Франції передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів. У цих державах інклюзивна освіта здійснюється в межах загальної

освіти, за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку [4, с. 189]. Наприклад, у Німеччині близько 500 тис. дітей з особливими освітніми потребами навчаються у школах, серед яких лише 25% є учнями звичайних загальноосвітніх шкіл, у то час, як 75% дітей з ОП навчаються у спеціалізованих школах, створених для дітей з різними психофізичними вадами [5, с. 89].

У Фінляндії інклюзивна освіта закріплена на законодавчому рівні, що передбачає створення диференційованого середовища навчання залежно від характеру порушення. Внесено спеціальні зміни в національний навчальний план, що забезпечують інтегроване навчання осіб у масових школах [6, с. 90].

Становлення інклюзивної освіти в Канаді відбувалося в межах забезпечення рівності прав громадян. Канада послідовно запроваджувала політику просування демократичних цінностей, беручи активну участь у розробленні Загальної декларації прав людини в 1947 – 1948 роках [7, с. 52]. Розбудова інклюзивної освіти в Канаді базована на дотриманні міжнародного законодавства у сфері забезпечення доступу до освіти учнів з особливими потребами [7, с. 53].

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи потребам учнів усіх груп та категорій [8, с. 77]. Аналіз результатів міжнародних досліджень, ґрунтується на досвіді інклюзивного навчання у нашій державі, можна стверджувати, що таке навчання корисне не лише для дітей з особливими потребами, а й для їхніх однолітків, батьків, адже інклюзивне навчання сприяє розвиткові емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду [9, с. 494].

Література:

1. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=331
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип. 2. 2014. С. 7-18. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/159118815.pdf>
3. The Dakar Declaration. 11-17 December, 2000. URL: <https://halifaxinitiative.org/content/dakar-declaration-11-17-december-2000>
4. Садова І.І. Інклюзивна освіта у країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 69. Т. 1. 2020. С. 188-192. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/69/part_1/39.pdf
5. Гайдаєнко Н.С., Рашидов С.Ф. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах реформування освітньої галузі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 3 (102). 2021. С. 85-94. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/62/52
6. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Економіка та управління*

- підприємствами. Вип. 4 (72). 2019. С. 86-93. URL: http://psae-jrnل.nau.in.ua/journal/4_72_2_2019_ukr/12.pdf
7. Бондар Т.І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у Канаді: законодавчий аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 1 (38). 2016. С. 51-54. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/13087/1/ТЕНДЕНЦІЇ%20РОЗВИТКУ%20ІНКЛЮЗИВНОЇ%20ОСВІТИ%20В%20КАНАДІ.pdf>
8. Левченко Л.С. Інклюзивні тенденції спеціальної освіти у дошкільному навчальному закладі. *Наука і освіта*. Вип. 8. 2015. С. 75-79. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2015/JRN_8/16.pdf
9. Фаловська І., Гусак Р., Пономаренко М. Інклюзивна освіта в Україні та закордоном: сучасний стан та світові тенденції. *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 8–11 грудня 2021 р.)*. С. 493-496. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729228/1/Збірник%20конференції_08-11%2012%2021.pdf#page=493

Баталова Крістіна Андріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Гавриловська К. П., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ФЕНОМЕН ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Домашнє насильство є актуальною проблемою для багатьох країн. Досвід переживання домашнього насильства може призводити до фізичних, емоційних чи психічних порушень, таких як депресія, посттравматичний стресовий розлад, тривожні розлади, самоушкодження, залежність від психоактивних речовин [2 ; 5]. На державному рівні часто робляться спроби законодавчо оформити способи профілактики та протидії домашньому насильству (зміна законодавства, визначення способів покарання для кривдників тощо). Проте культурні, етнічні соціальні норми можуть бути перешкодою для легітимації цих законів у масовій свідомості.

Цікавими є результати досліджень домашнього насильства, проведені в різних соціокультурних умовах. Так, було проведено аналіз ролі членів розширеної родини чоловіка у насильстві над дружиною. Виявилось, що у пакистанських родинах жінки страждають через: брак конфіденційності та особистого простору в домі, який ділиться з великою родиною чоловіка; через скарги і втручання з боку свекрухи; а також різні очікування пари щодо відповідальності чоловіка за його велику родину. Сім'я чоловіка також може

мати і позитивний вплив, мінімізувати конфлікти, допомагати дружині адаптуватися до нової сім'ї. В той же час, сім'я жінки менш втручається в особливості відносин та займає скоріше пасивну позицію, що може впливати як додатковий фактор пригнічення психічного стану жінок. Отже, родичі чоловіка у пакістанських сім'ях можуть мати значний вплив на імовірність виникнення і перебіг домашнього насильства за умови спільного проживання [1].

Латиноамериканські дослідники вивчали уявлення медичних працівників про домашнє насильство щодо жінок. Вибірка (n=201) складалася зі співробітників медичних закладів, які в першу чергу приходять на допомогу постраждалим. Учасникам було запропоновано згадати п'ять слів або фраз щодо словосполучення-стимула «домашнє насильство щодо жінок». Було отримано 1002 асоціації. Якісний аналіз дозволив встановити, що центральне ядро соціальної репрезентації містить категорії «агресія» та «фізична агресія». Категорія «страх» має два тлумачення: вона може стосуватися як постраждалої, так і самих спеціалістів, які бояться втручатися в ситуацію. Виявлено страх медичних працівників перед помстою кривдників, боязнь того, що надання інформації про цей злочин може призвести до негативних наслідків для спеціалістів. Категорії «підпорядкованість» і «низька самооцінка» в описі домашнього насильства є негативними, оскільки призводять до бездіяльності. Жінкам легше реагувати на перші спроби агресії. Перебуваючи в ситуації насильства протягом тривалого періоду, вони перестають засуджувати кривдника, оскільки їхня самооцінка «зникає», і ця пасивність може призвести до тривіалізації домашнього насильства. Категорії «прийняття» та «професійна підтримка» демонструють взаємозв'язок репрезентації домашнього насильства із соціальною практикою респондентів. В якості фасилітаторів для надання допомоги постраждалим вони вказали доступ до колег для консультацій, участь у мультидисциплінарній команді та підтримку з боку інших служб, таких як соціальна допомога [3].

Дослідження домашнього насильства в Індонезії висвітлило значення шлюбу для чоловіків і жінок, ролі чоловіків і жінок у шлюбі, зміни в шлюбних практиках – зокрема перехід від шлюбу за домовленістю до шлюбу за любов'ю – і нерівні гендерні позиції в шлюбі. Висновки свідчать про те, що жінки вважають, ніби їхні прояви захисту (виклик авторитету чоловіків, сумнів у їх моральній справедливості та адекватності як годувальників) є причиною домашнього насильства. Дослідники зауважили, що насильницька відповідь чоловіка на опір дружини свідчить про те, що чоловіки почувалися вразливими [4]. Отже, найбільш поширений мотив, який провокує домашнє насильство в патріархальних спільнотах – жіноча свобода волі, яка проявляється через піддавання сумніву авторитету чоловіка, його моральної праведності та здатності утримувати сім'ю.

Кенійськими дослідниками встановлено взаємозв'язок між етнічним походженням та насильством з боку інтимного партнера (фізичним, сексуальним та емоційним). Опитування 4512 жінок виявило, що представниці етнічних груп «луо» та «лукхья» значно частіше зазнавали всіх трьох видів насильства.

Отже, окрім соціально-економічної вразливості, можуть існувати деякі внутрішні культурні особливості що сприяють розповсюдженню домашнього насильства [6]. Етнічне походження може бути додатковим фактором ризику насильства з боку інтимного партнера.

Таким чином, причини та прояви домашнього насильства відрізняються у різних регіонах світу. Гендерні відмінності у ролях жінок та чоловіків, ступінь залучення родичів у випадку спільного їх проживання з подружжям, особливості соціальної репрезентації домашнього насильства – все це обумовлює психологічні особливості та особистісне ставлення людини, яка страждає від насильства до самого факту агресивної дії, а також реакцію соціуму і готовність / неготовність втручатися та допомагати.

Саме тому в дослідженнях психологічних особливостей стану постраждалої від домашнього насильства важливо уточнювати соціально-культурний аспект, в якому зростала людина.

Література:

1. Ali P.A., O, Cathain A., Croot E. Influences of Extended Family on Intimate Partner Violence: Perceptions of Pakistanis in Pakistan and the United Kingdom. *Journal of Interpersonal Violence*. 2018. DOI: 10.1177 /0886260518785378 <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260518785378>
2. Coker A. L. et al. Physical and mental health effects of intimate partner violence for men and women. *American Journal of Preventive Medicine*, Volume 23, Issue 4, 2004. 260 – 268. DOI: 10.1016/S0749-3797(02)00514-7
3. Gomes V.L.O., Silva C.D., De Oliveira D.C., Acosta D.F., Amarijo C.L. Domestic violence against women: Representations of health. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 2015. No. 23(4). P. 718–724. DOI:10.1590 / 0104-1169.0166.2608 URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692015000400718&lng=en&tlng=en.
4. Hayati E.N. Eriksso, Hakimi M., Högberg U., Emmelin M. Elastic Band strategy: womens lived experiences of coping with domestic violence in rural. *Indonesia Glob Health Action*. 2013. No. 6. P. 205–223. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10357823.2014.899.312>. DOI.org/10.1080/10357823.2014.899312
5. Humphreys C., Thiara R. Mental Health and Domestic Violence: ‘I Call it Symptoms of Abuse’. *The British Journal of Social Work*, Volume 33, Issue 2, 1 March 2003. P. 209–226, <https://doi.org/10.1093/bjsw/33.2.209>
6. Kimuna S., Tenkorang E.Y., Djamba Y. Ethnicity and Intimate Partner Violence in Kenya. *Journal of Family Issues*. 2018. Vol. 39, No. 11. P. 2958-2981. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0192513X18766192>. doi.org/10.1177/0192513X18766192

Бетке Надія Юрївназдобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зи спеціальності 016 «Спеціальна освіта»Наукова керівниця: Котлова Л.О. кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
*м. Житомира, Україна***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ
МОВИ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Формування лексико-граматичної будови мови у дітей старшого дошкільного віку є складним процесом, що залежить від багатьох чинників, зокрема когнітивного розвитку, мовного середовища та особливостей мовленнєвого порушення. У дітей із порушенням мовлення можуть спостерігатися труднощі в засвоєнні морфологічних категорій, синтаксичних конструкцій, а також обмеження словникового запасу, що ускладнює їхню комунікативну діяльність та навчальну адаптацію [1].

Порушення мовлення можуть бути спричинені різними етіологічними чинниками, серед яких органічні ураження центральної нервової системи, генетичні аномалії, соціальні та психологічні фактори. У структурі мовленнєвого дефекту можуть спостерігатися фонетико-фонематичні та лексико-граматичні порушення, які впливають на мовну діяльність дітей старшого дошкільного віку [2]. Суттєвим є те, що такі порушення впливають на комунікативну компетентність дитини, її здатність правильно формулювати думки та сприймати мовлення інших.

Діти з мовленнєвими порушеннями можуть мати різний ступінь вираженості проблем. Загальне недорозвинення мовлення охоплює системні труднощі, які проявляються в недорозвиненості всіх складових мовленнєвої діяльності, зокрема словникового запасу, граматичної будови та фонетичної правильності. При легкому ступені такого порушення у дітей можуть бути часткові труднощі в утворенні граматичних форм, тоді як при важких формах спостерігається значне спотворення синтаксичних конструкцій, зниження мовленнєвої активності та труднощі в побудові зв'язного мовлення [3].

Важливим є вивчення порушень, пов'язаних із засвоєнням відмінкових форм, оскільки саме вони є ключовими для формування граматично правильного мовлення. Діти з мовленнєвими порушеннями часто не розрізняють відмінкові закінчення, замінюють їх неправильними формами або взагалі їх опускають. Це призводить до труднощів у побудові речень та розумінні логіко-граматичних конструкцій [4]. Наприклад, спостерігається недостатнє вживання родового та знахідного відмінків, труднощі в розумінні конструкцій із прийменниками, що особливо ускладнює розвиток зв'язного мовлення.

Також важливо звернути увагу на труднощі дітей у засвоєнні граматичних категорій дієслова. У дітей із порушенням мовлення часто спостерігається змішування часових форм, труднощі у вживанні минулого та майбутнього часу,

а також неправильне узгодження дієслів із підметом. В окремих випадках діти можуть спрощувати конструкції речень, уникаючи складних синтаксичних структур. Наприклад, замість *«Дівчинка грається з котиком»* вони можуть сказати *«Дівчинка грає котик»*, що свідчить про недосконалість морфологічного узгодження в мовленні [5].

Для ефективного формування лексико-граматичної будови мови необхідно застосовувати корекційні методи, які включають систематичну логопедичну роботу, вправи на розвиток граматичних навичок, використання ігрових методик та спеціально розроблених навчальних програм. Особливо ефективними є методики, що поєднують мовленнєві та когнітивні тренування [6]. Використання інтерактивних технологій, зокрема мультимедійних вправ і спеціальних навчальних додатків, дозволяє підвищити мотивацію дітей до навчання та значно покращити результати корекційної роботи.

Важливим аспектом корекційної роботи є розвиток мовленнєвої активності, що включає формування навичок правильного використання граматичних конструкцій у мовленні. Використання тематичних бесід, сюжетно-рольових ігор та моделювання мовленнєвих ситуацій сприяє закріпленню граматичних навичок у дітей [6]. Водночас важливим чинником є співпраця з батьками, які повинні активно підтримувати мовленнєвий розвиток дитини в домашньому середовищі, використовуючи спеціальні вправи та рекомендації логопедів.

Отже, формування лексико-граматичної будови мови в старших дошкільників із порушенням мовлення є складним процесом, що потребує комплексного підходу, включаючи логопедичну корекцію, педагогічні та психологічні методи. Подальші дослідження в цьому напрямі можуть сприяти розробці ефективних методик корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Додаткове впровадження сучасних технологій та індивідуально орієнтованих методик допоможе оптимізувати процес розвитку мовлення у таких дітей.

Література:

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. 2-е видання, доповнене і перероблене. Київ: Видавничий дім «Слово», 2008. 440 с.
2. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
3. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 7–13.
4. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ЛППС, 2005. 208 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2006. 456 с.
6. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: прогр.-метод. комплекс. Київ: Кафедра, 2013. 283 с.

Белашенок Інна Анатоліївназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016«Логопедія»Наукова керівниця: Сейко Н. А., докторка педагогічних наук, професорка
кафедри соціальних технологій*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДІЇ

Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку є критично важливим аспектом їхнього загального розвитку, що впливає на їхню здатність спілкуватися, спілкуватися та вчитися. Активізація мовлення дітей дошкільного віку засобами сенсорної інтеграції є не лише теоретично важливим напрямком, а й практично необхідним у сучасній спеціальній освіті, так як є одним із сучасних підходів до стимуляції мовлення. Цей метод дозволяє гармонізувати роботу сенсорних систем дитини, що сприяє покращенню її комунікативних навичок та мовленнєвого розвитку. Сенсорна інтеграція є терапевтичним методом, який допомагає дітям ефективніше обробляти та реагувати на інформацію. Для деяких дітей, що мають затримку мовлення або інші особливі моменти, чи генетичні аспекти виникають труднощі з мовленням, це в свою чергу може перешкоджати їх прогресу, позитивної динаміки, що робить необхідним раннє втручання з застосуванням сенсорної інтеграції, оскільки саме сенсорна інтеграція є тим рушійним процесом, за допомогою якого мозок обробляє, організовує та інтерпретує сенсорну інформацію, що надходить із зовнішнього середовища. У дітей із порушеннями мовлення часто спостерігається дисбаланс у роботі сенсорних систем, що може ускладнювати формування мовленнєвих навичок.

Мовленнєві порушення у дітей із затримкою психофізичного розвитку виявляються у різних аспектах, таких як імпресивне (розуміння) і експресивне (вираження) мовлення. Проведені дослідження науковців показують, що правильна сенсорна стимуляція може активізувати мовленнєві центри мозку. Взаємодія дитини з різними сенсорними подразниками, такими як тактильні, вестибулярні та пропріоцептивні відчуття, сприяє покращенню артикуляції, мовленнєвого дихання та розвитку фонематичного слуху. Сенсорна інтеграція – це складний нейрофізіологічний процес, що відбувається в мозку і дозволяє організму об'єднувати та обробляти інформацію, отриману через різні сенсорні канали. Цей процес включає в себе обробку інформації від сенсорних систем, таких як зорова, слухова, вестибулярна, кінестетична та тактильна, з метою створення єдиної та цілісної картини навколишнього світу [1].

Джин Айрес (психолог, ерготерапевт зі США) у 1979 р. уперше визначила поняття «сенсорна депривація», що пов'язана з порушеннями сенсорних відчуттів, сенсорної обробки інформації. Дж. Айрес дала визначення сенсорної інтеграції, описала її загальні принципи та положення, важливість для розвитку дитини (Ayres, 2005).

Серед вітчизняних науковців можна виокремити А. Заплатинську, яка на дисертаційному рівні дослідила технологію сенсорної інтеграції у корекційній педагогіці (Заплатинська, 2016) та науковицю і водночас відомого спеціаліста-практика Т. Скрипник (Скрипник, 2016) [2].

А.Заплатинська стверджує, що «сенсорно-інтегративна терапія – це надання дитині такої кількості та інтенсивності відповідних стимулів (сенсорних, вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних), що створить умови стимуляції центральної нервової системи шляхом формування її діяльності і покращення функціонування синаптичних з'єднань».

Науковий і практичний внесок Т. Скрипник має значний вплив на корекційну педагогіку, допомагаючи дітям з особливими потребами адаптуватися та покращувати свої навички завдяки сенсорній інтеграції. Завдяки правильно організованій сенсорно-інтегративній терапії можна цілеспрямовано й послідовно інтегрувати діяльність нервової системи. Тоді у дитини формується цікавість до виконання руху, підтримується працездатність та увага [3, с.24].

Загалом кількість вітчизняних публікацій, присвячених сенсорній інтеграції, є дуже обмеженою. Враховуючи вище зазначене, слід зазначити, що досліджувана тема досить важлива, її опрацювання дає можливість ще раз поглянути на засоби сенсорної інтеграції як на ефективний інструментарій в праці логопеда та підкреслює вкрай необхідну їхню роль у розвитку мовленнєвих навичок і комунікативних здібностей дітей дошкільного віку.

Розвиток мовлення та мови глибоко переплітається з сенсорною обробкою. Щоб діти розвивали мовлення, вони повинні вміти обробляти слухову інформацію (слух), інтерпретувати зорові сигнали (зір) і координувати м'язи, залучені до мовлення (пропріоцепція та рухове планування). Терапія сенсорної інтеграції може підтримувати ці процеси наступними способами:

1. Слухова обробка: сенсорна інтеграція може допомогти дітям краще опрацьовувати та інтерпретувати звуки, що має вирішальне значення для розуміння мови та розвитку мовлення. Наприклад, дії, які включають прослуховування різних тонів, ритмів або напрямків, можуть покращити слухове розрізнення та розуміння.
2. Оральна моторика: Вироблення мовлення залежить від координації м'язів рота, язика та щелепи. Методи сенсорної інтеграції, такі як жування текстурованих іграшок або видування бульбашок, можуть зміцнити ці м'язи та покращити артикуляцію.
3. Усвідомлення тіла та рухове планування: діяльність, яка передбачає рух, наприклад стрибки, повзання або балансування, може покращити пропріоцепцію (усвідомлення положення тіла) та рухове планування. Ці навички необхідні для координації фізичних дій, необхідних для мовлення.
4. Регулювання сенсорного введення: діти, які надмірно або недостатньо реагують на сенсорний вхід, можуть важко зосередитися на мовленнєвих і мовних завданнях. Сенсорна інтеграційна терапія допомагає регулювати їхні сенсорні системи, дозволяючи їм більш ефективно звертати увагу та брати участь у спілкуванні.

Включення вищезазначених заходів сенсорної інтеграції в розпорядок дня дитини може значно прискорити розвиток її мовлення. Класичне цілепокладання й багатозадачність продуктивної діяльності дозволяють повною мірою реалізувати всі можливості методики сенсорної інтеграції як в ігровій формі, так і у форматі стандартного навчання.

При побудові заняття з використанням елементів сенсорної інтеграції дуже важливо звернути увагу на кілька ключових аспектів:

- I. Індивідуалізація: кожна дитина унікальна, і її сенсорні потреби можуть відрізнятися. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та адаптувати заняття відповідно до них.
- II. Поступовість: сенсорні заняття повинні будуватися поступово, починаючи з простих завдань та поступово ускладнюючи їх. Це допоможе дітям адаптуватися та не перевантажуватися.
- III. Мультиmodalність: використання різних сенсорні канали одночасно – зоровий, слуховий, тактильний, смаковий та нюховий. Це допоможе дітям краще засвоювати матеріал.
- IV. Ігровий підхід: заняття повинні бути цікавими та захоплюючими для дітей. Використовуйте ігрові елементи, щоб стимулювати їхню активність та залучення.
- V. Співпраця з батьками: важливо залучати батьків до процесу сенсорної інтеграції, оскільки вони можуть продовжувати вправи вдома та підтримувати дітей у повсякденному житті.
- VI. Моніторинг та оцінка: регулярно оцінювання прогресу дітей та коригування заняття відповідно до їхніх потреб та досягнень.

Важливо пам'ятати, що сенсорна інтеграція – це комплексний підхід, який включає різні методи та вправи. Запорука успіху – індивідуальний підхід та поступове ускладнення завдань.

Приклади занять для дітей дошкільного віку, які можна використовувати для розвитку мовлення дітей дошкільного віку засобами сенсорної інтеграції:

- A. Тактильні ігри: дії з використанням різних текстур, як-от гра з піском, ігровим тістом або сенсорними ящиками, наповненими рисом або квасолею, можуть стимулювати відчуття дотику та покращувати дрібну моторику, яка є важливою для мовлення.
- B. Оральна сенсорна діяльність: жування хрусткої їжі, свисток у свисток або використання соломинки для пиття можуть зміцнити ротові м'язи та сприяти розвитку мови.
- C. Рухові заняття: гойдання, стрибки на батуті або гра в ловлю можуть покращити рівновагу, координацію та усвідомлення тіла, що сприяє розвитку мовлення.
- D. Слухові ігри: прослуховування та визначення різних звуків, таких як звуки тварин або музичних інструментів, може покращити слухову обробку та розуміння мови.
- E. Візуальна та мультисенсорна діяльність: використання візуальних посібників, таких як картки з малюнками чи збірники оповідань, разом із

сенсорним досвідом може допомогти дітям пов'язувати слова з об'єктами та діями, сприяючи збільшенню словникового запасу.

Батьки та вихователі відіграють важливу роль у підтримці активізації мовлення через сенсорну інтеграцію. Створюючи сенсорно насичене середовище та включаючи сенсорну діяльність у повсякденні справи, вони можуть надати дітям необхідні можливості для розвитку свого мовлення та мовних навичок. Співпраця з логопедами також може забезпечити пристосування втручань до унікальних потреб кожної дитини.

Сенсорна інтеграція є потужним інструментом для активізації та покращення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Вирішуючи проблеми сенсорної обробки та надаючи цілеспрямований сенсорний досвід, цей підхід може допомогти дітям розвинути базові навички, необхідні для ефективного спілкування. Оскільки дослідження продовжують підкреслювати зв'язок між сенсорною інтеграцією та мовленням, стає зрозуміло, що цей цілісний метод має великі перспективи для підтримки росту та розвитку дітей дошкільного віку.

Література:

1. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. №2(3). С.109-114.
2. Кіпаренко, О. (2020). Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології", (49), 152–176. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.152-176>.
3. Скрипник Т. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. С.208.

Бєлова Олена Борисівна

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка, професорка кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ЛОГОТЕРАПІЯ ПРИ НЕВРОЛОГІЧНИХ ПОРУШЕННЯХ

Неврологічні захворювання – це патології нервової системи різного типу, які супроводжуються важким перебігом та складністю в лікуванні. Патологічні зміни відбуваються як в центральній так і в периферичній нервовій системі, з регресуючими психічними (мовленнєвими, когнітивними та поведінковими) перетвореннями [3; 4].

Логотерапія при неврологічних порушеннях призначена для людей в котрих виникли проблеми з функціями мовлення в наслідок різних несприятливих чинників (аварій, травм головного мозку, хвороб, пренатальна, постнатальна патологія тощо). Логотерапія адаптована до індивідуальних потреб та можливостей осіб з порушеннями мовлення. Призначена для дітей, у яких виявлені симптоми: мовлення не розвинуто до

трьох років (не чітке, лепетне, відсутнє); наявність логоневрозу; проблеми під час прийому їжі (відмова, не пережовування, труднощі ковтання, жування); слиновиділення (ротова порожнина постійно привідкрита); постнатальні та натальні, перенатальні наслідки (недоношеність, перебування в інкубаторі, вигодовування через зонд); наявність неврологічних розладів, генетичних синдромів, розладів аутистичного спектру, психомоторного розвитку [1; 2; 3].

У дорослих неврологічні порушення можуть бути викликані: травмами головного мозку, інфекціями, пухлинами мозку, генетичною обумовленістю, розсіяним склерозом, інсультом, травмами ЦНС (хв. Паркінсона), проблемою в розвитку та ін. Визначені причини впливають на мовленнєву функційність, де можливе: ускладнення артикуляції; повільна обробка мовленнєвої інформації; порушення вільного мовлення; зміна голосу; поєднання усіх цих проблем [3; 4].

Черепно-мозкова травма – фізична травма голови, виникає проблема контролю м'язів, що призводить до нейрогенних розладів мовлення. Симптоми порушень мовлення: мовлення невиразне; не розуміння зверненого мовлення; важкість підбору слів; не розуміння невербальних сигналів; знижене розуміння прочитаного; утруднене жування; утруднений кашель; утруднене ковтання; задихання під час їжі. Для реабілітації важлива логопедична робота, яка включатиме вправи та стратегії для відновлення мовленнєвих здібностей.

Розсіяний склероз – це демієлінізуюче захворювання з ураженням провідних шляхів білої речовини головного та спинного мозку. Відбувається порушений зв'язок між центральним та периферичним відділами (між мозком та тілом). Причинами впливу є ендогенні (внутрішні) генетично обумовлені чинники та екзогенні (зовнішні) вірусні інфекції тощо. Симптоми порушення мовлення: дизартрія – мовлення невиразне; порушення орального праксису; порушення артикуляційного праксису; зміна якості голосу. Логопедичний вплив включатиме вправи та стратегії відновлення мовлення як при дизартріях.

Інсульт – гостре порушення мозкового кровообігу, що спричинює ушкодження тканин мозку і розлади його функцій. До інсультів відносять інфаркт мозку, крововилив у мозок і субарахноїдальний крововилив. Окрім фізичних та когнітивних порушень виникають вербальні порушення. Які впливають на розуміння та продукування мовлення. В залежності від локації ураження виникають різні види афазій. Зокрема труднощі з говорінням (експресивна афазія) або розумінням (сенсорна афазія) мовлення. Симптоми порушення мовлення: мовлення незрозуміле; труднощі скласти речення; заміна слів; не розуміння зверненого мовлення; знижена здатність писати; повторення слів. Логопедична робота проводиться відповідно до форм афазій.

Пухлина головного мозку – група внутрішньочерепних новоутворень, які можуть уражати як церебральні тканини, так і залози мозку (гіпофіз і шишкоподібне тіло), його оболонки, кровоносні судини чи нерви. Впливають на мовлення прямо чи опосередковано. Викликають труднощі з артикуляцією, пошуком слів, розумінням мовлення і зміною якості голосу. Симптоми порушення мовлення: порушення артикуляції; пошук потрібних слів; не розуміння зверненого мовлення; зміна якості голосу. Логопедична робота

спрямована на: стимулювання вимови звуків мовлення; відновлення та корекція фразового мовлення; робота над семантикою слова; відновлення голосу.

Хвороба Паркінсона є прогресуючим неврологічним розладом, який з часом погіршується. Це впливає на здатність координувати м'язи. Тіло виробляє речовину під назвою *дофамін*, який утворюється в частині мозку під назвою чорна субстанція. Під час хвороби Паркінсона чорна субстанція починає відмирати, що зменшує вироблення кількості дофаміну. Симптоми порушення мовлення: приглушене мовлення; тихе мовлення; дисфагія (утруднене ковтання); тремтячий голос; дизартрія. Логопедична робота відбувається у співпраці з медичними фахівцями. Логопедичний вплив спрямований на масаж м'язів, які беруть участь в акті ковтання, жування, міміки; масаж м'язів язика; виконання комплексу спеціальних вправ лікувальної гімнастики для підвищення функціональної активності вищезазначених м'язів.

Нейрогенні порушення мовлення можуть розвинути у дітей. Причинами цього стають дитячий церебральний параліч (ДЦП), генетичні захворювання та черепно-мозкові травми. Ці розлади призводять до труднощів з мовленням.

Вирізняють різні види порушень мовлення при неврологічних розладах: афазія, апраксія мовлення, дизартрія, дисфонія, дисфагія та ін. Розглянемо деякі з них. *Афазія* – порушення викликане пошкодженням мовленнєвих центрів головного мозку, причинами яких є: інсульт, травми головного мозку, інфекції головного мозку, запалення головного мозку (енцефаліт, менінгіт), пухлини головного мозку, судинні захворювання головного мозку. Розрізняють сім форм афазій: аферентна моторна; еферентна моторна; сенсорна акустико-гностична; сенсорна акустико-мнестична; семантична; динамічна; амнестична афазія. Які визначаються різними порушеннями: збоєм мовленнєвої реалізації (експресивне, імпресивне мовлення, читання та письмо); дизорганізацією рівнів мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного рівнів мовлення); неузгодженістю взаємозв'язків між когнітивними складовими. Логопедична робота відбувається відповідно форм афазій [3; 5].

Апраксія – це неврологічний розлад, що характеризується нездатністю виконувати цілеспрямовані, послідовні рухи або дії, які раніше були добре засвоєні. Це порушення виникає в результаті ушкодження певних ділянок мозку, зокрема лівої півкулі, яка відповідає за планування та реалізацію моторних функцій. *Апраксія мовлення* – порушена здатність планувати та виконувати точні рухи, необхідні для мовлення. Виникає, під час пошкодження зв'язку між мозком та м'язами. Що призводить до труднощів координації рухів: губ, язика, щелеп. Симптоми порушень мовлення: важкість вимовити певні слова; монотонність мовлення; неправильне вживання голосних; наголошення неправильного складу в слові; труднощі з плавним переходом від одного звуку до іншого; важкість наслідування слова за зразком; неузгоджені рухи щелепою, язиком або губами під час спілкування. Симптоми дитячої апраксії мовлення: лепетне мовлення не тривале або відсутнє; розвиток мовлення розвивається із запізненням; використання у мовленні кілька приголосних і голосних; пропуск звуків у словах; мовлення незрозуміле. Логопедична робота.

В обох випадках логопедичні методи лікування апраксії мовлення зосереджені на масаж оральних м'язів; артикуляційні вправи; робота над фразовим мовленням [3; 5].

Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Характеризується ослабленням або порушенням контролю над м'язами які здійснюють мовленнєву реалізацію. Дизартрія впливає на чіткість, силу і координацію мовлення. Симптоми порушень мовлення: невиразність мовлення; повільне, монотонне або швидке мовлення; носовий відтінок; хриплість голосу; труднощі з контролем гучності, висоти, темпу. Логопедична робота: формування фізіологічного та мовленнєвого дихання; логопедичний масаж (зміцнення оральних м'язів); артикуляційна гімнастика (координування язика і губ); корекція звуковимови (чіткість вимови звуків); корекція фонематичного сприймання; подолання недоліків граматичного та лексичного рівнів мовлення; корекція просодичної сторони мовлення (темп, ритм, голос, інтонація) [3; 5].

Дисфонія – аномалія голосових зв'язок, дихальної системи, неврологічне порушення м'язів, які беруть участь у голосоутворенні, параліч голосових зв'язок, вузлики голосових складок. Симптоми порушень мовлення: зміна якості голосу, висоти чи гучності; хрипкий, задиханий, напружений або слабкий голос. Логопедична робота: голосова терапія; вокальні вправи; корекція фізіологічного та фонаційного дихання; тренування кінестезій та координації голосового апарату з використанням фонопедичних вправ; автоматизація правильної фонації за допомогою вокальних вправ на розвиток сили, висоти голосу та покращення мелодико-інтонаційного боку мовлення [4].

Дисфагія – *нервово-м'язові порушення*. Розлад акту ковтання та транспортування їжі. Часто є наслідком інсульту. Симптоми порушень мовлення: зміни положення голови призводять до проблемами ковтання; біль під час ковтання; потраплянням їжі або рідини в ніс, гортань, трахею; тремор язика; порушення координації м'язів язика та щок. Логопедична робота: підбір їжі (рідкої та твердої); створення умов, що полегшують прийом їжі; стимуляція чутливості слизових оболонок ротової порожнини; нормалізація дихальної та голосової функцій; стимуляція акту ковтання; підвищення функціональної активності м'язів, що беруть участь в акті жування та ковтання їжі – жувальних, м'яких м'язів та м'язів язика; контроль за регулярною санацією ротової порожнини [4].

Отже, логотерапія при неврологічних захворюваннях ґрунтується на сучасних уявленнях про мовленнєві порушення, що спровоковані неврологічними розладами; враховує різні типи патологій нервової системи та причини їх виникнення; з урахуванням симптоматики порушень мовлення вибудовує стратегію логопедичної допомоги, що базується на лого- та психо- технологіях.

Література:

1. Белова О. Пропедевтика мовленнєвих порушень. курс лекцій. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Медобори 2006, 2017. 70 с.

2. Белова О. Психологія осіб з порушеннями мовлення. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 340с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8012> / <https://surl.li/bcwooz>
3. Боряк О. Шеремет М. Неврологічні основи логопедії. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. 252с. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Boryak_Nevrologichni_osnovy.pdf
4. Григорова І.А., Соколова Л.І, Герасимчук Р.Д. та ін. Неврологія. Київ: Медицина. 2014. 640с.
5. Лазарєва І. А. Неврологічні основи логопедії. Луганськ, 2005. 132 с. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9548/1/Neurological%20_foundations%20_of_%20speech_%20therapy_%20basic_%20outline_%20of_%20lectures_%20for_%20applicants.pdf

Бобровська Анастасія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Мазяр О.В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОБРАЗ ЧОЛОВІКА ЯКИЙ ПІДДАЄТЬСЯ МАНІПУЛЮВАННЮ У СВІДОМОСТІ ЖІНОК

У колективній свідомості жінок образ чоловіка, схильного до маніпулювання, часто асоціюється з проявами емоційної залежності, недостатньо сформованої автономії та низького рівня асертивності. Чоловіки з такими характеристиками втрачають здатність до самостійного прийняття рішень, демонструють підвищену емоційну залежність від партнерки, що створює передумови для їх піддатливості до зовнішнього контролю. Як зазначає Л. М. Карамушка, схильність до залежних форм поведінки значно підвищує ризик потрапляння у маніпулятивні стосунки [1].

Концепт чоловіка, який піддається маніпулюванню, відбиває зрушення у традиційних гендерних ролях, де жінка отримує символічну або реальну владу у стосунках, що дозволяє їй контролювати комунікативні й поведінкові стратегії партнера. У межах сучасних соціальних трансформацій гендерних відносин, зазначає Т. М. Михальчук, жінки частіше реалізують моделі поведінки, що передбачають маніпулятивний контроль над партнером. Чоловік у такій діаді виконує роль адаптивного суб'єкта, який частіше приймає роль підкореного [2].

У жіночих уявленнях піддатливий до маніпуляцій чоловік часто постає як образ «зручного» партнера, що задовольняє потребу в емоційній стабільності та контролі над стосунками. Як зазначає І. В. Цимбал, жінки схильні формувати уявлення про «зручного чоловіка», який готовий приймати нав'язані йому

рішення, погоджуватись із будь-якими вимогами та демонструвати підвищену готовність до компромісу. Такі стосунки можуть розглядатися як форма задоволення потреби у владі або компенсація власних невпевненостей [3].

Образ чоловіка-жертви маніпуляцій формується на перетині психологічних установок жінки, зокрема її очікувань щодо емоційної включеності партнера, а також прагнення контролювати динаміку стосунків шляхом впливу на його рішення й дії. З одного боку, жінка очікує від чоловіка відкритості, готовності до емоційної взаємодії та підтримки, що є умовою емоційної близькості у стосунках. З іншого боку, виникає прагнення зберігати контроль над стосунками, що реалізується шляхом використання маніпулятивних стратегій – від емоційного тиску до провокування почуття провини. Психологічна основа цього явища пов'язана з потребою у стабільності й передбачуваності партнерських відносин, коли контроль над поведінкою іншого розглядається як механізм досягнення емоційної безпеки [4].

У жіночому дискурсі та масовій культурі образ маніпульованого чоловіка набуває амбівалентного значення: з одного боку, це символ довіри й відкритості, з іншого – прояв слабкості, що може викликати втрату поваги. У популярних наративах та медіа-продукції нерідко зустрічаються сюжети, де чоловік, який демонструє готовність підкорятися жіночому впливу, зображується як турботливий і надійний партнер, що відповідає очікуванням жінки щодо емоційної доступності. Проте водночас така модель поведінки сприймається як втрата автономії, що суперечить традиційним уявленням про маскуліність, засновану на самостійності та силі. Внаслідок цього виникає внутрішній конфлікт у жіночому сприйнятті такого партнера: він може стати джерелом емоційної підтримки, але водночас втратити привабливість як об'єкт романтичного або сексуального тяжіння [5].

Уявлення про чоловіка, який піддається маніпуляціям, можуть відбивати глибинні психосоціальні сценарії, де жіноча маніпуляція постає як адаптивна стратегія у відповідь на попередній досвід безсилля або підкорення у патріархальних моделях взаємодії. Історично закріплені патріархальні структури змушували жінок шукати непрямі, приховані способи впливу на чоловіків, оскільки прямий контроль і влада були недоступними. У сучасному контексті ці стратегії трансформувалися у форми маніпулятивної поведінки, що сприймається як компенсаторний механізм – спосіб відновлення суб'єктності й контролю у стосунках. За даними гендерних досліджень, маніпуляція як стратегія впливу виконує функцію регуляції владних дисбалансів, що зберігаються у багатьох суспільствах навіть за умов номінальної рівності статей [6].

Феномен чоловіка, схильного до маніпулювання, інтерпретується жінками як наслідок браку у нього стійкої ідентичності або чітких життєвих орієнтирів, що відкриває можливість для переформатування його ролевої поведінки відповідно до жіночих очікувань. Згідно з психоаналітичними концепціями, чоловіки, які мають розмиту «Я-концепцію», стають більш вразливими до зовнішнього впливу, зокрема з боку значущих інших, таких як партнерка або

дружина. Це створює підґрунтя для маніпулятивної взаємодії, де жінка бере на себе функцію регулятора його ролевої поведінки, адаптуючи її до власних потреб або очікувань [7].

У фемінних наративах образ маніпульованого чоловіка часто розглядається як інструмент досягнення емоційної безпеки та стабільності стосунків, де жінка виконує роль керівника або наставника. Така модель спілкування базується на уявленні про потребу у захищеності, яка може бути досягнута лише тоді, коли один із партнерів бере на себе провідну роль у прийнятті рішень та визначенні емоційної динаміки у стосунках. У цих наративах чоловік виступає виконавцем, тоді як жінка реалізує владні або патронатні функції, що створює у неї відчуття контролю і безпеки [8].

Соціокультурні уявлення про чоловіка, який легко піддається маніпуляціям, часто формуються на основі стереотипів щодо «слабкої чоловічої психіки» або недостатньої здатності до опору жіночому впливу. Такі стереотипи походять з традиційних гендерних норм, де чоловікові приписують риси сили, автономності та раціональності, а відступ від цих очікувань сприймається як аномалія. Унаслідок цього будь-яка демонстрація емоційної піддатливості чоловіка інтерпретується як прояв психічної слабкості або нестачі мужності, що знецінює його соціальний статус [9].

Сприйняття такого чоловіка може варіюватися залежно від контексту: у приватній сфері він може розглядатися як бажаний партнер, який забезпечує емоційну підтримку та стабільність, тоді як у публічному просторі – як соціально неприйнятний типаж, що піддається осуду або знеціненню. У приватних стосунках контрольована жінкою поведінка чоловіка сприяє задоволенню її потреби у стабільності та безпеці, однак у публічній сфері це часто сприймається як порушення традиційних гендерних норм, що тягне за собою осуд або навіть маргіналізацію. Таким чином, образ «маніпульованого чоловіка» набуває різних значень у залежності від соціального контексту, в якому відбувається його оцінка [10].

Література:

1. Карамушка Л. М. Психологічні особливості маніпулятивного впливу в міжособистісних стосунках. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 4, вип. 5. С. 41–48.
2. Гусєва В. М. Гендерні аспекти сприйняття влади в подружніх стосунках. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 70. С. 118–126.
3. Кононенко В. І. Психологія особистості: у 2 т. Т. 2. Київ : Академвидав, 2018. 416 с.
4. Михальчук Т. М. Трансформація гендерних ролей у сучасному суспільстві: соціально-психологічний вимір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2020. Вип. 10 (57). С. 45–49.
5. Левченко І. В. Гендерна амбівалентність в особистісних стосунках: психологічний аналіз. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 37. С. 135–142.

6. Цимбал І. В. Гендерні стереотипи в образах «ідеального партнера»: соціально-психологічний аспект. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 37. С. 70–76.
7. Сидоренко О. В. Гендерні ролі в сучасних сімейних стосунках: психосоціальний підхід. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 64–71.
8. Ігнатенко Ю. М. Гендерні стратегії взаємодії у партнерських стосунках. *Соціальна психологія*. 2020. № 3 (75). С. 98–106.
9. Шульга Т. В. Соціокультурні уявлення про чоловіка в контексті трансформації гендерних ролей. *Гендерна парадигма сучасної науки*. 2021. Вип. 5. С. 52–58.
10. Демченко Н. І. Гендерна ідентичність у сучасних комунікативних практиках. Київ : НаУКМА, 2020. 312 с.

Бондар Ольга Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ, УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасному світі освіта є не лише засобом передачі знань, а й важливим інструментом соціальної інтеграції та забезпечення рівних можливостей для всіх громадян. Однією з ключових тенденцій у сфері освіти останніх десятиліть є розвиток інклюзивного навчання, яке передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір. Ця концепція кардинально змінює підходи до навчання, пропонуючи нові стратегії викладання, адаптацію освітніх програм і забезпечення відповідної підтримки всім учням незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Світові тенденції у сфері інклюзивної освіти формуються під впливом міжнародних стандартів і нормативно-правових документів. У багатьох розвинених країнах, зокрема у США, Канаді, Великій Британії, Швеції та Німеччині, створено ефективні системи інклюзивної освіти, які передбачають розробку індивідуальних навчальних планів, використання сучасних технологій, забезпечення кваліфікованого супроводу та створення доступного середовища для всіх учнів. Зокрема, у Фінляндії та Швеції інклюзивна освіта є обов'язковою складовою державної політики, що передбачає тісну співпрацю між освітніми установами, соціальними службами та медичними закладами. У цих країнах діти з особливими потребами навчаються разом з однолітками, отримуючи необхідну підтримку в межах загальноосвітніх закладів. Це досягається завдяки

впровадженню командного підходу до викладання, залученню спеціальних педагогів та використанню технологічних засобів для навчання [1, с.10].

В Україні створюються інклюзивно-ресурсні центри, які проводять оцінку потреб дітей, розробляють індивідуальні навчальні плани та надають консультації педагогам і батькам. Було введено посаду асистента вчителя, який допомагає організовувати навчальний процес для дітей з особливими потребами.

Однак, незважаючи на позитивні зміни, впровадження інклюзивного навчання в Україні стикається з низкою викликів. Серед основних проблем можна виокремити недостатнє фінансування освітніх програм, брак підготовлених спеціалістів, низьку обізнаність суспільства щодо особливостей інклюзивної освіти, а також невідповідність матеріально-технічної бази шкіл сучасним вимогам.

Ще одним важливим аспектом є ставлення суспільства до інклюзії. В Україні все ще зберігається певний рівень стигматизації людей з інвалідністю та недостатнє розуміння значення інклюзивного навчання. Деякі батьки дітей без особливих потреб висловлюють занепокоєння щодо ефективності спільного навчання, а деякі освітяни скептично ставляться до інклюзії через брак досвіду та необхідної підтримки з боку держави [3, с.48].

Для успішного впровадження інклюзивної освіти необхідно здійснити комплекс заходів, спрямованих на розвиток освітньої інфраструктури, підготовку кадрів, створення методичних матеріалів та формування позитивного ставлення до інклюзії в суспільстві.

Насамперед, слід запровадити обов'язкові курси з інклюзивної педагогіки для вчителів, що дозволить підвищити їхню кваліфікацію, розширити знання про особливості роботи з дітьми з порушеннями розвитку та навчити ефективним методам адаптації навчального матеріалу. Такі курси повинні включати теоретичну та практичну підготовку, знайомство з сучасними методиками, психологічні аспекти роботи з дітьми з особливими потребами, а також інтеграцію новітніх технологій у навчальний процес.

Окрім підготовки кадрів, необхідно створити методичні матеріали та рекомендації для вчителів, які дозволять їм впроваджувати інклюзивні практики у навчальних закладах. Це можуть бути спеціальні посібники, методичні розробки, навчальні програми, відеоуроки та електронні платформи, що містять адаптовані матеріали для дітей з різними порушеннями. Важливо, щоб ці матеріали були доступними для педагогів усіх рівнів освіти, включаючи дошкільні, шкільні та позашкільні заклади.

Також необхідно розширити співпрацю з міжнародними організаціями для переймання кращого досвіду у сфері інклюзивної освіти. Взаємодія з країнами, які вже успішно реалізували інклюзивні практики, допоможе Україні отримати дієві моделі організації навчального процесу, адаптувати їх до власної освітньої системи та впровадити ефективні методики навчання. Особливу увагу слід приділити обміну досвідом між педагогами, проведенню міжнародних конференцій, стажувань та тренінгів, які сприятимуть професійному розвитку вчителів [2, с.146].

Окрім створення фізичної доступності, слід працювати над формуванням толерантного ставлення до дітей з інвалідністю серед педагогів, учнів та батьків. Інклюзія передбачає не лише інтеграцію в навчальний процес, а й зміну соціальної парадигми, у якій всі діти сприймаються рівними учасниками освітнього процесу. Важливо проводити просвітницькі кампанії, тренінги для батьків, лекції, круглі столи та інші заходи, які допоможуть суспільству краще зрозуміти значення інклюзії та сприятимуть її поширенню [4, с.48].

Ще одним важливим напрямом є розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, які надають кваліфіковану підтримку дітям з особливими потребами та їхнім батькам. Такі центри повинні бути доступними в усіх регіонах України, особливо в сільській місцевості, де на сьогоднішній день бракує фахівців та необхідних ресурсів для забезпечення інклюзивного навчання.

Загалом, успішне впровадження інклюзивної освіти вимагає комплексного підходу, який включає підготовку педагогів, розробку методичних матеріалів, міжнародну співпрацю, фінансування освітніх програм та формування позитивного ставлення до інклюзії в суспільстві.

Таким чином, інклюзивне навчання є важливим кроком на шляху до забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних чи інтелектуальних особливостей. Україна поступово рухається у цьому напрямку, але для досягнення справжньої інклюзивності необхідно не лише вдосконалювати законодавчу базу, а й формувати суспільне розуміння того, що кожна дитина має право на якісну освіту та повноцінну інтеграцію в соціум.

Література:

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2021. № 3. С. 10-14.
2. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 3. С. 7-12.
3. Ласточкіна О., Литвиненко В., Бугаєнко Т. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх логопедів. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2020. Том 2. № 32. С. 146-151.
4. Охріменко О., Семеніхіна О. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти до використання цифрових технологій в умовах інклюзивного освітнього простору. Освіта. Інноватика. Практика. 2021. № 9(2). С.48-55.

Бондаренко Катерина Валентинівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК ОСНОВИ ДОБРОЧЕСНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Концепція реформи освіти в Україні передбачає формування у здобувачів початкової освіти морально-етичних цінностей. Період молодшого шкільного віку є ключовим етапом у процесі становлення особистості, набуття морального досвіду, формуванні основ доброчесної поведінки.

Н. Бібик зазначає, що пріоритетного значення у контексті Нової української школи набуває питання формування у здобувачів освіти системи морально-етичних та соціально-політичних цінностей [1]. Поділяючи точку зору Н. Бібик, ми вважаємо, що освітній процес заснований на принципах доброчесної поведінки сприяє вихованню чесних, справедливих, відповідальних, співчутливих, свідомих особистостей.

Для дослідження рівня обізнаності здобувачів початкової освіти про навички доброчесної поведінки, як основи формування морально-етичних цінностей нами було розроблена та впроваджена авторська анкета.

Процедура нашого дослідження відповідає схемі формувального експерименту із залученням однієї експериментальної групи. У анкетування взяли участь 18 осіб (діти молодшого шкільного віком від 9 до 10 років).

Критерієм для аналізу стали запитання, що визначають основні морально-етичні цінності, а саме: «Чи вмієш ти вирішувати конфлікти шляхом обговорення ситуації?», «Чи списував ти у однокласників?», «Чи допомагаєш ти однокласникам, якщо вони цього потребують?», «Чи береш ти участь у благодійних акціях, які ініціює заклад освіти, в якому ти навчаєшся?».

Результати проведеного нами анкетування до впровадження курсу уроків доброчесності показали, що переважна більшість учнів 4 класу дотримуються основ моральної поведінки та етичних норм та принципів під час освітнього процесу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень сформованості морально-етичних цінностей під час освітньої діяльності

Рівень сформованості морально-етичних цінностей	Кількість учнів молодшого шкільного віку	Кількість здобувачів початкової освіти у %
Високий	9	50
Середній	8	45
Низький	1	5

За даними дослідження ми бачимо, що 9 (50%) учнів молодшого шкільного віку мають високий рівень сформованості морально-етичних цінностей, що свідчить про свідоме розуміння та дотримання морально-етичних принципів.

Середній рівень спостерігається у 8 (45%) здобувачів початкової освіти. Це говорить про те, що в учнів молодшого шкільного віку сформовані загальні уявлення про морально-етичні принципи поведінки, але вони не завжди діють, відповідно до моральних і етичних норм.

Низький рівень був виявлений у 1 (5%) учня, що вказує на неналежний рівень знань про морально-етичні цінності та потребу у додатковій мотивації та прикладу для наслідування.

Частотний аналіз результатів анкетування (див. рис. 1) показує, що учні початкових класів мають різний рівень уявлень про морально-етичні цінності.

Ми дійшли висновку, що рівень обізнаності учнів початкової школи щодо морально-етичних цінностей є недостатнім і потребує впровадження уроків доброчесності, спрямованих на реалізацію мети початкової освіти – формуванні особистості, яка дотримується доброчесної поведінки, як основи формування морально-етичної свідомості.

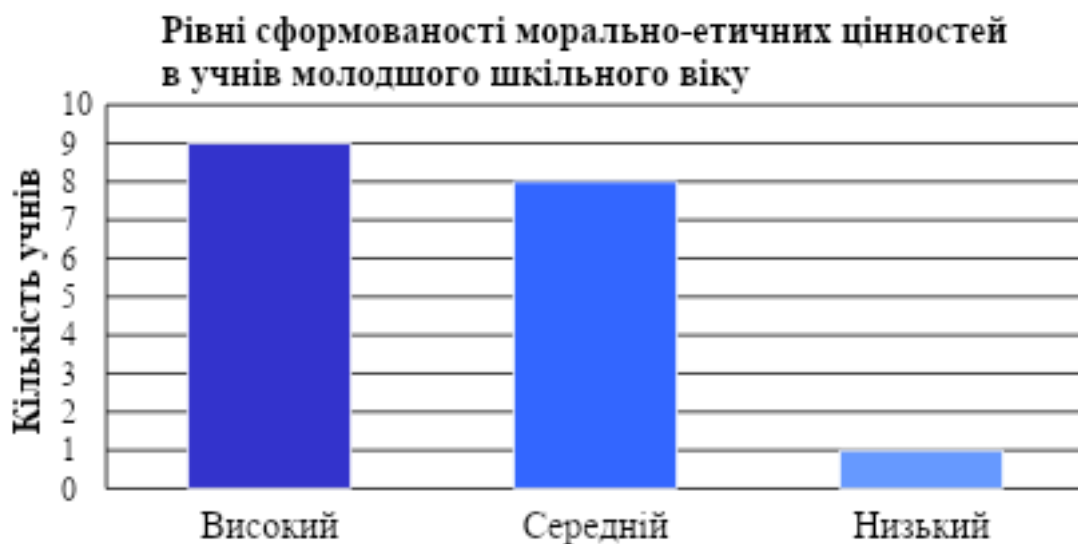


Рис. 1. Результати дослідження рівнів сформованості морально-етичних цінностей на основі авторського анкетування (до впровадження курсу уроків доброчесності)

Підвищення рівня сформованості та обізнаності про морально-етичні цінності у здобувачів початкової освіти може здійснюватися за допомогою різних форм і видів навчальної діяльності, а саме: читання, робота з текстами, аналіз даних, заповнення схем і таблиць, дискусії, мозкового штурму, виконання та презентації проєктів, обговорення та моделювання життєвих ситуацій у групах.

Література:

1. Бібік Н., Бонь Н. Спитає себе, дитино, хто ти (казка як засіб формування життєвих цінностей). *Учитель початкової школи*. 2017. № 8. С. 34-35.

Бондарчук Аліна Сергіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Фальковська Л. М., старша викладачка кафедри
соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет ім. Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОГИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік відіграє значну роль у формуванні особистості людини, розвитку усіх її сфер функціонування, формування необхідних для подальшого життя умінь та навичок.

Особливий інтерес викликає емоційна сфера. На цьому віковому етапі підліток вчиться усвідомлювати, ідентифікувати, розуміти свої емоції та регулювати їх, що супроводжується певною нестабільністю емоцій, різкою зміною настрою, суперечністю між переживаннями (чергування енергійності та натхненності із апатією та виснаженням) [3]. Поширеною серед підлітків також є тривожність, що може бути спричинено наведеними особливостями цього етапу розвитку [2].

У підлітковому віці значне місце займає процес соціалізації – у підлітка підвищується потреба не лише у взаємодії з іншими, а й у самовираженні, пошуку свого місця в соціумі та визнанні [4]. Труднощі на шляху до задоволення цієї мети, неприйняття оточенням, нездатність відповідати як власним очікуванням, так і очікуванням інших, можуть сприяти формуванню соціальної тривоги.

Соціальна тривога – стан, який характеризується переживанням хвилювання, страху, дискомфорту у соціальних ситуаціях за відсутності реальної загрози чи небезпеки [5].

Одночасно із соціальною тривогою, на успішність соціальної взаємодії підлітка впливає також емоційний інтелект. Емоційний інтелект – сукупність емоційно-інтелектуальних здібностей, які полягають у ідентифікації своїх і чужих емоцій та їх вираженні; використанні емоцій для підвищення успішності виконання діяльності і мислення; розуміння причин і наслідків емоційних переживань та зв'язку між ними; регуляція своїх емоцій та емоцій інших [1].

Емоційний інтелект також розглядається як сукупність не лише здібностей, а й особистісних властивостей, таких як емпатія, стресостійкість, адаптивність та оптимізм [6].

Задля вивчення емоційного інтелекту (ЕІ) та соціальної тривоги (СТ) у підлітковому віці нами було організовано та проведено дослідження. Для цього було використано такі методики, як «Шкала соціальної тривожності М. Лібовіца: для дітей та підлітків» (LSAS-CA) і «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла. Вибірку склали 90 підлітків віком 12-17 років: із них 56 дівчат та 34 хлопці.

За результатами дослідження, 59% досліджуваних підлітків не мають ознак соціальної тривоги, в той час як інша частина (41%) виявили її прояви на різних рівнях, а саме: 22% підлітків характеризуються легкою соціальною тривогою, 9% – помірною, 4% виявили виражену соціальну тривогу, 4% - важку соціальну тривогу, а 1% - дуже високий її рівень. Отримані дані свідчать про поширеність соціальної тривоги серед підлітків

Аналіз статевих відмінностей у прояві соціальної тривоги у підлітковому віці не показав значної різниці у її поширеності між хлопцями і дівчатами: серед респондентів у хлопців на 7% частіше спостерігалася відсутність соціальної тривоги, ніж у дівчат; у 7% дівчат виявлено виражену соціальну тривогу, в той час як в хлопців цей рівень її прояву не був представлений (Рис. 1).

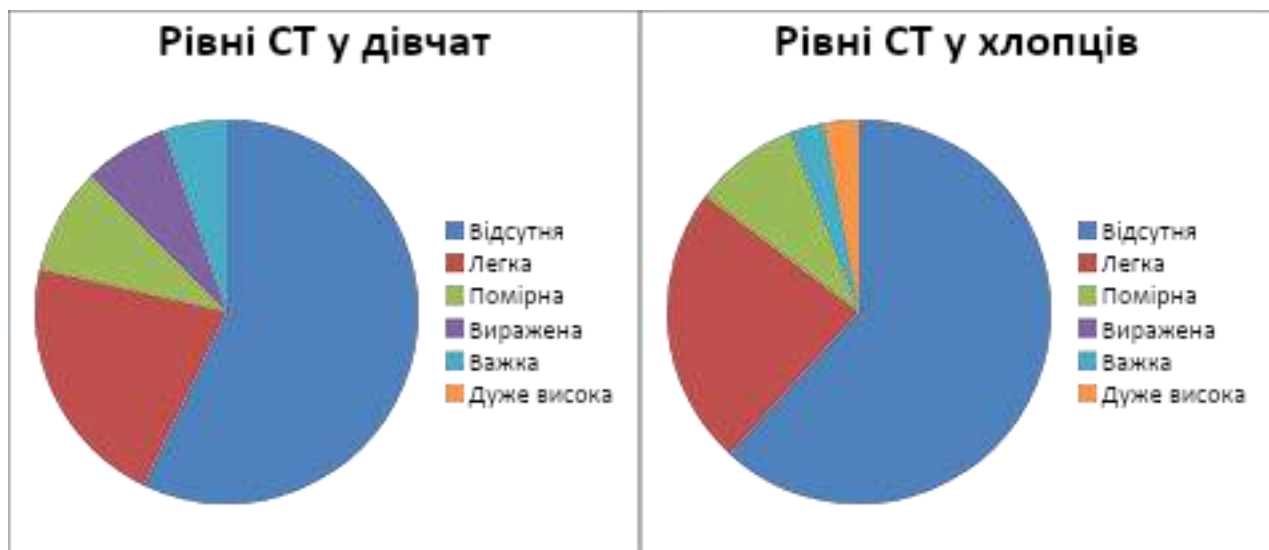


Рис. 1. Порівняння розподілу рівнів соціальної тривоги за статевою ознакою.

За допомогою методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла вдалося виявити, що у значної частини підлітків (71%) емоційний інтелект сформований на низькому рівні; середній рівень емоційного інтелекту виявлений у 27% підлітків; високий рівень сформованості – у 2%.

Найбільш розвинуеною серед досліджуваних виявилася така шкала емоційного інтелекту, як Самомотивація, яка полягає у можливості регулювати (викликати чи приглушити) у себе потрібні для ситуації емоції, контролювати їх вираження та свою поведінку, спричинену цими емоціями: на низькому рівні її виявило 54%, на середньому – 38%, на високому – 8%.

Найменш розвинуеною спостерігалася шкала Управління своїми емоціями, яка полягає у довільному керуванні своїми емоціями, умінні переключитися від переживання неприємностей та труднощів: 72% підлітків виявили низький рівень сформованості цієї шкали, 21% – середній, 7% – високий.

У досліджуваних підлітків із проявами соціальної тривоги частіше спостерігається низький рівень емоційного інтелекту, у свою чергу рідше спостерігається середній та високий рівні (Рис. 2). Із підвищенням рівня соціальної тривоги у підлітків спостерігається тенденція до зниження рівня емоційного інтелекту.

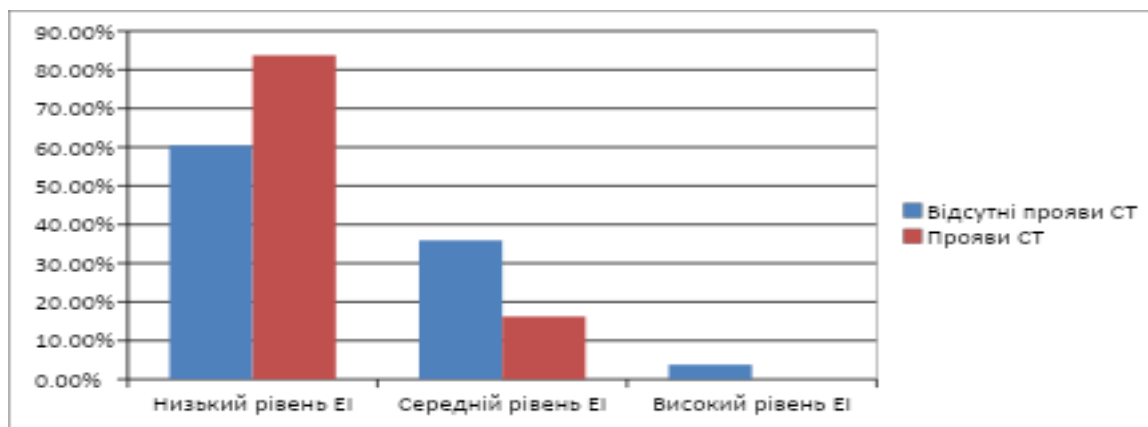


Рис. 2. Порівняння рівнів сформованості емоційного інтелекту в залежності від наявності чи відсутності проявів соціальної тривоги.

Отже, підлітковий вік характеризується низкою особливостей, які впливають на формування особистості та їх функціонування в соціумі. Вагомий внесок в цьому мають соціальна тривога та емоційний інтелект. Ми виявили, що соціальна тривога є поширеною у підлітковому віці – майже половина підлітків мають її прояви різної сили. У свою чергу емоційний інтелект у двох третинах підлітків перебуває на низькому рівні сформованості, менше третини виявили його на середньому рівні. Ми побачили тенденцію, що із наявністю проявів соціальної тривоги у підлітковому віці та зростанням їх інтенсивності, знижується рівень емоційного інтелекту. Це може бути пов'язано із тим, що маючи труднощі у розумінні емоцій інших, їх вираження, причин і наслідків, підліток може формувати альтернативні інтерпретації емоційних переживань та проявлень інших, що спричинятиме недостовірному їх розумінню, виникненню тривоги у соціальних ситуаціях.

Література

1. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту: монографія. Харків: Діса плюс. 2017. 189 с.
2. Мельничук М., Рева М. Особливості впливу комунікативного досвіду на емоційність підлітків. *Молодий вчений. Психологічні науки*. № 12 (124). 2023. С. 101-104.
3. Немеш В. І. Емоційна трансформація підліткового віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія ПСИХОЛОГІЯ*. Вип. 3. 2021. С. 93-95.
4. Осадча Н. О. Соціальна тривога як чинник дитячої самотності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 4 (67). 2015. С. 90-100.
5. Ясточкіна І. А. Соціальна тривога людини: причини та наслідки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Вип. 19. 2014. С. 166-173.
6. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*. 2006.

Будна Наталія Володимирівназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»Наукова керівниця: Пирог Г. В., кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
*м. Житомир, Україна***ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ЮСТИЦІЇ**

У сучасному турбулентному світі професійне вигорання є поширеною проблемою, що впливає на емоційний стан та ментальне здоров'я працівників. Це явище не тільки знижує продуктивність, але й може серйозно зашкодити здоров'ю. Особливо це важливо для тієї категорії фахівців, що працюють в режимі великої напруги та самовіддачі, а робота вимагає дотримання дисципліни та підвищеної професійної відповідальності. Саме такою є діяльність працівників органів юстиції. Виконуючи професійні обов'язки в умовах, ускладнених впливом емоційних та стресових факторів, працівники органів юстиції можуть мати схильність до деформації якостей, котрі призводять до розвитку синдрому професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання досліджували науковці різних галузей, зокрема психологи, педагоги, медики, філософи. Термін “вигорання” визначений у Міжнародному класифікаторі хвороб як наслідок тривалого невирішеного стресу на робочому місці. Багато вчених вважають це хворобою, але починаючи з травня 2019 року ВООЗ використовує цей термін тільки у випадках, пов'язаних з роботою, а тому “вигорання” класифікується як синдром. Проте, єдиного підходу до моделі синдрому вигорання нині досі немає. Залишається недостатньо вивченим питання професійного вигорання особистості і під час війни [3, с.10]. Тому, аналіз існуючих досліджень, пошук шляхів та розробка профілактичних стратегій професійного вигорання, збереження ментального здоров'я працівників стресогенних професій є однією з найактуальніших проблем сучасної психології.

Герберт Фрейденбергер у 1974 р. визначив синдром емоційного вигорання як проблему, породжену суспільством і часом, у якому ми живемо, та постійною боротьбою за те, щоб наповнити наше життя змістом. Синдром професійного вигорання, або синдром психічного вигорання, синдром емоційного вигорання - це стан емоційної, розумової, фізичної втоми, що виникає, як результат наявності хронічного стресу, спричиненого у процесі трудової діяльності [6, с.38]. У працівників органів юстиції може відбуватися повна втрата інтересу до професійної діяльності, подальший розвиток здається безглуздим, енергії не вистачає і немає мотивації займатися роботою, яка була дійсно цікавою. Найнебезпечніше те, що цей синдром прогресує поступово, повільно, день за днем. Якщо ігнорувати його перші ознаки, задоволення від добре виконаної

роботи стає все меншим і меншим, а бажання припинити займатися раніше улюбленою справою стрімко зростає. Професійне вигорання серед працівників органів юстиції небезпечне тим, що призводить до зниження якості правосуддя та функціонування правової держави. Фахівчиня з професійного вигорання, професорка та викладачка психології Каліфорнійського університету С. Maslach вважала, що професійне вигорання найпоширеніше у тих професіях, де існує високий рівень відповідальності перед суспільством, і фахівці правової система є однією з таких сфер. Нею запропоновано розглядати професійне вигорання як фізичне та емоційне виснаження, що включає у тому числі розвиток негативного ставлення до виконуваної роботи, втрату розуміння інших людей [4, с.65].

Американські дослідники С. Maslach і S. E. Jackson запропонували вимірювальну шкалу для діагностики складових професійного вигорання. Вони професійне вигорання представляють у вигляді трикомпонентної моделі вигорання:

- емоційне виснаження: проявляється як зниження емоційного фону, або, навпаки, емоційне перевантаження;
- деперсоналізація: являє собою деформацію стосунків з оточуючими, що виражається у підвищеній залежності від інших.
- редукція: зниження особистісних досягнень, що проявляється у схильності негативно оцінювати себе, свої професійні досягнення та успіхи [4, с.59].

Підвищена професійна значимість та значні вимоги до відповідальності працівників органів юстиції перед суспільством спричиняють її виражену стресогенність. Саме вплив стресу на професію досліджував австрійський психолог, психотерапевт Альфрід Ленгле, який вбачає причину професійного вигорання в тому, що працівник має одночасно велике перевантаження, перенапруження та перевтому [5, с.23].

Українські науковці сучасності Олена Вавринів та Роман Яремко у своїх дослідженнях вказують на те, що професійне вигорання - це процес, який негативно впливає на особистість та її діяльність, і що час від появи певних симптомів може бути відсунений. Вони підкреслюють, що симптомами професійного вигорання у фахівців стресогенних професій можуть бути втома, дратівливість, надмірне хвилювання, відстороненість від колег, конфліктність, емоційне виснаження, зниження мотивації до професійної діяльності, підвищення незадоволеності власною діяльністю [1, с.10].

Аналіз різних поглядів науковців щодо професійного вигорання доводить, що дослідники, які вивчали синдром професійного вигорання, не мають єдиного погляду на природу цього явища і займають різні теоретичні позиції. Проявами професійного вигорання є стійкі зміни професійно важливих якостей, професійний стрес (дистрес), порушення соціальної взаємодії, нестабільність самооцінки, незадоволеність професійною діяльністю, дискомфорт, порушення мотиваційної сфери, відчуття тривожності, безпорадність та професійний страх. Ці та багато інших факторів, на думку дослідників, негативно впливають на психологічний стан співробітників і сприяють розвитку професійного вигорання,

а також лежать в основі подальшої професійної деформації особистості. Це дає можливість для подальшого дослідження та виявлення найбільш ефективних шляхів запобігання цьому стану у працівників органів юстиції. Зокрема, необхідно провести емпіричні дослідження щодо професійного вигорання у фахівців органів юстиції, які у своїй професійній діяльності стикаються з високими очікуваннями з боку суспільства та несуть високу відповідальність за прийняття рішень, мають постійний контакт із конфліктними та стресовими ситуаціями, що, в свою чергу, впливає на їх професійну деформацію. Все це робить проблему вивчення професійного вигорання працівників в системі юстиції актуальною не тільки в теоретичному, а й у практичному плані, оскільки знання специфіки виникнення, прояву і розвитку професійного вигорання має стати основою для проведення психопрофілактичної роботи з підвищення психологічного благополуччя та ментального здоров'я фахівця органів юстиції.

Щоб уникнути наслідків вигорання, працівники сфери юстиції мають знати ознаки вигорання, вміти допомагати собі та звертатися за професійною допомогою в разі потреби. Тому вкрай важливо розробити ефективні стратегії запобігання професійному вигоранню серед фахівців органів юстиції. Фахівцям системи юстиції потрібні професійні навички та методи для управління їх емоційним та професійним благополуччям. Щоб надавати високоякісні юридичні послуги, зберігаючи при цьому особисте ментальне здоров'я, дуже важливо розвинути стійкість до постійного стресу та навчитися ефективно розподіляти час та ресурси. Ефективна профілактика професійного вигорання у фахівців сфери юстиції потребує організаційних змін, підвищення індивідуальної стресостійкості та використання "копінг-стратегій". Копінг-стратегії – це моделі мислення та поведінки, які допомагають адаптуватися у складній ситуації та утримати психологічну рівновагу. Під копінгом прийнято розуміти поведінкові і когнітивні спроби людини, що постійно змінюються, впоратися з особливими внутрішніми або зовнішніми вимогами, що оцінюються як напруга або перевищують можливості індивіда подолати їх [2, с.68].

Отже, професійне вигорання – це багатостороннє переживання емоційного стресу і, водночас, форма професійної дезадаптації, яка призводить до зниження якості виконуваної роботи, втрати інтересу до неї і навіть до зміни професії. Профілактика та подолання вигорання в професії - це робота, котра має вестися з фахівцями в органах юстиції. Повинні створюватися спеціальні програми для надання необхідної підтримки та навчання персоналу. Ментальне здоров'я та емоційно-психологічна рівновага мають залишатися одним із головних пріоритетів.

Література:

1. Вавринів О.С., Яремко Р.Я. Особливості професійного вигорання фахівців ризиконебезпечних професій. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2022. №. 2. С. 10-16.
2. Крамар Н. Копінг-поведінка як об'єкт дослідження психологічної науки. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2018. Випуск 29. С. 68-70.

3. Кокун О.М. Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. 46 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731505>
4. Maslach C., Jackson S.E. Lawyer burnout. *Barrister*. 1978. Vol. 5(2, 8).
5. Längle A. Why do we suffer? Understanding, treatment and processing of suffering in terms of existential analysis. *National Psychological Journal*. 2016. P. 23-33.
6. Freudenberg H. J., Richelson G. Burn-out: The high cost of high achievement. Garden City, NY: Anchor Press, 1980. 214 p.
7. Pyroh H. V. Psychological Well-being of Personality and Behavioral Resources. *Шахс ва жамият: замонавий чақирувлар: Халқаро ҳамкорлар иштирокидаги Республика илмий-амалий конференцияси материаллари. Тошкент: «Ma'rifat», 2023. P. 333-335.*

Булгакова Олена Юріївна

докторка психологічних наук, професорка кафедри дошкільної педагогіки,
деканеса факультету дошкільної педагогіки та психології

Савченкова Марія Вікторівна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

*Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м.Одеса, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Трансформаційні процеси в освіті, які зумовлені глобалізацією, цифровізацією та суспільною модернізацією, істотно змінюють підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема фахівців у галузі дошкільної освіти. У сучасному соціокультурному контексті педагог повинен бути не лише носієм фахових знань і практичних умінь, а й активним суб'єктом освітньої діяльності, здатним до самореалізації, професійного вибору, відповідальності, креативності та постійного особистісного зростання. Така багатогранна характеристика педагога відображає суть поняття професійної суб'єктності, яка виступає інтегративною якістю та системоутворювальним чинником його педагогічної майстерності.

Професійна суб'єктність майбутніх фахівців дошкільної освіти формується не лише як результат оволодіння змістом освітніх дисциплін, а й через досвід активної взаємодії з навчально-професійним середовищем, особистісної рефлексії, участі у колективних формах творчої діяльності. Реалізація цієї мети значною мірою залежить від використання в освітньому процесі сучасних освітніх технологій, які здатні забезпечити суб'єктно-орієнтовану педагогіку та

сприяти розвитку автономії, критичного мислення, самосвідомості майбутнього педагога.

Поняття суб'єктності в педагогічній і психологічній науці зазнало глибокого концептуального осмислення наприкінці ХХ — на початку ХХІ століття. У працях І. Беха суб'єктність розглядається як активна саморегуляція індивіда, що виявляється у здатності до самовизначення, рефлексії та реалізації особистісного потенціалу. Науковець наголошує на діалектичній природі суб'єктності як єдності особистісної активності та здатності до відповідального вибору [1, с. 59]. Згідно з позицією Л. Велітченко професійна суб'єктність педагога пов'язана з його здатністю здійснювати педагогічну діяльність на високому рівні усвідомлення цілей, смислів та цінностей, демонструвати відповідальність за результати освітнього впливу й постійно вдосконалювати власний професійний досвід [3, с. 128]. У зарубіжній науці суб'єктність трактується як характеристика особистості, що охоплює активність, самостійність, відповідальність та рефлексивність, які проявляються у здатності до конструктивної поведінки в умовах невизначеності [6].

Формування професійної суб'єктності відбувається в процесі цілеспрямованої професійної підготовки, в межах якої студент не лише засвоює знання, але й здобуває досвід творчого вирішення освітніх ситуацій, розвиває здатність до професійного самовизначення. Важливу роль у цьому процесі відіграють практичні компоненти навчання, зокрема педагогічні практики, під час яких студент починає діяти як суб'єкт професійної діяльності.

Сучасні програми підготовки педагогів повинні забезпечити реалізацію компетентнісного підходу (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш), що передбачає інтеграцію знань, умінь, цінностей та установок у структуру професійної особистості. Саме тому на сьогодні актуалізується необхідність упровадження освітніх технологій, які спрямовані не лише на передачу знань, а й на створення умов для суб'єктного становлення майбутнього педагога [3, с. 86].

Одним із найефективніших інструментів формування суб'єктності є ігрові технології, які дозволяють моделювати ситуації майбутньої професійної діяльності. Рольові ігри, ділові симуляції, педагогічні казки, інсценування професійних ситуацій створюють безпечний простір для прийняття рішень, прояву ініціативності, розвитку комунікативної культури. У таких умовах студент починає діяти не як пасивний спостерігач, а як активний учасник освітнього процесу.

Суттєве значення має також застосування технології розвитку критичного мислення, яка реалізується за три-етапною моделлю: «виклик — осмислення — рефлексія». Ця технологія сприяє формуванню здатності до аналізу, систематизації інформації, постановки запитань і висування гіпотез, що є важливими для розв'язання педагогічних завдань у складних і неоднозначних ситуаціях [4, с. 158].

Проектна діяльність дозволяє студентам формувати навички планування, цілепокладання, самоорганізації. Дослідницький підхід, у свою чергу, стимулює розвиток допитливості, аналітичного мислення, вміння формулювати проблеми

та знаходити засоби їхнього розв'язання. Результати проєктів часто стають об'єктами публічного обговорення, що сприяє формуванню навичок самопрезентації й критичного осмислення зворотного зв'язку.

Формування професійної суб'єктності потребує створення відповідних психолого-педагогічних умов. До таких умов належать: мотивація до навчальної діяльності та формування особистісного смислу професійного самовизначення; рефлексія здобутого досвіду через індивідуальні й групові форми аналізу; занурення в ситуації вибору, що стимулюють самостійність і відповідальність; забезпечення ситуацій творчого пошуку та відкритого діалогу [2, с. 18].

На заняттях педагогічного циклу ефективним є використання аркушів самооцінки, інструментів персональної рефлексії, колективного аналізу педагогічних ситуацій. Студенти вчаться оцінювати ефективність прийнятих рішень, прогнозувати наслідки, моделювати альтернативні стратегії взаємодії в складних професійних умовах.

Процес формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців дошкільної освіти є багатовимірним і тривалим. Він потребує усвідомленої інтеграції інноваційних освітніх технологій, які спрямовані на розвиток активної професійної позиції, відповідальності, здатності до саморефлексії, творчості та самореалізації. Формування цієї якості не завершується на етапі здобуття вищої освіти, а продовжується впродовж усього професійного життя, що зумовлює необхідність розбудови гнучкого, динамічного й суб'єктно-орієнтованого освітнього середовища у вищих педагогічних закладах освіти.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. 296 с.
2. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07. Одеса, 2019. 42 с.
3. Велітченко Л. К. Особистісно-розвивальна освіта: психолого-педагогічні засади. Київ : Інтерсервіс, 2017. 230 с.
4. Смульсон М. Л., Дітюк П. П., Коваленко І. Г. та ін. Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі : монографія. Київ, 2021. 280 с.
5. Sannikova O. P. Formation of professional subjectivity of students in the process of professional training. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University*. 2020. Vol. 3(131). PP. 49–53.
6. Stebbins R. A., Stern D. N., O'loughlin M. Professional identity in early childhood education: Global perspectives. *Early Childhood Development and Care*. 2021.

Бурдейна Марина Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОМПОНЕНТИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

У сучасних умовах підготовки фахівців у галузі логопедії особливої уваги потребує проблема сформованості готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності. Це питання є актуальним як в Україні, так і в інших європейських країнах, оскільки якість логопедичної допомоги безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки спеціалістів.

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність різних підходів до визначення структури та змісту готовності майбутніх логопедів. В Україні проведено низку досліджень, спрямованих на вивчення стану професійної підготовки майбутніх логопедів. Зокрема, у статті “ Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у закладах вищої освіти України” аналізується застосування інноваційних технологій у навчальному процесі та підкреслюється необхідність оновлення змісту освіти відповідно до сучасних вимог. Н. Засенко, Р. Левіна, Н. Пахомова, В. Синьов, С. Шаховська та інші займалися вивченням та висвітленням проблеми в контексті формування рівня професійних компетентностей майбутніх спеціалістів. Про вагомість саме «фахової компетентності» у процесі підготовки вчителя-логопеда у своїх роботах наголошували В. Сластьонін, А. Маркова, А. Хуторський та інші.

У своїй роботі професор Гладуш В.А. розглядає етапи становлення логопедичної науки в Україні, що дозволяє глибше зрозуміти сучасні тенденції у підготовці фахівців. [1]

Підготовка майбутніх логопедів в Україні потребує реформування та вдосконалення. Як зазначають, О. Ласточкіна, В. Литвиненко та Т. Бугаєнко в наш час, коли кількість людей із особливостями психофізичного розвитку та порушеннями мовлення різного генезу постійно зростає, необхідно орієнтуватися на європейські стандарти, зокрема інклюзію. [2]

Так, у європейських країнах підготовка логопедів характеризується інтеграцією теоретичних знань та практичних навичок, акцентом на міждисциплінарному підході та постійному професійному розвитку. Слід відмітити, що європейські програми підготовки логопедів орієнтовані на розвиток креативності, здатності до впровадження інновацій та адаптації до змінних умов ринку праці. Порівняльний аналіз свідчить, що в Україні необхідно посилити практичну складову підготовки логопедів, впроваджувати сучасні

методики та технології навчання, а також забезпечити умови для безперервного професійного розвитку фахівців.

Таким чином, проблема сформованості готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності є актуальною на сьогоднішньому етапі в Україні. Вітчизняна система підготовки логопедів потребує подальшого вдосконалення. Використання зарубіжного досвіду може суттєво підвищити якість цієї підготовки. Нижче наведено загальні методичні рекомендації, спрямовані на вдосконалення підготовки майбутніх логопедів, з урахуванням міжнародних практик.

1. Інтеграція міждисциплінарного підходу.

У багатьох країнах логопедична підготовка базується на міждисциплінарному підході, який поєднує знання з медицини, психології, педагогіки та лінгвістики. В Україні традиційно логопедія розглядається як галузь спеціальної педагогіки, і підготовка фахівців здійснюється педагогічними вищими навчальними закладами.

2. Розвиток практичних навичок через симуляційне навчання.

У зарубіжній практиці широко використовується симуляційне навчання для розвитку практичних навичок у студентів. Це дозволяє майбутнім фахівцям відпрацьовувати навички в контрольованому середовищі перед роботою з реальними пацієнтами.

3. Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

Сучасні технології, такі як комп'ютерні програми, мобільні додатки та телемедицина, активно використовуються у зарубіжній логопедичній практиці для діагностики та терапії мовленнєвих порушень.

4. Підготовка до роботи в умовах інклюзивної освіти.

На сьогоднішній день в Україні та у багатьох країнах світу інклюзивна освіта є стандартом, і логопеди відіграють ключову роль у підтримці дітей з особливими освітніми потребами.

5. Сприяння міжнародній співпраці та обміну досвідом.

Міжнародна співпраця дозволяє переймати передовий досвід та впроваджувати кращі практики у навчальний процес.

6. Розвиток навичок командної роботи.

У зарубіжній практиці, як і в сучасній Україні, логопеди часто працюють у мультидисциплінарних командах разом з іншими фахівцями (психологами, педагогами, лікарями).

О. Кузенко зазначає, що професійно-педагогічна підготовка вчителя-логопеда – це цілеспрямований керований процес, що дає можливість забезпечувати та формувати професійні компетентності в поєднанні із особистісно значущими якостями, які є важливими та необхідними в роботі логопеда. [3]

Імплементация зазначених методичних рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх логопедів, забезпечуючи їх необхідними знаннями та навичками для ефективної професійної діяльності.

Література:

1. Гладуш В.А. Розвиток теорії логопедії в Україні: історичний аспект// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал/ Міністерство освіти і науки України, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка – 2014 – №3(37), с.442-450.

2. Ласточкіна О., Литвиненко В., Бугаєнко Т. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх логопедів. // Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». – 2020–Том 2, № 32, с.146-151.

3. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів в процесі професійної підготовки. // Освітній простір України 14(14) - <https://doi.org/10.15330/esu.14.88-96>.

Напрямок 1. Теоретико-методологічні та прикладні аспекти сучасної психології.

Бутузова Лариса Петрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТАМИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

На тлі воєнних дій в Україні все більш актуальним стає пошук ефективних шляхів подолання надмірної деструктивної тривожності для оптимізації функціонального стану українців. Логічною в цьому контексті є тенденція до зростання рівня тривоги серед молоді віком 14-25 років [7]. Складні безпекові та соціально-економічні обставини (зміна звичного способу життя, адаптація до нових умов навчання у закладах вищої освіти, вимушене переміщення, переживання втрат, вплив негативного інформаційного поля, складність прогнозування професійного майбутнього) створюють серйозне підґрунтя для дестабілізації соціальної ситуації розвитку особистості сучасної студентської молоді. Обмеження можливостей у навчанні та самореалізації (ускладнення очного навчання, необхідність перебування у сховищах, перебої з електропостачанням, труднощі з академічною мобільністю) та реальні загрози життю (обстріли та повітряні загрози) актуалізують проблему посилення тривожності та фрустраційної напруги щодо невизначеності майбутнього у осіб юнацького віку. Ці фактори значною мірою пояснюють тенденцію до зростання частоти емоційних розладів, що є загальною закономірністю для суспільств, які переживають військові дії.

Проблема використання студентською молоддю різноманітних способів адаптації на особистісному рівні для опрацювання тривоги вже давно є предметом наукового психологічного дискурсу. Вона вивчалася в контексті пристосування першокурсників до нових умов навчального середовища (Н.Афанасьєва, 2022; Л.Іванцев, Т.Іванишин, 2019; R.Misra, M.McKean, 2000),

впливу навантаження та напруги в сесійний та міжсесійний періоди (В.Олефір, 2011; Н.Stallman, 2010), специфікою взаємодії у студентській групі (О.Постна, 2016; О. Турчак, 2015), наслідками пандемії COVID-19 (С. Son, S.Hegde, A. Smith та ін., 2020), переходом на дистанційну форму та у зв'язку з використанням певних технологій навчання (О.Цюняк, 2021; А. Vannucci, K.Flannery, C.Ohannesian. 2017), викликами війни до психічного здоров'я (О.Нікітіна, 2023; Г.Алфузова, Г.Найдьонова, В.Кротенко, 2023), у зв'язку з особистісними та нейропсихологічними характеристиками (М.Корольчук, В.Крайнюк, 2002; О.Купрєєва, Л.Сердюк, 2015 та ін.) тощо.

Втім, сучасні умови підвищеної загрози життю в умовах воєнного стану в Україні, стрімкі зміни в комунікації у зв'язку з посиленням міграції українців, вимушеного перебування в укриттях, психологічними постковідними наслідками актуалізують необхідність дослідження специфіки персональних стратегій адаптації з урахуванням тривалого посилення тривожності українців.

Симптоматика дестабілізуючої підвищеної тривожності сучасних студентів може включати прояв як психологічних, так і психофізичних симптомів та оприсутнюватися на кількох рівнях [7; 15; 16; 17, с.65].

Емоційні прояви дестабілізуючої тривожності у студентів включають постійну тривогу та страх, дратівливість, спустошеність, відчуття безпорадності та розгубленості, а також агресію та підвищену нервозність. Цей емоційний дискомфорт є наслідком переживання зміни цінностей і проявляється у посиленій потребі контролювати навколишній світ [15].

На когнітивному рівні дестабілізуюча тривожність проявляється у формуванні низки негативних когнітивних патернів у студентів. Це включає труднощі з концентрацією уваги, постійний неспокій, песимістичне бачення майбутнього, порушення мотивації та здатності до саморегуляції. Характерним є звуження мислення, схильність до нав'язливих роздумів, надмірна самокритика, нереалістичні очікування, неадекватна самооцінка, викривлене сприйняття себе, а також можлива поява суїцидальних думок, зміни у вербальному вираженні та формування стійких негативних самооцінок.

У поведінково-соціальній сфері тривожність студентів проявляється реакціями, що виходять за межі їхнього «вікна толерантності» (Д.Сігал, 2010). Це включає напруженість, нездатність розслабитися, труднощі з концентрацією, пасивність або надмірну активність, відчуття неприкаяності, схильність до відкладання справ, втрату довіри, уникнення тригерів, апатію, малорухливість, залежність та відчуття безсилля. У групі вони часто є непопулярними, але можуть проявляти гіперактивність (метушливість, нав'язливість, озлобленість) або гіпоактивність (замкнутість, настороженість, некомунікабельність), що супроводжується зниженням самооцінки, невпевненістю та самотністю.

Фізіологічні прояви дестабілізуючої тривожності у студентів включають порушення в ендокринній системі (функціонування щитоподібної залози та наднирників з надмірним виробленням кортизолу) та серцево-судинній системі. М'язова система реагує напругою та болем, можливі судоми в горлі, зміни шкірного покриву, підвищена пітливість, прискорений пульс, відчуття нестачі

повітря, поверхнєве та ускладнене дихання, тремтіння кінцівок, розлади сну та зміни харчових звичок. Часто спостерігаються фізичні болі, що проявляються у вигляді проблем з травленням, запаморочення, головного болю та дискомфорту в грудній клітці.

Невротичні симптоми тривожності у студентів можуть включати емоційну лабільність у вигляді плаксивості, підвищеної рухової активності (гіперактивності) або, навпаки, зниження активності та байдужість (апатію). Також можливі зміни харчової поведінки, порушення мовлення, такі як заїкання або мутизм, а також мимовільні рухи (тики) та інші подібні невротичні реакції.

Основні адаптивні стратегії стресменеджменту та рівень вияву тривожності студентів в сучасних умовах лежать в площині ряду факторів, що їх обумовлюють. Аналіз досліджень та наукових розвідок у цій проблематиці дозволив виділити кілька таких ключових чинників, які визначають характер опрацювання студентами власної тривожності.

1. Активність воєнних дій у місці проживання студента, географічне розташування закладу вищої освіти та ставлення до формату навчання. З безпекових міркувань студенти стали схильнішими до дистанційного та змішаного навчання, краще адаптувалися до цих форматів у нових умовах, проте мають недостатню комунікацію з викладачами та однокурсниками [12].

2. Психотравмуючі події та частота стресових ситуацій. Воєнні дії спричинили масові розлади психічного здоров'я серед студентської молоді [5], про що свідчать високі відсотки виявлення депресивних симптомів (33,9-38,1%), тривожних розладів (30,8-38,9%) та посттравматичного стресового розладу (42,2-46,8%). Особливо вразливими до тривожних станів виявилися студентки, у яких ці розлади діагностувалися у 3-4 рази частіше, ніж у студентів чоловічої статі. Найбільша частка студентів з ознаками тривоги та депресії зафіксована серед майбутніх медичних працівників (52,8%), що значно перевищує аналогічні показники серед студентів інших спеціальностей (31,5%).

3. Наслідки пандемії. Дослідження [5; 19] підтверджують, що тривожні розлади серед студентів зросли протягом останніх років. Пандемія COVID-19 додатково посилила цю проблему через ізоляцію, втрату соціальної взаємодії та нестабільність. Наслідком поєднання впливу *пандемії та воєнних дій* в Україні стали певні зміни у поглядах студентів на фактори психологічного благополуччя та життєстійкості. Так, у емпіричному дослідженні (Н.Коструба, О.Фещук, 2023) виявлено, що у студентів з досвідом та без досвіду хвороби під час пандемії існує значуща різниця в уявленнях про її психологічні наслідки на рівні опису досвіду, наявності негативних самооцінок та використання адаптивних стратегій стресменеджменту. Так, наявність досвіду хвороби виявилася тісно пов'язаною з негативною самоналаштованістю та румінацією негативних думок про себе.

4. Статова специфіка опрацювання тривоги: рівень тривожності значно вищий у студенток, ніж у студентів [14]. Підвищена тривожність у дівчат проявляється у вищій дратівливості, напруженості, розчаруванні, емоційній нестабільності та відчутті безвиході [10].

5. Специфіка первинної професіоналізації та адаптація до навчання у закладі вищої освіти. Дослідження 2023 року [6] виявило, що більшість першокурсників-медиків та стоматологів Одеського національного медичного університету успішно адаптувалися до навчання в умовах війни (онлайн, укриття, блекаути) та до нового студентського життя (платформи, гуртожиток, тайм-менеджмент) вже на другому місяці навчання. Однак 8% студентів мали низьку успішність, уникали спілкування або проявляли агресію. Водночас, загальновідома складність опанування медичних спеціальностей може додатково підвищувати тривожність студентів. Першокурсники є особливо вразливою групою молоді щодо зростання тривоги, оскільки їхній емоційний стан значною мірою залежить від адаптації до університетського життя та нової соціальної ролі. Воєнний стан, що співпав з початком цього періоду, поглиблює психологічні травми та вимагає зміни звичних моделей адаптивної поведінки [1]. За С.Серазон, основними детермінантами тривожності першокурсників є високе навчальне навантаження, інтенсивний розклад, великий обсяг самостійної роботи, емоційне перенапруження, брак часу, обмеження соціальних контактів, зміна режиму та складнощі пристосування [Цит. за 4, с.85]. Зміна звичного оточення та побутових умов на початку навчання ускладнює формування студентської ідентичності, може призводити до зниження академічної успішності та внутрішньої кризи, що посилює почуття розгубленості й тривоги. Перевищення оптимального рівня тривожності суттєво визначає подальшу поведінку студентів та їхні способи боротьби з нею.

6. Стан здоров'я: хронічна втома та довготривале психічне напруження, недосипання. О. Нікітіна у своєму дослідженні 2023 року виявила, що значна частина студентів (понад третина) перебуває у стані тривалого психічного виснаження, стресу та хронічної втоми. Найчастіше студенти скаржилися на хронічну втому, постійне відчуття тривоги, страх, переживання шоку, дратівливість, панічні атаки, апатію, безсоння та хронічне недосипання [13]. Дані дослідження 2019 року [11] також підтвердили важливість тривожності, виявивши її значний прямий вплив на поточний стан здоров'я студентів. Самі студенти оцінювали свою ситуативну тривожність як низьку, особистісну – як помірну, але при цьому більше половини (51,6%) вважали свій загальний стан здоров'я незадовільним або поганим.

7. Копінг-стратегії. В умовах воєнного стану емоційний досвід студентів-першокурсників щодо загрози та їхнього ставлення до власного психічного здоров'я часто є суперечливим. З одного боку, вони можуть проявляти ригідність у використанні звичних поведінкових моделей для управління тривогою та виборі копінг-стратегій. З іншого боку, вони можуть демонструвати схильність до застосування крайніх методів контролю над своїм фізичним та психічним станом. При цьому, студенти з екстернальним локусом контролю схильні бачити шляхи відновлення внутрішньої гармонії у зміні зовнішніх обставин, тоді як студенти з інтернальним локусом контролю у виборі стратегій збереження психічного здоров'я покладаються виключно на власні ресурси [9]. Водночас, на думку Н. Дмитріюк, Н. Кордунової та І. Мудрак, висока адаптивність як

особистісна якість відіграє ключову роль серед факторів успішної адаптації до екстремальних умов [8].

8. Рівень резильєнтності та життєстійкості. Н. Афанасьєва [2] виявила тісний зв'язок успішної адаптації першокурсників з їхньою стресо- та життєстійкістю, що проявляється в активності, інтересі, самостійності, комунікабельності та запобігає безпорадності. Залученість підтримується схваленням, а контроль – заохоченням ініціативи. Ці стратегії релевантні описаним у концепції особистісних адаптацій В.Джойнса (залученість-відстороненість, активність-пасивність) [18]. Життєстійкість також позитивно корелює з нервово-психічною стійкістю та саморегуляцією [9]. У складних ситуаціях студенти можуть частіше вдаватися до різних захисних механізмів: відігрівання, заперечення (як спосіб справитися з травмівною ситуацією – нереагування на сигнали тривоги), регресія, раціоналізація, інтелектуалізація, витіснення, сублімація.

9. Самооцінка та досвід деструктивної соціальної взаємодії: студенти з вищим рівнем тривожності часто мають занижену самооцінку та самоповагу, відчують особисту невпевненість та безсилля [4]. Окрім цих внутрішніх факторів, важливим аспектом, що може посилювати тривожність, є попередній досвід деструктивної взаємодії, такий як шкільний булінг або насильство в сім'ї, оскільки він може викликати страх повторення травматичних переживань.

Фактори, що були розглянуті, демонструють складний процес адаптації, який переживають студенти і який вимагає значних психологічних ресурсів та підтримки з боку закладу вищої освіти, сім'ї, близьких та друзів. Успішна адаптація на початковому етапі закладає міцну основу для подальшого розвитку академічного та особистісного потенціалу студента. Таким чином, вибір адаптивних стратегій стрес-менеджменту у студентів залежить від цілого ряду чинників, що викликають тривожність: об'єктивні загрози життю та здоров'ю (пов'язані з воєнними діями, місцем проживання, географічним розташуванням університету, психотравмуючими подіями, стресовими ситуаціями та наслідками пандемії), формат навчання (дистанційний, змішаний), статеві особливості переживання тривоги, труднощі адаптації першокурсників до університетського середовища та специфіка первинної професіоналізації, загальний стан здоров'я, звичні способи подолання стресу (копінг-стратегії), резильєнтність, характер самооцінки та наявність негативного досвіду соціальної взаємодії. Підвищена тривожність в умовах стресу може призводити до повернення до більш ранніх, менш зрілих адаптивних моделей поведінки, що активізує прояв базових стратегій виживання та/або типових особистісних адаптацій, і це є перспективним напрямком для подальших наукових досліджень.

Література:

1. Алфузова Г. В., Найдьонова Г. О., Кротенко В. І. Особливості психічного здоров'я першокурсників на етапі адаптації до професійного навчання в умовах воєнного стану. *Габітус*, 2022 (41), 278–283. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_41_51 (Дата звернення: 19.12.2023)
2. Афанасьєва Н. Є. Особливості взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації, стресостійкості й життєстійкості у першокурсників. *Теорія і*

- практика підготовки конкурентоспроможного фахівця як вектор освітніх парадигм : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 29-30 вересня, 2022, року, м. Тернопіль) / За заг. ред. Б. Б. Буяка, В. М. Чайки, М. О. Орап. Тернопіль, Україна : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2022. С.30-33.
3. Берегова Н., Шеремет А., Солодовник Г. Теоретичний аналіз впливу тривожності на самооцінку в студентської молоді. *Psychology Travelogs*. 2024. №1. С. 230–238. URL : <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-22> (Дата звернення: 25.04 2024).
 4. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 4. С. 82-86. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2021.4.16. (Дата звернення: 12.04.2024).
 5. Гозак С.В., Єлізарова О.Т., Чорна В.В., Товкун Л.П., Лебединець Н.В., Парац А.М., Бондар О.Ю., Хмель Л.Л. Особливості ментального здоров'я та способу життя студентів під час війни. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2023. Т. 27, №4. URI: <https://dspace.vnmu.edu.ua/123456789/6415> (Дата звернення 25.04 2024).
 6. Грекова А. В., Бурдіна Я. Ф., Грідіна І. Р., Ширикалова А. О. Вплив воєнного стану на адаптацію студентів першого курсу медичного університету. *Одеський медичний журнал*, 2023, 2, С.111–117. URL: <https://doi.org/10.32782/2226-2008-2023-2-21> (Дата звернення: 22.02.2024)
 7. Дослідження «Вплив війни на молодь в Україні» URL: <https://ukraine.unfpa.org/uk/state%20of%20youth%20survey> URL: <https://inmol.org/doslidzhennia-vplyv-vijny-na-molod-v-ukraini/> (Дата звернення: 12.10.2024)
 8. Кордунова Н., Мудрак І., Дмитріюк Н. Особливості життєстійкості та адаптивності студентів у кризових ситуаціях. *Психологічні перспективи*, 2021, (38), С. 96–109. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-38-96-109> (Дата звернення 25.08 2024).
 9. Коць М., Бабій М., Дучимінська Т. Діагностика психічного здоров'я першокурсників закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Psychological Prospects Journal*, 2024, 43, С. 103-119. DOI:10.29038/2227-1376-2024-43-kot (Дата звернення: 2.10 2024).
 10. Міхеєва Л., Кулешова О. Гендерні особливості прояву тривожності в студентів-першокурсників в умовах війни. *Psychology Travelogs*, 2023. 3. С. 28–39. URL : <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-3> (Дата звернення: 22.12.2023)
 11. Неведомська Є. О., Харченко Г. Д., Яценко С. П. Рівень тривожності студентів та його зв'язок з самооцінкою здоров'я. *Спортивна наука та здоров'я людини*, 2019 (2). С. 68-73. DOI 10.28925/2664-2069.2019.2.10 (Дата звернення: 29.05.2024)
 12. Непорада І. Адаптація студентів-першокурсників до дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Імідж сучасного педагога*, 2023, 1, С.39–44. URL : <http://surl.li/oupto> (Дата звернення: 9.06.2024)

13. Нікітіна О. П. Вплив війни на стан здоров'я і життєдіяльність здобувачів вищої освіти. Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (319-321). 3 травня – 13 червня, 2022 року. Одеса, Україна : Видавничий дім «Гельветика». URL : <http://surl.li/oupto> (Дата звернення: 29.05.2024)
14. Постна О. І. Гендерні особливості ступеню прояву тривожності у студентів. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання ХХІ століття : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*. Харків, 2016. С. 106.
15. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна ; заг. ред. М. С. Корольчука. К. : Фірма «Інкос», 2002. 272 с.
16. Стрілецька І.І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія Психологічні науки*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 1 (46). С. 266-272.
17. Черезова І. О. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.
18. Joines Vann Personality Adaptation Questionnaire (JPAQ). 3rd edition. Administration, scoring and interpretation manual. Southeast Institute for Group and Family Therapy. Chapel Hill, North Carolina, USA. 2002. 95p.
19. Patel V., Saxena S., Lund C. Kohrt B., et al. Transforming mental health systems globally: principles and policy recommendations. *Health policy*, 2023, 402 (10402), P.656-666. URL : [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)00918-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)00918-2) (Дата звернення: 17.09.2023)

Вакулюк Людмила Василівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта

Наукова керівниця: Ковальчук В.А., докторка педагогічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки
та управління

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

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

Розвиток мовлення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є ключовим аспектом їхнього загального розвитку та адаптації до соціуму. Мовленнєві порушення у дітей з ООП можуть бути різноманітними за характером і ступенем вираженості, від затримки мовного розвитку до порушень складних форм, таких як афазія, дизартрія чи порушення слуху. Це значно ускладнює не лише процес навчання, але й соціалізацію, взаємодію з однолітками, здатність виражати свої думки та емоції [2, с.22-47].

Дослідження розвитку мовлення дітей з ООП та методів його вдосконалення було здійснено багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Серед українських дослідників можна виділити роботи таких науковців, як О. М. Андрєєва, І. І. Горбач, Н. М. Григораш, Т. В. Ємельянова, Ю. В. Зінченко та інші, які акцентують увагу на важливості індивідуалізованого підходу в роботі з дітьми [1, с.34-56].

Мовлення є одним із джерел психічних функцій, що забезпечує взаємодію людини з навколишнім світом. У дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються порушення у розвитку мовленнєвих функцій, що може бути пов'язано з іншими факторами – генетичними, біологічними або соціальними. Важливою умовою розвитку мовлення у таких дітей є раннє виявлення пошкоджень та випадкове корекційно-розвивальне втручання, яке базується.

Сучасні методи роботи з дітьми з ООП передбачають використання комплексних підходів, що включають застосування методик мовленнєво-розвивальних вправ, логопедичних, корекційно-педагогічних технологій, а також психотерапевтичних і психологічних прийомів. Педагоги та психологи в роботі з дітьми з ООП повинні розвивати індивідуальні особливості кожної дитини, її рівень мовного розвитку, наявність чи наявність додаткового порушення, таких як проблеми з моторикою чи слух [3, с.87-102].

Особливо важливо розвивати слухову та зорову увагу, що прямо впливає на здатність дитини засвоювати мовні структури, відтворювати слова, складати речення і розуміти значення слів. Для цього різноманітні логопедичні ігри, тренінги на розвиток пам'яті та уваги, артикуляційні вправи для покращення вимови. Важливе місце займає також формування фонематичного слуху – здатності розрізняти і відтворювати звуки мови, що є критичним для дітей із пошкодженням.

Одним із таких методів є ігрова діяльність. Вона дозволяє дітям не тільки активно взаємодіяти з однолітками, але й адаптувати мовні структури в контексті реальних ситуацій. Ігрова діяльність надає можливість покращити вимову, розширити словниковий запас і розвиток соціального навичок, що є основними аспектами в роботі з дітьми з ООП [4, с.130-150].

Сучасні науковці відзначають важливість ігрової діяльності як ефективного методу розвитку мовлення дітей з ООП. Ігра не дозволяє дітям вивчати нові слова, вирази, але й полегшення формування проявів про навколишній світ, розвиток когнітивних і мовних навичок. відповідно, це підтверджує дослідження О. Савченко, яка наголошує на тому, що через гру діти можуть розвивати мовні структури більш природно і в зручному контексті.

Особливо важливо використовувати диференційований підхід до кожної дитини, враховуючи її індивідуальні потреби. Наприклад, для дітей із затримкою мовного розвитку чи тих, хто має порушення слуху, важливо використовувати методи наочності, жестів, а також мультимедійні технології [5, с.70-95].

Власний досвід педагогів засвідчує високу ефективність використання ігрової діяльності для розвитку мовлення у дітей з ООП дошкільного віку. Наприклад, рольові ігри, в тому числі створення казок чи сюжетно-рольові ігри,

дають дітям можливість активно практикувати мовлення в контексті соціальної взаємодії, формувати словниковий запас та покращувати артикуляцію.

Українські педагоги активно впроваджують у навчальний процес ігри, що включають фізичну активність, музичні та театралізовані елементи. Важливою частиною є співпраця з батьками, оскільки ігри можна адаптувати для домашнього використання, що дозволяє підтримувати і зміцнювати досягнуті результати в умовах сім'ї [6, с.55-74].

Сучасні методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) передбачають використання комплексних підходів, що включають різноманітні методики, спрямовані на розвиток мовлення, корекцію порушення та підтримку загального розвитку дитини. Ці методи обов'язково мають бути індивідуалізованими та обґрунтованими на глибокому розумінні особливостей кожної дитини, її потреби та можливо.

Одним із основних компонентів таких методів є мовленнєво-розвивальні вправи, які сприяють формуванню й удосконаленню мовних навичок у дітей з ООП. Це може бути правильно на розпізнавання звуків, покращення артикуляції, розвиток фонематичного слуху, а також на створення нових слів та фраз. У цих вправах особлива увага звертається на розвиток чіткої мови та правильне використання мовних конструкцій, що дозволяє дітям не тільки правильно говорити, а й повноцінно спілкуватися в різних життєвих ситуаціях [7, с.40-64].

Логопедичні методики займають важливе місце в корекційно-розвивальному процесі. Логопед працює над усуненням порушення фонетичної артикуляції, слуху, граматичних помилок, розвитку словникового запасу та мовної плинності. Для дітей з ООП проводяться спеціальні вправи, спрямовані на розвиток моторики мовних органів, що є критичним для дітей з порушеннями артикуляції (наприклад, дизартрія або ринолалія). Також важливе місце займає робота з диханням, що сприяє розвитку правильної мови та покращенню голосового апарату.

Корекційно-педагогічні технології спрямовані на розвиток когнітивних навичок дитини, її здатності до сприймання та аналізу мовної інформації. Це може бути саме на розвиток уваги, пам'яті, зорового й слухового сприймання, що запобігає удосконалення мовленнєвих навичок та сприяють розвитку загальних інтелектуальних здібностей. Наприклад, використання карток для розпізнавання звуків, формування звукових моделей слів або інтерактивних вправ для покращення пам'яті та асоціативного мислення. Для дітей з порушеннями слуху можна використовувати спеціальні технічні засоби, такі як слухові апарати чи допоміжні пристрої, що забезпечують ефективніше сприйняття звуків [8, с.23-41].

Одним із важливих аспектів роботи з дітьми з ООП є використання психотерапевтичних і психологічних прийомів, які допомагають зняти емоційну напругу і тривогу, які часто супроводжують процес мовленнєвого розвитку. Діти з мовленнєвими порушеннями часто відчують страх або сором через свої труднощі у спілкуванні, що може призвести до зниження їхньої самооцінки та мотивації до навчання. Психологічні методи, такі як арт-терапія, ігрова терапія

або методи психологічної підтримки, допомагають дитині розвивати позитивне ставлення до себе і свого розвитку. Вони також сприяють посиленню емоційного фону, зняттю психологічних блоків, що, у свою чергу, впливає на розвиток мовлення.

Педагоги та психологи в роботі з дітьми з ООП повинні з особливою увагою розвивати індивідуальні особливості кожної дитини, її рівень мовного розвитку та наявність додаткового пошкодження. Це може включати порушення моторики, слуху, зору чи інтелектуальні розлади. Для дітей з порушеннями моторики маленькі є вправи, що сприяють розвитку дрібної та великої моторики, адже мовлення тісно пов'язане з рухами пальців, рук та обличчя. Вправи для розвитку моторики, такі як малювання, ліплення, використання спеціальних іграшок для розвитку рук і пальців, є необхідними для покращення мовних навичок [9, с.63-85].

У дітей з порушеннями слуху критичним є розвиток фонематичного слуху та артикуляційної вправності. Індивідуалізований підхід дозволяє підібрати спеціальні вправи, які допоможуть дитині навчитися правильно вимовляти звуки, а також покращити здатність до сприйняття мовного матеріалу через допоміжні слухові засоби.

Психологічна підтримка та використання спеціальної методики є обов'язковими для дітей з інтелектуальними порушеннями. Застосування методів когнітивно-поведінкової терапії, тренувальних вправ на розвиток пам'яті та уваги, а також спеціальних ігор, які активізують інтелектуальні процеси, допомагають дітям з ООП краще засвоювати матеріал та адаптуватися до соціального середовища [10, с.19-38].

Таким чином, для ефективної роботи з дітьми з ООП педагоги і психологи повинні бути готові до впровадження різноманітних методів і технологій, що забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, зважаючи на її потреби та особливості розвитку. Тільки за умов правильно обраних методів і стратегій розвитку можна досягти значних результатів у мовленнєвому та соціальному розвитку дітей з ООП, допомагаючи їм подолати труднощі й успішно інтегруватися в суспільство.

Література:

1. Андрєєва О. М. Психологія і педагогіка розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Освіта, 2018. С. 34-56.
2. Бондаренко О. В. Роль ігрової діяльності у розвитку мовлення дітей з ООП. Харків: Педагогічна думка, 2016. С. 22-47.
3. Горбач І. І. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. Львів: Світ, 2017. С. 87-102.
4. Григораш Н. М. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху. Чернівці: Видавництво Букрек, 2015. С. 130-150.
5. Дем'яненко С. П. Психологічні аспекти розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ: Наукова думка, 2020. С. 70-95.
6. Ємельянова Т. В. Ігрові технології в корекційно-розвивальному процесі. Одеса: Одеський державний університет, 2019. С. 55-74.

7. Жилко Н. С. Технології мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Університет імені Тараса Шевченка, 2014. С. 40-64.
8. Зінченко Ю. В. Інноваційні методи розвитку мовлення у дошкільників. Львів: Освітня книга, 2018. С. 23-41.
9. Іванова М. П. порушення мовлення у дітей та корекційні методики. Харків: Фоліо, 2017. – С. 63-85.
10. Кириченко Т. В. Роль педагогів у розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Луцьк: Вежа, 2020. – С. 19-38.

Велика Олександра Іванівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Моляко В. О., професор, доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Адаптація здобувачів фахової передвищої освіти (далі – ФПО) першого року навчання як компонент їх інтеграції в нове середовище тривалий час є предметом дискусій серед науковців. Та, не зважаючи на постійну роботу у цій сфері, здобувачі освіти закладів вищої освіти та ФПО досі відзначають складнощі в процесі асиміляції в нову для них соціальну групу.

Проблема адаптації першокурсників до закладу освіти не обмежується кордонами України, а є загальносвітовою проблемою, що говорить про глобальність питання, та необхідність створення нових, актуалізованих до сучасних реалій, підходів до його вирішення [1].

Однак, незважаючи на глобалізм, не можна нівелювати вплив особливих умов, що ускладнюють процеси адаптації першокурсників, саме на теренах нашої держави, а саме – війни. Адже, окрім кризовості самого періоду адаптації, додається страх, розгубленість та невизначеність щодо власного майбутнього. У сукупності такі чинники зумовлюють ускладнення процесів адаптації та виснажують внутрішні психологічні резерви особистості, які вона могла скерувати на пристосування до студентського життя. Для подолання таких труднощів індивід повинен володіти значним рівнем самоорганізації, здатністю ефективно планувати час і сили, усвідомлювати власні життєві цінності, визначати перспективні цілі та володіти значним рівнем стресостійкості. Зважаючи на це, сучасні дослідження все частіше звертають увагу на ресурси, зокрема особистісні, які забезпечують адаптаційні процеси здобувачів освіти.

А. Галян визначає особистісні ресурси як індивідуально-психологічні особливості, що утворюються через взаємодію мотиваційно-ціннісного,

регуляторного та емоційного компонентів і сприяють ефективній адаптації без надмірних витрат енергії [6].

С. Алексеева диференціює особистісні ресурси як «...певний запас життєвих можливостей, який може бути використаний суб'єктом як засіб розвитку особистості, здійснення самовизначення, реалізації діяльності, вибору життєвих стратегій...» [3]. Ресурси, якими користується індивід, допомагають зберігати стабільність, ухвалювати зважені рішення, краще усвідомлювати час і сприймати життя в цілісності.

Тобто, визначаючи особистісні ресурси особистості, ми можемо говорити про сукупність особистісних особливостей особистості, що можуть стати передумовою та індикатором успішної адаптації здобувачів першого року навчання до навчання у закладі ФПО. У кризові періоди особистість зазвичай переосмислює життя та формує оновлене бачення реальності. Усвідомлена особистість прагне самопізнання та переосмислення життєвих орієнтирів. Водночас вона здійснює своєрідну трансценденцію – адаптується до нових обставин шляхом самовдосконалення та подальшого самотворення, що вимагає наявності стійкого психологічного фундаменту – особистісних ресурсів. Таким чином, низький рівень особистої ресурсності індивіда може визначати низький рівень його адаптивності [2].

Проблему адаптації здобувачів освіти в умовах війни досліджували Л. М. Башкірова, Л. В. Білик, В. В. Камінський [4], І. В. Васюк [5], І. К. Кузнєцова, М. О. Кузнєцова, О. В. Шмуліч [7] та ін. Однак питання психосоціальної підтримки та забезпечення ресурсів допомоги при адаптації першокурсників є недостатньо вивченими.

Особистісна ресурсність, як і більшість психологічних процесів особистості, піддається впливам, що дозволяє корегувати та підвищувати її рівень нормалізуючи та покращуючи психологічний стан здобувачів освіти. Дані процеси забезпечуються шляхом впровадження спеціалізованих тренінгів, курсів, психологічних прийомів тощо. Впровадження подібних програм під час війни для здобувачів освіти забезпечує покращення їх психічного здоров'я, а також усунення ризику емоційного і професійного вигорання. Зниження рівня тривожності та підвищенням стійкості до стресів сприяють успішній адаптації до навчання під час війни.

У межах дослідження адаптації першокурсників до навчання у закладі ФПО у період війни ми мали змогу визначити рівні психологічної ресурсності першокурсників та проаналізувати вплив на динаміку особистісної ресурсності, як індикатора їх адаптивності до навчання в умовах війни.

За допомогою авторської методики О. Штепи «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» яка є апробованою, стандартизованою та валідною [2] опитано 70 здобувачів освіти першого року навчання медичного коледжу. Перша спроба дослідження ресурсності першокурсників показала такі результати: низький рівень у 35 (50%) студентів, середній рівень характерний для 21 (30%) студентів, високий рівень у 14 (20%) студентів (табл.1).

Таблиця 1

Результати дослідження психологічної ресурсності студентів першокурсників медичного коледжу

Ресурсність	І спроба			ІІ спроба		
Рівні:	Н	С	В	Н	С	В
%	50	30	20	38,6	47,1	14,3

Після низки консультаційних і тренінгових заходів здійснено другу спробу: низький рівень виявлено у 27 (38,6%) здобувачів освіти, середній – у 33 (47,1%), високий властивий 10 (14,3%) здобувачам освіти.

Низький рівень ресурсності мають здобувачі освіти, які не задоволені вибором професії і не бачать перспективу саморозвитку, виявляють апатію та не можуть чітко визначити потреби й бажання, а також мають високі рівні фрустрованості, агресивності. У них виникають труднощі особистісної самореалізації.

Здобувачі освіти, що мають середній рівень ресурсності, виявляють активне прагнення до самовизначення, проте на них чинять вплив висока тривожність та стрес-фактори. Вони спроможні здійснювати самоаналіз, проте не здатні кристалізувати власні життєві цілі.

Зрештою, здобувачі освіти з високим рівнем ресурсності виявляються придатними до здійснення глибокого внутрішнього усвідомлення, кристалізують свої життєві якості і професійний розвиток. Вони створюють вільний простір для аналізу бажань і дій, що забезпечує їхній рух до особистісної самореалізації.

Таким чином, результати дослідження психічних станів першокурсників свідчать про високий рівень тривожності, наявності страху щодо невизначеності в умовах війни, а також невдач у навчанні, незадовільних оцінок тощо. Окрім того, виявлено низьку активність та проблеми із саморегуляцією, що ускладнюють успішну соціально-психологічну адаптацію до навчання зі спеціальності 223 Медсестринство.

Отже, адаптація першокурсників до навчання у закладі ФПО – основа успішного здобуття професійного фаху та становлення індивідом соціально значущою особистістю. Саме тому адаптація є важливим предметом досліджень та, безумовно, вимагає особливої уваги.

Війна в Україні стає тим важливим чинником, що може ускладнювати та навіть нівелювати адаптивні процеси першокурсників, в тому числі внаслідок виснаження особистісних ресурсів особистості, що покладаються в основу адаптаційних механізмів індивіда.

Особистісні ресурси особистості – це сукупність індивідуальних психологічних особливостей індивіда, які дозволяють йому успішно самореалізовуватись, «...особистісний потенціал, характер і навички людини, які допомагають їй...» [3]; основа забезпечення нормального психічного стану індивіда. Особистісні ресурси відіграють чи не провідну роль в подоланні криз

індивідом, які є основною проблемою першокурсників в процесі інтеграції в нову соціальну групу.

За результатами дослідження, проведеного за допомогою опитувальника психологічної ресурсності особистості О. Штепи, виявлено, що особистісну ресурсність (і, як результат, загальний психологічний стан) можна корегувати шляхом запровадження ряду психокорекційних методик та технік. А з метою підтримання та покращення стану психічного здоров'я здобувачів освіти, ці методики краще проводити протягом всього навчання у закладі фахової передвищої освіти, з періодичним проведенням діагностики визначеною методикою.

Література:

1. Perceived stress and sources of stress among first-year medical undergraduate students in a private medical college - Tamil Nadu / A. Swaminathan et al. *National journal of physiology, pharmacy and pharmacology*. 2016. Vol. 6, No. 1. P. 9–14. URL: <https://doi.org/10.5455/njppp.2015.5.1909201574> (date of access: 20.03.2025).
2. Shtepa O. S. The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method. *Problems of modern psychology*. 2017. No. 39. P. 380–399. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399> (date of access: 21.03.2025).
3. Алексєєва С. В. Психологічна ресурсність особистості як засіб допомоги та відновлення в умовах сучасної пермакризи. Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму, м. Харків, 26 квіт. 2024 р. ХНУВС, 2024. С. 18–21.(дата звернення: 17.03.2025).
4. Білик Л. В., Камінський В. В., Башкірова Л. М. Адаптація до глобальних змін і викликів часу медичної освіти України. *Академічні візії*. № 25. 2023. С.1–13. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/731> (дата звернення: 20.03.2024).
5. Васюк І. В. Соціальна адаптація особистості студента в періоди суспільних трансформацій: філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ-Переяслав, 2021. 210 с.
6. Галян А. І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2016. 234с.
7. Кузнєцова І. К., Кузнєцова М. О., Шмуліч О. В. Особливості адаптації студентів-першокурсників до онлайн-навчання в медичному ЗВО, як складового елементу професійного становлення лікаря. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах* : матеріали XV Міжнар. науково-метод. інтернет-конф., м. Харків, 15–16 листоп. 2022 р. Харків, 2022. С. 78–80.

Вербіцька Інна Йосипівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

Зміцнення психічного здоров'я дітей – важливе завдання освіти, адже через зростаюче інформаційне навантаження, швидкі суспільні зміни, воєнні конфлікти спричиняють у учнів початкових класів все частіші прояви страхів, що супроводжуються тривогою, почуттям непевненості в собі. Такі емоційні стани знижують самооцінку дитини, спотворюють уявлення про її можливості та ускладнюють подолання життєвих труднощів. Зміцнення психічного здоров'я дітей потребує комплексного підходу допомагає створити умови для гармонійного розвитку, впевненості в собі та подолання труднощів [1].

Згідно з «Положенням про психологічну службу в системі освіти України», корекційно-розвиткова діяльність спрямована на подолання труднощів, негативних емоційних станів і відхилень у розвитку здобувачів освіти [6].

О. Гаяш визначає корекційно-розвиткову діяльність як комплексне явище, що охоплює навчання, виховання та розвиток. Корекція означає застосування педагогічних і лікувальних засобів для покращення розвитку особистості та подолання проблем у дітей з психофізичними особливостями [2].

Індивідуальні та групові корекційні програми допомагають знижувати рівень тривожності у дітей. Ігрова терапія, арттерапевтичні вправи, релаксаційні техніки та дихальні вправи сприяють впевненості, покращують взаємодію та зменшують емоційне напруження [7].

У тезах представлена структура розробленої нами програма корекційно-розвиткової роботи психолога, спрямованої на зниження рівня тривожності у молодшому шкільному віці.

Мета програми: зниження рівня тривожності у першокласників через розвиток навичок саморегуляції, впевненості в собі, позитивної взаємодії з однолітками та дорослими.

Завдання програми:

- навчити дітей розпізнавати та виражати свої емоції;
- сформувати навички самозаспокоєння та релаксації;
- покращити комунікативні вміння та взаємодію з однолітками;
- розвивати позитивне ставлення до себе та до світу.

Програма складається із 4 етапів: I етап – створення ситуації співробітництва, II етап – розвиток уміння розпізнавати та керувати емоціями, III етап – розвиток уміння взаємодії з іншими через прийняття себе та інших, IV етап – групова рефлексія виконання завдань.

У тезах для прикладу опишемо перших два етапи програми.

На першому етапі психолог створює атмосферу співпраці та взаємодовіри, налаштовує групу та кожного учасника на продуктивну роботу.

Вправи, які можна запропонувати на цьому етапі:

Вправа «Чарівне ім'я»

Мета: формування позитивного ставлення до себе, розвитку самооцінки.

Опис вправи: Дитина пише своє ім'я на аркуші паперу, використовуючи різні кольори та шрифти, що підкреслюють індивідуальність. Після завершення роботи діти демонструють свої малюнки та представляють себе з позитивною характеристикою, наголошуючи на сильних якостях і позитивних рисах [8].

На II етапі психолог допомагає дітям усвідомити власні емоції, навчитися розпізнавати емоції інших і правильно їх диференціювати, наприклад, хвилювання і тривожність. Використовуються казки, метафори, проєктивні методики та вправи на вербалізацію почуттів. Також навчання технікам управління емоціями та релаксаційним методикам (глибоке дихання, переключення уваги, фізичні вправи для зняття стресу).

На цьому етапі пропонуємо арттерапевтичну техніку «Як виглядає моя тривога» (малюнок у довільній формі).

Мета: допомогти дітям усвідомити та висловити свою тривогу через образотворче мистецтво, а також знайти способи зменшення її впливу.

Опис вправи: Обговорити з дітьми, що таке тривога, коли вона виникає, як її можна відчувати в тілі (наприклад, прискорене серцебиття, напруженість, тремтіння). Поставити дітям запитання:

– Чи були у вас ситуації, коли ви сильно хвилювалися?

– Як ви тоді почувалися? Попросити дітей заплющити очі та уявити свою тривогу, якої вона форми, кольору, вона велика чи маленька, гладка чи колюча, де вона знаходиться – всередині чи зовні?

Після чого запропонувати дітям намалювати свою тривогу, використовуючи будь-які матеріали на вибір (олівці, фломастери, фарби тощо).

Після завершення малюнків провести рефлексію:

- Що тобі нагадує цей образ?
- Як ти почувався, коли його створював?
- Чи хотів би ти щось у ньому змінити?

Запропонувати дітям змінити зображення своєї тривоги так, щоб зробити її менш загрозливою. Додати яскраві кольори, перетворити її на щось приємне або смішне, зробити з малюнка літачок або іншу фігуру [9].

Дихальна вправа «Чарівна кулька» Ця техніка допомагає знизити напругу, відновити спокійний ритм дихання та навчитися контролювати свої емоції.

Мета: навчити дітей техніці заспокоєння та зниження хвилювання через контрольоване дихання.

Опис вправи: Запропонувати дітям уявити, що вони тримають у руках повітряну кульку і зараз вони будуть її надувати:

– Зробіть глибокий вдих через ніс, намагаючись наповнити живіт повітрям, як ніби це кулька. Повільно видихніть через рот, уявляючи, як кулька поступово збільшується. – Повторити кілька разів, кожного разу уявляючи, що кулька стає більшою. Після кількох вдихів і видихів попросити дітей уявити, як вони обережно випускають повітря з кульки, так само повільно видихаючи. Запитати дітей, як вони почуваються після виконання вправи [3].

Техніка, яка допомагає гармонізувати дихання, розслабити тіло та навчитися контролювати емоційний стан – вправа «Дихання метелика»

Мета: навчити дітей технікам розслаблення, зняття напруги та формуванню навичок самозаспокоєння.

Опис вправи: Запропонувати дітям уявити, що вони – легкі, граційні метелики:

– Зробіть легкий, плавний вдих через ніс, одночасно піднімаючи руки вгору, ніби розправляючи крила. Повільно видихніть через рот, плавно опускаючи руки вниз. Повторюйте рухи, ніби метелик злітає та опускається.

Виконувати вправу протягом 1-2 хвилин, підтримуючи спокійний темп дихання. Запитати у дітей, як вони себе почувають після вправи [5].

Дихальна техніка «Запах квітки – задування свічки» допомагає швидко заспокоїтися та відновити емоційну рівновагу.

Опис вправи: Запропонувати дітям уявити, що в одній руці вони тримають запашну квітку, а в іншій – палаючу свічку.

– Повільно вдихніть носом, ніби відчуваєте ніжний аромат квітки.

Так само повільно видихніть через рот, акуратно задуваючи свічку.

Повторити кілька разів, стежачи за тим, щоб дихання було рівним і спокійним. Після виконання вправи обговорити з дітьми їхні відчуття [4].

Казкотерапія «Чарівне дзеркальце» (авторська розробка).

Мета: розвивати у дітей віру у власні сили, формувати впевненість у собі та позитивне ставлення до власних можливостей.

Опис вправи: Провести з дітьми вступну бесіду:

– Чи бували у вас моменти, коли ви сумнівалися у собі?– Що допомагає вам почуватися впевненішими?

Запропонувати дітям послухати казку «Чарівне дзеркальце»

Жив-був хлопчик на ім'я Максим. Він був добрим і кмітливим, але часто сумнівався у своїх силах. На уроках він хвилювався, що дасть неправильну відповідь, а під час ігор з друзями боявся, що не зможе нічого запропонувати.

Одного дня, гуляючи в лісі, Максим натрапив на стареньке дзеркальце. Воно було запилене, але коли хлопчик витер його, поверхня засяяла чарівним світлом. Максим поглянув у дзеркало й... побачив там себе – впевненого, усміхненого, сильного!

– Хто ти? – здивувався він.

– Я – це ти! Тільки такий, яким ти є насправді, коли віриш у свої сили, — відповіло дзеркальце.

Максим не міг повірити.

– Але ж я часто боюся і не впевнений у собі...

– Всі іноді бояться, – лагідно сказало дзеркальце. – Впевненість – це не відсутність страху, а здатність діяти, навіть коли страшно.

Максим замислився. Він вирішив спробувати. На уроці підняв руку й відповів на запитання – і з'ясувалося, що він усе знає! На перерві запропонував друзям нову гру, і всі з радістю підтримали його. Максим зрозумів, що йому більше не потрібно чекати, поки хтось скаже, що він молодець – він сам знав, що може багато чого. Зрештою, хлопчик усвідомив: чарівне дзеркальце не просто показувало магічний образ – воно лише відображало його справжнього, такого, яким він завжди був, коли вірив у себе.

Обговорення казки:

– Що допомогло Максиму стати впевненішим?

– Як ви розумієте слова: «Впевненість – це не коли не боїшся, а коли дієш, навіть якщо страшно»?

– Уявіть своє «чарівне дзеркальце», якого воно кольору, розміру, що б ви хотіли в ньому побачити? Намалюйте або опишіть це. Діти малюють дзеркало, після чого проговорюють, яким би хотіли себе бачити в ньому.

Арттерапевтична техніка «Корона впевненості» (авторська розробка на основі вправ.

Мета: сприяти розвитку позитивного самосприйняття, допомагати усвідомлювати власні досягнення та сильні сторони, зміцнювати емоційну стійкість і впевненість у собі.

Опис вправи: Кожному учаснику пропонується створити власну «Крону впевненості». Для цього потрібно вирізати з паперу або картону корону бажаної форми та прикрасити її фарбами, фломастерами чи декоративними елементами. На кожному зубці корони слід написати або зобразити свої позитивні риси, особисті досягнення чи те, що робить людину унікальною.

Після завершення роботи учасники презентують свої корони, розповідаючи про свої сильні сторони та важливі для них якості.

Корекційно-розвиткова програма для зниження рівня тривожності молодших школярів є ефективним інструментом психологічної підтримки дітей у період їхнього активного соціального й емоційного розвитку. Структура забезпечує комплексний підхід до роботи з тривожністю. Змістове наповнення програми базується на поєднанні ігрових, арттерапевтичних, релаксаційних та дихальних методиках, спрямованих на формування емоційної стійкості, розвиток саморегуляції та підвищення впевненості у собі. Використання групової та індивідуальної роботи сприяє ефективному подоланню тривожних проявів та створенню сприятливого психологічного клімату в навчальному середовищі.

Література:

1. Вавілова А. Психологічні особливості страхів у молодших школярів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. №1, Т.1. С.140-144. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_1/28.pdf. (Дата перегляду: 20.03.2025).

2. Гаяш О. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 7 с.
3. Колодій К. Дихальна гімнастика для дошкільнят. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/dykhhalna-himnastyka-dlia-doshkilniat-30671.html> (Дата перегляду: 18.02.2025).
4. Коненко Л.Б., Іваночко О.В. Практики направлені на зниження рівня тривожності та стресу педагогів, дітей і батьків у період воєнного часу. Науковий, методичний, інформаційний збірник. *Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення*. Тернопіль, 2023. С. 191-198.
5. Мушкевич М., Федоренко А., Мельник К., Шкарлатюк І., Грицюк В., Коширець Т., Дучимінська Т. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: монографія за ред. М. І. Мушкевич. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 260 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Положенні про психологічну службу в системі освіти України, 22 травня 2018 року № 509.
7. Томчук С., Томчук М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
8. Урожай О. Життя без тривожності (корекційно-розвивальна програма для подолання тривожності в підлітків). URL: <https://vseosvita.ua/library/korekcijno-rozvivaina-programa-dla-pidlitkivzitta-bez-trivoznosti-405489.html>. (Дата перегляду: 20.03.2025).
9. Хараджи М., Іващенко А. Особливості застосування арт-терапії у корекції страхів дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 17 (62). 2022. Серія 12. Психологічні науки. С. 121-128. URL: <http://www.ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/%D0%97%D0%B1.%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80.%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%20%D0%B0%D1%80%D1%82-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F%202021.pdf> (Дата перегляду: 08.03.2025).

Весельська Алла Леонідівна

старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології

Гелла Христина Петрівна

здобувачка першого бакалаврського рівня вищої освіти

зі спеціальності 053 «Психологія»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ПОДРУЖЖЯ ДО ЗМІН У СІМЕЙНОМУ ЖИТТІ

Сімейне життя – це динамічний процес, що зазнає постійних змін, зокрема

внаслідок народження та виховання дітей. Адаптація подружжя до нових умов є складним соціально-психологічним механізмом, що передбачає зміну сімейних ролей, відповідальності та взаємодії між партнерами. Особливу роль у цьому процесі відіграє кількість дітей у сім'ї, що безпосередньо впливає на розподіл функцій між батьками та їхню психологічну адаптацію до нових обов'язків.

На думку дослідників Є.М. Потапчук та Д.Є Карпової, адаптація до змін у сімейному житті включає кілька ключових механізмів:

- комунікативний механізм – забезпечує відкритий діалог між подружжям для обговорення змін у розподілі обов'язків і пошуку компромісів;
- когнітивна адаптація – передбачає прийняття нових ролей і відповідальності шляхом усвідомлення змін та їхнього значення для сімейного благополуччя;
- емоційна регуляція – допомагає подолати стрес, що виникає через нові обов'язки, сприяє підтримці позитивного емоційного клімату в родині;
- соціальна підтримка – полягає у взаємодії з родичами, друзями та іншими соціальними інститутами для ефективнішого пристосування до змін [4, с. 270].

Як стверджують дослідники Г. Пирог та М. Свінціцька, у сім'ях з однією дитиною зазвичай зберігається баланс між особистим життям батьків і вихованням [3, с. 177]. Часто ролі розподіляються традиційно: один із партнерів (найчастіше мати) приділяє більше часу догляду за дитиною, а інший (зазвичай батько) забезпечує матеріальне благополуччя. Водночас, через менший рівень навантаження, батьки можуть гнучко змінювати свої обов'язки.

Народження другої дитини суттєво змінює сімейну структуру. Згідно тверджень дослідниці Х.Б. Цьомик, відбувається перерозподіл уваги між дітьми, а також перерозподіл обов'язків між батьками. Часто старша дитина починає відігравати допоміжну роль, а батьки змушені шукати нові способи підтримки одне одного [5, с. 97]. Важливою стає ефективна організація часу та підвищення рівня співпраці між подружжям.

У сім'ях із трьома і більше дітьми адаптаційні механізми ускладнюються. Підвищується фізичне та емоційне навантаження на батьків, що може призвести до втоми та конфліктів. Для уникнення кризових ситуацій батькам необхідно чітко розподіляти обов'язки, залучати дітей до виконання домашніх справ та підтримувати емоційну згуртованість [1, с. 250]. У таких сім'ях нерідко один із батьків тимчасово відмовляється від кар'єри, щоб забезпечити стабільність сімейного життя.

На нашу думку, адаптація подружжя до змін у сімейному житті є складним процесом, що залежить від кількості дітей і потребує ефективного розподілу обов'язків. Чим більше дітей у родині, тим більше зростає необхідність у комунікації, підтримці та організаційних навичках. Гнучкість у розподілі ролей, емоційна підтримка та взаємна повага є ключовими факторами для гармонійного функціонування сім'ї.

У цьому контексті важливу роль відіграють комунікативні стратегії та ефективні способи подолання конфліктів, які допомагають зменшити стресові

навантаження та забезпечити взаєморозуміння між партнерами. Адаптація подружжя до змін у сімейному житті залежить від різних факторів, серед яких: емоційна підтримка як здатність партнерів висловлювати розуміння, співпереживання та підтримку одне одному; гнучкість поведінки - готовність змінювати звичні моделі поведінки відповідно до нових обставин; рівень довіри та відкритість у спілкуванні - сприяють усуненню напруги та запобігають конфліктам; сімейні цінності та традиції - допомагають зміцнити почуття єдності та стабільності у стосунках.

Ефективна комунікація є ключовим фактором адаптації подружжя. Основними комунікативними стратегіями є:

- активне слухання – передбачає зосередженість на співрозмовнику, підтвердження розуміння його слів та емоцій;
- Я-висловлювання – допомагає висловлювати свої почуття без звинувачень та критики (наприклад, замість "Ти ніколи мене не слухаєш" – "Мені важливо, щоб ти почув мене");
- діалог та рефлексія – сприяють осмисленню ситуацій та прийняттю спільних рішень;
- гумор – використовується як спосіб зниження напруги у складних ситуаціях [2, с. 44].

На нашу думку, соціально-психологічні механізми адаптації подружжя до змін у сімейному житті базуються на ефективній комунікації, емоційній підтримці та конструктивному розв'язанні конфліктів. Використання відповідних стратегій дозволяє зміцнити сімейні стосунки, знизити рівень стресу та забезпечити гармонійний розвиток сімейного життя. Гармонізація подружніх стосунків можлива за умови відкритості, поваги та спільного пошуку рішень у складних ситуаціях.

Зміни в сімейному житті часто потребують перегляду звичних ролей і відповідальностей. Готовність до компромісів, розуміння ситуації з позиції партнера та гнучкість у прийнятті нових обставин сприяють успішній адаптації. Вміння керувати власними емоціями, підтримувати позитивний настрій та долати стресові ситуації є ключовими факторами збереження міцних стосунків.

Наявність якісної соціальної підтримки сприяє зміцненню довіри та стабільності у шлюбі. Підтримка з боку родичів та друзів знижує рівень стресу, покращує психологічний комфорт та допомагає подружжю ефективніше адаптуватися до нових умов. Водночас надмірне втручання зовнішнього середовища може створювати додаткову напругу та конфлікти, тому важливо зберігати баланс між автономією сім'ї та залученням до соціальної підтримки [4, с. 272].

Отже бачимо, що адаптація подружжя до змін у сімейному житті – складний, але необхідний процес, що вимагає ефективного використання соціально-психологічних механізмів. Комунікація, спільне прийняття рішень, емоційна регуляція та підтримка з боку соціального оточення є ключовими факторами, що впливають на стабільність подружніх стосунків. Соціальна підтримка відіграє важливу роль у подоланні труднощів, однак її ефективність

залежить від ступеня залучення та відповідності потребам сім'ї.

Аналіз сімейної адаптації та згуртованості подружжя через використання опитувальника «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» дозволяє оцінити рівень здатності подружжя адаптуватися до змін та підтримувати емоційну єдність. Це є важливим показником соціально-психологічної стабільності, що сприяє ефективному подоланню життєвих труднощів.

Діагностика сімейних ролей за допомогою опитувальника «Діагностика сімейних ролей подружжя» (автори Д.Є.Карпова, М.Є. Потапчук) допомагає визначити, наскільки правильно і збалансовано подружжя розподіляє свої ролі, що безпосередньо впливає на стабільність стосунків та рівень задоволеності шлюбом. Цей елемент моделі акцентує увагу на важливості гнучкості у виконанні ролей та здатності партнерів до змін у своїх функціях у родині.

Ще одним важливим компонентом є задоволеність шлюбом, яка оцінюється через опитувальник, що дозволяє виявити емоційне благополуччя партнерів, їх ставлення до змін та загальну задоволеність стосунками. Цей аспект допомагає зрозуміти, як зміни в шлюбі впливають на емоційний стан партнерів і їх здатність адаптуватися до нових обставин.

Завершальним елементом є взаємодія особистостей у шлюбі, яка включає емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти, що взаємодіють між собою і зумовлюють адаптаційні процеси. Це дозволяє оцінити, наскільки ефективно партнери комунікують, вирішують конфлікти та підтримують один одного емоційно.

У результаті проведеного дослідження соціально-психологічних механізмів адаптації подружжя до змін у сімейному житті можна зробити висновок, що цей процес є складним і багатограним, що вимагає гнучкості у розподілі ролей та ефективної комунікації між партнерами. Ключовими факторами адаптації є емоційна підтримка, комунікація, здатність до компромісів та організаційні навички. Підвищена кількість дітей у сім'ї значно ускладнює цей процес, зокрема через збільшення емоційного та фізичного навантаження. Теоретична модель дослідження вказує на важливість балансування ролей, забезпечення емоційної згуртованості та застосування комунікативних стратегій для збереження гармонії в подружніх відносинах. Перспективи подальших досліджень можуть включати вивчення ефективності соціальних програм, спрямованих на підтримку подружжя в адаптаційний період, а також аналіз впливу зовнішніх соціальних факторів на адаптаційні процеси в сім'ї.

Література:

1. Білоусова С. В. Особливості прояву міжособистісних конфліктів у подружньої пари. The 7th International scientific and practical conference “*World educational trends: lifelong learning in the information society*”(October 15–18, 2024) Athens, Greece. International Science Group. 2024. 337 p. 2024. С. 241-253.
2. Вінс В., Кашпур Ю., Кузьменко Т. Гармонізація міжособистісних взаємин подружніх пар засобами психологічного консультування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2022. № (1), с. 42-46.

3. Пирог Г., Свінціцька М. Теоретичний аналіз проблеми задоволеності подружніми стосунками. *Актуальні проблеми психічного здоров'я: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції* (25 травня 2023 р.), 2023. С. 176–177.
4. Потапчук Є. М., Карпова Д.Є. Моделі поведінки подружжя в реалізації основних сімейних функцій. *Габітус*, 2021. №21. С. 268–274.
5. Цьомик Х. Б. Рівень довіри як конструкту емоційно-почуттєвого параметру емоційної значущості подружніх взаємин у циклі сімейного життя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. № 3. С. 95–98.

Висоцька Леся Валеріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 “Психологія”

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

У нинішніх непростих реаліях, які детермінує війна в країні, кожен її громадянин більшою чи меншою мірою відчуває на собі вплив стресу. Постійні негативні очікування й переживання людей через загрози обстрілів, перебування тривалий період в укритті, зумовлюють у дітей та дорослих страх через ймовірність травмування від обстрілів або уламків, а також і те, що кожна така ситуація може закінчитися для них або для близьких фатально. Окрім того, під дією стресу особистість, не залежно від віку та статі часто відчуває на собі негативні наслідки у формі порушення сну, втрати працездатності, емоційного вигорання, ПТСР, депресивних розладів тощо.

Із огляду на це, сучасні дослідження підтверджують важливість вибору адекватних стратегій подолання стресу в умовах війни із метою вибору найбільш оптимальних способів реагування на стрес у непередбачуваних подіях, з метою збереження особистістю емоційної рівноваги, психічного та фізичного здоров'я.

Вивченню стресу присвятили свої праці такі відомі вітчизняні, а також і зарубіжні дослідники, зокрема: В.Боснюк, В.Ващенко, Н.Герасимова, В.Даценко, В.Зливков, Т.Кулакевич, О.Корнієнко, С.Лукомська, О.Федан. Вивчення соціально-психологічних умов подолання стресу завжди привертало увагу провідних вчених у галузі психології, таких як: В. Ващенко, Л.Грабовська, Н.Герасимова, Т.Дучимінська, Р.Лазарус, І.Лісовецька, О.Луценко, В.Сухенко, А.Фурман та інші. Усі вони розглядали цю проблему з різних поглядів, створюючи вагому базу для подальших досліджень.

В останні десятиліття стрес та ефективні способи (стратегії) протидії йому є актуальним предметом досліджень різних галузей науки,

де психологія не є винятком. Дія стресу на людський організм під впливом війни характеризується деструктивними та незворотними наслідками. Характеризуючи природу стресу в цьому контексті, дослідник В.Боснюк зазначає, що це функціональний стан організму, який виникає внаслідок зовнішнього негативного впливу на його психічні функції, нервові процеси чи діяльність периферичних органів [2].

На думку Т.Кулакевич, під впливом емоційного переживання, перенапруження в умовах стресу особистість може впадати в один із наступних станів: апатія, певна загальмованість, при якій знижується активність або ж розвивається гіперактивність, що виражається в надмірному неспокої і обмеженій діяльності. Кожен із цих станів є шкідливим для організму по-своєму [5].

Лише особистість, стійка до стресу, здатна протидіяти його впливу та наслідкам найбільш конструктивно. Таку особливість людської психіки називаємо «стресостійкістю». Згідно з визначенням Американської психологічної асоціації (АРА), психологічну стресостійкість доцільно визначати процесом і результатом, що сприяє успішній адаптації особистості до непередбачуваних обставин, до умов стресу [7].

У дослідженнях (Н.Герасимової, Т.Даценко) стресостійкість характеризує вміння окремих осіб чи систем (таких як сім'ї, групи та спільноти) функціонувати та розвиватися в умовах постійних змін [11].

У дослідженнях (Т.Даценко, Т.Кулакевич), стресостійкість – це здатність особистості проявляти себе як особистостей, які виступають автономним саморегулюючим суб'єктом активності крізь призму активних змін у зовнішньому світі, що поєднує стійкість до впливу зовнішніх обставин та гнучке реагування на зміни зовнішньої та внутрішньої ситуації, зумовлюючи добір людиною ефективних форм та методів із метою реалізації змісту різних видів та форм діяльності [3].

Цей феномен, відповідно до досліджень (В.Зливков, С.Лукомська та ін.), стресостійкість має як індивідуально-психологічну, так і соціальну природу. На думку науковців, підставою на формування стресостійкості особистості та соціуму на умовах глобальних викликів стає здатність до самоорганізації соціальних систем. Синергетичні системи є стійкішими, оскільки керування ними здійснюється не через організаційну модель «згори донизу», а й через використання внутрішніх регуляторів стресостійкості особистості. Подібні регулятори є багатовимірним набором показників, які відображають різні характеристики стресостійкості окремого індивіда та суспільства в цілому. Зокрема, до них належать економічний, природний та соціальний капітал [4].

На думку Р.Лазаруса, основою стресостійкості особистості є такі елементи, як соціальні зв'язки, залучення людей до різноманітних видів спільної діяльності, колективна відповідальність і суспільний досвід, готовність особистості зокрема та соціуму в цілому до змін та адаптації, наявність комунікативних зв'язків, соціальна підтримка, культурні надбання, соціальний простір. Розвиток соціальних зв'язків сприяє кращій комунікації, соціальній

підтримці, координації та формуванню спільних рішень та дій. Взаємодія цих та інших елементів стресостійкості у соціальних групах сприяє їх самоорганізації та передає управління ризиками до рук самих угруповань, забезпечуючи тим самим їх адаптацію [9].

Психологи (В.Ващенко, В.Зливков, І.Іваненко, С.Лукомська, О.Федан) визначають «особистісний потенціал як інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей стресостійкості як утворення, в основі якої – здатність особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність смислових орієнтацій та ефективність діяльності крізь призму стресів та зовнішніх умов, що постійно змінюються, зокрема, і через травмуючі стресові чинники в умовах війни [4].

У дослідженнях (О.Корнієнко, І.Лісовецької, Ю.Луценко, Д.Романовської) стресостійкість – це здатність особистості проявляти себе як особистостей, які виступають автономним саморегулюючим суб'єктом активності крізь призму активних змін у зовнішньому світі, що поєднує стійкість до впливу зовнішніх обставин та гнучке реагування на зміни зовнішньої та внутрішньої ситуації, зумовлюючи добір людиною ефективних форм та методів із метою реалізації змісту життєдіяльності [6].

Дослідниця Н.Родіна вважає, що стресостійкість також варто називати системою переконань, що зумовлюють здатність готовності керувати своїми станами у процесі вирішення завдань підвищеної складності. Із огляду на це, стресостійкість виступає внутрішнім ключовим ресурсом особистості [8].

На переконання вчених (В.Ващенко, Б.Іваненко), необхідними психологічними засобами протидії та подолання стресу в умовах війни є копінг-стратегії, спрямовані на активну (конструктивну) або пасивну (бездіяльну, не конструктивну поведінку) в умовах стресу. Відповідно до цього, особи, які перебувають у небезпечних умовах, шукають способи, якими можуть ефективно впоратися зі своїми емоціями, стресом та травматичним досвідом через вибір відповідних копінг-стратегій (конструктивного або деструктивного змісту) в умовах війни. Частина з копінг-стратегій включає прагнення до дії та здійснення певних зусиль для вирішення проблем, що виникають під час війни (активні копінг: пошук соціальної підтримки, активний копінг). Особи можуть зосередитися на пошуку ресурсів, які допоможуть їм вижити та захиститися, а також на здійсненні конкретних дій для поліпшення своєї ситуації. В інших випадках особистість обирає пасивні стратегії в умовах дії стрес-факторів у тому випадку, коли особа уникає прямої конфронтації зі стресовими факторами і намагається зосередитися на релаксації, відпочинку та самозахисті (емоційний копінг: плач, розпач, хвилювання, вияв агресії тощо). Це може включати уникнення (заперечення) потенційно небезпечних ситуацій, віддалення від військових дій або зосередження на власному внутрішньому світі (уникаючі копінг-стратегії) [2].

Отже, із огляду на вищезазначене, виникнення і перебіг стресу, в першу чергу, залежить від індивідуальних психологічних особливостей індивіда. Люди

реагують на однакові для них навантаження зовсім по-різному. В одних людей під впливом стрес-факторів відбувається зниження активності, ефективність їх діяльності швидко знижується.

На противагу цьому, в інших людей підвищується активність та опір до стресових умов, такий стан активності може супроводжувати особистість тривалий час. Окрім того, стресостійка особистість обирає найбільш сприятливі та оптимальні способи (стратегії та форми поведінки) в умовах стресогенних та непередбачуваних обставин під впливом реалій війни. Цей процес реалізується за рахунок розумової, емоційної та поведінкової гнучкості особистості, що здатна пристосовуватися до внутрішніх та зовнішніх змін навколишнього світу, обставин, що відбувається навколо неї; за умов вибору особистістю конструктивних копінгів поведінки у стресових ситуаціях, що спрямовані на діяльну (активну) поведінку, на вирішення проблеми без шкоди для емоційного, психічного та фізичного благополуччя, що, окрім того, сприяє збереженню внутрішніх психічних ресурсів особистості.

Література:

1. Боснюк В.Ф. Зв'язок механізмів психологічного захисту з копінг-стратегіями у рятувальників. *Психологія*. Харків, 2011. Вип. 41. С. 33–42.
2. Ващенко В. І., Іваненко Б. Б. *Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 40. 33-49 с.
3. Даценко Т. О. Ресурси особистості, спрямовані на подолання страху: психологічний захист і копінг-стратегії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць. Луганськ, 2014. № 3 (35). С. 150-155.
4. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
5. Кулакевич Т.В. Основні підходи до управління стресовими станами. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. №5. С. 35–47.
6. Корнієнко І. О., Лісовецька І. М., Луценко Ю. А., Романовська Д. Д. Досвід надання допомоги дітям і сім'ям-жертвам військового конфлікту: практ. посіб. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 152 с.
7. Сухенко О.В. Стан психічного та фізичного здоров'я людини під час надзвичайної ситуації військового характеру: тези доповідей XIV Міжнародної науково-методичної конференції ... («Безпека людини в сучасних умовах») (1-2 грудня 2022 р.). Харків, НТУ «ХПІ», 2022. С.42-44.
8. Родіна Н.В. Розвиток копінгу протягом життєвого шляху особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19, Вип. 1. С. 279-289.
9. Lazarus R.S. *Emotion and Adaptation*. New York : Oxford University Press, 1991. P. 456.

Вознюк Тетяна Володимирівназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»Наукова керівниця: Ковальчук В.А., докторка педагогічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний світ переживає зміну ціннісних орієнтирів, що зумовлює визнання унікальності кожної дитини та перехід до гуманістичної освітньої моделі «освіта для всіх, школа для всіх». Освітня сфера відіграє ключову роль у житті дітей з особливими освітніми потребами (ООП), водночас залишаючись однією з найскладніших. Вона відображає широкий спектр інших соціальних проблем: доступність інфраструктури, матеріальне забезпечення, майбутнє працевлаштування, обмеження у комунікації та соціалізації.

Хоча інклюзія стала поширеною моделлю соціальної взаємодії, її формування відбувалося поетапно. Протягом тривалого часу в країні функціонувала система спеціальної освіти, яка була орієнтована на навчання дітей з ООП в спеціалізованих інтернатних закладах дошкільного та шкільного рівня. Подібний підхід обмежував соціальні контакти дітей і негативно позначався на їхній соціалізації. Ізольоване навчання лише посилює ці проблеми, ускладнюючи комунікацію, здобуття знань і формування навичок.

З часом, поряд із класичною системою спеціальної освіти, почали розвиватися інтеграційні та інклюзивні підходи, що передбачають спільне навчання дітей з різними порушеннями. Це стало можливим завдяки демократизації суспільства та прийняттю нормативно – правових актів, які гарантують рівні права на освіту та соціальну інтеграцію для всіх громадян.

Дослідження історичних джерел свідчить, що ідея інтегрованого навчання дітей з ООП має багатовікову історію. У педагогічній практиці є випадки спільного навчання дітей з типовим розвитком та тих, хто мав певні труднощі. Проте такі випадки здебільшого мали спонтанний характер [6, с.176].

Аналізуючи еволюцію суспільного ставлення до спільного навчання дітей з різними освітніми труднощами у розвитку, відстежується шлях від відторгнення до визнання їхніх прав на рівний доступ до якісної освіти [9, с.7].

На думку Бондаря В.І., впровадження інклюзивної освіти є одним із ключових завдань освітньої системи. Він наголошує, що успішне вирішення цього питання свідчитиме про зрілість суспільства. Учений підтримує ідею, що діти ООП, так само як і їхні однолітки, повинні мати можливість бути повноправними членами шкільного колективу, розвивати свої здібності та реалізувати свій потенціал у суспільстві [1, с.23].

Аналіз практики впровадження інклюзивної освіти в Україні засвідчує, що одним із найбільш актуальних викликів є формування неупередженого ставлення педагогів до дітей з вадами розвитку. Педагоги, які звикли працювати з традиційними навчальними програмами, виявилися неготовими до вимог інклюзивного навчання – як у мотиваційному, так і в змістовному та особистісному аспектах.

Сьогодні у більшості закладів загальної середньої освіти навчаються діти з індивідуальними освітніми потребами. Тому одним із головних завдань учителя є створення комфортного й безпечного навчального середовища, у якому кожна дитина почуватиметься впевнено.

Підготовка педагогів до роботи з учнями ООП є багатовимірною проблемою, що охоплює знання вчителя з педагогіки, психології та методик навчання учнів, основ медицини (клінічна психологія, психопатологія, невропатологія, психіатрія) та дефектології (корекційна педагогіка, спеціальна психологія).

Хоча і зростає інтерес до освіти з рівними можливостями, безліч питань залишаються відкритими. Зокрема, проблема професійної підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими умовами навчання є однією з найважливіших, адже саме педагоги відіграють ключову роль у навчанні таких дітей. Це зумовлює необхідність подальшого наукового й практичного опрацювання цього питання. Забезпечення інклюзивного навчання кваліфікованими фахівцями передбачає, що вчителі мають бути готовими працювати в умовах інтегрованого навчання. На думку Л. Прядько, сучасний педагог має сприймати нові ціннісні орієнтації, впроваджувати нові методики, сприяти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіти навичками психолога – педагогічної діагностики та прагнути досягти значних успіхів [5, с.446].

Важливу роль у підготовці педагога до інклюзивного навчання відіграють його професійно важливі психологічні характеристики. Готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачає не лише наявність сучасних методичних матеріалів і матеріальної бази, а й моральну та психологічну налаштованість педагога на роботу з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Психологічна готовність є не просто комплексною характеристикою особистості, а й показником ефективності її діяльності та рівня професійної компетентності. Вона охоплює як володіння необхідними знаннями, уміннями та навичками, так і певні особистісні риси.

Підготовка педагога до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, охоплює три ключові аспекти: психологічний, практичний та теоретичний. Теоретична підготовка передбачає засвоєння знань про психофізіологічні особливості таких дітей, зокрема з урахуванням специфіки певних порушень. Вона також включає розуміння особливостей їхньої навчальної діяльності та ознайомлення з методиками роботи, спрямованими на ефективну взаємодію з цією категорією учнів.

Практична готовність педагога охоплює кілька важливих аспектів: оволодіння методиками навчання дітей з особливими освітніми потребами (а в

ідеалі – і наявність практичного досвіду роботи з ними); усвідомлення власних професійних і особистісних меж; знання про фахівців і служби, що надають медичний, соціально-психологічний та спеціалізований супровід таким дітям (наприклад, методи Монтессорі – терапії.) Це дозволяє педагогу в разі необхідності спрямувати дитину до відповідного спеціаліста або надати корисну інформацію для підвищення ефективності навчального процесу.

Психологічна готовність до роботи в умовах інтегрованого навчання є комплексною характеристикою особистості педагога. Вона включає мотиваційну сферу, емоційні стани, систему знань, умінь та навичок, а також особистісні якості та професійний досвід, що сприяють ефективному виконанню педагогічної діяльності.

У сучасній освіті вчитель стикається з низкою викликів: нормативною невизначеністю, педагогічними труднощами, відсутністю достатньої кількості методичних матеріалів, необхідністю постійно адаптувати навчальний матеріал під конкретного учня. Як знайти баланс між навчанням, підтримкою, мотивацією та власним емоційним ресурсом? Як зробити так, щоб школа стала не лише місцем навчання, а й простором розвитку для кожної дитини?

Можна виділити такі виклики, які стоять перед сучасним вчителем.

6. Педагогічні виклики.

Одним із основних педагогічних викликів є адаптація навчальних матеріалів для дітей з індивідуальними освітніми потребами. Традиційні методи навчання не завжди відповідають потребам таких дітей, тому вчитель часто вимушений використовувати інноваційні підходи до навчання, такі як адаптовані версії підручників, спеціалізовані візуальні та аудіо матеріали, а також інтерактивні методи. Важливим аспектом є створення такого середовища, яке дозволяє дітям з ООП відчувати себе комфортно. Це вимагає від вчителя гнучкості у виборі методів і ресурсів для забезпечення належного навчання для кожної дитини.

7. Комунікація та співпраця.

Комунікація з усіма учасниками освітнього процесу є однією з найважливіших частин роботи вчителя. Взаємодія з дитиною, батьками, адміністрацією потребує постійної адаптації і уважності до нюансів кожного запиту. Важливо розуміти, як не тільки викладати матеріал, а й розробляти індивідуальні методи роботи з кожним учнем, орієнтуючись на його потреби, емоційний стан та рівень розвитку. Важливо, щоб вчитель умів працювати з батьками, вчасно інформувати їх про досягнення і труднощі, а також слухати та враховувати їхні побажання і переживання щодо навчання дитини. Крім того, вчитель має бути готовим до вирішення конфліктних ситуацій і вміти знаходити компроміси, зберігаючи позитивну атмосферу в навчальному колективі [3, с.43].

8. Емоційне вигорання.

Постійний стрес, великі емоційні навантаження та необхідність бути завжди в тонусі можуть призвести до емоційного вигорання. Вчителі часто працюють в умовах, коли їх зусилля залишаються непоміченими або

недооціненими, що збільшує ризик виснаження. Підтримка з боку колег та керівництва, а також наявність можливостей для професійного розвитку і відпочинку є важливими факторами, які допомагають запобігти емоційному вигоранню. Важливо, щоб система підтримки в навчальному закладі була розвинута та зважена, щоб уникати перевантаження та зберігати психологічне здоров'я вчителів [4, с.35].

9. Недостатня підготовка і професійний розвиток.

У багатьох випадках система освіти не забезпечує достатнього професійного розвитку вчителів. Освітні програми, які готують вчителів, часто є недостатньо детальними та не враховують специфіку роботи з дітьми з ООП. Відсутність спеціалізованих курсів, тренінгів та обміну досвідом між вчителями призводить до того, що багато з них не отримують необхідних знань для ефективної роботи. Це може стати перешкодою для розвитку інклюзивної освіти, оскільки вчитель не завжди має достатній рівень компетентності для роботи з дітьми з різними видами ООП. Тому важливим кроком є впровадження системи безперервного навчання і підвищення кваліфікації для вчителів [2, с.54].

10. Ресурси та матеріально-технічне забезпечення.

Ще одним із викликів є недостатнє матеріально-технічне забезпечення для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У деяких школах відсутні спеціалізовані засоби навчання, адаптовані меблі або комп'ютерне обладнання, яке є необхідним для створення інклюзивного середовища. Це може обмежувати можливості вчителя в організації ефективного навчального процесу і в гальмуванні прогресу учнів. Для розвитку інтегрованого навчання необхідно вдосконалювати інфраструктуру шкіл, забезпечити їх ресурсами для адаптації навчального процесу до потреб дітей з ООП.

Ефективна робота вчителя – це мистецтво підтримки, терпіння і віри в потенціал кожної дитини. Вона вчить не лише дітей, а й нас самих – бути уважнішими, гнучкішими та відкритими до світу. І якщо одного дня дитина, яка боялася відповідати на уроці, впевнено підніме руку, а інша навчиться мирно вирішувати конфлікти – це і буде найкращим доказом того, що робота педагога успішна і продуктивна.

Література:

1. Бондар В.І. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: посібник (для вчителів початкових класів. Київ, 2004. 152с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. Київ : 2007. 128 с.
3. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : програмно-методичний комплекс. Київ : Видавнича група «А. С. К.», 2012. 197 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Прядько Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають

особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014, № 4. С. 444-450.

6. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матеріали міжнар. наук. конф.* Київ, 2005. С. 175-180.

7. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170-175.

8. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник/ за заг.ред. Л.І.Даниленко. Київ. 2007. 128с.

9. Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки // Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1–2 листопада 2012 р. / за ред. В. М. Синьова, А. Г. Шевцова. Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2012. С. 7-19.

Войтенко Олеся Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗЗСО В УМОВАХ ВІЙНИ

Один із ключових викликів післявоєнного періоду – відновлення зруйнованої інфраструктури. Воєнні дії завдали значних руйнувань житловому фонду, об'єктам комунальної та транспортної інфраструктури, енергетичним потужностям. Це створить підвищений попит на спеціалістів у будівельній галузі, зокрема мулярів, монтажників, електрогазозварників, архітекторів, проєктувальників та енергетиків. Цей процес відкриває можливості для залучення інвестицій у будівельний сектор, стимулює створення нових робочих місць та підвищення кваліфікації працівників. Проте для успішної реалізації таких планів необхідно забезпечити доступ до професійної освіти та перекваліфікації. Війна значно вплинула на демографічну ситуацію в Україні [1]. Частина населення змушена була залишити країну через бойові дії, особливо це стосується жінок та дітей, що призвело до скорочення трудових ресурсів. За оцінками Міністерства економіки, Україні знадобиться близько 4,5 мільйона додаткових працівників для відновлення довоєнних темпів економічного зростання (<https://me.gov.ua>). Цей дефіцит можна подолати через стимулювання повернення громадян, які тимчасово перебувають за кордоном, а також

залучення трудових мігрантів. Крім того, варто розвивати програми професійної перепідготовки для адаптації людей, які втратили роботу через війну.

Професійне самовизначення є одним із ключових етапів у житті кожного молодого українця. Це рішення впливає на майбутнє не лише окремої особистості, а й суспільства в цілому. Вибір професії визначає шлях розвитку, рівень самореалізації та соціальну інтеграцію молоді. У контексті сучасних реалій України, особливо в умовах війни, цей вибір набуває ще більшого значення (Коропецька О.М.) [2].

Результати дослідження показують, що значна частина випускників шкіл прагне продовжити навчання після закінчення школи. Цей показник є особливо високим серед чоловіків (93%), у той час як серед жінок він становить 75%. Важливо зазначити, що рівень визначеності у виборі професії є майже однаковим для обох статей – близько 65% вже визначилися зі своїм професійним шляхом. Це свідчить про високий рівень усвідомлення важливості освіти у сучасному суспільстві, хоча досі залишається значний відсоток невизначених. Існує різниця у готовності продовжувати освіту між юнаками та дівчатами. Можливо, це зумовлено як соціальними стереотипами, так і різними життєвими обставинами. Дівчата частіше відчувають тиск щодо раннього створення сім'ї або вибору професій, пов'язаних із доглядом та соціальною сферою, тоді як хлопці більше орієнтовані на технічні та управлінські галузі.

Цікавим є і той факт, що, попри високий рівень зацікавленості у продовженні освіти, значна частина випускників усе ще не визначилася з майбутньою професією (23% серед хлопців і 20% серед дівчат). Це свідчить про недостатню профорієнтаційну підтримку в школах. Війна внесла свої корективи у вибір професій: зріс інтерес до медицини, права, ІТ-сфери, а також професій, пов'язаних із національною безпекою. Молодь дедалі частіше обирає ті напрями, які можуть допомогти у відбудові держави та забезпеченні її захисту. Варто підкреслити, що професійне самовизначення потребує всебічної підтримки – з боку школи, сім'ї та держави. Необхідно посилювати профорієнтаційну роботу, проводити консультації, тренінги, знайомити школярів із реальними умовами роботи в різних сферах.

У результаті частотного аналізу професійних вподобань випускників, ми отримали наступний рандомізований список професій, які вони у майбутньому планують здобувати. Усього досліджуваними було надано – 49 виборів. Дані показали, що значна частина обраних професій належить до гуманітарної сфери, зокрема філологія, педагогіка та психологія. Ці спеціальності традиційно вважаються більш «жіночими», оскільки вони передбачають комунікацію, навчання та допомогу іншим. Це може бути пов'язано з соціокультурними нормами, які протягом тривалого часу формували уявлення про роль жінки як виховательки та комунікаторки (Табл. 1.). Також спостерігається високий інтерес до психології, що може бути пов'язано із сучасними суспільними потребами, зокрема підвищеною увагою до ментального здоров'я під час військових дій в Україні.

Для перевірки статистичної відмінності між професійними вподобаннями випускників шкіл чоловічої та жіночої статі ми використали критерій кутового перетворення Фішера. За результатами статистичного аналізу ми отримали $\Phi_{\text{емп.}} = 1.89$ при $p = 0.0294$, що свідчить про те, між професійними намірами чоловіків та жінок існує статистична відмінність, яке не є випадковою.

Важливою тенденцією є наявність у списку технічних спеціальностей, зокрема інженерії та програмування. Це свідчить про поступове руйнування гендерних бар'єрів у виборі технічних професій, які тривалий час вважалися суто чоловічими. Однак, загальний відсоток технічних спеціальностей серед випускниць залишається нижчим, ніж гуманітарних, що може свідчити про недостатню профорієнтаційну роботу у школах або збереження традиційних уявлень про розподіл професій за статтю.

Табл. 1. Найбільш популярні професії серед випускників шкіл (чоловіча та жіноча стать)

Рандомізований список професій (жінки)	
Сфера обслуговування	1
Філологія (англійська мова)	2
Психологія	3
Інженерія, програмування	4
Педагогіка	5
Медицина	6
Право	7
Менеджмент	8
Сільське господарство	9
Робітничі професії	10
Рандомізований список професій (чоловіки)	
Інженерія, програмування	1
Сільське господарство	2
Водій	3
Право	4
Менеджмент	5
Сфера обслуговування	6
Робітничі професії	7
Військові професії	8
Педагогіка	9
Філологія	10

Ще одним помітним аспектом є низьке представництво спеціальностей у галузі природничих наук (фізики, біології, хімії). Це може свідчити про обмежений доступ або недостатню популяризацію цих дисциплін серед дівчат, а також про недостатню увагу до STEM-освіти у шкільній системі. Значна кількість професій, пов'язаних із соціальною взаємодією (педагогіка, психологія, сфера обслуговування), відображає орієнтацію на професії, які сприяють підтримці соціальної стабільності. Це особливо актуально в умовах війни, коли

суспільство потребує кваліфікованих фахівців у сфері психологічної підтримки та освіти. Результати аналізу свідчать про те, що, хоча поступово гендерні стереотипи у виборі професій слабшають, вони все ще значною мірою впливають на рішення випускниць шкіл України. Значний інтерес до професій у сфері психології, педагогіки та соціальної роботи може бути пов'язаний із зростанням потреби в соціальній підтримці населення. В умовах воєнного стресу та травматичних подій збільшується потреба в психологах, які допомагають людям долати наслідки пережитих травм. Наявність у списку таких професій, як інженерія та програмування, може бути результатом нових суспільних потреб. Технічні спеціальності важливі для обороноздатності країни, розробки нових технологій та кібербезпеки.

Література:

1. Ігнатович О. М., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М. Психологія професійної діагностики та професійного консультування: практичний посібник. За ред. О. М. Ігнатович. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 225 с.
2. Коропецька О. М. Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості. Навчальний посібник. К. : КНТ, 2016. 438 с.

Волинчук Дар'я Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Мазяр О.В., доктор психологічних наук, професор
кафедри соціальної та практичної психології
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті «The Clinical Significance of Loneliness: A Review» підкреслюється важливість самотності як клінічного явища і визначається її вплив на психічне та фізичне здоров'я. Автори зауважують, що самотність не тільки є важливою проблемою для психіатрії, а й повинна бути врахована у клінічних практиках при діагностиці та лікуванні пацієнтів [1]. Р. Qualter, S.L. Brown., Р. Munn та К. J. Rotenberg розглядали проблему самотності серед дітей і підлітків, досліджуючи її вплив на соціальний та емоційний розвиток молоді. Автори наголошують, що самотність у цей період може мати серйозні наслідки для психічного здоров'я, впливаючи на здатність встановлювати здорові соціальні зв'язки, а також на розвиток емоційної регуляції та самооцінки [2].

Результати дослідження підтверджують, що більшість підлітків мають низький або середній рівень самотності, що свідчить про достатню соціальну адаптацію. Однак дівчата демонструють вищу чутливість до самотності, що може бути зумовлено емоційними особливостями та соціальними очікуваннями. Водночас серед хлопців вища частка респондентів із високим

рівнем самотності, що свідчить про їхні труднощі в налагодженні глибоких міжособистісних зв'язків.

Дослідження рівня самотності серед підлітків за методикою Д. Рассела і М. Фергюсона (СВС) виявило, що більшість респондентів мають низький рівень самотності. Серед хлопців 56% набрали від 0 до 20 балів, що свідчить про їхню високу соціальну інтеграцію. Водночас 34% продемонстрували середній рівень (20–40 балів), а 10% – високий (40–60 балів), що вказує на їхню потребу у соціальній підтримці.

Серед дівчат ситуація дещо відрізняється: 44% мають низький рівень самотності, 44% – середній, а 12% – високий. Це свідчить про те, що дівчата загалом більш схильні до переживання самотності. U-критерій Манна-Уїтні ($U_{\text{емп.}} = 976.0$, $p \leq 0.05$) підтвердив статистично значущу відмінність між рівнями самотності у хлопців і дівчат, вказуючи на вищу самотність серед дівчат.

За шкалою самотності Нью-Йоркського університету результати серед хлопців розподілилися так: 60% мають низький рівень самотності (0-8 балів), 34% – середній (9-16 балів) і 6% – високий (17-24 бали). Аналогічно у дівчат 58% мають низький рівень, 40% – середній, а 2% – високий. Це підтверджує, що самотність не є домінуючим почуттям серед більшості підлітків, однак дівчата частіше переживають соціальну ізоляцію. Втім, статистичний аналіз ($U_{\text{емп.}} = 1042.0$) не виявив значущих відмінностей між хлопцями і дівчатами, що свідчить про схожий рівень соціальної інтеграції в обох групах.

За методикою R-UCLA Каліфорнійського університету 80% хлопців мають середній рівень самотності, 18% – низький, і лише 2% – високий. У дівчат 92% продемонстрували середній рівень, 6% – низький, а 2% – високий. Це вказує на те, що більшість підлітків періодично відчують самотність, але не перебувають у стані глибокої ізоляції. U-критерій Манна-Уїтні ($U_{\text{емп.}} = 975.0$, $p \leq 0.05$) підтвердив, що дівчата мають вищий рівень самотності порівняно з хлопцями.

Таким чином, гіпотеза дослідження про те, що існують гендерні відмінності у сприйнятті та переживанні відчуття самотності серед підлітків, де дівчата мають більш виражені прояви самотності порівняно з хлопцями, підтверджується.

Загалом, дослідження демонструє, що самотність серед підлітків не є критичною проблемою, однак її прояви в окремих групах можуть потребувати додаткової уваги з боку психологів, педагогів та соціальних служб.

Література:

1. Heinrich L.M., Gullone E. The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical. Psychology. Review*. Vol. 26, 2006. P. 695 – 718.
2. Qualter P., Brown S.L., Munn P., Rotenberg K.J. Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2010. 10 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/26834352_Childhood_loneliness_as_a_predictor_of_adolescent_depressive_symptoms_An_8-year_longitudinal_study

Вольнова Леся Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психосоматики та психології здоров'я,

Мазур Олена Миколаївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія»
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЇ

Сучасний розвиток штучного інтелекту (ШІ) активно впливає на різні сфери людської діяльності, зокрема й на психологію. Автоматизовані алгоритми аналізу даних, нейромережі, що розпізнають емоційний стан, та цифрові психотерапевтичні платформи вже сьогодні використовуються для діагностики та підтримки психічного здоров'я.

З одного боку, штучний інтелект має значні переваги: швидкість обробки великих масивів інформації, доступність та відсутність емоційної упередженості. Віртуальні консультанти та чат-боти можуть надавати психологічну підтримку 24/7, допомагаючи людям у кризових ситуаціях. Крім того, алгоритми ШІ можуть виявляти ранні ознаки психічних розладів, аналізуючи голос, міміку чи текст повідомлень.

З іншого боку, взаємодія людини з психологом – це не лише передача інформації, але й складний процес формування стосунку довіри, емпатії та глибокого розуміння індивідуального досвіду клієнта. Психологічна допомога передбачає не лише аналіз симптомів, а й побудову безпечного простору, у якому особистість зможе відкрито виразити свої почуття. У цьому контексті ключову роль відіграє саме людський фактор, який наразі залишається поза межами можливостей навіть найрозвиненіших алгоритмів.

З огляду на вище означене, серед завдань цього дослідження бачимо аналіз можливостей та обмежень штучного інтелекту в психологічній практиці, а також прогнозування майбутнього інтеграції ШІ у сферу психологічної допомоги.

Тема застосування штучного інтелекту в психології досліджується багатьма зарубіжними науковцями, які аналізують його можливості, виклики та етичні аспекти. Так, ще у 1976 році Джозеф Вайзенбаум створив модель ELIZA – перший штучний терапевт, що став основою для сучасних психологічних чат-ботів. Водночас від зауважував, що жоден інший організм, і, звичайно, жоден комп'ютер, не можна змусити протистояти справжнім людським проблемам людськими термінами [6]. Рассел Барклі (2021) вивчав потенціал використання алгоритмів машинного навчання для діагностики у клінічній практиці, зокрема в роботі із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності [3]. Він зазначав, що ШІ може допомогти у виявленні поведінкових патернів, проте людський чинник залишається необхідним для правильної інтерпретації результатів.

Нині Єнугула Ніхаріка (2024) займається розробкою методів машинного та глибокого навчання, що виявляють депресію на основі голосових і текстових патернів [5]. А Станіслав Каркош, Роберт Шиманський, Катажина Сання, Ярослав Міхаловський (2024) досліджують ефективність Woebot у когнітивно-поведінковій терапії [4]. Їхні результати показують, що ШІ може допомагати у зменшенні симптомів тривожності та депресії, однак штучний агент, особливо не англomовний, не здатен замінити повноцінну терапевтичну роботу психолога.

Українські вчені (Ксенія Андросович, Альона Малиношевська, Марина Мельник [1], Марина Ростока [2]) теж активно досліджують можливості технології ШІ, зокрема як ланки в ступінчастій моделі надання психологічної допомоги. На їхню думку, особлива роль різних додатків відводиться саме превентивній діагностиці, зокрема в роботі задля розрізнення груп ризику суїциду та різких змін емоційного стану клієнтів з подальшим наданням пропозицій щодо стабілізації.

Загалом слід погодитися, що використання штучного інтелекту в сучасній психологічній практиці набуває все більшого значення, забезпечуючи доступ до автоматизованих сервісів самодопомоги та психодіагностики. Сучасні технології, такі як Woebot, що використовує методи когнітивно-поведінкової терапії для аналізу думок та емоцій, Wysa, яка поєднує КПТ із майндфулнес-практиками для зниження рівня тривожності, Replika, що імітує людську взаємодію та виконує функцію емоційної підтримки, та Youper, який застосовує алгоритми ШІ для моніторингу емоційного стану та навчання навичкам саморегуляції, активно впроваджуються у сферу психічного здоров'я.

З найбільш важливих функцій ШІ, які однозначно варто використовувати в практичній психології, можна вказати: а) відкриття нових можливостей для автоматизації діагностики, терапії та психоемоційної підтримки; б) аналіз мовлення, тон голосу, міміку та поведінкові реакції з метою прогнозування ризиків психічних розладів; в) розпізнання емоцій людини та реагування відповідно до її стану, що сприяє персоналізації психологічної допомоги [2].

Водночас існують виклики, зокрема відсутність емпатії, механічний підхід до проблеми, ризик хибних діагнозів та проблеми конфіденційності, що потребують уваги. Попри це штучний інтелект має значний потенціал як допоміжний інструмент для психологів у діагностиці, прогнозуванні психічного стану та підвищенні ефективності допомоги. Інтеграція ШІ у терапевтичну практику як доповнення до традиційної психотерапії сприятиме підвищенню доступності психологічної допомоги та покращенню її ефективності, однак людський фактор залишається ключовим елементом у процесі психологічної підтримки.

Висновок. Аналіз можливостей і викликів використання штучного інтелекту в психології демонструє, що ця технологія вже відіграє важливу роль у сфері психічного здоров'я. ШІ активно застосовується для діагностики, аналізу емоційного стану та підтримки клієнтів через автоматизовані сервіси. Він здатний забезпечувати цілодобову доступність допомоги, персоналізувати рекомендації та полегшувати роботу фахівців.

Однак, попри всі переваги, штучний інтелект не може замінити людського спілкування. Психотерапія базується не лише на аналізі даних, а й на довірі, емпатії, інтуїції та глибокому розумінні особистості клієнта. Алгоритми ШІ не володіють здатністю відчувати контекстні нюанси, які відіграють ключову роль у психологічній роботі.

Отже, майбутнє психології полягає не у заміні спеціалістів штучним інтелектом, а у поєднанні технологій із традиційними методами терапії. Оптимальним рішенням є використання ШІ як допоміжного інструмента, що покращує ефективність діагностики та підтримки, водночас залишаючи вирішальну роль за професійним психологом.

Література:

1. Мельник М. Ю., Малиношевська А. В., Андросович К. А. Генеративний штучний інтелект у психології: наслідки та рекомендації для науки і практики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Том 103. №5. С. 188-206. DOI: 10.33407/itlt.v103i5.5748
2. Ростока М. Л. Психологія штучного інтелекту як феномен цифрового освітньо-наукового простору (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки : довід. бюл. / наук. ред. М. Л. Ростока ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*. Вінниця : ТВОРИ, 2024. Вип. 19. С.95-121.
3. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4ed.) / ed. by Barkley R. A. The Guilford Press, 2021. 898 p.
4. Karkosz S., Szymański R., Sanna K., Michałowski J. Effectiveness of a web-based and mobile therapy Chabot on anxiety and depressive symptoms in subclinical young adults: randomized controlled trial. *JMIR Formative Research*. 2024. Mar 20; 8:e47960. DOI: 10.2196/47960.
5. Neeharikaa Vara Sree Yenugutalaa. Depression detection using machine learning and deep learning techniques. *International Journal of Research Publication and Reviews*, Vol. 5, no 1, January 2024. Pp. 25-33. <https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE1/IJRPR21504.pdf>
6. Weizenbaum J. Eliza — a computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, 1983. №26, 23-28. <https://doi.org/10.1145/357980.357991>

Гавриловська Ксенія Петрівна,

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СТРАТЕГІЇ ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ВИГОРАННЯ

Проблема професійного вигорання соціальних та медичних працівників нині все частіше вивчається у контексті салютогенного підходу. Салютогенний підхід до вивчення професійного вигорання, запропонований А.

Антоновські [2], зосереджується на вивченні факторів, що сприяють збереженню та покращенню здоров'я, акцентує увагу на тому, як людина може залишатися стійкою та зберігати здоров'я в умовах професійних стресів. Особливість салютогенного підходу полягає, насамперед, у пошуку ресурсів стійкості (аналіз того, які внутрішні та зовнішні ресурси (соціальна підтримка, впевненість у власних силах, ефективні стратегії подолання) дозволяють людині зберігати психічне здоров'я та протистояти стресу). Базовим поняттям салютогенного підходу є почуття когерентності (Sense of Coherence), яке включає три компоненти: зрозумілість (відчуття, що навколишні події зрозумілі та передбачувані), керованість (віра в те, що людина може впоратися зі стресом завдяки наявним ресурсам), означеність (відчуття, що життєві події мають сенс, а професійна діяльність є важливою).

У межах салютогенного підходу відбувається зміщення фокусу уваги дослідників з проблеми на потенціал, оскільки замість акценту на факторах ризику професійного вигорання (наприклад, перевантаження, конфлікти на роботі), підхід зосереджується на пошуку способів розвитку ресурсів, які дозволяють уникати вигорання і швидко відновлюватися після переживання стресогенних ситуацій.

Пандемія коронавірусної хвороби COVID-19 спричинила зростання рівнів тривожності, депресії, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), професійного вигорання, суїцидів, особливо серед соціальних та медичних працівників, а також у представників вразливих груп населення. Актуалізувалися питання щодо того, як найкраще відновитися, адаптуватися та зростати після колективного стресу і втрат, спричинених пандемією. Було проведено чимало емпіричних досліджень у межах салютогенного підходу до вивчення професійного вигорання, отримано цікаві результати.

Американськими дослідниками Дж. Славіч, Л. Росс, Дж. Закі описано три науково обґрунтовані стратегії, які можуть сприяти індивідуальному та колективному відновленню, зростанню та стійкості: розвиток соціальної приналежності (включає почуття міжособистісної пов'язаності), практикування співчуття (передбачає сприйняття страждань як частини більшого спільного людського досвіду і прагнення полегшити ці страждання) та виявлення доброти (полягає у практикуванні просоціальних дій на користь інших людей). Разом ці стратегії можуть сприяти соціальній приналежності та допомогти зменшити тривожність, стрес і депресію у медичних працівників та представників вразливих категорій [7].

Цікавими є результати дослідження впливу психосоціальних факторів на психічне здоров'я працівників сфери охорони здоров'я та соціальної роботи під час третього локдауну в Шотландії (n=1364). Результати показали, що більшість досліджуваних мали низькі показники добробуту, високий рівень стресу, пов'язаного з COVID-19, тривоги, вигорання та сприйняття ризиків. Проте працівники з вищими показниками застосування адаптивних стратегій подолання та командної стійкості мали кращі показники психічного добробуту. Досліджувані значно частіше зверталися за неформальною підтримкою для

вирішення особистих чи емоційних проблем, ніж за формальною допомогою. Перешкоди для звернення за формальною допомогою: стигматизація, страх наслідків розкриття проблем. Цінні ресурси подолання: підтримка колег, допомога на робочому місці, відповідальне лідерство, командна робота. Результати вказують на необхідність розробки інтервенцій, спрямованих на підвищення адаптивності та покращення психічного здоров'я персоналу організацій [3].

У опублікованому в 2021 році систематичному огляді досліджень, що вивчають стійкість до стресів, копінгі та соціальну підтримку серед медичних працівників під час пандемії коронавірусу було зазначено, що медичні працівники використовують як проблемно-орієнтовані, так і емоційно-орієнтовані стратегії подолання стресу. Було виявлено вагомі докази, які підтверджують ефективність стратегій подолання, стійкості та соціальної підтримки у збереженні психічного здоров'я медичних працівників під час пандемії COVID-19. Зроблено висновок про важливість впровадження проактивних заходів для підтримки стійкості медичного персоналу, розвитку навичок подолання стресу та застосовування креативних способів сприяння соціальній підтримці через теоретично обґрунтовані інтервенції, підтримуюче лідерство та створення стійкого робочого середовища [4].

Систематичний огляд досліджень, що описують стратегії подолання медичних працівників із синдромом вигорання показав, що найпоширенішими та ефективними стратегіями подолання стресу є: соціальна та емоційна підтримка; фізична активність; турбота про тіло; емоційне та фізичне дистанціювання від роботи. Механізми подолання, які асоціювалися зі зменшенням вигорання, включали: турботу про фізичний добробут; різноманітність у клінічній роботі; встановлення меж; трансцендентність; захопленість своєю роботою; реалістичні очікування; організаційні заходи. Також доведено, що при виборі керівництвом організацій типів інтервенцій, корисно враховувати потреби та вибори команди стосовно деяких видів навчання [5].

У 2022 році було опубліковано результати дослідження основних факторів, що призводять до вигорання хірургів у Великій Британії, та способів, якими вони справляються з цим явищем на роботі. Фактори вигорання хірургів: виклики хірургічної роботи, міжособистісні конфлікти на роботі, підвищені вимоги у порівнянні з наявними ресурсами, труднощі у підтримці балансу між роботою та особистим життям, руйнівний вплив помилок та незадовільних результатів лікування пацієнтів. Також були виявлені стратегії, які хірурги застосовують для подолання вигорання: когнітивне реструктурування, звернення за соціальною підтримкою, тимчасове або постійне дистанціювання від роботи, пріоритизація власного здоров'я. Окрім того, було зазначено, що деякі хірурги використовують неадаптивні стратегії подолання [1].

Особлива група досліджуваних феномену професійного вигорання - працівники будинків для людей похилого віку. Саме у роботі з цією вибірковою сукупністю (n=340) було виявлено, що почуття когерентності є важливою

компетенцією, яка може допомогти фахівцям сприймати ситуацію як зрозумілу, керовану та змістовну. Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що почуття когерентності має сильний негативний зв'язок із різними аспектами вигорання і є захисним фактором проти нього. Також виявилось наступне: збільшення робочих годин негативно впливає на здатність працівників адекватно реагувати на стресові ситуації; соціальна підтримка та наявність ресурсів мають захисний ефект; погіршення психічного та фізичного здоров'я виявилось найважливішим фактором ризику вигорання. Це дослідження стало основою для розробки профілактичних заходів й інтервенцій з підтримки психічного здоров'я. Такі заходи мають надавати працівникам ресурси та підтримку, які сприяють розвитку їхніх навичок подолання стресу [6].

Загалом, у контексті професійного вигорання салютогенний підхід допомагає зрозуміти, як зміцнити фактори стійкості працівників, щоб запобігти вигоранню. Стратегії цього підходу включають: формування підтримуючого робочого середовища, можливість тимчасового дистанціювання від роботи, розвиток навичок стрес-менеджменту та піклування про себе, підвищення почуття когерентності. Тобто, салютогенний підхід дозволяє зрозуміти, як людина може зміцнити своє здоров'я, знайти сенс у роботі та розвивати здатність долати професійні труднощі. Салютогенний підхід до вивчення професійного вигорання дозволяє не тільки аналізувати проблеми, але й створювати умови для підтримки здоров'я працівників, формування стійкості та розвитку позитивних стратегій подолання стресу в умовах роботи.

Література:

1. Al-Ghunaim T., Johnson J., Biyani C.S., O'Connor D.B. Burnout in surgeons: A qualitative investigation into contributors and potential solutions. *International journal of surgery*. 2022. 101:106613. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2022.106613>.
2. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health. San Francisco: Jossey-Bass. 1987. 218 p.
3. Cogan N., Kennedy C., Beck Z., McInnes L., MacIntyre G., Morton L., Tanner G., Kolacz J. ENACT study: What has helped health and social care workers maintain their mental well-being during the COVID-19 pandemic? *Health & social care in the community*. 2022. 30(6). P. 6656-6673. <https://doi.org/10.1111/hsc.13992>.
4. Labrague L.J. Psychological resilience, coping behaviours and social support among health care workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review of quantitative studies. *Journal of nursing management*. 2021. 29(7). P. 1893-1905. <https://doi.org/10.1111/jonm.13336>.
5. Maresca G., Corallo F., Catanese G., Formica C., Lo Buono V.. Coping Strategies of Healthcare Professionals with Burnout Syndrome: A Systematic Review. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*. 2022. 58(2). 327. <https://doi.org/10.3390/medicina58020327>
6. Navarro Prados A.B., Jiménez García-Tizón S., Meléndez J.C. Sense of coherence and burnout in nursing home workers during the COVID-19 pandemic in Spain. *Health & social care in the community*. 2022. 30(1). P. 244-252. <https://doi.org/10.1111/hsc.13397>.

7. Slavich G.M., Roos L.G., Zaki J. Social belonging, compassion, and kindness: Key ingredients for fostering resilience, recovery, and growth from the COVID-19 pandemic. *Anxiety Stress Coping*. 2022. 35(1). P.1-8. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1950695>

Гайдаманчук Поліна Сергіївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»
Наукова керівниця: Дуля А.В., докторка філософії
зі спеціальності 231 Соціальна робота,
старша викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У ОСІБ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ПАР

Залежність від психоактивних речовин (далі – ПАР) є складним феноменом, що формується під впливом взаємодії біологічних, психологічних, соціальних чинників. Соціально-психологічні аспекти формування залежності від ПАР, відіграють ключову роль у профілактиці адиктивної поведінки у підлітків та молоді. Відсутність підтримуючих соціальних зв'язків, соціальна ізоляція, перебування в середовищі, де вживають ПАР, психологічні особливості особистості (високий рівень тривожності, емоційна нестабільність, низька самооцінка та низький рівень стресостійкості, психотравматичний досвід) впливають на схильність осіб до ризикованої поведінки, безпосередньо до ризику вживання ПАР.

Науковці Т. Лях, А. Спірін, В. Жуков зазначають, що одним із типів ризикованої поведінки є вживання шкідливих речовин, що мають високий ризик несприятливих наслідків. Ризикована поведінка й ризиковані практики стають нормою у досягненні певної мети підлітками, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин стає певною цінністю, складовою частиною життєдіяльності сучасних підлітків, які нерідко потрапляють в небезпечні ситуації, що супроводжується ризикованими діями. Автори наголошують, на тому що ризикована поведінка взаємопов'язана з особливостями підліткового віку, когнітивними настановами щодо ризикованої поведінки та особливостями оточення [2].

В свою чергу науковці В. Лютий та Н. Бозовчук стверджують, що неблагополуччя в сім'ї та в дружніх стосунках і труднощі навчання в закладах вищої освіти, навантаження на роботі збільшують ризик формування адиктивної поведінки у молоді на фоні їхньої високої емоційної нестабільності та низької дружелюбності (високого індивідуалізму) [3, с. 43]. Таким чином, можна зазначити, що сімейне середовище відіграє одну із ключових ролей у формуванні поведінкових моделей, пов'язаних із вживанням ПАР. Наявність у сім'ї випадків наркозалежності, недостатній контроль з боку батьків, низький рівень емоційної

підтримки або жорстокої поведінки по відношенню до дітей можуть сприяти пошуку компенсаторних механізмів, одним із яких стає вживання ПАР.

Зарубіжний дослідник Б. Олександр провівши експеримент «Rat Park», визначив, що середовище є визначальним чинником у формуванні залежності. Він зазначає, що «залежність не пов'язана з наркотиками, це про клітку» [4, с. 101].

Є. Єгоров зазначає, що основні фактори ризику, що впливають на формування у осіб залежності від ПАР можна об'єднати в три групи:

- біологічні – гени, з якими народжується дитина, стать, етнічна приналежність і наявність супутніх психологічних розладів (депресія, тривожні розлади тощо);

- соціальні – оточення людини, особливості сімейних стосунків, друзі, економічне положення і загальний рівень добробуту, фізичне, сексуальне і психологічне насильство, життя в умовах постійного стресу, утиски з боку сім'ї;

- еволюційні – генетичні чинники і фактори навколишнього середовища взаємодіють з критичними етапами розвитку в житті людини та впливають на ризик появи наркозалежності [1, с. 26]

Психотравматичний досвід та хронічний стрес підвищують ризик розвитку у осіб залежності від ПАР. Дослідження показують, що особи, які пережили травматичні події, зокрема насильство, втрату близьких або дитяче нехтування, частіше використовують наркотичні речовини як спосіб емоційного саморегулювання. Канадський лікар та дослідник Г. Мате стверджує, що «залежність – це не вибір і не хвороба, а відповідь на людські страждання» Він пояснює, що вживання ПАР часто стає компенсаторним механізмом для подолання глибоких психологічних ран, закладених ще в ранньому віці [5].

Високий рівень стресу та тривожних розладів у поєднанні з відсутністю належної психологічної підтримки створює передумови для розвитку у осіб адиктивної поведінки. Саме тому терапевтичні підходи, спрямовані на роботу з травмою, є невід'ємною частиною ефективної реабілітації наркозалежних осіб.

Залежність від ПАР є комплексним явищем, яке формується під впливом біологічних, соціальних та психологічних чинників. Таким чином, соціальна реабілітація осіб із залежністю від ПАР має ґрунтуватись на комплексному підході, включаючи не тільки медичну допомогу, а й соціальну та психологічну підтримку.

Література:

1. Єгоров Є. О. Залежність від психоактивних речовин серед учнівської молоді. Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 26–28.
2. Лях Т., Спірін А., Жуков В. Соціальна профілактика ризикованої поведінки підлітків. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. 1. С. 64–72. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.9>

3. Лютий В., Бозовчук Н. Чинники ризику адиктивної поведінки студентів закладів вищої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. 4. С. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.4.6>
4. Alexander B. K. *The Myth of Drug-Induced Addiction*. Substance Abuse: a comprehensive textbook. 2001. P. 101–114.
5. Mate G. *In the Realm of Hungry Ghosts: Close Encounters with Addiction*. Toronto: Knopf Canada. 2008. 304 p.

Галамай Олена Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Портницька Н.Ф., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Формування самооцінки – ключовий процес розвитку підлітка, що впливає на його адаптацію, стійкість до стресів і самореалізацію. У світі технологій і соціальних мереж підлітки отримують нові можливості для самовираження, але й стикаються з викликами: постійне порівняння, залежність від лайків і коментарів можуть як підвищувати, так і знижувати їхню самооцінку, впливаючи на емоційний стан.

Самооцінка є одним із основних регуляторів поведінки та емоційного стану. Водночас, самооцінка є змінною характеристикою, що піддається впливу різноманітних чинників, серед яких важливу роль відіграють соціальні зв'язки, успіхи чи невдачі в особистому розвитку, взаємодія з дорослими та однолітками [7].

У роботі В. П. Новікової акцентована увага на тому, що процес формування самооцінки підлітків є багатофакторним і складним, оскільки різні чинники взаємодіють між собою, створюючи динамічну систему. Важливу роль у цьому відіграють не лише внутрішні переживання та рефлексія особистості, а й зовнішні соціальні впливи. Зокрема, сімейні, шкільні, соціальні та культурні фактори визначають особливості розвитку самооцінки, сприяючи її становленню та корекції залежно від соціального контексту [6].

Згідно із Г. М. Даниленко, О. О. Щербаковою та О. Г. Авдієвською, сім'я є ключовим соціальним середовищем, у якому відбувається первинна соціалізація підлітка. Саме в сім'ї формуються фундаментальні цінності, переконання та моделі поведінки, що визначають його самооцінку та уявлення про власне місце в суспільстві. Автори зазначають, що характер взаємин між батьками, а також між батьками і дитиною, суттєво впливає на формування адекватної самооцінки підлітка. Зокрема, атмосфера підтримки, уваги та емоційної близькості сприяє формуванню стабільної та позитивної самооцінки. Водночас конфлікти,

емоційне нехтування або відсутність належної уваги з боку батьків можуть призводити до зниження самооцінки підлітка, що, у свою чергу, ускладнює його процес самоідентифікації та взаємодію з соціумом [4].

Сучасні Інтернет-ресурси відіграють значну роль у формуванні особистості підлітків, адже вони стали невід'ємною частиною їхнього повсякденного життя. Як зазначають Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М., соціальні мережі та онлайн-платформи відкривають нові можливості для самовираження, комунікації та отримання підтримки, що сприяє розвитку соціальних навичок і формуванню відчуття приналежності до певної спільноти [3]. Такі платформи, як Facebook, Instagram і TikTok, дозволяють підліткам ділитися думками, досягненнями та отримувати зворотний зв'язок, що впливає на їхнє ставлення до себе та навколишнього світу.

Водночас, як зауважує Золотова Г. Д., активне використання соціальних мереж несе певні ризики, зокрема сприяє порівнянню себе з іншими, що може призводити до зниження самооцінки та формування залежності від зовнішніх оцінок [5]. Часте використання Інтернету також може спричиняти стрес, емоційну напруженість та підвищену чутливість до негативної інформації, що негативно позначається на психологічному стані молоді. Таким чином, хоча сімейне оточення залишається важливим чинником формування самооцінки підлітків, у сучасному цифровому світі значний вплив на їхнє самосприйняття та соціалізацію мають саме онлайн-платформи та соціальні мережі.

Дослідження міжнародного проекту HBSC показало, що активне використання Інтернету підлітками, особливо соціальних мереж, значно впливає на їх емоційний стан та психосоціальний розвиток [1]. Понад 30% підлітків проводять більше 3 годин на день у мережі, що часто призводить до стресу, тривожності та депресії, знижуючи самооцінку та емоційну стійкість. Крім того, підлітки, які активно користуються Інтернетом, частіше відчувають соціальну ізоляцію та менше підтримки з боку однолітків чи родини. 25% зазначають, що їх самооцінка знижується через порівняння з іншими в мережі, що може сприяти розвитку депресії та тривожності.

Інтернет формує уявлення підлітків про соціальні норми та може сприяти ризикованій поведінці, зокрема вживанню алкоголю чи наркотиків, що зацікавило 35% підлітків. Соціальне порівняння, більш характерне для дівчат (60%), призводить до незадоволення своїм тілом у 45% випадків.

Соціальні мережі також є середовищем для кібербулінгу: 15% підлітків зазнали онлайн-образ, що знизило їхню самооцінку та викликало депресію у 25%. Водночас емоційна підтримка батьків сприяє вищій самооцінці навіть при активному користуванні соцмережами. Гендерні відмінності проявляються у способах використання соцмереж: 55% дівчат активно публікують фото, тоді як 45% хлопців віддають перевагу онлайн-іграм.

Таким чином, у сучасному світі Інтернет став невід'ємною частиною життя підлітків, впливаючи на їхні цінності, соціальні взаємодії та психоемоційний стан. З одного боку, Інтернет надає широкі можливості для самовираження, творчого розвитку та комунікації, сприяючи підвищенню

впевненості у собі. З іншого боку, його надмірне використання може викликати залежність, емоційну нестабільність та негативні зміни у самооцінці. Особливе занепокоєння викликає вплив соціальних мереж, які створюють ілюзію ідеального життя, провокуючи підлітків на постійні порівняння з іншими. Це може призводити до зниження самооцінки, розвитку тривожності та почуття неповноцінності [2].

Самооцінка підлітка є ключовим чинником його розвитку, впливаючи на адаптацію, стійкість до стресу й самореалізацію. Вона формується під впливом сімейного середовища та інтернет-активності. Підтримка батьків сприяє позитивній самооцінці, тоді як конфлікти в сім'ї чи негативний досвід у мережі можуть її знижувати.

У підлітковому віці самооцінка регулює емоційний стан, поведінку, стосунки з оточенням і здатність долати труднощі. Вона змінюється під впливом як внутрішніх переживань, так і зовнішніх чинників — сім'ї, школи, соціальних порівнянь і взаємодії з однолітками.

Отже, сімейне середовище та інтернет значно впливають на формування самооцінки підлітка.

Література:

1. Балакірева О. М., Бондар, Т. В. та ін. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» : монографія / наук. ред. О. М. Балакірева; ЮНІСЕФ, ГО «Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка». Київ : Поліграфічний центр «Фоліант», 2019. 127 с.
2. Березовська Л. Вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 55(2). С. 28–36. DOI: 10.33099/2617-6858-2020-55-2-28-36.
3. Гречановська О. В., Мегем О. М, Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 60–66.
4. Даниленко Г.М., Щербакова О.О., Авдієвська О.Г. Медико-соціальні та соціально-психологічні особливості розвитку особистості підлітка в сучасній родині. *Україна. Здоров'я нації*. 2020. № 4 (62). С. 41-47.
5. Золотова Г. Д. Сутність технологічних видів адиктивної поведінки дітей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 13(4). С. 126-131.
6. Новікова В.П. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Жана Піаже*. Кропивницький. 2021. С. 137-139.
7. Ратушний О.О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 4. С. 74-79.

Гвоздік Микола Романовичздобувач магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СТАДІЙНІСТЬ В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Професійне вигорання сьогодні є однією з центральних проблем наукової та практичної психології, оскільки воно гальмує якісне виконання професійних обов'язків і негативно впливає на психологічний добробут спеціалістів у найрізноманітніших галузях діяльності. Здатність успішно виявляти, попереджувати і корегувати цей феномен дедалі частіше стає запорукою як індивідуальної професійної ефективності, так і стабільності професійних колективів.

Однією з ключових особливостей вигорання є його стадійний характер, який відкриває можливість цілеспрямованого втручання на різних етапах його розвитку і забезпечує підґрунтя для розробки ефективних профілактичних та корекційних програм.

Поняття «професійне вигорання» увійшло до наукового вжитку у 1970-х роках. Його вперше застосував американський психіатр Г. Фрейденбергер, який 1974 року описав явище burnout на прикладі волонтерів клініки для наркозалежних [5, с.159]. Г.Фрейденбергер характеризував цей стан як виснаження ресурсів енергії під впливом надмірних робочих вимог, що супроводжується низкою фізичних і психологічних симптомів [5, с. 160].

Первинне дослідження Г. Фрейденбергера привернуло значну увагу, і надалі феномен вигорання почали активно вивчати психологи у різних країнах. На початку 1980-х років було розроблено перші стандартизовані методики вимірювання цього стану – зокрема, опитувальник вигорання Маслач (Maslach Burnout Inventory, MBI) у 1981 р., запропонований К. Маслач і С. Джексон. Відтоді синдром вигорання став об'єктом численних досліджень: наразі опубліковано десятки тисяч наукових праць, присвячених цій проблематиці.

Попри різноманітність підходів, дослідники здебільшого сходяться на тому, що професійне вигорання – це результат хронічного робочого стресу, який не був успішно подоланий. За визначенням К. Маслач, вигорання – це психологічний синдром, що виникає як довготривала реакція на постійні стресори у професійній діяльності [7, с.397].

Цей синдром проявляється у трьох ключових вимірах: (1) відчутті тотального виснаження (емоційного та фізичного), (2) розвиткові цинізму та дистанційованості стосовно роботи або клієнтів (феномен деперсоналізації) і (3) зниженні відчуття власної ефективності та професійних досягнень [7, с.399]. Важливо підкреслити, що йдеться не про одноразову реакцію, а про динамічний процес, який розгортається поступово. Саме поступове наростання негативних

змін – стадійність розвитку вигорання – є однією з центральних характеристик цього явища. Розглянемо основні наукові підходи до розуміння стадійності синдрому професійного вигорання, спираючись на концепції провідних дослідників.

Дванадцятиступенева модель Г. Фрейденбергера. Найдетальніше поетапний розвиток вигорання описано в моделі, запропонованій Г. Фрейденбергером спільно з Г. Норт. Вони виділили 12 послідовних стадій формування синдрому, кожна з яких непомітно переходить у наступну [5, с.159]. Перші фази пов'язані з надмірною мотивацією та завзяттям у роботі. На самому початку працівник відчуває ентузіазм, «горить» завданнями і прагне доказати свою професійну спроможність будь-що. Цей «медовий місяць» із роботою (за іншою термінологією – стадія захоплення) характеризується підвищеною енергійністю і відданістю справі. Проте надалі робоче навантаження зростає, що приводить до наступної стадії – хронічного стресу. Працівник починає працювати все більше, дедалі частіше жертвуючи особистим часом та базовими потребами (відпочинком, сном, спілкуванням). Виникає дисбаланс «робота – життя»: людина нехтує власним здоров'ям заради виконання максимальних вимог.

Наступні етапи за Г. Фрейденбергером відображають поступову зміну ставлення до роботи. З'являється зростаюче розчарування і роздратування: людина відчуває, що чим більше вона працює, тим менше задоволення та визнання отримує. На стадії, яку описують як «перегляд цінностей», професійні обов'язки починають витісняти інші життєві пріоритети. Індивід поступово відмовляється від хобі, скорочує спілкування з друзями та родиною – усе більше ізолюється в робочій сфері. Водночас можуть загострюватися конфлікти: виникає тенденція звинувачувати оточення (колег, керівництво, клієнтів) у проблемах та перевантаженні (стадія зміщення конфліктів).

Наступна фаза – цинізм та деперсоналізація. На цьому етапі емоційне виснаження досягає такого рівня, що працівник дистанціюється від своїх клієнтів або колег, починає ставитися до них байдуже або відверто негативно. Виникає відчуженість: робота сприймається механічно, без колишньої залученості, з'являються елементи черствості у спілкуванні. Це своєрідна психологічна захисна реакція на перенапруження – «черствіння» особистості, про яке згадували багато дослідників.

Останні стадії, за Г. Фрейденбергером, відображають повний розпад робочої мотивації та сил. Передостанній етап – це відчуття внутрішньої порожнечі, втрати сенсу роботи і навіть життя. Людина може відчувати сильну тривогу, впадає в депресивний стан. Завершальна, 12-та стадія – психічний або фізичний колапс. На цій фазі людина більше не здатна виконувати свої професійні обов'язки: виснаження стає тотальним, можливі серйозні проблеми зі здоров'ям, аж до нервового зриву чи фізичного краху [5, с.159-165]. Таким чином, модель Фрейденбергера–Норт описує вигорання як ланцюг змін – від надмірної самовіддачі через хронічне перенапруження до повного спустошення.

Інші автори пропонували свої варіанти стадійності. Наприклад, Дж. Едельвіч і А. Бродські (1980) описали розвиток емоційного вигорання у чотирьох фазах: від ентузіазму (високої відданості і ідеалістичних очікувань) через стагнацію (розчарування у відсутності очікуваних результатів) та фрустрацію (відчуття безсилля, гніву і невдоволення роботою) до повної апатії [4, с.37]. Хоча ці стадії названі по-іншому, їхній зміст перегукується з вже розглянутими моделями. Загалом, різні класифікації вигорання (триступеневі, п'ятиступеневі, багатоетапні) описують подібну динаміку: поступовий перехід від стану залученості і активності до стану виснаження і відчуження.

Концепція, розроблена К. Маслач та її колегами, дещо відрізняється від наведених вище стадійних схем. К. Маслач визначила три основні компоненти синдрому вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень [7, с.405]. Спершу цю модель було сформульовано в контексті «людино-орієнтованих» професій (медицина, освіта, соціальна робота), де контакт з людьми є інтенсивним і емоційно затратним. За К. Маслач, емоційне виснаження виступає центральним компонентом вигорання: саме воно найчастіше є першою реакцією на хронічні перевантаження [7, с.405].

Працівник відчуває спустошеність, втому, брак енергії – і це призводить до того, що він починає психологічно відсторонюватися від своєї роботи. Виникає деперсоналізація – тобто цинічне, байдуже або негативне ставлення до реципієнтів своєї діяльності (клієнтів, пацієнтів, учнів) [7, с.407]. Цей процес можна розглядати як своєрідну захисну реакцію психіки на перенапруження: емоційно виснажена людина намагається мінімізувати залученість, «очерствіти», щоб уберегтися від подальших переживань. Проте відстороненість має і зворотний бік – втрачається особистісний смисл роботи. Тому наступним наслідком є редукція власних досягнень: знижується почуття професійної компетентності, виникає думка, що всі зусилля марні, успіхів досягти не вдається.

Хоча модель К. Маслач часто описують як структуру симптомів (без чіткого акценту на послідовності), низка досліджень підтверджує, що ці компоненти проявляються саме поступово. Зазвичай емоційне виснаження з'являється першим і слугує пусковим механізмом вигорання [7, с.407]. Коли ресурси енергії вичерпані, працівник вдається до деперсоналізації як до способу емоційного дистанціювання. А затяжне поєднання виснаження з цинізмом зрештою підточує відчуття професійної успішності. Така динаміка була підтверджена, зокрема, у дослідженнях К. Маслач і М. Лейтера: встановлено, що накопичення втоми йде попереду розвитку цинічного ставлення, а останнім формується компонент неефективності [6, с.331].

Отже, трикомпонентна модель узгоджується з ідеєю стадійності: вигорання розгортається як процес, де втома породжує відстороненість, а їхня сукупність – професійну неефективність.

Аналіз наукових підходів до стадійності професійного вигорання показує, що синдром вигорання слід розуміти як процес, що розгортається поступово під впливом тривалого стресу. На початкових етапах людина може демонструвати

високу залученість і ентузіазм у роботі, проте надмірні навантаження та відсутність балансування життєвих ресурсів призводять до появи перших ознак перевтоми. Якщо стресогенні умови зберігаються, розвиваються наступні фази – хронічне напруження, емоційне виснаження, цинічне відсторонення від роботи. Зрештою, без втручання цей процес завершується станом повного виснаження психофізичних ресурсів і втратою професійної мотивації.

Моделі стадійності різних авторів (від трьох фаз до дванадцяти) по суті описують спільну послідовність змін. Деталізована 12-ступенева модель Г. Фрейденбергера і Г. Норт акцентує на ланцюжку проміжних кроків – від перфекціоністського надмірного завзяття до повного вигорання. Трикомпонентна модель К. Масlach описує вигорання через його основні складові (виснаження, деперсоналізацію, редукцію досягнень), які проявляються послідовно і взаємопов'язано в ході розвитку синдрому. Розуміння стадійності вигорання має не лише теоретичне, а й практичне значення. Чітке уявлення про ранні, приховані стадії дозволяє проводити профілактику – навчати фахівців розпізнавати у себе перші дзвіночки (перманентну втому, цинічні установки тощо) і вчасно вживати заходів для відновлення.

Наукові праці свідчать, що вигорання не виникає раптово, а є наслідком накопичення стресу, тому системні зусилля організацій та самих працівників мають бути спрямовані на зменшення хронічних перевантажень і підтримку балансу між роботою та особистим життям на всіх етапах професійної діяльності. Підсумовуючи, можна констатувати: стадійні моделі розвитку професійного вигорання, запропоновані різними науковцями, доповнюють одна одну та створюють цілісну картину цього складного психологічного явища, зрозумілу фахівцям і таку, що сприяє пошуку ефективних шляхів подолання вигорання.

Література:

1. Говорун М.В. Проблема «професійного вигорання»: порівняльний аналіз різних професійних груп. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2008. Вип. 10. С. 52-55.
2. Коли світ на межі змін: впровадження моделі школи, чутливої до психічного здоров'я. Київ, 2021. 161 с.
3. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Львів, 2021. 51 с.
4. Edelwich J., Brodsky A. Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions. New York: Human Sciences Press, 1980. P. 35-45.
5. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, №1. P. 159-165.
6. Leiter M.P., Maslach C. Nurse turnover: the mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*. 2009. Vol. 17(3). P. 331-339.
7. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. №52. P. 397-422.

8. Schaufeli W.B. Burnout: A Short Socio-Cultural History. Burnout, Fatigue, Exhaustion: An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction / Eds. S. Neckel, A.K. Schaffner, G. Wagner. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. P. 105-121.

Геращенко Світлана Іванівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

НЕВРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Мовленнєві порушення, викликані органічними ураженнями, складають значну частину всіх мовленнєвих розладів, які спостерігаються у людей різного віку. Аналіз нейропсихологічних механізмів розвитку таких порушень дозволяє не лише виявити основні причини, але й провести точну диференційну діагностику, а також розробити найефективнішу індивідуальну стратегію корекційної роботи для кожної дитини. Важливою складовою цього процесу є глибоке розуміння неврологічної організації мовленнєвої діяльності в різні вікові періоди, що дає змогу з'ясувати, яким чином мозок контролює механізми мовлення та мислення.

Знання неврологічних основ формування і функціонування мовленнєвої діяльності є ключовими для розробки нових підходів до діагностики та подолання порушень, що виникають у осіб з мовленнєвими та психічними розладами. Такі знання дозволяють більш детально досліджувати різні форми мовленнєвих порушень, які можуть бути спричинені локальними ураженнями головного мозку.

Отже, вивчення нейропсихологічних механізмів розвитку мовленнєвих порушень органічного генезу є важливим початковим етапом для формування корекційно-логопедичної роботи, що сприяє успішному вирішенню проблем у мовленнєвому розвитку та покращенню психічної діяльності осіб, які стикаються з такими розладами.

Застосування знань про морфо-функціональну організацію та патологію нервової системи знайшло широке відображення в дослідженнях таких науковців, як А. Ромоданов, Л. Руденко, С. Чорнокульський та інші. Основні теоретичні положення, що стосуються нервової організації мовленнєвої функціональної системи, а також її порушень при ураженнях головного мозку різного походження, були висвітлені в роботах цих вчених. Вони також досліджували можливості компенсації мовленнєвих дефектів і шляхи їх корекції через врахування пластичності центральної нервової системи, зокрема, в роботах. О. Боряк, О. Плиски, Н.Пахомової, Є.Соботович, В.Тищенко, С.Коноплястої, М. Шеремет.

Особливу увагу на клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень звертали Л. Балюк, Н. Гаврилова, О. Швець та В.

Шнайдер. Їхні дослідження сприяють розвитку практичних підходів до покращення мовленнєвої функції у осіб з різноманітними порушеннями мовлення, зокрема у дітей, і допомагають розробити нові корекційно-педагогічні стратегії на основі глибоких знань анатомії, фізіології та патології нервової системи.

На клініко-педагогічних методах діагностики та корекції мовленнєвих порушень акцентують увагу такі вчені, як Л. Балюк, Н. Гаврилова, О. Швець, В. Шнайдер. У своїх працях вони розглядають ефективні підходи до виявлення та корекції мовленнєвих розладів, що виникають внаслідок різних порушень нервової системи. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з неврологічними порушеннями та аспекти корекційної роботи з дітьми з вадами інтелектуального розвитку висвітлені в дослідженнях Є. Линдіної, О. Ревуцької, О. Сербової. Ці науковці акцентують увагу на специфіці мовленнєвого дозрівання в умовах патологій нервової системи та на розробці індивідуальних методик корекції для дітей із різними інтелектуальними порушеннями.

Неврологічні основи логопедії та їх вплив на корекційну роботу з порушеннями мовлення аналізують Т. Качинська, В. Коширець, Г. Лопатіна, С. Мельник, О. Ферт та інші дослідники. В їхніх працях розглядається етіологія, симптоматика та патогенез мовленнєвих розладів, що виникають внаслідок ураження різних рівнів нервової системи. Зокрема, детально аналізуються механізми розвитку дизартрії та афазії, а також особливості диференційної діагностики цих порушень.

Неврологічні захворювання є одними з найбільш поширених та соціально значущих захворювань як в Україні, так і в усьому світі. Вони не лише спричиняють значне зниження якості життя пацієнтів, але й мають серйозні економічні та соціальні наслідки. Серед основних причин органічних ушкоджень головного мозку, що ведуть до важких порушень його функцій, провідне місце займають цереброваскулярні захворювання, зокрема інсульти, які є найбільш тяжкою формою цього класу розладів.

Інсulti становлять серйозну медичну та соціальну проблему, оскільки часто призводять до тривалих та важких наслідків, включаючи як неврологічний дефіцит, так і когнітивні порушення. За даними В. Яворської, Ю. Фломіна, А. Гребенюк, когнітивні розлади виявляються у 30–80% пацієнтів, які перенесли цереброваскулярні захворювання. Ці порушення можуть варіювати від незначних змін пам'яті до більш серйозних дефектів, які впливають на здатність до самообслуговування та адаптації в повсякденному житті.

Когнітивні порушення, що виникають внаслідок інсультів, є важливою складовою неврологічного дефіциту і потребують комплексного підходу в діагностиці та корекції. Вони включають порушення уваги, пам'яті, мислення, а також соціальних функцій, що суттєво ускладнює процес реабілітації пацієнтів. Оскільки ці порушення можуть мати значний вплив на функціонування пацієнтів, їх лікування та корекція є важливою складовою післяінсультної реабілітації.

Розуміння механізмів розвитку мовленнєвих порушень після інсультів та вивчення їх взаємозв'язку з іншими неврологічними та фізіологічними змінами в мозку є важливим для створення ефективних методів діагностики, лікування та реабілітації таких пацієнтів.

Оцінка комунікативної функції має важливе значення з кількох причин. По-перше, визначення стану мовленнєвої функції ґрунтується на аналізі збереженості чи сформованості у пацієнта репродуктивної, регулюючої та продуктивної складових мовлення. Це дозволяє оцінити не лише рівень мовленнєвої діяльності, але й її адаптивні можливості у пацієнта в умовах патологічних змін. По-друге, більшість видів функціональних мовленнєвих порушень можна діагностувати за характерним патерном комунікативної поведінки, що дозволяє виявити специфічні ознаки розладів на ранніх етапах вивчення особистості з цереброваскулярними захворюваннями. По-третє, важливо виявити збережені мовленнєві уміння та навички у осіб з мовленнєвими порушеннями в наслідок органічних уражень мозку, оскільки це дає можливість визначити, які функціональні аспекти мовлення ще зберегли свою ефективність і які потребують корекції.

Логопеду необхідно мати ґрунтовні знання неврологічного забезпечення мовленнєвої діяльності, що дозволить якісно організувати комплексне вивчення стану комунікативної функції у пацієнтів із цереброваскулярними захворюваннями. У разі підозри на порушення мовлення пацієнт повинен бути направлений до логопеда та нейропсихолога, які, окрім глобальної оцінки стану мовленнєвої діяльності, здійснюють детальне вивчення окремих блоків (модулів) комунікативної функції: мовленнєвої функції та виконавчої діяльності. Таке детальне дослідження дозволяє не тільки виявити порушення, але й сформулювати індивідуальний підхід до корекційної роботи.

Для правильної оцінки ситуації важливо розуміти дискретні властивості комунікативної діяльності та знати топографічну локалізацію функцій у мозку. Практичне значення має дослідження основних комунікативних блоків, зокрема розуміння зверненого мовлення, можливості артикуляторно-моторної реалізації мовлення, а також збереженість планування власного висловлювання відповідно до теми та ситуації спілкування. Оцінка цих компонентів є ключовою для розробки ефективної стратегії корекції мовленнєвих порушень та покращення загальної комунікативної діяльності пацієнта. Дослідження стану мовленнєвої діяльності пацієнтів із цереброваскулярними захворюваннями передбачає всебічну оцінку таких компонентів, як експресивна (усне та писемне мовлення), рецептивна (розуміння усної та писемної мови), повторення мовленнєвих одиниць (слів, фраз) та номінація об'єктів навколишнього середовища. Особливо вразливими після інсультів є процеси номінації, які потребують інтеграції зорово-перцептивного аналізу, семантичних і фонологічних процесів.

Під час оцінювання афатичних розладів доцільно спершу проаналізувати спонтанне мовлення пацієнта. Для цього пропонується описати сюжетне зображення або розповісти про історію хвороби. У процесі бесіди логопед оцінює вільність, логічність, плавність і граматичну правильність

висловлювання, його тривалість, інтонаційні характеристики (висота, сила голосу), а також адекватність мовленнєвих одиниць (вживання парафазій, неологізмів, персеверацій, описових конструкцій, що маскують номінативні труднощі). Додатково аналізуються рівень розуміння прочитаного й прослуханого тексту, стан писемного мовлення (читання, письмо) та здатність граматично оформлювати висловлювання.

Комунікативна функція оцінюється також через виявлення розуміння зверненого мовлення, що може здійснюватися шляхом простих запитань, виконання інструкцій різної складності або вказування на об'єкти в кімнаті. Для дослідження номінації використовують набір із 20 предметів (починаючи з простих – «ручка», «гребінець», «годинник», – і переходячи до частин предметів – «ремінець», «зубець» тощо). Зазначимо, що іноді пацієнти зберігають здатність написати власне ім'я чи адресу, проте не в змозі граматично правильно сформулювати речення, наприклад про власну професійну діяльність.

У міжнародній практиці існує широкий спектр стандартизованих тестів, шкал та опитувальників для діагностики когнітивного дефіциту. Проте в умовах обмеженого часу клініцист має володіти набором швидких, валідних методик, що дозволяють оперативно отримати загальне уявлення про стан когнітивної функції. У разі необхідності детальнішого аналізу доцільним є проведення комплексного нейропсихологічного обстеження у співпраці з клінічним психологом із використанням апробованих міжнародних інструментів.

Важливим індикатором функціонального стану мовленнєвої системи є диференційовані рухи пальців рук. Досліджуються сила (за допомогою рукостискання), швидкість (тестуванням постукуванням по столу протягом 5–10 секунд) та спритність (переміщення сірників або дрібних предметів за вказаним зразком кожною рукою окремо). Вікові нормативи дозволяють інтерпретувати відхилення, а асиметрія між руками може вказувати на осередкові ураження відповідних ділянок мозку. Особливу увагу необхідно приділяти дослідженню виконавчих функцій, особливо у пацієнтів із черепно-мозковими травмами, демієлінізуючими захворюваннями та лейкоцистрофіями. Часто початковими проявами когнітивно-мовленнєвих порушень є зниження загальної продуктивності мовлення, труднощі концентрації уваги, порушення мовленнєвого планування та реалізації мовленнєвого наміру.

Література:

1. Яворська, В., Фломин, Ю., & Гребенюк, А. (2020). *Когнітивні порушення при цереброваскулярних захворюваннях: етіологія, патогенез, клінічна діагностика*. Київ: Наукова думка.
2. Балюк, Л., Гаврилова, Н., Швець, О., & Шнайдер, В. (2019). *Клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень у пацієнтів з неврологічними розладами*. Львів: Літера ЛТД.
3. Качинська, Т., Коширець, В., Лопатіна, Г., Мельник, С., & Ферт, О. (2018). *Неврологічні основи логопедії: від теорії до практики*. Харків: ХНУ.

Гесня Анастасія Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

Бутузова Лариса Петрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ІГРОВІ ПРИЙОМИ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

У закладах загальної дошкільної освіти значний відсоток дітей мають порушення мовлення. Задля корекції мовленнєвих відхилень фахівці мають орієнтуватися як на створення нових, так і використання традиційних ефективних методик логопедичного супроводу дітей дошкільного віку. При цьому гра як провідний вид діяльності у дошкільному періоді виступає не лише необхідною умовою всебічного розвитку дитячої особистості, але й має потужний потенціал для корекційно-розвиткової логопедичної роботи. Застосування різних ігрових прийомів матиме відповідний вплив на хід заняття та результативність логопедичної роботи.

Використання ігрових прийомів у процесі організації логопедичного супроводу дітей дошкільного віку має тривалу історію. Велика кількість спеціалістів-логопедів розробляли методики використання ігрових прийомів для корекції порушень мовлення різного генезу і ступеня вираження. Причому необхідно відмітити, що ігрові форми сприяють ефективному проведенню логопедичної роботи з дітьми саме дошкільного віку, оскільки у цьому віковому періоді гра є провідним видом діяльності. Саме в грі найефективніше формуються психічні новоутворення дітей, включаючи різні функції та види мовлення. На доцільність використання ігрових прийомів у логопедичній роботі вказує чимало науковців та практиків у галузі логопедії (Ю. Бугера, Н. Гаврилова, С. Конопяста, О. Константинов, Н. Луцан, О. Мілевська, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Втім, проблема використання ігрових форм роботи на логопедичних заняттях не втрачає своєї актуальності у зв'язку із віковими трансформаціями у психіці дітей цифровізованого суспільства. У зв'язку з цим метою публікації є узагальнення даних науково-практичних досліджень щодо специфіки використання ігрових прийомів у процесі організації логопедичного супроводу дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Якісний та своєчасний розвиток звуковимови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільника. У ході гри дошкільники мають можливість здійснювати конкретні дії, що зумовлюють мовленнєву активність, яка, в свою чергу, обумовлює подальший хід гри. Таким чином, застосування гри під час логопедичної корекції дозволяє досягти поставленої мети граючись. Ігрові прийоми спрямовані не лише на розвиток мовленнєвої

компетенції, але й допомагають уникнути перенапруження та підвищують пізнавальну активність дитини.

Л. Трофименко зазначає, що для дітей-дошкільників, які мають тяжкі порушення мовлення, гра виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту [10]. А. Богуш та Н. Луцан [1] не лише розкривають теоретичні основи мовленнєво-ігрової діяльності, але й запропонували низку практичних ігрових ситуацій. Дослідниці зазначають, що діяльність дошкільника не вичерпується тільки її провідними видами. Поруч з ними з'являються нові види діяльності, кожна з яких доповнює попередню та робить свій внесок у психічний розвиток дитини. Так, в понятті ігрова діяльність об'єднані: театральна-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова та мовленнєво-ігрова. Варто відмітити, що саме мовлення завжди входить у будь-який вид діяльності інтелектуальної чи практичної спрямованості

У психолого-педагогічній літературі знаходимо чимало підходів до класифікації дитячих ігор [1]. Так, їх диференціюють:

- за *метою і формою*: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами, ігри з заплученими очима;
- за *змістом*: сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні;
- за *використанням дидактичного матеріалу*: ігри на наочній основі (ігри з іграшками, картинками, настільно-друковані ігри, тощо), словесні (опис предмету, відгадуванням за описом, групування і опис предметів за спільною ознакою) та вербальні ігри (спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, розвиток зв'язного мовлення; ігри-драматизації, театралізовані ігри, сюжетно-рольова (творча) гра, тощо);
- за *способом організації*: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані та творчі.

Як окремий ігровий метод навчання у практиці дошкільної освіти виділяють дидактичну гру, яка має свою структуру (завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії та результат) та ряд особливостей порівняно з іншими видами ігор. Кожен метод включає кілька прийомів. Ігрові прийоми – це реалізація ігрового методу в практиці корекційно-розвиткової роботи.

У корекційно-розвитковій роботі вчителя-логопеда комплексно використовуються як словесні, так і наочні ігрові прийоми. Дієвими в практиці логопедичної роботи є відповідні меті, завданням, змісту заняття, мовленнєвим можливостям, віковим та психологічним особливостям дітей ігрові прийоми: створення ігрових ситуацій та активна включеність в них дітей, виконання дошкільниками ігрових дій, стимуляція звуконаслідування, озвучування персонажів загадковою (зміненою) інтонацією голосу, використання жартів та римованих текстів, елементи драматизації та дидактичної гри.

Використання ігрових словесних прийомів може поєднуватися з включенням наочності та емоційного залучення. До таких словесних прийомів відноситься мовний зразок, вказівка, уточнюючі запитання, пояснення, оцінка та

підтримка дитячої мови. Мовний зразок (слово, речення, зв'язне висловлювання) в грі демонструється вчителем-логопедом та пропонується до наслідування дітьми. Відповідь дітей на запитання ігрових персонажів передбачають як репродуктивний зміст (Що? Яка/ий?), так і пошуковий (Навіщо? Чому?). Наочні прийоми, такі як показ артикуляції звуків, дидактичних малюнків, іграшки, предметів тощо також можуть бути включені в гру-драматизацію [5].

Досить дієвим у практиці роботи вчителя-логопеда є використання ігрових прийомів в процесі гейміфікації процесу навчання із залученням до комп'ютерних ігор. В ігрових діях діти поєднують застосування свого досвіду, знань та переживань, що в контексті гри набувають сенсу. Такий підхід подання завдань в цікавій захоплюючій для дітей формі не лише краще мотивує дитину, але й робить шлях закріплення звуковимови непомітнішим та стійким. При цьому доцільно використовувати лексикограматичні ігри, завдання на швидкість чи точність вимови, уважність, складання пазлів на гаджетах. Взаємодія з ігровими персонажами та продумана система винагород за правильну вимову сприяє активній включеності та старанності дошкільників [7, с.311].

В контексті застосування ігрових прийомів у логопедичній корекційній роботі з дошкільниками варто зосередитися на розвитку різних елементів та видів мовлення дошкільників. Мовлення як складний процес поєднує в собі два взаємопов'язаних види: *зовнішнє та внутрішнє*. Зовнішнє мовлення (власне мовлення дитини) представлене у сукупності усної та писемної його форм. Воно розвивається на основі почутого та розуміння мовлення. Дитина при нормотиповому розвитку намагається повторювати звуки та слова, оцінюючи рівень правильної звуковимови та поступово покращує її. Зовнішнє мовлення, в свою чергу, поєднує вимовну та смислову складові.

Вимовна складова – це відтворення вголос звуків, складів та слів. В ній беруть участь: мовленнєве дихання (коли повітря повністю потрапляє до мовного апарату та при видиху спрямовується єдиним націленим струменем на зуби), голос (створюється за рахунок вібрацій голосових зв'язок, які розташовуються в гортані) та артикуляція (рухомість органів мовлення (губ, язика, м'язів щік), за допомогою яких вимовляються звуки) [8].

Смислова складова зовнішнього мовлення, в свою чергу, поєднує:

- а) *словниковий запас* (активний та пасивний) – слова, які активно використовуються дитиною (не лише іменники, дієслова, але й прикметники, числівники, займенники, сполучники);
- б) *граматична сторона мовлення* – оформлення висловлювань згідно граматичних правил рідної мови: при побудові зв'язного мовлення дитина повинна користуватися закінченнями, префіксами та суфіксами;
- с) *фразове мовлення* – це можливість розмовляти розгорнутими реченнями (складносурядними, складнопідрядними);
- д) *збереження структури слова* – правильне чергування в слові звуків та складів [9].

Внутрішнє мовлення («беззвучне мовлення») дошкільника представлене власними думками та роздумами стосовно певної ситуації чи події. Внутрішнє мовлення виступає основним механізмом мислення та формується на основі зовнішнього. Обидва види мовлення знаходять свій активний розвиток у ігровій діяльності.

Застосування елементів логоритміки через ігрові прийоми також засвідчило свою результативність (О. Мілевська): логопедам дієво включати в корекційну роботу простукування ритму та відпрацювання темпу, регуляцію темпу та ритму під час виконання артикуляційних вправ, координацію дихання, голосу та вимови тощо [8].

Н. Гаврилова [2] виокремила та описала вісім груп прийомів формування правильної вимови фонем. До однієї з них, було включено ігрові прийоми постановки звуків мовлення у вигляді:

1) створення наочно-образної ситуації, що стимулює вимову конкретного звука мовлення (ліс шумить – ш-ш-ш-ш);

2) використання динамічного руху різними частинами тіла, який демонструє основні особливості артикуляції цього звука мовлення (ракета злітає – діти присідають, руки у них знаходяться внизу, а потім поступово встають і піднімають руки вперед і вгору як язик при вимові -р- і вимовляють одночасно цей звук тихо, а потім усе голосніше і голосніше);

3) емоційної стимуляції вимови фонем (для цього використовують віршований супровід, неочікувану ситуацію, образне уявлення дітей тощо).

Таким чином, включення ігрових прийомів в корекційну логопедичну роботу додатково стимулює дітей бути уважними та виразними. Адже саме під час гри дорослі можуть продемонструвати модель мовленнєвої поведінки, створюючи власним голосом яскраву і правдиву картинку «нереальної ситуації». Дорослі мотивують користуватися різним тембром голосу, звуконаслідувати тварин та неживі предмети, входити в різні ролі.

Отже, ігрові прийоми мають потужний корекційний потенціал у розвитку мовлення дітей. Включення ігрових прийомів дозволяє створити комфортне середовище, позитивну та творчу атмосферу, не викликаючи негативізму та протесту. Гра дозволяє поєднати в одній формі пізнавальну (навчальну) та ігрову складові. В процесі гри дошкільники мають змогу навчатися, а під час навчання гратися.

Література:

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово. 2008. 256 с.
2. Гаврилова Н.С. Методика формування та стимуляція вимови фонем. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 13. 2019. С.18-36.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.

4. Гаврилова Н.С. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Вип. 27. 2014. С. 37-44.
5. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації корекційних педагогів*. 2015. № 1. С. 15–21.
6. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
7. Лященко В. М. Сучасні інформаційні технології та ігрові прийоми в корекційній роботі вчителя-логопеда. *Природничі науки та освіта: сучасний стан і перспективи розвитку : IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 7–8 листоп, 2024 р. : зб. наук. пр. . Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук та ін. Харків, 2024. С. 310–313.*
8. Мілевська О.П. Сутність поняття “логопедична гімнастика”: сучасний погляд. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 10. 2018. С. 179-188.
9. Рібцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2018. № 1. С. 11–13.
10. Трофименко Л.І. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць. Вип. 5. 2014. С. 82-89.

Гладуш Віктор Антонович

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна,

професор кафедри спеціальної педагогіки
Католицький університет в Ружомберку,
Ружомберк, Словаччина

Ковачова Барбора

докторка філософії, доцентка,
завідувачка кафедри спеціальної педагогіки
Католицький університет в Ружомберку,
Ружомберк, Словаччина

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ДИСПРАКСІЄЮ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ВІД ВИЯВЛЕННЯ ТРУДНОЩІВ ДО УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Метою тезів є презентація науково-дослідного проекту кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку (Словацька республіка) № 007KU-4/2024 «Командний підхід до навчання дітей з диспраксією дошкільного віку: від виявлення труднощів до успішної інклюзії»

Інклюзивна освіта сьогодні розглядається як феномен, оскільки це явище, яке, насправді реалізується в повному обсязі досить екстраординарно або не

реалізується взагалі. Тому, можна однозначно говорити про інклюзію як про тенденцію, що несе інновації, яка спостерігається у вигляді виняткового і поки що неординарного процесу в освіті. Водночас інклюзію можна розглядати як певну інновацію в напрямку підвищення якості освітнього процесу в школах. Впровадження інклюзивної освіти не є простим або короткостроковим завданням для школи та її учасників, як це предбачалося напочатку ХХІ століття. Сьогодні існує очевидна потреба в поглибленому фокусуванні зусиль на вирішенні питань інклюзивної освіти на користь підкреслюю всіх учасників освітнього процесу. Це пов'язано з налаштуванням та просуванням ідеї сприйняття гетерогенності школи та її культури в даній країні, регіоні тощо. На сьогодні, актуальною є не лише добре розроблена теоретична база інклюзивного навчання, а й її ширші мультидисциплінарні зв'язки з законодавчою базою та праксеологічною прив'язкою до школи чи класу.

Важливо зазначити, що специфіка супроводу інклюзивного навчання впливає не лише на результати навчання дітей особливими освітніми потребами, а й на освітні можливості "звичайних" дітей. Дійсно, будь-хто на місці учня інклюзивного класу може опинитися в ситуації під час навчання, коли йому знадобиться – хоча, можливо, тимчасово – освітня підтримка. Для дітей з особливими освітніми потребами навчання в загальноосвітній школі – це можливість сформувати соціальні зв'язки в природній групі і водночас покращити якість свого життя.

Викладачами кафедри спеціальної педагогіки в ході реалізації проекту поставлено амбіційне завдання – допомогти категорії дітей з ООП, які мають симптоми диспраксії. Диспраксія (розвиток координаційних порушень, або синдром «незграбності») – це неврологічний розлад, який поширюється на здатність контролювати рухи тіла. Діти відчують труднощі у виконанні точних і складних рухів, координації рук і ніг, рівновазі та орієнтації в просторі.

Диспраксія – вид затримки розвитку, за якого в дитини є проблеми з координацією та виконанням складних дій. В ранньому віці диспраксію виявити неможливо. У міру розвитку дитини з'являються такі симптоми:

- незграбність;
- неакуратність під час їжі: їжа падає зі столового приладу, напої проливаються під час пиття;
- неправильна постава;
- падіння на рівному місці;
- проблеми з моторикою;
- часті спотикання під час ходьби;
- підвищена стомлюваність через те, що доводиться докладати багато зусиль для виконання повсякденних дій;
- проблеми з активними іграми: дитина не може зловити і кинути м'яч, покататися на велосипеді, їй важко стрибати і бігати;
- слабка пам'ять: дитина забуває за день вивчений матеріал [1].

Усі диспраксічні прояви в дітей об'єднуються в 4 групи:

1. проблеми з виконанням рухів і утриманням рівноваги;

2. складнощі з рухливими іграми;
3. мовленнєві порушення;
4. графічні труднощі.

Диспраксію виявляють під час нейропсихологічного та логопедичного обстеження дитини, методами медичної діагностики.

Виявляється приблизно в кожній 12-ї дитини віком 5-7 років (за іншими даними, у 2-20% дітей) [2]. Серед хлопчиків цей стан реєструється в 4 рази частіше, ніж серед дівчаток [3]. Диспраксія негативно впливає на повсякденну активність дитини, самообслуговування, шкільну успішність, поведінку, комунікативну сферу, тому потребує своєчасної цілеспрямованої корекції.

Причини виникнення диспраксії. Найчастіше диспраксія розвивається у віддаленому періоді після перенесеного мінімального перинатального ушкодження ЦНС. В її основі лежать функціональні розлади вищих коркових функцій, що забезпечують формування праксису. У дітей із диспраксією відсутні паралічі, парези, м'язові дистонії, різні захворювання, що можуть спричинити рухову дисфункцію. Причинами подальших локомоторних розладів у дитячому віці слугують:

- патології вагітності (захворювання майбутньої матері, токсикози);
- аномальний перебіг пологів (затяжні пологи, тривалий безводний період, екстрений кесарів розтин);
- патологія новонародженого (нерізка асфіксія, недоношеність, переношеність, затяжна неонатальна жовтяниця);
- несприятливі соціально-педагогічні умови (сенсорна депривація, гіпоопіка).

Також нині не виключається генетична природа диспраксії, коли моторна незграбність і незграбність є сімейною рисою. У частини дітей не вдається простежити ймовірний етіофактор.

Прояви диспраксії можуть відрізнятися в дітей залежно від індивідуальних особливостей. Пацієнти з таким діагнозом нерідко відчують соціальні труднощі, оскільки інші діти не бажають з ними дружити через їхню незграбність.

Виходячи з професійних компетентностей освітян та можливостей діяльності медичних працівників, зазначеним проектом передбачаються наступні кроки роботи у вигляді стратегій та їх виконання за допомогою індивідуальних завдань, які рівномірно розподілені на трирічний період з 2024 по 2026 рік.

Першим кроком будуть ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ. Цей напрямок в рамках представленого проекту включає в себе:

- Проведення депістажного обстеження дітей, які мають проблеми з організацією та плануванням руху в дитячих садках (державних, релігійних та приватних).
- Створити Реєстраційний лист (облікова картка) для використання вихователями дитячих садків.

- Створити супровідний методичний посібник до сучасних теоретичних основ командної підтримки, зосередивши увагу на потребах дитини з діагнозом або підозрою на диспраксію.

- Узагальнити теоретичні основ диспраксії (від характеристик, через причини та прояви) з методичними рекомендаціями щодо роботи з дитиною в умовах звичайного дитячого садка.

- Запропонувати модель конкретних занять та видів діяльності для дитини з диспраксією, придатних для використання в умовах дитячого садка (також в якості профілактичного матеріалу).

Другим кроком будуть ПРОФІЛАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ, зокрема, сенсомоторно орієнтована ерготерапія. Цей компонент в рамках представленого проекту включає в себе:

- Оцінити результати розподілу відібраної групи дітей з порушеннями координації рухів у дитячих садках (державних, релігійних та приватних) на території Словацької Республіки.

- Валідація Реєстраційного листа для виявлення проявів диспраксії у дітей дошкільного віку.

- Впровадити та оцінити Крок 1 – валідації Моделі специфічних занять та видів діяльності для дітей з диспраксією.

- Розробити комплекс вправ та занять для дитини з диспраксією (зокрема, це буде набір вправ та занять профілактичного характеру для вихователів дитячих садків, які працюють з дітьми дошкільного віку).

- Презентувати допоміжні засоби та матеріали для вихователів дитячих садків в режимі онлайн/вебінару на основі наявних проміжних результатів.

Третім кроком будуть СТРАТЕГІЇ ВТРУЧАННЯ, які є інтервенційними за своєю природою. Цей компонент має допомогти зрозуміти дитину та її потреби. Водночас, це реалізація конкретних заходів та занять, які виходять за рамки профілактичних заходів. Згруповані заходи, які побудовані на мультисенсорних стимулах, оскільки дитина з диспраксією не може впоратися зі звичними заходами профілактичного характеру.

- Впровадити та оцінити Крок 2 валідації Моделі специфічної зайнятості та діяльності для дітей з диспраксією.

- Розробити програму видів діяльності та занять для дитини з диспраксією (зокрема, набір інтервенційних видів діяльності та занять для консультантів).

- Створити Глосарій професійних термінів для вчителів та консультантів, пов'язаних з дитиною з диспраксією та варіантами допомоги.

- Представити зміст програми мультисенсорної ерготерапії, орієнтованої на підтримку дитини з диспраксією.

Проект передбачає не лише командну підтримку фахівців, спрямовану на дитину з диспраксією, а й створення матеріалів та засобів для професійних працівників, які є частиною освітнього процесу та беруть участь у співпраці з учителем у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна команда – це команда професіоналів, які, з одного боку, працюють безпосередньо з дітьми з особливими потребами, а з іншого – тісно

консультуються з учителями та батьками. Команда професіоналів повинна складатися зі шкільного психолога, спеціального педагога, асистента вчителя, терапевтичного педагога, соціального педагога. Вони є рівноправними працівниками і частиною інклюзивного процесу в шкільному середовищі. Порівняно з педагогічними працівниками, вони не перебувають на "передовій" всього процесу, але їхня думка і ставлення до інклюзії та учнів з інвалідністю, збоїв, загроз є важливими, оскільки це також може мати позитивний або негативний вплив на успіх всього інклюзивного процесу.

Дослідницький проект затверджений Міністерством освіти, досліджень, розвитку та молоді Словацької республіки. Уже надійшов фінансовий грант в сумі 6476 євро. Офіційна міжнародна співпраця передбачена проектом – Карлів університет у Празі (Чехія) та Університет Саффолка (Велика Британія), але команда кафедри спеціальної педагогіки КУ в Ружомберку запрошує до співпраці науково-педагогічних працівників ЗВО України. Це дасть можливість поглиблення міжнародного співробітництва та залучення до спільних наукових проектів у перспективі.

Література:

1. Що таке диспраксія <https://vivereclinic.com/chto-takoe-disleksija-i-dispraksija.html>
2. CACOLA, 2019. Developmental Coordination Disorder (DCD): An overview of the condition and research evidence. Motriz: rev. educ. fis. 25 (2) 2019 <https://www.scielo.br/j/motriz/a/ZBc7trmmqWVmzGs6FjhSBHM/>
3. CERMAK, COHN, HENDERSON, 2013. Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. doi: 10.5014/ajot.57.5.550 <https://research.aota.org/ajot/article-abstract/57/5/550/8619/Fine-Motor-Activities-in-Head-Start-and?redirectedFrom=fulltext>

Голембовська Наталія Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Мірошніченко О.А., докторка психологічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки і управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

З кожним роком в закладах загальної середньої освіти збільшується кількість дітей молодшого шкільного віку, які мають різні мовленнєві порушення. Причини такої тенденції дуже різноманітні: вплив спадкових хвороб на мовленнєвий розвиток дітей, зростання серед жінок кількості ускладнень під час вагітності і пологів, різні післяпологові неврологічні порушення у дітей, брак живого спілкування батьків з дітьми, надмірне неконтрольоване використання

гаджетів з раннього віку, відсутність культури читання в сім'ї, педагогічна занедбаність дітей в окремих сім'ях, загалом недостатня увага до розвитку мовлення дитини, невідвідування дітьми дошкільного навчального закладу в умовах пандемії, вплив на формування мовлення дітей несприятливих факторів розвитку в умовах війни, несвоєчасне звернення до відповідних спеціалістів.

До того ж у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими вадами часто спостерігаються порушення сенсорного розвитку та когнітивної сфери, що ще більш ускладнює тривалий та важкий процес корекційної роботи з ними. Також молодші школярі мають низьку мотивацію до занять з логопедом через не усвідомлення повною мірою дефектів власного мовлення, відсутність бажання їх виправити.

В такій ситуації часто одного бажання логопеда, досвіду володіння традиційними методиками корекції мовлення недостатньо для успішного здійснення логопедичного впливу. З метою вдосконалення логопедичних занять в доповнення до традиційних методів корекції мовленнєвих порушень вчителі-логопеди, корекційні педагоги, дефектологи все частіше стали включати в структуру логопедичного або корекційного заняття нетрадиційні методи, які помітно підсилюють ефект їхньої роботи.

Серед таких нетрадиційних методів у логопедії виокремлюють арт-терапію, оскільки вона у даний час відійшла від своєї психоаналітичної першооснови, «терапія» перестала асоціюватись виключно з лікуванням у медичному значенні цього слова і стала використовуватись з корекційною та розвиваючою метою.

Сучасні фахівці у галузі спеціальної освіти вбачають значний потенціал пісочної терапії як одного з напрямів арт-терапії у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. У дієвості використання пісочної терапії у логопедичній роботі як засобу корекції мовленнєвих порушень дітей переконують сучасні фахівці у галузі логопедії, дефектології, психології, спеціальної педагогіки, такі як І.І. Глущенко, В.А. Литвиненко [2], Л.П. Бутузова [1], Ю.В. Рібцун [3] та ін.

Використання пісочної терапії в роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, має великий позитивний вплив на процес оволодіння мовою і допомагає вирішити важливі завдання.

1. Організаційно-методичні:

- забезпечує доступність і наочність навчання;
- підвищує інтерес до логопедичних занять, пізнавальну активність;
- посилює мотивацію до навчальної діяльності та мовленнєвого спілкування;
- підвищує працездатність дитини;
- забезпечує можливість врахування індивідуальних особливостей і потреб дитини;
- сприяє створенню безпечного інклюзивного середовища;
- забезпечує одночасний вплив на різні сфери розвитку дитини.

2. Корекційно-розвивальні завдання:

- діагностика мовленнєвих порушень;

- формування основних артикуляційних навичок;
- формування правильного дихання;
- розвиток просодичної сторони мовлення (наголосу, темпу, тембру, ритму, сили голосу, висоти голосу, інтонації);
- розвиток фонематичного слуху;
- корекція фонетико-фонематичної складової мовлення;
- активізація пасивного словникового запасу;
- розширення активного словникового запасу;
- розвиток діалогічного мовлення;
- розвиток сюжетно-рольових ігор;
- стимулювання вербального і невербального спілкування;
- розвиток зв'язного мовлення, навичок переказу;
- розвиток граматичної будови мовлення;
- корекція графо-моторних навичок;
- корекція навичок читання;
- розвиток сенсорно-перцептивної діяльності;
- розвиток орудійних дій і маніпулятивних навичок;
- розвиток візуально-просторового орієнтування;
- розвиток міжпівкульної взаємодії (можливість задіяти в роботі з піском обидві руки, а не однієї провідної);
- розвиток когнітивної сфери: уваги, уяви, пам'яті, мислення, сприймання та відчуття;
- розвиток ручної та дрібної моторики, координації рухів.

3. Виховні [3, с. 118]:

- виховання дисципліни шляхом засвоєння правил роботи у пісочниці;
- виховання толерантного ставлення один до одного при груповій взаємодії;
- виховання ввічливої поведінки, взаєморозуміння, взаємодопомоги при виконанні спільних завдань;
- вироблення вміння поступатися, домовлятися.

4. Терапевтичні:

- пісок – звичне природне середовище для активності дитини, він є способом спілкування дитини з навколишнім світом і самим собою;
- підвищення самооцінки;
- регуляція поведінки;
- нормалізація міжособистісних стосунків;
- усунення негативних якостей характеру (агресивність, впертість, замкненість);
- зняття м'язового, внутрішнього напруження дитини, тривожності, скутості, невротичних проявів;
- сприяння психоемоційній саморегуляції.

Отже, пісочна терапія є універсальним засобом, який може використовуватися поряд з традиційними методами у комплексній логопедичній або корекційній роботі, дозволяє одночасно вирішувати завдання корекції і

розвитку мовленнєвих та пізнавальних процесів, організаційно-методичні, виховні і терапевтичні завдання.

Література:

1. Дяченко М.А., Бутузова Л.П. Потенціал арт-терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference. Copenhagen, Denmark. 2024.* Рр. 177-180. URL: <https://isg-konf.com/modern-challenges-trends-problems-and-prospectsdevelopment/> (дата звернення 29.10.2024)
2. Литвиненко В.А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільними та молодшими школярами : Навчально-методичний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / за ред. В.А. Литвиненко. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. 112 с.
3. Рібцун Ю.В. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей. *Інноваційні арт-терапевтичні технології: матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 12 березня 2019 р.).* Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 115-119.

Гончаренко Олена Антонівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ДИЗАРТРИЄЮ

Дизартрія – це порушення мовлення, що виникає внаслідок органічного ураження нервової системи, яке впливає на роботу мовленнєвого апарату [Лопатіна Л.В., 2010]. Вона проявляється у порушенні артикуляції, фонації, просодики та дихання, що значно впливає на комунікативні здібності дитини. Дизартрія може бути наслідком різних неврологічних захворювань, таких як церебральний параліч, черепно-мозкові травми, інсульт, хвороба Паркінсона, розсіяний склероз та інші [Лурія А.Р., 1973]. У даній статті розглянуто причини, класифікацію, основні прояви та методи корекції дизартрії з точки зору логопедичної практики.

Корекційна робота при дизартрії спрямована на покращення мовленнєвої моторики, розвиток координації артикуляційних рухів, нормалізацію дихання та голосоутворення [Грищенко Н.О., 2015]. Використовуються такі методи, як логопедичний масаж, артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, вправи для розвитку просодики та темпо-ритмічної організації мовлення.

Комплексний підхід до реабілітації дітей із дизартрією включає співпрацю логопеда, невролога, фізичного терапевта та інших спеціалістів, що дозволяє

досягти максимальних результатів у відновленні мовлення та покращенні якості життя дитини [Савченко І.І., 2018].

Причини та класифікація дизартрії

Дизартрія виникає внаслідок пошкодження центральної або периферичної нервової системи, що призводить до порушення іннервації м'язів, відповідальних за мовлення [Лопатіна Л.В., 2010].

Виділяють кілька типів дизартрії:

1. Спастична дизартрія – спричинена ураженням пірамідних шляхів і характеризується напруженістю м'язів, сповільненим, нерівномірним мовленням.
2. Гіпокінетична дизартрія – найчастіше зустрічається при хворобі Паркінсона, проявляється зниженням амплітуди рухів, монотонністю голосу, тремором.
3. Гіперкінетична дизартрія – виникає при ураженні підкіркових структур і супроводжується надмірною рухливістю артикуляційних органів.
4. Атаксична дизартрія – спричинена ураженням мозочка, що призводить до порушення координації мовленнєвих рухів, скандованого мовлення.
5. Млява дизартрія – виникає при ураженні периферичних нервів, характеризується млявістю м'язів мовного апарату, носовим відтінком голосу.
6. Змішана дизартрія – поєднання характеристик різних форм, що часто зустрічається при дегенеративних захворюваннях ЦНС.

Симптоматика дизартрії

Дизартрія може мати різний ступінь вираженості – від легких порушень вимови окремих звуків до повної відсутності мовлення (анартрії). Основні симптоми [Грищенко Н.О., 2015]:

- нечітка, розмита артикуляція;
- порушення темпу, ритму та інтонації мовлення;
- зниження сили голосу, монотонність;
- проблеми з мовленнєвим диханням;
- порушення жування та ковтання;
- зниження здатності до довільного контролю за мовленням.

Методи діагностики. Діагностика дизартрії включає комплексне обстеження, яке проводять логопед, невролог, отоларинголог та інші спеціалісти для встановлення точного діагнозу та визначення ступеня порушень мовленнєвої функції. Важливим етапом є оцінка стану артикуляційного апарату [Лопатіна Л.В., 2010], яка передбачає аналіз м'язового тону, рухливості та координації губ, язика, м'якого піднебіння та щелепи. Логопед звертає увагу на наявність гіпер- або гіпотонусу, симетричність рухів, силу та витривалість мовленнєвих м'язів, що дозволяє визначити характер порушень та їхній вплив на мовлення.

Аналіз фонетичного та просодичного аспектів мовлення є наступним важливим етапом діагностики [Савченко І.І., 2018]. Він включає оцінку чіткості вимови звуків, наявності замінів, спотворень або пропусків, а також дослідження темпу, ритму, мелодики та інтонації мовлення. Часто у дітей з дизартрією спостерігаються монотонність мовлення, нечіткість артикуляції та порушення

наголосу, що свідчить про недостатню координацію мовленнєвих рухів. Особливу увагу приділяють тому, наскільки дитина здатна контролювати тембр і гучність голосу, оскільки дизартрія може впливати не лише на артикуляцію, а й на голосоутворення.

Визначення рівня мовленнєвого дихання є невід'ємною складовою діагностики, оскільки правильне дихання є основою для плавного та зрозумілого мовлення. Для цього використовують спеціальні вправи та тести, що дозволяють оцінити глибину вдиху, тривалість видиху, контроль за мовленнєвим потоком повітря та можливість рівномірного розподілу дихання під час говоріння. Часто у дітей з дизартрією спостерігається короткий видих або його нерівномірність, що призводить до обривів у мовленні, зміни його гучності або невиразності звуків.

Апаратні методи дослідження, такі як електроміографія, магнітно-резонансна томографія (МРТ) та комп'ютерна томографія (КТ), відіграють важливу роль у діагностиці дизартрії. Вони дозволяють визначити локалізацію уражень нервової системи, оцінити стан мозкових структур, дослідити електричну активність м'язів мовленнєвого апарату та ступінь порушень нейром'язової координації. Використання таких методів особливо важливе у складних випадках, коли дизартрія є наслідком серйозних неврологічних захворювань, таких як інсульт, черепно-мозкові травми або дегенеративні зміни в центральній нервовій системі.

Комплексний підхід до діагностики дизартрії дозволяє не лише встановити точний діагноз, а й розробити ефективну програму корекції, що враховує індивідуальні особливості дитини, ступінь порушень мовлення та потенціал її відновлення. Співпраця логопеда з іншими фахівцями є необхідною умовою для досягнення максимально ефективних результатів у лікуванні та реабілітації дітей із дизартрією.

Корекційна робота при дизартрії. Логопедична робота при дизартрії спрямована на поліпшення артикуляційної моторики, дихання, фонації та інтонаційного оформлення мовлення. Для цього використовуються різні методи, які допомагають відновити мовленнєву функцію, нормалізувати тонус м'язів мовленнєвого апарату та покращити загальну комунікативну діяльність пацієнта [Грищенко Н.О., 2015]. Одним із важливих методів є логопедичний масаж, який сприяє нормалізації м'язового тону мовленнєвого апарату, усуненню гіпер- або гіпотонусу, покращенню кровообігу та іннервації м'язів, що беруть участь у мовленні. Він може проводитися як мануально, так і з використанням спеціальних зондових методик.

Артикуляційна гімнастика є не менш важливим компонентом корекційної роботи, оскільки вона передбачає виконання вправ для розвитку моторики губ, язика та щелепи [Савченко І.І., 2018]. Завдяки регулярному тренуванню артикуляційний апарат стає більш координованим, що сприяє покращенню вимови звуків, чіткості мовлення та плавності його темпу. Важливою складовою терапії є також дихальні вправи, спрямовані на корекцію мовленнєвого дихання, формування фонаційного видиху та розвиток фізіологічно правильного ритму

мовленнєвого процесу. Вправи включають тренування діафрагмального дихання, подовження видиху та синхронізацію дихання з мовленням.

Особливу увагу в корекції дизартрії приділяють фонопедичним вправам, які допомагають працювати над силою, висотою та тембром голосу. Вони включають вправи на постановку голосу, регулювання його гучності, резонансну терапію та розвиток інтонаційної виразності мовлення.

Ритміко-інтонаційні вправи сприяють розвитку мовленнєвої просодики, що особливо важливо при дизартрії. Вони включають різні види роботи, такі як спів, декламація віршів, інсценізація текстів із акцентом на емоційне забарвлення мовлення [Грищенко Н.О., 2015]. Завдяки цьому покращується не лише виразність мовлення, а й загальна координація дихання, фонації та артикуляції. Окрім традиційних логопедичних методів, у терапії дизартрії активно застосовуються апаратні методи, такі як логопедичні тренажери або електростимуляція м'язів. Вони допомагають підвищити тонус мовленнєвої мускулатури, стимулюють нервові імпульси та сприяють відновленню артикуляційних функцій.

Комплексний підхід у логопедичній терапії дизартрії є ключовим для досягнення позитивних результатів. Взаємодія логопеда, невролога, фізичного терапевта та інших спеціалістів забезпечує ефективну реабілітацію, спрямовану на адаптацію дитини до повноцінного спілкування та покращення її якості життя [Савченко І.І., 2018].

Дизартрія є складним мовленнєвим порушенням, що потребує міждисциплінарного підходу до діагностики та корекції. Важливе значення мають раннє виявлення, індивідуальний підхід та системна логопедична робота. Комплексне використання масажу, гімнастики, дихальних і ритмічних вправ сприяє покращенню мовленнєвих можливостей дітей. Подальші дослідження та вдосконалення корекційних методик є перспективним напрямом логопедичної науки.

Література:

1. Лопатіна Л.В. Логопедія: діагностика та корекція мовленнєвих порушень. К.: Освіта, 2010.
2. Лурія А.Р. Основи нейропсихології. М.: Медицина, 1973.
3. Грищенко Н.О. «Логопедична робота при порушеннях мовлення у дітей», 2015
4. Савченко І.І. «Теорія і практика корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими потребами». Харків: ХНУ, 2018.

Горбань Діана Федорівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ АФАЗІЇ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Афазія є серйозним порушенням мовлення, що виникає внаслідок ураження мовленнєвих центрів головного мозку. Це явище суттєво ускладнює комунікативну взаємодію людини, її соціальну адаптацію та професійну діяльність. Корекційна робота з особами, які мають афазію, є складним і тривалим процесом, що вимагає застосування ефективних методик та індивідуального підходу. У вітчизняних та закордонних дослідженнях розроблено різні підходи до корекції мовленнєвих порушень при афазії. Вони ґрунтуються на нейропсихологічних, лінгвістичних, когнітивних та реабілітаційних принципах. Проте залишається відкритим питання щодо порівняльної ефективності цих методів, їхньої адаптації до конкретних випадків афазії та можливостей інтеграції передового міжнародного досвіду в українську корекційну практику.

Дослідники відзначають, що афазія призводить до соціальної ізоляції, депресії та дезадаптації (О. Вінарська, А. Густов, А. Ardila, F. Benson та ін.). У вітчизняних роботах корекція ґрунтується на нейропсихологічних підходах (Л. Виготський, О. Чабан), тоді як зарубіжні дослідження (B. Helm-Estabrooks, H. Goodglass) поєднують когнітивно-лінгвістичні стратегії з технологічними засобами. Інтеграція цих підходів сприятиме ефективнішій реабілітації пацієнтів.

Методи корекції афазії базуються на фундаментальних дослідженнях нейропсихології та нейролінгвістики, однак між вітчизняними та закордонними підходами простежуються суттєві методологічні відмінності. Українські науковці звертають увагу на комплексному аналізі мовленнєвих порушень через призму нейропсихології. В їхніх дослідженнях важливе місце займає етапний підхід до реабілітації, який передбачає поступове відновлення мовленнєвих функцій: спочатку сенсомоторна база, потім реконструкція мовленнєвих структур і, як кінцевий результат, відновлення комунікативної активності.

У вітчизняній логопедії значна увага приділяється ролі родини у процесі корекції – пацієнт та його близьке оточення залучаються до консультативної та просвітницької роботи, що сприяє кращій адаптації та підвищенню ефективності відновлення. Застосовуються традиційні логопедичні методи: логопедичний масаж, артикуляційна гімнастика, вправи на мовленнєве дихання, методи моторної стимуляції. Українські фахівці також розробили деталізовані схеми діагностики афазії, які базуються на нейропсихологічних пробах, що дозволяє індивідуалізувати підхід до кожного пацієнта [3].

Натомість у закордонних підходах значний акцент робиться на використанні технологічних інновацій. Західні дослідники, наприклад фахівці Канадського центру неврології та Mayo Clinic, активно застосовують фармакологічні методи корекції афазії, зокрема дофамінергічні препарати, які стимулюють нейропластичність і пришвидшують відновлення мовленнєвих функцій. Також популярністю користуються інноваційні технології, зокрема VR-реабілітація, нейроінтерфейси та транскраніальна стимуляція мозку (tDCS), які сприяють активації мовленнєвих зон мозку.

Ще однією характерною особливістю західного підходу є прагнення до об'єктивізації ефективності терапії. Для цього широко використовуються рандомізовані контрольовані дослідження (RCTs), які дозволяють оцінити вплив певного методу корекції на когнітивні та мовленнєві показники пацієнтів. Крім того, терапія зазвичай проводиться у короткострокових реабілітаційних циклах (2-3 місяці), а її основною метою є не лише відновлення мовлення, а й покращення загальних когнітивних навичок. Популярності набуває використання мобільних застосунків для мовленнєвих тренувань, що дозволяє пацієнтам займатися самостійно у домашніх умовах [4; 5].

Порівняльний аналіз підходів до корекційної роботи при афазії у вітчизняних і закордонних дослідженнях демонструє суттєві відмінності, які зумовлені різними методологічними традиціями, науковими парадигмами та рівнем технологічного розвитку.

Українська школа реабілітації афазії ґрунтується на комплексному підході, що розглядає мовленнєві порушення як багаторівневе психофізіологічне порушення. Вітчизняні дослідники звертають увагу на етапному відновленні мовлення, починаючи з відновлення сенсомоторної бази та завершуючи розвитком комунікативної активності. Велике значення надається взаємозв'язку мовлення з когнітивними функціями, такими як пам'ять, увага та мислення. На відміну від цього, західні дослідження зосереджуються на нейрокогнітивних дефіцитах і локальних ушкодженнях мовленнєвих зон мозку, а ефективність реабілітації оцінюється за допомогою рандомізованих контрольованих досліджень (RCTs).

Діагностичні методи у вітчизняних та закордонних підходах також мають суттєві відмінності. В Україні застосовується розгорнута восьмиблокова система обстеження, яка охоплює оцінку моторики, просторової орієнтації, рівня розуміння мовлення, відтворення фраз, письма, читання та інших когнітивних функцій. Такий метод дозволяє комплексно оцінити стан пацієнта та визначити індивідуальну стратегію терапії. Західні дослідники віддають перевагу комп'ютеризованим тестам і автоматизованим системам моніторингу, які дозволяють швидко отримувати результати та об'єктивно оцінювати динаміку відновлення.

Ще однією важливою відмінністю є підходи до використання технологій у процесі реабілітації. Українська практика переважно базується на традиційних логопедичних методах, таких як артикуляційна гімнастика, логопедичний масаж, вправи на мовленнєве дихання та тактильну стимуляцію мовлення. Водночас у

західній школі активно впроваджуються новітні технології, зокрема VR-реабілітація, мобільні додатки для мовленнєвих тренувань, нейроінтерфейси та транскраніальна стимуляція мозку (tDCS). Використання віртуальної реальності дозволяє створювати контрольоване мовленнєве середовище, що сприяє активнішому залученню пацієнтів у процес реабілітації та покращує результати відновлення.

Щодо організації реабілітаційного процесу, вітчизняна методика орієнтована на довготривале відновлення, що може тривати понад шість місяців. Особливий акцент робиться на соціальній реінтеграції пацієнта: до роботи залучаються родичі, які проходять спеціальне навчання, аби допомагати хворому у відновленні мовлення. У західних підходах терапія, як правило, триває короткими циклами (2-3 місяці), з орієнтацією на досягнення швидких результатів у когнітивних показниках. Соціальна адаптація в західних методах менш виражена, оскільки основна увага приділяється індивідуальній реабілітації та вдосконаленню мовленнєвих навичок без обов'язкового залучення родичів [1; 3].

Зазначимо що, перспективи розвитку корекційної роботи при афазії лежать у площині інтеграції найкращих напрацювань вітчизняної та західної шкіл, що дозволить створити більш ефективні методики реабілітації. Поєднання глибокого нейропсихологічного аналізу, характерного для українських підходів, із технологічними інноваціями, які активно впроваджуються у західній практиці, може значно підвищити якість та швидкість відновлення мовлення у пацієнтів.

Одним із перспективних напрямів є впровадження технологій віртуальної реальності у поетапні програми логопедичної терапії. VR-середовище може стати ефективним інструментом для імітації природних мовленнєвих ситуацій, сприяючи покращенню комунікативних навичок у пацієнтів. Завдяки інтерактивним сценаріям, пацієнти можуть відпрацьовувати мовлення у реалістичних умовах, що стимулює активізацію нейронних зв'язків та пришвидшує процес реабілітації.

Ще одним важливим кроком є використання транскраніальної стимуляції мозку (tDCS) у поєднанні з традиційними методами логопедичної терапії. Стимуляція мовленнєвих зон мозку електричними імпульсами може сприяти відновленню нейронних мереж, що відповідають за мовленнєві функції, підвищуючи ефективність корекційної роботи. Комплексний підхід, що об'єднує біологічні та поведінкові методики, дозволить розширити можливості відновлення мовлення навіть у пацієнтів із тяжкими формами афазії.

Важливим напрямом розвитку є також створення мобільних додатків, які враховують структуру логопедичної реабілітації та індивідуальні особливості пацієнтів. Такі програми можуть містити адаптивні вправи, зворотний зв'язок від спеціалістів та алгоритми персоналізованого навчання, що значно розширить доступність терапії. Крім того, використання штучного інтелекту для аналізу мовленнєвих помилок та підбору оптимальних завдань дозволить зробити реабілітацію більш гнучкою та результативною.

Окремої уваги заслуговує розширення консультативної роботи з родиною, яка відіграє ключову роль у процесі соціальної адаптації пацієнтів. Інтеграція онлайн-платформ для підтримки родичів, обміну досвідом та отримання рекомендацій від фахівців дозволить покращити якість догляду за хворими та сприятиме їхній швидшій інтеграції у соціальне життя [2; 3; 4].

Порівняльний аналіз підходів до корекційної роботи при афазії виявив значні відмінності між вітчизняними та закордонними методиками. Вітчизняні дослідження орієнтовані на комплексний підхід, що включає глибокий нейропсихологічний аналіз, традиційні логопедичні методи та активну роботу з родиною пацієнта. Своєю чергою, закордонні дослідники зосереджуються на інноваційних технологіях, таких як VR, tDCS і мобільні додатки, а також на короткострокових реабілітаційних циклах. Інтеграція цих підходів може значно підвищити ефективність корекції афазії, комбінуючи традиційні методи з новітніми технологічними інструментами.

Література:

1. Методи корекції еферентної та аферентної моторної афазії. URL: <https://surl.li/gzvpfb>
2. Начинова О.В. Корекційно-розвиткова робота при афазії. Проблеми реабілітації: *Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції)*. Одеса. С. 92-96.
3. Савицький А. М., Мартиненко І. В. Відновлення мовленнєвих та рухових функцій у дітей з моторною афазією на ранньому етапі корекційно-реабілітаційної роботи. *Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)*. 2024. №46. С. 107-114.
4. Georgiou, A. M., & Kambanaros, M. Therapies and Challenges in the Post-Stroke Aphasia Rehabilitation Arena: Current and Future Prospects. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*. 2023. №59(9). P. 1674.
5. Picano, C., Quadrini, A., Pisano, F., & Marangolo, P. Adjunctive Approaches to Aphasia Rehabilitation: A Review on Efficacy and Safety. *Brain sciences*. 2021. №11(1). P. 41.

Горобчук Людмила Леонідівна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

Козачок Рустам Шайх-Ахмедович

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

**СЕКСУАЛЬНА ОСВІТА ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДЛЯ ЗАПОБІГАННЯ СЕКСУАЛЬНОМУ
НАСИЛЬСТВУ**

Сексуальне насильство є однією з найсерйозніших проблем сучасного суспільства, що має значні наслідки для фізичного, психологічного та соціального благополуччя постраждалих. За даними досліджень, діти та підлітки є однією з найбільш уразливих груп у цьому контексті. Одним із значущих досліджень в цій тематиці є соціологічне опитування агенції FAMA, яке було проведене у 2021 році, вперше, в Україні на замовлення Центру гідності дитини Українського католицького університету на тему «Сексуальне насилля в Україні: від усвідомлення до захисту» [1]. Дане дослідження оприлюднило цифри, що говорять про масштабність проблеми сексуального насильства, а саме: 23% українців зазначили, що пережили сексуальне насильство та домагання в дитинстві; 4% українців відповіли, що пережили зґвалтування ще до 18 років; 43% жертв нікому не сказали про те, що трапилось; 42% українців вперше дізнались про секс від друзів, а 17% – від батьків; 62% українців вважають, що сексуальне насильство вчиняють незнайомці, а насправді у 85% випадків кривдять дітей дорослі, які їм добре знайомі. Також, опитування показало розуміння українцями важливості сексуальної освіти серед дітей, при цьому 46% респондентів вважають, що починати її потрібно ще до 8-ми річного віку [1].

У Законі України «Про запобігання та протидії домашньому насильству» сексуальне насильство стосовно підлітка визначається, як форма домашнього насильства та включає: будь-які діяння сексуального характеру, вчинені стосовно підлітка незалежно від його чи її згоди або в присутності підлітка; примушування підлітка до акту сексуального характеру з третьою особою; інші правопорушення проти статевої свободи чи статевої недоторканості особи, у тому числі вчинені стосовно підлітка або в її присутності [2].

Іншими правопорушеннями є небажані дотики до тіла, обійми, коментарі в сторону підлітка, надсилання оголених фото, непристойні жести тощо. Отож, варто наголосити, що сексуальне насильство – це дії, які вчиняються без добровільної згоди підлітка, і, навіть, якщо підліток сказав «так», це не означає, що він чи вона погодились на дії даного характеру. Підліток може не усвідомлювати всього, що з ним чи нею робитиме доросла людина, тому що не володіє інформацією настільки, наскільки нею володіють дорослі. Одним із найефективніших підходів до профілактики сексуального насильства є впровадження програм сексуальної освіти в діяльність закладів загальної середньої освіти, які спрямовані на розвиток соціальних або життєвих навичок у дітей та підлітків.

Соціальні навички у контексті сексуальної освіти — це набір умінь і поведінкових стратегій, які допомагають підліткам ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати здорові стосунки, приймати обґрунтовані рішення щодо своєї сексуальності та протистояти соціальному тиску. Вони відіграють ключову роль у забезпеченні їх емоційного, фізичного та психологічного благополуччя.

Ключовим компонентом, що дозволяє підліткам взаємодіяти з іншими людьми на основі поваги, емпатії та відповідальності є їхні соціальні навички. У контексті статевої освіти ці навички сприяють розумінню особистих кордонів,

де підлітки вчаться визначати та захищати власні межі, а також поважати межі інших. В подальшому житті, підлітки зрозуміють як формувати довірливі, взаємоповажні стосунки, встановлювати здорові, не тільки фізичні, а й емоційні та сексуальні кордони, будуть вміти розпізнавати маніпуляції чи тиск з боку інших. Також, соціальні навички розвивають знання про те, як ефективно виражати свої почуття, потреби та заперечення без агресії чи маніпуляцій. Завдяки цим навичкам підлітки зможуть чітко висловлювати свої думки, потреби та почуття, використовуватимуть ненасильницьке спілкування, навчатися казати «ні» в ситуаціях, які здаються небезпечними чи неприйнятними. Програми сексуальної освіти допомагають розвивати здатність розуміти й враховувати почуття інших людей, що є важливим для запобігання насильницькій поведінці. Учасники даних програм вчаться усвідомлювати вплив зовнішнього тиску (з боку однолітків, медіа тощо), розуміти власні емоції, бажання і потреби, визначати своє право на безпеку та повагу та вибирати поведінку, яка відповідає власним цінностям і пріоритетам [3].

Розвиток соціальних (життєвих) навичок допомагає підліткам уникати ризикованої поведінки, зменшує ризик небажаної вагітності, інфекцій, що передаються статевим шляхом, а також сприяє розвитку здорових та поважних стосунків. У рамках сексуальної освіти такі навички формуються через інтерактивні методи навчання, моделювання ситуацій та практичні вправи.

На сьогодні, концепція Нової української школи направлена на розвиток соціальних та громадянських компетентностей у дітей та підлітків. Йдеться про форми поведінки, які допоможуть в подальшому, молодим людям ефективно і конструктивно поводитись у громадському житті, сім'ї та роботі. Удосконалення соціальних та громадянських компетентностей сформує у підлітків гідну повагу до прав і свобод людини, нетерпимість до приниження її честі й гідності, фізичного, психічного насильства, до дискримінації за будь якими ознаками [4].

Така політика Нової української школи напряму співзвучна з тематикою комплексної сексуальної освіти, що іще раз підтверджує необхідність впровадження даної освіти в закладах загальної середньої освіти.

Як українські (О. Бялик, О. Вовкогон, Т. Коберник, В. Кравець, С. Кравець, І. Лаврентьєва, О. Швед, Т. Спіріна) так і зарубіжні (Е. Кеттінг, Л. Брокшмідт, Р. Паркер, К. Веллінгс, Джефрі В. Лазарус) дослідження науковців показують, що програми комплексної сексуальної освіти, спрямовані на розвиток соціальних навичок, мають значний вплив на поведінку молоді. Зокрема, знижується рівень насильницької поведінки, через обізнаність молоді щодо шкідливості агресивних моделей взаємодії; підвищується рівень поваги до партнерів, через формування культури згоди, що є основою для побудови здорових стосунків; покращуються навички самозахисту, завдяки кращому орієнтуванню у складних ситуаціях та вмінню захищати свої права.

Попри доведену ефективність, впровадження комплексної сексуальної освіти в навчальні програми закладів загальної середньої освіти зустрічає низку викликів, особливо під час війни. До таких викликів як, суспільні стереотипи і табування деяких тем сексуальної освіти, культурні та релігійні переконання,

брак підготовлених викладачів, дезінформація та міфи, недостатній акцент на інклюзивності, опір з боку батьків та учнів, під час війни додалися ще дестабілізація навчального процесу, недостатній доступ до ресурсів, травматичний досвід підлітків [5].

Комплексна сексуальна освіта, орієнтована на розвиток соціальних навичок, є потужним інструментом для запобігання сексуальному насильству. Для того, щоб досягти максимального ефекту у цьому напрямку необхідно: впроваджувати інтерактивні методи навчання, які сприяють практичному засвоєнню соціальних навичок; забезпечити підготовку педагогів і соціальних працівників до роботи з делікатними темами; підтримувати партнерство між закладами загальної середньої освіти, батьками та громадськими організаціями для формування комплексного підходу.

Розвиток соціальних навичок через впровадження навчальних програм сексуальної освіти не лише запобігає сексуальному насильству, але й сприяє гармонійному розвитку особистості, формуючи покоління, здатне будувати здорові та безпечні стосунки.

Література:

1. Сексуальне насилля в Україні: від усвідомлення до захисту : проєкт / Центр гідності дитини. 2021. 21 с. URL: https://rescentre.org.ua/images/Uploads/Files/statistika_dl/Zvit_Seksualne-nasyllya_2021.pdf (дата звернення: 29.10.2023).
2. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 31.01.2025).
3. Швед, Ольга Володимирівна та Спіріна, Тетяна Петрівна (2023) *Роль міжнародних та українських неурядових організацій у протидії сексуальному насильству стосовно дітей* Ввічливість. Humanitas, 1 (1). с. 144-151. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46154/1/O_Shved_Humanitas_2023_FPSRSO.pdf
4. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/KONTSEPTSIYA-ROZVYTKU-GROMADYANSKOYI-OSVITY-V-UKRAYINI.pdf> (дата звернення: 31.01.2025).
5. Кравець В., Кравець С. Проблеми сексуальної соціалізації учнівської молоді України в світлі «стандартів сексуальної освіти в Європі» Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2021. Т. 1, № 2. С.161-170. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.21>

Горчинський Руслан Анатолійович
здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»
Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ, ПОСТРАЖДАЛОЇ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Усвідомлення цінності кожної дитини, створення умов для її всебічного та гармонійного розвитку є однією із ключових складових розбудови сучасної української нації. Незважаючи на виклики військового часу, українська держава прагне комплексно забезпечити щасливе дитинство для кожної дитини – у тому числі завдяки реалізації політики запобігання і протидії домашньому насильству та забезпечення якісної та своєчасної підтримки кожній дитині, яка зазнала або ймовірно зазнала жорстокого поводження, у тому числі домашнього насильства.

За даними Національної соціальної сервісної служби України, протягом 2024 року загально по Україні (окрім тимчасово окупованих територій) уповноваженими органами/особами обліковано 8 646 звернень від дітей щодо вчинення домашнього насильства [2], що становить 4,7 % від загальної кількості зафіксованих звернень. Кількість дітей, які перебувають на обліку служб у справах дітей з приводу насильства чи жорстокого поводження з ними, за 2024 рік становить 12412 осіб [2]. Це діти, які офіційно визнані постраждалими від насильства, а значить – з високою ймовірністю відчують наслідки домашнього насильства та потребують фахової підтримки для їхнього подолання. Проте реальна кількість таких дітей може бути значно вищою через прихованість домашнього насильства, неготовність дитини говорити про насильство та низьку обізнаність дорослих щодо обов'язку реагування на інформацію про ймовірний випадок домашнього насильства стосовно дитини, визначений профільним законом «Про запобігання і протидію домашньому насильству» [3, ст. 19].

Психологічні наслідки насильства є найпоширенішими для дитини, що пережила домашнє насильство, адже можуть настати після вчинення акту насильства у будь-якій формі: і фізичного, і сексуального, і економічного, і власне психологічного [1, с. 319-335].

Експерти проекту «Розірви коло» на першому місці серед наслідків насильства відзначають саме емоційний вплив на постраждалу особу. «Переживання домашнього насильства призводить до значних психологічних порушень: почуття постійного стресу, підриг самооцінки, втрата довіри до себе та інших, а також різноманітні тривожні розлади, включно з панічними атаками. Окрім цього, постраждалі можуть відчувати глибокий смуток, сором, безпричинну провину, внутрішню напругу, гнів, відчай та інші негативні емоції» [6]. Проте також психологічні наслідки домашнього насильства негативно впливають і на процес навчання постраждалої дитини, і на її комунікацію з однолітками у закладі освіти. Отже, маючи необхідність у психологічній підтримці на етапі подолання наслідків домашнього насильства, постраждала

дитина може потребувати і тимчасової організації процесу здобуття освіти у формі інклюзивного навчання.

Традиційно прийнято вважати, що отримувати освіту в інклюзивній формі мають лише діти з інвалідністю або діти, яким не встановлена інвалідність, але які мають певні тяжкі захворювання. Однак сучасна концепція інклюзивного навчання визначає особу з особливими освітніми потребами як «особу, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [5, ст. 1]. Дане формулювання не визначає суто медичну складову – інвалідність чи наявність важких захворювань – як необхідну складову для отримання статусу дитини з ООП. Навпаки, дитина може потребувати особливої освітньої підтримки через будь-які негативні життєві обставини – наприклад, факт внутрішнього переміщення, наслідки воєнних дій та збройних конфліктів, конкретна травмуюча подія тощо. Тому подолання психологічних наслідків домашнього насильства цілком може стати достатньою підставою для надання тимчасової освітньої підтримки для дитини.

Якщо дитина, постраждала внаслідок домашнього насильства, офіційно отримає освітню підтримку навіть першого рівня, це матиме наступні переваги:

- для дитини створюється індивідуальна програма розвитку (далі – ІПР) [4], в якій має бути підібрані форми роботи та матеріали, доступні для опанування дитиною відповідно до її психологічного стану;
- ІПР як документ, який підписується всіма членами команди, що проводила оцінку, та одним із батьків/законних представників дитини, закладає основу для єдиного підтримуючого підходу для дитини зі сторони всіх залучених дорослих закладу освіти (педагогів, психолога, соціального педагога тощо) та безпечних дорослих, які можуть забезпечити навчальну компоненту у позаурочний час;
- дитина не просто перебуває у полі спостереження психолога навчального закладу та соціального педагога (за наявності), а й своєчасно отримує необхідні психологічні чи корекційні послуги;
- дитина отримує передбачені програмою знання та навички у комфортному та об'єктивно можливому для себе темпі.

Перешкодою на шляху до надання дитині освітньої підтримки може стати незнання батьків про наявні можливості сучасного інклюзивного навчання або ж стереотипне уявлення батьків про інклюзію як про форму навчання виключно для осіб з інвалідністю. Вирішенням побідних ситуацій має стати налагоджена взаємодія між фахівцями служб у справах дітей та центрів соціальних служб та закладами освіти і інклюзивно-ресурсними центрами (далі – ІРЦ). Алгоритм допомоги дитині може включати наступні кроки:

1. Організація/установа, що виявила дитину, (ймовірно) постраждалу від домашнього насильства, інформує службу у справах дітей.
2. Служба у справах дітей разом із іншими структурами проводить заходи для встановлення факту домашнього насильства стосовно дитини, проводить оцінку рівня безпеки та організовує оцінювання потреб.

3. В разі наявності підозри щодо психологічних наслідків вчинення домашнього насильства стосовно дитини служба у справах дітей/центр соціальних служб інформує батьків/законних представників про можливості інклюзивного навчання та сприяє/направляє сім'ю на отримання консультації до ІРЦ.
4. Фахівці ІРЦ за допомогою сертифікованих діагностичних методик визначають необхідність/відсутність необхідності у певному рівні освітньої підтримки і надають відповідні рекомендації батькам/законним представникам. Водночас фахівці ІРЦ можуть діагностувати наявність/відсутність зв'язків між фактом насильства та наявним станом дитини, що в свою чергу може стати підтвердженням наявності саме насильницьких дій.
5. Служба у справах дітей комунікує із закладом освіти і інформує про необхідність створення підтримуючого середовища для дитини, звертаючи особливу увагу на дотримання принципу конфіденційності.
6. Центр соціальних служб в рамках послуги соціального супроводу (за наявності) спонукає батьків/законних представників виконувати рекомендації ІРЦ та слідкує за їх дотриманням.
7. Завдяки злагодженим діям спеціалістів служби у справах дітей, центру соціальних служб, інклюзивно-ресурсного центру та закладу освіти дитина отримує необхідну підтримку.

Будь-яка ситуація домашнього насильства однозначно негативно впливає на психологічний стан постраждалої дитини. Переживаючи наслідки насильницьких подій, дитина може не мати достатньо сил і бажання опановувати освітню програму у необхідному обсязі. І саме інклюзивне навчання як форма отримання знань, що базується «на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [5, ст. 1], може забезпечити дитині і комфортні умови для здобуття знань у період тимчасових труднощів, і зробити можливим подолання психологічних наслідків домашнього насильства. А гарантувати таку можливість для дитини має чітка взаємодія всіх суб'єктів, залучених до процесу запобігання і протидії домашньому насильству та жорстокому поводженню з дитиною.

Література:

1. 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/>.
2. Національна соціальна сервісна служба - Заходи запобігання та протидії домашньому насильству. Головна | *Національна соціальна сервісна служба України*. URL: <https://nssu.gov.ua/domashnye-nasilstvo/zakhody-zapobihannia-ta-protydii-domashnomu-nasylstvu> (дата звернення: 24.03.2025).
3. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII : станом на 19 груд. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 24.03.2025).

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 № 957 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення: 24.03.2025).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 27 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 24.03.2025).
6. 9 наслідків домашнього насильства - Розірви коло. *Розірви коло*. URL: <https://rozirvykolo.org/korysni-materialy/-naslidkiv-domachnogo-nasilstva/> (дата звернення: 24.03.2025).

Грабчук Алла Ростиславівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СОЦІАЛЬНА НЕВПЕВНЕНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема адаптації дітей дошкільного віку є однією з ключових у сучасній психології та педагогіці, оскільки саме в цей період формуються базові навички соціальної взаємодії та емоційної стійкості. Адаптація досліджується в різних наукових напрямках: психологічному, педагогічному, соціальному, медичному та інших. Аналіз наукових праць свідчить про високий рівень зацікавленості дослідників у цій темі, що підкреслює її значення для успішного розвитку дитини та її комфортного входження в нове середовище.

Блажківський М. зазначає, що більшість дослідників адаптації погоджуються з тим, що це дуже складне явище, яке є процесом пристосування особистісних якостей дитини до життя та діяльності в умовах, що змінюються [2].

Важливим показником успішної адаптації дитини до дошкільного закладу є соціальна впевненість, яка проявляється у здатності налагоджувати взаємодію з однолітками та дорослими, проявляти ініціативу, відкрито висловлювати емоції та потреби. Водночас соціальна невпевненість може стати серйозною перешкодою в адаптаційному процесі. Соціально невпевнені діти часто бояться висловлювати власну думку, уникають участі в спільних іграх та діяльності, що може викликати труднощі у встановленні дружніх відносин і навіть призвести до ізоляції. Крім того, постійний стрес, пов'язаний із соціальною невпевненістю, може негативно впливати на емоційний стан і загальне самопочуття дитини, посилюючи прояви дезадаптації.

У наукових дослідженнях з педагогіки та психології соціальну невпевненість фактично розглядають через зовнішні поведінкові прояви, такі як замкнутість, сором'язливість, скутість та низька активність у соціальній взаємодії [1]. Невпевнена поведінка часто пов'язана із сумнівами у собі та своїй ролі в суспільстві. Це внутрішній конфлікт між власними бажаннями та очікуваннями оточення. Вона може проявлятися як надситуативна активність – у вигляді непослуху та агресії, або навпаки – як гіпоактивність. Обидві ці реакції є своєрідними захисними механізмами дітей, які почуваються невпевнено в соціумі [3].

Тому важливо своєчасно виявляти та підтримувати дітей, створюючи для них сприятливе середовище, що сприяє розвитку впевненості та соціальних навичок.

Методика діагностики характерологічних особливостей «Методика визначення соціальної невпевненості» (Р. Павелків, О. Цигипало) є інструментом, що дозволяє налаштувати рівень соціальної впевненості та невпевненості у дітей дошкільного віку [4]. Вона базується на оцінці характерологічних особливостей особистості, що проявляються через поведінкові реакції на соціальну ситуацію.

У нашому дослідженні методика використана для оцінки рівня соціальної невпевненості у дітей. Брала участь 20 осіб (діти віком від 3 до 4 років).

Загалом, процедура дослідження побудована за схемою формульовального експерименту із залученням однієї експериментальної групи (діти молодшого дошкільного віку).

Проаналізуємо результати дослідження соціальної невпевненості до впровадження корекційно-розвиткової програми (див. табл. 1):

Таблиця 1

Рівні соціальної невпевненості до впровадження корекційно-розвиткової програми

Рівні соціальної невпевненості	Кількість дітей	Кількість дітей у %
Дуже високий рівень	1	5%
Високий рівень	3	15%
Середній рівень	10	50%
Низький рівень	5	25%
Дуже низький рівень	1	5%

Під час проведення дослідження були виявлені труднощі в соціалізації дітей, зокрема емоційна нестабільність, мовчазність та труднощі в адаптації до нового соціуму.

Аналіз результатів дослідження показав, що дуже високий рівень соціальної невпевненості зафіксовано у 1 дитини (5%). Це свідчить про наявність значних труднощів у соціалізації, коли дитина проявляє певну замкнутість, уникнення контактів з іншими дітьми та дорослими, має складності в адаптації до соціуму.

Високий рівень соціальної невпевненості спостерігався у 3 дітей (15%), що також вказує на значні труднощі у взаємодії з оточуючими, проте менш виражені, ніж у випадку з дітьми, які мають дуже високий рівень невпевненості.

Середній рівень соціальної невпевненості був виявлений у 10 дітей (50%), що становить половину всіх учасників дослідження. Цей рівень вказує на загальну соціальну невпевненість, коли діти мають певні труднощі у спілкуванні та адаптації, але здатні успішно взаємодіяти з іншими у випадку конфлікту.

Низький рівень соціальної невпевненості спостерігався у 5 дітей (25%). Це говорить про те, що ці діти мають значно менші труднощі із соціалізацією, активно взаємодіють з іншими, але іноді можуть відчувати певну невпевненість у нових або незнайомих ситуаціях.

Дуже низький рівень соціальної невпевненості зафіксовано у 1 дитини (5%), що вказує на високу соціальну впевненість дитини, легкість в спільній мові з ровесниками та дорослими й відчуття комфорту в соціумі.

Отримані дані результатів діагностики соціальної невпевненості (див. рис. 1) відображають різноманітність рівнів соціальної адаптації серед дітей, що допоможе в розробці корекційно-розвиткової програми, спрямованої на покращення адаптації дітей до соціальних умов у дошкільному закладі.



Рис.1. Результати дослідження рівнів соціальної невпевненості за методикою Р. Павелківа, О. Цигипало «Методика визначення соціальної невпевненості» (до корекційно-розвиткової програми)

Результати дослідження підтверджують, що соціальна невпевненість є значущим показником дезадаптації дітей у дошкільному закладі. Виявлені труднощі, такі як емоційна нестабільність, низька комунікативна активність та труднощі в адаптації до соціального середовища, свідчать про необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Підвищення соціальної впевненості дітей може здійснюватися через комплексні програми, що об'єднують індивідуальну та групову взаємодію, ігрові методи, рольові вправи та арттерапію. Особливо важливо залучати до цього

процесу батьків, їх підтримка дозволить покращити формування емоційної стійкості та розвинути комунікативні навички у дитини.

Таким чином, застосування комплексного підходу, що включає психологічну підтримку, гру та творчі завдання, сприяє ефективному розвитку соціальної впевненості та полегшує адаптацію дітей до умов дошкільного закладу.

Література:

1. Базова програма дитини дошкільного віку «Я у світі». Київ : Світоч, 2009. 208 с.
2. Блажківський М.І. Поняття адаптації в сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. Вип. 1. С. 234-242.
3. Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гавриш Н.В., Курінна С.М., Печенко А.П. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
4. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 296 с.

Гуз Аліна Валентинівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Чабанюк Н. І., кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ У МОТИВАЦІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ СТОСУНКІВ: ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНІХ МОТИВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Збереження стосунків між людьми є складним процесом, що залежить від багатьох чинників. Одним із ключових аспектів є особистісні фактори, які визначають мотивацію індивіда до підтримки та розвитку взаємин. До таких чинників належать особистісні риси, цінності, емоційна зрілість, рівень самоконтролю та особистий досвід. Розглянемо їхню роль детальніше.

Значною у збереженні стосунків постає роль особистісних рис кожного з партнерів. Особистісні риси безпосередньо впливають на здатність людини зберігати та підтримувати стосунки [1].

Так, наприклад, екстраверсія та відкритість сприяють легкому спілкуванню, прояву ініціативи та швидкому вирішенню конфліктів. Натомість, невротизм може створювати труднощі, оскільки схильність до тривожності та емоційної нестабільності ускладнює підтримку стабільних взаємин. У свою

чергу, добросовісність та емоційна стабільність сприяють відповідальності у стосунках, що допомагає зберегти їх на довгий час.

Цінності та життєві пріоритети партнерів також справляють суттєвий вплив на збереження стосунків. Люди з подібними цінностями мають більше шансів зберегти стосунки, оскільки їхні пріоритети та погляди на життя збігаються.

У випадках, якщо обидва партнери цінують сім'ю та довіру, вони докладатимуть більше зусиль для вирішення конфліктів. Натомість, якщо один партнер орієнтований на кар'єру, а інший – на сімейний затишок, це може створювати труднощі у стосунках.

Вельми значущим чинником збереження стосунків є також емоційна зрілість партнерів і наявність у них розвинуеного самоконтролю. Так, люди, наділені високим рівнем емоційної зрілості, здатні контролювати свої реакції у конфліктних ситуаціях, виявляти емпатію та підтримку до партнера, будувати конструктивний діалог, що допомагає уникати руйнівних сварок. Наприклад, пара, яка використовує методи активного слухання та розуміє потреби один одного, має вищі шанси на довготривалі стосунки [4].

Суттєвим чинником збереження відносин постає наявний попередній досвід у стосунках. Так, досвід минулих стосунків впливає на очікування та поведінку в нових взаєминах. Наприклад, людина, яка пережила зраду, може бути більш підозрілою або закритою. Ті ж люди, хто мав позитивний досвід довірливих стосунків, частіше демонструють відкритість і готовність до компромісів.

Мотивація збереження стосунків може бути різною за характером і основами. Вона умовно поділяється на емоційну, практичну та соціальну:

Емоційна мотивація – це найсильніша й найважливіша основа для збереження стосунків, що включає до своєї структури такі компоненти, як почуття кохання, взаємоповагу та прихильність. Люди часто прагнуть подолати труднощі заради збереження глибокого емоційного зв'язку. це стосується не лише романтичної любові, а й теплих дружніх почуттів чи сімейної підтримки [3].

Практична мотивація збереження стосунків перед загрозою розлучення включає спільні фінансові обов'язки, житло або турботу про дітей. У таких випадках партнери можуть керуватися бажанням зберегти стабільність для себе або родини.

Соціальна мотивація збереження стосунків під загрозою розлучення включає соціальні очікування, страх осуду або вплив культури також мотивують залишатися разом. Люди побоюються стигматизації через розлучення або не бажають руйнувати імідж ідеальної родини.

Людська поведінка в кризових ситуаціях залежить від низки психологічних механізмів. Серед них виокремлюють страх втрати, почуття відповідальності, спогади та історію стосунків [5]. Розглянемо кожен із наведених психологічних механізмів детальніше.

Страх втрати виникає у випадках, коли партнери часто бояться втратити не лише стосунки, а й емоційну підтримку, яку вони надають. Цей страх стимулює до активної роботи над помилками.

Важливим є також почуття відповідальності. У багатьох випадках важливість стосунків визначається почуттям обов'язку перед партнером чи дітьми.

Спогади та історія стосунків є потужними чинниками впливу на людську поведінку в кризових ситуаціях. Спільний досвід, досягнення та подолані труднощі формують сильний зв'язок, що спонукає до боротьби за ці стосунки.

Попри сильну мотивацію збереження стосунків, пари часто стикаються із труднощами. Серед них можуть бути виокремлені такі провідні чинники: нездатність ефективно комунікувати та висловлювати свої потреби, емоційне виснаження через затяжні конфлікти, відсутність бажання обох партнерів працювати над відновленням стосунків [6].

Для збереження стосунків постають важливими такі характеристики, як відкрита комунікація, залучення професіоналів, розвиток емпатії. Так, відкрита комунікація передбачає щирість і готовність обговорювати проблеми, що постає запорукою взаєморозуміння. Робота з професіоналами, що передбачає звернення до сімейних психологів, може допомогти знайти шляхи виходу з кризи. Розвиток емпатії передбачає навчання партнерів розуміти почуття й переживання одне одного.

Збереження стосунків – це складний, але важливий процес, що потребує усвідомлених зусиль з обох сторін. У психології виділяють кілька ключових шляхів, які допомагають парам підтримувати гармонійні відносини.

Комунікація – це основа будь-яких здорових стосунків. Партнери повинні відкрито ділитися своїми почуттями та переживаннями, навчитися слухати один одного без осуду, практикувати «Я»-висловлювання (наприклад, замість «Ти мене не розумієш» казати «Я відчуваюся непочутим») [1].

Довіра – це фундамент міцних стосунків. Важливо бути чесними щодо своїх почуттів, уникати приховування важливої інформації, дотримуватися обіцянок.

Конфлікти – це неминуча частина стосунків. Головне – правильно їх вирішувати. У випадках, коли пара сперечається через побутові обов'язки, замість суперечок можна скласти спільний графік їхнього виконання [3].

Важливо підтримувати один одного в складні моменти. Так, якщо партнер переживає стрес на роботі, важливо запропонувати йому підтримку, наприклад, вислухати його чи допомогти розслабитися.

Рутину може згубно впливати на стосунки, тому важливо знаходити час один для одного. Це може бути планування спільних заходів, заняття спільними хобі тощо [4].

Кожен партнер повинен мати можливість розвиватися, щоб не відчувати обмеження – підтримувати інтереси і захоплення один одного, сприяти особистісному зростанню, уникати надмірного контролю. Наприклад, якщо один

із партнерів вирішив зайнятися новим хобі, важливо підтримати його замість того, щоб критикувати чи забороняти.

Фізична взаємодія – важлива складова стосунків. Тому, якщо один із партнерів хоче більше фізичної близькості, важливо відкрито обговорити це, а не накопичувати незадоволення.

Отже, особистісні чинники відіграють визначальну роль у мотивації збереження стосунків. Від характеру, цінностей, рівня емоційного інтелекту та особистого досвіду залежить, наскільки ефективно людина може підтримувати гармонійні взаємини. Усвідомлення цих аспектів допомагає будувати здорові стосунки та уникати конфліктів.

Література:

1. Кучеренко Є. В. Розлучення як проблема в психології сім'ї. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. Вип. 10. С. 62-64.
2. Папір О. О. Труднощі внутрішньосімейних стосунків один із факторів девіантної поведінки дітей. *Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика*. Київ: Миленіум, 2018. С. 267–272.
3. Степико В. П., Гребеннікова Н. В. Розлучення як ризик сучасних шлюбно-сімейних відносин. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 15. С. 73-80.
4. Туровська А. О. Розлучення одна з найскладніших соціальних проблем сучасного суспільства. *Студентський вісник НУВГП*. Рівне: НУВГП, 2015. Вип.1(3). С. 164-166.
5. Хоржевська І. М., Гречешнюк І. В. Емоційний стан дитини в ситуації розлучення батьків. *Габітус*. 2021. Вип. 30. С. 185-189.
6. Черезова І. Психологія життєвих криз особистості. Бердянськ: БДПУ, 2016. 143 с.

Гузовська Оксана Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник : Кириченко В. В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Формування етнічної ідентичності є багатограним процесом, який значною мірою залежить від соціально-політичних, культурних та історичних чинників. В умовах війни цей процес набуває особливого значення, оскільки конфлікти активізують питання належності до певної етнічної групи, колективної пам'яті та культурного самовизначення. Військові дії можуть як посилювати єдність у межах етнічної групи, так і провокувати нові форми ідентичності. Ця стаття

спрямована на аналіз ключових чинників формування етнічної ідентичності в умовах війни, з урахуванням сучасних наукових досліджень та прикладів. Етнічна ідентичність визначається як усвідомлення індивідом своєї належності до певної етнічної групи, яке супроводжується прийняттям її культурних цінностей, норм і традицій. Як зазначає Г.А. Ставицький, етнічна ідентичність є багаторівневим утворенням, яке включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти [1].

В умовах соціальних потрясінь, зокрема військових конфліктів, етнічна ідентичність стає важливим фактором соціальної взаємодії. За словами Співак Л.М., війна посилює символічний вимір етнічної ідентичності, роблячи її ключовим елементом боротьби за ресурси, владу та територію[2].

Військові конфлікти активізують колективну пам'ять етнічної групи, що проявляється у зверненні до історичних подій, героїв, міфів і символів. Як зазначає Г. Г. Почепцов, в умовах війни наративи, пов'язані з минулим, використовуються для мобілізації населення та посилення національної єдності [3].

Наприклад, під час російсько-української війни 2014-2023 років Україна активно звертається до історичних постатей, таких як Іван Мазепа та Степан Бандера, для зміцнення національної ідентичності. Це сприяє переосмисленню ролі культури та історії у формуванні сучасної української державності. Війна завжди супроводжується процесами ідентифікації «іншого» як ворога. Згідно з дослідженнями А. Ассман, створення образу «чужого» є важливим елементом мобілізації, який дозволяє легітимізувати дії у конфлікті (А. Ассман). У випадку військових дій це протиставлення підсилює внутрішньоетнічну солідарність. Українсько-російський конфлікт є прикладом, коли мова, культура та історична пам'ять стали ключовими маркерами «свого» та «чужого». Дослідження показують, що під час війни українці почали більше цінувати рідну мову та культуру, що стало важливим аспектом формування національної ідентичності [5].

Війна часто призводить до масових переміщень населення, що має суттєвий вплив на етнічну ідентичність. Біженці та переселенці стикаються з необхідністю адаптації до нових умов, що може сприяти як асиміляції, так і посиленню етнічної ідентичності в умовах діаспори. Наприклад, українські біженці в країнах Європи активно створюють діаспорні спільноти, які сприяють збереженню української культури та мови, що позитивно впливає на формування національної ідентичності за кордоном.

Медіа є потужним інструментом формування етнічної ідентичності в умовах війни. Як зазначає Ю.О. Зерній, у глобалізованому світі інформаційні технології мають вирішальний вплив на соціальні процеси, зокрема на ідентичність[6]. Війна в Україні продемонструвала, як соціальні мережі та новинні платформи можуть впливати на консолідацію етнічної групи, поширюючи патріотичні наративи та зміцнюючи відчуття єдності.

Формування етнічної ідентичності в умовах війни є складним і динамічним процесом, який залежить від багатьох чинників, таких як колективна пам'ять,

мова, вимушена міграція та роль медіа. Війна не лише посилює існуючі ідентичності, але й стимулює їх переосмислення та трансформацію. Український досвід доводить, що в умовах військових конфліктів етнічна ідентичність стає ключовим фактором національної консолідації та збереження культурної спадщини.

Література:

1. Ставицький Г. А. Ідентичність як механізм розвитку етнічної самосвідомості у старшому юнацькому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. праць*. [ред кол. : Євтух В. Б. (гол. ред.)]. Київ : Фенікс, 2013. Випуск 13. С. 146–154.
2. Співак Л.М. Динаміка розвитку національної самосвідомості юнацтва в умовах психологічного супроводу. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. Том 20. Вип. 4 (38). Част. 1. Одеса: «Астропринт», 2015. С. 131–140.
3. Почепцов Г. Г. Контроль над розумом. Київ : Видавничий дім «Києво-могилянська академія», 2010 . 350 с.
4. Ассман А. Простори спогаду. Форми трансформації культурної пам'яті / пер. з нім. К. Дмитренко, Л. Доронічева, О. Юдін. Київ : «Ніка-Центр», 2012. 440 с.
5. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування. Національний інститут стратегічних досліджень. К.: НІСД, 2011. 336 с.
6. Зерній Ю. О. Історична пам'ять як об'єкт соціальної політики. *Стратегічні пріоритети*. 2007. № 1 (2). С.71–76.

Гушкевич Світлана

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ

Соціономічні професії, що передбачають постійну професійну взаємодію з людьми, включають підвищену емоційну залученість, відповідальність за добробут і здатність адаптуватися до непередбачуваних ситуацій. Суб'єкти праці зазнають значного навантаження через прояв гуманізму, емпатії, доброти, що є важливими у їхній професійній діяльності [6, с. 77]. Війна не лише ускладнює цю діяльність, а й впливає на здатність емоційного відновлення підвищуючи рівень стресу, тривожності та соціальної вразливості. Як стверджує В. Кириченко, сильніше за страх несподіваності майбутнього, є відсутність страху [2, с. 108]. Саме невизначеність майбутнього під час праці в умовах війни є тим негативним фактором, що викликає деструктивні механізми психіки.

Дослідженню проблеми емоційного вигорання працівників окремих соціономічних професій в умовах війни присвячені праці Р. Сибірної, Н. Януш (вигорання психологів), Л. Березовської, І. Денищук, В. Корольчука, С. Максимець, І. Фриз (проблема вигорання педагогів), Т. Барковської (вигорання медичних працівників), А. Горбенко, В. Овчаренка, Б. Яремуса (вигорання соціальних працівників), Ю. Сокур (вигорання працівників страхових центрів) тощо. Причини і чинники емоційного вигорання досліджували українські (Д. Асонов, В. Кириченко, О. Мазяр, Н. Маляр-Газда, М. Міщенко, Л. Яковицька тощо) та іноземні (А. Баккер, Е. Демеруті, М. Еббінгауз Т. Левін, Х. Пріб та ін.) науковці.

Емоційне вигорання визначаємо як деструктивний стан виснаження, що проявляється в зниженні працездатності, емоційній нестабільності, виникненні негативного ставлення до оточуючих та інших характеристик, які мають індивідуальний характер і залежать від особистісних якостей, зокрема рівня емоційного інтелекту, підтримки, умов праці тощо. Варто зауважити, що під час війни, емоційне вигорання проявляється ще в студентські (юнацькі) роки, коли особистість не може швидко адаптуватися до нових змін й виникає загальна слабкість, відчуття безнадії, смутку, які часто сплутують із депресією [1; 4; 5]. Причинами цього є: період дозрівання та статеві відмінності, особливості спеціальності, соціально-психологічні установки, творчість, психологічний контроль, життєстійкість [5, с. 30].

Е. Скотт визначає такі групи симптомів емоційного вигорання: соматичні (шлунково-кишкові хвороби, повторні головні болі, найчастіше – знижений імунітет, суїцидальні думки, втома, безсоння, відсутність або неможливість відчувати задоволення); фізіологічні (повторювані головні болі, гіпертонія, порушення сну); психічні (порушення концентрації уваги, почуття нікчемності, втрата інтересу) [10]. Зокрема, Л. Сіпко і Л. Бузницька зауважують, що окрім основних симптомів (виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень), для працівників соціономічних професій властиві такі емоційні стани з-за яких відбувається викривлення сприйняття реальності, гіперболізація власних проблем, зміна сприйняття проблем інших людей [8, с. 224].

На основі аналізу праць Д. Асонова, В. Кириченка, а також із врахуванням сучасних досліджень іноземних науковців: Дж. Бегума, А. Беккера, О. Гіти, Ш. Грінберга та ін. розроблено теоретичну модель дослідження емоційного вигорання працівників соціономічних професій. Застосований інтегративний підхід, що об'єднує досвід глибинної психології, когнітивної науки, біхевіоризм, трансперсональний напрям тощо (рис.1.5).



Рис.1. Модель дослідження емоційного вигорання працівників соціономічних професій в умовах військового часу

Однією із вагомих передумов емоційного вигорання працівників соціономічних професій є знижена стійкість до стресів. О. Сидоренко, Е. Яновська визначили безпосередній зв'язок емоційного вигорання із тривожністю та невротизацією [7, с. 150]. Життєстійкість як захисний механізм, допомагає сприймати професійні негаразди менш загрозливими. Особистість із вищим рівнем стійкості до стресу краще адаптується до життя і праці в умовах війни, має налагоджені механізми контролю над власними емоціями і професійною поведінкою, відчуває себе безпечно в професійному середовищі, має доброзичливі стосунки з колегами і клієнтами. Знижений рівень життєстійкості працівників соціономічних професій спричиняє порушення процесів інтеріоризації, інтерналізації, що проявляється через сумнів, депресію, заздрість, розчарування, різного роду залежності, внутрішні конфлікти, проблеми з адаптацією, небажані та непередбачувані реакції на ситуації, які травматично впливають на особистість та спричиняють дестабілізацію психічного стану, як наслідок, може виникати психологічна відстороненість, відчуття самотності та ін. Тобто причини емоційного вигорання можна співвіднести із психосоматичною кризою, що проявлятиметься через сумнів, депресію, заздрість, розчарування, залежності, внутрішні конфлікти, проблеми з адаптацією, небажані та непередбачувані ситуації, які травматично впливають на особистість [3, с. 99-100; 9, с. 125-126].

Таким чином, визначено основні причини емоційного вигорання під час війни в Україні для працівників соціономічних професій: порушення локусу контролю психічного здоров'я, дисбаланс в професійному середовищі, професійна і психосоматична кризи, порушення психологічної безпеки, порушення саморегуляції, зміна формату і умов праці, низький рівень ресурсності та життєстійкості, високий рівень професійної відповідальності,

власний травматичний довід війни, порушення механізмів адаптації, невідповідні умови праці та погані стосунки з колегами.

Високий рівень та індекс організаційної напруженості також є детермінантою емоційного вигорання працівників соціономічних професій. Високе робоче навантаження, недостатня інформованість персоналу, труднощі у взаємодії, а також психологічно-організаційні бар'єри спричиняють професійний дистрес, що визначає адаптаційні ресурси суб'єкта праці. Зростання рівня та показника організаційної напруженості пов'язане з основними симптомами емоційного вигорання: виснаженням, редукцією особистісних досягнень, деперсоналізацією та ін.

Отже, модель дослідження емоційного вигорання працівників соціономічних професій базується на інтегративному підході з врахуванням актуальних проблем психологічної науки і демонструє зв'язок життєстійкості / показників організаційної напруженості із емоційним вигоранням, що безпосередньо пов'язано з адаптаційними та саморегулятивними механізмами суб'єктів праці.

Шляхи подолання емоційного вигорання включають підвищення рівня життєстійкості, застосування механізмів психологічної підтримки та розвиток індивідуальних стратегій відновлення психічного благополуччя суб'єктів праці.

Література:

1. Гурова О. Емоційне вигорання у студентів: як вчасно помітити та попередити. *Психологічна служба*. Центральноукраїнський держ. ун-т ім. В. Винниченка: офіц. електронний портал. 2023. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/psykholohichna-dopomoha/14721-emotsiine-vyhorannia-u-studentiv-iak-vchasno-pomityty-ta-poperedyty> (21.11.2024).
2. Кириченко В. Життя в епоху змін. *Наука і освіта*. Серія «Психологія». №5. 2016. С. 107–112.
3. Кириченко В. Кризи професійної адаптації: суб'єктно-ціннісний підхід до вивчення. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. Костюка НАПН України. Житомир, 2015. Т. VI, вип. 11 : Психологія обдарованості. С. 94–101.
4. Максимець С., Фриз І. Дослідження емоційного вигорання та відповідальності працівників соціономічних професій. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту*. Серія «Психологічні науки». Вип. 2. Т. 1. 2018. С. 97–101.
5. Малазонія С., Коломієць Т., Березяк К. Аналіз психологічних резервів професійної безпеки особистості: проблеми, перспективи. *Габітус*: наук. фах. вид. Серія «Психологія особистості». Вип. 46. 2023. С. 181–187.
6. Михайленко О. Професійне вигорання у діяльності фахівців соціально-виховної роботи. *Вісник нац. ун-ту «Чернігівський колегіум»*. №43 (179). 2023. С. 72–80.
7. Сидоренко О., Яновська Е. Психологічні особливості синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. Серія 12 «Психологічні науки». Вип. 9 (54). 2020. С. 143–153.

8. Сіпко Л., Бузницька Л. Психологічні детермінанти професійного вигорання у працівників соціономічних професій. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. Вип. 5. Т.9. 2019. С. 220–233.
9. Харленко С. Резильєнтність як передумова ефективного подолання стресу. *Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни*: колектив. монографія / авт. кол.: Ю. Чистовська [та ін.]; за заг. ред. Ю. Чистовської, О. Куліш. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2024. С. 99–113.
10. Scott E. (2024). How to Recognize Burnout Symptoms. What to do if your physically and emotionally burned out at work. *Verywellmind*. URL: <https://www.verywellmind.com/stress-and-burnout-symptoms-and-causes-3144516>.

Деркач Анна Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Ковчина Ірина Миколаївна

докторка педагогічних наук, професорка,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

САМООЦІНКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО «Я-ОБРАЗУ»

Впевненість у собі та самосприйняття відіграють важливу роль у професійному розвитку кожної людини. Термін «самооцінка» може дещо мінятися стосовно суспільної ситуації, як правило, це — оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. [2] Вона безпосередньо впливає на формування професійного «Я-образу», тобто на те, як людина бачить себе у професійній діяльності та які цілі перед собою ставить.

Так самооцінка суттєво впливає на професійний розвиток. Наприклад, на мотивацію та кар'єрні амбіції: люди з адекватною самооцінкою впевнено рухаються до цілей, відкриті до нових викликів і не бояться невдач. Низька самооцінка, навпаки, може стримувати ініціативність та обмежувати кар'єрні можливості. Стабільність самооцінки позначається на швидкості прийняття рішень. Висока самооцінка допомагає оцінювати власні можливості без зайвого сумніву, що сприяє швидкому та ефективному прийняттю рішень. Люди з низькою самооцінкою схильні до тривожності і вагань, що призводить до збільшенню часу на виконання поставлених задач.

Успішне професійне зростання часто пов'язане з вмінням взаємодіяти з колегами, керівниками та клієнтами. Самооцінка впливає на рівень комунікативної впевненості та здатність аргументовано висловлювати думки.

Людина з адекватною самооцінкою сприймає критику конструктивно, використовуючи її для особистісного розвитку, що є однією з ознак стресостійкості. Занижена самооцінка може викликати захисну реакцію або, навпаки, спричиняти невпевненість та стрес.

Також варто зазначити що самооцінка впливає на рівень самореалізації особистості. Формування професійного «Я-образу» залежить від внутрішнього переконання у власних здібностях. Чим вища самооцінка, тим більше шансів на успішну самореалізацію у професії.

Як результат, можна сказати, що самооцінка є основою формування професійного «Я-образу» протягом життя. Людина проходить різні етапи професійного розвитку, і на кожному з них самооцінка відіграє ключову роль у формуванні її професійного «Я-образу». Образ себе (Я-образ) – у теорії Г.Олпорта розмаїтість ролей, які людина грає для досягнення визнання іншими і формування в них уявлення про те, хто вона і що собою являє. [1] Це динамічний процес, що змінюється під впливом досвіду, досягнень, соціального оточення та особистісного розвитку.

Формування професійного «Я-образу» – це безперервний процес, у якому самооцінка відіграє визначальну роль. Людина, яка усвідомлює свої сильні та слабкі сторони, вміє адаптуватися до змін і прагне саморозвитку, має більше шансів на успішну кар'єру та задоволеність своєю професійною діяльністю.

Так як «Я-образ» є динамічною структурою, яка змінюється протягом всього нашого життя, тож всі люди переживають певні етапи формування професійного «Я-образу» що можна прослідкувати через самооцінку.

Першим етапом є дитинство: тут формуються базові уявлення про себе і світ професій. Починаючи з раннього віку самооцінка формується під впливом батьків, вчителів та соціального середовища. Ще з садочку дитина засвоює перші уявлення про свої здібності, ознайомлюється з різними професіями та через гру досліджує свої потенційні професійні можливості. Важливу роль на даному етапі відіграє позитивне підкріплення. Позитивний досвід допомагає розвинути віру в себе, тоді як часта критика або невдачі можуть закласти невпевненість у власних силах.

На другому етапі відбувається професійне самовизначення (юність – рання дорослість). На даному етапі випускники обирають професії, які часто пов'язано із рівнем самооцінки: люди з адекватною самооцінкою схильні братися за амбітні виклики, а ті, хто сумнівається у собі, можуть вибирати менш ризиковані варіанти. Цей етап охоплює перший професійний досвід або навчання у ВНЗ та формує початковий професійний «Я-образ». Необхідною стає здатність аналізувати свої здібності та приймати рішення про подальший професійний розвиток.

На третьому етапі молодий спеціаліст проходить професійну адаптацію. Перші роки роботи формують реалістичне уявлення про власні можливості та компетенції. Якщо самооцінка адекватна, людина швидше адаптується до робочих викликів, ефективніше вирішує завдання та будує кар'єру. Занижена самооцінка може призвести до страху перед відповідальністю, уникнення ініціативи та уповільнення кар'єрного зростання.

Четвертий етап характеризується професійним розвитком та прагненням до самореалізації (зрілість). Впевненість у собі допомагає брати на себе керівні ролі, шукати нові можливості та реалізовувати складні проекти. Якщо людина

накопичила позитивний досвід і має високу самооцінку, її професійний «Я-образ» стає більш стійким та впевненим. У цей період може відбуватися переоцінка кар'єри та пошук нових напрямків розвитку.

Останнім етапом є завершення кар'єри та професійної самореалізації (пізній етап життя). Самооцінка впливає на сприйняття власних досягнень: люди з позитивною самооцінкою сприймають свій професійний шлях як успішний. Важливою стає передача досвіду, менторство та усвідомлення внеску у суспільство. Занижена самооцінка може спричинити почуття незадоволеності або страх перед завершенням професійної діяльності.

У сучасному світі необхідно підтримувати адекватну самооцінку протягом всієї життєдіяльності і робити це можливо різними способами. Проводити самоаналіз та рефлексію: коректна оцінка власних можливостей, досягнень і помилок допомагає коригувати професійний шлях. Формування успішного досвіду: постановка та досягнення реалістичних цілей. Постійне або періодичне навчання дає поштовх до самовдосконалення, підтримує впевненість у своїх та набуття нових компетенцій, підвищення кваліфікації та розширення знань. Одним з найочевидніших чинників є підтримка оточення – конструктивна критика та позитивне соціальне середовище сприяють здоровій самооцінці. У сучасному мінливому світі також необхідні такі якості як готовність до змін, гнучкість і адаптація до нових викликів, оскільки вони допомагають у подоланні стресу та зміцнюють професійний «Я-образ». Щоб збільшити впевненість у собі, беріть участь у семінарах, тренінгах, навчанні - вони допомагають дізнатися про себе більше, розвинути нові навички.

Таким чином, самооцінка — це один із ключових чинників, який визначає професійний успіх і задоволеність кар'єрою. Регулярна робота над собою допоможе сформувати позитивний «Я-образ» та розкрити свій потенціал у професійній діяльності.

Як висновок, самооцінка – ключовий чинник професійного становлення. Вона впливає на вибір професії, кар'єрні амбіції, ефективність роботи, взаємодію з колегами та рівень самореалізації.

Професійний «Я-образ» формується протягом усього життя. Він змінюється на кожному етапі кар'єри під впливом досвіду, досягнень, соціального оточення та внутрішнього розвитку.

Адекватна самооцінка сприяє успіху. Люди з позитивним, але реалістичним уявленням про свої здібності демонструють вищий рівень впевненості, легше адаптуються до нових умов і відкриті до професійного зростання.

Занижена або завищена самооцінка може стати бар'єром. Невпевненість у собі обмежує кар'єрні можливості, а надмірна самовпевненість може призвести до неправильних рішень або конфліктів у колективі.

Розвиток самооцінки – важливе завдання для професійного зростання. Важливо працювати над впевненістю в собі, аналізувати свої досягнення, отримувати зворотний зв'язок і розвивати навички.

Подальшими розвідками наукових досліджень можуть бути: «Я-образ» професійного психолога під час воєнного стану; психологічні дослідження «Я-образу» військових, що планують навчання тощо.

Література:

1. Приходько Ю.О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. Навчальний посібник, 2020.
2. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007, 640 с.

Дідух Крістіна Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПОНЯТТЯ ТА СКЛАДОВІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Як відомо, у дошкільному віці дитина має певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, деякі з цих предметів починають відігравати роль зразків, з якими вона порівнює властивості нових предметів в процесі їх сприйняття.

За свідченням багатьох науковців (Л.Артемова, І.Барташнікова, О.Барташніков), сенсорний розвиток дошкільника безпосередньо пов'язаний із віковими та психологічними властивостями дитини дошкільного віку [4].

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти, сенсорний розвиток є цілеспрямованим педагогічним процесом систематизації і поглиблення знань дитини про властивості предметів навколишнього світу, отриманих ним за допомогою органів почуттів: зору, слуху, смаку, нюху і дотику [3].

Зміст сенсорного виховання сучасних дошкільнят зумовлюється їх віковими особливостями і загальним рівнем їх інтелектуального розвитку. Основні вимоги до рівня сенсорного розвитку дітей закладені в нормативних документах, що стосуються дошкільної освіти [3].

Так комплексна освітня програм дошкільної освіти «Я у світі», в цільовому розділі чітко визначає вікові особливості дітей дошкільного віку і планує результати їх розвитку. Важливо, що моторна координація тут віднесена до рухової сфери розвитку дошкільника. Що стосується сенсорного розвитку, то програма повідомляє наступне: «Через це в нього накопичується певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, явищ навколишньої дійсності і про себе самого. У цьому віці у дитини вже мають бути сформовані основні сенсорні еталони. Дошкільник уже має базові уявлення про кольори (червоний,

жовтий, синій, зелений). Трирічна дитина здатний вибрати основні форми предметів (коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник) за зразком. Йому відомі слова «більше», «менше», і з двох предметів він успішно вибирає більший або менший. В дошкільному віці у них складаються деякі просторові уявлення (поруч, перед, на, під)» [8].

Програмою «Українське дошкілля» також визначено, що окрім цього, до середнього дошкільного віку дитина повинна мати уявлення про властивості води, снігу, піску; розрізняти їх за формою, забарвленням, смаком деякі фрукти і овочі» [9]. Починаючи із цього періоду дошкільник «повинен конструювати за зразком лише елементарні предметні конструкції з 2-3 частин. Дитина 4-5 років повинна диференціювати звукові властивості предметів, освоює звукові еталони (голосно-тихо, високо-низько і ін.). Діти старшого дошкільного віку повинні мати розвинені навички експериментування (досліди із водою, піском, повітрям тощо); вміти чітко виділяти властивості предметів, знаходити зв'язки між ними, мати розвинені часопросторові уявлення, вміти рахувати до 10» [9].

Окреслимо зміст та сутність поняття «сенсорний розвиток дітей дошкільного віку». Автори (О.Анісімова, А.Ковальчук) визначають сенсорний розвиток дитини як психофізіологічний процес поступового накопичення інформації про якості і властивості предметів та явищ довкілля, а також відношень між ними, подальше їх упорядкування і структурування [1].

На думку дослідників (Л. Артемова, Н.Забашти), сенсорний розвиток припускає розрізнення об'єктів навколишнього світу за кольором, формою, розміром. Тактильне сприйняття включає в себе тактильні відчуття (розрізнення предметів за фактурою – гладке / шорстке, тверде / м'яке), відчутні відчуття (визначення форми предмета на дотик – плоске / об'ємне), температурні відчуття, баричні відчуття (вага, тяжкість) [2].

Ю.Малікова зазначає, що реалізація мети і завдань сенсорного розвитку дітей дошкільного віку передбачає сенсорне виховання, яке виступає процесом, який спрямований на розвиток відчуттів дітей, їх сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо). Із сенсорного розвитку виростає логічне пізнання, яке виступає основою накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду [7].

Як зазначає В.Кащук, важливим чинником сенсорного розвитку дітей дошкільного віку є розвинені сенсорні здібності: Зір, Нюх, Смак [6].

Належний рівень сенсорного розвитку дає змогу дитині дошкільного віку впізнавати та розрізняти певні сенсорні зразки – еталони. За визначенням Н.Гордій, *сенсорні еталони* – це виділені суспільством системи розчленованих і взаємопов'язаних чуттєвих якостей предметів, до яких належать система музичних звуків, система геометричних форм, кольорів спектру тощо. У перцептивному розвитку дитина поступово оволодіває цими системами, використовуючи їх як «мірки», еталони, для аналізу навколишнього та упорядкування власного досвіду [5].

Таким чином, сенсорний розвиток дітей дошкільного віку є невід'ємною складовою їх загального психофізіологічного становлення та пізнання навколишнього світу. Він обґрунтовується на поступовому накопиченні чуттєвого досвіду через органи сприйняття та активну взаємодію з об'єктами довкілля. Формування сенсорних еталонів, розвиток тактильного, зорового, слухового та інших видів сприйняття ефекту подальшому логічному мисленню, пізнавальної діяльності та підготовки дитини до навчання. Сенсорне виховання дітей не лише диференціювати властивості предметів і явищ, а й усвідомлено використовувати ці знання у повсюдному житті.

Отже, цілеспрямований сенсорний розвиток у дошкільному віці є важливим передумовою успішного навчання та гармонійного розвитку особистості.

Література:

1. Анісімова О., Ковальчук А. Педагогічні погляди Ф. Фребеля у практиці роботи сучасного дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2017. №9. С. 22-24
2. Артемова Л.В. Колір, форма, величина, число. Київ : Томіріс, 1997. 174 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція, 2021 р.). URL:<https://mon.gov.ua>
4. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5–6 років : навчальний посібник. Тернопіль: Богдан, 2007. 56 с.
5. Гордій Н. Предметно-ігрове середовище як засіб сенсорного виховання дітей 5 року життя: теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 61, том 1, 2023. С.256-263.
6. Кашук В. Сутність сенсорного розвитку сучасної дитини віку. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2015. № 6.
7. Малікова Ю. В. Сенсорне виховання у спадщині видатних педагогів минулого. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наукових праць*. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2015. № 3-4. С. 151–153.
8. «Я у світі». Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня» /О. І. Білан; за заг. ред. О. В Низовська. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Балабанова Інна Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Розвиток пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є актуальною проблемою, оскільки зниження пізнавальної активності та труднощі в запам'ятовуванні значно ускладнюють їхню адаптацію до навчання. Традиційні методи запам'ятовування часто виявляються недостатньо ефективними, тому важливо використовувати спеціальні підходи, зокрема мнемотехніку. Мнемотехнічні прийоми допомагають покращити процеси запам'ятовування, активізують мислення, розвивають увагу та сприяють формуванню стійких асоціацій, що полегшує засвоєння інформації. Впровадження мнемотехніки в освітній процес дозволяє не лише покращити пам'ять дітей із ЗПР, а й підвищити їхню впевненість у власних можливостях, що позитивно впливає на їхній загальний розвиток та підготовку до школи.

Ефективності використання мнемотехніки в умовах сучасної освіти присвячені роботи А. Богуш, Л. Бутузової, Н. Гавриш, І. Назаренко, Г. Чепурного та ін. Науковці аналізували, як методи мнемотехніки допомагають підвищити ефективність навчального процесу, полегшують запам'ятовування інформації та сприяють кращому засвоєнню матеріалу дітьми.

Затримка психічного розвитку є важливою проблемою, яка потребує уваги та спеціального підходу в процесі навчання та виховання дітей. Затримка психічного розвитку – це уповільнення темпів розвитку дитини порівняно з віковими нормами. Вона характеризується порушеннями когнітивних функцій, зокрема пам'яті, уваги, мислення та емоційної сфери. ЗПР не є незворотним станом, а радше тимчасовим уповільненням розвитку, яке найчастіше стає помітним у дошкільному віці, особливо перед початком навчання у школі.

За словами А. Лахтук, у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігаються суттєві труднощі в різних психічних процесах, що впливає на їхню загальну пізнавальну та емоційну сферу. Порушення сприйняття, яке виявляється у фрагментарності та нецілеспрямованості, ускладнює процеси засвоєння нової інформації. Нестійка увага, швидка виснажуваність та імпульсивність заважають дітям зосереджуватись на завданнях і виконувати їх до кінця. Відставання в розвитку мислення обмежує здатність до аналізу, порівняння та узагальнення, що робить їхню пізнавальну діяльність менш ефективною. Пам'ять, особливо вербальна, є менш точною, зниженою за обсягом і міцністю, що ускладнює запам'ятовування

та відтворення інформації. Мова і мовлення також потребують корекції через бідний словниковий запас, граматичні помилки та дефекти звуковимови. Емоційна нестабільність, підвищена тривожність, агресивні спалахи та чутливість до невдач ускладнюють взаємодію таких дітей із оточуючим середовищем. Загалом, ці особливості вимагають індивідуального підходу в навчанні та розвитку дітей із ЗПР для досягнення оптимальних результатів [2].

Діти старшого дошкільного віку із ЗПР відчують труднощі у засвоєнні навчального матеріалу через недостатній розвиток пізнавальних процесів, особливо пам'яті.

І. Швець та Г. Сизко зазначають, що у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігається недостатній розвиток слухової та довільної пам'яті. Це пояснюється тим, що під час відтворення вони мають схильність до скорочення кількості слів, а також демонструють знижений обсяг і недостатню стійкість запам'ятовування. Додатковим чинником є труднощі з аналізом і синтезом, що ускладнює запам'ятовування та відтворення слів. Водночас результати досліджень свідчать, що в цієї категорії дітей краще розвинуті зорова пам'ять і мимовільне запам'ятовування [6].

Л. Прохоренко підкреслює, що через недостатній розвиток пам'яті у дітей старшого дошкільного із ЗПР у них виникають труднощі із запам'ятовуванням вербального матеріалу, тоді як зорові матеріали вони сприймають краще. Такі діти запам'ятовують інформацію уривками, часто не повною мірою усвідомлюючи послідовність дій або інструкцій. Для ефективного запам'ятовування вони потребують багаторазового повторення матеріалу з певними інтервалами. Крім того, труднощі в самоконтролі під час процесу запам'ятовування пізнавальної інформації призводять до невміння диференціювати відтворений матеріал від невідтвореного, що також впливає на ефективність довільної пам'яті [4].

Одним із ефективних засобів розвитку пізнавальних процесів у дітей із ЗПР є використання мнемотехніки. Це система спеціальних прийомів, яка полегшує процес запам'ятовування та дозволяє збільшити обсяг пам'яті через створення штучних асоціацій. Абстрактні поняття і факти замінюються такими образами, які можуть бути візуальними, аудіальними чи кінестетичними, а також здійснюється об'єднання нової інформації з тією, що вже є у пам'яті. Мнемотехніка дозволяє уникнути механічного запам'ятовування, орієнтуючись на асоціативне мислення, коли об'єкти та факти тісно пов'язані з певними уявленнями у свідомості людини.

І. Назаренко вважає, що мнемотехніка – це інноваційний підхід у навчанні, який допомагає дітям легко і без труднощів набувати знань незалежно від віку. Мнемотехніка використовує природні механізми роботи пам'яті та дає змогу повністю контролювати процеси запам'ятовування, збереження та відтворення інформації [3, с. 79].

Основна ідея мнемотехніки полягає в тому, що кожному слову чи словосполученню підбирається відповідна картинка, яка асоціативно передає суть тексту у вигляді схематичного малюнка. Такі зображення або схеми

допомагають дитині легше запам'ятовувати інформацію. Дидактичні матеріали в цьому контексті є засобами мнемотехніки, до яких можна віднести мнемоквадрати, мнемодоріжки та мнемотаблиці. Мнемоквадрат – це окремий схематичний малюнок, який містить певну інформацію. Мнемодоріжка – це послідовність лінійно розташованих схематичних зображень. Мнемотаблиця – це схема, що містить конкретну інформацію [5].

Л. Бутузова та А. Закревська виділяють кілька методів мнемотехніки, які ефективно застосовуються при роботі з дітьми із ЗПР [1]:

1. Асоціації – використання зв'язків між об'єктами або подіями, що відбуваються в реальному житті, для полегшення запам'ятовування. Наприклад, за допомогою картинок або історій можна зробити навчальний матеріал більш доступним та легким для запам'ятовування. Метод складання асоціативних карт допомагає дітям уявляти абстрактні поняття, працювати з ними та краще засвоювати нову інформацію через наочність, що є особливо важливим для дошкільнят, які краще сприймають візуальний матеріал, ніж вербальний.

2. Ритуальні дії – регулярне повторення певних дій чи послідовностей для закріплення інформації в пам'яті. Наприклад, можна створити певний «ритуал» навколо виконання завдань чи вправ, що допомагає дітям краще засвоювати матеріал.

3. Використання кількох органів чуття – одночасне залучення зору, слуху та дотику під час навчання для поліпшення сприйняття і запам'ятовування інформації. Наприклад, використання матеріалів різних текстур, кольорів чи форм може допомогти дітям краще сприймати та запам'ятовувати нове.

4. Створення ритмічних пісень або скорочень – спільно з дітьми створюються пісні чи вірші для запам'ятовування навчального матеріалу. Повторення під музику може бути дуже ефективним способом допомогти дітям краще засвоїти і запам'ятати важливу інформацію.

На наш погляд, вищезазначені методи мнемотехніки є дуже ефективними для дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, оскільки вони враховують індивідуальні особливості розвитку дітей цього віку. Асоціації та візуальні образи допомагають дітям з труднощами в абстрактному мисленні краще сприймати і запам'ятовувати інформацію. Ритуальні дії створюють стабільність і сприяють розвитку організованості, що важливо для дітей, які потребують більш чітких структурованих дій. Використання кількох органів чуття одночасно активує різні канали сприйняття і значно покращує запам'ятовування, а ритмічні пісні чи вірші роблять процес навчання веселим та динамічним, що стимулює увагу та інтерес до матеріалу. Ці методи не тільки підтримують природний процес навчання, а й адаптують його до специфічних потреб дітей із ЗПР.

Таким чином, використання мнемотехніки для розвитку пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є ефективним та необхідним підходом, оскільки дозволяє покращити процеси запам'ятовування, активізує мислення і увагу, а також сприяє розвитку стійких асоціацій. Адаптуючи навчальні методи до індивідуальних потреб таких дітей, можна значно полегшити їх адаптацію до навчального процесу та покращити здатність

до засвоєння інформації. Використання асоціацій, візуальних образів, ритуальних дій і залучення кількох органів чуття дозволяє дітям старшого дошкільного віку із ЗПР краще орієнтуватися в навчальному матеріалі, робить навчання більш доступним і цікавим, що позитивно впливає на їхній загальний розвиток.

Література:

1. Бутузова Л.П., Закревська А.М. Використання засобів мнемотехніки для розвитку пам'яті у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. XXI International scientific and practical conference «Scientific Achievements and Innovations as a Way to Success» (May 1-3, 2024) Vilnius, Lithuania. International Scientific Unity, 2024. С. 202–206.
2. Лахтюк А.В. Характерні особливості дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР). *Молодий вчений*. 2023. С. 37–41.
3. Назаренко І.І. Мнемотехніка – як ефективний засіб розвитку пам'яті у дітей корекційної групи. Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернетконференції, м. Слов'янськ, м. Дніпро, 06–07 грудня 2023 року / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ, 2023. С.178–180.
4. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» за ред. Л.І. Прохоренко. 2018. 236 с.
5. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.
6. Швець І., Сизко Г., Особливості розвитку пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та її вплив на готовність до шкільного навчання. Збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. м. Запоріжжя. 2024. С. 361–364.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Безноска Катерина Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Уява є важливою когнітивною функцією, яка сприяє формуванню творчого мислення, комунікативних навичок і пізнавальної діяльності дитини. У старшому дошкільному віці вона активно розвивається, допомагаючи дітям

створювати образи, будувати сюжетно-рольові ігри та взаємодіяти з оточенням. Однак у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) уява може мати певні особливості, пов'язані з труднощами у мовленнєвій діяльності, обмеженим словниковим запасом і проблемами в формуванні зв'язного мовлення. Це може негативно впливати на їхню соціальну адаптацію, навчальну мотивацію та загальний розвиток.

Вивчення особливостей уяви у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є важливим завданням, оскільки саме в цей період закладаються основи творчого мислення та мовленнєвих навичок, що необхідні для подальшого навчання в школі. Недостатній розвиток уяви може впливати на якість комунікації, рівень пізнавальної активності та здатність дитини до самовираження. Оскільки сучасна дошкільна освіта спрямована на комплексний розвиток особистості, необхідно розробити ефективні методи стимулювання уяви у дітей із мовленнєвими порушеннями. Вчасна діагностика та застосування корекційно-розвивальних методик сприятимуть подоланню труднощів у мовленнєвому та когнітивному розвитку, що, у свою чергу, підвищить рівень готовності дітей до навчання в школі.

Т. Дуткевич, С. Конопляста, Г. Костюк, Л. Лісова, І. Мартиненко, О. Мороз, В. Тищенко, І. Папп підтвердили, що уява у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення має певні особливості. Вона часто виявляється звуженою, недостатньо розвиненою, а її зміст – збідненим та одноманітним. Це зумовлено труднощами в мовленнєвій діяльності, які обмежують можливості дітей у створенні образів, побудові сюжетних ліній та вираженні власних фантазій. Попри значну кількість наукових робіт, присвячених проблемі розвитку уяви, деякі її аспекти залишаються недостатньо вивченими, що вказує на необхідність подальших досліджень у цьому напрямку.

А. Кириєвська та Л. Лісова встановили, що у дітей з порушеннями мовлення творча уява розвинена слабше, ніж у їхніх ровесників із типовим розвитком. Вона характеризується обмеженістю та одноманітністю, тоді як у дітей без мовленнєвих порушень уява є більш виразною, різноманітною та здатною до формування нових образів. Це свідчить про відмінності в розвитку уяви залежно від рівня мовленнєвого розвитку дитини [1, с. 360].

В. Тищенко, І. Папп виявили, що діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають труднощі в організації діяльності, що проявляється у низькій активності, повільності та складності виконання різних завдань. Їм потрібно більше часу для включення в роботу, вони часто роблять довгі паузи під час виконання завдань, а їхня уява швидко виснажується. Діти схильні до використання шаблонних рішень та демонструють одноманітність у пізнавальній діяльності. Крім того, у них спостерігаються труднощі у формуванні точних предметних образів та обмежені знання про навколишній світ. Всі ці фактори ускладнюють для них створення уявних ситуацій і впливають на загальний розвиток творчого мислення [с. 234].

З метою визначення рівня сформованості уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення було проведено

експериментальне дослідження на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №17 «Віночок» м. Бердичева Житомирської області протягом 2024-2025 років, в якому взяли участь діти логопедичної «А» групи – «Логічний калейдоскоп», 8 дітей (ЕГ) та логопедичної «Б» групи – «Логіка світу», 8 дітей (КГ).

У процесі дослідження рівня сформованості уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення було визначено основні критерії, показники та діагностичні завдання. Репродуктивна уява характеризується здатністю дитини відтворювати образи за зразком та копіювати вже існуючі форми. Для її оцінювання використовувалося завдання «Осінні дари», у якому діти мали відтворити малюнок відповідно до наданого зразка. Конструктивна уява проявляється у здатності створювати нові образи, а також змінювати чи модифікувати вже знайомі. Для її оцінювання дітям пропонувалося завдання «Булава Котигорошка», яке передбачало складання нового образу шляхом комбінування елементів. Творча уява визначається нестандартністю у мисленні та здатністю самостійно створювати нові образи. Її рівень оцінювався за допомогою завдання «Закінчи казку», де діти мали вигадати власне продовження сюжетної лінії. Вербальна уява передбачає здатність уявляти різні ситуації, події та образи, а також виражати свої думки, враження й ідеї словами. Для її діагностики використовувалася сюжетно-рольова гра «Лікарня», у якій діти повинні були імпровізувати та взаємодіяти в певній уявній ситуації.

Представимо результати діагностики рівня розвитку уяви дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення графічно (рис.1):

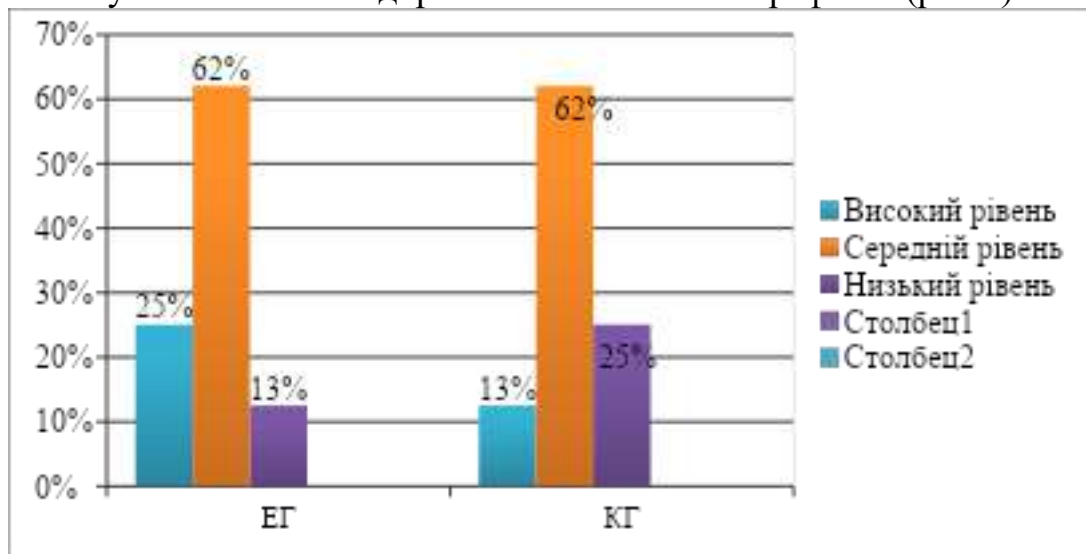


Рис. 1. Рівень розвитку уяви дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, %

Високий рівень уяви зафіксовано у 2 дітей експериментальної групи (25%) та 1 дитини контрольної групи (13%). Ці діти демонструють виражену здатність до творчого мислення, легко створюють нові образи, історії та рольові сценарії. Вони активно маніпулюють іграшками, використовуючи їх для вираження своїх уявлень, а також проявляють ініціативу у вигадуванні нових ігор. Такі діти отримують задоволення від творчої діяльності, мають високий рівень мотивації та легко фантазують, створюючи власні уявні світи. Середній рівень уяви

спостерігається у більшості дітей: 5 дітей в експериментальній групі (63%) та 5 дітей у контрольній групі (63%). Вони володіють базовими навичками уяви та творчості, але їхні образи та ігрові сюжети менш оригінальні та різноманітні. Діти на цьому рівні можуть брати участь у творчих видах діяльності, проте їхня уява часто потребує стимуляції з боку дорослих або більш творчих однолітків. Їм складніше вийти за межі стандартних сюжетів, а створення нових образів вимагає додаткового часу та зусиль. Низький рівень уяви відзначено у 1 дитини експериментальної групи (13%) та 2 дітей контрольної групи (25%). Такі діти мають труднощі з фантазуванням, їхні ідеї одноманітні та часто повторюються. Вони рідко ініціюють творчі процеси, а для активної участі у ролевих іграх їм потрібна значна підтримка та допомога. Їхня уява швидко виснажується, і вони можуть уникати творчих завдань, віддаючи перевагу простішим та знайомим видам діяльності.

Розвиток уяви у дітей із ЗНМ є важливим завданням, яке потребує комплексного підходу, оскільки безпосередньо впливає на формування їхнього мовлення, соціальної взаємодії та пізнавальної активності. Ефективна корекційно-розвивальна робота має включати кілька ключових напрямів.

1. Створення умов для збагачення сенсорного досвіду. Оскільки уява ґрунтується на накопиченому досвіді, важливо розширювати спектр вражень дитини. Для цього необхідно використовувати дидактичні ігри, тематичні екскурсії, інтегровані заняття, що поєднують різні види діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання). Різноманітність сенсорних стимулів допомагає дітям створювати яскравіші уявні образи та розширювати їхню фантазію.

2. Використання сюжетно-ролевих ігор. Ролеві ігри є одним із найефективніших засобів розвитку уяви, оскільки вони стимулюють створення нових ситуацій, персонажів та їхніх дій. Дітям слід пропонувати не тільки класичні сюжети («магазин», «лікарня»), а й більш складні, фантастичні сценарії, що розвивають нестандартне мислення. Наприклад, можна організовувати ігри за мотивами казок або дозволяти дітям вигадувати власні історії.

3. Використання казкотерапії. Слухання та складання казок сприяє розвитку образного мислення, розширює словниковий запас і стимулює здатність дітей створювати уявні світи. Корисно використовувати техніку незакінчених історій, коли дитина має самостійно придумати продовження. Також ефективними є вправи на перетворення знайомих казкових сюжетів, наприклад, зміна характеру персонажа або альтернативна кінцівка історії.

4. Малювання та конструювання як засоби розвитку уяви. Образотворча діяльність дає дитині можливість візуалізувати свої фантазії. Важливо пропонувати не лише класичні завдання на змалювання, а й стимулювати дітей до створення оригінальних зображень, абстрактних композицій, фантастичних персонажів. Конструювання з використанням різних матеріалів (кубики, природні матеріали, леґо) сприяє формуванню навичок просторової уяви та творчого мислення.

5. Стимулювання вербальної уяви через мовленнєві ігри та вправи. Діти із ЗНМ часто мають труднощі з вербальним вираженням своїх фантазій. Для розвитку мовленнєвої уяви можна використовувати ігри, що потребують опису предметів, придумування нових назв, складання історій за картинками. Наприклад, вправа «Що було б, якби...?» допомагає дитині вигадувати незвичайні ситуації та логічно їх пояснювати.

Таким чином, розвиток уяви у дітей із ЗНМ потребує систематичної роботи, яка включає різні види діяльності: гру, творчість, мовленнєву взаємодію та емоційне самовираження. Створення сприятливого мовленнєвого середовища, збагачення сенсорного досвіду та стимулювання творчої активності допоможе дітям подолати мовленнєві труднощі, покращити комунікативні навички та підготуватися до подальшого навчання у школі.

Література:

1. Кириєвська А. Особливості розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Наука і молодь – 2021: пріоритетні напрями глобалізаційних змін: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених* (м. Київ, 16 квітня 2021 рік.). К.: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2021. С. 358–360. Електрон. опт. диск. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>
2. Тищенко В.В., Папп І.І. Розвиток вербальної уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 233–236.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Васильєва Олександра Павлівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами набуває все більшого поширення в українських навчальних закладах. Одним із ключових аспектів цього процесу є розвиток комунікативних навичок у молодших школярів, що відіграє важливу роль у їхній соціальній адаптації. Завдяки інклюзивному середовищу діти отримують можливість розвивати соціальні, комунікативні та життєві навички, необхідні для ефективної взаємодії з оточенням.

Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей із мовленнєвими порушеннями має бути спрямований на розвиток їхньої здатності до самостійного спілкування та активного включення у соціальну взаємодію. Дослідження вчених (І. Марченко, С. Белічева, Л. Кошелевої, М. Шеремет та ін.) підкреслюють необхідність створення індивідуальних програм навчання для таких дітей, що дозволяє максимально адаптувати освітній процес під їхні потреби [3].

Формування комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями є складним і багатокомпонентним процесом, який потребує диференційованого підходу. Вітчизняні науковці, зокрема Ю. Коломієць, Л. Волковська, Р. Левіна, Н. Савінова, В. Тарасун, досліджували різні аспекти цього питання. Закордонні вчені Ніл Хамфрі, Клер Маккі, Джефф Ліндсей зазначали, що інклюзивне навчання сприяє розвитку комунікативних здібностей у дітей з різними потребами [5].

Сучасні наукові дослідження розглядають формування комунікативних навичок як складний багатофакторний процес, що включає індивідуальні, психологічні та педагогічні аспекти. Вони визначають комунікативні здібності як поєднання знань, умінь, навичок та соціального досвіду, що забезпечує ефективне спілкування.

Мета нашого дослідження - визначення особливостей формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями, а також розробка методичних рекомендацій для педагогів, які працюють у сфері інклюзивної освіти.

Об'єктом дослідження виступає процес розвитку комунікативних навичок у молодших школярів із порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. Предметом дослідження є методологічні засади та ефективні підходи до формування цих навичок.

Завдання дослідження:

- Визначити теоретичні засади розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі.
- Проаналізувати ефективні методики корекційної роботи, спрямовані на покращення комунікації таких дітей.
- Розробити методичні рекомендації для педагогів щодо розвитку комунікативних навичок у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями.

Для розв'язання першого завдання було проведено аналіз наукової літератури щодо розвитку комунікативних навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями. Розглянуто основні психологічні та педагогічні підходи до їх навчання та соціалізації в інклюзивному середовищі. Визначено, що такі діти часто стикаються з труднощами у взаємодії з однолітками, що впливає на їхню адаптацію та успішність навчання. Окремо проаналізовано роль педагогів у створенні сприятливих умов для комунікації та подолання мовленнєвих бар'єрів.

У дослідженні були застосовано наступні методики:

1. Методика Г. Цукерман «Рукавички», яка оцінює здатність дітей взаємодіяти, висловлювати власні думки та аргументувати свою позицію.
2. Методика О. Дибіної «Не поділили», яка аналізує комунікативну поведінку у конфліктних ситуаціях [6].
3. Методика А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу», що допомагає визначити рівень розуміння та інтерпретації отриманої інформації [4].

У групі учнів молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення у процесі дослідження рівня розвитку комунікативних навичок нами були отримані такі результати (табл.1).

Таблиця 1

Розподіл опитуваних за рівнем комунікативних навичок (%)

Рівень комунікативних навичок	% досліджуваних
Високий	0
Середній	66,6
Низький	33,4

Більшість дітей (66,6%) мають середній рівень, що свідчить про їхню часткову здатність до ефективної взаємодії, проте із певними труднощами у висловленні думок та аргументації. Водночас 33,4% учнів продемонстрували низький рівень комунікативних навичок, що вказує на значні проблеми у спілкуванні, розумінні та партнерській взаємодії.

Результати емпіричного дослідження молодших школярів з порушеннями мовлення за методикою О. Дибіної «Не поділили» представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл опитуваних за рівнем розвитку комунікативної поведінки у конфліктних ситуаціях (%)

Рівень розвитку комунікативної поведінки у конфліктних ситуаціях	% досліджуваних
Високий	0
Середній	100
Низький	0

Результати дослідження показали, що всі молодші школярі з мовленнєвими порушеннями (100%) мають середній рівень розвитку комунікативної поведінки у конфліктних ситуаціях. Це свідчить про їхню здатність частково вирішувати конфлікти та взаємодіяти з однолітками, проте з можливими труднощами у конструктивному діалозі та аргументації власної позиції. Високий рівень розвитку цієї навички не був виявлений, що вказує на потребу у подальшій роботі з дітьми у сфері комунікативної взаємодії.

Результати емпіричного дослідження учнів початкових класів за допомогою методики А. Щетиніної розподілилися наступним чином (див. табл.3).

Аналіз рівня розвитку здібностей молодших школярів до партнерського діалогу показав, що більшість дітей (66,6%) мають середній рівень. Це свідчить про їхню часткову здатність до активного слухання, обміну думками та взаємодії у діалозі. Водночас 33,4% учнів продемонстрували низький рівень, що вказує на труднощі у веденні діалогу, розумінні співрозмовника та узгодженні власної позиції з думками інших. Жодна дитина не досягла високого рівня, що свідчить про загальну потребу в удосконаленні цієї навички.

Таблиця 3

Розподіл опитуваних за рівнем розвитку здібностей дитини до партнерського діалогу (%)

Рівень розвитку здібностей дитини до партнерського діалогу	% досліджуваних
Високий	0
Середній	66,6
Низький	33,4

Узагальнені результати свідчать, що 22,2% дітей мають низький рівень комунікативних навичок, 77,8% – середній, а високий рівень не був виявлений.

На основі аналізу отриманих результатів дослідження були розроблені методичні рекомендації для педагогів. Вони включають:

1. Використання інтерактивних методів навчання, які стимулюють дітей до активної комунікації (ігрові завдання, групові вправи, драматизація) [1].
2. Використання технологій партнерського діалогу для формування навичок активного слухання та взаємодії [2].
3. Корекційні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності та подолання труднощів у комунікації.
4. Рекомендації щодо адаптації освітнього середовища з урахуванням індивідуальних потреб дітей із мовленнєвими порушеннями.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити методи розвитку комунікативних навичок.

У процесі корекційно-розвиткової роботи ми залучали дітей до різних форм взаємодії, зокрема:

- гурткові заняття;
- інтерактивні ігри («Клубочок дружби»);
- створення пам'ятки «Правила спілкування».

Для покращення усного мовлення використовувалися наступні прийоми:

- розігрування діалогів та монологів;
- інсценування казок;
- усний опис ілюстрацій;
- сюжетно-рольові ігри;
- використання інтерактивних методів («Мікрофон», «Мозковий штурм» тощо).

Висновки. Якісний та кількісний аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження дає підстави стверджувати, що формування комунікативних умінь та навичок у молодших школярів з порушеннями

мовлення потребує цілеспрямованої роботи в межах навчально-виховного процесу. Інклюзивна освіта створює можливості для розвитку комунікативних навичок у дітей з різними освітніми потребами, але цей процес потребує індивідуального підходу, використання ефективних методик та створення сприятливого навчального середовища [7].

Література:

1. Варзацька Л. О. Взаємопов'язане навчання мови й мовлення на основі тексту. К., 1986. 103 с.
2. Дідук Г. І. Українська мова. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи (5 – 7 класи). Тернопіль, 2004. 80 с.
3. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: Основа, 2018.
4. Зелінська Т. М., Михайлова І. В. Практикум із загальної психології. К.: Каравела, 2009. 320 с.
5. Слесик К.М. Психолого-педагогічні основи формування комунікативних умінь молодших школярів у позакласній роботі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ, Запоріжжя. 2002. Вип. 23.
6. Яцюрник А. О. Розвиток креативності в підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 12(189). С. 19–29.
7. James C. Kaufman and Roni Reiter-Palmon. Creativity and Learning in Adolescence. Cambridge University Press, 2012. 232 p.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Покритюк Ірина Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасний розвиток психолого-педагогічної науки та освітньої практики свідчить про те, що дедалі більшої значущості набуває питання гуманізації освіти, що передбачає посилення ролі особистості в суспільному житті. Це можливо за умови науково обґрунтованого педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Досягненню освітніх цілей сприяє розвиток у дітей здатності до свідомої, регульованої внутрішньої (психічної) та зовнішньої діяльності й поведінки. Важливе місце в цьому процесі займає увага школяра. Проблема уваги залишається актуальною як для загальної, так і для спеціальної педагогічної науки.

Провідною діяльністю у молодшому шкільному віці є навчальна діяльність. На цьому віковому етапі дитина змінює старі навички на нові установки. Одним із новоутворень цього періоду є довільність психічних процесів, вироблення внутрішнього плану дій, уміння рефлексувати (обдумування пройденого матеріалу, порівняння та зіставлення результатів діяльності) [2].

Як свідчать дослідження, колосальна перебудова та розвиток уваги відбувається у молодшому шкільному віці. Ці зміни пов'язані зі зміною провідного виду діяльності з ігрового на навчальний. Головне завдання шкільного навчання – навчити дитину користуватися довільною пам'яттю, мисленням та увагою. Саме в школі дитина вчиться звертати увагу на необхідний об'єкт, утримувати і розподіляти його протягом певного часу. Молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим для розвитку якісних характеристик уваги. Тому більшість завдань у шкільних підручниках та робочих зошитах будується на питаннях, які сприяють розвитку даного процесу [1].

На разі все більше з'являється школярів із мовленнєвими порушеннями. Під мовленнєвими порушеннями прийнято розуміти порушення, при яких у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетики, лексики та граматики, які стосуються як звукової, так і смислової сторони мовлення [4].

Психологи встановили, що мовленнєві порушення впливають на формування індивідуально-типологічних особливостей дитини, її пізнавальних процесів, багато в чому визначають її вчинки. Дана категорія дітей відрізняється високою стомлюваністю, нервово-психічною напругою, високою розсіяністю. Їм важче засвоювати навчальний матеріал, ніж дітям із нормативним розвитком. Це пояснюється тим, що в дітей із мовленнєвими порушеннями гірше розвинені пізнавальні процеси.

Згідно з дослідженнями С. Коноплястої, Л. Обухівської та Т. Сак, увага дітей із порушенням мовлення має такі особливості [4]:

а) зниження стійкості та концентрації уваги через загальну втому. Під час виконання цілеспрямованих завдань їхня увага швидко слабшає, що найбільш помітно при порушенні режиму дня або під час соматичних захворювань;

б) безпричинні коливання уваги, які можуть бути пов'язані з незрілістю нервової системи. Через обмежене сприйняття інформації діти не охоплюють ситуацію загалом, а фокусуються лише на окремих її елементах, що ускладнює діяльність і впливає на кінцевий результат;

в) труднощі з концентрацією через генералізованість і селективність уваги, що унеможливує ефективне розв'язання завдань.

Увага дітей з порушеннями мовлення характеризується низкою особливостей: нестійкістю, нижчим рівнем довільної уваги, складнощами у плануванні своїх дій. Діти важко зосереджують увагу на аналізі умов, пошуці

різних способів і засобів у вирішенні завдань, виконання носить репродуктивний характер [4].

Виявляються відмінності у прояві довільної уваги залежно від модальності подразника (зоровий чи слуховий): дітям із порушенням мови набагато важче сконцентруватися на виконанні завдання в умовах словесної інструкції, ніж в умовах зорової. У першому випадку спостерігається більша кількість помилок, пов'язаних з порушенням диференціювання за кольором, формою, розташуванням фігур.

З кожним роком збільшуються вимоги до дітей в молодшому шкільному віці. Неухильно росте обсяг знань, який їм потрібно передати. Особливо важко справлятися з потоком інформації школярам з порушеннями мови. У дітей з мовленнєвими розладами відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. Недоліки уваги негативно впливають на процеси сприйняття інформації.

Порушення розвитку мовлення призводить до обмеження навичок конструктивної діяльності, а також до зниження стійкості та можливості її поширення. Недолік уваги у дітей виявляється у порушенні перцептивних процесів [4].

Варто зазначити особливості довільної уваги у дітей з алалією, які яскраво виявляються у характері відволікань. Так, якщо для дітей без порушень мовлення характерною є увага на вчителя, який показує, як виконувати завдання, то для дітей з алалією переважаючими відволіканнями є: «поглянув у вікно», «здійснює дії, не пов'язані з виконанням завдання». Низький рівень довільної уваги в дітей із ТПМ призводить до несформованості чи значного порушення структури діяльності.

У дослідженні Ю. Мішиної при виконанні «Коректурної проби» молодші школярі зі стертою дизартрією значно відрізнялися від дітей, що не мають порушень. У середньому діти з дизартрією переглядають за один і той же час в 1,3 рази менше знаків у порівнянні з дітьми з нормою. У дітей з дизартрією коефіцієнт варіативності, який характеризує ступінь мінливості кількості переглянутих знаків, більш виражений, ніж у дітей з нормою.

При вступі до школи дитина починає вчитися опановувати навичку письма. Письмо – це складний та багаторівневий процес, психофізичною основою якого є робота різних аналізаторів: слухового, зорового, мовного та рухового. У цій діяльності задіяні всі вищі психічні функції. При письмі відбувається взаємодія таких функцій, як мислення, пам'ять, мова, уява та увага. Письмо включає кілька етапів:

1. Акустичний – дитина чує фонему (звуки);
2. Артикуляційний – уточнюється склад слова, послідовність фонем;
3. Зоровий – переклад звуку у графічний образ літери чи кількох літер;
4. Утримування у пам'яті – запам'ятовування графічного образу слова та його правильного розташування;
5. Наявність сталої уваги - запис слова за орфографічними та пунктуаційними правилами [5].

Написати слово важче, ніж його прочитати. Саме тому у школі діти з порушеннями мовлення набагато частіше мають порушення письма, ніж читання, проте у 90% випадків ці порушення взаємопов'язані та закономірні. Складність письма у тому, що навіть, якщо порушено лише один із етапів чи його частина, то письмо дитини стає недосконалим.

Таким чином, сформованість уваги у молодшому шкільному віці має значення для успішності у навчальній діяльності. Нові освітні стандарти передбачають розвиток регулятивних універсальних навчальних дій, головною з яких є саме регуляція уваги. Актуальність проблеми розвитку уваги молодших школярів пояснюється збільшенням кількості школярів, які зазнають труднощів у навчанні через переважання мимовільної уваги, низького рівня її стійкості та концентрації, відсутності здатності концентруватися на одному предметі, не звертаючи уваги на фактори, що відволікають.

Література:

1. Барташнікова І. А. Розвиток уваги та навичок навчальної діяльності у дітей 5-6 років. Тернопіль : Навч. книга-Богдан, 2006. 40 с.
2. Вікова психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Савчин М.В., Василенко Л.П. К. : Академвидав, 2005. 360 с.
3. Мішина Ю. С. Психологічні особливості довільної уваги дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Наукові здобутки студентів Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти. 2014. №1.* <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/7-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-30-1-10-20141028.pdf>
4. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. Посіб. К. : Знання, 2010. 294 с.
5. Кучинський М. Формування навичок письма – одна з основних проблем початкової школи. *Початкова школа. 2006. № 5. С. 10–13.*

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Чужина Юлія Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В умовах війни в Україні проблема корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають порушення мовлення, набула особливої гостроти. Війна спричинила масові переміщення сімей, психологічний стрес, порушення доступу до якісної освіти та логопедичної допомоги. Діти, які переживають стресові ситуації, зокрема втрату рідних, розлуку з батьками чи зміну

середовища, часто стикаються з регресом мовленнєвих навичок, порушенням комунікативної взаємодії. У таких умовах традиційні підходи до мовленнєвої корекції можуть бути недостатньо ефективними, а отже, виникає потреба у використанні сучасних освітніх інноваційних технологій для підтримки та розвитку мовлення дітей.

І. Пацула підкреслює, що мовленнєві порушення – це відхилення від нормального мовленнєвого розвитку, які можуть ускладнювати спілкування, розуміння та сприйняття мови. Вони проявляються по-різному та мають різні причини, впливаючи на вимову звуків, граматичну будову, словниковий запас, зв'язність мовлення, а також його темп і ритм. До характерних ознак таких порушень належать затримка у появі перших слів, нечітка або неправильна артикуляція, труднощі у побудові речень, часте повторення звуків чи слів, а також проблеми з розумінням запитань або інструкцій [6, с. 94].

До мовленнєвих порушень належать: дислалія (порушення звуковимови); порушення голосу (дистонія та афонія); ринолалія; дизартрія; заїкання; алалія; афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку); загальний недорозвиток мовлення; порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія) [2, с. 20].

Більшість цих порушень усувається в дошкільному віці за умови своєчасної корекційної роботи, яка включає заняття з логопедом, розвиток фонематичного слуху, артикуляційну гімнастику, спеціальні вправи для поліпшення мовлення та письма. Важливу роль у цьому процесі відіграють індивідуальний підхід, використання сучасних методик та залучення батьків до корекційного навчання. Проте в деяких випадках мовленнєві розлади можуть зберігатися і в шкільному віці, що потребує подальшої роботи з фахівцями для їх подолання.

Аналіз наукових джерел показує, що в останні роки суспільство зосереджено на освітніх інноваційних технологіях. Поняття «інновація» визначається і як новизна (засіб), і як процес уведення цієї новизни (засобу) в практику, завдяки чому відбуваються позитивні зміни та досягається необхідний ефект [4, с. 9]. Дослідники по-різному трактують поняття «технологія» в контексті освіти. Деякі визначають її як конкретні методи, техніки або методики, тоді як інші розглядають технологію як обґрунтовану техніку, що використовується для вирішення освітніх чи педагогічних завдань, а також як опис процесу досягнення бажаних результатів [3, с. 334].

За словами Н. Пахомової, педагогічна інновація – це зміни, спрямовані на покращення процесів розвитку, виховання, навчання та корекції. Інноваційна діяльність з'являється через незадоволеність існуючими умовами, методами та способами, а також через прагнення досягти нових, кращих результатів та пошук нових шляхів для реалізації поставлених цілей [5, с. 153].

З огляду на вищезазначене узагальнимо, освітні інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення – це сучасні методи, засоби та технологічні інструменти, які використовуються для покращення мовленнєвих навичок дітей з різними мовленнєвими порушеннями. Вони

включають в себе спеціалізовані програми, мультимедійні засоби, адаптивні пристрої, онлайн-платформи, що допомагають у розвитку мовлення, корекції вимови, граматики та розуміння мовлення. Завдяки таким технологіям можна створити індивідуальні корекційні програми для кожної дитини та забезпечити ефективний процес навчання та розвитку.

В. Галущенко виокремлює кілька видів інноваційних логопедичних технологій [1, с. 59]:

1. Інформаційні та комунікаційні технології – використання сучасних цифрових технологій та обміну інформацією.
2. Технології дистанційного навчання – застосовуються для організації роботи з батьками дітей.
3. Психокорекційні інноваційні технології – арт-терапія, казкотерапія та інші методи, що сприяють корекції мовлення.
4. Педагогічні технології з використанням нетрадиційних методів – ароматерапія, хромотерапія, бібліотерапія та інші техніки, не типові для дефектології.
5. Здоров'язберігаючі технології – включають планування харчування, режиму дня та інші аспекти, що сприяють підтримці здоров'я дітей.
6. Змішані технології – поєднання традиційних логопедичних методів з інноваціями, наприклад, сенсомоторне виховання або методики Р. Штейнера та М. Монтесорі.
7. Організаційно-інноваційні технології – пошук нових форм логопедичної допомоги дітям із серйозними порушеннями мовлення, наприклад, через дистанційну підтримку.

Як ми бачимо, у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення використовується ряд освітніх інноваційних технологій, кожна з яких має своє значення та специфіку. Вони сприяють ефективному розвитку мовленнєвих навичок у дітей, адаптуючи навчальний процес до їхніх потреб і можливостей.

Очевидно, що однією з інноваційних технологій є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Вони включають в себе сучасні цифрові технології та методи обміну інформацією, які значно розширюють можливості корекційної роботи. Використання комп'ютерних програм, мобільних додатків та онлайн-ресурсів дозволяє створювати індивідуальні навчальні плани для кожної дитини, покращувати її мовленнєві навички через інтерактивні вправи, відео та ігри. ІКТ надають змогу здійснювати ефективну комунікацію між спеціалістами та батьками, а також забезпечують доступ до матеріалів для самостійного вивчення вдома [1].

Технології дистанційного навчання виступають важливим інструментом для організації роботи з батьками та дітьми на відстані. Завдяки онлайн-платформам можна проводити заняття з логопедами та корекційними педагогами, надавати консультації батькам, допомагаючи їм активно брати участь у процесі корекції мовлення дитини. Це особливо важливо для тих дітей, які не можуть відвідувати навчальні заклади через відстань або фізичні

обмеження. Дистанційні технології дають змогу підтримувати регулярність занять та коригувати процес навчання в реальному часі [там же].

Особливе місце серед психокорекційних інноваційних технологій займають арт-терапія та казкотерапія. Ці методи допомагають не тільки в розвитку мовлення, а й у поліпшенні емоційного стану дітей, зниженні тривожності та формуванні позитивної самооцінки. Арт-терапія використовує творчі заняття (малювання або ліплення), що дає дітям можливість вільно виражати свої емоції через творчість, що сприяє розвитку мовлення. Казкотерапія, в свою чергу, використовує казки як інструмент для вираження думок і переживань дітей, що допомагає розвивати мовленнєві навички та формувати правильні соціальні моделі поведінки [1].

Педагогічні технології з використанням нетрадиційних методів також є важливими в корекційній роботі. Методи ароматерапії, хромотерапії, сміхотерапії, бібліотерапії не є традиційними для дефектології, але можуть допомогти в комплексному підході до корекції мовлення. Наприклад, ароматерапія може використовуватися для створення заспокійливої атмосфери під час занять, що сприяє зниженню стресу у дітей і покращенню їхньої здатності до навчання. Хромотерапія застосовує кольори для стимуляції певних емоційних реакцій і концентрації, що може допомогти дітям краще сприймати мовні навички. Бібліотерапія ж полягає в читанні книг, які сприяють розвитку мовлення і збагаченню словникового запасу дітей.

Здоров'язберігаючі технології спрямовані на підтримку фізичного та емоційного здоров'я дітей. Вони включають планування харчування, режиму дня, а також регулярну фізичну активність, що безпосередньо впливає на загальний стан дитини та її здатність до навчання. Добре збалансоване харчування та правильний режим допомагають дітям зберігати енергію і концентрацію під час занять, що в свою чергу позитивно впливає на розвиток мовлення [там же].

Змішані технології є поєднанням традиційних логопедичних методів з інноваціями, що дозволяє інтегрувати сучасні підходи в класичну корекційну роботу. Прикладом таких методик є сенсомоторне виховання або методи Рудольфа Штейнера та Марії Монтесорі. Сенсомоторне виховання акцентує увагу на розвитку моторики через рух, що важливо для формування правильної артикуляції. Методики Штейнера і Монтесорі акцентують увагу на самостійності дитини, на її активній участі в процесі навчання, що стимулює розвиток мовлення через діяльність.

Організаційно-інноваційні технології знаходять застосування в пошуці нових форм логопедичної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення. Це може включати використання дистанційної підтримки через онлайн-сесії, що забезпечує можливість надання корекційної допомоги дітям у будь-який час та у будь-якому місці. Такий підхід дозволяє досягати гнучкості в організації процесу навчання та допомагає зберегти регулярність і систематичність занять.

Таким чином, освітні інноваційні технології дозволяють створити комплексний підхід до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, де кожен

інструмент доповнює інший, забезпечуючи максимально ефективний процес корекції та розвитку мовлення.

Література:

1. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: вип. 7. У 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2016. Т.1. С. 54–63.
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. Ужгород: Інф.-видав. центр ЗПППО, 2016. 120 с.
3. Дрозд Л. Види сучасних інноваційних технологій в логопедичній роботі. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. №25. 2023. С. 333–338.
4. Кузнецова К.С. Комісарик М.І., Танявська Я.А., Безпалько Г.М. Інноваційні технології в дошкільній освіті: навчальний посібник: Чернівці: Видавничо-інформаційний центр «Місто». 2023. 270 с.
5. Пахомова Н.Г. Використання інноваційних технологій в корекційній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції*. м. Суми, Україна: ФОП Цьома С.П. 2018. С. 152–156.
6. Пацула І.Н. Проблеми та виклики ранньої діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 5 (364). 2024. С. 93–100.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Чужинова Юлія Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ

Війна істотно змінює не тільки фізичне середовище, а й психоемоційний стан дітей, що має негативний вплив на їх розвиток. Особливо це стосується дітей з порушеннями мовлення, для яких стресові ситуації можуть погіршити їхній стан, уповільнити процеси мовленнєвого розвитку та комунікації. У таких умовах корекційна робота набуває особливої важливості, оскільки допомагає

дітям не лише покращити мовленнєві навички, але й адаптуватися до нових умов, зберігаючи емоційний баланс. В умовах воєнного стану виникають нові виклики для закладів освіти, а також для батьків, які повинні забезпечити своїм дітям належну допомогу. Актуальним стає питання розробки нових методів і підходів до корекційної роботи, які б враховували специфіку воєнного часу та допомагали дітям з порушеннями мовлення долати наслідки стресу, а також полегшувати їхню соціальну адаптацію.

Н. Пахомова та І. Баранець підкреслюють, що організація логопедичної роботи в умовах воєнного часу повинна базуватися на двох основних підходах. Перший – це міждисциплінарний підхід, який передбачає тісну співпрацю фахівців у сферах медицини, педагогіки та психології для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій. Цей підхід допомагає стабілізувати психоемоційний стан дітей з порушеннями мовлення, створюючи міцну основу для подальшої корекційної роботи. Другий – логокорекційний підхід, що передбачає використання поєднання традиційних методик та інноваційних технологій у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Ці методи враховують пережитий травматичний досвід і сприяють вирішенню проблем розвитку мовлення, частково або повністю [1, с. 60].

Згідно з думкою Л. Потапюк та Б. Лінник, педагогам на допомогу приходять новітні методи та технології, які відіграють ключову роль у корекції мовленнєвих порушень і сприяють розвитку мовлення дітей під час війни. До таких методів належать використання різноманітних програм, інтерактивних ігор та відеоматеріалів. Завдяки застосуванню цих інноваційних підходів можна ефективно стимулювати мовленнєвий розвиток дітей і забезпечити доступ до освіти навіть в умовах складної ситуації [2, с.156].

З метою визначення рівня та особливостей розвитку мовлення у дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями було проведено емпіричне дослідження на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу «Віночок» Броварської міської ради Броварського району Київської області, участь в якому взяли діти, які відвідують логопедичну групу «Ромашка».

Оцінка рівня розвитку мовлення здійснювалася за трьома основними критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісно-поведінковим. Рівні розвитку мовлення визначались наступним чином: 5–6 балів – високий рівень; 3–4 бали – середній рівень; 1–2 бали – низький рівень. Когнітивний критерій передбачав здатність дітей правильно сприймати та розрізняти звуки, а також формувати граматично правильні речення. Використано такі дидактичні ігри, як: «Звукові кольори»; «Чарівний ланцюжок»; «Шукаємо пару», результати подані в табл. 1.

Серед 12 дітей, що брали участь у дослідженні, 6 дітей (50%) показали середній рівень розвитку мовлення, а інші 6 дітей (50%) – низький рівень. Ніхто з дітей не досяг високого рівня розвитку мовлення за когнітивним критерієм. Таким чином, половина дітей має певні труднощі в сприйнятті та розрізненні

звуків, а також у формуванні граматично правильних речень, що потребує додаткової уваги і корекційної роботи.

Таблиця 1

Розподіл рівнів мовленнєвого розвитку за когнітивним критерієм, %

Діти логопедичної групи «Ромашка» (12 дітей)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Абс. к-сть	-	6	6
%	-	50	50

Мотиваційно-ціннісний критерій оцінювався через рівень інтересу до мовленнєвих занять, готовність дітей використовувати нові мовні форми у спілкуванні та прагнення до активної участі в заняттях. З метою оцінювання мотиваційно-ціннісного критерію спостереження здійснювалось за кількома аспектами: зверталась увага на активність дітей, їхню зацікавленість у діяльності, бажання брати участь у заняттях; велось спостереження за тим, як діти застосовують нові лексичні та граматичні конструкції під час взаємодії, чи прагнуть вони розширювати свої мовленнєві навички; зверталась увага на ініціативу дітей у заняттях, їхнє бажання висловлювати свої думки, задавати питання та активно долучатися до обговорення. Результати подані в табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл рівнів мовленнєвого розвитку за мотиваційно-ціннісним критерієм, %

Діти логопедичної групи «Ромашка» (12 дітей)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Абс. к-сть	-	8	4
%	-	67	33

Згідно з результатами, у групі з 12 дітей 67% (8 дітей) виявили середній рівень мотивації до занять. Діти проявляли зацікавленість до мовленнєвої діяльності, активно долучалися до обговорень, демонструючи готовність використовувати нові мовні конструкції. Вони прагнули розширювати свої лексичні та граматичні навички, хоча часом ще стикалися з труднощами у застосуванні нових мовних форм у спілкуванні. Однак у цілому вони були зацікавлені і не уникали участі у заняттях, що є позитивною ознакою для подальшого розвитку. У той же час 33% дітей (4 дитини) мали низький рівень мотивації. Діти не проявляли активної зацікавленості до мовленнєвих занять, рідко брали участь у заняттях, часто не використовували нові мовні форми у спілкуванні.

Діяльнісно-поведінковий критерій визначався через здатність дітей виконувати завдання, пов'язані з корекцією фонетичних і граматичних порушень, через використання дидактичних ігор, а саме: «Вгадай слово», «Знайди помилку» та «Мовленнєвий ланцюжок». Результати подані в табл. 3.

За результатами діагностики 75% (9) дітей показали середній рівень мовленнєвого розвитку, що вказує на здатність виконувати завдання, пов'язані з корекцією фонетичних і граматичних порушень, хоча й не без помилок.

Більшість дітей мають певні мовленнєві труднощі, але загалом їхні мовленнєві навички є функціональними в межах середнього рівня.

Таблиця 3

Розподіл рівнів мовленнєвого розвитку за діяльнісно-поведінковим критерієм, %

Діти логопедичної групи «Ромашка» (12 дітей)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Абс. к-сть	-	9	3
%	-	75	25

25% (3) дітей продемонстрували низький рівень мовленнєвого розвитку, що свідчить про серйозні порушення в розумінні або виконанні завдань, пов'язаних із фонетикою та граматиною, що вказує на потребу в індивідуальному підході до роботи з цими дітьми. Узагальнимо результати дослідження графічно (рис. 1):

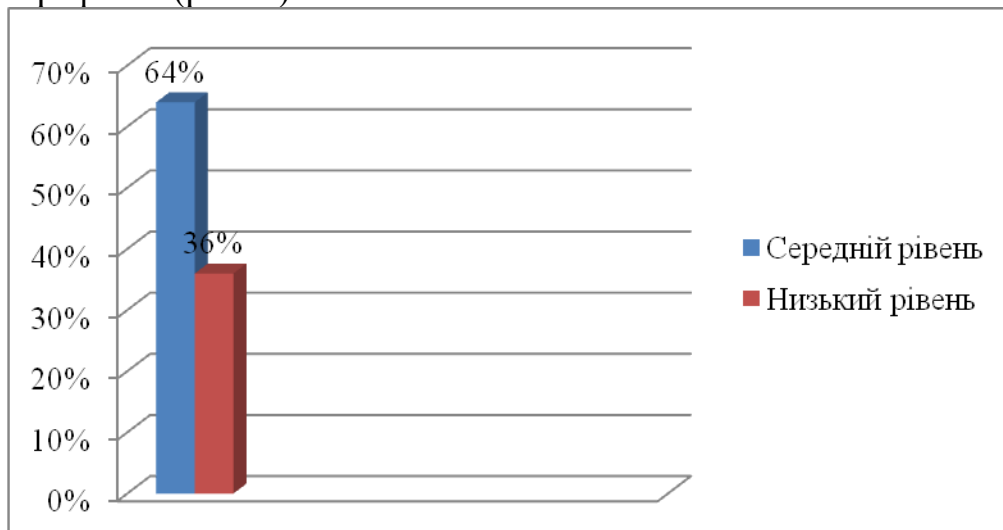


Рис. 1. Рівень розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку логопедичної групи «Ромашка», %

Результати дослідження, проведеного на базі закладу дошкільної освіти «Віночок», показали, що більшість дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, які відвідують логопедичну групу «Ромашка», мають середній рівень розвитку мовлення (64%). Це свідчить про те, що діти здатні сприймати звуки та формувати граматично правильні речення, однак мають певні труднощі в артикуляції, фонематичному сприйманні та граматичних конструкціях. Третина дітей (36%) знаходяться на низькому рівні розвитку мовлення, що вказує на серйозні порушення в розрізненні звуків, побудові правильних речень та використанні мовних форм. У групі не було виявлено дітей з високим рівнем розвитку мовлення. Особливості розвитку мовлення цих дітей включають затримку у формуванні мовленнєвих навичок, наявність фонетико-фонематичних порушень та граматичних труднощів. Вони часто мають проблеми з правильною вимовою звуків, використанням граматичних конструкцій, а також зі сприйманням та відтворенням мовних одиниць у відповідних контекстах.

Для досягнення покращень у мовленнєвому розвитку діти потребують комплексної корекційної роботи, яка включає індивідуальний підхід, регулярні логопедичні заняття, спеціальні вправи для розвитку артикуляції та фонематичного слуху та ін. Тільки за допомогою такої комплексної роботи можна досягти значних результатів у корекції мовленнєвих порушень у дітей.

Корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення, зокрема в умовах війни та вимушеної міграції, потребує використання новітніх освітніх технологій для забезпечення доступу до якісної допомоги. У зв'язку з цим особливу увагу слід приділити використанню інноваційних технологій, що дозволяють продовжувати корекційну роботу навіть у ситуаціях обмеженого доступу до спеціалістів або нестабільної ситуації в країні. Інтеграція мультимедійних програм, мобільних додатків, інтерактивних платформ та дистанційних форм навчання є важливими інструментами для досягнення успіху в розвитку мовлення у дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Програма корекційної роботи на основі інноваційних технологій може включати різноманітні цифрові інструменти та ресурси, що сприятимуть розвитку мовлення [1], зокрема:

1. Використання спеціалізованих мультимедійних програм та мобільних додатків дозволяє дітям граючи виконувати завдання, пов'язані з розвитку фонематичного слуху, вимови звуків та граматичних навичок. Наприклад, програми для корекції вимови, що дозволяють дитині слухати правильне вимовляння звуків і повторювати їх. Інтернет додатки, такі як «Балакунчик», програмно-апаратний комплекс «Видиме мовлення – 3» («Speech Viewer – 3»), комп'ютерна програма «Домашній Логопед-Intellect» пропонують вправи для тренування артикуляції, розпізнавання звуків і побудови простих речень.

2. Використання інтерактивних онлайн-платформ (наприклад, Zoom або Google Meet) для проведення дистанційних логопедичних занять дозволяє організувати заняття з дітьми, де вони можуть спілкуватися із логопедом в реальному часі. Платформи можуть бути доповнені спеціалізованими інтерактивними дошками та іншими ресурсами, які дають можливість дітям активно брати участь у мовленнєвих іграх і виконувати корекційні завдання, не виходячи з дому.

3. Використання спеціалізованих ігор для розвитку мовленнєвих навичок має велику роль у корекційній роботі. Програми на основі ігрової діяльності дозволяють дітям на практиці тренувати правильну вимову звуків та відпрацьовувати граматичні конструкції через рольові ігри, де діти виконують мовленнєві завдання, повторюють слова або будують речення. Прикладом таких ігор можуть бути онлайн-ігри, які пропонують дитині вибір з різних варіантів завершення речень або асоціативні ігри для розвитку словникового запасу.

4. Для підтримки та корекції мовленнєвих порушень також можна проводити індивідуальні або групові заняття через відеоконференції. За допомогою таких онлайн-уроків діти можуть працювати з логопедом, виконувати вправи для артикуляції, слухати аудіо-матеріали для розвитку

слухових навичок і граматичних конструкцій. Перевагою таких занять є можливість корекції навіть у віддалених умовах.

5. Важливо також залучити батьків до корекційної роботи, надаючи їм інструкції та рекомендації щодо використання мобільних додатків та онлайн-ресурсів для домашніх занять з дітьми. Батьки можуть отримувати регулярні повідомлення про успіхи та прогрес дитини, а також поради щодо вдосконалення мовленнєвих навичок вдома через спеціалізовані мобільні платформи, чати або освітні портали.

Таким чином, застосування інноваційних освітніх технологій у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями сприятиме значному поліпшенню результатів, адже дозволяє проводити індивідуальні заняття в зручний час і місці, що важливо в умовах вимушеного переміщення чи обмежених ресурсів.

Література:

1. Пахомова Н.Г., Баранець І.В. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)*. № 43 (2022). С. 55–63.
2. Потапюк Л.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* 1(108). 2024. С. 151–160.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Шегеда Марія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ КОМУНІКАбельНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Формування комунікативних навичок у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями є важливим завданням спеціальної освіти. Враховуючи труднощі, з якими стикаються такі діти у процесі взаємодії, необхідно використовувати дієві методики для діагностики та розвитку їх комунікабельності. Від правильного вибору методів залежить ефективність корекційних заходів та подальша соціалізація дітей [5].

З метою дослідження рівня розвитку комунікабельності учнів молодшого шкільного віку були застосовані наступні методи та методики:

1. спостереження (за І.М.Брушневською) [1];
2. тестування мовленнєвих навичок (за В.В.Лопатіною) [2];

3. бесіда (за О.М. Корневою) [3];
4. анкетування (за Ю. Рібцун) [4];
5. методика «Соціометрія» Дж. Морено.

Дослідження проводилося в Городському ліцеї Старосілецької сільської ради Житомирського району Житомирської області з 20 учнями початкових класів.

Метод спостереження є одним із найбільш ефективних та широко використовуваних методів для визначення рівня комунікабельності молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. Основними критеріями для оцінки комунікабельності є ініціативність у спілкуванні, яка проявляється через звернення до дорослих та однолітків, емоційна реакція під час взаємодії, здатність підтримувати діалог, а також реакція на зауваження та корекцію поведінки [1].

У ході дослідження було оцінено мовленнєву активність та комунікабельність 20 молодших школярів віком 6–9 років, які мали різні мовленнєві порушення, зокрема дислалію, заїкання та фонетико-фонематичні порушення. Одержані результати представлено на рис.1.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що значна частина учнів відчуває труднощі в соціальній взаємодії, зокрема 45% дітей мають низький рівень комунікабельності, 40% уникають контактів або спілкуються лише з обмеженим колом однолітків, а 30% демонструють труднощі з формуванням зв'язного мовлення. Водночас 25% учнів проявляють ініціативу в спілкуванні та активно беруть участь у класних обговореннях.



Рис. 1. Рівні комунікабельності учнів початкових класів

Методика тестування для визначення стану комунікабельності молодших школярів з мовленнєвими порушеннями є важливим інструментом для оцінки соціально-комунікативних навичок дітей, що мають мовленнєві труднощі. Тестування дає змогу об'єктивно виміряти рівень розвитку комунікабельності через такі індикатори: ініціативність у спілкуванні, здатність до підтримки діалогу, емоційні реакції під час взаємодії та адаптацію до соціальних норм [2].

Тестування мовленнєвих навичок показало, що лише 30% учнів початкової школи змогли будувати прості фрази, тоді як 50% мали труднощі з формулюванням зв'язного мовлення, а 20% учні демонстрували мовленнєвий

негативізм. Це свідчить про недостатню сформованість мовленнєвих навичок у значної більшості обстежених дітей.

Аналіз результатів соціометрії показав, що 3 учнів належать до категорії соціометричних "зірок", 8 учнів є "прийнятими", а 9 школярів опинилися в ізоляції, не отримавши жодного позитивного вибору від однокласників. Спостереження за дітьми в навчальному процесі підтвердило, що лише 5 учнів ініціюють спілкування самостійно, тоді як 8 потребують стимулювання для вступу в діалог, а 7 дітей проявляють уникливу поведінку.

Анкетування батьків та педагогів (див. рис.4 та рис.5) засвідчило, що 50% дітей уникають спілкування вдома, 35% потребують стимулювання для участі у групових завданнях, а 45% педагогів зазначили, що учні емоційно реагують на виправлення мовлення, що може впливати на їхню впевненість у спілкуванні. Основними бар'єрами у мовленнєвій взаємодії є труднощі з формуванням мовлення, невпевненість у собі та негативний досвід соціальної взаємодії.

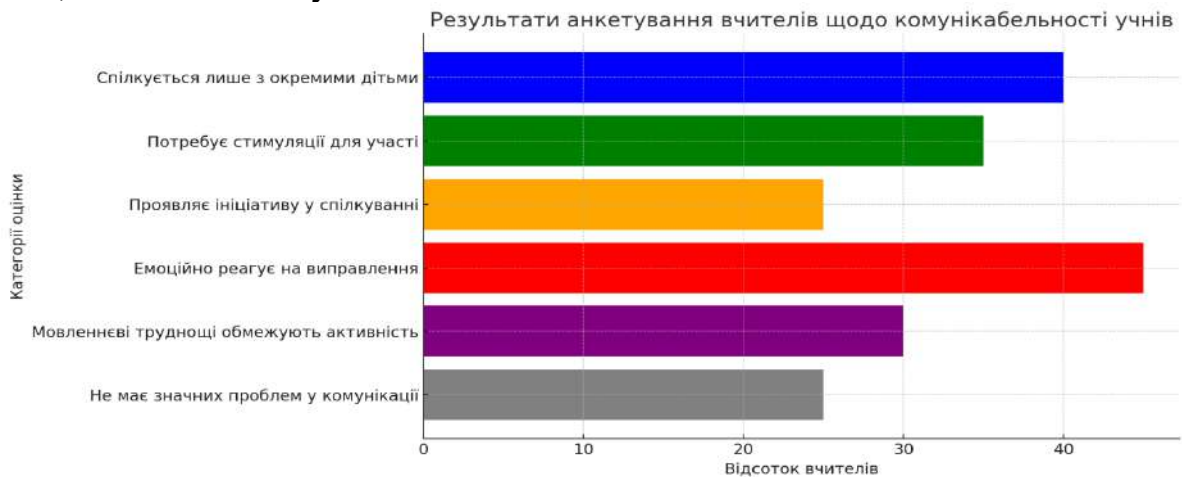


Рис.4. Результати анкетування вчителів щодо комунікабельності молодших школярів

Лише 20% батьків зазначили, що їхні діти мають нормальний рівень комунікабельності. 30% респондентів вказали на існування у їхніх дітей труднощів з мовленням, а 50% опитаних підкреслили наявність уникання спілкування у молодших школярів. Це означає, що значна більшість дітей опитаних батьків мають проблеми із спілкуванням.

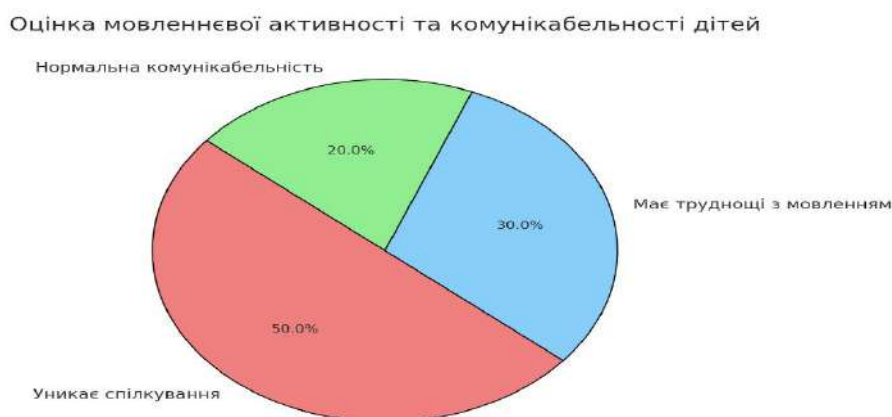


Рис.4. Оцінка батьками рівня мовленнєвої активності та комунікабельності дітей (у %)

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність створення сприятливого середовища для розвитку мовлення та соціальної взаємодії учнів. Важливо забезпечити корекційну допомогу, підтримку вчителів і батьків, а також залучати дітей до спільних ігрових та навчальних активностей, спрямованих на покращення комунікативних навичок.

Програма охоплює зміст корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на подолання мовленнєвих порушень, що проявляються у розладах усного та писемного мовлення здобувачів освіти на початковому рівні загальної середньої освіти. У ній запропоновано алгоритми корекційно-розвиткової діяльності з поділом на корекційно-логопедичну та розвиткову складові, враховуючи характер мовленнєвих порушень [4].

Після впровадження розробленої корекційної програми було проведено емпіричне дослідження для визначення ефективності застосованих методів розвитку комунікабельності молодших школярів із мовленнєвими порушеннями.

Порівняльний аналіз показав, що після корекційної роботи значна частина дітей стала активніше взаємодіяти з однолітками. Якщо на констатувальному етапі лише 25% учнів проявляли ініціативність у спілкуванні, то після проходження програми цей показник зріс до 60%. Водночас кількість дітей, які уникали контактів, зменшилася з 45% до 15%.

Аналіз відповідей дітей в ході бесіди засвідчив, що вони стали більш відкритими до спілкування. Якщо раніше значна частина учнів відповідала короткими фразами або уникала розмов, то після проходження корекційної програми 80% дітей активно відповідали на запитання, підтримували бесіду та висловлювали власні думки.

- 70% дітей змогли будувати зв'язні фрази (проти 30% на констатувальному етапі).
- 85% дітей виявили покращення у вимові звуків і розширенні словникового запасу (раніше – 50%).
- 65% дітей легко підтримували діалог, тоді як раніше цей показник становив лише 35%.

Анкетування показало суттєві зміни у поведінці дітей:

- 75% батьків відзначили, що їхні діти стали більш відкритими у спілкуванні вдома (раніше – 50%).
- 70% педагогів підтвердили, що учні охочіше взаємодіють у групових завданнях і легше долають мовленнєві труднощі (раніше – 35%).
- Лише 10% учнів залишаються мовленнєво пасивними в колективі (раніше – 40%).

Дані соціометрії підтвердили покращення соціального статусу учнів:

- Кількість «зірок» у колективі зросла з 3 до 7 учнів.
- Група «прийнятих» дітей збільшилася з 8 до 10 учнів.
- Число «ізолюваних» дітей скоротилося з 9 до 3 осіб.

Це свідчить про зростання рівня соціальної адаптації дітей, що пройшли корекційну програму.

Проведене контрольне дослідження засвідчило позитивні зміни у рівні комунікабельності молодших школярів із мовленнєвими порушеннями після проходження корекційної програми. Було зафіксовано покращення мовленнєвої активності, зменшення тривожності у спілкуванні, збільшення ініціативності дітей у комунікації та покращення їхнього соціального статусу серед однолітків.

Отримані результати підтвердили ефективність розробленої програми, яка сприяє подоланню бар'єрів у мовленні, розвитку діалогічного мовлення, покращенню навичок невербальної комунікації та соціальної взаємодії.

Впровадження корекційної програми розвитку комунікабельності молодших школярів із мовленнєвими порушеннями потребує комплексного підходу, що охоплює організаційні, методичні та діагностичні аспекти [6].

Моніторинг ефективності реалізації програми здійснюється через регулярне спостереження за комунікативною активністю дітей, аналіз їхніх успіхів у мовленнєвому розвитку, тестування, анкетування педагогів та батьків. На основі отриманих результатів корекційні методики можуть бути адаптовані відповідно до потреб дитини.

Література:

1. Брушневська І. Логопедичне обстеження в системі психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку. Ввічливість. 2024. Humanitas, 2, 3 8, doi. URL:<https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.2.1>
2. Лопатіна В.В. Діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: методичні рекомендації. Харків: Основа, 2019. 96 с.
3. Корнєва О.М. Комунікативна бесіда як засіб діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Логопедія та спеціальна освіта. 2020. №4(12). С. 47–53.
4. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. / Юлія Рібцун. Львів: Світ, 2020. 264 с.
5. Федорович Л. О. Логопедичне дослідження мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням «Логопедичного альбому»: метод. рекомендації. Запоріжжя, 2014. 276 с.
6. Бойко К. В. Формування комунікативних навичок у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання / К. В. Бойко, Н. В. Науменко // Харківський природничий форум [Електронне видання] : VI Міжнар. конф. молодих учених, Харків, 18–19 трав. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук, І. А. Іонов, Д. В. Леонтєв та ін.]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 256–259.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Ящук Марія Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомо, що саме в дошкільному віці відбувається найактивніший розвиток не лише органів і систем організму, а й мовлення. Корекція мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями мовлення є важливим напрямом логопедичної практики, спрямованим на забезпечення повноцінного розвитку дітей та їх успішної соціалізації, адже мова – це одна з найважливіших психічних функцій людини. Мовленнєві порушення можуть негативно впливати на когнітивний розвиток, емоційний стан та адаптацію дитини в суспільстві.

Основними формами порушень мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку є:

Дислалія: порушення звуковимови, коли дитина неправильно вимовляє окремі звуки при нормальному слуху та збереженій іннервації мовленнєвого апарату.

Ринолалія: порушення звуковимови і тембру голосу, зумовлене анатомо-фізіологічними дефектами піднебіння або носової порожнини, що призводить до носового відтінку мовлення.

Дизартрія: порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату внаслідок органічних уражень центральної нервової системи.

Заїкання: порушення темпу, ритму та плавності мовлення, що проявляється у вигляді мимовільних зупинок, повторень або подовжень звуків, складів чи слів.

Алалія: відсутність або недорозвиток мовлення у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, обумовлене органічними ураженнями мовленнєвих зон кори головного мозку [4].

Формування мовленнєвих навичок у дітей є одним із ключових напрямків роботи дошкільних навчальних закладів. У Базовому компоненті дошкільної освіти акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності як важливої умови розвитку особистості дошкільника. Основним завданням педагогів є виховання дитини, яка вміє комунікувати з оточенням, впевнено висловлювати власні думки та реалізовувати себе як особистість. Для досягнення цієї мети необхідно приділяти увагу навчанню мови та розвитку мовленнєвих умінь.

Однак у сучасних умовах педагоги стикаються з низкою труднощів, оскільки все частіше зустрічаються психологічні та фізіологічні порушення мовленнєвого розвитку. Ця проблема є однією з найпоширеніших і може спричинити інші відхилення, що впливають на подальший розвиток дитини. Тому особливо важливим є пошук ефективних способів подолання мовленнєвих труднощів у дошкільному віці та їх корекція. Це сприятиме розвитку інтелектуальних здібностей дітей, розширенню їхнього світогляду, збагаченню комунікативних навичок і засвоєнню культурного досвіду [3].

Для ефективної корекції мовленнєвих порушень у дошкільників застосовуються різні методи та підходи, зокрема, логоритміка як поєднання мовленнєвих вправ з рухами та музикою. Логоритміка сприяє розвитку ритмічності, координації та загальної моторики, що позитивно впливає на формування мовлення. Безпосередня освітня діяльність із логоритміки побудована в такий спосіб, що завдання навчання, виховання та корекції вирішуються на неусвідомленому, мимовільному рівні, супроводжуються яскравим позитивним емоційним підґрунтям і дають змогу педагогу організувати цілісний корекційно-виховний процес. Логоритмічні заняття спрямовані на розвиток загальної та дрібної моторики; на зміцнення дихальної системи; на регуляцію м'язового тону; на розвиток слухової уваги та пам'яті, емоцій, міміки особи; на формування артикуляційного апарату [1].

Значного поширення набув метод арт-терапії, зокрема, ізотерапії, яка передбачає використання образотворчої діяльності для розвитку комунікативних навичок, зниження тривожності та стимуляції мовленнєвої активності. Впровадження арт-терапевтичних методик в освітній процес впродовж останнього десятиліття має наукове підґрунтя та набуває професійного характеру. Фахівці, що займаються терапією мистецтвом, намагаються подолати рамки традиційного психоаналітичного підходу, тому кожна така дитина, яка проживає ситуацію інтеграції у світ мистецтва, розглядається як така, що збагачує сукупний потенціал людини новими можливостями і є джерелом всебічного розвитку дитини [2].

Як приклад корекційної роботи з дітьми можна використовувати логопедичні ігри, які дозволяють вплинути на розвиток та корекцію звуковимови дітей у дошкільному віці. Гра – це провідна діяльність дошкільників, тому саме через ігри логопеди можуть ефективно впливати на формування правильної вимови, розвиток словникового запасу, граматичної правильності мовлення та комунікативних навичок.

Логопедичні ігри сприяють [4]:

- формуванню правильної артикуляції;
- закріпленню правильної вимови звуків;
- розвитку фонематичного слуху (розпізнавання та розрізнення звуків);
- збагаченню лексичного запасу;
- формуванню зв'язного мовлення.

До логопедичних ігор відносять: артикуляційну, пальчикову та дихальну гімнастику.

Отже, логопедичні ігри є ефективним методом корекції мовлення у дошкільників, оскільки вони сприяють їхньому загальному мовленнєвому розвитку. Використання ігор у роботі логопеда робить заняття цікавими та мотивує дітей до активного засвоєння мовлення.

Не менш важливим є диференційований підхід: розробка індивідуальних програм корекції з урахуванням специфіки мовленнєвого порушення, особливостей розвитку та потреб конкретної дитини.

Також застосовується такий метод, як комплексна діагностика: всебічне обстеження мовленнєвого та психічного розвитку дитини для визначення структури та ступеня порушення, що дозволяє розробити адекватну корекційну програму [3].

Дуже важливою є співпраця з батьками: залучення батьків до корекційного процесу, надання їм рекомендацій щодо підтримки мовленнєвого розвитку дитини в домашніх умовах.

Корекція мовлення у дошкільників є комплексним процесом, що вимагає тісної співпраці між логопедом, вихователями та батьками. Роль родини у мовленнєвому розвитку дитини неможливо переоцінити, оскільки саме вдома дитина отримує перший мовленнєвий досвід, формує мовленнєві навички та розвиває комунікативні здібності [4].

Отже, дошкільний вік – це період активного засвоєння зв'язного мовлення, коли формуються комунікативні функції мови. Корекція мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями мовлення потребує комплексного та індивідуального підходу, використання різноманітних методів та тісної співпраці між фахівцями та батьками. Своєчасне виявлення та якісна корекційна робота сприяє повноцінному розвитку дитини, її успішній соціалізації та підготовці до навчання в школі.

Література:

1. Савінова Н.В. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами логоритміки. 2022. 236 с.
2. Куцин Е. Корекція мовленнєвих порушень дошкільників засобами ізотерапії як однієї з форм арт-терапії. 2022. 19 с.
3. Савінова Н. В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Савінова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2013. 42 с.
4. Трофименко Л. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ. 2013. 39 с.

Долінчук Ірина Олегівна
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Шахрай Вікторія Миколаївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ІЗ ОДНОЛІТКАМИ

Спілкування відіграє вагомий роль у розвитку особистості, особливо це важливо у молодшому шкільному віці – періоді, коли діти активно навчаються комунікувати, будувати стосунки та розвивати навички співпраці. Спілкування сприяє розвитку емоційної сфери та соціальних навичок, зокрема здатності слухати, аргументовано висловлювати думки, вирішувати суперечки, досягати компромісів. Однак, для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) процес комунікації з однолітками може дещо ускладнюватися під впливом різних чинників.

Зокрема, І. Дорошко, О. Малихіна, Л. Туріщева акцентують увагу на важливості мовленнєвих навичок у формуванні комунікативних умінь. Авторки наголошують, що ефективне спілкування неможливе без розвинених мовленнєвих навичок, оскільки вони дозволяють людині самостійно виражати свої думки, наміри та емоції, що є ключовим аспектом взаємодії [1]. Тому якщо дитина має мовленнєві порушення, це ускладнює її комунікацію з однолітками, адже вона може відчувати труднощі у висловленні думок або розумінні інших.

Як зазначають О. Сергєєнкова, О. Коханова, О. Пасєка, з початком навчання у школі діти значно розширюють своє коло спілкування з однолітками. Спочатку першокласники, переважно, взаємодіють у межах освітнього процесу або під впливом зовнішніх обставин. Неформальні ж дружні стосунки між ними формуються здебільшого за підтримки вчителя, який може підкреслювати позитивні якості окремих учнів у навчанні та поведінці, водночас звертаючи увагу на певні труднощі. У результаті, більшість дітей наслідує ставлення педагога до однолітків, що впливає на характер їхньої взаємодії в колективі [3]. Таким чином, оточення, в якому перебуває дитина, значно впливає на її соціальну адаптацію, а взаємини з однокласниками відіграють ключову роль: якщо у класі сформована дружня атмосфера, дітям легше встановлювати контакти та знаходити спільну мову, і навпаки – якщо в колективі є стереотипи або упереджене ставлення до дітей з ООП, це може призвести до неприйняття, негативного ставлення та ізоляції таких учнів. Однак, варто враховувати, що педагог може як сприяти соціалізації дітей, так і, навпаки, ненавмисно створювати бар'єри у спілкуванні, якщо буде надто виділяти дітей з ООП або, навпаки, ігнорувати їхні потреби. Шкільне середовище повинно бути інклюзивним, а вчителі – навчати всіх дітей толерантного ставлення одне до одного.

Сімейне середовище формує в дитини основи комунікації. Батьки, які підтримують відкритість до спілкування, навчають дитину взаємодіяти з однолітками, пояснюють їй особливості різних людей, допомагають формувати навички ефективної міжособистісної взаємодії. І в протилежному випадку, якщо дитина чує негативні висловлювання про дітей з ООП, це може не найкращим чином вплинути на її ставлення до однокласників. Коли батьки не розуміють особливостей дітей з ООП, або мають упереджене ставлення до інклюзивної освіти, їхні діти можуть переймати ці погляди та демонструвати неприйняття або байдужість до таких однокласників.

Як стверджує Л. Талдонова, деякі батьки та учні з нормотиповим розвитком зазначають, що включення дітей з ООП у клас впливає на темп навчання та атмосферу в класі. Учням доводиться допомагати однокласникам з ООП, що може знижувати інтенсивність роботи. Крім того, створення для таких дітей «ситуацій успіху» інколи сприймається як несправедливість, що викликає напруженість у колективі [4].

Проте, на думку І. Дроботько, присутність дитини з ООП у класі сприяє розвитку уважності, емпатії та готовності допомагати іншим. Це формує доброзичливе ставлення до людей, що є основою гуманістичного суспільства. В умовах війни кількість людей з особливими освітніми потребами зростає, а інклюзивне навчання допомагає дітям виховувати толерантність та чуйність. Тому, крім освітнього аспекту, важливо створювати сприятливий психологічний клімат у класі, проводити заходи, що розвивають емпатію та співчуття [2].

Отже, взаємодія дітей з однолітками, що мають особливі освітні потреби є складним і багатограним процесом. Її успішність залежить від підтримки педагогів і батьків, соціального клімату в класі та толерантності дітей. Для комфортної інтеграції школярів з ООП в освітній процес необхідний індивідуальний підхід та створення сприятливих умов для розвитку комунікативних навичок.

Література:

1. Дорошко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 4. С. 134–138. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.26> (дата звернення: 19.03.2025).
2. Дроботько І. Роль толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в процесі їх соціалізації в дитячому колективі. *Наукові праці міжрегіональної академії управління персоналом. Серія: Психологія*. 2024. № 4 (65). С. 5–10. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.1> (дата звернення: 19.03.2025).
3. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376с.
4. Талдонова Л. «Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 152–158.

URL: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2018-3-19> (дата
19.03.2025).

звернення:

Долінчук Ірина Олегівна
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

НАПРЯМКИ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІЗ БАТЬКАМИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Роль асистента вчителя в освітньому процесі є надзвичайно важливою. Асистент вчителя працює в тісній співпраці із батьками, вчителями-предметниками, психологом, соціальним педагогом, логопедом, дефектологом та іншими спеціалістами, що дозволяє забезпечити комплексний підхід до навчання та створити максимально комфортне освітнє середовище для гармонійного розвитку учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами.

Асистент вчителя виконує ряд функцій (організаційна, навчально-розвивальна, діагностична, прогностична, консультативна), що сприяють здобуттю освіти учнів з особливими потребами, створюючи підтримуюче середовище, яке допомагає їм реалізувати власний потенціал відповідно до своїх можливостей [2]. Тож, коли в заклад потрапляє дитина з особливими освітніми потребами, асистент вчителя знайомиться з висновком Інклюзивно-ресурсного центру, спілкується з адміністрацією, фахівцями та, найголовніше, орієнтується на побудову правильної взаємодії з родиною.

При роботі асистента вчителя із батьками дитини, що виховують дитину з особливими освітніми потребами слід врахувати певні аспекти і, зокрема, труднощі, які можуть виникати. Батьки, звичайно, як ніхто знають своїх дітей та хочуть для них тільки кращого, тому завжди мають своє бачення майбутнього дитини і рекомендації до спеціалістів, які з нею працюють. Приміром, одні батьки хочуть, щоб дитина отримала академічні знання, інші – прагнуть, щоби адаптувалася до колективу і була більш соціалізованою. Тому асистенту вчителя важливо розуміти і, за необхідності, коректно пояснити, що «запити» не завжди можуть співпадати із можливостями дитини.

Труднощі взаємодії асистента з батьками можуть проявлятися через те, що батьки іноді можуть займати позицію «у нас все нормально», яка передбачає неприйняття тих чи інших порушень розвитку дитини, що зумовлюється відстороненням від фахівців, котрі працюватимуть з нею. Через ряд упереджень та нереалістичних очікувань, батьки можуть демонструвати особистісне неприйняття асистента вчителя: «недостаньо кваліфікований», «мало комунікабельний», «молодий фахівець», «не виконує домашні завдання з дитиною». Тому для налагодження взаємодії із батьками, що виховують дитину з особливими освітніми потребами асистенту слід враховувати, що батьки потребують постійної комунікації, батьки потребують підтримки і допомоги, робота з батьками має бути системною.

Довірлива співпраця асистента вчителя і батьків, дозволяє визначити напрямки взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами на етапі, коли дитина тільки з'явилась в закладі освіти. Тож на початку роботи асистенту необхідно з'ясувати:

1. Особливості емоційної сфери (як дитина почувається наразі, які її типові реакції і на що вони можуть бути; як вона налаштована на навчання; як вона реагує на дитячий колектив, як реагує на ігри з однолітками, чи будує вона взагалі соціальну взаємодію; який її емоційний стан переважно і що може провокувати різкі зміни настрою або навпаки пригнічення; чого дитина боїться).
2. Поведінкові реакції (яким чином дитина реагує на заборону, на похвалу, на повітряні тривоги, гучні звуки, на знайомство з новими дітьми та дорослими, з новим предметом – чи можливо її лякають або відштовхують певні речі).
3. Адаптаційні можливості (дослідження оточення дитини; яким чином вона звикає до нового середовища; як вона почувається, коли знаходиться в класі, на екскурсіях, в магазині, аптеці та інших людних місцях).
4. Способи комунікації (вербальна, невербальна комунікація; альтернативні засоби комунікації).
5. Характер взаємодії з іншими людьми (чи є друзі; чи є вони поза межами класу; хто ці друзі і які в них спільні інтереси, в які ігри вони люблять грати; ким спілкується із однокласників).
6. Особливості режиму дня (скільки дитина спить; о котрій лягає і прокидається).
7. Особливості харчування (можливо на якісь продукти дитина має алергію або не вживає їх категорично).
8. Минулий досвід навчання та виховання (які гуртки відвідувала; які корекційні заняття і на що вони були спрямовані дитина вже отримувала).
9. Інтереси, вподобання, хобі (що дитина любить малювати, вирізати, ліпити з пластиліну; чи любить перебирати крупы, сортувати предмети, крутити якісь предмети, танцювати, але слід враховувати не лише ті, які прийнято вважати типовими, а й можливо якісь специфічні вподобання).
10. Потреба у допомозі (чи дитина сама себе обслуговує чи потребує певної допомоги; чи виконує навчальні інструкції чи потребує допомоги або ж активної підтримки у навчанні).

Подальша взаємодія асистента вчителя із батьками дитини з ООП стосується вивчення особливостей дитини вже під час роботи з нею. Так, в ході співпраці асистенту слід дослідити:

1. Емоційний стан (як дитина реагує на навчання, почувається стомленою, про що розповідає, який характер цих розповідей, що її засмучує, приносить радість; чи важко, що подобається).
2. Поведінка (приміром, які реакції у дитини виникають на виконання або невиконання якогось завдання).

3. Адаптаційні можливості освітнього простору (наскільки успішною є адаптація/модифікація матеріалів; наскільки дитина вдома справляється із навчальними завданнями).
4. Взаємодія з іншими людьми (яким чином дитина почуває себе в класі; є в неї друзі; що дитина розповідає про однокласників, чи розповідає взагалі; чи є образи, заздрощі на однокласників; з ким стосунки не складаються і чому).
5. Режимні моменти (наскільки дитина справляється з розкладом занять і шкільним навантаженням).
6. Інтереси (які позашкільні гуртки, спортивні секції чи заняття дитина почала відвідувати в закладі; чи з'явилися нові інтереси, схильності).
7. Аналіз навчання в закладі (наскільки співпадає оцінка навчальних досягнень з боку батьків та асистента; наскільки здійснюється практичне використання набутих вмінь і навичок).
8. Робота асистента вчителя (зворотній зв'язок від фахівця про те, яким чином і які завдання дитина виконує в школі і що має виконувати вдома, який характер допомоги дитина потребує на уроці – повторення запитання, повторення завдання і т.д.).

Отже, асистенту вчителя в ході роботи із сім'єю, що виховує дитину з особливими освітніми потребами важливо побудувати систему ефективного і довірливого спілкування, в якій обидві сторони стають рівноправними, рівноцінними і, водночас, автономними партнерами у забезпеченні всебічного розвитку дитини та досягнення нею прогресу у розвитку та навчанні [2].

Література:

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. – Харків : Ранок, 2019. 216 с.
2. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі: методичні рекомендації / Уклад. Д.М. Литвяк, Л.О. Зленко. Чернігів, 2023. 66 с.

Дрозденко Алла Леонідівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053«Психологія»

Наукова керівниця: Корінна Л. В., кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ МОЛОДИХ МАТЕРІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Для кожної жінки надзвичайно важливим етапом в її житті є материнство. Та іноді трапляється так, що радість материнства починає поступово згасати від різних проблем, які оточують жінку. До них може належати фізична слабкість після пологів, хронічна перевтома або виснаження як на фізичному, так і на

психоемоційному рівні; також відсутність стабільності, безпеки та впевненості в завтрашньому дні; страхи; матеріальні негаразди, поєднання роботи із доглядом за дитиною, коли часто через обмаль часу та нервову перевантаженість ні одне, ні інше надто якісно не виходить; проблеми зі здоров'ям дитини, мами чи інших членів сім'ї; відсутність підтримки та допомоги з боку рідних тощо....

Особливо складною є ситуація, в якій опинилися зараз жінки України через війну, і це стосується як тих, хто виїхав з країни після повномасштабного вторгнення, так і тих, хто залишився в Україні в своїх домівках, чи кому довелося стати внутрішньо переміщеними особами! Звісно, в умовах воєнного часу, в такій складній ситуації підвищеного стресу, нових викликів, обстрілів, повітряних тривог та інших дестабілізуючих факторів, у адаптації до нових умов життя і надмірної відповідальності за дітей, достатня кількість жінок ще і залишилась без підтримки своїх чоловіків! На жаль, така ситуація створює свої додаткові ризики у виникненні емоційного вигорання молодих мам. Тому дана проблема є досить актуальною сьогодні.

Емоційне вигорання – це синдром постійної втоми, який посилюється з часом, це стан ментального, емоційного та фізичного виснаження, обумовленого тривалим та надмірним стресом. Воно виникає внаслідок внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» або "звільнення" від них та веде до виснаження емоційно-енергетичних та особистісних ресурсів людини. Емоційне вигорання – це також вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи та дії, який виникає, зокрема, через хронічну напружену емоційну діяльність та інтенсивне спілкування [1, с. 8].

Емоційне вигорання матері – це симптомокомплекс психічного розладу, який включає: емоційне та або фізичне виснаження; деперсоніфікацію (відчуття безособовості дитини і оточуючих людей, втрата здатності адекватно реагувати на їх емоційні прояви); зниження працездатності. Іншими словами, цей стан виникає в моменти, коли жінка протягом тривалого часу витрачає свою емоційну та фізичну енергію і при цьому не має часу й можливості для того, щоб її поповнити. Емоційне вигорання матері є особливою формою дезадаптації, яка веде до зниження якості догляду за дитиною, втрати інтересу до неї і до самого процесу виховання [2, с.148].

Досить важливою і значущою характеристикою особистості людини є життєстійкість, яка тісно пов'язаною з її Я-концепцією, особливостями сприйняття інших людей і ставленням до них. Феномен життєстійкості людини проявляється у ситуаціях загрози фізичному, психічному та моральному благополуччю. І саме життєстійкість передбачає вибір оптимальних та адаптивних форм реагування на виклики сучасності (проблеми, стрес, війна, хронічна втома та ін.). Психологічний зміст життєстійкості включає сенсожиттєві орієнтації, що формують адаптаційний потенціал особи.

Психологічні проблеми життєстійкості та емоційного вигорання розглядали у своїх дослідженнях наступні автори: Енн Маслах, Уолтер Мадді,

Балакірева К., Річард Лазарус, Кокун О.М., Ліза К. Мартін, Барабанова М. В., Боднар А.Я., Главацька О. Л., Головенко Х. В., Знанецька О. М., Кононова М. М., Лаврова К., Корніяка О.М., Малишева К. О., Мірошніченко О. А., Міщенко М.С., Панасенко Н.М., Перхайло Н.А., Поголенко І. В., Месьянінова І. А., Шеріл Л. Керр та інші. Так, Д. Еціон називає «вигорання» «психологічною ерозією». Вона акцентує увагу на тому, що емоційне вигорання відбувається поступово і непомітно, тому його неможливо віднести до конкретних стресових подій. [3,с. 42].

Водночас серед ознак синдрому емоційного вигорання спостерігаються хронічна втома, дратівливість, порушення пам'яті, уваги, сну (з труднощами засинання та ранніми пробудженнями), зниження працездатності, особистісні зміни. Також можливий розвиток тривожних, депресивних розладів, залежності від психоактивних речовин і навіть суїциду. Загальними соматичними симптомами є головний біль, діарея, синдром «роздратованого шлунку», тахікардія, аритмія, гіпертонія та інші [6 ,с.108].

Так, наприклад, на думку Л.О. Базалєвої, феномен емоційного вигорання матері включає чотири компоненти:

1. *афективний* (агресія, злість, дратівливість, образи на дитину);
2. *конативний* (часті покарання, «відштовхування» дитини, крик, докори, мовчання);
3. *когнітивний* (зниження інтелектуальної працездатності, неможливість зосередитися, погіршення пам'яті та уваги);
4. *соматичний* (постійна втома, загальне нездужання, нездатність відпочити під час сну).

Варто зазначити, що значну роль у формуванні емоційних переживань молодих матерів, в тому числі негативних, відіграє також психологічне сприйняття себе як матері і уявлення самої жінки про «нормальне» сімейне життя. При нестійкому емоційному стані матері, звісно ж, дитина теж наражається на ризик виникнення проблем, пов'язаних з порушеннями в емоційній сфері [3,с.49].

Синдром емоційного вигорання є поширеним явищем у багатьох країнах і продовжує посилюватися з кожним роком, що робить його актуальною проблемою для суспільства. Лише за останні десять років кількість досліджень на цю тему постійно збільшується. До того ж, згідно останніх статистичних даних за 2024 рік, Україна має значний і постійний ріст проблем із психічним здоров'ям населення, а також найнижчу народжуваність на планеті та найвищий рівень смертності! І така сумна статистика, на жаль, говорить про невтішну тенденцію та серйозну демографічну кризу, яка чекає Україну в найближчому майбутньому! Тому піклування про збереження життя і здоров'я кожної людини в нашій країні, а тим більше матері й дитини, питання психічного здоров'я, превентивних заходів для його збереження, збільшення народжуваності – ці питання в нашій державі є надважливими сьогодні.

Життєстійкість, як вже вище зазначалось, є ключовим ресурсом подолання стресових ситуацій та тих життєвих труднощів, що постають перед людиною; це

здатність та готовність людини брати участь у ситуаціях підвищеної складності, здатність особистості розвиватися в несприятливих умовах, контролювати їх, керувати ними, вміти сприймати негативні події як досвід та успішно справлятися з ними. Тому життєстійкість та емоційне вигорання безпосередньо пов'язані між собою через мотиваційну сферу потреб особистості, через здійснення особистісних виборів у різних складних ситуаціях. Перешкоджати залученню до стресового реагування, емоційного вигорання здатна розвинена життєстійкість, яка пов'язана із впевненістю в собі та відчуттям контролю над тим, що відбувається [4,с.125].

Існує зв'язок між життєстійкістю і мотивацією досягнення: чим вище мотивація досягнення, тим вище показники життєстійкості. А чим вище показники життєстійкості, тим менша вірогідність емоційного вигорання. Стійкість до життя становить ядро складної внутрішньої системи людини, яка зменшує наслідки складних життєвих подій і допомагає зберегти здоров'я.

Основні стратегії розвитку життєстійкості молодих матерів включають:

- адаптацію до змінних обставин;
- підтримання позитивного психологічного стану;
- усвідомлення власних ресурсів та екологічне їх використання;
- ефективне управління кризами;
- активний пошук соціальної підтримки та інші.

У складних ситуаціях, в умовах нестабільності або воєнного конфлікту також важливо молодим матерям підтримувати соціальні зв'язки, створювати мережі підтримки, не боятись визнати проблему та поділитися нею з кимось (бажано, хто вже пройшов подібний досвід та знайшов ефективний вихід, або ще краще – зі спеціалістом, який може допомогти); використовувати позитивне мислення, не соромитись просити про допомогу у рідних в разі потреби (делегувати їм певні завдання), шукати ресурси для особистісного розвитку, відмовитись від перфекціоналізму, давати собі час на відпочинок та здоровий сон, дозволяти собі маленькі радощі, не ігнорувати своїх власних бажань і потреб, - ось що стає особливо важливим для подолання життєвих криз, забезпечення добробуту та здоров'я матері й дитини [4,с. 84].

Життєстійкість молодих матерів в Україні активно підтримується через різні програми та ініціативи. Наприклад, в нашій країні реалізуються програми, що допомагають матерям дітей з особливими потребами, а також створено Центри життєстійкості, де можна отримати безкоштовну психологічну та соціальну допомогу з різних питань, зокрема, і в Житомирі; також існують різні онлайн-платформи- як, наприклад, Mindly, Help24, Хаб Стійкості, чат-бот «Як ти?», AI PSY HELP та інші. Важливо, щоб материнство проходило не лише з настановою «Я все можу», а також - з відчуттям «Я щаслива!».

Література:

1. Боднар А. Я. Емоційне вигорання як внутрішньоособистісний конфлікт / А. Я. Боднар // Конфліктологічна експертиза: теорія та методика : XVIII міжнародна науково-практична конференція. – К., 2019. С. 8–12.

2. Нагоскі Е. Вигоряння. Стратегія боротьби з виснаженням удома та на роботі/ пер. з англ. Новікової С. Харків: КК «Клуб Сімейного Дозвілля», 2023.- 320с. ISBN 978-1-9848-1706-8 (англ.).
3. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КППТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Львів, 2021. С. 36–50.
4. Чуб Н.В. Мама ОК. Про материнство без тривог і вигоряння. Харків: Вид. група «Основа», 2024. 159с.
5. Abigail Tucker. Mon Genes: Inside the New Science of Our Ancient Maternal Instinct. NY, Gallery Books, 2021. ISBN 978-1501192852.
6. Schaufeli W.B. Burnout: a short socio-cultural history, in: Burnout, fatigue, exhaustion (Ed. S. Neckel). Springer international publishing, 2017. P. 105-127.

Дубовська Ольга Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Борейко О. М., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, андрагогіки, спеціальної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна

ЛОГОРИТМІКА ЯК СКЛАДОВА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дошкільний вік є сенситивним для розвитку сприймання, що слугує формуванню пам'яті, мислення, уваги. В основі розвитку вищих функцій лежить складний процес інтеграції зовнішнього світу у внутрішній. Тому за різноманітних порушень бажано особливу увагу приділяти розвитку сприйняття. Недоліки загальної мовленнєвої моторики успішно коригуються засобами логоритміки вчителем-логопедом [3,с.3].

Логоритміка – одна із форм корекційно-терапевтичної роботи на основі використання зв'язку слова, музики й руху, що враховує індивідуальні, психолого-педагогічні особливості дітей та сприяє гармонійному, всебічному розвитку особистості дошкільника. Об'єктом логопедичної ритміки є дитина з мовленнєвим порушенням; предметом – різноманітні порушення психомоторних функцій і система рухів у поєднанні з музикою й словом, а мета – подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку, виховання й корекції рухової сфери в поєднанні зі словом і музикою. Логоритміка вирішує оздоровлювальні, освітні, виховні й корекційні завдання, вона будується на загальнодидактичних і специфічних принципах, які пов'язані між собою і визначають єдність виховання, розвитку та корекції функціональних систем людей з мовленнєвими порушеннями.

Заняття логопедичної ритмікою сприятливо впливають на загальний стан здоров'я дитини, розвиток мовленнєвих і моторних можливостей. Відбувається

розвиток рухових функцій і відпрацювання техніки мови, орієнтоване на розвиток комунікативних можливостей, мовленнєвої ініціативи дітей, активності в роботі над промовою. Логоритміка покращує координацію рухів, сприяє розвитку психічних функцій, надає виховний вплив на дитину і вирівнює поведінкові реакції. Саме тому логоритмічні заняття дуже ефективні. Поєднуючи мовлення з рухом і музикою, можна не тільки розвинути відчуття ритму, а й регулювати темп мовлення, досягнути його нормалізації. На логоритмічних заняттях здійснюють корекцію різних мовленнєвих порушень і на загал забезпечують усебічний розвиток дитини, зокрема її психічних функцій і загальної та дрібної моторики. На заняттях із логоритміки використовують різні методи: словесні, наочні, практичні. Вони спрямовані на врегулювання темпу мовлення, корекцію мовленнєвих порушень, покращення сприйняття й активізацію емоційно-вольової сфери.

Логоритміка має особливу мету і завдання. Провідна мета – поєднати у свідомості дитини мовлення з рухом і музичним ритмом, що дасть можливість формувати правильне дихання, голос, артикуляцію. У дитини формуватиметься координація рухів зі словом, співу з ходьбою; розвиватиметься увага, уява, творчі здібності. Одне із завдань логоритміки – розвиток основних рухів, а саме: правильної постави, навичок виразного руху, ходьби. Варто зауважити, що разом із цими навичками розвивається дрібна моторика, уміння орієнтуватися в просторі. Музично-ритмічне чуття допомагає дитині активізувати увагу та відобразити характер ритму в русі та мовленні. Окреслені завдання, що виконує логоритміка, спрямовані на корекцію мовленнєвих порушень. Наприклад, вправи на розвиток дихання не тільки вчать робити плавний вдих і видих, а й удосконалюють мовленнєве дихання в дітей. Логоритмічні артикуляційні вправи розвивають мовленнєвий апарат, а наявність музичного супроводу надає заняттю особливої емоційності. До прикладу, можна проспівати звуки [y], [o], [a], щоб відтворити різні почуття: страх, біль, радість, гнів. Логоритмічні вправи на дрібну моторику вдосконалюють мовлення, позаяк чим краще розвинена рука дитини, тим швидше вона починає говорити [7,ст.256].

Ці вправи відіграють важливу роль у подоланні мовленнєвих порушень у дошкільників, тому що логоритміка – це не лише своєрідна форма терапії, а й комплексна методика для подолання патології мовлення. На корекційних заняттях розвивають усі компоненти мови. Зокрема, вправи з логоритміки допомагають правильно вимовляти голосні та приголосні звуки, формують фонематичний слух. Завдяки належному розвитку складової та ритмічної структури мовлення в дитини закріплюються навички відтворення трьох-чотирьох слів різного звукового складу. Серед основних завдань логоритміки для дітей із мовленнєвими порушеннями можна виокремити такі: розвиток загальної, мовленнєвої та дрібної моторики; розвиток темпу, ритму, інтонування, сили голосу; розвиток пам'яті, уяви, уваги, мислення; формування комунікативних умінь, фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення; подолання порушень усного і писемного мовлення [3,с.11].

Невід’ємна частина логоритмічних занять – вправи із психогімнастики, адже техніка набуття навичок саморозслаблення позитивно впливає на емоційний стан дитини. На заняттях вихованець розвиває міміку, жести, і саме за їхньою допомогою можна розпізнавати та передавати різні почуття: радість, страх, цікавість, сором, гнів, провина та ін. Майже всі логоритмічні ігри супроводжуються музикою або співом, а спів – це не лише процес звукоутворення, а й важлива координація слуху та голосу, тому що елементом пісні є слово. Музика і слово вчать дитину організовано підсвідомо відчувати, що після одного звуку йде наступний, після одного складу слова – також наступний склад.

Музика і слово спрямовані на подолання мовленнєвих порушень, вони формують комунікативні компетентності. Слід зазначити, що логоритміка використовує здоров’язберігаючі та коригуючі технології. Наприклад, пальчикові ігри тривалістю 1–2 хв дають дітям змогу відпочити від малорухливих видів діяльності, розвивають пам’ять, мислення. Артикуляційна гімнастика тренує м’язи мовленнєвого апарату і формує музичну пам’ять. Варто також виокремити валеологічні пісеньки співаночки, що готують голосові зв’язки до співу, розвивають звуковисотний і ритмічний слух [7.ст.257].

Педагогіка з логоритміки передбачає різну мету. Для подолання мовленнєвих порушень передусім зорієнтована на розвиток загальних навичок – дихання, виразності, темпу, ритму; збагачення словникового запасу в дитини із мовленнєвими порушеннями різної складності. Обов’язково сформувати зв’язне мовлення на такому рівні, щоб дитина могла засвоювати граматичні структури речень, прийоми словотворення і словозміни, постійно вдосконалюючи власну мовленнєву компетентність. Логоритміка виконує низку особливих завдань, а саме: формувати аналітико-синтетичне сприймання; навчити дітей керувати м’язовим тонусом, володіти основними рухами; правильно розвивати темп і ритм, волю та стійкість при виконанні рухів; розвивати відчуття музичного ритму [6, с.146].

Працюючи за відповідною методикою на логоритмічних заняттях, потрібно звертати увагу на рівень мовленнєвого розвитку дитини, а саме – на рівень мовленнєвих порушень, підбирати для кожного віку особливу музику, поспівки, завдання, елементи інвентарю (мозаїки, намистинки, гудзики, музичні інструменти, картки та ін.). Навантажувати дитину необхідно в ігровій формі, тоді вона матиме кращу зацікавленість, активно працюватиме, а сам процес буде все більше її захоплювати [5, с.4].

Таким чином, логоритміка сприяє подоланню мовних порушень у тому, що передбачає використання завдань, ігор, вправ, які впливають на загальний тонус, моторику, нормалізують дихання. Музика в логоритміці сприяє виправленню різноманітних форм мовленнєвих недоліків, а залучення слова дає можливість застосовувати вправи з використанням віршів, побудовані на музичному ритмі. Логоритмічні вправи не тільки коригують мовленнєві порушення, а й створюють позитивний настрій у вихованців, допомагають

регулювати поведінку в колективі. Усе це спрямоване на виконання освітніх і корекційних завдань[7, с.255].

Література:

1. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи :навчальний посібник / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна. 2019. 123 с.
2. Інститут музики і ритму Еміля Жак-Далькроза [Електронний ресурс]. URL : http://4ua.co.ua/music/tb3ac69a5c53b89521306c36_0.html
3. Кавиліна Г.К. Конспект лекцій до дисципліни «Логоритміка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, додаткової спеціальності 016 Логопедія URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/12444>
4. Кузнецова К. Логопедична ритміка в іграх та вправах для дітей з важкими вадами мови. – М., 2004.
5. Куравська Л.С. Програма з логоритміки для спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з важкими порушеннями мовлення.
6. Солодовник М. К., Безверха І. Г. Застосування логоритмічних вправ у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (14 квітня 2017 року, м. Суми). С. 145–148. [Електронний ресурс]. URL : <https://cutt.ly/bShrX2m>
7. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів URL : https://www.aphn-journal.in.ua/archive/52_2022/part_3/38.pdf

Дуля Аліна Володимирівна

докторка філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота,
старша викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни особливої актуальності набуває питання розвитку резильєнтності особистості через необхідність опору стресам, пов'язаних із життям в кризових та непередбачуваних ситуаціях. Особливої уваги потребують соціальні працівники, які з перших днів війни зіштовхнулися з великою кількістю нових особистісних (сильним емоційним навантаженням, стресом, постійним відчуттям небезпеки за життя) та професійних викликів (потребі в опануванні нових методів та прийомів роботи з вразливими групами населення, опрацюванні великої кількості звернень пов'язаних із необхідністю надання соціальної підтримки постраждалим від війни та ін.).

Діяльність соціальних працівників часто пов'язана з невідповідністю балансу роботи та відпочинку, високим рівнем емоційного навантаження, стресом і необхідністю швидкої адаптації до змін та гнучкого реагування на виклики – це може призвести до емоційного та професійного вигорання

фахівців. Також, в умовах війни соціальні працівники можуть зазнавати, як первинну травматизацію (виникає коли події відбуваються безпосередньо з людиною), так і вторинну травматизацією (травматизація, що виникає не внаслідок безпосереднього досвіду травми, а внаслідок знання особи про травмівну подію, що відбулася з іншою людиною). Так, нові виклики та труднощі в соціальній роботі, пов'язані з війною, вимагають від соціальних працівників витривалості, стресостійкості та гнучкості. Цього можна досягти через розвиток резильєнтності.

Досліджуючи питання резильєнтності особистості й резильєнтності фахівців, які працюють з вразливими групами населення в умовах соціальних криз О. Іванова визначила, що резильєнтність – це особистісна компетентність, що являє собою закономірну й динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, та визначає відносно стійку здатність особистості до усвідомленої саморегуляції у різноманітних життєвих обставинах, в тому числі, в умовах соціальних криз [2, с. 65].

Науковці Л. Комарніцька, Н. Сторожук, В. Федорчук під резильєнтністю розуміють здатність людини відновитися після впливу проблемних дистресових, кризових і травмуючих ситуацій за допомогою духовного, особистісного і соціального потенціалів та ресурсів. Автори зазначають, що людині необхідно не просто адаптуватися до нових реалій, але й повернутися до попереднього звичного життя без втрат для тілесного, психічного, психологічного, соціального, морального й духовного здоров'я та досягти більшого – вдосконалити своє життя у духовній, моральній, психологічній, соціальній та фізичній сферах [6, с. 117].

Відповідно до теорії сильних сторін поняття «резильєнтність» – це навички, вміння, знання та відкриття/досвід, які накопичуються в результаті вирішення проблем та боротьби з викликами. Згідно цієї теорії збереження благополуччя, під час та після надзвичайної ситуації, відбувається за рахунок тих ресурсів і здатностей, які вже наявні та добре розвинені у конкретній людини, або які вона успішно розвиває під час опанування складної ситуації [5].

О. Кокун, Т. Мельничук виділяють 4 групи чинників, що сприяють резильєнтності:

- чинники індивідуального рівня (позитивний копінг, позитивні прагнення, позитивне мислення, реалізм, фізична здатність ефективно функціонувати в різних життєвих сферах, альтруїзм);
- чинники сімейного рівня (емоційні зв'язки між членами сім'ї, комунікація, любов, близькість, відданість, виховання, адаптивність);
- чинники рівня робочого колективу/команди (позитивний психологічний клімат в колективі, командна робота, згуртованість);
- суспільні чинники (приналежність, згуртованість, якість і кількість зв'язків з іншими людьми в громаді, колективна ефективність) [4, с. 9-10].

Для соціальних працівників основними перевагами дії резильєнтності є висока адаптивність, психологічне благополуччя та успішність у професійній діяльності, тому її потрібно розвивати.

Аналіз наукових праць вчених (О. Грішина [1], В. Костіної [3], О. Чиханцової [7], Л. Комарніцької, Н. Сторожук, В. Федорчука [6]) дозволив визначити шляхи розвитку особистісної резильєнтності соціальних працівників, а саме:

- розвиток особистісних та професійних якостей (використання методик розвитку самосвідомості, самооцінки та самоєфективності, підвищення стресостійкості);
- розвиток позитивних емоцій (участь у тренінгах емоційного інтелекту та емоційної саморегуляції, здійснення діяльності, що актуалізує позитивні емоції, медитація);
- розвиток саморефлексії (критичний аналіз власних почуттів, думок, дій, написання есе, обговорення в малих групах, ведення особистого щоденника) та рефлексії (написання описово-аналітичних творів про власний досвід соціальних змін або подолання складних життєвих обставин чи про те, як це робили відомі особистості);
- вирішення проблем, а не їх уникнення (оволодіння моделями вирішення проблем та використання активних стратегій подолання стресових ситуацій);
- формування кола підтримки у досягненні цілей чи вирішенні складних життєвих обставин (взаємовідносини в сім'ї, друзями, колегами, соціальні зв'язки з іншими членами громади);
- формування когнітивної гнучкості (позитивна переоцінка, техніка ірраціональних переконань, когнітивна терапія, тренінги з виявлення та оскарження дезадаптивних переконань та заміни їх більш позитивними, релаксація та техніки усвідомлення);
- визначення особистісних (внутрішніх або зовнішніх) ресурсів для досягнення цілей або подолання складних ситуацій;
- формування оптимістичного погляду на майбутнє (складання чітких цілей та планів на майбутнє, визначення позитивних сторін свого життя);
- зміна поведінки (турбота про себе та задоволення потреб в активній діяльності, сні та здоровому харчуванні).

Отже, розвиток резильєнтності у соціальних працівників є важливим фактором покращення якості надання соціальних послуг вразливим групам населення. Резильєнтність дозволяє: покращити в соціальних працівників адаптивність до змін та підвищити гнучкість до нових викликів; попередити емоційне та професійне вигорання, адже соціальні працівники часто стикаються із дуже складними життєвими обставинами вразливих груп населення; підвищити стресостійкість фахівців в кризових ситуаціях; здійснювати мотивацію до навчання новим моделям вирішення проблем та професійного розвитку, що в свою чергу покращить якість надання соціальних послуг; зберегти фізичне та психологічне здоров'я соціальних працівників.

Література:

1. Грішин О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Вип. 64. 2021. С. 62–81. DOI: 10.34142/23129387.2021.64.04
2. Іванова О. Проєкт «Психологічні сили України»: сприяння розвитку резильєнтності в умовах війни. *Вісник кафедри Юнеско «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. Вип. 6. С.62–73. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.62-73](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.62-73)
3. Костіна В. В. Розвиток резильєнтності майбутніх фахівців соціальної галузі як умова адаптації до нових соціальних викликів. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів другого міжнар. форуму, м. Київ-Харків-Запоріжжя, 7-8 лют. 2023 р. Київ; Харків; Запоріжжя, 2023. С. 185–188.
4. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник : практ. посіб. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с. ISBN 978-617-7745-24-1
5. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. / авт. кол. : В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ, 2023. 149 с.
6. Федорчук В. М., Комарніцька Л. М., Сторожук Н. Р. Резильєнтність особистості в умовах військового стану : наукова монографія. Рига, Латвія : «Baltija Publishing», 2023. С. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-336-1-8>
7. Чиханцова О. А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2023. Том 34(73). № 1. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07>

Дума Юрій Володимирович,

здобувач освітньо-наукового рівня освіти
зі спеціальності 231 Соціальна робота

Наукова керівниця: Міхеєва О. Ю., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАЦІЙНИХ КАНАЛІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Ефективна комунікація є ключовою складовою роботи соціальних служб, оскільки вона забезпечує взаємодію між фахівцями, клієнтами та державними установами. В сучасних умовах комунікаційні технології значно розширили можливості соціальних працівників у наданні допомоги, консультуванні та координації соціальних програм.

Соціальні служби використовують різні канали комунікації для взаємодії з громадянами та організаціями партнерами. Основними з них є: вербальні канали, що орієнтовані на особисте спілкування, телефонні дзвінки; письмові канали (листи, електронна пошта, офіційні документи); цифрова комунікація (онлайн-

платформи, соціальні мережі, месенджери); масова комунікація (ЗМІ, публічні кампанії, вебіари).

Кожен з цих каналів має свої особливості та переваги залежно від типу взаємодії та цільової аудиторії. Особисте спілкування є найефективнішим способом комунікації, що сприяє глибокому розумінню проблем отримувачів послуг. Використовується під час соціальних консультацій, кризових втручань, сімейного консультування. Має обмеження у доступності, особливо в умовах карантину або для осіб з обмеженою мобільністю.

Телефонний зв'язок дає змогу швидко вирішувати проблеми, консультувати та координувати дії отримувачів послуг. Використовується для роботи «гарячих ліній» соціальної допомоги. Недоліком такого каналу є те що він обмежений тривалістю розмови та складністю передачі складної інформації.

Письмові канали комунікації здійснюються через листування, електронні пошти. Листування та офіційні документи використовується для оформлення соціальних послуг, подачі заяв на допомогу, юридичних консультацій. Такий канал комунікації має високу формальність, що іноді ускладнює швидкість вирішення проблем. Каналом комунікації у соціальних службах є електронна пошта, що є ефективним засобом обміну інформацією між соціальними службами та отримувачами послуг. Дозволяє передавати документи, формувати електронні звернення, отримувати консультації. Недоліком є те, що такий інформаційний канал має ризики інформаційної безпеки, потребує цифрової грамотності отримувачів послуг [1, с.373].

В умовах сучасних реалій соціальними службами все частіше використовуються цифрові комунікаційні канали. Серед них, є соціальні мережі - Facebook, Instagram, Twitter, вони активно використовуються для інформування громадян про соціальні програми, акції, права та можливості. Допомагають залучати громадськість до соціальних ініціатив. Недоліком є те, що вони вимагають постійного адміністрування та модерації коментарів. Месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp) використовуються для швидкої комунікації між соціальними працівниками та отримувачами послуг. Дозволяють створювати тематичні групи підтримки та інформувати отримувачів послуг у реальному часі. Недоліком такого способу комунікації є те, що вони потребують захисту персональних даних та обмеженого доступу до чутливої інформації. Онлайн-консультування через використання відеозв'язку (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) дає змогу надавати соціальні послуги дистанційно. Особливо воно важливе для осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, літніх людей. Проблемою його використання є те, що вимагає технічних навичок як від соціальних працівників, так і від отримувачів послуг [2, с.38].

Для масової комунікації у діяльності соціальних служб найчастіше використовують ЗМІ та публічні кампанії. Їх використовують з метою для підвищення обізнаності населення про соціальні послуги. Соціальна реклама, інтерв'ю, телепередачі сприяють залученню громадськості до вирішення соціальних проблем. Такий засіб комунікації дозволяє широко охопити значну кількість населення, але потребує значних фінансових витрат. Вебіари та

освітні програми дозволяють проводити навчання соціальних працівників та отримувачів послуг. Використовуються для роз'яснення нових законодавчих змін, соціальних прав громадян. Недоліком його використання є те що вони потребують якісного технічного забезпечення та професійних спікерів.

При використанні комунікаційних каналів соціальні працівники стикаються з певними викликами, а саме з питаннями забезпечення інформаційної безпеки, тому що існує ризик витоку персональних даних отримувачів послуг під час цифрової комунікації; наявність технологічної нерівності – не всі отримувачі послуг мають доступ до сучасних комунікаційних засобів; перевантаженість інформацією – отримувачі послуг можуть не сприймати важливу інформацію через її надмірність у цифровому середовищі.

Комунікаційні канали відіграють критично важливу роль у діяльності соціальних служб, дозволяючи ефективно взаємодіяти з клієнтами, партнерами та громадськістю. Поєднання традиційних методів спілкування з цифровими технологіями дозволяє підвищити доступність та якість соціальної допомоги. Для подальшого розвитку соціальної сфери необхідно впроваджувати сучасні комунікаційні рішення, забезпечувати інформаційну безпеку та адаптувати технології під потреби вразливих груп населення.

Література:

1. Дудка О. М., Іваночко Н. В.(2020) Цифрові технології в роботі соціального педагога. Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах: тези доп. І міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Дніпро. 2020. С.371-374.
2. Міхеєва О.Ю. Характеристика комунікаційних технологій у соціальній роботі. *Соціальна політика: виклики часу*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, що присвячена 190-річчя УДУ імені Михайла Драгоманова (24 квітня 2024 року). Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2024, С.37-40.
3. Bigelow K. M., Carta J. J., Lefever J. B. Txt u ltr using cellular phone technology to enhance a parenting intervention for families at risk for neglect. *Child Maltreatment*, 2008, vol. 13, pp. 362–367.

Єрмоєнко Ірина Іванівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Аврамчук О.С., доктор психологічних наук,
лікар-психолог, завідувач кафедри клінічної психології

*Український католицький університет
м Львів, Україна*

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЕДУКАЦІЇ В ПІДТРИМЦІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

У наш час суспільство має високий рівень стресу, інформаційного перевантаження та характеризується збільшенням кількості психічних розладів.

За даними ВООЗ понад 20% населення світу за певний період життя стикається з психічними розладами. В цьому контексті психоедукації належить ключова роль в їх профілактиці та в загальному підвищенні рівня психологічного добробуту особистості.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки психоедукації надається важлива роль в підтримці психічного здоров'я особистості як складової частини медичної практики, так і як окремих психологічних інтервенцій. Її метою є розвиток усвідомленого ставлення до власного здоров'я та вирішення можливих проблем з ним. Проведені дослідження доводять, що співпраця, ефективне спілкування та безпечні стосунки між психологом або лікарем з пацієнтом та його родиною покращують прогноз важких психічних захворювань. Маючи очікування в компетентних партнерських відносинах між фахівцями з психічного здоров'я і пацієнтом та його родиною, є необхідність надання останнім вичерпної релевантної інформації про захворювання, його етіологію, перебіг, лікування та можливі наслідки [5].

Попри усвідомлення важливої ролі психоедукації в підтримці здоров'я актуальною залишається проблема пошуку ефективних форм підтримки психічного здоров'я особистостей з психічними розладами. Впровадження навчальних курсів з надання психоосвітніх послуг в базові навчальні програми спеціалізованих вищих навчальних закладів, на жаль, знаходиться на початковому етапі.

У науковій літературі зустрічається декілька визначень психоедукації, яку називають ще психоосвітою, психоосвітнім втручанням, психовихованням. В офіційних документах щодо підтримки психічного здоров'я, їй дають визначення як «проведення інформаційно-просвітницької роботи фахівцями з метою профілактики та запобігання розвитку психічних і поведінкових розладів, формування загального розуміння про власне психічне здоров'я та навичок турботи про нього» [2].

Мета психоедукації полягає в наданні релевантної інформації та терапевтичних стратегій для покращення якості життя людей, оточуючих особу з розладами, одночасно зменшуючи можливість рецидивів для неї. Вона охоплює такі напрямки:

- забезпечення базовими знаннями пацієнтів та їхніх родичів щодо розладу;
- пояснення суті розладу, його можливого походження, перебігу, наслідків;
- сприяння профілактиці рецидивів;
- залучення до кризового менеджменту та попередження суїцидів.

Психоедукація має різні форми та методи, залежно від виду розладів і мети її використання. П. Шрівастава та Р. Пандей розрізняють пасивну та активну моделі психоосвіти [8]. Активне психоосвітнє навчання забезпечує безпосередню взаємодію терапевта з пацієнтом або його родиною під час процесу, що сприяє обговоренню та роз'ясненню важливих аспектів. Натомість у пасивній психоедукації інформаційні матеріали, виготовлені у доступній формі - такі як брошури, аудіо- чи відеоматеріали, книги, буклети, релевантні інтернет-ресурси передаються пацієнтам та їх близьким для самостійного ознайомлення.

Моделі психоедукації можна розділити на 4 групи: інформаційну, модель навчання навичкам, модель підтримки та комплексну [7]. Вони продемонстровані на рисунку 1.



Рис. 1. Моделі психоедукації

Залежно від цільової групи, психоосвітні програми можуть мати декілька форм: індивідуальну, сімейну, групову, представлені у табл. 1 [7].

«Форми психоедукаційних програм»

Таблиця 1.

Форми	Цільове застосування програм
Індивідуальна	Застосовується в клінічній практиці для лікування осіб з психічними розладами (депресія, тривожність, біполярний розлад)
Сімейна	Може проводитися в умовах окремих сімей або в групі з більш ніж однією сім'єю, що має схожі види розладів у пацієнтів (багатосімейні групи).
Групова	Застосовується з пацієнтами, які мають подібні захворювання. Так, групи можуть складатися з пацієнтів з біполярним розладом, шизофренією, осіб, які вживають психоактивні речовини. Групи зазвичай складаються з 4–12 учасників, оптимальна кількість – 8. Зазвичай кількість занять коливається від 5 до 24

Також є базові компоненти інформації, які необхідно передати пацієнтам та членам їхніх родин щодо певного психічного розладу. Модулі можна модифікувати відповідно до потреб пацієнтів, членів родини, клініцистів або змінювати відповідно до конкретного захворювання [7]. Ці компоненти представлені на рисунку 2.

На основі проаналізованих джерел, ми прийшли до висновку, що до важливих аспектів психоедукації можна віднести здатність розвивати навички саморегуляції та психологічної стійкості, зокрема:

- розвиток усвідомленості (mindfulness) – здатності концентрувати увагу на поточному моменті, що знижує рівень стресу та тривоги;
- формування адаптивних стратегій поведінки – навчання ефективним способам реагування на стресові ситуації;
- розвиток емоційної компетентності – навичок розпізнавання та контролю власних емоцій.

Завдяки розвитку цифрових технологій психоосвіта набуває нових форм. Серед сучасних підходів можна виділити:

- інтерактивні онлайн-курси та вебінари, що забезпечують доступ до якісних психоосвітніх матеріалів;
- мобільні додатки, які надають доступ до засобів релаксації, когнітивно-поведінкових вправ, практик усвідомленості;
- використання віртуальної реальності та штучного інтелекту для персоналізованих програм психоедукації.

Тобто, психоедукація націлена на те, щоб допомогти людині зрозуміти, усвідомити й впоратися зі своїми діагнозами, поліпшити прихильність до корекційного процесу, оскільки особи, які розуміють сенс власної проблеми та методи її подолання, більш схильні до виконання рекомендацій та мають кращі результати. Особливо ефективною психоедукація виявилася у подоланні депресії, тривоги та стресових розладів [6].



Рис.2. Базові компоненти інформації щодо певного психічного розладу

Аналізуючи публікації в наукових виданнях ми маємо можливість відслідкувати ефективність застосування психоосвітніх інтервенцій для багатьох як психологічних, так і соматичних розладів, особливості застосування в

широкому спектрі напрямків наук, спрямованих на збереження фізичного та психічного здоров'я людства.

Розглянемо деякі з них:

- Суджит Сархель, О. П. Сінгх та інші у статті «Клінічні практичні рекомендації щодо психоосвіти при психічних розладах. Загальні принципи психоосвіти» зазначають, що сімейні втручання, включаючи психоедукацію, при шизофренії, демонструють стійку ефективність, знижуючи частоту рецидивів на 50–60% у порівнянні зі стандартним лікуванням. Психоедукація сприяє зниженню тяжкості загострення, зменшенню кількості рецидивів, підвищенню прихильності до терапії, зниженню самостигматизації, покращенню якості життя та соціальних навичок, активнішої участі в реабілітаційних заходах і скороченню витрат на лікування. Завдяки цьому сімейна психоедукація рекомендована в низці клінічних настанов як доказовий метод терапії. Подібним чином психоедукація зменшує навантаження на осіб, які доглядають за пацієнтами з деменцією. Дослідження показують, що надання освітньої інформації поліпшує ставлення до поведінки осіб із синдромом Туретта та синдромом дефіциту уваги/гіперактивності [7];
- Л. Банковська Мотлова, Р. Балон та інші у своїй статті вказують, що позитивний вплив психоедукації на рівень стресу та тривоги пацієнтів, призвели до впровадження психоосвіти в схеми лікування пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями, де психосоціальні програми з психоедукацією та керуванням стресом допомагають зменшити тривогу [5];
- З.Д. Брієр, К.Скот в праці «Основи травмофокусованої психотерапії» визначають те, що психоедукація допомагає постраждалим усвідомити, що вони не «зламани», а їх реакція є природною відповіддю на складні обставини. Вона відіграє ключову роль у тому, щоб навчитися знаходити та використовувати ефективні стратегії для закріплення й підтримки позитивних змін, досягнутих у процесі терапії [3];
- психоедукаційна частина програми надання психологічної підтримки у ситуаціях соціальної тривожності, розробленої О. Аврамчуком та А. Міловідовою спрямована на розуміння пацієнтами суті тривоги, її усвідомлення, а також включає надання інформації про зміст когнітивно-біхевіоральної терапії, про природу генералізованого тривожного розладу та зниження його симптомів, тренінг з усвідомлення тривоги [1];
- М.І. Мушкевич наголошує на важливій ролі психоосвіти як ключового елемента у процесі підтримки сімей, які виховують проблемних дітей. Вона підкреслює, що ефективність таких заходів залежить від глибокого розуміння індивідуальних і міжособистісних особливостей членів родини, їх віку, та гендерних відмінностей [4].

Таким чином, можна дійти висновку, що психоосвіта є надзвичайно корисною для широкого спектра діагнозів не тільки в психіатрії, а й у багатьох інших медичних галузях. Багато фахівців, які мають досвід проведення психоосвітніх заходів або працювали з пацієнтами, які взяли в них участь,

зазначають, що психоосвіта – це більше, ніж просто передача інформації від лікаря до пацієнта та його родини. Це інтерактивний процес, який дає змогу спеціалістам отримати більш глибоке розуміння проблем, пов'язаних із психічними розладами, які часто виходять за межі стандартного лікарсько-пацієнтського списку і використовувати його в підтримці життєвого благополуччя особистості та суспільства в цілому.

Література:

1. Аврамчук О., Міловидова А. Психологічна підтримка осіб із соціальним тривожним розладом, пов'язаним із травматичним досвідом. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2023. № 4, Т. 8. Доступно з: <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v8i3.441>
2. Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їх сімей та деяким іншим категоріям осіб: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 лист. 2022 р. № 1338. *Урядовий кур'єр*: 03.12.2022. № 257.
3. Д. Брієр, К.Скот. Основи травмофокусованої психотерапії. Львів: «Манускрипт», 2023. 448 с.
4. Мушкевич М.І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей: автореф. дис... д-ра психол. наук. Київ, 2020. 46с. [http://psychology-naes.ua.institute/files/pdf/avtoref_mushkevich_28.08_\(1\)_1598864301.pdf](http://psychology-naes.ua.institute/files/pdf/avtoref_mushkevich_28.08_(1)_1598864301.pdf)
5. Bankovska Motlova L., Richard Balon et al. Psychoeducation as an Opportunity for Patients, Psychiatrists, and Psychiatric Educators: Why Do We Ignore It? *Acad Psychiatry* 2017 T.41. C.447-451. DOI: 10.1007/s40596-017-0728-y
6. Donker T., Griffiths K.M., Cuijpers P. et al. Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: A meta-analysis. *BMC Med*. 2009. №7. P. 7–79. <https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/1741-7015-7-79>
7. Sujit Sarkhel , O P Singh , Manu Arora Clinical Practice Guidelines for Psychoeducation in Psychiatric Disorders General Principles of Psychoeducation *Indian J Psychiatry*. 2020. №62 S.2 P.319–323. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32055073>
8. .Srivastava P., Panday R. Psychoeducation an Effective Tool as Treatment Modality in Mental Health. *The International Journal of Indian Psychology*, 2016. V. 4(1). P.123–130. <https://ijip.in/articles/psychoeducation-an-effective-tool-as-treatment-modality-in-mental-health>

Журба Олег Олександрович

здобувач магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук, професор
кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

АНАЛІЗ ВПЛИВУ БОЙОВОГО СТРЕСУ НА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Військовослужбовці, які знаходяться в зоні бойових дій, перебувають у постійному стані високого ризику щодо отримання психічних розладів, у тому

числі реакцій бойового, військово-професійного стресу і як наслідок - можуть набути посттравматичного стресового розладу. Особовий склад підрозділів, приймаючи участь у військових діях піддаються стану бойового стресу. Бойовий стрес у військовослужбовців виникає перед ризиком чи загрозою життю і триває аж до виходу підрозділу із зони військових дій.

Бойовий стрес – це процес мобілізації всіх наявних можливостей організму людини, імунної, захисної, нервової, психічної систем, які надають можливість подолати загрозову для життя ситуацію. У стресовому стані в організмі людини можлива зміна складу її крові. Гормони, які потрапляють із залоз внутрішньої секреції, спричиняють тривогу, нервовість, пильність, агресивність.

На думку українського тренера з психологічної підготовки за програмою «Броньований розум» Ульянова К. І.: «бойовий стрес - це не реакція, а певний набір стресорів, поєднання факторів («аверсивних стимулів», яке має найпомітніший вплив на поведінку, психіку й фізіологію порівняно з іншими типами стресорів психологічного характеру») [4, 34-35]

Стрес є реакцією організму на зовнішні чинники (стрес-фактори), що зумовлює мобілізаційну дію на психофізіологічний стан людини (серцевосудинна, ендокринна, дихальна, м'язово-рухова системи та психічні функції уваги, мислення), активізуючи всі життєво-важливі функції організму для його подолання.

Стрес визначається як подія або умова у фізичному або соціальному оточенні, що веде до вживання заходів з уникання, агресії, ухвалення рішення про усунення й ослаблення загрозливих умов. [3, с.24]

Участь у військових діях супроводжується впливом наступних чинників:

1) усвідомлення відчуття загрози для власного життя, отримання поранення, травмування, інвалідності, непереносимість болю, страх біологічної смерті,;

2) стресу, що виникає під час прийняття участі в бойових діях, що може супроводжуватися психоемоційним стресом, пов'язаним із пораненням чи загибеллю побратимів по зброї та з необхідністю вбивати противника;

3) чинників бойової ситуації (дефіцит часу на прийняття рішень, прискорення темпів бойових дій, раптовість, невизначеність, новизна);

4) різка зміна життєвих (побутових) умов (нерідко відсутність відпочинку, повноцінного сну, особливості режиму гігієни і харчування).

В бойовій ситуації, як зовнішній фактор, стрес виявляється в прискоренні пульсу, частоті дихання, підвищенні температури тіла військовослужбовця, у почервонінні або зблідненні шкіри, інтенсивному потовиділенні, сухості в роті, тремтінні м'язів, у зміні зовнішньої активності рухів (кількості, частоти і амплітуди), в посиленні тривоги і пильності та ін.

У військовослужбовців можуть бути присутні наступні симптоми:

- постійне відчуття тривоги та страху;
- депресивний та мінливий настрій, криза, відчуття безпорадності, безвихідь;
- постійні спогади про активні бойові дії.

Всі перераховані симптоми – це нормальні реакції організму людини на екстремальні умови в бойовій ситуації. Інтенсивність впливу стресорів бойової обстановки на психічний стан військовослужбовців залежить від внутрішніх (адекватність реакції, індивідуально-психологічні особливості, тип нервової системи, психологічна та професійна готовність до стрес-факторів, рівень бойової мотивації) та зовнішніх (тривалість перебування і чисельність стресових ситуацій, внутрішні конфлікти, відсутність забезпечення базових потреб) передумов [1, с. 14].

Психологічні дослідження впливу участі в Антитерористичній операції на психіку військовослужбовців показують, що бойовий стрес низької інтенсивності успішно долається, стає звичним і рідко переходить у складніші стани. Висока інтенсивність негативно впливає на боєздатність військового підрозділу, чинить непродуктивний вплив на психофізіологічний стан військовослужбовців, їх здатність до ефективного виконання бойових (спеціальних) завдань [2, с. 100–101].

У військовослужбовців, які брали участь у в активних бойових діях, завжди підвищений рівень бойового стресу. Це напряду пов'язано з тим, що бойові дії є травмуючим досвідом, який, як правило, може призвести до розвитку різних психічних розладів людини, таких як тривожність, депресія та посттравматичний стресовий розлад. Необхідно зазначити, що бойовий стрес у військовослужбовців може зростати поступово, з часом. Тому необхідно проводити регулярне оцінювання рівня бойового стресу у військовослужбовців, які брали участь у бойових діях. Якщо у них виявлений високий або середній рівень бойового стресу, військовослужбовці повинні бути направлені в спеціалізований заклад для надання фахової психологічної допомоги.

Встановлено, що рівень бойового стресу є прямо пропорційним тяжкості психічних наслідків. Впровадження сучасних ефективних програм щодо психологічної реабілітації та допомоги для військовослужбовців є необхідною умовою підтримки їх ментального здоров'я. Своєчасний аналіз, виявлення та лікування стресових розладів є дуже важливим для збереження психічного здоров'я військовослужбовців та їх успішної реінтеграції в суспільному житті.

Література:

1. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос». С.14
2. Левенець О. А. Динаміка особистісних змін та ціннісних орієнтацій учасників бойових дій. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції : матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (Київ, 30 берез. 2016 р.) : у 2 ч. / [ред. кол. : В. В. Черней, М. В. Костицький, О. І. Кудерміна та ін.]. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2016. С. 100–101.
3. Тімченко О.В. Екстремальна психологія / підручник Харків : УЦЗУ, 2007. С.24
4. Ульянов К. Броньований розум. Бойовий стрес та психологія екстремальних ситуацій. Київ: ПП «УкрСІЧ», 2020. С. 34-35

Загорудько Тетяна Василівназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»Наукова керівниця: Котлова Л.О. кандидатка психологічних наук,
доцентка, завдувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти*Житомирський державний університет імені Івана Франка**м. Житомир, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Мовленнєвий розвиток є важливою складовою загального розвитку дитини, оскільки мовлення є основою її когнітивної та соціальної адаптації. Для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку характерні труднощі у сприйнятті, формуванні та використанні мовних засобів, що значно ускладнює їх комунікацію, навчання та інтеграцію у суспільство. Враховуючи, що мовленнєві порушення можуть мати різні причини та прояви, важливою стає роль соціально-педагогічного супроводу в оптимізації умов розвитку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, що дозволяє їм компенсувати труднощі та забезпечити рівні можливості для успішної соціалізації та навчання.

Проблема соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є важливою для багатьох сучасних дослідників. Вони зосереджуються на різних аспектах цього питання, таких як розробка змісту та методик супроводу (Л. Котлова, А. Обухівська, І. Луценко), психологічна підтримка дітей з гіперактивністю (Т. Ілляшенко) та проєктування системи соціалізації (І. Рогальська-Яблонська). Значну увагу також приділяють технологіям соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчальних закладах (В. Шиян, В. Галкіна, О. Зінченко, О. Лещенко, О. Бадер, Н. Сайко), що підкреслює багатогранність та важливість цієї проблеми.

Проте, незважаючи на значний інтерес до інклюзивної освіти, реальна реалізація соціально-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку залишається недостатньо вивченою. Сучасні дослідження вказують на необхідність розвитку нових програм для соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями, що дозволять не лише покращити їх мовленнєвий розвиток, але й сприятимуть загальному розвитку, самореалізації та соціальній адаптації.

Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку належать до особливої категорії дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Вони мають збережений слух і інтелект, проте виражені мовленнєві порушення, які впливають на формування інших аспектів психіки.

За словами О. Гаяш, у дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігаються різні форми та ступені порушення комунікативних навичок. Діти з тяжкими порушеннями мовлення часто не виявляють мотивації до спілкування, мають труднощі з орієнтацією в ситуаціях як загалом, так і за допомогою дорослого, стикаються з поведінковими розладами, комунікативними

труднощами та швидкою емоційною втомлюваністю. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого навчання способів спілкування та їх практичного застосування. Тому педагог, працюючи з такими дітьми, здійснює корекційну роботу не лише щодо фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення, а й допомагає долати супутні труднощі, що ускладнюють процес реабілітації [1, с. 46].

У процесі розвитку та соціалізації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку важливу роль відіграє соціально-педагогічний супровід. Він спрямований не лише на корекцію мовленнєвих порушень, а й на формування комунікативних навичок, розвиток емоційної стійкості та адаптацію дітей до соціального середовища. Завдяки комплексному підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні методи, вдається створити сприятливі умови для успішної інтеграції таких дітей у суспільство.

Ю. Сілявіна визначає соціально-педагогічний супровід як систему комплексної роботи фахівців в інклюзивному освітньому процесі, спрямовану на соціальний та особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потребами через використання ресурсів соціуму [5, с. 193].

І. Рогальська-Яблонська зазначає, що соціально-педагогічний супровід є процесом взаємодії між тим, хто надає підтримку, і тим, хто її потребує, спрямованим на виявлення соціальних можливостей дитини для її успішної соціалізації та індивідуалізації, що ґрунтується на гуманістичних засадах. Визначає складові системи соціально-педагогічного супроводу, зокрема: мету та завдання; основні напрямки і зміст роботи дорослих з дітьми; методи взаємодії дорослих з дітьми, що базуються на гуманістичному підході педагогів, соціальних педагогів, психологів, батьків та інших учасників супроводу; організацію процесу в часі та просторі через поетапну реалізацію; критерії ефективності соціалізації як кінцевого результату [3, с. 185].

Ефективність соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами залежить від тісної співпраці соціального педагога, психолога, педагогів, самої дитини та її батьків. Успішність цього процесу визначається рівнем готовності батьків і педагогів усвідомити свою роль, оскільки саме вони безпосередньо взаємодіють із дитиною та впроваджують завдання індивідуальної програми соціалізації.

За словами Н. Сайко, головна мета соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами полягає у наданні допомоги в подоланні труднощів у навчанні та вихованні, а також у сприянні їхній соціальній адаптації та реабілітації разом із родиною. Основні напрями соціально-педагогічного супроводу виділяє такі: взаємодія з батьками; розвиток соціальних навичок у дітей; підтримка та співпраця з педагогами [4, с. 24].

Л. Котлова та А. Харченко зазначають, що основними формами взаємодії з батьками є: усне щоденне спілкування (під час взаємодії) та письмове ознайомлення (через супровідну документацію) з деталями поведінки, досягнень та проблем дитини в закладі; залучення батьків до участі у заняттях, а також надання їм домашніх завдань і рекомендацій; організація семінарів, круглих

столів, спільних занять з дітьми для батьків; батьківські збори; індивідуальні консультації; тренінги; ділові ігри та просвітницька діяльність. Основними формами роботи з педагогічними працівниками є: бесіди; консультації; тренінги; семінари – практикуми; міждисциплінарні консилиуми. [2, с. 608–609].

З огляду на вищезазначене, на наш погляд, соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку – це система комплексної підтримки, спрямована на сприяння їхньому повноцінному розвитку, адаптації та інтеграції в соціум.

Отже, соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є необхідною умовою їхньої успішної соціалізації та навчання. Комплексний підхід, що об'єднує зусилля педагогів, логопедів, психологів, соціальних педагогів і батьків, дозволяє не лише коригувати мовленнєві порушення, а й сприяти розвитку емоційної стійкості, формуванню комунікативних навичок та підвищенню адаптивних можливостей дитини. Ефективна система соціально-педагогічного супроводу допомагає дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку подолати бар'єри у спілкуванні, розкрити власний потенціал і стати повноцінними учасниками суспільного життя.

Література:

1. 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.
2. Котлова Л.О., Харченко А.В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2023. Pp. 599–612.*
3. Рогальська-Яблонська І.П. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип.47. 2013. С.180–187.
4. Сайко Н.О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в закладах позашкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. Вип. 5. С. 23–27.
5. Сілявіна Ю.С. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 184–196.

Загребельна Олександра Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЛЬ БАТЬКІВ У ЗБАГАЧЕННІ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДІТЕЙ ІЗ ЗМР

В умовах сьогодення спостерігається значне зростання кількості дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку. Затримка мовленнєвого розвитку стає більш розповсюдженою серед сучасних дітей. Дана проблематика турбує все більше науковців, педагогів та батьків.

Вивченням проблематики дітей з ЗМР займалися наступні дослідники, такі як Л. Волкова, М. Хватцев, Н. Васильєва, О. Грибова, Л. Гладковська, О. Мастюков, О. Приходько, І. Глущенко [2].

Затримка мовленнєвого розвитку характеризується у засвоєнні мовлення не в межах вікової норми, також у дітей низький рівень сформованості активного та пасивного словника, граматичної сторони мовлення та низькі комунікативні навички. Це стає перешкодою для успішної соціалізації дитини в колективі, знижує пізнавальну діяльність, виникають складнощі під час навчання. Для успішної корекції ЗМР має бути застосований комплексний підхід, фахівці мають працювати злагоджено, а невід'ємну роль в даному процесі відіграють батьки дитини. Саме батьки створюють оптимальні умови для навчання вдома, взаємодіють з фахівцями та беруть безпосередню участь в корекційному процесі.

Варто зазначити, що саме від розвиток мовлення дитини напряду залежить від соціального середовища дитини, в якому вона зростає. Сім'я дитини відіграє основну роль у засвоєнні лексичних та граматичних структур мови. Тільки за умови активної комунікації батьків з дитиною, вона зможе навчитися говорити, збагачує свій словниковий запас та засвоює граматичні норми. Оскільки ми визначаємо, що один з основних корекційних напрямів при роботі з дітьми з ЗМР є збагачення словника, то батьки дитини мають активно залучатися до навчального процесу, що вимагає від них певного рівня обізнаності та залученості.

Також важливо зазначити, що більшість свого часу дитина проводить зі своїми батьками, тому саме вони мають можливість найбільше поповнювати словник дитини. Наприклад під час ігор, прогулянок, коли йдуть в садочок чи забирають з нього, під час прийому їжі, одягання, прибирання іграшок, тощо [5].

Аналіз досліджень показав, що найбільш ефективним методом накопичення словника є поєднання вербальної взаємодії з наочністю та практикою. Тому вдома батьки мають створювати максимально сприятливу атмосферу для спілкування з дитиною та стимулювати її до мовленнєвої діяльності [1].

Одним із способів збагачення словника є читання книг разом з дитиною. Для дітей із ЗМР варто використовувати книги, які містять багато ілюстрацій, це дозволяє створити більше асоціацій, співвідносити слово, його значення та образ.

Також варто використовувати різноманітні мовні ігри, адже провідна діяльність дітей дошкільного віку це гра. Вона сприяє когнітивному та мовленнєвому розвитку. Варто використовувати різноманітні ігри на повторення та диференціацію слів, узагальнення, співвідношення. Моємо навести декілька прикладів ігор вдома:

1. «Граємо в слова». Мама чи тато разом з дитиною називають всі предмети в кімнаті, в якій знаходяться. На кухні: назви меблів, посуду, продуктів в холодильнику. У ванній кімнаті: називають предмети, додаємо прикметники (наприклад махровий рушник, жовта щітка, ароматне, рідке мило). У вітальні: назви іграшок, оточуючих предметів.
2. Ігри з м'ячем «Їстівне-неїстівне», «Я знаю 5 назв...», відпрацювання дієслів коти, кидай, лови.
3. «Моя половина, твоя половина». Дорослий починає слово, а дитині потрібно його закінчити. Можна почати з 1 складової структури слова, а потім брати складніші слова. Наприклад: во-да, со-ва, ха-та, папу-га, воро-та, вело-сипед, теле-візор.

Наступним ефективним способом розвитку словника у дітей із ЗМР є коментоване мовлення. Постійний мовленнєвий супровід дій дитини та власних дій батьків розширює словниковий запас, а також сприяє розвитку зв'язного мовлення, дитина вчиться правильно використовувати граматичні форми.

Також варто залучати дитини до спільної діяльності з активним використанням мовленнєвих завдань. Діти краще засвоюють нові слова під час практичної діяльності. Варто разом грати, малювати, читати, прибирати, виходити на прогулянки. Батькам варто створювати мовленнєві ситуації, у яких дитина може ефективно використовувати нову лексику, це сприяє кращому запам'ятовуванню та закріпленню [5].

Так як корекційний процес має носити системний підхід, фахівцям та батькам варто активно взаємодіяти один з одним. Адже тільки при спільній діяльності можна досягти успіху у подоланні мовленнєвих порушень. Батьки мають бути не пасивними спостерігачами, а брати активну участь в корекційному процесі. Фахівцям варто проводити консультації для батьків та надавати рекомендації, які вправи та ігри потрібно використовувати вдома. Хочеться зазначити, що більшість практичних логопедів говорять про те, що виконання домашніх завдань значно прискорює результат занять [5].

Отже, хочемо підсумувати, що батьки дитини відіграють вадливу роль у формуванні мовлення дитини, особливо у дітей із ЗМР. Використання ігор, вправ, читання книжок, коментоване мовлення та створення мовленнєвих ситуацій ефективно впливають на розвиток словника і дошкільників в домашніх умовах. Важливо дотримуватися співпраці батьків та фахівців під час корекції,

адже це забезпечує комплексний підхід та сприяє ефективному подоланню мовленнєвих порушень.

Література:

1. Азовська Н. Взаємозв'язок логопеда та батьків в роботі по закріпленню набутих мовленнєвих навичок. Херсон : Кругозір, 2006. С. 100.
2. Кисличенко В. Питання логопедичного супроводу родини дитини із затримкою мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. № 23. С. 104–107.
3. Мельник І., Реснянська У. Розвиток мовлення дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 106–110.
4. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програм.-метод. комплекс. Київ : Освіта України, 2011. С. 294.
5. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками: молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. Дефектологія. *Особлива дитина : навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33–37.

Загурська Інна Станіславівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ: ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ

Підлітковий вік – це той період, у якому ми можемо побачити як загострене прагнення до досконалості, з одного боку, так і величезні труднощі з відповідністю поведінки та рівня навичок певним вимогам, з іншого боку.

Метою цієї публікації є аналіз діагностичних можливостей щодо дослідження загостреного прагнення до досконалості, яке описується терміном «перфекціонізм». Соціальна та практична значущість проблеми перфекціонізму зумовлює пошук та адаптацію відповідних методів дослідження. Так, вивченню питання підліткового перфекціонізму відведено чільне місце у працях А.С. Вавілової та О.І. Кононенко. Важливим є акцентування уваги на розгляді різної типології перфекціонізму, в основі якої лежить два полюса: нормальний і патологічний перфекціонізм [1; 2; 3].

Зупинимось на розгляді можливостей дослідження підліткового перфекціонізму за допомогою Дитячо-підліткової шкали перфекціонізму П. Х'юїтта та Г. Флетта (CAPS – The Child-Adolescent Perfectionism Scale) [4].

На українській вибірці Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму П. Х'юїтта та Г. Флетта адаптовувалася А.С. Вавіловою із зазначенням всіх показників статистичної достовірності та оприлюдненням нормативних

показників із визначенням дуже низького, низького, середнього, вище середнього та високого рівнів перфекціонізму [2].

В оригінальній версії Шкали представлені дві субшкали: Я-орієнтований (self-oriented) і соціально приписаний (socially prescribed perfectionism) перфекціонізм. Я-орієнтований перфекціонізм передбачає винятково високі особистісні вимоги та прагнення відповідати цим вимогам. У випадку соціально приписаного перфекціонізму дитина вважає, що оточуючі демонструють по відношенню до неї високі очікування і вона має їм відповідати. Серед причин як Я-орієнтованого, так і соціально приписаного перфекціонізму П. Х'юїтт та Г. Флетт відмічають різні прояви дезадаптації.

Використання Дитячо-підліткової шкали перфекціонізму дозволить своєчасно помічати рівень перфекціонізму, який погіршує якість життя і, відповідно, визначатися із формами та методами психологічної допомоги.

Перспективою роботи є подальша апробація Дитячо-підліткової шкали перфекціонізму для української вибірки підлітків; виокремлення та опис діагностичних можливостей та обмежень шкали.

Література:

1. Вавілова А.С. Типологія перфекціонізму у підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С.31-45.
 2. Вавілова А.С. Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму П. Х'юїтта та Г. Флетта: досвід адаптації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 2. Т.1. С. 50-56.
 3. Кононенко О.І. Перфекціонізм особистості: норма чи патологія? *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 3 (2). С. 170-174.
 4. Flett G.L., Hewitt P.L., Boucher D.J., Davidson L.A., Munro Y. The Child and Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2016. 34(7). P.634-652.
- (Дата перегляду: https://hewittlab.sites.olt.ubc.ca/files/2022/01/CAPS_Flett_2016.pdf)

Запiтецький Андрій Олександрович,

здобувач освітньо-наукового рівня освіти
зі спеціальності 231 Соціальна робота

Наукова керівниця: Міхеєва О. Ю., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Підготовка соціальних працівників до здійснення соціально-реабілітаційної діяльності є важливим аспектом забезпечення ефективності соціальних послуг. Соціальна реабілітація спрямована на підтримку осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, допомагаючи їм адаптуватися до

суспільства та покращити якість свого життя. Підготовка соціальних працівників до здійснення соціально-реабілітаційної діяльності – це комплексний процес, що включає теоретичну, практичну та психологічну підготовку фахівців. Вона спрямована на забезпечення якісної допомоги вразливим категоріям населення, таким як люди з інвалідністю, діти-сироти, жертви насильства, особи з залежностями, учасники бойових дій та їх сім'ї та інші. Соціальна реабілітація є важливою складовою соціальної роботи, спрямованою на відновлення та інтеграцію осіб, які виявилися у складних життєвих потребах. Ефективність цієї діяльності значною мірою залежить від рівня підготовки соціальних працівників, їх професійних знань, навичок та особистісних якостей. Підготовка фахівців у цій сфері потребує комплексного підходу, що включає теоретичне навчання, практичну підготовку, розвиток емоційного інтелекту та постійне професійне вдосконалення.

Теоретична складова підготовки є базовою, що орієнтована і охоплює мультидисциплінарний аспект. Вона має містити освітні компоненти, що будуть орієнтовані на формування компетентностей та програмних результатів щодо розуміння суспільних процесів, соціальної структури та механізмів регулювання державної соціальної сфери; знання про вікові особливості особистості, методи психолого-педагогічної корекції, комунікативні навички; знання нормативно-правової бази соціального захисту, прав людини, механізмів соціальної підтримки; базові знання про фізичне та психічне здоров'я, принципи надання першої допомоги, особливості роботи з людьми з інвалідністю тощо [1, с.99].

Підготовка соціальних працівників до здійснення соціально-реабілітаційної діяльності потребує не лише теоретичних знань, а й практичних навичок. Основними аспектами практичної підготовки мають бути: *проходження практики в соціальних установах*. Воно може здійснюватись через організацію стажувань в центрах соціальних служб, реабілітаційних закладах, притулках для бездомних та кризових центрах, де здобувачі освіти зможуть отримати реальний досвід роботи з отримувачами послуг. Практична підготовка має бути орієнтована та забезпечувати опанування здобувачами освіти *методів реабілітаційної діяльності*, що орієнтовані на вивчення індивідуального підходу до отримувачів послуг, технологій соціальної адаптації, роботи з сім'ями у складних життєвих обставинах тощо. Ще одним аспектом практичної підготовки має бути орієнтація на *роботу в кризових ситуаціях*, такий аспект має забезпечити формування навичок кризового втручання, роботи з постраждалими від насильства, людьми, які мають залежність або перебувають у стані соціальної ізоляції. Практична підготовка соціальних працівників є багатогранним процесом, який включає перебування в соціальних установах, розвиток комунікативних навичок, навчання роботі в кризових ситуаціях та використання сучасних методик реабілітації. Високий рівень практичної підготовки забезпечує ефективність соціальної роботи та успіх успішної інтеграції вразливих категорій населення в суспільство [2, с. 39].

У ході здійснення соціально реабілітаційного процесу соціальні працівники можуть стикатись з емоційно напруженими ситуаціями, тому

важливою складовою їхньої підготовки є розвиток емоційного інтелекту, що передбачає формування емпатії та активного слухання – вміння розуміти почуття та потреби отримувачів послуг, створювати довірливу атмосферу; стресостійкості та психологічної рівноваги – техніки емоційного самоконтролю, управління стресом та професійного вигорання; професійної етики – збереження принципів конфіденційності, поваги до особистості, уникнення дискримінації [3, с.122].

Сфера соціальної роботи постійно змінюється, тому соціальні працівники мають бути готовими до постійного навчання, а особливо ті, які забезпечуватимуть здійснення соціально реабілітаційної діяльності. Тому важливим є постійне підвищення кваліфікації, що передбачає участь у тренінгах, семінарах, конференціях; можливість вивчення міжнародного досвіду, вивчення зарубіжного досвіду соціальної реабілітації, участь у міжнародних проектах, вивчення інноваційних технологій соціально-реабілітаційного процесу; самоосвіта – аналіз наукових досліджень, нових методик та підходів у соціальній сфері та соціально-реабілітаційному процесі.

Якісна підготовка соціальних працівників є запорукою ефективної соціально-реабілітаційної діяльності. Вона передбачає комплексний підхід, що включає теоретичне навчання, практичний досвід, психологічну підготовку, знання юридичних норм та методологічні навички. Підвищення рівня професійної підготовки соціальних працівників сприятиме покращенню соціального захисту вразливих категорій населення та їх успішній інтеграції в суспільство. Підготовка соціальних працівників до здійснення соціально-реабілітаційної діяльності є комплексним процесом, що поєднує теоретичну базу, практичні навички, розвиток емоційного інтелекту та готовність до використання сучасних технологій. Високий рівень підготовки цих фахівців сприяє ефективному наданню допомоги тим, хто її потребує, та покращенню соціального захисту населення в цілому.

Література:

1. Вікторова Л. В., Чулкова К. О. Соціально-педагогічна реабілітація військовослужбовців-учасників збройних конфліктів : загальнонауковий аспект. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2019. Вип. 26. С. 94–102.
2. Дуля А., Спіріна Т. До питання реабілітації учасників бойових дій в Україні. Ввічливість. Humanitas, 2024. №1, С. 38–43.
3. Міхеєва О. Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю: закордонний досвід. Соціальна робота: реалії та перспективи : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 110-річчю Полт. нац. пед. ун-та імені В. Г. Короленка, м. Полтава, 9–10 трав. 2024 р. / за заг. ред. Н. О. Сайко, В. І. Березан. Полтава, 2024. С.120-124.
4. Сучасні види реабілітації для постраждалих від війни та ветеранів ЗСУ. EnableMe Україна. URL: [https:// www.enableme.com.ua/ua/article/sucasni-vidi-](https://www.enableme.com.ua/ua/article/sucasni-vidi)

reabilitacii-dla-postrazdalih-vid-vijni-ta-veteraniv-zsu-8895 (дата звернення: 22.03.2025).

Зах Лілія Адамівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Аврамчук О.С., доктор психологічних наук,
доцент кафедри клінічної психології
*Український католицький університет
м. Львів, Україна*

РОЛЬ ПСИХОЕДУКАЦІЇ У ПІДТРИМЦІ ОСІБ, ЯКІ ДОГЛЯДАЮТЬ ЗА РІДНИМИ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Догляд за рідними з психічними розладами є складним завданням, що супроводжується емоційним вигоранням, підвищеним рівнем стресу та зниженням якості життя доглядальників. Оскільки психічні розлади набувають дедалі більшого поширення, зростає кількість людей, які потребують постійного догляду. У зв'язку з цим, важливим є пошук ефективних методів підтримки доглядальників, особливе місце серед цих методів займає психоосвіта.

За даними ВООЗ, 14% від загального обсягу захворюваності у світі припадає на нейропсихіатричні розлади, що підкреслює важливість їхнього вивчення та розробки програм підтримки для осіб, які доглядають за хворими (WHO, 2023). На думку експертів, це пов'язано з хронічною інвалідизуючою природою розладів психічного здоров'я, зокрема депресії та психічними розладами, пов'язаними із вживанням алкоголю та наркотиків.

Психоосвіта є структурованим навчальним втручанням, спрямованим на підвищення рівня обізнаності осіб, які здійснюють догляд за пацієнтами з психічними розладами. Вона включає комплекс освітніх заходів, які допомагають доглядальникам зрозуміти природу психічних захворювань, сформувати ефективні механізми подолання стресу та розвинути навички психологічної стійкості. Психоосвіта сприяє зниженню рівня емоційного виснаження, депресивних проявів і тривожності серед доглядальників. Дослідження Ясуми Н., та ін. (2020) демонструє, що систематичні психоосвітні втручання допомагають доглядальникам краще адаптуватися до складних умов догляду, запобігти синдрому вигорання та розвинути ефективні копінг-стратегії. Результати також свідчать про значне зниження рівня стресу серед доглядальників, які брали участь у програмах психоосвіти, порівняно з контрольною групою. Це підкреслює важливість психологічної підтримки через навчальні та інтерактивні підходи, що сприяють розвитку стресостійкості [6].

Згідно з дослідженням Єсуфу-Удечуку А., та ін. (2016), психоосвіта сприяє підвищенню рівня толерантності серед доглядальників, що позитивно позначається на їхній взаємодії з пацієнтами. Отримані знання допомагають

сформувати більш емпатійне ставлення до осіб із психічними розладами та сприяють соціальній інтеграції пацієнтів. Зниження рівня упереджень щодо психічних захворювань дозволяє доглядальникам краще розуміти поведінкові особливості пацієнтів, що сприяє покращенню якості догляду та запобіганню соціальній ізоляції хворих [3].

Впровадження психоосвіти сприяє не лише покращенню психологічного стану доглядальників, але й підвищенню ефективності догляду. Дослідження Куйперса П. та Стама Х., (2019) доводить, що доглядальники, які пройшли навчання, демонструють вищий рівень компетентності у взаємодії з хворими, що сприяє зменшенню кількості конфліктних ситуацій у сім'ї. Психоосвітні заходи також сприяють формуванню стратегій адаптації до змін у поведінці пацієнтів, що дозволяє доглядальникам зберігати власний психоемоційний баланс. Крім того, програми, що включають групову підтримку, дозволяють доглядальникам обмінюватися досвідом, що підвищує їхню мотивацію та впевненість у власних силах [4].

Різні методи психоосвіти мають різний рівень ефективності. Найбільш результативними є інтегровані програми, які включають лекції, тренінги, практичні вправи, індивідуальні консультації та групові обговорення. Такі програми сприяють покращенню обізнаності доглядальників щодо психічних розладів, розвитку стратегії управління стресом та оптимізації доглядової діяльності.

Сучасні інноваційні методи включають онлайн-курси, інтерактивні вебінари, мобільні додатки та використання віртуальної реальності для навчання доглядальників. Такі методи забезпечують більш гнучке та персоналізоване навчання, що робить психоосвіту доступнішою та ефективнішою для широкого кола доглядальників.

Однією з поширених моделей психоосвіти є застосування інтервенцій, базованих на когнітивно-поведінковому підході. Застосування когнітивно-поведінкових технік у межах психоосвіти дозволяє доглядальникам більш усвідомлено та ефективно взаємодіяти з пацієнтами, мінімізуючи стресові реакції [5], допомагають розпізнавати негативні думки та змінювати малоефективні поведінкові стратегії. Це сприяє зниженню рівня стресу та формуванню адаптивних стратегій взаємодії з хворими.

Іншою теоретичною моделлю для психоосвіти є системна терапія. Системна сімейна терапія розглядає доглядальника та пацієнта як частину єдиної взаємодіючої системи. Вона спрямована на покращення комунікації в сім'ї, навчання адаптивним стратегіям та зменшення конфліктних ситуацій. Дослідження підтверджують, що включення сімейної системної терапії у психоосвітні програми значно покращує ефективність догляду та психологічний стан доглядальників.

До традиційних методів психоосвіти належать групові тренінги, лекції, індивідуальні консультації та друковані матеріали. Ці методи

сприяють передачі інформації та навичок, необхідних для догляду за пацієнтами з психічними розладами.

Системний огляд літератури є ключовим методом у наукових дослідженнях, що забезпечує комплексний аналіз наявних емпіричних даних та узагальнення доказової бази за обраною тематикою. Відповідно до методологічних рекомендацій Cochrane Collaboration, цей метод передбачає суворо регламентований, структурований та відтворюваний процес збору, критичного аналізу та синтезу наукових даних, що дає змогу мінімізувати систематичні помилки та суб'єктивні викривлення результатів [2, ст.15]. Системний огляд відіграє важливу роль у дослідженні психоосвіти, оскільки дозволяє оцінити ефективність психоосвітніх програм, порівняти різні методологічні підходи та виявити прогалини у наукових даних. Але відсутність стандартизованих програм залишається викликом для їх ефективного впровадження. Застосування системного огляду у вивченні психоосвіти дозволяє отримати комплексний аналіз існуючих підходів та розробити рекомендації щодо їх подальшого удосконалення. Узагальнення отриманих результатів сприяє розробці більш ефективних стратегій підтримки осіб, які доглядають за рідними з психічними розладами, та інтеграції психоосвіти у систему медико-соціального супроводу.

У сфері психоосвіти системні огляди допомагають оцінити вплив навчальних втручань на доглядальників, ідентифікувати ефективні методи навчання та визначити майбутні напрямки розвитку програми підтримки. Використання цього методу дозволяє науковцям отримати всебічний погляд на проблему та сформулювати обґрунтовані рекомендації для практичного впровадження психоосвітніх заходів. Крім того, результати такого аналізу мають безпосередню практичну значущість, оскільки вони можуть бути використані для розробки рекомендацій щодо удосконалення існуючих психоосвітніх програм та підвищення їхньої ефективності у підтримці осіб, які здійснюють догляд за пацієнтами з психічними розладами [4].

Таким чином, психоосвіта є ефективним інструментом підтримки осіб, які здійснюють догляд за рідними з психічними розладами. Її застосування сприяє зниженню рівня емоційного вигорання, покращенню психоемоційного стану доглядальників, формуванню толерантного ставлення до пацієнтів та підвищенню якості догляду. Найбільш результативними виявилися комплексні програми, що поєднують когнітивно-поведінкові техніки, системну терапію та інтерактивні інструменти. Сучасні інноваційні формати психоосвіти, зокрема онлайн-платформи й мобільні застосунки, забезпечують гнучкість і доступність навчання. Водночас системні огляди дозволяють здійснити всебічний аналіз ефективності таких програм, виявити актуальні тенденції та розробити науково обґрунтовані рекомендації для подальшого удосконалення психоосвітніх втручань. Це має суттєве практичне значення для інтеграції психоосвіти у систему комплексної медико-соціальної підтримки доглядальників.

Література:

1. WHO. Mental disorders [Електронний ресурс]. *World Health Organization*. 2023. Режим доступу: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
2. Гігінс Дж. П. Т., Томас Дж., Чандлер Дж., Кампстон М., Лі Т., Пейдж М. Дж., Велч В. А. Посібник Cochrane для систематичних оглядів втручань. 2-е вид. Оксфорд: Wiley-Blackwell, 2019. 694с. Режим доступу: https://training.cochrane.org/sites/training.cochrane.org/files/public/uploads/resources/Handbook5_1/Handbook4.2.6Sep2006.pdf
3. Єсуфу-Удечуку А., Мейо-Вілсон Е., Гаррісон Б., Бертолотте Дж., Туркевич С. Психоосвіта для родичів осіб із психічними розладами: систематичний огляд та мета-аналіз [Електронний ресурс]. *The British Journal of Psychiatry*. 2016. Режим доступу: <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/interventions-to-improve-theexperience-of-caring-for-people-with-severe-mental-illness-systematic-review-and-metaanalysis/20C869E160BF61E099D1FC64A1DA6A9F>
4. Куйперс П., Стам Х. Вигорання серед родичів пацієнтів із психічними розладами та ефективність психоосвіти [Електронний ресурс]. *Psychiatric Services*. 2019. Режим доступу: <https://ps.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ps.201800320>
5. Ченг Ш.-Т. Психологічна підтримка доглядальників пацієнтів з деменцією. *Current Psychiatry Reports*. 2017. Т. 19, №8.С. 64. DOI: 10.1007/s11920-017-0818-2. Psychological Interventions for Dementia Caregivers: What We Have Achieved, What We Have Learned | Current Psychiatry Reports
6. Ясума Н., Ямагуті С., Сайто А., Такахасі Н., Уеда А. Ефективність короткострокових сімейних психоосвітніх втручань у підтримці доглядальників. *BMJ Open*. 2020. Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiK4c6U3YeMAxW5CRAIHbDKHagQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fbmjopen.bmj.com%2Fcontent%2Fbmjopen%2F10%2F4%2Fe034425.full.pdf&usg=AOvVaw3_2dJzuiLoyiHwxsZdJnrt&cshid=1741892027181648&opi=89978449

Зінчук Людмила Льонгінівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Ілліна О.В., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ООП В УМОВАХ МАЛОКОМПЛЕКТНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасна система дошкільної освіти в Україні прагне до забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема й тих, які мають особливі освітні потреби (ООП). Такі діти потребують спеціалізованої підтримки для забезпечення їхнього всебічного розвитку та інтеграції у суспільство. Однак, в умовах малокомплектних закладів дошкільної освіти (ЗДО), розташованих переважно в сільській місцевості, організація ефективної корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП стикається з низкою викликів. Це, зокрема, обмеженість кадрових ресурсів (відсутність вузькопрофільних спеціалістів, таких як логопеди, дефектологи, реабілітологи), недостатнє матеріально-технічне забезпечення, а також необхідність адаптації корекційно-реабілітаційних технологій до умов малокомплектного ЗДО.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальні дослідження в галузі спеціальної педагогіки та корекційної роботи підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку та освіти дітей із ООП. Зокрема В. Шевченко аналізує еволюцію та перспективи розвитку корекційно-реабілітаційної допомоги, підходи до організації роботи та роль фахівців у цьому процесі. У навчально-методичному посібнику «Реабілітаційні технології в системі соціально-педагогічної роботи з особливими дітьми» Н. Султанова розглядає інноваційні підходи до корекційної роботи, сучасну реабілітаційну практику та роль спеціалістів у цьому процесі. У статті С. Лупінович та І. Марієвої здійснено аналіз умов та практичного досвіду інклюзивної освіти, підходів до організації корекційно-реабілітаційної роботи та ролі фахівців у цьому процесі. У свою чергу С. Стеблюк та І. Корягіна розглядають вплив технологічних інновацій на корекційно-реабілітаційний процес та перспективи їх розвитку в Україні. Н. Цюлюпа, О. Заходякін, А. Рижук досліджують використання музикотерапії як інноваційної технології в корекційно-реабілітаційному процесі. Ю. Носик досліджує вплив дистанційних технологій на корекційно-реабілітаційний процес та перспективи їх розвитку в Україні. Ці роботи надають глибоке розуміння сучасних підходів до організації корекційно-реабілітаційної роботи, ролі спеціалізованих фахівців та впровадження технологічних інновацій у цьому процесі в Україні.

Метою цієї статті є аналіз корекційно-реабілітаційних технологій у малокомплектних закладах дошкільної освіти для дітей із особливими освітніми

потребами та визначення перспектив їхнього розвитку в Україні. У статті будуть розглянуті основні підходи до організації корекційно-реабілітаційної роботи.

Виклад основного матеріалу. Діти з особливими освітніми потребами – це особи до 18 років, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення їхнього права на освіту [1]. До цієї категорії можуть належати діти з порушеннями інтелектуального, сенсорного та фізичного розвитку, відхиленнями в пізнавальному розвитку (затримка психічного розвитку), а також діти які тимчасово випали з освітнього процесу через хворобу чи інші причини та потребують додаткової підтримки для «наздоганяння» однолітків та соціальної адаптації. В Україні законодавчо закріплено право таких дітей на інклюзивне навчання, що передбачає створення умов для їхнього повноцінного розвитку та соціалізації в освітньому середовищі.

Зокрема, розвиток зазначеної категорії дітей можливий через організацію корекційно-реабілітаційної роботи в ЗДО, під якою розуміють комплекс заходів, спрямованих на корекцію порушень розвитку, формування комунікативних навичок, соціалізації та адаптації до умов освітнього середовища, підтримку емоційно-вольової сфери. Цей вид роботи вимагає комплексного підходу, що враховує індивідуальні потреби кожної дитини з ООП, а також організацію відповідного інклюзивно-ресурсного освітнього середовища. Для досягнення цих завдань використовуються різні методи та корекційно-реабілітаційні технології, які спрямовані на відновлення та розвиток пізнавальних і емоційно-вольових процесів, забезпечення максимально повної адаптації дитини в суспільстві, формування позитивних рис особистості [2].

Чинним законодавством України регламентується діяльність малокомплектних закладів дошкільної освіти у якому кількість дітей у групах значно менша за стандартні норми. Малокомплектні ЗДО часто зустрічаються в сільських та віддалених районах, де кількість дітей в окрузі не дозволяє утримувати великі групи. Згідно з нормативами, малокомплектним ЗДО вважається заклад у якому, загальна кількість дітей може варіюватися в залежності від конкретних умов, у межах від 10 до 40 осіб. Це обумовлено тим, що в таких закладах зазвичай є невелика кількість груп, і кожна з них може включати від 5 до 15 дітей. Це може бути обумовлено різними факторами, зокрема низькою народжуваністю, віддаленістю населеного пункту або іншими специфічними умовами. Малокомплектні ЗДО мають свою специфіку в організації освітнього процесу, зокрема через обмеження фінансових ресурсів, меншу різноманітність освітніх програм, а також знижений рівень соціалізації через малу кількість однолітків у групах.

Що стосується реалізації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП то малокомплектні ЗДО пропонують низку переваг: індивідуальний підхід (менша кількість дітей у групі дозволяє педагогам приділяти більше уваги кожній дитині, адаптуючи освітній процес відповідно до її потреб); гнучкість у методах роботи (педагоги можуть застосовувати різноманітні корекційно-розвивальні методики та технології, включаючи арт-педагогіку, арт-терапію та інші інноваційні підходи, що сприяють розвитку дитини з ООП); тісна співпраця

з батьками (у малокомплектних ЗДО легше організувати регулярні консультації та спільні заходи з батьками, що сприяє комплексному підходу до розвитку дитини); створення комфортного середовища (менша кількість дітей знижує рівень стресу та забезпечує більш спокійну атмосферу, що є важливим для дітей із ООП). Завдяки цим факторам, малокомплектні ЗДО можуть ефективно підтримувати розвиток дітей із ООП, забезпечуючи необхідну увагу та ресурси для їхнього успішного розвитку та соціалізації.

Однак, малокомплектні ЗДО можуть стикатися з певними труднощами при організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Невелика кількість дітей може обмежувати можливості для залучення фахівців, таких як логопеди, психологи та дефектологи, що є важливими для корекційної роботи. Також, малокомплектні ЗДО можуть мати обмежений доступ до спеціалізованого обладнання та ресурсів, необхідних для ефективної корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП. Окрім того, у малокомплектних ЗДО може бути складно впроваджувати індивідуальні корекційно-розвивальні програми через обмежену кількість педагогічних працівників та ресурсів. Для подолання цих труднощів важливо забезпечити співпрацю з інклюзивно-ресурсними центрами, які проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та надають необхідну підтримку.

Говорячи в контексті корекційно-реабілітаційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку з ООП, варто зазначити, що це система науково обґрунтованих методів, прийомів та засобів, спрямованих на усунення або зменшення наявних порушень у розвитку дитини, створення сприятливих умов для її розвитку, соціалізації та адаптації. У посібнику Н. Сутланової [4] зроблено аналіз низки підходів та методик, які є дієвими в роботі з дітьми з ООП, зокрема підходи Марії Монтессорі, Вальдорфська педагогіка, методики Глена Домана та Азарських. Вони спрямовані на стимулювання пізнавальної активності, формування соціальних навичок та розвиток самостійності дитини з ООП. Окрім того, авторка розкриває особливості арт-терапевтичних методик в реабілітації, особливу увагу приділено методикам, які сприяють емоційному розвитку та корекції поведінки дітей. Зокрема, це казкотерапія, музикотерапія, ігротерапія, танцювальна та пісочна терапії. Дієвим є використання рухової терапії, спрямованої на покращення рухових функцій та загального фізичного стану дітей з ООП. Методи музичної терапії (Nordoff & Robbins, 2007) та арт-терапії сприяють розвитку емоційної сфери, зниженню тривожності, покращенню комунікації. У малокомплектному ЗДО можна використовувати інтегровані заняття з елементами ритміки, співу, малювання, ліплення.

Варто наголосити, що впровадження корекційно-реабілітаційних технологій у роботу з дітьми з ООП вимагає не тільки комплексного та індивідуального підходів, а й диференційованого (застосування різних методів та форм роботи з дітьми, залежно від їхніх індивідуальних особливостей та адаптації освітнього середовища до потреб кожної дитини); підходу інтеграції різних методів (наприклад, ігрова терапія, арт-терапія, сенсорна інтеграція, логопедична корекція, тощо та поєднання корекційно-розвиткових та

реабілітаційних заходів); системного (планування та організація корекційно-реабілітаційної роботи на основі результатів діагностики, регулярного моніторингу та оцінки ефективності корекційно-реабілітаційних заходів); діяльнісного (залучення дитини до активної участі в корекційно-реабілітаційному процесі з використанням ігрових методів та інтерактивних технологій) та екологічного (врахування природних потреб дитини, використання природних факторів у корекційно-реабілітаційному процесі) та ін. Ці підходи є основою для організації ефективної корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП в закладі дошкільної освіти.

Успішне впровадження корекційно-реабілітаційних технологій у роботу з дітьми з ООП і зокрема у малокомплектних ЗДО, обумовлено низкою умов: підвищення кваліфікації педагогів (регулярне проходження курсів та тренінгів із корекційно-розвивальних методик); співпраця з фахівцями (залучення логопедів, психологів та дефектологів для проведення спеціалізованих занять); індивідуальний підхід (розробка персональних планів розвитку для кожної дитини з ООП); запровадження асистивних технологій (використання спеціалізованого обладнання та програмного забезпечення для підтримки навчання та розвитку дітей з ООП. Зокрема, сучасні цифрові ресурси, такі як адаптивні програми для розвитку мовлення (Speech Therapy Apps), інтерактивні платформи для навчання (Khan Academy Kids, ABCmouse), а також спеціалізовані сенсорні пристрої, які сприяють підвищенню мотивації дітей до навчання та розширенню їхніх когнітивних можливостей. Також, технологічні інновації, такі як корекційно-розвиткові комп'ютерні технології, можуть значно підвищити ефективність корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП. Ці технології дозволяють персоналізувати навчання та розвиток дітей, забезпечуючи їм доступ до спеціалізованих освітніх ресурсів [5].

Висновки. Отже, можна узагальнити, що організація ефективної корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП в умовах малокомплектних ЗДО є складним, але важливим завданням. У свою чергу корекційно-реабілітаційні технології в умовах малокомплектного ЗДО можуть стати ефективним інструментом для підтримки дітей із особливими освітніми потребами. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, сенсорної інтеграції, альтернативної комунікації, музико- та арт-терапії, а також міждисциплінарного підходу дозволяє адаптувати освітній процес ЗДО до індивідуальних потреб дитини з ООП.

Література:

1. Закон «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення 12.01.2025).
2. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
3. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції

(21 листопада 2024 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. 373 с.

4. Реабілітаційні технології в системі соціально-педагогічної роботи з особливими дітьми: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2020. 102 с. Режим доступу: <https://surl.li/weeaku> (Дата звернення 25.11.2024).
5. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

Зінчук Тетяна Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

Бутузова Лариса Петрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИЗАРТРІЄЮ

Мовленнєві порушення у дітей молодшого дошкільного віку є однією з актуальних проблем сучасної логопедії. Дизартрія як мовленнєве порушення значно впливає на розвиток фонетико-фонематичних процесів, артикуляції та комунікативних навичок дитини. Важливим науковим та практичним завданням є розробка ефективних корекційних методів, що сприятимуть покращенню мовленнєвих навичок у дітей із цим порушенням.

Мовленнєвий розвиток дошкільників є важливою складовою формування комунікативних навичок та соціалізації дитини. За даними Міністерства охорони здоров'я України (2023) [4], близько 12% дошкільників мають порушення мовленнєвого розвитку, серед яких дизартрія є одним із найбільш поширених діагнозів. У міжнародному контексті також спостерігається висока поширеність дизартрії серед дошкільників. За даними Американської асоціації логопедів (ASHA, 2022) [9], близько 10-15% дітей у ранньому віці потребують корекційного втручання через дизартрію та пов'язані порушення мовлення. Рання діагностика та корекція дизартрії є важливими для запобігання подальшим ускладненням у мовленнєвому та когнітивному розвитку. Проте, у вітчизняній науковій логопедичній літературі недостатньо розроблені методики, які враховують вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого дошкільного віку. Це обумовлює необхідність проведення ґрунтовного експериментально-дослідження особливостей розвитку мовлення дітей з дизартрією, розробку ефективних методів корекції та адаптації вже існуючих методик до потреб цієї вікової групи.

Аналіз наукової, методичної та спеціальної літератури свідчить про значний інтерес до проблеми мовленнєвих порушень у дітей з дизартрією як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. У сучасних дослідженнях спостерігається тенденція до комплексного підходу в логопедичній корекції, що поєднує педагогічні та мультисенсорні методики. Так, Іваненко А. В. [3], пропонує використання інтегративних методик, що дозволяють поєднувати артикуляційні вправи з комунікативними іграми, спрямованими на розвиток мовленнєвої активності. На думку Петренко О. С. [5], перспективним є використання інноваційних педагогічних технологій у поєднанні з класичними логопедичними підходами, що сприяє підвищенню рівня комунікативних навичок у дошкільників. У зарубіжних дослідженнях також робиться акцент на комплексності корекційної роботи. Наприклад, Робертс К. та Сміт Д. [11] вказують на позитивний вплив мультисенсорних методик на розвиток фонетико-фонематичних навичок у дітей з дизартрією. Джонсон П. та Міллер Р. [10] підкреслюють важливість раннього втручання та активного залучення батьків до процесу корекції, що сприяє стабільності результатів.

Дослідження інтегративних підходів Брушневської І. підтверджують важливість розвитку дрібної моторики як основи для покращення мовленнєвих функцій у дітей дошкільного віку [1]. Голуб А. В. досліджуючи корекцію мовлення дітей з дизартрією засобами фізичної реабілітації також показує її ефективність, особливо у випадках порушення артикуляційної моторики [2]. Рібцун Ю. В. стверджує, що корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку передбачає застосування програмно-методичних комплексів, що охоплюють різноманітні форми роботи з мовленнєвими порушеннями [7]. Деякі автори (Тарасов В., 2018) [8] вказують на значущість диференційованого підходу у адаптації методик корекції до вікових та індивідуальних особливостей дитини. Водночас, значна частина наукових праць акцентує увагу на необхідності інтеграції логопедичної роботи з психолого-педагогічною підтримкою для досягнення стійкого прогресу.

Отже, основними тенденціями у сучасній логопедичній практиці є: комплексний підхід із залученням педагогічних, логопедичних та мультисенсорних методик; раннє втручання та підтримка з боку сім'ї; індивідуалізація корекційної роботи з урахуванням вікових особливостей дітей.

Незважаючи на значний прогрес у розробці корекційних методів, залишається недостатньо висвітленим питання вибору оптимальної методики для різних вікових груп та з урахуванням індивідуальних потреб. Це зумовлює необхідність подальших досліджень для пошуку найбільш ефективних підходів до логопедичної корекції дизартрії.

Метою дослідження є експериментальна перевірка ефективності впровадження програми корекції мовленнєвих порушень у молодших дошкільників з дизартрією. Для досягнення поставленої мети було використано ряд *методів наукового дослідження*: *спостереження* (за мовленнєвими проявами дітей у природних та організованих умовах: частота ініціювання мовлення, реакція на звернене мовлення та рівень активного словника (кількість

мовленнєвих актів за 10 хвилин); *констатувальний та формувальний експерименти* (тестування рівня мовленнєвого розвитку молодших дошкільників; спеціально розроблена програма з артикуляційними вправами та завданнями на фонаційну чіткість); психодіагностичні (анкетування батьків та вихователів щодо рівня мовленнєвої активності дітей, наявності труднощів у спілкуванні та оцінки ефективності корекційної роботи [6]

Вибірку досліджуваних склали 10 дітей молодшого дошкільного віку (4–5 років) з діагностованою дизартрією. Усі діти відвідували дошкільний навчальний заклад, що забезпечувало однорідність умов виховання та навчання. Якісні характеристики вибірки включали рівень загального психофізичного розвитку, відсутність супутніх неврологічних патологій та соціальну адаптованість. Кількісні показники базувалися на аналізі мовленнєвих труднощів та ступеня їх вираженості.

Дослідження проводилося в декілька етапів:

1. *Діагностичний етап* – оцінювання мовленнєвих порушень, визначення ступеня дизартрії, аналіз моторних і когнітивних навичок (використання тесту «Артикуляційний профіль» для визначення рухливості органів мовлення).

2. *Підготовчий етап* – включав логопедичний масаж для розслаблення та стимуляції м'язів артикуляційного апарату, дихальні вправи для нормалізації фонаційного дихання. (комплекс вправ: «Дуття на свічку», «Надуй кульку», «Сніжинка»).

3. *Формувальний етап:*

- Артикуляційна гімнастика – вправи для розвитку рухливості органів мовлення (вправи «Гойдалка», «Чашечка», «Маляр»).
- Формування правильної звуковимови – робота над постановкою та автоматизацією звуків (вправи «Жужжалка», «Змійка». «Барабанчик»).
- Розвиток просодичних компонентів – робота над інтонацією, ритмом, темпом мовлення (вправи «Ритмічне декламування», «Промовляння з плесканням», «Голосовий потяг»).
- Розвиток фонематичного слуху – диференціація схожих звуків, слухові диктанти (вправи «Знайди зайвий звук», «Відлуння», «Розпізнай звук»).
- Комунікативні вправи – розвиток зв'язного мовлення, формування мовленнєвої активності (вправи «Склади історію», «Закінчи речення», «Рольові ігри»).

4. *Заключний етап* – оцінювання ефективності програми, аналіз змін у мовленнєвому розвитку дітей.

а. Порівняння результатів початкового та підсумкового тестування вимови (таблиця 1)

б. Вправа «Розповідь за малюнком»: Дитина самостійно описує малюнок, використовуючи освоєні мовленнєві навички.

с. Вправа «Самооцінка»: Дитина слухає свій запис мовлення до і після курсу та оцінює зміни.

Таблиця 1

Показники розвитку мовлення молодших дошкільників з дизартрією до та після формувального експерименту

Показник	До корекції (%)	Після корекції (%)
Правильна вимова свистячих і шиплячих звуків	20	85
Розвиток фонематичного слуху	25	80
Артикуляційна моторика	40	75
Формування складних фраз	30	78

Основними методами корекційної роботи стали артикуляційна гімнастика, логоритміка, вправи на розвиток фонематичного слуху та сенсомоторна терапія. Аналіз результатів проводився за допомогою тестування на початку та в кінці експерименту. Протягом чотирьох тижнів застосовувалися комплексні корекційні методики, спрямовані на покращення артикуляції, розвиток мовленнєвого дихання та корекцію просодичних характеристик мовлення.

Проаналізувавши дані динаміки розвитку мовлення (таблиця 1) виявлено, що найбільш ефективними є артикуляційна гімнастика та вправи на розвиток фонематичного слуху. У результаті після корекційної роботи 85% дітей змогли правильно вимовляти шиплячі звуки, тоді як на початковому етапі цей показник складав лише 20%.

Отримані результати свідчать, що систематичне використання артикуляційної гімнастики, логоритміки та спеціальних мовленнєвих ігор сприяє покращенню мовленнєвих навичок у дітей з дизартрією.

Порівняльний аналіз результатів нашого дослідження з даними отриманих іншими науковцями підтвердив встановлену ефективність використання комплексного підходу до корекції мовленнєвих порушень. Наприклад, дослідження Іваненко А.В. (2020) [3] підтверджує ефективність поєднання артикуляційних вправ з комунікативними іграми, що співпадає з нашими результатами. Робертс К. та Сміт Д. (2015) [11] також наголошували на доцільності мультисенсорного підходу, який також був частиною нашої корекційної програми. Відмінності в отриманих даних можуть бути зумовлені такими факторами, як особливості вибірки (вік дітей, ступінь тяжкості дизартрії), різні методики діагностики та рівень підготовки спеціалістів, які проводили корекційну роботу. Проте загальна тенденція підтверджує ефективність комплексного підходу до корекції дизартрії у дітей молодшого дошкільного віку. Таким чином, результати нашого дослідження підтверджують ефективність використання комплексних логопедичних методик, а також узгоджуються з висновками інших науковців у сфері логопедії.

Результати дослідження підтверджують необхідність системної корекційної роботи з дітьми, які мають дизартрію. Використання логопедичних вправ, спеціальних дихальних технік та артикуляційних тренувань сприяє покращенню мовленнєвого розвитку. Також важливим є залучення батьків до корекційного процесу для підсилення ефекту занять.

На основі проведеного дослідження сформовані основні рекомендації для фахівців та батьків: використовувати артикуляційну гімнастику для покращення моторики мовленнєвого апарату; залучати логоритмічні вправи для розвитку просодичних аспектів мовлення; використовувати спеціальні сенсорні та моторні ігри для стимуляції мовленнєвого розвитку.

Перспективи подальших досліджень включають розробку індивідуальних програм корекції дизартрії у молодших дошкільників з використанням цифрових технологій та мультимедійних засобів.

Література:

1. Брушневська І. До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Т. 3. С. 124-131
2. Голуб А.В. Психологічний підхід дослідження усного мовлення у дітей з дизартріями. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя): зб. наук. праць. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. Вип. 7. С. 68-72
3. Іваненко А.В. Ефективність корекційних методик при дизартрії у дошкільників. *Логопедія сьогодні*. 2020. №3. С. 45–50.
4. Міністерство охорони здоров'я України. Щорічний звіт про стан здоров'я та епідемічну ситуацію за 2023 рік. Київ. 2023 URL: <https://moz.gov.ua/storage/uploads/386da5b2-66ed-4e85-932c-d9828ba76a7a/%D0%A9%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D0%B7%D0%B2%D1%96%D1%82-%D0%B7%D0%B0-2023-%D1%80%D1%96%D0%BA.pdf> (дата звернення 12.03.2025)
5. Петренко О.С. Підходи до мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією. *Педагогічні науки*. 2019. №2. С. 112–118.
6. Прогляда Д. А. Інформаційні технології як засіб корекції мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* [Електронне видання] : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.]Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. – С. 516–517. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10933> (дата звернення 12.03.2025)
7. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 29 с.
8. Тарасов В. Оцінка артикуляційних навичок у дошкільників. *Методичний збірник логопедичних досліджень*. 2018. №1. С. 67–72.
9. A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Pediatric Speech Disorders: Incidence and Prevalence. 2022. URL: <https://www.asha.org> (дата звернення 10.03.2025)
10. Johnson P., Miller R. Early intervention for dysarthria: Modern strategies. *International Journal of Speech Pathology*, 2017. 19(4). P. 301–310.

11. Roberts K., Smith D. Multisensory techniques in speech therapy: Innovative approaches. *Journal of Correctional Pedagogy*, 2015 (5), P. 23–29.

Зубишена Анна Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДИТИНИ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Комунікація є основною умовою розвитку дитини, важливий фактор формування особистості. На різних вікових етапах комунікація виконує свої актуальні особливості. Комунікація – це важлива складова психічного розвитку дитини дошкільного віку.

Динамічне сучасне життя вимагає від дитини взаємодіяти з дитячим колективом, бути готовим до адаптування в нових умовах, творчо мислити. Особливо актуально це для дітей старшого дошкільного віку, адже їм буде потрібно, через певний час, змінити звичний дитячий колектив у закладі дошкільної освіти та залучитись до учнівського колективу в початковій школі. Спілкування в цьому віці виступає як один з основних засобів реалізації завдання адаптації дитини. Від рівня розвитку комунікативних умінь і навичок буде залежати не лише навчальна діяльність, а й життя дитини в цілому.

У дошкільному віці спілкування дітей між собою в групі та з вихователями має свої характеристики. Вміння спілкуватись з дорослими, вміння сформулювати власну думку, відповідати на запитання, активно вести та підтримувати бесіду в комунікації, ефективно спілкуватись з однолітками, розуміти та бути зрозумілим іншими [2].

Сюжетні ігри з однолітками, переказування казок, складання розповіді за малюнком також сприяють налагодженню спілкування та збагачує словниковий запас дітей, сприяючи мовленнєвому розвитку. Головною характеристикою сформованої бесіди у дітей в дошкільному закладі є успішна взаємодія у спілкуванні. До ознак сформованості у спілкуванні дошкільників можна віднести те, що діти активно спілкуються один з одним, переповідають історії, казки на заняттях, їх розповідь наповнена вербальною та невербальною лексикою, жестами тощо [2].

Під час спілкування в садочку у дошкільників виникає потреба домовлятися з однолітками, звертатись до вихователя з проханням про допомогу, пояснення. Також діти навчаються поважати один одного, враховувати інтереси інших дітей, навчаються допомагати один одному, ділитися іграшками, відстоювати свої кордони та не порушувати кордони інших дітей.

Коли діти граються, навчаються, спілкуються між собою, вихователь може спостерігати як збагачується новими словами мовлення дошкільників, з'являються нові словосполучення, фрази, дітям важливо висловити власну думку, розповісти про свої почуття, поділитись своїми ідеями [1].

Вихователі разом з батьками приймають активну участь в розвитку комунікації між дітьми та з дорослими, своїми розповідями історій, читанням казок, вивчення віршів, описом малюнків, вони наповнюють мовлення дітей новими словами та словосполученнями. Це допомагає дітям успішно комунікувати в групі та вдома.

Після того як дитина прийшла в дошкільний заклад, в неї виникає більший інтерес до спілкування і це потрібно підтримувати. Важливо відповідати на дитячі запитання, грати в мовні ігри, сюжетно-рольові ігри, водити дітей на різні екскурсії для наповнення мовлення новими словами.

Отже, спілкування з однолітками і дорослими в дошкільному навчальному закладі відіграє значну роль у психічному розвитку дошкільників, у дітей збільшується словниковий запас, формується вміння звертатися один до одного, до вихователів, вони вчаться будувати та розмовляти фразами, висловлювати свої власні думки. Дошкільний навчальний заклад відіграє значну роль у розвитку спілкування та соціальних навичок дитини.

Література:

1. Стрюк К. Ще раз про розвиток мовлення : Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят. *Дитячий садок*. 2004. №47. С.2-7.
2. Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практ. працівників та студентів (27 бер. 2014 р.) / гол. ред. І. П. Рогальська-Яблонська та ін. Умань : АЛМІ, 2014. 116 с.

Іванова Ольга Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О. кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Опанування здатності до мовленнєвого спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формуються та уточнюються уявлення дитини про навколишню дійсність, удосконалюються форми її відображення.

Відставання дитини у мовленнєвому розвитку може виявлятися у різних порушеннях: у бідності словникового запасу, у неточному розумінні значень багатьох слів, у невмінні грамотно поєднувати слова між собою, у дефектах звуковимови.

На сучасному етапі становлення системи спеціальної освіти особливого значення набуває удосконалення змісту навчально-виховної та корекційної роботи. На всіх етапах розвитку спеціальної освіти питанню розробки науково обґрунтованих методів навчання та виховання приділялася значна увага, оскільки ефективність навчання і виховання дітей значною мірою залежить від корекції розумової діяльності й особистості в цілому.

Розуміння дітьми зв'язного мовлення дорослих, усвідомлення почутого звукового потоку передуює засвоєнню окремих речень, словосполучень слів, морфем, тобто передуює здатності вичленувати їх з потоку мовлення. Оволодіння зв'язного мовлення неможливе без розвитку здатності вичленувати її компоненти – речення, слова та ін.

Самостійне зв'язне мовлення дітей із ЗНМ є недосконалим за своєю структурно-семантичною організацією. У них недостатньо розвинене вміння зв'язно та послідовно викладати свої думки. Вони володіють набором слів та синтаксичних конструкцій в обмеженому об'ємі та спрощеному вигляді, відчують значні складнощі в програмуванні висловлювань, в синтезуванні окремих елементів в структурне ціле та у відборі матеріалу для тієї чи іншої мети. Із ускладненнями в програмуванні змісту розгорнутих висловлювань пов'язані тривалі паузи, пропуски окремих смислових ланцюжків [4, с. 51].

Зазвичай викликають ускладнення наступні особливості словотворення та граматичних форм [3, с. 35-41]:

1. Поєднання мовленнєвих знаків має новий сенс, відмінний від смислу кожного з використаних в цьому поєднанні мовленнєвих знаків. При утворенні слів з морфем, словосполучень з слів, речень із словосполучень відбувається інтеграція смислів та вихідних елементів.

2. Конкретними труднощами для дітей при засвоєнні рідної мови є варіативність знаків, тобто та особливість мови, за якою для позначення одного й того ж поза мовленнєвого явища часто використовуються різні матеріальні мовленнєві засоби.

У дітей із ЗНМ зв'язне мовлення сформовано недостатньо. Обмежений словниковий запас, багатократне використання слів, які однаково звучать з різними значеннями робить мовлення дітей бідним та стереотипним. Правильно розуміючи логічний взаємозв'язок подій, діти обмежуються лише перерахуванням дій.

На фоні відносно розгорнутого мовлення у дітей із ЗНМ спостерігається нечітке вживання багатьох лексичних значень. В активному словнику переважають іменники та дієслова. Недостатньо слів, які позначають якості, признаки, стани предметів та дій. Невміння користуватися способами словотворення створює труднощі у використанні варіантів слів, дітям не завжди вдається підбір однокорених слів, утворення нових слів за допомогою суфіксів

та префіксів. Нерідко вони замінюють назву частини предмету назвою цілого предмету, необхідне слово іншим, схожим по значенню [5, с. 321].

Під час переказу діти із ЗНМ помиляються в передачі логічної послідовності подій, пропускають окремі ланцюги, втрачають діючі особи.

Спостерігаються помилки при побудові складнопідрядних речень зі сполучником та сполучниковими словами. Під час побудови речень за картинкою, діти із ЗНМ нерідко правильно називають діюче обличчя та саму дію, не додають в речення назви предметів, якими користується діюча особа.

Таким чином, у дітей із ЗНМ можна виділити наступні особистості їх зв'язного мовлення [6, с. 55]:

- В бесіді, під час складання розповіді за заданою темою, картиною, серією сюжетних карток констатують порушення логічної послідовності, «застрягання» на другорядних деталях, пропуски головних подій, повторення окремих епізодів;
- Розповідаючи про події зі свого життя, складаючи розповідь на вільну тему з елементами творчості, вони користуються в основному простими малоінформативними реченнями;
- Залишаються труднощі при плануванні своїх висловлювань та відбір відповідних мовленнєвих засобів.

Про етапи її формування писав Л.І. Трофименко [7, с. 168]. На першому році життя, в процесі безпосереднього емоційного спілкування з матір'ю, закладаються основи майбутнього зв'язного мовлення. На принципі розуміння, спочатку дуже примітивного, починає розвиватися активне мовлення дітей. До початку другого року життя з'являються перші осмислені слова, які внаслідок слугують для позначення предметів. Поступово з'являються перші речення. На третьому році життя швидкими темпами розвивається розуміння мовлення, власне активне мовлення, різко зростає словарний запас, ускладнюється структура речень. Діти користуються діалогічною формою мовлення.

На думку А.М. Богуш розвиток зв'язного мовлення відбувається поступово разом з розвитком мислення та пов'язане з формами спілкування з оточуючими людьми [1, с. 50].

У роботах А.М. Богуш відмічається, що на першому році життя, а саме у підготовчому періоді розвитку мовлення у процесі безпосереднього емоційного спілкування з дорослими, закладаються основи майбутнього зв'язного мовлення, не дивлячись на те, що в емоційному спілкуванні дорослий та дитина виражає різноманітні почуття (задоволення чи незадоволення), а не думки. Поступово стосунки дорослого та дитини збагачуються, розширюється коло предметів, з якими він стикається, а слова, які виражали тільки емоції, починають ставати для малюка позначеннями предметів та дій [2, с. 59].

Таким чином, зв'язне мовлення – вища форма мовлення розумової діяльності, яка визначає рівень мовленнєвого та розумового розвитку дитини. Оволодіння зв'язним усним мовленням складає важливу умову успішної підготовки дитини до навчання у школі. У сучасній методиці розвитку мовлення

саме зв'язне мовлення розглядається як центральне завдання мовленнєвого розвитку дітей.

Література:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. 374 с.
2. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. К.: УЗМН, 2017. 87 с.
3. Заплатна С. М. До питання обстеження синонімічних засобів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*: Вип. 3. К.: Актуальна освіта, 2016. С. 35–41.
4. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів. К.: Ленвіт, 2017. 184 с.
5. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. Посібник. Київ : Слово, 2017. 448 с.
6. Каніщенко А.П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. Посібник для вчителя. Київ : Рута, 2018. 128 с.
7. Трофименко Л.І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Вип. 8. / за ред. В. В.Засенка, А. А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2019. С. 160 – 165.

Іванченко Яна Валентинівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ

Проблема тривожності у дітей дошкільного віку належить до фундаментальних проблем психології та набуває особливої актуальності в сучасних умовах соціальних трансформацій.

Основні теоретичні підходи до вивчення тривожності представлені в таблиці 1.1.

Когнітивний підхід, представлений у роботах І.І. Ткачук [3], зосереджується на особливостях сприйняття та інтерпретації інформації як ключових факторах формування тривожності. Згідно з цим підходом, тривожність виникає внаслідок специфічних когнітивних спотворень, які призводять до перебільшення потенційних загроз і недооцінки власних ресурсів подолання. Особливо вразливими до таких когнітивних спотворень є діти

дошкільного віку, чиє мислення характеризується егоцентризмом та магічністю, що може посилювати тривожні реакції.

Таблиця 1.1

Основні теоретичні підходи до вивчення тривожності (авторське узагальнення)

Підхід	Основні представники	Ключові положення	Особливості розуміння тривожності
Психодинамічний	Beck A.	Тривожність як внутрішній конфлікт	Результат витіснених переживань [5]
Когнітивний	І.І. Ткачук	Тривожність як результат когнітивних процесів	Наслідок особливостей обробки інформації [3]
Поведінковий	В.О. Татенко	Тривожність як набута поведінкова реакція	Результат наuczіння [2]
Гуманістичний	Н.В. Чепелева	Тривожність як показник самоактуалізації	Сигнал про перешкоди в особистісному зростанні [4]
Системний	С.Д. Максименко	Тривожність як системне утворення	Комплексний психічний феномен [1]

Гуманістичний підхід, представлений у роботах Н.В. Чепелевої [4], розглядає тривожність у контексті особистісного зростання. Тривожність трактується як сигнал про перешкоди на шляху самоактуалізації особистості. З цієї перспективи, певний рівень тривожності є природним і навіть необхідним елементом особистісного розвитку. Важливо розрізняти природну тривожність, яка мобілізує ресурси особистості, та патологічну, яка блокує розвиток.

Системний підхід, розроблений у працях С.Д. Максименка [1], розглядає тривожність як складне системне утворення, що виникає на перетині біологічних, психологічних та соціальних факторів. Цей підхід акцентує увагу на взаємодії різних рівнів функціонування особистості та необхідності комплексного аналізу феномену тривожності.

Важливим етапом у розвитку уявлень про тривожність стали біхевіористичні дослідження, які розглядали тривожність як набуту реакцію, що формується в результаті наuczіння. У своїх дослідженнях тривожних розладів у дітей та підлітків А. Beck та G.T. Wilson [5] виявили, що починаючи з дошкільного віку, можна спостерігати гендерні відмінності у проявах тривожності. Дівчатка частіше демонструють інтерналізовані прояви (внутрішні переживання, соматичні скарги), тоді як хлопчики більше схильні до екстерналізованих проявів (поведінкові проблеми, агресивність). Автори

пояснюють ці відмінності як біологічними факторами, так і особливостями соціалізації.

На основі теоретичного аналізу визначено, що тривожність у дошкільному віці є складним, багатовимірним феноменом, який вивчається різними теоретичними підходами: психодинамічним (тривожність як внутрішній конфлікт), когнітивним (як результат особливостей обробки інформації), поведінковим (як набута реакція), гуманістичним (як показник самоактуалізації) та системним (як комплексний психічний феномен). Встановлено, що дошкільний вік є особливо чутливим для формування тривожності через інтенсивний розвиток емоційної сфери та недостатню сформованість механізмів саморегуляції.

Література:

1. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Київ: НПЦ Перспектива, 2023. 220 с.
2. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми. Київ: Либідь, 2023. 288 с.
3. Ткачук І. І. Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку дітей. Київ: УНМЦ, 2023. 144 с.
4. Чепелева Н. В. Наративні психотехнології. Київ: Главник, 2023. 144 с.
5. Beck A., Wilson G. T. Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention. *Clinical Psychology Review*. 2023. Vol. 35. P. 190-204.

Ілліна Ольга Володимирівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка

кафедри соціальних технологій,

Грамотун Наталія Михайлівна

вихователька Кам'янобрідського закладу дошкільної освіти «Лісова казка»

(ясла-садок) Довбиської селищної ради,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ДЛЯ СПРИЯННЯ ПІЗНАВАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта в Україні спрямована на забезпечення рівних можливостей для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх освітніх потреб та можливостей. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти та наказу МОН України «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти», пріоритетним завданням є створення сприятливого середовища для пізнавального розвитку дітей з особливими освітніми потребами [2; 4].

У цьому контексті універсальний дизайн в освіті виступає ефективним підходом, що дозволяє адаптувати освітні матеріали, обладнання, методи та середовище до потреб усіх дітей дошкільного віку. Він забезпечує доступність інформації та можливість використання різноманітних засобів навчання, що важливо для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Проте під час впровадження універсального дизайну у закладах дошкільної освіти виникають труднощі у підготовці педагогів, обмеженості ресурсів і матеріалів, адаптації освітніх програм відповідно до різних типів порушень, що й зумовлює необхідність глибшого наукового аналізу та розробки рекомендацій щодо ефективного впровадження універсального дизайну в практику інклюзивної дошкільної освіти.

До проблеми універсального дизайну для сприяння пізнавальному розвитку дітей інклюзивної групи закладу дошкільної освіти зверталися Д. Аргіропулос, Н. Тарнавська [1]. Аспекти організації інклюзивного освітнього середовища в дошкільних закладах висвітлювали М. Порошенко, Н. Ярмола та інші науковці [3]. Питання розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку розглядала Р. Пшенична [5].

Метою статті є аналіз особливостей впровадження універсального дизайну в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти та дослідження практичного застосування для сприяння пізнавальному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Упровадження універсального дизайну в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти є важливим напрямом сучасної освітньої практики, що спрямований на створення доступного й ефективного освітнього середовища для всіх дітей дошкільного віку, незалежно від їхніх фізичних, психічних, когнітивних чи соціальних особливостей.

Універсальний дизайн в освіті науковці аналізували таким чином:

- Д. Аргіропулос вважав його як «підхід, що забезпечує доступність освітнього середовища та матеріалів для дітей з різними освітніми потребами» [1, с. 45];
- Н. Софій зазначала як «систему адаптації освітніх програм і методів навчання відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами» [6, с. 7];
- Н. Ярмола розкрила як «комплексний підхід до організації освітнього процесу, що враховує різні типи порушень у дітей та сприяє їхньому пізнавальному розвитку» [3, с. 29].

На основі аналізу поняття «універсальний дизайн», виокремимо, що його основною ідеєю є проєктування простору, матеріалів, методів навчання так, щоб вони були зручними та зрозумілими для всіх дітей дошкільного віку, включаючи осіб з особливими освітніми потребами.

Український фонд соціальних інвестицій у межах програми «Інклюзія в громадах» виділяє основні принципи універсального дизайну в дошкільній освіті, зокрема в інклюзивних групах дітей дошкільного віку. До цих принципів належать:

- гнучкі способи представлення матеріалу (через візуальні матеріали (картинки, відео), аудіальні засоби (пісні, аудіоказки) та кінестетичні методи (ігри));
- диференційовані методи навчання (залежно від індивідуальних можливостей дітей, вихователь може застосовувати різні стратегії. Одні діти краще сприймають інформацію через слухання казок, інші – через малювання або ліплення, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку пам'яті, уваги, мислення);
- множинні способи залучення дітей (педагог має враховувати інтереси дітей, їхні потреби та сильні сторони);
- використання допоміжних технологій (інтерактивні дошки, планшети з іграми, телевізор для перегляду казок);
- забезпечення безбар'єрного простору (зручні меблі, доступні ігрові зони та матеріали для дітей із порушеннями зору або слуху) [3, с. 32].

Таким чином, універсальний дизайн робить освіту дітей дошкільного віку в інклюзивних групах гнучкою, з врахуванням різних стилів навчання та темпів засвоєння матеріалу, сприяє соціалізації дошкільників, підвищує пізнавальний розвиток. Педагоги, застосовуючи цей підхід, можуть створювати сприятливе середовище, де кожна дитина відчуватиме себе прийнятою та здатною до навчання.

Дослідження поглядів Р. Пшеничної та Н. Ярмоли дозволяє показати як практично застосовувати універсальний дизайн для пізнавального розвитку у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [3, с. 35; 5].

Приклади форм і методів для пізнавального розвитку

№ п/п	Назва форми, методу	Мета	Короткий опис	Застосування універсального дизайну
1.	Дидактична гра «Чарівник мішечок»	Розвиток тактильного сприйняття та мислення	Дитина дістає предмет із мішечка та описує його на дотик	Використання тактильних відчуттів для дітей з обмеженими можливостями зору
2.	Гра «Хто як говорить?»	Розвиток слухового сприйняття та уявлень про світ	Відгадування тварин за звуками	Слухові стимули для дітей з вадами зору або рухових обмежень
3.	Вправа «Лабіринт пальчиками»	Розвиток дрібної моторики та просторового мислення	Проведення пальцями по тактильних доріжках	Тактильні матеріали для розвитку моторики у дітей із затримками розвитку

4.	Вправа «Впізнай на смак»	Розвиток смакового сприйняття та мовлення	Куштування фруктів із заплющеними очима та опис їхнього смаку	Стимуляція смакового сприйняття для дітей з вадами слуху або зору
5.	Метод проєктів «Міні-сад»	Розвиток дослідницьких навичок та відповідальності	Висаджування насіння, спостереження за ростом	Практична діяльність для дітей з різними типами сприйняття
6.	Заняття «Подорож у космос»	Розвиток уяви, пізнавальної активності та знань про планети	Слухання казки про космос, розгляд картинок планет і створення власних моделей Сонячної систе-ми з пластиліну	Комбінування візуальних, слухових та тактильних стимулів
7.	Казкотерапія «Мудра казка»	Розвиток емоційного інтелекту та критичного мислення, навчання вирішувати проблемні ситуації	Діти слухають казку про героя, що стикається з труднощами, обговорюють його дії та пропонують власні рішення ситуації	Інтерактивність для дітей з різними мовленнєвими та соціальними потребами

Як бачимо, універсальний дизайн дозволяє адаптувати описані форми та методи для дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи розвитку їхніх когнітивних, емоційних та соціальних навичок, створюючи умови для всебічного розвитку в освітньому середовищі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективності співпраці між педагогами, психологами, дефектологами, батьками та іншими фахівцями для пізнавального розвитку із застосуванням універсального дизайну в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

Література:

1. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навч. посібник для науково-педагогічних працівників, студентів закладів вищої освіти. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 248 с. URL: <http://surl.li/wmutlf> (дата звернення: 10.03.2025).
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. Затверджено наказом Міністерством освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL : <http://surl.li/jyzr> (дата звернення: 10.03.2025).

3. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти : навч.-метод. комплект / Н. А. Ярмола та ін. Київ, 2023. 143 с.
4. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.04.2019 № 530 : станом на 28 квіт. 2022 р. URL: <https://surl.li/ambxoa> (дата звернення: 10.03.2025).
5. Пшенична Р. Особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. URL: <https://surl.li/idfzwa> (дата звернення: 10.03.2025).
6. Універсальний дизайн в освіті : посібник / ред. Н. З. Софій, Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с. URL: <https://surl.li/otiwae> (дата звернення: 10.03.2025).

Ільченко Юлія Валеріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 « Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Литвиненко В.А., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ЕРГОТЕРАПІЇ

Розвиток мовленнєвого дихання у дітей молодшого шкільного віку є одним із ключових аспектів корекційної педагогіки та логопедії. Мовленнєве дихання безпосередньо впливає на якість звуковимови, плавність мовлення, інтонаційну виразність, а також на загальні комунікативні здібності дітей (Л. Ковальчук, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет). Важливість правильної організації дихального процесу під час мовлення відзначають Н. Гроденська, О. Переворська, О. Палій, які наголошують, що діти з мовленнєвими порушеннями часто мають дискоординацію дихальної діяльності, що ускладнює формування мовленнєвої моторики.

Проблема розвитку мовленнєвого дихання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями є надзвичайно актуальною, оскільки дихальні функції є основою для правильної артикуляції звуків, слів та речень. Порушення мовленнєвого дихання негативно впливають на якість мовлення, призводять до неправильного вимовляння, нерівномірності дихання під час мовлення, недостатньої тривалості видиху. Це створює значні труднощі для дитини в процесі навчання та комунікації [2].

У сучасній логопедичній практиці дедалі більше уваги приділяється ерготерапевтичному підходу, який включає застосування дихальних вправ у функціональній діяльності дітей, що сприяє не лише розвитку мовленнєвого дихання, а й загальній адаптації до соціального середовища (А. Дорошенко, А.

Літвінчук, О. Лянна). Незважаючи на зростаючий інтерес до ерготерапевтичних методик у сфері логопедії, питання їхньої ефективності у корекції мовленнєвого дихання залишається недостатньо вивченим й майже не представлене у науковій літературі, за винятком поодиноких публікацій та іноземних науковців (S. Edwards, J. Duffy, J. Hanley, C. McMillan). У зв'язку з цим дослідження цієї проблематики є актуальним і практично значущим.

Ерготерапія як метод корекції мовленнєвих порушень є важливим елементом корекційної роботи, що включає використання спеціальних дихальних вправ та вправ для розвитку моторики. Ці методи спрямовані на покращення дихального процесу, нормалізацію мовленнєвого дихання та покращення координації між диханням і мовленням.

Мовленнєве дихання забезпечує координацію між дихальними рухами та мовленнєвими актами. У дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігаються порушення тривалості видиху, нерівномірність дихального ритму, відсутність належної координації між диханням і вимовою. Це може проявлятися у вигляді надмірно коротких видихів, частих перерв під час мовлення, недостатнього об'єму дихання для вимовляння слів або речень.

Проблеми мовленнєвого дихання можуть бути пов'язані з органічними ураженнями нервової системи, недостатньою фізичною активністю або порушеннями моторики [1]. Виявлено, що застосування ерготерапії значно покращує мовленнєве дихання, оскільки вправи допомагають зміцнити дихальні м'язи, покращити контроль над дихальним процесом та координацію мовленнєвої діяльності.

Ерготерапія пропонує різні методи для корекції мовленнєвого дихання. Основні методи спрямовані на формування адаптивних побутових навичок через функціональну активність, що включають дихальні вправи, сенсомоторну стимуляцію, використання спеціальних тренажерів, які інтегровані в ігрову діяльність. Застосування таких методів дозволяє поступово покращити мовленнєву діяльність дітей з порушеннями [4].

Важливим є те, що вправи повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Наприклад, доцільним є використання ігор та інтерактивних вправ, що дозволяють дитині засвоїти правильні дихальні навички в процесі цікавих занять. Ці методи описуються в сучасних працях, присвячених розвитку мовленнєвого дихання.

Ерготерапія є дієвим інструментом для розвитку мовленнєвого дихання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Її застосування сприяє покращенню контролю над диханням, нормалізації дихального процесу, покращенню координації між диханням і мовленням. Подальші дослідження в цьому напрямку повинні зосереджуватись на розробці програм ерготерапевтичного втручання для дітей з різними формами мовленнєвих порушень.

Література:

1. Зюзін Ю.В. Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії // Актуальні питання корекційної освіти. – 2022. – Вип. 22. – С. 45–52.
2. Качур Т.М. Мовленнєве дихання дітей із порушеннями мовлення // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. – С. 38–44.
3. Літвінчук А. М. Ерготерапія як засіб корекційного впливу на мовлення дітей із порушеннями розвитку. Київ: Видавничий дім "Логос", 2021. 254 с.
4. Солтик І. Т. Ерготерапія з використанням сенсорної інтеграції // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: збірник наукових праць. – Вип. 5К. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 123–127.
5. Duffy J. R. Motor Speech Disorders: Substrates, Differential Diagnosis, and Management / J. R. Duffy. – 3rd ed. – St. Louis: Elsevier Mosby, 2013. – 512 p.

Іскрижицька Анастасія Михайлівна

асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

Сучасні освітні тенденції спрямовані на створення інклюзивного середовища, де кожна дитина, незалежно від її особливостей розвитку, має можливість отримати якісну освіту. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) потребують індивідуального підходу та використання спеціальних методів і технологій навчання. Одним із ефективних засобів підтримки таких дітей є використання інтерактивних технологій. Про це свідчать результати досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, включаючи Л. Бекірову, О. Пометун, В. Химинець та ін. Однією з ключових особливостей цієї технології є її основний принцип – активна участь дитини у навчальному процесі. У сучасній дидактиці інтерактивне навчання не є просто новим терміном; відділення його як окремої групи методів обумовлено конкретними особливостями його використання в технології [2, С. 93].

Інтерактивні технології широко застосовують в освітньому процесі навчання дітей з ООП. Вони розглядаються, як багатофункціональний засіб, що забезпечує індивідуалізацію навчання, адаптацію до потреб дітей з ООП, стимулюють інтерес до навчання, залучення до активної пізнавальної діяльності та формування дослідницьких навичок.

Існують такі види інтерактивних технологій, які є ефективними для навчання дітей з ООП:

1. Різні програмні забезпечення та додатки, які адаптуються до темпу навчання дитини, включаючи різні предмети.
2. Інтерактивні дошки та проектори – дозволяють педагогам створювати цікаві та динамічні заняття.

3. Робототехніка та програмування – використовують для навчання дітей основ програмування, конструювання.
4. Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) – дозволяють дітям зануритися у віртуальний світ та досліджувати різні місця та предмети.

Із загальною тенденцією діджиталізації та цифрової освіти активізується розробка спеціальних приладів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. До таких технологій відносять розроблену українськими виробниками програмно-апаратний комплекс «*Briolight*». Компанія «*Briolight*» створює інноваційне електронне обладнання: інтерактивні підлоги, інтерактивні LCD-панелі, інтерактивні пісочниці, логопедичні дзеркала та інші продукти. Наприклад, комплекс «Інтерактивна підлога» використовується в інклюзивних та реабілітаційних центрах, школах, ЗДО, яка призначена для розвитку рухової, інтелектуальної та емоційно-вольової сфер. Програмне забезпечення цього комплексу містить в собі 210 цікавих ігор, що сприяють розвитку координації, швидкості, витривалості тощо. Обладнання під час корекційно-відновлювальних занять доцільно використовувати від простого до складного, ускладнюючи на різних етапах роботи. Інтерактивне логопедичне дзеркало «*Briolight*» розроблено з метою корекції та усунення порушень мовлення, розвиваючи артикуляцію, вимову звуків, закріплюючи навички звукового аналізу. В дзеркалі вбудована камера, яка фіксує процес мовлення. Ця система поєднує в собі дзеркало та комп'ютер, на якому можна відтворювати власні презентації, артикуляційні вправи.

Також до інтерактивних технологій відносять пристрій «*Leap motion*» – пристрій для розвитку дрібної моторики, виробленню точності рухів, відпрацюванню положення рук, розвитку уваги, просторового сприймання.

Ай-трекінг (eye-tracking) або окулографія – новітня технологія, яка дозволяє визначити координату точки на яку дивиться людина. Цей високотехнологічний прилад виконує функції мовного генератора, завдяки якому здійснюється комунікація: голосове озвучення погляду, спілкування шляхом надсилання повідомлень, підтримки спілкування в чаті тощо.

Фактично пристрій дозволяє отримати доступ до усіх функцій стандартного планшета або настільного комп'ютера. Користувач ай-трекеру може без сторонньої допомоги здійснювати будь-які дії на комп'ютері – читати новини в інтернеті, переглядати відео, слухати музику, працювати з текстом і спілкуватися в соціальних мережах. [1, С. 208]. Навчання ай-трекером використовується як дітьми з обмеженими можливостями, так і дорослими особами з інвалідністю. Навчання дітей починається з комп'ютерних ігор, де створюється мотиваційна основа, дитина вчиться спрямовувати свій погляд і таким чином керувати комп'ютером. Після цього поступово вводяться елементи малювання та письма.

Серед новітніх допоміжних засобів навчання дітей з ООП великої популярності набувають різні застосунки – додаткові програми, які встановлюються на планшетах, смартфонах та інших пристроях. *Tippy Talk та Tippy Talk Community* – цифрові інструменти, які застосовуються, як засіб

альтернативної і додаткової комунікації. Ця програма створена для осіб з порушеннями мовлення та мови, що спричинені розладами аутистичного спектра, апраксією, синдромом Дауна, перенесеними інсультами тощо. Ці два застосунки працюють синхронізовано і можуть використовуватися як меседжер та мовлення. Перш ніж почати користуватися програмою потрібно підготуватися:

- вибрати необхідні зображення (предмети, дії тощо), які дитина використовуватиме протягом дня. Це допоможе їй у повсякденному житті та спілкуванні, зокрема для вираження бажань і почуттів;
- оцінити фізичні та когнітивні здібності дитини на момент початку використання програми;
- визначити, який тип зображення (реалістичне чи схематичне) найкраще підійде для відображення предметів і дій на екрані. Зображення потрібно додавати поступово, упевнившись, що дитина добре розрізняє їх.

Серед цікавих додатків є також «*Intboard joy*» – розроблений компанією Intboard, який пропонує комплексний підхід до навчання та розвитку дітей в ігровій формі. Він містить в собі понад 90 програм для роботи з інтерактивними дитячими столами, які розділені на категорії:

- пам'ять, в якому додатки сфокусовані на розвиток зорової пам'яті;
- увага – зібрані додатки на пошук відмінностей, знаходження об'єктів, зайвого предмету;
- мислення – розміщені додатки для побудови логічних послідовностей. Завдання виконуються, як індивідуально, так і колективно;
- моторика – для розвитку дрібної моторики рук, що безпосередньо впливає на розвиток мовлення;
- творчість – розвиток креативності дітей.

Розвиваючі ігри та іграшки від «*Smart start kid's*». Компанія «Smart kids» спеціалізується на створенні розвиваючих ігор, які спрямовані на розвиток мовлення, дрібної моторики та соціальних навичок. Настільні ігри; розвиваючі дерев'яні іграшки; активні ігри на розвиток великої моторики; сенсорні та антистрес іграшки; мозаїки; математичні іграшки; нейро та логопедичні ігри – каталог, який пропонує компанія. Всі запропоновані ігри не тільки розважають, але й сприяють розвитку дітей.

Різні комплекси, інтерактивні обладнання, новітні застосунки та технологічні комплекси є основою сучасного освітнього процесу та навчання дітей з ООП. Завдяки інтерактивним технологіям забезпечується універсальний дизайн, який також важливий при організації освітнього процесу. Завдяки цьому можна індивідуалізувати освітній процес, тобто діти з ООП можуть навчатися у власному темпі, зосереджуватись на труднощах. Інтерактивність мотивує дітей, викликає позитивні емоції, урізноманітнюючи способи поданого матеріалу та закріплюючи їх.

Література:

1. Колупаєва А, Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод посіб, Київ, 2023. С. 208.

2. Сиротенко Г. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: ВГ «Основа». 2003. 156 с.
3. Софій Н., Найда Ю. Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. матеріали. Київ: 2019. 52 с.
4. Сухіна І, Риднер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник. Київ ; Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
5. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2.

Капало Юлія Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук, професор
кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПРИЧИНИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ В СИСТЕМІ «ДОРОСЛИЙ-ДИТИНА» В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна є одним із найважчих випробувань для суспільства, що впливає на всі аспекти людського життя, зокрема на сімейні відносини. У контексті військових конфліктів дитячо-батьківські стосунки зазнають суттєвих змін, які можуть мати довготривалі психологічні та соціальні наслідки.

Один із найважливіших факторів, що впливає на дитячо-батьківські стосунки в умовах війни, – це психологічний стан членів сім'ї. Війна викликає сильний стрес, страх, тривогу та депресію як у дорослих, так і у дітей. Батьки, які зазнають емоційного виснаження або переживають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), можуть ставати менш емоційно доступними для своїх дітей (Алексєєнко Т. Ф., Гончар Л. В.) [1,2]. У свою чергу, діти, які відчують невизначеність та небезпеку, можуть змінювати свою поведінку – ставати агресивними, замкненими або надмірно залежними від дорослих.

Дослідження Міністерства освіти і науки України показують, що діти, які пережили війну, часто стикаються зі станами хронічного стресу, завмирання або надмірної тривожності. Це ускладнює їх соціалізацію та навчання, а також призводить до змін у стосунках із батьками. Батьки, які самі перебувають у стресовому стані або мають симптоми ПТСР, не завжди можуть забезпечити емоційну підтримку дітям, що лише поглиблює проблему [5].

В умовах війни багато сімей зазнають розлуки через мобілізацію батьків, евакуацію або вимушену міграцію. Це призводить до зміни традиційних сімейних ролей: старші діти можуть брати на себе відповідальність за молодших, а матері змушені виконувати функції обох батьків. У деяких випадках, навпаки,

через втрату одного або обох батьків діти залишаються без належного догляду, що впливає на їх емоційний розвиток та соціалізацію (Савченко Л. В.) [6].

Дослідження Губарев В. В., Кондратенко О. В. показують, що діти, які пережили розлуку з батьками, можуть мати порушення прихильності, що ускладнює їхні стосунки в дорослому віці. Втрата або тимчасова відсутність батьківської фігури може викликати почуття покинутості та невизначеності, що у майбутньому відображається на емоційній стабільності особистості [3].

Війна часто супроводжується економічною кризою, що впливає на матеріальний добробут сімей. Батьки можуть відчувати значний стрес через неможливість забезпечити дітей необхідними ресурсами, що також негативно позначається на їхніх взаєминах. Крім того, соціальне середовище, в якому перебувають діти (наприклад, у таборах біженців або в умовах окупації), впливає на їхній розвиток та сприйняття світу. У таких ситуаціях діти можуть втрачати довіру до дорослих і ставати більш самостійними або, навпаки, надмірно залежними від сімейної підтримки.

Українські науковці Дубровіна І. В. та Савченко Л. В. зазначають, що війна призводить до зниження рівня життя сімей, що особливо гостро впливає на дітей. Батьки можуть бути змушені більше працювати або ж втрачати роботу, що призводить до зменшення часу, який вони проводять із дітьми. Це може спричиняти дистанціювання у стосунках між членами сім'ї [3,6].

Військові конфлікти змушують сім'ї адаптуватися до нових реалій, що часто включає зміни у підходах до виховання дітей. У деяких випадках батьки стають більш суворими, намагаючись захистити дітей від небезпек, в інших – демонструють надмірну опіку. Потреба у психологічній підтримці зростає, проте можливості її надання обмежені через загальну кризу в країні. Важливу роль у цьому процесі відіграють освітні та соціальні інституції, які можуть допомогти сім'ям зберегти емоційну рівновагу.

Освіта та психологічна підтримка відіграють ключову роль у допомозі дітям адаптуватися до змінених умов. Державні та міжнародні організації мають розробляти програми підтримки сімей, які постраждали від війни, включаючи безкоштовне психологічне консультування, соціальні проекти та інтеграційні ініціативи.

Війна кардинально змінює динаміку дитячо-батьківських стосунків через психологічні, соціальні та економічні фактори. Фізична розлука, емоційне виснаження, економічні труднощі та зміни у вихованні впливають на розвиток дітей та їхнє ставлення до батьків. Для мінімізації негативних наслідків важливо забезпечити підтримку сім'ям через державні та громадські ініціативи, сприяти психологічній адаптації дітей та створювати сприятливі умови для їхнього розвитку навіть у складних умовах військового конфлікту.

Загалом, необхідно більше уваги приділяти дослідженню довготривалих наслідків війни на дитячо-батьківські стосунки та розробляти відповідні стратегії допомоги для постраждалих родин, що входить до перспектив нашого дослідження. Лише через системний підхід держави та закладів освіти та

підтримку суспільства можна мінімізувати негативні наслідки та сприяти психологічному благополуччю дітей, які переживають війну.

Література:

1. Алексєєнко Т.Ф. Основи гуманних взаємин батьків і дітей. Консультування сім'ї: методичні поради для консультування батьків. Київ : ДЦССМ, 2003. С. 70-99.
2. Гончар Л.В. Теоретико-методичні засади формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин : дис. ... док. пед.. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2018. 510 с.
3. Губарєв В. В., Кондратенко О. В. Психологічні наслідки військового конфлікту для дітей та підлітків в Україні. *Психологічні студії*. 2022. № 14(2). С. 45-58.
4. Дубровіна І. В. Соціально-психологічні аспекти дитячо-батьківських стосунків під час війни. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2023. № 47(3). С. 112-125.
5. Міністерство освіти і науки України. Вплив війни на психоемоційний стан дітей: результати дослідження. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/doslidzhennya-psihologichnij-stan-ditej-v-umovah-vijni>
6. Савченко Л. В. Економічні виклики для українських сімей у період війни. *Економіка та суспільство*. 2023. № 52. С. 97-110.

Катюха Марина Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності «Психологія»

Наукова керівниця: Тичина Ірина, кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СТИГМАТИЗАЦІЯ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА – ВИКЛИК, ЗУМОВЛЕНИЙ СУСПІЛЬСТВОМ

У галузі дослідження психічного здоров'я існує безліч викликів, зумовлених суспільством.

Серйозною соціальною проблемою, що неабияк впливає на життя людей із психічними захворюваннями є стигматизація психічних розладів. Це проявляється в упередженому ставленні суспільства.

Стигма – це знак сорому або осуду, що призводить до відчуження та дискримінації людей з психічними розладами.

Сам процес структурування суспільства та знецінення певних його представників з метою подальшого відсторонення від них можна позначити терміном «стигматизація». Його запропонував у 1960-х роках канадсько-американський соціолог Ервінг Гоффман.

Багато людей, які потребують допомоги, не звертаються за нею через страх стигматизації. Стигма - це складна конструкція, яка включає суспільний, особистий і структурний компоненти. Це безпосередньо впливає на людей з психічними захворюваннями, а також на їхню систему підтримки, мережу постачальників і ресурси громади.

У побутовому мовленні та засобах масової інформації яскравими прикладами такої стигми можуть бути:

- Знецінення психічних розладів;
- Зневажлива та образлива лексика, де зустрічаються такі слова як «псих», «дурка», «шизофренік», «дурненький», «психушка»;
- Зображення людей, які мають психічні розлади, виключно як лиходіїв; тут же беззаперечний зв'язок психічних розладів і насильства;
- Використання психічного розладу, як ілюстрації до жарту.

Серед наслідків стигматизації у сфері психічного здоров'я можна виділити: нерозуміння близькими та друзями, уникання, антипатія та агресивна поведінка з боку інших людей; некоректне висвітлення у медіа та масовій культурі людей, які мають психічні розлади; неможливість розраховувати на отримання допомоги та доброзичливе обслуговування; труднощі з працевлаштуванням, фізичне, психологічне та домашнє насильство, соціальна ізоляція тощо.

Наслідки стигматизації пом'якшуються знаннями про психічні захворювання та культурною відповідністю. Розуміння стигми має центральне значення для зменшення її негативного впливу на звернення за допомогою та лікування.

Причинами такої стигматизації може бути елементарне нерозуміння психічних захворювань, низька обізнаність та поширені міфи про те, що люди, які мають психічні розлади є небезпечними для суспільства. Як наслідок таких упереджень може бути ізоляція через відчуття сорому і провини у постраждалих, що може призводити до труднощів комунікації, працевлаштування, доступу до медичної допомоги. Одним із наслідків є також вплив на громади, які також зазнають дискримінації, через функціонування об'єднань людей, які мають психічні розлади, та підтримують їх.

Жертви домашнього насильства часто втрачають соціальні зв'язки через ізоляцію з боку кривдника або через стигматизацію з боку суспільства. Це призводить до почуття самотності, ізоляції та соціальної відірваності, що погіршує психічний стан.

Стигматизація домашнього насильства – це суспільний осуд, сором та звинувачення, пов'язані з проблемою насильства в сім'ї. Соціальна стигматизація також є однією з основних причин виникнення домашнього насильства.

Основні прояви стигматизації домашнього насильства:

- Скептицизм та недовіра до історій жінок і дівчат, які пережили насильство;
- Звинувачення у провокації насильства та віктимній поведінці;
- Відчуття сорому та провини у тих, хто зазнав насильства;

- Упереджене ставлення до людей;
- Усвідомлення табуованості теми насильства, особливо якщо це відбувається в сім'ї.

Такі прояви часто мають наслідки і людські упередження роблять свою роботу: жертві складно визнати та озвучити те, що з нею трапилось, вона часто звинувачує себе та виправдовує кривдника; ускладнюється доступ жертв до правосуддя, це може бути спричинене як побоюваннями через упередження так і ізоляцією, яку створює кривдник для жертви; виникає почуття безвиході, розчарування, що може призвести до суїцидальних думок; знижується самооцінка, розвиваються залежності; зростає ризик виникнення депресії, посттравмативного стресового розладу, тривожних розладів; виникають проблеми із соціалізацією та формуванням здорових стосунків.

Зменшення стигматизації домашнього насильства важлива проблема, яку варто вирішувати за допомогою комплексних заходів, які охоплюють різні аспекти, зокрема:

1. Надання підтримки постраждалим (психологічна, медична, правова та соціально економічна). Неабияким важливим є створення місць, де постраждалі зможуть перебувати певний час, отримуючи необхідну допомогу.
2. Освіта та просвіта. Зменшення стигматизації та віктимблеймінгу. Сексуальна освіта, поширення обізнаності про гендерні ролі та стереотипи. Важливість викорінювати наративи, де жертва сама винна чи якось не так одягнулась.
3. Удосконалення законодавства. Розроблення чіткої законодавчої бази, процедури покарання кривдників, співпраця правоохоронних органів із психологами, соціальними службами під час реагування на виклики про вчинення домашнього насильства.
4. Роль засобів масової інформації. Саме ЗМІ має можливість підвищувати рівень обізнаності про поширеність, характер насильства стосовно жінок, а також проблеми гендерної нерівності. Однак, важливим є коректне та етичне висвітлення подій про домашнє насильство.
5. Роль кожного громадянина. Важливо не бути осторонь, не соромитись звертатись до правоохоронних органів. Кожен може проявити співчуття, надати підтримку. У своїх соцмережах можна розповсюджувати інформацію про інструменти профілактики та боротьби з домашнім насильством.

Кожен громадянин може бути прикладом боротьби зі стигматизацією. Для цього варто утримуватись від підтримки культури насильства у музиці, фільмах, телебаченні, іграх та ЗМІ.

Література:

1. Тюркхаймер Д. Неймовірні жінки: сексуальне насильство та зниження довіри / Дебора Тюркхаймер // Правовий часопис Університету Пенсільванії. – 2017. – Грудень.
2. Моніторинг ситуації реагування системи правосуддя на вчинення домашнього насильства та насильства за ознакою статі: 2020—2021 / Ла Страда – Україна.

3. Добробут і безпека жінок: дослідження насильства над жінками, проведене під керівництвом ОБСЄ. – С. 27, 30–31.
4. Що таке стигма і як це пов'язано із психічним здоров'ям [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://phc.org.ua/news/scho-take-stigma-i-yak-se-povyazano-iz-psikhichnim-zdorovuyam> (дата звернення: 20.11.2023).
5. Медведєв В. І. Соціально-психологічні аспекти психічного здоров'я. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018.
6. Як запобігти домашньому насильству [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rozirvykolo.org/korysni-materialy/yak-zapobigti-domashnomu-nasilstvu/>.

Клименко Олена Борисівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Перепелюк Т. Д., кандидатка психологічних наук,
професорка, професорка кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОВОГО СТАНУ У ПІДЛІТКІВ

Дослідження психологічних особливостей стресового стану у підлітків набувають особливої актуальності в умовах війни в Україні, оскільки ця вікова категорія є однією з найбільш вразливих до впливу травматичних подій. Підлітковий вік – це період активного формування особистості, емоційного розвитку та соціальної адаптації, а війна додає нові виклики, з якими молодь часто не має ефективних копінг-стратегій. Постійний стан небезпеки, втрата близьких, вимушене переселення, руйнування звичного способу життя, економічна нестабільність та невизначеність майбутнього – усе це створює сильне психологічне навантаження, яке може призвести до тривалого стресу, тривожних і депресивних розладів, ПТСР та інших негативних наслідків для психічного здоров'я. Окрім того, підлітки переживають вікову кризу і часто залишаються сам на сам зі своїми переживаннями через нерозуміння з боку дорослих.

Відтак, вивчення психологічних особливостей стресового стану у підлітків дозволяє не лише краще зрозуміти механізми їхньої адаптації до складних умов, а й розробити ефективні психологічні програми підтримки, спрямовані на профілактику негативних наслідків війни для їхнього психічного здоров'я, формування стресостійкості та розвитку здорових копінг-стратегій.

Л. Наугольник вказує, що стрес – це стан, який виникає внаслідок невідповідності «внутрішніх» можливостей людини до тих вимог, які висувають до неї певні (змінені) умови життєдіяльності, і який може призвести до зниження продуктивності праці людини та негативних наслідків для її психічного і фізичного здоров'я [2, с. 12].

Поширеним є трактування стресу як «функціонального стану організму, що виникає внаслідок зовнішнього негативного впливу на його психічні функції, нервові процеси або діяльність периферійних органів» [1, с. 33].

Як бачимо, науковці визначають стрес як стан, який виникає через вплив зовні. На наше переконання, стрес – це реакція організму на зовнішні чи внутрішні подразники, які порушують його рівновагу. І саме у підлітків реакції на стрес можуть бути обумовлені їхніми внутрішніми подразниками через специфіку цього вікового періоду, що характеризується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами.

У свою чергу стресовий стан – це конкретний психологічний і фізіологічний стан людини, що виникає внаслідок дії стресу. Він характеризується певними емоційними, когнітивними та поведінковими проявами. Тобто стрес є загальним поняттям, що описує реакцію організму, тоді як стресовий стан – це конкретний прояв цієї реакції в певний момент часу.

Що стосується підліткового віку, то не виникає жодних сумнівів, що цей період життя сповнений стресу та стресових станів. Психологічні особливості стресового стану у підлітків обумовлені їхнім когнітивним та емоційним розвитком. У цей період відбувається активне формування особистості, що супроводжується пошуком власної ідентичності, встановленням автономії та розвитком критичного мислення. Водночас їхня нервова система ще не є достатньо зрілою для ефективної регуляції емоцій, що робить підлітків більш вразливими до стресових впливів. Вони часто переживають сильні емоції, але не завжди можуть їх коректно виразити або усвідомити, що може призводити до імпульсивних реакцій, тривожності чи депресивних станів. Крім того, когнітивна незрілість може спричиняти труднощі в аналізі ситуацій та пошуку ефективних стратегій подолання стресу, що підсилює їхню невпевненість і страх перед майбутнім. Вони ще не мають достатнього досвіду та сформованих механізмів подолання стресових ситуацій, тому нерідко використовують деструктивні способи зняття напруги, такі як агресія, самоізоляція або ризикована поведінка.

О. Харко виділяє такі прояви стресових станів у підлітків:

1. Фізіологічні прояви: часте виникнення болю в різних частинах тіла, головні болі, зміни артеріального тиску, неритмічний пульс, порушення роботи травної і дихальної системи, напруження м'язів, швидка втомленість (не відповідна фізичному докладанню зусиль), алергія та різні шкірні висипи, непояснена пітливість, субфебрильна температура, загальне відчуття нездужання, зміни у вазі (збільшення або зменшення), зниження імунітету тощо.

2. Інтелектуальні (когнітивні) прояви: труднощі концентрації, неможливість зосередитися на поточних завданнях, погіршення пам'яті, негативні думки, сфокусованість на проблемах, труднощі вибору одного варіанту, порушення продуктивності праці, часті помилки та неточності, зволікання, затримка в діяльності, неактивність при вирішенні поставлених завдань, алогічне мислення, зниження кмітливості, звуження світогляду тощо.

3. Емоційні прояви: хвилювання, метушливість, тривожність, загальне занепокоєння, напруженість, підозрілість, сум, поганий настрій, гнів,

роздратування, лабільність емоцій, байдужість до емоційних проявів інших людей, недоречний гумор, невпевненість у собі, низька самооцінка, провина, відчуженість, самотність, втрата інтересу до життя, незадоволення від життя, невдоволення собою чи результатами тощо.

4. Поведінкові прояви: порушення харчової поведінки (втрата апетиту чи компульсивне переїдання), помилки при виконанні дій, зміна темпу мовлення (уповільнена чи пришвидшена мова), схильність до конфліктів, відчуття дефіциту часу, схильність до прокрастинації чи зволікання із виконанням завдань, не охайність, байдужість до зовнішнього вигляду, схильність до психоактивних речовин чи неконструктивних способів захисту психіки від негативних впливів середовища (ігроманія, інтернет-залежність) [3, с. 50].

Окрім зазначених проявів стресових станів, варто звернути увагу на їхній вплив на міжособистісні відносини підлітків. У період становлення особистості спілкування з однолітками відіграє ключову роль, адже саме у взаємодії з соціальним оточенням формується самосприйняття, впевненість у собі та соціальні навички. Високий рівень стресу може призводити до конфліктності, ізоляції або, навпаки, надмірної потреби у схваленні та залежності від думки інших. У деяких випадках підлітки можуть шукати підтримку в деструктивних групах, які пропонують швидкі, але нездорові способи розв'язання їхніх емоційних проблем.

Важливо також зазначити, що тривалий стресовий стан може мати серйозні наслідки для психічного здоров'я підлітків. За відсутності належної підтримки він може трансформуватися у хронічну тривогу, депресивні розлади або навіть розвиток посттравматичного стресового розладу. Зростає ризик саморуйнівної поведінки, включно з самопошкодженням, суїцидальними думками або спробами. Тому критично важливо забезпечити своєчасне виявлення таких станів та створення системи підтримки, яка допоможе підліткам ефективно справлятися з переживаннями.

Отже, психологічні особливості стресового стану у підлітків визначаються комплексом факторів, включаючи їхню вікову чутливість, емоційну нестабільність, соціальний контекст та особистісні особливості. В умовах війни ці виклики загострюються, що потребує розробки спеціалізованих психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток стресостійкості, адаптаційних механізмів та навичок саморегуляції. Створення сприятливого середовища, що включає підтримку з боку батьків, вчителів, психологів та ровесників, є необхідною умовою для мінімізації негативних наслідків стресу у підлітковому віці.

Література:

1. Дворніченко Л. Л., Горбунова А. В. Стрес в житті людини: проблеми чи можливості. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. С. 33–35.

2. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
3. Харко О. С. Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 46–56.

Ковальська Дарина Михайлівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Гавриловська К. П., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРОЯВИ МАКІАВЕЛЛІЗМУ У БЛИЗЬКИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

Романтичні стосунки можуть виникати на різних етапах життя, відіграючи важливу роль у формуванні особистості, особливо в періоди активного соціального та емоційного розвитку. Одним із ключових аспектів цього становлення є розвиток близьких міжособистісних стосунків, які сприяють емоційному та соціальному зростанню. У таких стосунках можуть виникати певні виклики, пов'язані з потребою у близькості, довірі та взаємній підтримці. Вони також впливають на формування самооцінки, довіри, емоційного контролю та розвитку соціальних навичок, необхідних для успішної взаємодії з іншими.

За Д. Перлманом, міжособистісні стосунки – це нескінченне джерело, яке постійно дає нам як позитивні емоції та задоволення, так і користь [7]. Основними та значущими елементами, що лежать в основі близьких міжособистісних стосунків, є дружба і симпатія. Основою симпатії та дружби є атракція – явище, що тісно пов'язане з альтруїзмом і прагненням високо оцінювати один одного. Атракція означає появу позитивних емоцій, привабливості та взаємного тяжіння між людьми. Вона може виникати під час міжособистісного спілкування та виявлятися через соціальні установки, почуття прихильності та емоційну залученість [2], що сприяє розвитку романтичних стосунків і кохання – глибокого та пристрасного почуття.

Міжособистісна взаємодія є невід'ємною частиною соціального життя людини, визначаючи якість стосунків, ефективність комунікації та рівень соціальної адаптації. Водночас, індивідуально-психологічні особливості особистості, зокрема риси «темної тріади», такі як макіавеллізм, можуть суттєво впливати на характер і динаміку міжособистісних стосунків.

М. О'Браєн та М. Селлбом підкреслюють, що всі три складові «Темної тріади» тісно пов'язані з негативними аспектами міжособистісних відносин. Автори зауважують, що вплив цих компонентів на стосунки залежить від

контексту. У професійних або конкурентних ситуаціях ці риси можуть бути корисними для досягнення успіху, тоді як у особистих відносинах вони, зазвичай, приводять до конфліктів і емоційних проблем [6].

Макіавеллізм, що проявляється через маніпулятивність, емоційну відстороненість та прагнення до власної вигоди, здатний спотворювати природний хід комунікації, ускладнюючи формування щирих та довірливих стосунків. У станах емоційної нестабільності та невизначеності люди можуть бути особливо схильними до маніпулятивного впливу. Їхня довірливість, підвищена чутливість і не до кінця сформовані уявлення про моральні орієнтири сприяють тому, що вони легше піддаються впливу тих, хто намагається досягти власних цілей та їхній рахунок. З часом, переймаючи різні моделі поведінки, люди можуть як зазнавати маніпуляцій, так і свідомо чи несвідомо застосовувати їх у своїх стосунках.

Р. Крісті та Ф. Гейс, які активно досліджували макіавеллізм як психологічний феномен, характеризують його як сукупність когнітивних, мотиваційних і поведінкових особливостей, що формують єдиний синдром. Дослідники визначають, що макіавеллізм як риса особистості включає дві ключові психологічні складові: по-перше, віру в те, що маніпулювання людьми є виправданим і необхідним; по-друге, здатність реалізовувати це через відповідні маніпулятивні навички та вміння [5].

У низці досліджень феномену макіавеллізму автори наголошують, що люди з високим рівнем макіавеллізму зазвичай орієнтовані на досягнення власних цілей шляхом маніпуляції, контролю та стратегічної поведінки у взаємодії з іншими. В той же час, однією з характерних особливостей макіавеллістів є низька емоційна залученість у стосунки, що проявляється у відсутності емпатії, прагненні отримати вигоду та сприйнятті інших як інструментів для досягнення власних інтересів. Така поведінка спричиняє труднощі у побудові довготривалих і гармонійних близьких стосунків, оскільки макіавеллістична особистість рідко демонструє щирість та взаємну підтримку. Макіавеллізм значною мірою визначає характер міжособистісної взаємодії, сприяючи розвитку маніпулятивних стратегій поведінки та ускладнюючи формування довірливих і стабільних соціальних зв'язків [1; 3; 4; 5].

Отже, близькі міжособистісні стосунки відіграють ключову роль у формуванні особистості, впливаючи на емоційний, соціальний і когнітивний розвиток. Вони базуються на довірі, симпатії та взаємодії, сприяючи соціальній адаптації та особистісному зростанню. Водночас, такі особистісні риси, як макіавеллізм, можуть ускладнювати міжособистісну взаємодію, спричиняючи маніпуляції та емоційну дистанцію. Дослідження свідчать, що маніпулятивні стратегії поведінки негативно впливають на формування гармонійних стосунків, підриваючи довіру та взаємну підтримку у парі.

Література:

1. Васюк К.М. Взаємозв'язок макіавеллізму й емоційної саморегуляції у молоді в контексті діагностики обману. *Наукові перспективи. Серія: Психологія*. 2023. Випуск 12, Т. 42. С. 709-723.

2. Драгоманова Ю.В. Феномен атракції в психологічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. Випуск 5. Т. 50, 2017. С. 12-18.
3. Яцюк А.М., Калічева Р.Е. Психолінгвістичні маркери макіавеллістичної особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологія і особистість*. 2020. Випуск 17, Т. 1. С. 132-144.
4. Jonason P.K., Webster G.D. The Dirty Dozen: A Concise Measure of the Dark Triad. *Psychological Assessment*, 22 (2), 2010. 420-432 p.
5. Jones D.N., Paulhus D.L. Machiavellianism. *Handbook of research methods for studying daily life* / edit. by M.R. Mehl and T.S. Conner. USA: Guilford Publications, 2017. 383 – 398 p.
6. O'Brien M.E., Sellbom M. The dark triad and interpersonal behavior: A meta – analytic review. USA: *Journal of Personality*, 86 (6), 2018. 921 – 937 p.
7. Perlman D. The best of time, the worst of time: The place of close relationships in psychology and our daily lives. *Canadian Psychology*, 48 (1), 2007. 7-18 p.

Ковальчук Наталія Миколаївна,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Савиченко О. М., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Актуальність дослідження полягає в тому, що військова служба упродовжується високим рівнем стресу, екстремальними умовами діяльності та емоційними випробуваннями, які значно впливають на психічне здоров'я військовослужбовців. Постійна загроза життю, інтенсивний фізичний і психологічний тиск, розлука з родиною, а також досвід бойових дій створюють унікальний набір факторів, що можуть спричинити розвиток психічних розладів, таких як посттравматичний стресовий розлад, депресія чи тривожні стани. Водночас, ці ж умови сприяють формуванню стресостійкості, адаптації та розвитку лідерських якостей, що є важливими для виконання військових завдань. У сучасних умовах, особливо в контексті військових конфліктів, зростає потреба у вивченні психічного здоров'я військових, щоб забезпечити своєчасну підтримку, профілактику та реабілітацію, спрямовану на збереження їхнього психологічного благополуччя.

Мета дослідження полягає у всебічному вивченні психічного здоров'я військовослужбовців із акцентом на вплив різних етапів служби та умов діяльності на їхній психологічний стан. Особлива увага приділяється аналізу методик і підходів до дослідження психічного здоров'я в бойових і мирних умовах, а також розробці рекомендацій для підтримки психологічного

благополуччя. Дослідження спрямоване на визначення ефективних інтервенцій, які дозволять мінімізувати ризики виникнення психічних розладів, сприяти адаптації військових до складних умов служби та забезпечити їхню успішну реінтеграцію після завершення військової діяльності.

Психічне здоров'я військовослужбовців є одним із найважливіших аспектів їхньої професійної придатності, здатності адаптуватися до екстремальних умов та підтримувати бойову готовність. Воно визначається як стан психологічного благополуччя, за якого військовий може ефективно виконувати свої обов'язки, долати стресові ситуації та підтримувати емоційну рівновагу. В умовах сучасних військових конфліктів значення психічного здоров'я значно зростає, адже бойовий досвід, фізичні та емоційні навантаження створюють унікальні виклики, які вимагають спеціальних підходів до дослідження та підтримки цього аспекту.

Дослідження психічного здоров'я військовослужбовців вимагає комплексного підходу, який враховує як індивідуальні особливості особистості, так і зовнішні чинники, такі як умови служби, соціальна підтримка, якість командування та доступ до ресурсів психологічної допомоги. У цьому контексті важливим є інтегративний підхід, який дозволяє врахувати взаємодію когнітивних, емоційних і поведінкових факторів, а також фізіологічних показників, що відображають загальний стан здоров'я військових.

Ключовою складовою дослідження є використання багатовимірної підходу, який базується на аналізі когнітивних процесів (мислення, пам'ять, здатність ухвалювати рішення), емоційного стану (тривожність, депресія, стресостійкість) і поведінкових реакцій (адаптивні стратегії, здатність до швидкої мобілізації ресурсів у складних ситуаціях). Ці аспекти є взаємопов'язаними і формують загальну картину психічного здоров'я, що дозволяє оцінити його динаміку на різних етапах служби.

Методики дослідження психічного здоров'я військовослужбовців є одним із ключових інструментів для отримання об'єктивної інформації про стан психіки. До таких методик належать стандартизовані опитувальники, проєктивні методи, методи спостереження та інтерв'ю. Стандартизовані шкали, такі як шкала Спілбергера (для оцінки тривожності), шкала Бека (для вимірювання депресії) та опитувальник CAPS (для діагностики посттравматичного стресового розладу), дозволяють отримати кількісні дані, які є важливими для аналізу тенденцій та порівняння між різними групами.

Проективні методи, зокрема тест Роршаха чи тематичний апперцептивний тест, допомагають виявити приховані емоційні переживання, мотиви та внутрішні конфлікти. Ці методики дозволяють глибше зрозуміти психічний стан військових, які можуть не усвідомлювати або не бажати відкрито висловлювати свої переживання. Використання таких методів є особливо важливим у роботі з ветеранами та військовими, які пережили травматичні події.

Особливості дослідження психічного здоров'я військових у різних умовах зумовлені специфікою їхньої діяльності. У бойових умовах дослідження часто

проводиться в обмежений час і вимагає адаптації методик до швидких і ефективних рішень. Наприклад, короткі шкали оцінки тривожності або стресу можуть бути використані для отримання оперативної інформації. У мирний час дослідження може бути більш глибоким і включати використання розгорнутих опитувальників, якісних інтерв'ю та проєктивних методів.

Психічне здоров'я військових значно залежить від контексту, в якому проводиться дослідження. Наприклад, новобранці потребують оцінки адаптації до нових умов життя, тоді як досвідчені військові стикаються з викликами тривалого перебування в бойових умовах. Важливим є також дослідження стану ветеранів, які повертаються до цивільного життя, оскільки саме на цьому етапі найбільш гостро проявляються наслідки бойового стресу.

Обґрунтування методик дослідження базується на їхній валідності, надійності та відповідності завданням. Наприклад, стандартизовані шкали є ефективними для оцінки рівня тривожності чи депресії, тоді як проєктивні методики дозволяють глибше зрозуміти емоційний стан і внутрішні процеси. Комбінація кількісних і якісних методів дозволяє забезпечити багатовимірність аналізу та підвищити точність результатів.

Організація дослідження включає кілька етапів: формування вибірки, проведення емпіричного дослідження та аналіз отриманих даних. На підготовчому етапі важливо забезпечити репрезентативність вибірки, яка включає військових із різним досвідом і на різних етапах служби. Це дозволяє врахувати специфіку впливу умов служби на психічний стан різних груп.

Загалом у цьому дослідженні взяли участь 154 учасників. Що стосується військових характеристик, більшість військослужбовців служать 5-10 років, 35 служать менше року без підготовки курсу молодого бійця, 34 служать 1-3 років з 24.02.22 року з бойовим досвідом, 12 служать 1-3 років з 24.02.22 без бойового досвіду, 21 служать 3-5 років з бойовим досвідом. Усі військовослужбовці, які були прийняті протягом періоду збору даних і були здатні відповісти на запитання анкети, були включені до дослідження, тоді як особи, які були серйозно хворі (не змогли відповісти через сильний біль і не могли спілкуватися), були виключені.

Проведення емпіричного дослідження включає використання обраних методик відповідно до умов і контексту. У бойових умовах акцент робиться на швидкому зборі даних, тоді як у мирних умовах дослідження може бути більш розгорнутим і ґрунтовним. Важливим є також дотримання етичних стандартів, які забезпечують конфіденційність, інформовану згоду та психологічний комфорт респондентів.

Результати дослідження аналізуються за допомогою статистичних методів, що дозволяє виявити взаємозв'язки між різними показниками. Наприклад, аналіз рівня тривожності та депресії у військових із різним досвідом може дати змогу виявити вплив бойового стресу на їхній стан. Результати використовуються для розробки практичних рекомендацій і програм підтримки.

Особливу увагу слід приділити розробці реабілітаційних програм для ветеранів, які повертаються до цивільного життя. Ці програми повинні враховувати як наслідки бойового стресу, так і потребу в адаптації до мирного середовища. Важливо забезпечити доступ до професійної психологічної допомоги, створити умови для соціальної підтримки та сприяти професійній реалізації ветеранів.

Комплексний підхід до дослідження психічного здоров'я військовослужбовців дозволяє врахувати всі аспекти їхньої діяльності та створити ефективну систему підтримки. Застосування комбінованих методик, адаптованих до специфіки умов служби, сприяє отриманню об'єктивних даних, які допоможуть розробити стратегії профілактики, підтримки та реабілітації військових на всіх етапах їхньої служби.

Забезпечення психологічного благополуччя військовослужбовців є важливою складовою ефективного функціонування військових підрозділів. Результати досліджень у цій сфері сприяють не лише покращенню якості життя військових, а й зміцненню обороноздатності країни в цілому.

Психічне здоров'я військовослужбовців є ключовим елементом їхньої професійної ефективності, здатності до адаптації та збереження емоційного балансу в умовах високих навантажень. Дослідження цього аспекту потребує комплексного підходу, який поєднує аналіз когнітивних, емоційних та поведінкових факторів. Методи дослідження повинні враховувати специфіку військових умов, різний досвід і етапи служби, включаючи бойові та мирні періоди. Використання стандартизованих тестів, проєктивних методів, спостереження й інтерв'ю дозволяє отримати об'єктивні й багатовимірні дані про стан психічного здоров'я військових. Результати таких досліджень стають основою для розробки ефективних програм профілактики, підтримки й реабілітації, спрямованих на збереження психологічного благополуччя військовослужбовців і забезпечення їхньої успішної реінтеграції після завершення служби. Комплексний підхід і систематична підтримка сприяють не лише покращенню якості життя військових, а й підвищенню обороноздатності країни в умовах сучасних викликів.

Література:

1. Адамчук В. П. Детермінанти психологічного благополуччя музикантів-професіоналів. 2017.
URL:https://www.researchgate.net/publication/314406084_DETERMINANTI_PSIHOLOGICNOGO_BLAGOPOLUCCA_MUZIKANTIV-PROFESIONALIV.
2. Міністерство оборони України. Адаптація військовослужбовців до екстремальних умов діяльності. Київ. 2021.
URL:https://www.mil.gov.ua/content/pdf/avp_book.pdf.
3. Харченко О. Б. Фактори впливу на психічне здоров'я військовослужбовців у бойових умовах. *Grail of Science*, 2022, 20, 15–25. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/article/view/15587>.

4. Гончаренко А. Ю. Проблеми психологічного благополуччя у військовій діяльності. *Чесць і закон*, 2019, (3), 12–19. URL: <http://chiz.nangu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/161532>.
5. Науковий центр екстремальної психології. Психологічні аспекти діяльності в екстремальних умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2020, 2, 50–62. URL: <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol2/20.pdf>.
6. Психологічна стійкість: Навчальний посібник. Харків. 2006. URL: <https://ic.ac.kharkov.ua/navchannya/pp/books/b06.pdf>.
7. Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. 2021. Сумський обласний науково-методичний центр. URL: <https://narkosumy.lic.org.ua/statti/psychichne-zdorov-ya-osobystosti-yak-predmet-psychologichnogo-doslidzhennya/>.

Ковальчук Наталія Миколаївна,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Савиченко О. М., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження полягає в тому, що сучасні виклики, з якими стикаються військовослужбовці, значною мірою впливають на їхнє психічне здоров'я, створюючи унікальні умови для розвитку як стійкості, так і психічних розладів. Тривалі бойові дії, фізичні та емоційні навантаження, розлука з родиною, ризик для життя та постійна загроза травматичних подій — усе це формує складний комплекс впливів, які військовослужбовці зазнають на різних етапах проходження служби. Особливої уваги потребує дослідження не лише негативних наслідків, таких як посттравматичний стресовий розлад, депресія чи тривога, а й ресурсів психічного здоров'я, включаючи розвиток стійкості, адаптивності та підтримки з боку колективу. Військова служба, з одного боку, ставить військових перед екстремальними умовами, а з іншого — сприяє формуванню унікальних навичок, які можуть забезпечити їм стійкість до стресу. У цьому контексті дослідження психічного здоров'я військових стає необхідним не лише для збереження їхнього особистого благополуччя, а й для підвищення ефективності виконання службових обов'язків.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей психічного здоров'я військовослужбовців на різних етапах проходження служби, зокрема в умовах підготовки, активної військової діяльності та реінтеграції до цивільного життя. Ці етапи мають різні стресові фактори, які формують як ризики, так і ресурси

для психіки. Основна увага приділяється виявленню впливу бойового досвіду, умов служби, соціального оточення та індивідуальних особливостей на стан психічного здоров'я. Результати дослідження спрямовані на розробку рекомендацій для підтримки психологічного благополуччя військовослужбовців, включаючи профілактичні заходи та програми реабілітації, які допоможуть зменшити вплив стресу та сприятимуть розвитку стійкості у військових на кожному етапі їхньої служби.

Основні положення

Психічне здоров'я військовослужбовців є складним і багатогранним явищем, що визначається як стан психологічного благополуччя, за якого особистість здатна виконувати свої професійні обов'язки, долати стреси та адаптуватися до змінних і екстремальних умов. Унікальність військової служби полягає в постійній наявності ризику для життя, жорстких умовах служби та високих вимогах до психологічної стійкості, що робить збереження психічного здоров'я одним із ключових аспектів для ефективної діяльності військових.

Сучасні умови військової служби створюють як ризики, так і ресурси для психічного здоров'я військовослужбовців. Тривала участь у бойових діях, фізичні й емоційні навантаження, втрати побратимів і необхідність приймати складні рішення в умовах невизначеності є основними стресовими факторами. Однак, ці самі обставини сприяють розвитку стійкості, формуванню лідерських якостей та психологічної витривалості, що підвищує здатність військових адаптуватися до нових викликів.

Початковий етап військової служби є одним із найважливіших з точки зору впливу на психічне здоров'я, оскільки він пов'язаний із адаптацією до жорстких умов життя, зміною звичних соціальних зв'язків та необхідністю інтеграції до військового колективу. У цей період особливу роль відіграють рівень психологічної підтримки, якість командування та наявність адекватної мотивації. Емоційний стрес, викликаний адаптацією, може спричиняти тривожність, втому та емоційне вигорання.

Умови активної військової служби, особливо в бойових умовах, є критичним випробуванням для психіки військовослужбовців. Інтенсивність бойових дій, постійний ризик для життя та необхідність швидко приймати рішення в умовах обмеженої інформації створюють надмірне психологічне навантаження. У цей період військові часто стикаються із такими проблемами, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресивні стани та розлади сну.

Бойовий досвід має подвійний вплив на психіку військових. З одного боку, він є джерелом травматичних переживань, що можуть мати тривалі наслідки для психічного здоров'я. З іншого боку, він сприяє розвитку адаптивних механізмів, таких як стійкість, впевненість у власних силах і здатність підтримувати емоційну рівновагу в екстремальних умовах. Це підтверджує важливість належної підготовки та підтримки військових під час виконання бойових завдань.

Період повернення до цивільного життя є особливо важливим для психічного здоров'я військовослужбовців. Реінтеграція в суспільство після

служби часто супроводжується труднощами адаптації, втратою чітко визначеного сенсу життя та соціальної підтримки, що може посилювати відчуття ізоляції. Цей період є критичним для надання підтримки військовим, спрямованої на успішне повернення до цивільного середовища.

Психічні розлади, що найчастіше зустрічаються у військовослужбовців, включають ПТСР, депресію, тривожні стани та порушення сну. Ці розлади часто є результатом накопиченого стресу та травматичних подій. Своєчасна діагностика та лікування є ключовими для запобігання їхньому хронічному розвитку та покращення загального стану військових.

Соціальна підтримка є одним із найважливіших ресурсів для збереження психічного здоров'я військовослужбовців. Підтримка з боку сім'ї, побратимів та командування сприяє зниженню рівня стресу, формуванню почуття приналежності та забезпеченню емоційної стабільності. Колективна взаємодія та співпраця є важливими факторами для підтримання психологічного благополуччя у військовому середовищі.

Формування стійкості є центральним аспектом збереження психічного здоров'я військових. Стійкість включає здатність ефективно адаптуватися до змінних умов, долати труднощі та зберігати здатність до продуктивної діяльності. Розвиток стійкості сприяє зниженню впливу стресових факторів і покращенню загального психологічного стану.

Ресурсно-орієнтовані моделі психічного здоров'я військових акцентують увагу на використанні особистих і колективних ресурсів, які забезпечують підтримку психіки в умовах стресу. До таких ресурсів належать мотивація, взаємопідтримка, доступ до психологічної допомоги та розвиток лідерських якостей. Ці ресурси є основою для збереження психічного благополуччя на різних етапах служби.

Розуміння факторів ризику, які впливають на психічне здоров'я, є необхідним для розробки профілактичних програм. Основними ризиками є високий рівень фізичного та психологічного навантаження, відсутність часу на відпочинок, ізоляція від сім'ї та соціального середовища, а також повторні травматичні події. Ухвалення ефективних рішень щодо мінімізації цих ризиків є важливим для збереження психіки військових.

На кожному етапі військової служби важливу роль відіграє якість командування. Командири, які забезпечують підтримку, створюють атмосферу довіри та допомагають військовим справлятися зі стресом, сприяють зниженню рівня психологічного напруження в колективі. Лідерство та емоційна чуйність командирів є ключовими елементами підтримки психологічного благополуччя.

Комплексний підхід до психологічної підтримки військовослужбовців повинен включати як профілактичні заходи, так і реабілітаційні програми. Профілактика має зосереджуватися на навчанні військових адаптаційним навичкам, стресостійкості та емоційній саморегуляції. Реабілітація, у свою чергу, повинна бути спрямована на подолання наслідків травматичних подій, відновлення психологічної рівноваги та інтеграцію військових у цивільне середовище.

Реінтеграція військових після завершення служби потребує особливої уваги з боку суспільства, оскільки цей процес є критичним для збереження їхнього психічного здоров'я. Успішна реінтеграція включає створення можливостей для професійної реалізації, доступ до психологічної підтримки та розвиток програм соціальної адаптації, які допоможуть військовим знайти своє місце в цивільному житті.

Забезпечення доступу до професійної психологічної допомоги є ключовим для збереження психічного здоров'я військовослужбовців. Психологи, які працюють із військовими, мають володіти спеціалізованими знаннями про специфіку їхньої діяльності, розуміти особливості бойового стресу та мати навички роботи з травматичними переживаннями. Це допоможе ефективно підтримувати військових на всіх етапах їхньої служби.

Психічне здоров'я військовослужбовців є динамічною категорією, яка значною мірою залежить від етапів проходження служби, умов діяльності, а також індивідуальних і соціальних чинників. Умови початкової підготовки формують базові навички адаптації, тоді як активна служба, особливо в бойових умовах, стає джерелом як психологічного навантаження, так і розвитку стійкості. Перехід до цивільного життя супроводжується викликами реінтеграції, що нерідко загострюють попередні проблеми або створюють нові. Водночас, військова служба відкриває можливості для особистісного зростання, формування лідерських якостей і розвитку адаптивних стратегій подолання стресу. Ефективна система підтримки, яка враховує специфіку кожного етапу, є ключовою для запобігання психічним розладам, зміцнення психологічного благополуччя та сприяння успішній адаптації до цивільного життя. Результати дослідження вказують на необхідність розробки комплексних профілактичних і реабілітаційних програм, що включають індивідуальну та соціальну підтримку, спрямованих на збереження та покращення психічного здоров'я військовослужбовців.

Література:

1. Аршава, І. Ф., Знанецька, О. М. & Носенко, Е. Л. (2011). Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості. Дніпро: Вид-во «Інновація».
2. Аршава, І. Ф. & Носенко, Е. Л. (2011). Роль емоційної стійкості у збереженні здоров'я людини. Створення психологічних умов для збереження здоров'я молоді в процесі навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 8-10). 20-25 жовтня 2011, Дніпропетровськ, Україна: Вид-во «Інновація».
3. Донець, О. І. & Шміголь, Д. О. (2017). Патологічні зміни фізичного і психічного здоров'я військовослужбовців під впливом екстремальних умов. Молодий вчений, (4 (44)), 232–236.
4. Носенко, Е. Л. & Аршава, І. Ф. (2009). Позитивна психологія й перспективи досліджень оптимального функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності. Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України, (3), 56–66.

5. Носенко, Е. Л. & Харченко, О. Б. (2010). Стили та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я. Проблеми сучасної психології, (10), 501–514.
6. Потапчук Є. М. (2007). Збереження психічного здоров'я військовослужбовців. Київ: ВІКНУ.
7. Шамрей, В. К., Костюк, Г. П. & Гончаренко А. Ю. (2011). Моніторинг психічного здоров'я військовослужбовців на різних етапах проходження військової служби. Военно-медицинский журнал, 332 (6), 53–58.
8. Шаронова, І. В. (2013). Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. Проблеми сучасної психології, (20), 738–747.

Ковбасюк Анна Русланівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СПЕЦИФІКА АДАПТАЦІЙНИХ МЕТОДИК МАРІЇ МОНТЕССОРІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна освіта спрямована на створення інклюзивного середовища, яке враховує індивідуальні особливості розвитку кожної дитини. Методика Марії Монтессорі, яка базується на принципах самостійності, природного розвитку та сенсорного навчання, є ефективним підходом для дітей з особливими освітніми потребами (ООП)[2].

Значущість дослідження зумовлена необхідністю адаптації традиційної методики Монтессорі для потреб дітей із порушеннями мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра та іншими особливостями розвитку. Використання спеціально адаптованих матеріалів, індивідуального підходу та мультисенсорних технологій сприяє розвитку когнітивних та соціальних навичок у дітей з ООП, забезпечуючи їхню ефективну інтеграцію в освітній процес [6].

Методика Марії Монтессорі, заснована на принципах індивідуалізованого підходу до розвитку дитини, яка набула широкого поширення у сфері освіти. Вона орієнтована на стимулювання самостійності, активізації внутрішньої мотивації та розвитку особистісного потенціалу кожної дитини. Особливої актуальності цей підхід набуває у роботі з дітьми з ООП, оскільки дозволяє враховувати їх унікальні можливості, потреби та особливості розвитку[1].

У роботі з такими дітьми Монтессорі-методика пропонує адаптовані інструменти, середовище та матеріали, які допомагають долати бар'єри у навчанні, розвивати навички саморегуляції, комунікації та самостійності. Інклюзивний підхід, який лежить в основі цієї методики, сприяє гармонійному розвитку дитини та її інтеграції у соціальне середовище.

На основі аналізу ми систематизували декілька, на наш погляд, ефективних методик сенсорного виховання за Марією Монтессорі, які можна використати у закладах освіти для дослідження роботи з дітьми з ООП[5]:

1. Сенсорні матеріали для розвитку тактильного сприйняття. Сенсорне виховання Марії Монтессорі приділяє велику увагу розвитку тактильного сприйняття, оскільки дотик є одним із перших способів пізнання світу дітей з ООП. Дана методика спрямована на розвиток чутливості до текстур, температури, ваги, форми та інших фізичних характеристик об'єктів. Для цього використовуються спеціально розроблені сенсорні матеріали, які стимулюють тактильні відчуття та сприяють розвитку дрібної моторики.

Основні матеріали та вправи[2,4]:

1. Сенсорні панелі (гладке та шорстке):

- це дерев'яні або картонні дошки, одна частина яких гладка, а інша – шорстка;
- завдання: дитина торкається поверхонь і навчається розрізняти їх за текстурою, використовуючи пальці або долоні;
- мета: розвиток тактильної чутливості, концентрації та здатності аналізувати різницю між текстурами.

2. Шорсткі шліфувальні планшети (градація текстур):

- набір дощечок з різним ступенем шорсткості – від дуже грубих до майже гладких;
- завдання: сортування дощечок за ступенем шорсткості, використовуючи пальці;
- мета: розвиток у дітей з ООП здатності розрізняти та класифікувати текстури.

3. Мішечки або коробочки з наповнювачами:

- мішечки або коробочки наповнюються різними матеріалами: пісок, крупи, горох, вата, намистини тощо;
- завдання: дитина з ООП на дотик визначає вміст мішечків, класифікує їх або порівнює між собою;
- мета: розвиток сприйняття форми та структури предметів через дотик.

4. Тактильні м'ячики та кульки

- м'які м'ячики з різними поверхнями (гладкі, шорсткі, з шипами);
- завдання: дитина тримає їх, стискає, перекочується між долонями або стопами;
- мета: розвиток тактильного сприйняття, покращення кровообігу та стимуляція нервових закінчень.

5. Тактильні мішечки для гри із закритими очима

- у мішечку ховаються різні предмети (гудзики, ключі, монети, фігурки);
- завдання: дитина, не дивлячись, повинна на дотик визначити предмети, назвати їх форму або призначення;

- мета: формування уявлень про предмети через дотикові відчуття, розвиток уяви.

На основі вищенаведених варіантів використання тактильної методики Марії Монтессорі вважаємо ефективним їх у практичному застосуванні:

1. Індивідуальні заняття. Матеріали підбираються з урахуванням інклюзивних особливостей дитини, наприклад, для розвитку дрібної моторики у дітей з ДЦП або тактильної чутливості у дітей з аутизмом.

2. Групові заняття. Використання матеріалів у міні-групах для розвитку соціальної взаємодії.

3. Інтеграція в навчальний процес. Вправи можуть поєднуватися з іншими завданнями, наприклад, сортування текстур з одночасним вивченням кольорів або форм.

До важливих, на наш погляд, переваг методики віднесемо слідуючі:

1. Допомагає дітям з ООП розвивати зв'язок між сенсорними відчуттями та навичками аналізу.

2. Сприяє зниженню сенсорної гіперчутливості або, навпаки, стимулює сенсорне сприйняття у дітей з його дефіцитом.

3. Покращує увагу, концентрацію та дрібну моторику.

4. Розвиток дрібної моторики. Тактильні вправи, наприклад, сортування предметів за текстурою чи форми, сприяють зміцненню пальців і рук. Це особливо корисно для дітей із труднощами дрібної моторики, адже розвивається точність рухів і контроль.

5. Розвиток комунікації та емоційної стабільності. Через тактильні відчуття діти вчаться розпізнавати власні емоції та комунікувати про свої відчуття. Це сприяє формуванню емоційної стабільності, а також розвитку навичок спілкування.

6. Стимуляція міжсенсорної інтеграції. Тактильні вправи можуть поєднуватися з іншими видами стимуляції (слуховою, зоровою), що допомагає дитині краще сприймати і обробляти інформацію з навколишнього світу.

7. Зниження тривожності та стресу. Робота з приємними текстурами (наприклад, м'якими тканинами чи піском) може діяти заспокійливо на дітей, знижуючи рівень стресу та тривожності.

8. Підвищення інтересу до навчання. Тактильні методики зазвичай подаються у вигляді гри, що мотивує дитину вивчати нове, розвиває її природну цікавість та залученість у процес навчання.

В цілому, тактильні методики Монтессорі не тільки розвивають сенсорне сприймання, але й сприяють формуванню комплексних навичок, які позитивно впливають на розвиток дитини з ООП.

2. Методика для розвитку слуху. Методики розвитку слуху за підходом Марії Монтессорі для дітей з ООП спрямовані на покращення сприймання звуків, розвиток слухової уваги, пам'яті та розпізнавання аудіальних сигналів.

Нижче наведемо основні методи та вправи[1,5]:

1. Звукові коробочки:

- матеріали: пара коробочок із різними наповнювачами (рис, пісок, монети, камінчики тощо). Вони видають різні звуки при струшуванні.
- як використовувати: дитина струшує одну коробочку і слухає звук. Завдання – знайти пару (коробочку, яка звучить так само).
- результат: формування слухової уваги та вміння порівнювати звуки.
- 1. Вправа «Вгадай звук»:
 - дитині пропонують закрити очі або відійти вбік. Вихователь або вчитель видає звук (наприклад, дзвін дзвіночка, удар дерев'яного молотка чи шелест паперу).
 - завдання дитини – визначити, що саме створює звук.
 - результат: розвиток здатності ідентифікувати звуки та слухова диференціація.
- 2. Вправи для роботи з ритмом:
 - матеріали: барабан, металофон, тріскачка чи інші ударні інструменти.
 - як використовувати: вихователь грає простий ритм, а дитина повторює. Згодом завдання ускладнюється.
 - результат: розвиток ритмічного слуху, координації слуху і руху.
- 3. Вправа «Вгадай голос»:
 - кілька осіб (вихователь, батьки чи інші діти) говорять по черзі фрази. Дитина повинна вгадати, хто саме говорить.
 - результат: розвиток сприйняття мовних звуків і соціальної взаємодії.
- 4. Використання співу та пісень:
 - методика: навчання через спів простих пісень або використання музичних казок.
 - результат: розвиток слухового сприймання, пам'яті та емоційного залучення дитини.

Слід вказати, що переваги методики розвитку слуху за підходом Марії Монтессорі для дітей з ООП очевидні, адже це:

1.Індивідуалізований підхід. Методика дозволяє адаптувати вправи до рівня розвитку та можливостей кожної дитини, враховуючи її потреби та темп навчання.

2.Розвиток слухового сприйняття. Вправи допомагають дітям навчитися розрізняти звуки різної висоти, гучності, тривалості та ритму. Це особливо важливо для дітей із порушеннями слуху чи труднощами у сприйнятті аудіальної інформації.

3.Покращення концентрації та уваги. Завдяки іграм на розпізнавання звуків і слуховій диференціації, діти вчаться концентруватися на завданнях і бути уважними до деталей.

4.Розвиток ритму та координації. Завдяки вправам із ритмічними інструментами (барабанами, дзвіночками тощо), діти вчаться відтворювати ритм, що допомагає покращити їхню координацію слуху й рухів.

5. Емоційна замученість. Музичні та звукові вправи часто викликають позитивні емоції у дітей, мотивуючи їх до участі в навчанні та створюючи комфортну атмосферу.

6. Універсальність методики. Ці вправи можна застосовувати як для дітей із легкими порушеннями, так і для тих, хто має серйозні сенсорні або когнітивні труднощі, що робить методику універсальною.

Наведені вправи допомагають дітям з ООП розвивати слухове сприймання, увагу, здатність до аналізу звуків і спілкування. Крім того, їх легко адаптувати під індивідуальні потреби кожної дитини.

3. Методика для розвитку просторової орієнтації. Сенсорний підхід спрямований на покращення вміння дитини з ООП орієнтуватися у просторі, розуміти просторові відношення та формувати навички координації. Вона включає використання спеціальних матеріалів, практичних вправ і структурованого середовища. Наведемо приклад ефективних методів[4]:

1. Робота з геометричними фігурами:

- матеріали: геометричний комод або вирізані фігури різних форм (трикутник, квадрат, коло тощо).
- як використовувати: дитина вивчає форми, тримаючи їх у руках, і розміщує їх у відповідні отвори. Завдання можна ускладнити, попросивши дитину знайти фігуру за описом ("знайди фігуру з трьома сторонами").
- результат: формування уявлення про форми та їхнє розташування у просторі.

1. Ходьба по лінії:

- матеріали: лінія, намальована на підлозі (або зроблена з мотузки).
 - як використовувати: дитина ходить по лінії, тримаючи рівновагу.
- Ускладнення: носіння предметів на голові або руках, ходьба по лінії зі змінами напрямку (коліна, кути).
- результат: розвиток координації рухів, балансу і розуміння просторових напрямків.

2. Складання конструкцій із кубиків:

- матеріали: різнокольорові кубики або інші блоки для побудови.
- як використовувати: дитина будує конструкцію за зразком або за власним задумом. Можна просити розташовувати кубики в певному порядку, наприклад, за кольором або розміром.
- результат: розвиток просторового мислення, розуміння об'ємів і розташування об'єктів.

3. Ігри з просторовими командами

- методика: виконання завдань за просторовими інструкціями: «поклади кубик на стіл», «сховай фігурку під стільцем», «перенеси м'яч праворуч від коробки».
- результат: розуміння понять «ліворуч», «праворуч», «на», «під», «біля», розвиток здатності слідувати командам

Переваги методики розвитку просторової орієнтації за Монтессорі для дітей з ООП:

1.Розвиток когнітивних навичок. Методика допомагає дитині зрозуміти відносини між об'єктами у просторі, розвиваючи логіку, аналіз і здатність до вирішення задач.

2.Покращення координації та моторики. Вправи на баланс, ходьбу по лінії, складання конструкцій і роботу з матеріалами сприяють розвитку дрібної та великої моторики.

3.Формування уявлення про простір. Завдяки практичним вправам дитина вчиться орієнтуватися у навколишньому середовищі, що сприяє її адаптації у повсякденному житті.

4.Індивідуальний підхід. Методика дозволяє враховувати особливості кожної дитини, адаптуючи завдання до її потреб та можливостей, що робить навчання ефективним.

5.Стимуляція самостійності та впевненості. Завдяки роботі з матеріалами дитина самостійно виконує завдання, приймає рішення і контролює результати, що сприяє підвищенню впевненості у власних силах.

Ці переваги роблять методику універсальною та ефективною для підтримки розвитку дітей з ООП.

Адаптаційні методики Марії Монтессорі для дітей з ООП демонструють високу ефективність у розвитку когнітивних, сенсорних, моторних та соціальних навичок. Головними принципами є індивідуальний підхід, створення підготовленого середовища та інтеграція навчального процесу у практичну діяльність дитини. Унікальність цих методик полягає у їхній гнучкості, яка дозволяє враховувати специфічні потреби кожної дитини, сприяючи її самореалізації, автономії та соціалізації.

Методика передбачає індивідуальний підхід, що дозволяє кожній дитині навчатися у власному темпі, розвивати сенсорне сприйняття через тактильні, зорові, слухові та інші види стимуляції. Важливим аспектом є роль педагога як спостерігача та помічника, який підтримує дитину в її природному прагненні до пізнання. Застосування сенсорного виховання за Монтессорі допомагає дітям з ООП краще адаптуватися до навколишнього світу, підвищує їхню впевненість у власних силах і сприяє гармонійному розвитку. Таким чином, ця методика є дієвим інструментом для інклюзивної освіти, що сприяє інтеграції дітей з ООП у суспільство.

Література:

1. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
2. Дичківська І. В. Розвивальне предметно-просторове середовище як інноваційний потенціал Монтессорі-освіти. *Збірник наукових праць : Інноватика у вихованні*. 2022. № 16. 48–60 с. URL: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i16.500> (дата звернення: 14.10.2024).
3. Кузнецова Т. М. Сенсорний розвиток дітей з особливими потребами. Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід : зб. наук. Праць. Житомир, 2019. 151–157 с.

4. Михальська С. А. Особливості використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48, Т. 1. С. 117–120. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.24> (дата звернення: 12.07.2024)
5. Омеляненко О. В. Ігри для розвитку сенсорних еталонів. На урок. Освітній проект. Режим доступу: <https://naurok.com.ua> (дата звернення: 03.11.2024).
6. Хопта С. М. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі в контексті сучасного освітнього простору. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 28. С. 48-51. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.8>.
7. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі: навч.-метод. посіб. Київ : «Слово», 2017. 314 с.

Ковтонюк Олександра Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

Наукова керівниця: Бутузова Л. П., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ТА САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовленнєві порушення в дитячому віці не лише ускладнюють розвиток когнітивних процесів, але й можуть мати взаємозв'язок із формуванням особистості, зокрема її самоцінності та впевненості в собі. Науково-теоретичні та практичні напрацювання в галузі психології, спеціальної освіти та педагогіки дають змогу краще зрозуміти, як ці порушення можуть бути пов'язаними із сприйняттям дітьми себе і відіграють важливу роль у забезпеченні їм ефективної підтримки. Особливо актуальною ця проблема є серед молодших школярів, адже порушення мовлення може бути суттєво пов'язаним із самооцінкою. Оскільки, мовлення – це ключовий засіб спілкування, його порушення часто стає причиною складнощів у взаємодії з ровесниками. Це призводить до відчуття соціальної ізоляції, невпевненості у собі та формування низької самооцінки. Такі діти стикаються з насмішками чи нерозумінням однолітків, що посилює їхні внутрішні бар'єри та ускладнює соціальні контакти. У цьому контексті важливою залишається роль батьків та педагогів, які можуть допомогти створити сприятливе середовище для розвитку мовлення. Позитивна підтримка, заохочення і безпечні умови для спілкування сприяють зміцненню та стійкості самооцінки дитини. Крім того, регулярна логопедична робота здатна суттєво покращити мовленнєві навички, що безпосередньо впливають на відчуття впевненості у собі.

Поняття "самооцінка" було вперше запроваджене в науковий обіг У. Джеймсом, який трактував її як уявлення про себе у структурі особистості. Б. Ф. Скіннер пов'язував самооцінку із досвідом особистості, через який людина

формує уявлення про себе. Засновник індивідуальної психології А. Адлер акцентував увагу на важливості дитинства у становленні самооцінки. Тим часом А. Маслоу бачив самооцінку крізь свою ієрархію потреб, де вона стосувалася як потреб в приналежності та любові, так і потреби в самоповазі. К. Роджерс трактував самооцінку як структурний елемент "Я- концепції" особистості, котрий формується в процесі соціалізації через взаємодію з іншими людьми. Від характеру цих взаємодій залежить специфіка оцінки людиною самої себе [1].

Важливо зазначити, що рівень самооцінки істотно впливає як на продуктивність діяльності, так і на розвиток особистості. Самооцінка також проявляється в потребі самоствердження і виконує роль регулятора поведінки, адже залежно від її рівня людина по-різному самовиражається.

Самооцінка може бути адекватною чи неадекватною, варіюватися за стійкістю, самостійністю та критичністю. Людина здатна оцінювати себе як адекватно, так і не адекватно – перебільшувати або знижувати свої досягнення та можливості. О. Олійник зазначав [7], що психологічно сприятливою для особистості є адекватно завищена самооцінка. Такий рівень самооцінки характеризується відповідністю еталонної моделі, яку визначають і підтримують оточуючі. У випадку завищеної самооцінки, коли людина оцінює себе значно вище за інших, це стає проявом неадекватного сприйняття. Такий стан може спричинити переоцінення власних можливостей та небажання сприймати критику.

Теоретичний аналіз показує, що гармонійний розвитку особистості молодшого школяра можливий за умови формування такого ставлення до себе, яке поєднує високу загальну самооцінку з адекватними частковими самооцінками різного ступеня. Найоптимальнішою є стійка, але гнучка самооцінка, яка здатна змінюватися під впливом чогось нового або оцінки оточуючих. Висока нестабільна самооцінка може негативно впливати як на саму людину, так і на її взаємодію з навколишнім середовищем. Конфліктність у самооцінці може мати як прогресивні, так і регресивні наслідки, залежно від конкретної ситуації. Загальна тенденція зростання поширеності мовленнєвих порушень може спричиняти посилення труднощів у соціалізації. Зокрема, мовленнєві порушення молодших школярів негативно позначаються на розвитку внутрішніх структур особистості, таких як самооцінка.

Дослідження Н. В. Жук, Л. Т. Музичко, А. О. Самойлової підтверджують, що у дітей з мовленнєвими порушеннями переважає неадекватно знижена самооцінка. Такі діти часто почуваються невпевненими у своїх можливостях і схильні до пасивності та залежності від інших людей. Характерна також нестійкість їхніх інтересів.

Л. Т. Музичко та А. О. Самойлова, досліджуючи особливості формування самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з порушенням мовлення, звернули увагу на те, що такі діти мають вищий рівень тривожності порівняно з своїми однолітками без порушення. Це проявляється через їхню схильність до сильного занепокоєння в різних ситуаціях, особливо в навчальному середовищі. Вони часто очікують негативного ставлення до себе, що може відображатися на їхній

поведінці. Ці школярі є дуже чутливими та вразливими до власних невдач, схильні агресивно реагувати на них, а іноді й зовсім відмовляються від діяльності, яка передбачає комунікацію [8].

Н. В. Жук зазначає, що дітям з порушеннями мовлення притаманне достатньо часте переживання відчуття власної неповноцінності. Такі діти вважають свої зусилля марними, уникають складних завдань і можуть губитися під час виконання завдань. В свою чергу, ці чинники уповільнюють процес навчання та засвоєння нових знань і навичок [3]. Школярі виявляють підвищену чутливість до несприятливих умов і впливів соціального оточення. У випадку, коли учень опиняється в ізоляції від однолітків, він може втрачати можливість брати участь у колективних іграх, заходах. Це може стати підґрунтям для насмішок з боку однолітків, в подальшому негативно позначається на розвитку емоційної та вольової сфер. Результатом стає підвищений рівень тривожності, схильність до очікування внутрішніх хвилювань та інші особистісні виклики, які можуть перешкоджати гармонійному розвитку в майбутньому.

Самооцінка є однією з ключових особистісних характеристик, які визначають психічне здоров'я людини та впливають на регулятивні процеси. І. Ковалишин [5], аналізуючи дослідження А. Захарової, Т. Андрущенко, С. Спічака, зазначає, що в молодшому шкільному віці спостерігається зниження рівня, як загальної, так і часткової самооцінки. Також встановлюється взаємозалежність між цими двома аспектами самооцінки.

За дослідженням Заскалько О. М. [4] самооцінка молодших школярів зазвичай виявляється неадекватно завищеною, з низьким рівнем рефлексивності, переважанням емоційного компонента над когнітивним, який залишається недостатньо розвиненим у її структурі. Такі особливості обмежують регулюючу функцію самооцінки та підсилюють захисну, що знаходить відображенням в неадекватній поведінці, труднощах у спілкуванні з оточенням та некритичному ставленні до результатів навчальної діяльності. Самооцінка молодших школярів зазвичай не є самостійною, адже значною мірою залежить від оцінок оточуючих, особливо від думки вчителя. Те, як дитина бачить сама себе, часто відображає оцінку її особистості та успіхів, яку ставить педагог. У відмінників молодшого шкільного віку зазвичай формується висока, хоча іноді й завищена самооцінка. Тим часом у дітей з меншою навчальною успішністю переважає низька чи навіть занижена самооцінка. Для учнів з нижчими показниками порівняно з їхніми однокласниками думка вчителя може стати джерелом внутрішніх переживань, що посилюють емоційну напругу, хвилювання та розгубленість. Як наслідок, поступово з'являється невпевненість у собі, підвищена тривожність, боязкість. Такі діти часто почуваються некомфортно серед ровесників і з насторогою ставляться до дорослих.

Порівняння між учнями спеціальних шкіл для дітей з ООП та звичайних шкіл засвідчило схожу тенденцію до переоцінки власних можливостей у 1-3 класах. Цей феномен вважається частиною вікової норми. Таким чином, переоцінювання власних здібностей на початковому етапі навчання є природною

закономірністю в онтогенезі молодших школярів з мовленнєвими порушеннями [6].

А. Вішнева [2] звертає увагу на значну варіативність самооцінки молодшого школяра залежно від ситуації, особливо якщо вона є стресовою, як наприклад хвороба. Нормальний розвиток мовлення відіграє важливу роль у психічному самоставленні дитини, тоді як мовленнєві порушення суттєво впливають на формування її самосвідомості та самооцінки, а також взаємини з однолітками. Мовленнєві порушення викликають сильне занепокоєння у дітей, сприяючи зацикленню на власній проблемі. Це часто сприяє коливанню їх самооцінки, здебільшого в бік її зниження. Високий рівень тривожності цих дітей пов'язаний із постійними думками про те, як вони спілкуватимуться і як їх сприйматимуть однолітки. У результаті це може призвести до замкнутості, невпевненості у власних силах, що знижує мотивацію.

Отже, ми бачимо, що молодші школярі часто відчують дискомфорт через свою особливість, що спричиняє підвищену увагу до цього аспекту та, зазвичай, призводить до зниження самооцінки. Вони проявляють високу тривожність і часто переживають через те, як звучатиме їхнє мовлення і як його сприйматимуть інші. Такі переживання можуть спричиняти замкнутість, невпевненість. Як наслідок, діти стають менш активними. У цій ситуації вирішальну роль відіграє ставлення батьків та педагогів до особливостей дитини. Натомість акцент варто робити на її сильних сторонах, підтримувати та радіти навіть найменшим досягненням, сприяючи формуванню позитивної самооцінки.

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу особливостей взаємозв'язку самооцінки та мовленнєвих порушень у молодшому шкільному віці зазначимо, що діти з мовленнєвими порушеннями часто мають нижчу самооцінку в порівнянні з нормотиповими однолітками. Це може бути пов'язано з негативним досвідом спілкування, або відчуттям відмінності від інших дітей. Нижча самооцінка у дітей з мовленнєвими порушеннями може призводити до посилення рівня тривожності, невпевненості у власних можливостях, уникнення навчальних завдань, пасивності та залежності від інших, зниження мотивації до навчання та нестійкості інтересів. В подальшому, доцільно б було дослідити характер зв'язку мовленнєвого порушення і самооцінки дитини.

Література:

1. Доценко Л. В., Безугла В. Ю., Козлова А. О. Особливості розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. № 2. С. 110–114.
2. Дядюкіна Є. В. Самооцінка як міждисциплінарне поняття. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1.
3. Жук Н.В. Психологічний аналіз самооцінки дітей з мовленнєвими порушеннями. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*. Суми, 2019. С. 219-220.

4. Заскалько О. М. Особливості розвитку самооцінки у молодших школярів та підлітків із заїканням. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* [Електронне видання] : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.]. Харків: нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 382–386.
5. Ковалишин І. В. Самооцінка дітей молодшого шкільного віку (порівняльна характеристика). *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Психологія*, 2011. С. 47-51.
6. Конопляста С. Ю., Сак Т. Б. Логопсихологія: нав. посіб. За ред. М. К. Шеремет. К: Знання, 210. 293с.
7. Олійник І. Особливості формування адекватної самооцінки у молодшому шкільному віці. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи : матеріали II наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти другого року навчання ф-ту початк. навчання, Харків, 11 жовт. 2022 р.* Харків: нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. В. В. Ушмарової]. Харків, 2022. С. 24.
8. Самойлова А.О., Музичко Л.Т. Особливості формування самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Молодий вчений*. Одеса, 2022. № 6 (106). С. 18-22

Койда Марія Дмитрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О. кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
*Житомирський державний університет ім. І. Франка,
м. Житомир, Україна*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В організації процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами проблема пошуку ефективних методів та прийомів є актуальною. Оскільки діти з ООП досить часто ведуть себе на заняттях як в умовах гри, тому доречно реалізувати їх навчання із застосуванням ігор, а саме дидактичних.

А. Крутій, Є. Мінскін, та ін. зазначають, що дидактичні ігри сприяють збагаченню знань та уявлень учнів про навколишній світ, активізації розумової діяльності, позитивно впливають на розвиток психічних процесів та особистості учнів. Крім того дидактичні ігри реалізують навчальну, виховну та розвиткову мету навчання, а також підвищують інтерес до навчання [4-5]. Широкий спектр позитивного впливу дидактичних ігор на дітей у процесі навчання підтверджує доцільність їх використання, особливо з метою стимулювання до навчальної діяльності.

Зауважимо, що дидактична гра – це засіб навчання, тому вона може бути використана при засвоєнні будь-якого програмного матеріалу та проводитись на заняттях, як індивідуальних так і групових, також включатись у музичні заняття, бути одним із цікавих елементів на прогулянці, може являти собою і особливий вид діяльності.

У дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти у певній ситуації або з певними предметами, набуваючи власного дієвого та чуттєвого досвіду. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, у яких досвід дій із предметами значно збіднений, не зафіксований і не узагальнений.

Діти з ООП для засвоєння способів орієнтування в навколишньому світі, для виділення та фіксування властивостей предметів, для розуміння певної дії потрібно набагато більше повторень, ніж іншим дітям. Тому дидактична гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень за допомогою різного матеріалу зі збереження емоційно позитивного ставлення до завдання. Таким чином, особлива роль дидактичної гри в навчальному процесі визначається тим, що гра має зробити сам процес навчання емоційним, дієвим, та дозволити дитині здобути власний досвід.

Дидактична гра для дітей з особливими потребами виконує подвійну роль:

- допомагає дитині розвивати практичні навички, необхідні для життя.
- сприяє емоційній рівновазі, самовираженню та соціалізації.

Для того, щоб діти почали спілкуватися один з одним, потрібно створити таку ситуацію, в якій спілкування буде необхідною умовою. Не можна розуміти під спілкуванням обмін заученими фразами. Наприклад, коли зміст гри ще недостатньо зрозумілий дітям, у них не виникає бажання спілкуватися. Як правило, у такому випадку діти діють за підказкою вихователя, кажуть заучені спеціально цієї гри фрази, імітуючи спілкування [3].

Розвиток мовлення у дітей із ООП найчастіше відбувається в уповільненому темпі та супроводжується її порушеннями, які є різноманітними: від порушення вимови до загального недорозвитку мови чи затримки мовлення. Вони мають різну ступінь вираженості і залежать від причини і особливостей розвитку дитини, тому є серйозною перешкодою для повноцінного засвоєння основних засобів мови та мовномисленнєвих дій. Однак існує ряд методів, прийомів і засобів для розвитку мовлення дітей з ООП. Домінуючими серед них є чистомовки (коротенькі римовані віршики, які формують у дітей навички правильної вимови проблемних звуків та їх закріплення). Коли вимова супроводжується наочністю, то це, по-перше, активізує когнітивні процеси; по-друге, картинка утримує увагу дитини; по - третє, у формі веселої гри з картинками дитина швидше засвоїть матеріал. Чим ближчі ситуації, що описуються у чистомовці, до життєвого досвіду дитини, тим якісніше та чіткіше вона їх артикулюватиме [6].

Педагогам необхідно розуміти, що є значна різниця між грою та навчанням в ігровій формі. У грі важливий процес, а не результат, як у навчанні. Тому щоденна взаємодія з дитиною з особливостями має передбачати не лише

корекційні заняття, але й суто ігрову діяльність, без встановленої заздалегідь навчальної мети чи запланованого результату. Наприклад, коли ми даємо дитині кубики і просимо назвати колір, розмір, кількість тощо, або в настільній грі вимагаємо називати кольори фішок, що намальовано на картинках, це знижує її зацікавленість процесом, оскільки нагадує заняття.

Під час впровадження дидактичної гри у навчальний процес із дітьми з ООП маємо прийняти такі правила: не більше 5–10% часу має припадати на запитання чи вказівки; приймати вибір дитини та слідувати за ним. Дітям з ООП підійдуть активні ігри з простими правилами – усі варіації футболу, баскетболу, гольфу. Закидати м'ячі різного розміру та з різних матеріалів у ворота, баскетбольну корзину чи звичайну корзину з різної відстані. А також різноманітні «доганяли», твістер, смуги перешкод. Доречними будуть ігри-«руйнування» – розбивання криги, дартс із повітряними кульками, боулінг із пластикових пляшок (порожніх чи наповнених), руйнування конструкції з подушок тощо. Це знімає напруження та допомагає виплеснути надмірну енергію. Найбільш корисно це для дітей із гіперактивністю [1].

Варто пам'ятати, що ігрова діяльність із дітьми з ООП забезпечує:

- Активацію пізнавальної діяльності. Діти стають більш залученими у процес навчання.
- Розвиток комунікативних навичок. Завдяки грі діти навчаються спілкуватися, домовлятися, слухати одне одного.
- Подолання страху перед помилками. Ігрова форма дозволяє дітям діяти сміливо, адже у грі помилки – це частина процесу.
- Емоційне розвантаження. Гра допомагає знімати напруження та формувати позитивний емоційний фон.

Отже, дидактичні ігри забезпечують реалізацію навчальних виховних і корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективність організації та проведення дидактичних ігор з учнями з ООП передбачає урахування їхніх індивідуальних психофізичних особливостей. Тому методично організовані дидактичні ігри будуть забезпечувати корекційну спрямованість навчання та гармонійний всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку полягають у розробці методичних рекомендацій щодо здійснення індивідуального підходу до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Анна Степанова-Камиш. Як сформувати навички гри в дітей з ООП. URL: <https://nus.org.ua/2022/04/27/yak-sformuvaty-navychky-gry-v-ditej-z-oor/>
2. Картава Ю. А. Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. 80 с.
3. Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП: Методичні рекомендації. Уклад. Полупанова Я. М., Толошна С. М., Корольов М. Г. м. Дніпро, 2022. 33 с.

4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Наук.-метод. посіб. К.:«АТОПОЛ», 2021. 274 с.
5. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 264 с.
6. Розвиток мовлення дітей з ООП. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvytok-movlennia-ditei-z-ooop-chystomovky-vidkrsklad-2-chastyna-667951.html>

Колодюк Людмила Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Малишевська І. А. докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових досліджень в галузі інклюзивної освіти є ефективність корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Мовленнєві порушення сьогодні стали досить поширеним явищем. Затримки в розвитку мовлення обмежують загальний потенціал дитини, спричиняють занижену самооцінку, закомплексованість, неврози, що проявляються у поганій успішності у школі.

Теоретичні та практичні положення щодо особливостей корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання представлено у працях учених (О. Гаяш, Е. Данілавичюте, А. Колупаєвої, Ю. Рібцун, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Наукові розвідки доводять, що організація освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення має свої особливості (форми, методи, залучення різнопрофільних фахівців, батьків тощо). Науковці наголошують, що визначальними умовами забезпечення повноцінної реалізації освітнього маршруту дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання є корекційна підтримка, яка полягає у застосуванні ефективних методів корекційно-розвиткової роботи для успішної адаптації здобувачів освіти до шкільного навчання [1]. Науковці наголошують, що у процесі організації корекційної роботи із дитиною з особливими освітніми потребами необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності – основна й невід’ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання [2].

Отже корекційно-розвиткова робота – це система заходів, що дозволяють вирішувати завдання своєчасної допомоги дітям, які зазнають труднощі у навчанні та шкільній адаптації.

Основне завдання корекційно-розвиткової роботи – підвищення загального рівня розвитку дитини; заповнення прогалин її попереднього розвитку і навчання, розвиток недостатньо сформованих умінь та навичок, підготовка дитини до адекватного сприйняття навчального матеріалу. Корекційно-розвиткова робота з дітьми особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення має розв'язувати цілий комплекс завдань, зокрема:

- корекція та розвиток пізнавальної діяльності дітей;
- формування навчальної діяльності та корекція її недоліків;
- збереження та зміцнення здоров'я дитини;
- розвиток психофізіологічних функцій;
- розвиток інтересів;
- корекція емоційно-вольової сфери;
- виховання моральних якостей;
- виховання соціально-нормативної поведінки [2].

Особливості корекційно-розвиткової роботи визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методів та змісту навчання, показники його результативності [3].

Наразі відбувається переосмислення змісту корекційної роботи у відповідності до нових освітніх стандартів, які враховують потреби дітей з порушеннями мовлення. Нові підходи в інклюзивному навчанні дітей з порушеннями мовлення полягають у зміщенні акценту в бік формування життєвих компетентностей з урахуванням їх індивідуальних можливостей, особливостей психічного і фізичного стану. Характерною рисою корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення є розробка і активне впровадження різноманітних за характером і змістом методів інклюзивного навчання. Для досягнення належного корекційного ефекту важливим є баланс між індивідуальними можливостями дитини і результатом педагогічного впливу в умовах інклюзивного навчання.

Література:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М.. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. 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 / укл. О. В. Гаяш. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.

3. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: методичні рекомендації. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.

Коляденко Світлана Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Актуальність питання впровадження форм і методів неформальної освіти у систему формальної освіти в умовах війни є надзвичайно важливою. Особливо коли йдеться про професійну підготовку працівників соціальної сфери (соціальних працівників, фахівців соціальної роботи, молодіжних працівників тощо), які у майбутньому будуть працювати у сфері психосоціальної допомоги, підтримки, реабілітації в умовах війни і післявоєнного відновлення. Вкраплення форм і методів неформальної освіти у професійну підготовку в галузі соціальної роботи має стати суттєвим ресурсом професійного розвитку майбутніх працівників соціальної сфери.

За перші роки повномасштабної війни попит на послуги соціальної допомоги, підтримки та реабілітації у територіальних громадах зріс у рази, за даними Міністерства соціальної політики України відчувається постійна потреба у компетентних соціальних працівниках, які б мали змогу надавати весь спектр соціальних послуг всім гетерогенним групам населення України. Надання певних соціальних послуг вимагає від випускників вищів певних фахових знань, умінь та навичок. На нашу думку, формальна освіта не в змозі швидко реагувати на виклики часу. Замислившись над питанням підвищення якості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, нами був розпочатий процес включення різних форм і методів неформальної освіти у підготовку соціальних працівників Житомирського державного університету імені Івана Франка, як один з шляхів підготовки компетентних кадрів, які зможуть в майбутньому надавати соціальні послуги достатньої якості.

В університеті створено нормативно-правове забезпечення впровадження неформальної освіти: Положення про організацію освітнього процесу (Режим доступу: https://zu.edu.ua/offic/pol_org_os_pr.pdf) , Положення про порядок визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (Режим доступу: <https://zu.edu.ua/offic/pro-neformal.pdf>) , Положення про порядок та умови здійснення вибору навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка (Режим доступу : https://zu.edu.ua/offic/poloz_vybir.pdf) . Крім того, у інформаційній

системі університету «Eportfolio» (Режим доступу: <https://eportfolio.zu.edu.ua/users/>) на індивідуальній сторінці викладача можна побачити історію неформальної освіти здобувачів за предметами викладацької діяльності науково-педагогічного працівника університету, наприклад, у автора даної статті 339 офіційно зафіксованих результатів неформальної освіти по обов'язковим освітнім компонентам та навчальним дисциплінам за вибором здобувачів різних рівнів освіти (Режим доступу: <https://eportfolio.zu.edu.ua/user/281/>).

На початкових етапах впровадження форм і методів неформальної освіти у процес підготовки фахівців соціальної сфери нами використовувалася сертифікація курсів з різних онлайн-платформ (Див. Таблицю 1).

Таблиця 1.

Онлайн - платформи, що були використані для впровадження неформальної освіти у професійну підготовку спеціальності «Соціальна робота»

Назва платформи	Курс	Посилання
ОК «Соціальна робота в громаді» (обов'язкова, бакалаврат)		
Prometheus	Гості чи сусіди: як згуртувати громаду для соціальних змін	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+GORN101+2023_T3
	Суспільні зміни через громадську діяльність	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+WARM101+2023_T2
	Децентралізація: від патерналізму до відповідального розвитку	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+DC101+2019_T3
	Децентралізація в Україні – теорія та практика	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+DC101+2017_T4
	Створення інституцій місцевого економічного розвитку громад	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:AMU+INST101+2017_T4
	Підготовка та впровадження проектів розвитку громад	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:AUC+CDP101+2017_T1
ВУМ online	Стратегії сталого розвитку для міст і громад: практичні поради	https://vumononline.ua/course/sustainable-development-strategies-for-cities-and-communities/

	Сталість соціальних змін: згуртування громад	https://vumonline.ua/course/sustainability-of-social-changes-community-cohesion/
	Як діяти далі: Громаді про сталий розвиток	https://vumonline.ua/course/how-to-proceed-sustainable-development-for-communities/
	Як провести EdCamp для своєї громади	https://vumonline.ua/course/edcamp-for-your-community/
	Як правильно поводитись з побутовими відходами. Практикум свідомого громадянина	https://vumonline.ua/course/how-to-deal-with-household-waste/
ОК «Арттерапевтичні методи в соціально-педагогічній діяльності» (за вибором, магістратура)		
Prometheus	Літературна лабораторія та Відділ освітніх програм Мистецького арсеналу представляє унікальний лекційний проект «Осмислені і переосмислені»	https://prometheus.org.ua/course/course-v1:ArtArsenal+LIT101+2018_T1
EdEra	ЗНАЙ СВОЮ УКРАЇНУ. Онлайн-курс про українську традиційну культуру	https://study.ed-era.com/uk/courses/course/739
ВУМ online	Бібліотека – відкритий публічний простір	https://vumonline.ua/course/library-open-public-space/
	Музей для людей. Побудова сучасних експозицій в історичних музеях	https://vumonline.ua/course/museum-for-people-construction-of-modern-expositions-in-historical-museums/
Creative project online tech institute	Феномен аніме	https://prjctr.com/course/tochno-ne-multiki-manga-i-anime
	Як працює колір?	https://prjctr.com/course/kolir-u-mistectvi-ta-dizajni

Другий крок, який був зроблений на шляху впровадження форм і методів неформальної освіти – це тренінги. Складність впровадження тренінгів як форм та методів викладання у процесі навчання полягає в тому, що викладач сам має

бути сертифікованим тренером-фасилітатором по тематикам тренінгів. Отже, певний досвід свідчить про рівень підготовки викладача також і може варіюватися.

Прикладом впровадження тренінгів у навчальний процес може слугувати включення тренінгової програми «Посилення спроможності соціальних працівників здійснювати психосоціальну підтримку ветеранів та їх сімей з питань психічного здоров'я» (Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/34828/1/%d0%9f%d0%be%d1%81%d0%b8%d0%bb%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d1%8f%20%d1%81%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%bc%d0%be%d0%b6%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96%20%d1%81%d0%be%d1%86%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b8%d1%85%20%d0%bf%d1%80%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%b2%d0%bd%d0%b8%d0%ba%d1%96%d0%b2\(%d1%84%d1%96%d0%bd%d0%b0%d0%bb\)\(%d0%b4%d1%80%d1%83%d0%ba\).pdf](http://eprints.zu.edu.ua/34828/1/%d0%9f%d0%be%d1%81%d0%b8%d0%bb%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d1%8f%20%d1%81%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%bc%d0%be%d0%b6%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96%20%d1%81%d0%be%d1%86%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b8%d1%85%20%d0%bf%d1%80%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%b2%d0%bd%d0%b8%d0%ba%d1%96%d0%b2(%d1%84%d1%96%d0%bd%d0%b0%d0%bb)(%d0%b4%d1%80%d1%83%d0%ba).pdf)) у процес викладання ОК «Соціальна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей».

Для практико-теоретичної підготовки магістрів соціальної роботи у рамках викладання ОК «Арттерапевтичні методи в соціально-педагогічній діяльності» пропонується тренінгова програма «Методи і форми супроводу в арттерапевтичному процесі» (Свідоцтво АС № 173/24 Коляденко Світлани від центра освітніх послуг ТМ «Nazarevich Art»).

Для практично орієнтованої ОК «Підготовка консультантів Телефона Довіри», з метою подачі інформації у вигляді тренінгових занять, нами був розроблений спеціальний робочий зошит, що пропонується здобувачам освіти індивідуально. Після проходження цього курсу видається сертифікат консультанта ТД і надається можливість практично реалізувати свої знання під час чергування на Телефоні Довіри СССМ університету.

Обсяг статті не дає нам можливість охарактеризувати всі форми та методи неформальної освіти, що впроваджуються у процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Однак, вже на теперішній час ми можемо зробити певні висновки про включення елементів неформальної освіти у процес формальної підготовки кадрів для соціальної роботи:

1) необхідно дуже точково вибирати форми та методи неформальної освіти, які влітаються у канву університетської освіти, враховуючи потреби майбутніх фахівців соціальної сфери, підвищувати конкретні компетентності для роботи з конкретними проблемами і потребами клієнтів, які з'являються в умовах надзвичайних ситуацій сьогодення;

2) необхідним є постійне вдосконалення технологічних та організаційних питань для забезпечення доступу здобувачів освіти до матеріалів неформальної освіти, що включені у процес професійної підготовки (онлайн-платформи, забезпечення доступу до викладача-тренера, індивідуальні консультації, додаткові матеріали тощо);

3) навчальні матеріали повинні постійно оновлюватися, враховуючи здобутки закордонної теорії і практики соціальної роботи та передусім – української;

4) елементи неформальної освіти, які включаються у навчальний процес, мають враховувати рівень та курс підготовки здобувачів освіти, а також неоднаковість досвіду війни різних людей, яка може потім проявлятися у професійній роботі в громаді з різними категоріями клієнтів;

5) найбільш ефективною залишається форма групового навчання, що дозволяє оптимально поєднати ресурси викладача-тренера або навчальних платформ з груповою взаємодією;

6) збільшувати частки практичного навчання під час викладання обов'язкових та вибіркових дисциплін підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;

Попереду у нас подальша робота по вдосконаленню впровадження елементів неформальної освіти у процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери, але вже тепер ми можемо говорити, що такі кроки можуть стати підтримкою професійного розвитку, як здобувачів освіти так і науково-педагогічних працівників коледжів та університетів, в умовах війни та наблизатимуть перемогу через зміцнення системи професійної підготовки та соціальної допомоги в Україні.

Кондратенко Катерина Василівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В. В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЛЬ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В КОНКУРЕНТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Гендерні стереотипи є стійкими соціокультурними уявленнями про риси, поведінку та ролі, які традиційно приписуються чоловікам і жінкам. У професійному середовищі ці стереотипи можуть значною мірою впливати на рівень стресу, психологічного виснаження та професійного вигорання. В умовах кадрової конкуренції, коли працівники змушені боротися за кар'єрне зростання та стабільність, гендерні очікування можуть створювати додатковий психологічний тиск, що сприяє розвитку вигорання.

Професійне вигорання – це стан емоційного, фізичного та психічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу стресових чинників у професійній діяльності. Основними його складовими є емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності. Гендерні стереотипи можуть як посилювати, так і модифікувати ці складові, спричиняючи різні прояви вигорання серед чоловіків і жінок.

Стереотип про жінок як менш стресостійких і менш здатних до керівництва є одним з найглибше вкорінених упереджених уявлень, що суттєво

впливають на професійне середовище. Жінки часто змушені не лише відповідати високим стандартам компетентності, а й доводити, що вони взагалі мають право займати керівні посади. Це створює ситуацію, коли їм доводиться працювати більше, ретельніше та постійно демонструвати витривалість, щоб спростувати упередження. Така постійна необхідність самоствердження може призводити до емоційного та фізичного виснаження, що, у свою чергу, лише підживлює міф про їхню нібито вроджену слабкість [3, с.152].

Окрім цього, суспільні очікування накладають на жінок ще один рівень тиску, вимагаючи від них емоційної чуйності, м'якості та співчуття, особливо в сферах, що передбачають активну взаємодію з людьми. У професіях, де необхідна емпатія – від медицини до освіти та сфери обслуговування – жінки змушені відповідати образу турботливої, розуміючої фігури. Будь-яка демонстрація жорсткості або прагматизму може сприйматися як невідповідність їхній «природній ролі», тоді як аналогічна поведінка у чоловіків вважається ознакою професійної впевненості. Усе це посилює психологічне навантаження та змушує жінок балансувати між необхідністю бути сильною й водночас відповідати очікуванням про емоційну чуйність.

Чоловіки, зі свого боку, стикаються з іншим типом стереотипів – необхідністю демонструвати жорсткість, витривалість і професійну домінантність. У конкурентному середовищі це часто призводить до придушення емоцій, надмірного трудоголізму та відмови від звернення по допомогу, що зрештою сприяє глибшому рівню виснаження. Крім того, в традиційно «жіночих» професіях чоловіки можуть відчувати додатковий тиск через необхідність відповідати соціальним очікуванням щодо мужності, що також сприяє вигоранню.

Конкурентне середовище само по собі підсилює гендерні дисбаланси. У боротьбі за кар'єрне просування жінки нерідко стикаються з «скляною стелею» – прихованими бар'єрами, які ускладнюють доступ до вищих керівних посад. Це змушує їх працювати понаднормово, брати на себе більше обов'язків та уникати конфліктів, що поступово виснажує їхні емоційні та фізичні ресурси [1, с.28].

Окрім цього, гендерні стереотипи впливають і на систему підтримки працівників. Чоловіки, які відчують професійне вигорання, рідше отримують емоційну підтримку, оскільки суспільство очікує від них самостійного вирішення проблем. Жінки ж, попри наявність більш розвинених соціальних зв'язків, нерідко стикаються з недооцінкою їхніх проблем, оскільки емоційна вразливість у жінок вважається «нормою», а не тривожним сигналом вигорання.

Іншим важливим аспектом є поєднання професійних і сімейних ролей. Жінки частіше стикаються з подвійним навантаженням, коли від них очікується не лише ефективне виконання робочих обов'язків, а й значна залученість у сімейні справи. Це створює хронічне перевантаження, яке сприяє розвитку синдрому вигорання. Чоловіки, своєю чергою, можуть відчувати тиск щодо фінансового забезпечення родини, що також додає їм стресу та емоційного виснаження.

У професіях, пов'язаних із підвищеним рівнем конкуренції, жінки можуть стикатися з «ефектом материнства» – стереотипом, що матері менш віддані кар'єрі. Це часто призводить до дискримінації, яка, в свою чергу, посилює відчуття безсилля та сприяє вигоранню. Для чоловіків проблемою може стати необхідність доводити свою здатність бути турботливими батьками, що у традиційних корпоративних структурах нерідко сприймається як «непрофесійність».

Гендерні відмінності в стилях управління також можуть впливати на рівень вигорання. Жінки-керівники, яким доводиться долати упередження щодо своєї компетентності, часто працюють у режимі «перфекціонізму», що підвищує їхню вразливість до емоційного виснаження. Чоловіки-керівники, зі свого боку, можуть стикатися з труднощами у вираженні емоцій та необхідністю підтримувати домінантний імідж, що сприяє накопиченню стресу [2, с.90].

Важливим чинником у запобіганні професійному вигоранню є подолання гендерних стереотипів як на рівні корпоративної культури, так і на рівні суспільства загалом. Впровадження програм з гендерної рівності, створення гнучких умов праці та підтримка працівників незалежно від їхньої статі можуть сприяти зниженню рівня вигорання.

Особливу роль відіграють психологічні механізми подолання стресу. Для жінок ефективними можуть бути техніки підвищення самооцінки та формування здорових меж між роботою та особистим життям. Чоловікам важливо розвивати навички емоційної регуляції та прийняття допомоги.

Врахування гендерних особливостей у профілактиці професійного вигорання може сприяти не лише покращенню психологічного благополуччя працівників, а й підвищенню загальної ефективності організацій. Зниження впливу гендерних стереотипів дозволяє створювати більш інклюзивні та стійкі професійні середовища, де кожен працівник може реалізовувати свої можливості без додаткового емоційного навантаження.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що гендерні стереотипи є вагомим чинником у формуванні професійного вигорання, особливо в умовах кадрової конкуренції. Їхній вплив проявляється через підвищений рівень стресу, нерівномірний розподіл професійних та сімейних обов'язків, а також через відмінності в сприйнятті та оцінці емоційного стану чоловіків і жінок. Подолання цих стереотипів є необхідною умовою для створення більш здорового та продуктивного робочого середовища.

Література:

1. Бондаревич С., Суслік Л. Вплив гендерних стереотипів на формування самооцінки особистості. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія. 2022 № 3 (52). С. 27–35.
2. Коханова, О., Бурячок, Є. Гендерні стереотипи: сутність, види та вплив на самореалізацію жінок різного віку. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2023. № 39 (1). С. 87–93.

3. Старик В. Гендерні відмінності стресостійкості фахівців допоміжних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2017. Вип. 4. Т. 2. С. 152–157.

Костик Любов Богданівна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДИК У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

Одним із важливих сучасних напрямів корекційної педагогіки та спеціальної психології є теоретико-практичне й експериментальне обґрунтування використання нейропсихологічних методик, в яких використовуються компенсаторні можливості головного мозку дітей. Нейропсихологія – це галузь психологічної науки, яка включає в себе знання, наукові моделі і теоретико-практичні напрацювання на межі психології, медицини, фізіології, неврології, біології, нейрофізіології, нейрохімії, експериментальної психології, фармакології, когнітивної психології та інших, які вивчають мозкові механізми вищих психічних функцій на матеріалі локальних уражень головного мозку.

Предметом нейропсихології, як вважають науковці, «є зв'язок вищих психічних функцій і поведінки зі структурами функціональних мозкових систем. Вона є однією з провідних наук про мозок і є, перш за все, фундаментальною наукою. Цим і обумовлюється пріоритетний інтерес сучасної педагогіки, і в першу чергу корекційної педагогіки, психолого-педагогічної реабілітології, спеціальної психології, логопедії, оскільки саме вона може дати відповіді на багато запитань щодо закономірностей психомоторного, когнітивного та емоційного розвитку дітей, і в першу чергу дітей з особливими освітніми потребам.

Нейропсихологія також надає фундаментальне наукове обґрунтування багатьом методикам і підходам, які інтуїтивно і емпірично використовувались в педагогічній та реабілітаційній практиці.

Засновником вітчизняної нейропсихології вважають О. Лурію, який сформулював основні постулати цієї науки, які безпосередньо стосуються динамічної локалізації психічних функцій у певних ділянках головного мозку, що розташовані у трьох його функціональних блоках. Він виділяв блок енергетичний, блок прийому, переробки і зберігання екстероцептивної інформації і блок програмування та контролю психічної або усвідомленої діяльності.

Перший блок – енергетичний, який ще називають блоком регуляції тонуусу і неспання, у який входять підкіркові структури, які забезпечують нормальний тонуус кори головного мозку і активний тонуус.

Другий блок – інформаційний або блок прийому, переробки і зберігання інформації, який включає кору задніх відділів великих півкуль і відповідає за прийом, переробку і зберігання чуттєвої інформації, яка надходить із зовнішнього світу. Він є основним апаратом мозку, що здійснює пізнавальні (гностичні) процеси. У структурі другого блоку виділяються первинні, вторинні і третинні зони. Первинні зони – це проекційні зони кори головного мозку, нейрони яких мають надзвичайно високу специфічність і у яких відбувається прийом чуттєвої інформації від певних органів чуття. Над апаратами первинних зон кори головного мозку надбудовано вторинні зони, які відповідають за аналіз збуджень, які надходять на первинні зони. Вторинні зони, як і первинні, зберігають свою специфічну модальність (зорові, слухові та інші зони). Первинні і вторинні зони являють собою корковий відділ того чи іншого аналізатора (зорового, слухового тощо). Третинні зони є зонами перекриття кіркових відділів аналізаторів і виконують функцію аналізу, синтезу, інтеграції отриманої чуттєвої інформації різних модальностей. Вони відповідають за перехід від рівня безпосереднього, наочного синтезу до символічного рівня, до оперування зі значеннями слів, складними логіко-граматичними структурами, з абстрактними співвідношеннями.

Третій блок – блок програмування, регуляції і контролю розташовується в корі передніх відділів великих півкуль (префронтальні, лобові відділи кори головного мозку) і забезпечує програмування, регуляцію і контроль поведінки суб'єкта, проводить регуляцію діяльності підкіркових утворень, регуляцію тонуусу і активності всієї системи відповідно до завдань. Він являє собою найбільш високий рівень регуляції психічних процесів за допомогою системи мовленнєвих зв'язків. Реалізацію найбільш складних форм регуляції цілісного організму. Детальний нейропсихологічний аналіз дозволив довести, що лобові відділи головного мозку об'єднують інформацію з зовнішнього і внутрішнього середовища і регулюють поведінку суб'єкта на основі врахування дій, виконують функцію порівняння плану дії з її ефектом.

Початок нейропсихологічних досліджень було покладено ще Л. Виготським, який виділив особливі форми компенсації рухових порушень, які проводяться з участю складних опосередкованих коркових рівнів організації діяльності через використання змістових опор. Саме дослідження Л. Виготського були покладені в основу наукового аналізу системної побудови різних психічних процесів і розробці нейропсихологічних шляхів компенсації порушень психічного розвитку, які виникають під час локальних ушкоджень головного мозку.

Ідеї Л. Виготського про системну будову і системну організацію вищих форм психічної діяльності – це лише незначний аспект того фундаментального внеску, який він зробив у нейропсихологію. Не менш важливе значення має його концепція про змінне значення мозкових зон у процесі прижиттєвого розвитку психічних функцій. Спостереження над процесами психічного розвитку у дитячому віці привели його до думки про послідовне або хронологічне формування вищих психічних функцій людини і послідовній

прижиттєвій зміні їхньої мозкової організації як основної закономірності психічного розвитку» [1, 4].

Значний внесок у розвиток вітчизняної української нейрофізіології зробили Г. Костюк, Л. Бурлачук, О. Ільїна, Н. Пахомова, Є. Соботович, А. Чуприков, А. Шевцов, А. Шинкарук та інші [1, 3, 4].

Вивчення особливостей мозкових механізмів вищих психічних функцій у дітей з мозковими ушкодженнями, переконана Пахомова Н.Г., «дозволяє виявити закономірності хроногенної локалізації цих функцій і проаналізувати різний вплив на них ядерного ушкодження залежно від віку. Безпосередньо дитяча нейропсихологія має значні можливості для вивчення проблеми міжпівкульової взаємодії, для вирішення проблем генетичної і соціальної детермінації цих фундаментальних залежностей роботи мозку. Значне і прикладне значення дитячої нейропсихології, оскільки адаптовані до дитячого віку нейропсихологічні методики дозволяють визначити зони ушкодження мозку у дітей на такому ж рівні, як і у дорослих.

У понятійному апараті нейропсихології виділяють поняття, які є загальними для загальної психології і нейропсихології – вищі психічні функції, психічна діяльність, психічна функціональна система, психічний процес, мовленнєве опосередкування, значення, особистісний зміст, психічне знаряддя, образ, знак, дія, операція, інтеріоризація тощо. Також визначені безпосередньо нейропсихологічні поняття, де знайшло відображення застосування загальнопсихологічних теорій до нейропсихології – безпосередньої території знань, де предметом є вивчення мозкової орієнтації психічних процесів, емоційних станів і особистості на матеріалі патології, і перш за все локальних порушеннях головного мозку. Всі ці поняття становлять певну систему знань, які пояснюють закономірності виникнення порушень і відновлення вищих психічних функцій при локальних ушкодженнях мозку і які формують уявлення про їхню мозкову організацію. Ця теорія пояснює різноманітну клінічну феноменологію порушень психічних функцій і більш-менш правдиво визначити можливості виникнення нових фактів і закономірностей» [1].

На думку вчених, «вищі психічні функції мають три основні характеристики: формуються упродовж всього життя під впливом соціальних факторів; опосередковані за своїм психічним складом, переважно через мовленнєву систему; довільні за способом існування. В основі уявлення про вищі психічні функції як соціально детермінованих психічних утворень, усвідомлених форм психічної діяльності лежать положення загальної психології про суспільно-історичне походження психіки людини і визначальної ролі трудової діяльності у формуванні людської свідомості.

До вищих психічних функцій, за визначенням цілого ряду науковців, впевнено відносяться пам'ять, мислення, мовлення і сприймання. Щодо питання віднесення до вищих психічних функцій таких психічних процесів, як увага, воля, мотиви в цілому, внутрішні почуття і соціальні емоції – це

питання до цього часу залишається не вирішене. Причина цього в тому, що за визначенням вищі психічні функції – це довільні функції, а довільність перерахованих психічних процесів викликає ряд спірних запитань, на які немає однозначної відповіді ні у науковців, ні у практиків. Вони зазначають, що для розвиненої особистості – це цілком довільні функції, для масової особистості – ці функції достатньо мимовільні» [1, 2, 3].

Як зауважує Пахомова Н.Г., «психічна діяльність людини складається з трьох рівнів: підсвідомість, свідомість та надсвідомість. Свідомість – це знання, які можуть передаватися іншим. Свідомість є ознакою наявності можливості навчати, передати свої знання іншому. Для усвідомлення зовнішнього стимулу необхідний зв'язок гностичних зон нової кори великих півкуль головного мозку з зоною Брока, яка відповідає за моторне мовлення в лівій (у праворуких) півкулі.

Підсвідомість – це те, що було усвідомленим або може стати усвідомленим при належних умовах. Це автоматизовані навички, які втратили усвідомленість. Підсвідомість включає глибоко засвоєні соціальні норми, мотиваційні конфлікти, функція регулювання яких відбувається автоматично і не потребує свідомого контролю. Підсвідомість виникла як засіб захисту свідомості від зайвої роботи та надмірного навантаження. Під час складного мотиваційного конфлікту підсвідомість звільняє свідомість від психологічного перевантаження (консерватизм підсвідомості).

Надсвідомість – це прояв первісних етапів творчості, які не контролюються свідомістю та волею. Надсвідомістю називають процеси творчості, інтуїтивного пошуку. Вона використовує сліди пам'яті та отримує висновки без залучення свідомості, уникаючи тим самим її прихильність, досвіду необхідності оформлювати думки в слова.

Однією з характеристик вищих психічних функцій є їх опосередкованість різними «психологічними знаряддями» – знаковими системами, які є продуктом тривалого суспільно-історичного розвитку людства. Серед цих знарядь провідну роль відіграє мовлення. Мовленнєве опосередкування вищих психічних функцій являє собою найбільш універсальний спосіб їх формування і функціонування» [1].

Отже, перебуваючи на межі декількох наук нейропсихологія одночасно виступає як наука про мозок як матеріальна основа і субстрат психічних процесів і наукою про психіку як нематеріальну сутність людської особистості, яка формується під впливом соціальних стосунків і навколишнього середовища. Нейропсихологія тісно взаємодіє з іншими нейронауками і збагачує їх знаннями про нові структурно-функціональні закономірності роботи головного мозку і дозволяє з безпосередньо наукових позицій оцінити ті чи інші клінічні феномени, які виявляються під час вивчення і організації роботи з людьми з ушкодженнями головного мозку і його кори та підкіркових структур. Одночасно відбувається і збагачення інших нейронаук, оскільки нейропсихологія відповідає за вивчення тих фактів, які вони використовують і виділяють як свої пріоритетні дослідження.

Література:

1. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика. Полтава. АСМІ. 2013. 268с.
2. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Київ. Академвидав. 2006. 360 с.
3. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ. *Актуальна освіта*. 2004. С. 7-35.
4. Шевцов А.Г., Ільїна О.В. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. ПП «Медобори-2006». 2015. Вип. 4. С. 284-298.

Костюченко Вікторія Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРОБЛЕМА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ЧАСІ ВІЙНИ

Сьогодення дуже швидкоплинне і непередбачуване сповнене подіями на які не завжди можна вплинути пересічній людині. У цьому вирію подій зважаючи на економічні, політичні та інші кризи у сучасному світі, кожна людина стає перед вибором у вирішенні багатьох негараздів і неоднозначних ситуацій, які зустрічаються на її життєвому шляху.

Військова агресія, яка почалася в Україні дала новий поштовх для дослідження проблеми життєстійкості у час війни. Війна безперечно впливає на всі верстви населення і дає змогу особистості виявити внутрішні ресурси, які можуть допомогти справитися з негативними наслідками таких подій. Одним із таких ресурсів є життєстійкість.

Життєстійкість розглядалася Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіною як особистісна характеристика, що розкриває особливості поведінки та визначає певний стиль реагування на труднощі, а також спроможність пристосуватися до зміни обставин і ефективно взаємодіяти з оточенням в екстремальних умовах. Автори аналізували погляди представників екзистенційної психології, які вбачали одною з головних проблем сучасної людини небажання брати на себе відповідальність та приймати рішення, невпевненість у собі, недостатня віра у свій потенціал, слабка сила духу для боротьби з труднощами, недостатньо сформована функція планування майбутнього. Для того щоб витримати напругу та тиск навколишнього середовища, жити повноцінним життям, самовдосконалюватися, бути реалізованим у певній діяльності, вміти адаптуватися до змін і вибирати конструктивні стратегії вирішення проблем – людині потрібна у достатній мірі сформована життєстійкість [3].

Війна є надзвичайно важким випробуванням для всього суспільства, яке не було готове до такої травматичної та непередбачуваної ситуації, які настigli їх зненацька. Люди зіштовхнулися з багатьма проблемами до яких не було готові. І на допомогу повинні прийти наявні внутрішні захисні механізми і ресурси життєстійкості, які мають допомогти впоратися зі стресом уникнувши негативних наслідків. Всі негативні, травматичні події під які потрапило наше суспільство (обстріли, смерть близьких, втрата майна, перебування у сховищах, переїзд у більш безпечне місце) підштовхує особистість переоцінити своє життя, змінити погляди, цінності заради свого майбутнього, формуючи нову картину світу і разом з тим змінюється ставлення до життя. У важких випробуваннях, які нам подає життя потрібно навчитися розрізняти та аналізувати інформацію, не приймати поспішних рішень, зберігати емоційну рівновагу для отримання позитивного досвіду у подоланні труднощів [2].

Безперечно людина намагається зберегти та захистити свою психіку, досягти певної стабільності і рівноваги у екстремальних життєвих ситуаціях, опираючись на внутрішні та зовнішні ресурси, які взаємодіють між собою та являють собою опору для життєстійкості. Втрата одного з них розцінюється людиною як суб'єктивне неблагополуччя. Дослідники наголошують, що наявність і використання ресурсів життєстійкості має важливе значення для підтримки психологічного благополуччя. Також О.І. Боковець аналізуючи різні дослідження звернула увагу, що цікавим фактом виявилось, що біженці, які виїхали за кордон, мають вищий рівень психічної напруги ніж у тих, що залишилися безпосередньо в країні. Дослідниця пов'язує це не тільки з тим, що можливі певні труднощі з адаптацією до нових реалій та почуттям провини «синдром вцілілого », але й відчувається ізольованим, не здатним вплинути на ситуацію. У такої людини недостатньо сформоване відчуття залученості як важливої компоненти життєстійкості та знижується здатність протидіяти стресу. Підтримка внутрішніх ресурсів життєстійкості можлива через активну соціальну взаємодію. Виконуючи діяльність, яка приносить користь суспільству, людина відчуває себе значущою і це в свою чергу допомагає адаптуватися до змін. Зважаючи на це, різні види активності під час війни виступають ресурсом життєстійкості [1].

Незважаючи на негативні наслідки та важкі випробування, з якими зустрічається особистість в умовах війни, важливо знайти внутрішні і зовнішні ресурси, які допоможуть впоратися з негативними наслідками. Важливо не бути осторонь проблем, а вміти побачити ситуацію з різних сторін, шукаючи не тільки негативні сторони ситуації, але й шляхи вирішення, використовуючи всі можливі засоби, які допоможуть залишитися психічно здоровою людиною, яка приймає ризики і включена у процес власного життя. Життєстійкість допомагає людині боротися зі стресом, залишатися працездатною та активною.

Література:

1. Боковець О. І. Ресурси життєстійкості особистості в умовах війни. *Науковий журнал «Техне»*. 2024. № 1. С. 58-65.

2. Кондратюк С.М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Випуск 4. С. 78-82.
3. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. 2009. 104 с.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Андрієвська Марія Ігорівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Затримка психічного розвитку (ЗПР) є одним із найпоширеніших відхилень у розвитку дітей, яке характеризується нерівномірністю психічного розвитку, сповільненим темпом засвоєння знань і зниженим рівнем когнітивних, емоційно-вольових та комунікативних функцій. Це явище має багатофакторну природу і розглядається як специфічне порушення, що потребує корекційно-розвивальної роботи.

Затримка психічного розвитку охоплює групу порушень, які характеризуються повільним формуванням основних психічних процесів, необхідних для успішного навчання та соціалізації дитини. За класифікацією виділяють кілька основних форм ЗПР (табл. 1). [5]

Таблиця 1

Характеристика форм ЗПР

Форма ЗПР	Характеристика
Конституційна	Спричинена генетичними факторами, особливостями темпераменту та слабким рівнем розвитку нервової системи.
Соматогенна	Викликана тяжкими та хронічними захворюваннями, що призводять до виснаження психофізіологічних ресурсів дитини.
Психогенна	Розвивається внаслідок несприятливих умов виховання, дефіциту емоційного контакту або педагогічної занедбаності.
Церебрально-органічна	Пов'язана з мінімальною мозковою дисфункцією, перенесеними перинатальними ураженнями центральної

нервової системи.

Ключовою характеристикою дітей із ЗПР є нерівномірність психічного розвитку, що проявляється у когнітивній, мовленнєвій, емоційно-вольовій сферах та соціальній адаптації. Діти демонструють знижений рівень довільної уваги, недостатню продуктивність запам'ятовування та сповільнене засвоєння навчального матеріалу. Особливістю є труднощі в аналітико-синтетичній діяльності. У мовленнєвому розвитку відзначається обмежений словниковий запас, труднощі у формуванні зв'язного мовлення, дефекти звуковимови та порушення граматичної будови мови. В емоційно-вольовій сфері спостерігається підвищена тривожність, нестійкість емоційних реакцій, імпульсивність, знижена мотивація до навчальної діяльності. У соціальній адаптації часто виникають труднощі у встановленні контактів із ровесниками, спостерігається недостатня сформованість комунікативних навичок та низький рівень саморегуляції. [1]

Етіологічні чинники ЗПР можна умовно поділити на внутрішні та зовнішні. Внутрішні (біологічні) фактори включають генетичні особливості, перинатальні ураження нервової системи, ендокринні захворювання, мінімальну мозкову дисфункцію. Зовнішні (соціальні) фактори пов'язані з несприятливими умовами виховання, педагогічною занедбаністю, психоемоційними травмами, що виникають у період раннього дитинства.

Корекційна діяльність спрямована на розвиток когнітивних функцій, підвищення рівня емоційної стабільності та покращення соціальної адаптації дітей. До ефективних методів належать індивідуальні та групові заняття з психологом і логопедом, які сприяють формуванню мовленнєвих навичок та розвитку комунікативної компетенції. Корекційні програми з використанням ігрових методів допомагають стимулювати мотивацію до навчання та пізнавальної діяльності. Фізичні вправи та терапія рухом покращують психоемоційний стан дітей, сприяють розвитку координації та концентрації уваги. [3]

Затримка психічного розвитку є складним феноменом, що має як біологічну, так і соціальну природу. Діти з таким порушенням потребують індивідуального підходу, комплексної корекційної роботи та сприятливого соціально-педагогічного середовища. Успішна адаптація дітей із ЗПР можлива лише за умов тісної взаємодії між батьками, педагогами та спеціалістами корекційної педагогіки.

Література:

1. Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Обухівська А. Г., Якимчук Г. В. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.
2. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник . 2020, 435 с.

3. Щерба Т.В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку: збр. наук. праць РДГУ «Психологія: реальність і перспективи», вип. 11. Рівне: РДГУ. 2019, с. 194-197.
4. «Інклюзивно-ресурсний центр» Нетішинської міської ради. Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку. URL: <https://irc-netushyn.miskrada.org.ua/news/09-26-37-11-12-2020> (дата звернення: 10.02.2025)
5. Комунальна установа «Одеський інклюзивно - ресурсний центр № 7». Види затримки психічного розвитку. URL: <https://odesa7.irc.org.ua/news/13-49-25-08-02-2021/> (дата звернення: 10.02.2025)

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Боса Надія Василівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання є надзвичайно важливим аспектом сучасної педагогічної науки, оскільки комунікація виступає базовим механізмом соціалізації особистості [5].

У ранньому віці відбувається становлення мовленнєвих структур, формуються когнітивні та емоційно-вольові механізми, що забезпечують взаємодію дитини із соціальним середовищем. У контексті інклюзивної освіти цей процес набуває особливої значущості, оскільки діти з особливими освітніми потребами стикаються з додатковими труднощами у комунікативному розвитку, зумовленими як психофізіологічними чинниками, так і соціальними бар'єрами [7].

Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку особливо важливими є механізми корекційної педагогіки, які сприяють формуванню альтернативних способів взаємодії та забезпечують гармонійний розвиток мовленнєвих навичок відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини [1].

Інклюзивне навчання розглядається як середовище, що моделює природну соціальну взаємодію дітей із різними освітніми потребами та сприяє їхній інтеграції у спільний освітній простір. Значущим чинником формування комунікативних навичок є соціальне оточення, яке забезпечує безперервну мовленнєву стимуляцію та сприяє засвоєнню мовних моделей [9].

У дослідженні здійснено аналіз педагогічних умов, що впливають на ефективність комунікації, серед яких особливе місце посідає компетентність педагогів та їхня здатність адаптувати навчальний процес з урахуванням специфіки дітей з особливими освітніми потребами [2].

Окрему увагу у дослідженні приділено ігровим методам як провідному механізму розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку, що особливо важливо в умовах інклюзивного навчання [6].

Гра не лише виступає базовою діяльністю дошкільників, а й відіграє ключову роль у формуванні їхньої мовленнєвої активності, соціальної взаємодії та емоційного розвитку. Вона виконує функцію соціокультурного посередника, що забезпечує природне входження дитини у мовленнєве середовище, створює умови для її активної участі у спільній діяльності та сприяє розвитку як вербальної, так і невербальної комунікації.

У процесі дослідження обґрунтовано, що ігрові методи дозволяють органічно поєднати навчальні завдання з емоційною залученістю дитини, що є особливо значущим для дітей з особливими освітніми потребами. Використання гри як педагогічного інструменту забезпечує формування необхідних мовленнєвих структур, активізує процеси спілкування та сприяє поступовій адаптації дитини до соціуму. Завдяки ігровій діяльності діти легше опановують нові мовні конструкції, засвоюють правила комунікативної взаємодії та розвивають здатність до емоційного самовираження [5].

Особливу увагу приділено розгляду інноваційних підходів до адаптації ігор для дітей із різними видами порушень розвитку, зокрема мовленнєвими дисфункціями, розладами спектра аутизму, порушеннями слуху та зору [4].

У дослідженні визначено специфіку організації ігрової діяльності з урахуванням потреб таких дітей, що передбачає використання спеціально розроблених ігор, збагачених невербальними засобами комунікації (жести, міміка, зоровий контакт, тактильні сигнали). Окрім того, наголошується на необхідності створення ситуацій успіху, коли дитина отримує позитивний досвід взаємодії, що підвищує її мотивацію до комунікації та сприяє формуванню впевненості у власних мовленнєвих здібностях.

Запропоновано низку методик, спрямованих на активізацію мовленнєвої діяльності через інтеграцію дітей у колективну гру, застосування рольових ігор, ігор-інсценізацій, комунікативних ігор із використанням дидактичного матеріалу, піктограм, карток з емоціями, спеціально адаптованих настільних ігор тощо. Окремий акцент зроблено на використанні технологій доповненої реальності та інтерактивних ресурсів, що значно розширюють можливості для розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Практичне значення проведеного дослідження полягає у ґрунтовному аналізі та розробці рекомендацій для педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, з метою оптимізації процесу формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку. З огляду на специфіку психофізіологічного розвитку дошкільників та різні варіанти особливих освітніх потреб, особлива увага приділяється підбору ефективних

педагогічних стратегій, адаптації навчальних методик та розробці спеціальних вправ, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності.

Значний акцент робиться на міждисциплінарній взаємодії у контексті інклюзивної освіти, що передбачає комплексний підхід до розвитку комунікативних здібностей дошкільників. Успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами можлива лише за умов тісної співпраці педагогів, логопедів, психологів та батьків, що дозволяє створити сприятливе середовище для мовленнєвої взаємодії та забезпечити індивідуалізований підхід до кожної дитини. Важливим аспектом є розробка спеціальних рекомендацій для батьків, оскільки домашнє середовище та сімейна підтримка є вирішальними чинниками у процесі розвитку мовлення та комунікативної компетентності дитини.

Результати дослідження можуть бути використані в освітній практиці для підвищення ефективності навчального процесу в інклюзивних групах, вдосконалення педагогічних технологій та адаптації навчальних програм відповідно до індивідуальних можливостей дітей. Запропоновані методичні підходи сприяють підвищенню рівня соціалізації дошкільників, розвитку їхньої мовленнєвої компетенції та покращенню інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство.

Таким чином, проведене дослідження є вагомим внеском у розробку науково обґрунтованих методів і стратегій розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку, що сприяє їхній успішній адаптації в інклюзивному середовищі та забезпечує подальший гармонійний особистісний розвиток.

Література:

1. Голуб Н., Голуб В. Формування природничих понять у дітей з мовленнєвими порушеннями при вивченні природознавства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2018. Ч. 2. С. 46-58.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. №3.
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини як фактор вибору стратегії міжособистісного спілкування. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i15/3.pdf>
4. Benigno V., Bocconi S., Ott M. Inclusive education: helping teachers to choose ICT resources and to use them effectively. *eLearning Papers*. 2007. № 6. Рр. 1-13.
5. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах. Київ: Освіта, 2011. 152 с.
6. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
7. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: Основа, 2018. 120 с.

8. Нова Концепція української школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець та ін.; за заг. ред. М. Грищенко. URL: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>.

(<http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/>)

9. Шестопа О.О. Особливості формування соціальних стосунків учасників освітнього процесу інклюзивного класу. *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.)*. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Василюк Тетяна Олександрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З РАС НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНОГО АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКИ (АВА-ТЕРАПІЇ)

Розлади аутистичного спектра (РАС) є складними нейророзвитковими порушеннями, які суттєво впливають на соціальну взаємодію, комунікацію та поведінку дитини. Основним викликом для дітей з РАС є обмежена здатність до встановлення соціальних контактів, розуміння емоцій інших людей та участі у групових формах діяльності. Саме тому ключовим завданням корекційної роботи є розвиток соціальних навичок, що сприятиме кращій адаптації дитини до суспільства [3, с.4].

Одним із найефективніших підходів у корекційній роботі є методика прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА). Ця методика заснована на системному вивченні поведінки дитини, визначенні чинників, що її спричиняють, та застосуванні спеціальних стратегій, які допомагають змінити або скоригувати певні аспекти поведінки [1, с.20].

АВА-терапія базується на поведінкових принципах, що передбачають моделювання бажаної поведінки через систему підкріплення. Методика враховує унікальні особливості кожної дитини та передбачає індивідуальне планування занять, спрямованих на розвиток ключових соціальних навичок, таких як комунікація, взаємодія та розуміння соціальних норм [4, с.43].

Зокрема, у дітей з РАС часто виникають труднощі у сфері емоційної регуляції та розпізнавання соціальних сигналів. Дослідження показують, що використання АВА дозволяє не лише формувати необхідні навички, а й поступово інтегрувати дитину в соціальне середовище [2, с.225]. Наприклад, у рамках АВА-терапії широко застосовуються методи:

- Навчання на основі підкріплення (Reinforcement Learning) – позитивне підкріплення за правильну поведінку (наприклад, похвала чи улюблена іграшка) сприяє закріпленню корисних навичок.

- Розбиття навичок на послідовні етапи (Task Analysis) – складні соціальні дії поділяються на простіші етапи, що дозволяє дитині поступово опановувати взаємодію.

- Моделювання поведінки (Modeling) – дитина навчається через спостереження за поведінкою дорослих або однолітків.

- Навчання в природному середовищі (Natural Environment Teaching, NET) – формування соціальних навичок у реальних ситуаціях, таких як спілкування у магазині чи на дитячому майданчику [4, с.44].

У ході дослідження було оцінено ефективність АВА у розвитку соціальних навичок у чотирьох дітей: двоє з них мали діагноз РАС, а двоє були нормотиповими. Оцінювання проводилося за критеріями:

- ініціація соціальної взаємодії,
- розпізнавання емоцій,
- емоційна регуляція,
- комунікативні навички.

Кожен показник оцінювався за шкалою від 0 до 10 балів, де 0 означав повну відсутність навички, а 10 – її сформованість.

Результати дослідження показали, що діти з РАС демонстрували поступовий, але помітний прогрес у сфері ініціації взаємодії та комунікації. Водночас їхні показники розпізнавання емоцій та емоційної регуляції залишалися нижчими порівняно з нормотиповими дітьми.

Аналізуючи зміни, зафіксовані під час експерименту, можна зробити висновок, що методика АВА позитивно впливає на розвиток соціальних навичок у дітей з РАС. Хоча результати не демонструють різкого стрибка в освоєнні соціальних навичок, спостерігається стабільне покращення окремих аспектів взаємодії.

Щодо нормотипових дітей, їхні результати виявилися стабільнішими, а показники значно вищими на всіх етапах експерименту. Це пояснюється тим, що у них соціальні навички вже сформовані, і вони легше адаптуються до нових соціальних ситуацій. Водночас навіть у нормотипових дітей був зафіксований певний прогрес, що свідчить про універсальність методики АВА у формуванні соціальних компетенцій.

Застосування АВА-терапії є ефективним методом розвитку соціальних навичок у дітей з РАС. Вона дозволяє коригувати проблемну поведінку, розвивати комунікативні здібності та сприяти соціальній адаптації дитини. Однак методика має певні обмеження: її ефективність значною мірою залежить від тривалості занять, рівня індивідуальної підтримки та інтеграції з іншими корекційними підходами.

Результати дослідження підтверджують, що АВА сприяє поступовому, але стабільному розвитку соціальних навичок, особливо в аспектах ініціації взаємодії та комунікації. Водночас сфери розпізнавання емоцій та емоційної

регуляції потребують додаткових стратегій корекційної роботи. Таким чином, поєднання АВА з іншими методами (наприклад, ігровою терапією або соціальними історіями) може підвищити загальну ефективність корекційної програми.

Література:

1. Діти дощу. Діти з розладами аутистичного спектра Н.А. Ярмола. - Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019 .-32 с.- (Серія «Поради батькам і педагогам»).
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
3. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навч. посіб. для вищих навч. закладів В.В. Тарасун, Г.М. Хворова; За наук. ред. Тарасун В.В. К.: Наук, світ, 2004. 100 с.
4. Н. С., Ангелова А. В. Методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. / Н. С. Івашура, А. В. Ангелова — Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 48 с. — (Інклюзивна освіта).

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Михайленко Вікторія Валеріївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ ДЬСЕНША В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП

Кожній людині необхідно вміти критично та творчо мислити, логічно обґрунтовувати свої погляди й чітко висловлювати думки. У сучасних умовах особливо важливо виявляти ініціативу в складних ситуаціях, що виникають, і пропонувати ефективніші шляхи їх вирішення. Саме тому інтелектуальний розвиток є ключовим завданням на всіх рівнях освіти.

Модернізація дошкільної освіти відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти України спрямована на створення оптимальних умов для особистісного зростання, творчої самореалізації дітей та формування їхньої життєвої компетентності [1]. Наразі система дошкільної освіти потребує впровадження ефективних методів і засобів, які сприятимуть інтелектуальному розвитку дітей. Дидактичні матеріали мають відповідати сучасним потребам дошкільнят, забезпечуючи багаторівневе використання, привабливий дизайн і можливість самостійної перевірки виконаних завдань.

Одним із перспективних засобів розвитку логічного мислення у дітей є логічні блоки Дьенеша – унікальний дидактичний матеріал, створений угорським математиком Золтаном Дьенешом [2, с. 4]. Логічні блоки – це набір геометричних фігур, що відрізняються за трьома ознаками: формою, кольором і розміром. Їх використання сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті, спостережливості та здатності класифікувати об'єкти за певними критеріями [3, с. 199].

Поняття «інтелект» як об'єкт наукового дослідження було вперше запроваджене в психологію наприкінці XIX століття англійським антропологом Френсісом Гальтоном. Комплексне розуміння природи інтелекту сформулював американський психолог Роберт Вудвортс, який дійшов висновку, що як спадковість, так і вплив навколишнього середовища визначають індивідуальні відмінності інтелекту. Найбільш ґрунтовну та впливову теорію розвитку інтелекту розробив швейцарський психолог Жан Піаже. Відповідно до його концепції, інтелектуальний розвиток дитини відбувається через поступовий перехід від нижчих стадій до вищих, причому кожна попередня стадія виступає основою для наступної, трансформуючись на більш складному рівні [4, с. 38].

Р. Дж. Стернберг виділив три форми інтелектуального поведіння:

- 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане);
- 2) здатність вирішувати проблеми;
- 3) практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей тощо) [5].

Інтелект – це стійка структура розумових здібностей індивіда, рівень його пізнавальних можливостей; механізм психічної адаптації людини до життєвих обставин, розуміння суттєвих зв'язків дійсності, включеність індивіда в соціокультурний досвід соціуму [4, с. 131].

Застосування логічних блоків Дьенеша є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Вони дозволяють розвивати в дітей навички аналізу, порівняння, узагальнення та класифікації. Крім того, завдяки грі з логічними блоками, діти вчаться співвідносити ознаки предметів, що сприяє їхньому мовленнєвому та когнітивному розвитку.

Зокрема, діти з розладами спектра аутизму (РСА) часто мають труднощі з узагальненням і класифікацією об'єктів. Використання блоків Дьенеша допомагає їм наочно і через гру навчитися розрізняти ознаки предметів, розуміти логічні зв'язки між ними. Це сприяє розвитку комунікативних навичок і покращує адаптацію до освітнього середовища [6, с. 25].

Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) логічні блоки Дьенеша є ефективним засобом розвитку мислення та пам'яті. Виконання вправ з логічними блоками дозволяє дітям краще засвоювати математичні поняття та формувати уявлення про просторові відношення.

У практиці дошкільної освіти існує низка методик використання логічних блоків Дьенеша. Основними завданнями, які можуть виконувати діти з цими блоками, є [7, с. 190]:

- групування фігур за одним або кількома критеріями;
- встановлення логічних закономірностей між об'єктами;

- складання логічних рядів;
- розв'язання задач на аналогію;
- визначення відсутнього елемента в логічному ряді.

Використання логічних блоків Дьєнеша у навчально-ігровій діяльності сприяє формуванню пізнавальної активності дітей, розвитку уваги, пам'яті, креативного мислення, а також покращенню їх соціальної адаптації.

Отже, логічні блоки Дьєнеша є ефективним дидактичним засобом для розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Їх використання допомагає не лише розвинути логічне мислення, а й сприяє соціальній адаптації, комунікативним навичкам і емоційному розвитку дітей. Тому впровадження цих методик у практику дошкільної освіти є актуальним і перспективним напрямом педагогічної діяльності.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / авт. кол.: О. М. Баєйр, О. К. Безсонова, О. Г. Брежнєва, Н. В. Гавриш та ін.; під наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 38 с.
2. Митник О., Задніпрянець С. Розвиваємо мислення: блоки Дьєнеша. *Дошкільне виховання*. 2016. № 10. С. 4–7.
3. Гнізділова О. А., Гришко О. І., Клевака Л. П. Розвиток у дітей дошкільного віку логіко-математичних уявлень та умінь у процесі використання логічних блоків Дьєнеша та паличок Кюїзенера. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2020. Вип. 4. С. 199–206.
4. Жуля Т. П. Основа інтелектуального розвитку дітей – розвивальне навчання. *Світ виховання*. 2012. № 4. С. 37–38.
5. Sternberg R. J. The concept of “giftedness”: A pentagonal implicit theory. *The origins and development of high ability*. Chichester: Wiley (Ciba Foundation Symposium), 1993. P. 5–16.
6. Левковська Г. Інтелектуальний розвиток старших дошкільників у процесі формування елементарних математичних уявлень. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 4. С. 24–34.
7. Степанова Т. Навчання математики дітей різновікової групи з використанням методик Х. Кюїзенера і З. Дьєнеша. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 189–192.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Морозюк Тетяна Романівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ТПМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ

На сьогоднішній день часто можна зустріти дітей з тими чи іншими мовними та мовленнєвими порушеннями, через які дитина часто не вимовляє правильно склади, слова, і приводить це до того, що дитина комплексує та відмовляється розмовляти. До тяжких порушень мовлення відносять: дизартрію, диспраксію, алпалію, афазію, ринолалію, заїкуватість, загальне недорозвинення мовлення та ФФНМ.

На думку Г. Якимчук, тяжке порушення мовлення – це «низка розладів мовлення, які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту» [1].

Завдання логопедів в садочку максимально підготувати дитину до школи, допомогти с компенсувати порушення. Адже часто діти мають коморбідні порушення, що ускладнює роботу, і вимагає більше сили і часу для корекції.

Сьогодні ми бачимо тенденцію, що значна кількість діти з ТПМ мають проблеми з фонетико- фонематичним недорозвиненням мовлення. Аналіз науково-теоретичних джерел вітчизняних і зарубіжних авторів показав, що різними аспектами дослідження проблеми фонетико фонематичного недорозвинення мовлення займалися: О. В. Барінова, А. В. Калініченко, С. В. Коноваленко, О. І. Лазоренко, Н. В. Ніщева, Ю. В. Рібцун, К. М. Слюсар.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами унаслідок недоліків сприймання і вимови фонем.

ФФНМ, відносяться до категорій психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень. Ці категорії відображають рівень сформованості засобів спілкування і дозволяють вибудовувати відповідну логопедичну роботу[2].

Зараз ми детальніше познайомимося з методами роботи ,які використовуються з дітьми з ТПМ для розвитку фонетико-фонематичного слуху.

Розвиток фонематичного сприймання здійснюється на:

1. Сенсорному рівні – шляхом удосконалення стану імітаційної сторони мовлення.

2. Перцептивному рівні – шляхом відпрацювання диференціації слів-паронімів.

Перед педагогами закладів дошкільної освіти стоїть завдання пошуку нових шляхів здійснення повноцінного та ефективного корекційно-розвивального процесу через включення таких педагогічних засобів, що викликать у дітей бажання дізнаватися, міркувати, діяти, опановувати тощо. Сьогодні інтенсивно розробляються і впроваджуються в педагогічну практику інноваційні технології на основі різних видів мистецтва (театр, музика, живопис, слово та ін.). Для дітей дошкільного віку можливості використання музики у процесі логопедичної корекції є найбільш прийнятними.

Якщо при сприйманні із зоровою опорою дитина чує назву предмета та бачить сам предмет або його зображення, при слухозоровому сприйманні малюк не лише чує голос, але й бачить обличчя та губи мовця, то при власне слуховому сприйманні дитина не бачить ні мовця, ні предмета, ні явища, про які говорять, а тільки чує голос.

Розвиток мовленнєвого слуху відбувається шляхом:

- впізнавання звуконаслідувань;
- розрізнення однакових звукокомплексів (словосполучень, фраз) за висотою, силою та тембром;
- виконання інструкцій.

Розвиток мовленнєвого слуху здійснюється паралельно з наслідуванням, тобто молодші дошкільники не лише уважно слухають слова і фрази, а й намагаються зрозуміти та запам'ятати їх, повторити почуте.

Так, наприклад, у вправі “Хто так вміє розмовляти?” вчитель-логопед викладає перед дитиною картинки із зображенням свійських тварин та їх дитинчат і, змінюючи силу та висоту голосу, відтворює звуконаслідування. Дитина має впізнати, чий голос прозвучав і підняти відповідне зображення дорослої тварини чи дитинчати.

Звуконаслідування слід вимовляти то низьким, то високим голосом.

Розвиток фонематичного сприймання на перцептивному рівні. Порухене фонематичне сприймання у дітей призводить до відсутності вміння диференціювати близькі за звучанням чи схожі за артикуляцією звуки рідної мови, що породжує значні відставання у поповненні словника, формуванні граматичної будови та зв'язного мовлення. Саме тому значна увага у проведенні корекційно-розвивальної роботи з молодшими дошкільниками має спрямовуватися на розвиток фонематичного сприймання.

При роботі з розвитку фонематичного сприймання на перцептивному рівні доцільно використовувати пари картинок, що містять:

- а) акустично та артикуляційно далекі звуки – синичка – суничка, мак-рак, білка-гілка;
- б) артикуляційно далекі, але акустично близькі звуки – миска-мишка, сапка-шапка, качка-тачка;
- в) артикуляційно близькі, але акустично далекі звуки – лак-рак, Марина-малина, Карина-калина;
- г) артикуляційно та акустично близькі звуки – кит-кіт, дим-дім, коза-коса.

Спочатку бажано ознайомити дітей з окремими зображеннями, називаючи їх, потім пропонувати пари картинок і лише після цього переходити до називання зображень, запропонованих врозкид. Доцільно також читати дітям віршовані мініатюри, в яких зустрічаються слова-пароніми. Так молодші дошкільники із ЗНМ навчаються звертати увагу на звукове оформлення слова та визначати смислове значення слова в залежності від його звукового складу[4].

Ю. В. Рібцун приділяє увагу музично-дидактичним іграм, зазначає, що вони мають на меті розвиток у дітей уміння чути та розрізняти немовленнєві звуки, визначати джерело та напрямок звучання, диференціювати мелодії за

висотою, силою, тембром, ритмом, динамікою (колискова, марш, танцювальна), що, своєю чергою, сприяє розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті дошкільників[3].

Ознайомившись з інформацією, що є поданою у даних тезах можна зробити висновки, що існую багато методів роботи з дітьми з ТПМ та фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Кожен фахівець – логопед може підібрати найоптимальніший метод, щоб досягнути хороших результатів.

Література:

1. Арнаутова Л. В., Абакуменко О. В. Корекція тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку з урахуванням показників електроенцефалографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 2. С. 60–66.
2. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. К.:Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.
3. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор із правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*, м. Суми, 7–8 лютого 2012 р. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.
4. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. К.: Освіта України, 2011. 29с.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Охремчук Надія Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта.Логопедія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ ПМР В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Корекційно-розвиткова робота з дітьми із ПМР в умовах дошкільного закладу освіти є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогіки. Мовлення відіграє ключову роль у розвитку особистості дитини, адже через нього відбувається не лише комунікація, а й засвоєння знань, розвиток мислення, уяви та соціальної взаємодії. Порушення мовлення у дошкільному віці можуть стати перешкодою на шляху до успішної адаптації дитини в колективі, вплинути на її емоційний стан та впевненість у собі, а також негативно позначитися на підготовці до школи [4,1].

Сьогодні кількість дітей із порушеннями мовлення неухильно зростає. Це пов'язано з багатьма факторами, серед яких як спадкові, так і екологічні, соціально-економічні та психологічні причини. Особливе занепокоєння викликає

той факт, що значна частина батьків не завжди усвідомлює важливість своєчасної корекції мовленнєвих порушень. У таких випадках дошкільні заклади освіти стають основною ланкою, де діти отримують кваліфіковану допомогу, спрямовану на подолання цих труднощів [3].

В умовах дошкільного закладу освіти корекційно-розвиткова робота має значний потенціал. Педагоги та логопеди можуть проводити систематичну роботу з розвитку мовлення, використовуючи як класичні, так і інноваційні методики. Окрім цього, у закладі створюється безпечне і комфортне середовище, яке сприяє соціалізації дитини та стимулює її мовленнєву активність. Рання корекція порушень мовлення є особливо важливою, адже у віці 3-6 років дитина перебуває на етапі активного формування мовленнєвих функцій, і правильний вплив у цей період дає найкращі результати [6].

Не менш важливим є й те, що сучасна освіта вимагає адаптації до потреб кожної дитини, зокрема дітей із ПМР. Сьогодні існує потреба у створенні індивідуальних програм розвитку, які враховують унікальні особливості кожного вихованця. Корекційно-розвиткова робота дозволяє не лише зменшити чи усунути мовленнєві порушення, а й розвивати когнітивні, емоційні та соціальні компетентності дитини.

Актуальність теми також обумовлена впливом сучасних реалій на дітей. Соціально-психологічні стреси, спричинені війною, змінами в умовах життя та обмеженнями в комунікації, значно посилюють ризик виникнення мовленнєвих проблем. У цьому контексті корекційно-розвиткова робота у дошкільних закладах набуває нових завдань – вона покликана не лише вирішувати мовленнєві труднощі, а й допомагати дітям адаптуватися до змінених умов життя.

Таким чином, дослідження корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ПМР є надзвичайно актуальним як з наукової, так і з практичної точки зору. Його результати сприятимуть підвищенню ефективності освітнього процесу, покращенню мовленнєвого розвитку дітей та забезпеченню рівних стартових можливостей для кожної дитини.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми із порушенням мовлення (ПМР) є важливим напрямом діяльності закладу дошкільної освіти (ЗДО). Вона спрямована на подолання мовленнєвих порушень, розвиток комунікативних навичок, когнітивних процесів та соціальної адаптації дітей.

Корекційно-розвиткова робота базується на кількох ключових принципах, які забезпечують її ефективність:

1. *Принцип індивідуального підходу* – врахування рівня мовленнєвого розвитку, особливостей психофізичного стану кожної дитини [10, с. 33].
2. *Принцип комплексності* – взаємодія спеціалістів (логопеда, вихователя, психолога, дефектолога, музичного керівника) для всебічного розвитку дитини.
3. *Принцип системності та послідовності* – поступове ускладнення завдань відповідно до мовленнєвого розвитку дитини.
4. *Принцип активної діяльності* – використання ігрових, рухових, художніх методів для зацікавлення дитини.

5. *Принцип корекційної спрямованості навчання* – врахування особливостей мовленнєвого порушення та впровадження спеціальних методик корекції.

6. *Принцип взаємозв'язку мовленнєвого розвитку з іншими психічними процесами* – увага до розвитку пам'яті, мислення, дрібної моторики, емоційної сфери.

7. *Принцип доступності та наочності* – використання наочного матеріалу, жестової підтримки, мнемотехнік для кращого засвоєння інформації [4].

8. *Принцип партнерської взаємодії з батьками* – залучення сім'ї до корекційної роботи для закріплення навичок у домашніх умовах.

Правила організації корекційно-розвиткової роботи:

1. *Чітка структура занять* – початок (мотивація), основна частина (вправи, ігри, завдання), підсумок (закріплення матеріалу) [5, с. 12].

2. *Забезпечення емоційного комфорту* – створення доброзичливої атмосфери, уникнення перевантаження.

3. *Використання інтегрованого підходу* – поєднання мовленнєвих, рухових, музичних, сенсорних методів.

4. *Поетапне формування мовлення* – від звуковимови до зв'язного мовлення через розвиток фонематичного слуху, лексико-граматичних конструкцій.

5. *Різноманітність методів і прийомів* – використання дидактичних ігор, мнемотехнік, артикуляційної та дихальної гімнастики, сенсорних і моторних вправ.

6. *Стимулювання самостійності* – підтримка ініціативи дитини, розвиток комунікативних навичок [8, с. 45].

7. *Регулярний моніторинг розвитку* – ведення карт розвитку дитини, аналіз динаміки мовленнєвого прогресу [7].

Особливості роботи в ЗДО:

1. *Інклюзивний підхід* – створення сприятливого середовища для дітей із ПМР у загальнорозвивальних групах.

2. *Спеціальні корекційні заняття* – індивідуальні та підгрупові заняття з логопедом, психологом.

3. *Застосування здоров'язберезувальних технологій* – гімнастика для артикуляційного апарату, дихальні вправи, кінезіологічні вправи [2].

4. *Робота в команді* – співпраця педагогів, медичних працівників, батьків для ефективної корекції мовлення.

5. *Використання інноваційних методик* – мнемотехніки, піскова терапія, нейропсихологічні ігри, логоритміка [4].

6. *Організація мовленнєвого середовища* – спеціальні зони для мовленнєвої активності, розвивальні ігрові матеріали.

7. *Залучення батьків* – майстер-класи, консультації, спільні заходи для підтримки корекційної роботи вдома.

Література:

1. Анатомо-фізіологічні механізми мовлення. URL: <https://moodle.znu.edu.ua/mod/folder/view.php?id=213395>
2. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція 2021 року) – офіційний документ МОН України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Баскакова О.Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(1). С. 70–77.
4. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.
5. Методичні рекомендації МОН України щодо організації корекційно-розвиткової роботи в закладах дошкільної освіти (2020). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>
6. Мова і мовлення, їх значення в спілкуванні. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/r228.htm
7. Нормативні документи, рекомендації щодо інклюзивної та корекційної освіти. URL: https://uvu.org.ua/formuvannia_mk/normatyvno-pravova-baza-shchodo-orhanizatsii-inkliuzyvnoho-navchannia/
8. Пугач В.Ф. Інклюзивна освіта в дошкільному закладі. Тернопіль: Мандрівець, 2021. С. 45
9. Рібцун Ю. Загальний недорозвиток мовлення в дошкільників: пропедевтика та корекція. *Дошкільне виховання*. 2024. № 3. С. 3–11.
10. Синьов В.М., Таранченко О.М. Логопедія. Київ: Либідь, 2018. С. 33

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Павлова Марія Олександрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовленнєва компетентність вважається однією з найголовніших базових характеристик розвитку особистості. Формування мовлення в дошкільному віці – це досить важливий і тривалий процес, який відбувається на всіх рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному, текстовому, оскільки дитина засвоює усі мовленнєві одиниці: слова, звуки, словосполучення, речення та тексти.

У коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти зазначається, що у дошкільному віці провідною діяльністю є ігрова діяльність. Саме в грі розвивається готовність дитини до спілкування, навчання, праці, закладаються та розвиваються усі головні вікові новоутворення особистості [1]. Саме ігрові методи роботи з дітьми стали основою нашого дослідження.

Ігрові методи включають досить значну групу прийомів для організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Форма гри створюється за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, діючи як засіб мотивації, стимулюючи навчальну діяльність. Реалізація ігрових технологій та методів у навчальному процесі відбувається наступним чином [2]:

- дидактична мета ставиться перед дітьми у вигляді ігрового завдання;
- діяльність підкорюється правилам гри;
- навчальний матеріал використовується у якості її засобу;
- до гри вводиться елемент конкуренції, який переводить дидактичну задачу в ігрове завдання;
- успішне завершення дидактичної задачі пов'язано з результатом гри.

Щоб використувувати ігрові методи у своїй діяльності, логопед повинен знати загальні прийоми з організації роботи з групою, методикау ігротеки, розуміти важливість презентаційних, комунікативних навичок, динаміки у грі і вміння цю гру вибудувати. Самому педагогу треба бути готовим грати, захоплюючи, беручи участь, допомагаючи дітям. Але необхідно стежити і за тим, щоб ігровою активністю і розкутістю не перетворити дітей у глядачів.

Цінність гри, як методу навчання полягає у психолого-педагогічному аспекті. При адекватному використанні гри логопедами, можна зрозуміти, що вона здатна стати хорошим інструментарієм у педагогічній практиці.

Найважливішою перевагою гри є те, що в ній дитина дуже легко засвоює інформацію, яку за інших умов було б складніше зрозуміти. Дитина легко засвоює знання і вміння, таким чином, готується до життя. Ігровий метод є універсальним, який сприяє прогресу в психічному, мовленнєвому, розумовому розвитку дитини. В ігровому процесі відображаються пізнання, діяльність та спілкування дитини, що є основою мовленнєво-ігрової діяльності, в якій дитина застосовує набуті раніше знання, мовленнєві вміння та навички у нових обставинах [3].

Зараз з'явився окремий напрям у педагогічній науці, такий як ігрова педагогіка. У ній гра є провідним методом виховання та навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Останнім часом питання теорії та практики дидактичних ігор розроблялися та розроблюються багатьма дослідниками. У всіх дослідженнях підтвердився взаємозв'язок гри й навчання,

визначили основні методи й форми керівництва дидактичними іграми, структурою ігрового процесу.

Для того щоб діти почали спілкуватися один з одним, потрібно створити таку ситуацію, в якій спілкування буде необхідною умовою. Спілкування має бути природним, а не перетворюватися в обмін завченими фразами. Дидактичні ситуації, в яких дітям необхідно вступити в спілкування, повинні бути спочатку дуже простими. При поступовому ускладненні ситуативних завдань ускладнюється і мовленнєвий матеріал.

Цікавими є погляди Т. Харченко [4], яка зазначає, що розвиток пізнавальної функції мовлення тісно пов'язаний з розумовим вихованням дитини, з розвитком її сприймання, діяльності та мислення. Слово передає інформацію, несе нові знання, тільки якщо воно розкриває образ предмета, його властивостей і якості. Дитина повинна осмислити слово, яке почує від дорослого і повторити. Воно повинно викликати в пам'яті достовірні образи. З дітьми дошкільного віку доцільно проводити цю роботу з використанням ігрових прийомів. Багато ігор, спрямовані на розвиток сенсорного виховання і розвиток мислення, спрямовані також і на розвиток пізнавальної функції мови.

Театралізовані та сюжетно-рольові ігри – один із найефективніших способів корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дитини з порушеннями мовлення. Творчі ігри та інсценування дають змогу максимально висловити свої задуми, фантазії. Театралізовані ігри проводяться з використанням об'ємного та площинного театрів, а також пальчикового театру. Вибираються такі тексти, щоб було можливе застосування таких психокорекційних технологій, як казкотерапія, лялькотерапія та ін., щоб дати можливість дитині з порушеннями мовлення засвоїти різноманітні виразні вербальні та невербальні засоби мовлення.

Рухливі ігри з дітьми з порушеннями мовлення проводяться з мовленнєвим супроводом. Вони сприяють розвитку правильного дихання та голосу, звуковимови, координованості темпу мовлення з рухом.

Під час підготовки до ігрової діяльності з дітьми, які мають порушення мовлення, необхідно врахувати, що вони потребують створення особливих умов, що стимулюють розвиток мовлення. Важливо допомогти дітям із мовленнєвими порушеннями досягти такого рівня мовленнєвого розвитку, який був би максимально наближеним до вікової норми.

У ЗДО широко використовуються дидактичні ігри, оскільки вони в більшій мірі відповідають силам і можливостям дітей. Навчання у формі гри успішне, тому що засноване на природному прагненні дитини входити в уявну ситуацію і діяти за її законами.

Дидактична гра – це гра, основною метою якої є навчання, вона має спеціально створені правила. Дидактична гра – це цінний засіб для підвищення розумової активності, активізації розумових процесів, сприяє підвищенню інтересу до пізнання нового. Вона має певну структуру, головним компонентом якої є дидактична задача, також існують правила, які забезпечують реалізацію змісту гри, їх мають дотримуватися усі учасники гри. Навчальне завдання, ігрові

дії та правила утворюють тісний зв'язок. Навчальне завдання визначає ігрові дії, правила сприяють здійсненню ігрових дій та вирішенню завдання.

Дидактичні ігри відрізняються за рівнем пізнавальної діяльності дітей, навчальним змістом, за роллю педагога, за ігровими правилами та діями, за організацією дітей. Часто ігри поєднують зміст виховання і навчання. До цієї класифікації відносяться наступні типи ігор: словесні ігри, ігри спрямовані на сенсорне сприймання, ігри на ознайомлення з природою та інші.

Дидактичні ігри мають відповідати наступним вимогам:

- 1) програмовий матеріал має бути опорою для дидактичної гри;
- 2) умови гри, зміст запитань, призначення засобів, посібників, малюнків мають бути зрозумілими дітям та відповідати їх віковим нормам;
- 3) засоби, якими користуються педагоги, мають бути привабливими зовні, що сприятиме підвищенню інтересу в дітей [5].

Дидактична гра, що застосовується на різних етапах роботи над звуком, не тільки формує правильну звуковимову, а й розвиває мовлення дітей загалом, поповнює і активізує словник, розвиває зв'язне мовлення, вміння правильно висловлювати свої думки. Головне місце у грі відводиться роботі зі звуком, буквою, реченням.

На логопедичних заняттях використовуються наступні ігрові методи логопедичної спрямованості:

- на розвиток артикуляційного апарату;
- на формування плавно спрямованого повітряного струменя;
- на автоматизацію ізольованого звуку, вдосконалення складової структури слів;
- на закріплення звуку у словах та реченнях;
- на диференціацію звуку в словах та реченнях;
- на вдосконалення зв'язного мовлення.

Логопеди знають, як складно дітей змусити робити артикуляційні вправи, які даються нелегко, забирають багато енергії, вимагають посидючості та терпіння. Для того щоб залучити дитину, зацікавити її, знизити навантаження, використовують наступні ігрові прийоми: демонстрація правильного виконання вправи за допомогою іграшки Жаби-говорушки; розповідь казки про Веселого Язичка; практична діяльність із картками артикуляційних вправ на певний звук; виконання артикуляційної гімнастики з опорою на кубики, на сторонах яких є зображення предметів-символів.

Отже, використання ігрових методів та прийомів дає можливість прискорити процес розвитку мовлення дітей з порушеннями мовлення, залучаючи усі аналізатори. Крім мовленнєвих аналізаторів розвиваються ще й психічні процеси. Усе це робить навчальний процес максимально різнобічним, допомагає якісніше підготувати дитину до шкільного навчання, підтримує інтерес до навчальних занять, сприяє ефективній корекції мовлення.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20B

azovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 10.02.2025).

2. Халіна Т. І. Ігри і ігрові вправи, як провідний засіб логопедичної допомоги дітям із затримкою мовленнєвого розвитку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 583–586.*
3. Марєєва Т., Токарик Л. Ефективність використання ігрових методів у практиці роботи логопедів та вихователів для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Вісник науки та освіти. 2023. № 11 (17). С. 898–912.*
4. Харченко Т. Особливості ігрової діяльності у дітей з загальним недорозвиненням мовлення: погляди науковців. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 15 лютого 2018 року. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 175–178.*
5. Горбань Д. Ф. Дидактичні ігри як метод роботи логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. 2023. № 2. С. 121–124.*

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Палько Марія Ярославівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями зумовлена необхідністю пошуку ефективних засобів мовленнєвої корекції. Одним із перспективних методів є використання інтерактивних ігор, які сприяють активізації мовленнєвої діяльності, розширенню словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення та формуванню комунікативних навичок. У даній роботі розглядається застосування інтерактивних ігор у логопедичній та педагогічній практиці як засобу стимулювання мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Проблема корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку широко висвітлюється у працях таких науковців, як І. Марченко підкреслює значення діалогічного мовлення в процесі навчання та вказує на ефективність ігрових методів у стимулюванні мовленнєвої активності [3]. О. Нагорна аналізує

особливості розвитку фонематичного слуху у дошкільників та методи його вдосконалення через ігрові практики [4]. Н. Горопаха розглядає педагогічні підходи до роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, та акцентує увагу на необхідності використання інтерактивних ігор у процесі навчання [2].

У контексті інтерактивних технологій важливими є робота І. Сапранкова, яка наголошує на значенні ігрової діяльності в розвитку мовлення дошкільників [5]. А також дослідження В. Галущенко, яка розглядає інтерактивні методи як ефективний засіб логопедичної роботи. Однак, попри численні дослідження у цій сфері, залишається недостатньо вивченою проблема цілеспрямованого використання інтерактивних ігор для стимулювання мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями, що визначає актуальність даної роботи [1].

Метою дослідження є визначення ефективності інтерактивних ігор як засобу стимулювання мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

У своєму дослідженні В.Галущенко доводить, що інтерактивні ігри сприяють підвищенню мовленнєвої активності та розвитку комунікативних навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями. Вона зазначає, що діти, які беруть участь у спеціально розроблених іграх, демонструють значно кращі результати у формуванні зв'язного мовлення, фонематичного сприймання та словникового запасу [1].

Використання інтерактивних ігор у корекції мовлення ґрунтується на психологічних та педагогічних аспектах розвитку дитини. Важливими компонентами ефективності ігор є:

1. Стимулювання мовленнєвої активності:

- Інтерактивні ігри дозволяють створювати природні ситуації для комунікації, що стимулює дітей до мовлення.
- Ігрова діяльність допомагає подолати мовленнєві страхи та бар'єри, оскільки діти залучаються до діалогу через гру.

2. Формування словникового запасу:

- Завдяки інтерактивним іграм з використанням предметних та сюжетних картинок відбувається активне засвоєння нових слів та понять.
- Дидактичні ігри сприяють розвитку лексико-граматичних навичок і формуванню зв'язного мовлення.

3. Розвиток фонематичного слуху та артикуляції:

- Використання логопедичних ігор сприяє розвитку фонематичного сприймання та диференціації звуків.
- Динамічні ігри, що передбачають рухову активність та мовленнєве супроводження, допомагають закріпити правильну вимову.

4. Залучення мультимедійних технологій:

- Використання інтерактивних програм дозволяє урізноманітнити ігрові завдання та адаптувати їх під індивідуальні потреби дитини.
- Комп'ютерні ігри з мовленнєвими завданнями формують мотивацію до навчання та розвивають когнітивні процеси [1].

Отже, інтерактивні ігри є ефективним засобом стимулювання мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Вони не лише сприяють формуванню правильного мовлення, а й розвивають комунікативні та когнітивні навички. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути спрямовані на детальне вивчення впливу різних видів інтерактивних ігор на конкретні мовленнєві порушення; розробку авторських інтерактивних ігор для корекції мовлення; впровадження інтерактивних методик у логопедичну практику з урахуванням індивідуальних особливостей.

Таким чином, інтерактивні ігри можуть стати важливим елементом системної логопедичної допомоги, що забезпечить ефективне формування мовленнєвої компетентності дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Література:

1. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. №7. С. 37-45
2. Горопаха Н.М. Інтерактивні методи формування фахових компетенцій майбутніх дефектологів-логопедів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журн.* 2019. №3 (87). С. 49-62.
3. Марченко І. С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота). Київ : Слово, 2016. 317 с.
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
5. Сапранкова І. Г. Використання інноваційних технологій в групі дітей з порушенням мови. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. Ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2018. 266 с.*

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Хавчук Дарина Юріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЗВИТОК МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку є важливим аспектом загального розвитку особистості. Одним із ефективних методів корекції мовленнєвих порушень є логоритміка – комплексний підхід, що поєднує рухову активність із мовленнєвими вправами. Розвиток моторики у дітей дошкільного віку відіграє ключову роль у формуванні їхньої мовленнєвої діяльності, когнітивних навичок та загальної готовності до навчання. Діти з мовленнєвими порушеннями, зокрема дизартрією, алалією, фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, мають труднощі у розвитку дрібної та загальної моторики, що негативно впливає на процеси мовлення [7, с. 45]. У зв'язку з цим логоритміка, як метод поєднання рухів і мовлення, є ефективним інструментом для стимуляції моторного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

За даними досліджень, кількість дітей з мовленнєвими порушеннями щороку зростає. Серед них значний відсоток складають діти з різними моторними проблемами. Порушення моторики можуть проявлятися у недостатній координації рухів, слабкій дрібній моториці рук, порушеннях артикуляції тощо. Ці проблеми можуть призводити до труднощів у навчанні, спілкуванні та соціальній взаємодії. Тому своєчасна та ефективна корекція моторних порушень у дітей з мовленнєвими порушеннями є актуальним завданням сучасної педагогіки та логопедії.

Проблема взаємозв'язку моторики та мовлення досліджувалася багатьма науковцями. Так, Т. Сак [6, с. 89] підкреслює, що моторні порушення часто є супутніми до мовленнєвих труднощів, оскільки процеси контролю рухів та мовлення реалізуються у тісному зв'язку в корі головного мозку. Дослідження Л. Проценко [5, с. 134] доводять ефективність логоритмічних вправ для стимуляції моторного та мовленнєвого розвитку дітей із затримкою мовлення. Методика логоритміки, як зазначає О. Лисенко [2, с. 78], включає систему ритмічних, ігрових та мовленнєвих вправ, що сприяють гармонізації психомоторного розвитку. Логоритміка є комплексним підходом, який поєднує музику, рухову активність та мовленнєву стимуляцію. Основні принципи логоритміки передбачають використання ритмічних рухів, співу, танців, артикуляційної гімнастики та вправ на розвиток дрібної моторики [3, с. 56]. Застосування логоритмічних занять у роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями сприяє розвитку координації, ритмічного відчуття, автоматизації мовленнєвих навичок та загальної мовленнєвої активності [1, с. 101].

Основними напрямками розвитку моторики засобами логоритміки є такі: по-перше, це розвиток загальної моторики. Загальна моторика охоплює великі рухи тіла: ходьбу, біг, стрибки, координацію рухів рук і ніг. У дітей із мовленнєвими порушеннями часто спостерігаються порушення рівноваги, недостатня координація рухів. Для подолання цих труднощів використовують такі вправи: ритмічні кроки під музику; вправи на рівновагу (ходьба по колу, на носочках, переступання через перешкоди); ігри з м'ячем («Передай м'яч», «Кинь та спіймай»). По-друге, це розвиток дрібної моторики. Дрібна моторика тісно

пов'язана з розвитком мовлення, оскільки координація рухів пальців рук активізує мовленнєві центри мозку. Для її розвитку застосовують: вправи з пальчиковими іграми («Лодоньки», «Замочок»); використання дрібних предметів (намистини, гудзики, мотузки); ліплення, малювання пальцями. По-третє, це покращення артикуляційної гімнастики. Артикуляційна гімнастика є важливою частиною логоритміки та спрямована на зміцнення мовленнєвих м'язів. Виконуються такі вправи як: «посмішка-хоботок» – чергування розтягування губ у посмішці та витягування трубочкою; «годинник» – рух язиком з одного куточка рота до іншого, «конячка» – цокання язиком і т.д. Таким чином, логоритмічні заняття сприяють комплексному розвитку дитини, активізують її мовлення та психомоторний розвиток, що позитивно впливає на соціальну адаптацію та навчальну діяльність.

Досвід практичного застосування логоритміки показує, що такі заняття покращують вимову, інтонаційну виразність мовлення та загальний рівень комунікативної активності у дітей. Наприклад, вправи з використанням музичних інструментів сприяють розвитку слухового сприйняття та ритмічного відчуття, що є важливими компонентами мовленнєвої діяльності [4, с. 203].

Таким чином, можна стверджувати, що логоритміка є ефективним засобом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку через активізацію моторних процесів, розвиток мовлення та гармонізацію психоемоційного стану.

Література:

1. Кравченко, Л. Логоритміка у системі корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. У *Педагогічна освіта*. Вип. 2, 2021. 99–105 с.
2. Лисенко, О. Теоретичні та практичні аспекти логоритміки у логопедичній роботі. *Наукові записки*, 2022. 2, 75–82 с.
3. Литвиненко В. Основи логоритміки: навчально-методичний посібник. Київ: Освіта, 2020. 120 с.
4. Петренко, М. Вплив логоритміки на мовленнєвий розвиток дітей. *Логопедія і сучасні методи корекції*, 2018. 2, 200–210 с.
5. Проценко, Л. Корекція мовленнєвих порушень засобами логоритміки. *Дефектологія*, 2018. 2, 130–138 с.
6. Сак, Т. Діагностика та корекція моторних порушень у дітей з мовленнєвими вадами. *Дошкільна освіта*, 2019. 2, 87–94 с.
7. Синьов В. Психомоторний розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. Харків: Педагогіка, 2020. 180 с.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Цибульська Оксана Антонівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мовленнєві порушення у дітей старшого дошкільного віку потребують своєчасної корекції для забезпечення їхнього повноцінного розвитку та успішної соціалізації. Ігрова діяльність виступає природним та ефективним засобом корекційної роботи, оскільки через гру діти засвоюють нові знання та навички найбільш органічно. Саме у грі формуються та розвиваються комунікативні здібності, відбувається становлення мовленнєвої компетенції дошкільників [3].

У процесі корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, необхідно створювати спеціальні умови для стимулювання мовленнєвої активності. Систематичне застосування спеціально підібраних ігор сприяє покращенню артикуляції, збагаченню словникового запасу та розвитку зв'язного мовлення. Через ігрову діяльність діти краще засвоюють правила граматики, вчаться правильно будувати речення та використовувати різні мовленнєві конструкції [8].

Організація корекційної роботи передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та характеру мовленнєвих порушень. Ігрові завдання підбираються з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку дитини та поступово ускладнюються. Це дозволяє забезпечити поступовий перехід від простих форм мовленнєвої діяльності до більш складних [6].

Дидактичні ігри у системі корекційної роботи допомагають формувати правильну звуковимову, розвивають фонематичний слух, збагачують словниковий запас. У процесі таких ігор діти вчаться розрізняти звуки мови, правильно їх вимовляти, складати слова та речення. Сучасні дослідження підтверджують ефективність використання цифрових дидактичних ігор у корекційній роботі [7].

Рухливі ігри мають особливе значення у корекції мовленнєвих порушень. Поєднання рухової активності з мовленнєвими завданнями сприяє розвитку координації, покращує артикуляційну моторику та стимулює мовленнєву активність дітей [4]. Під час рухливих ігор діти вчаться узгоджувати свої рухи з мовленням, що позитивно впливає на розвиток просодичних компонентів мовлення.

Театралізовані ігри забезпечують комплексний вплив на мовленнєвий розвиток дошкільників. У процесі драматизації діти вчаться правильно інтонувати мовлення, розвивають діалогічне мовлення, збагачують словниковий запас емоційно-забарвленою лексикою. Перевтілюючись у різних персонажів, діти отримують можливість практикувати різні форми мовленнєвої поведінки, що сприяє подоланню мовленнєвих порушень [3].

Сюжетно-рольові ігри створюють природні ситуації для розвитку комунікативних навичок дітей. У таких іграх діти вчаться будувати діалоги, використовувати різні форми звертання, дотримуватися правил мовленнєвого

етикету. Через сюжетно-рольові ігри відбувається формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників [5].

Корекційна робота з використанням ігрових методів передбачає активну участь педагога у процесі гри. Педагог спрямовує ігрову діяльність, створює проблемні ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, надає необхідну допомогу та підтримку. При цьому корекційний вплив здійснюється ненав'язливо, у природній для дитини ігровій формі [6].

Успішність корекційної роботи залежить від систематичності та послідовності використання ігрових методів. Регулярне включення різноманітних ігор у корекційний процес забезпечує формування стійких мовленнєвих навичок, розвиток фонематичного сприйняття, збагачення словникового запасу. Поступове ускладнення ігрових завдань дозволяє підтримувати інтерес дітей до мовленнєвої діяльності та досягати стійких результатів у корекційній роботі [9].

Процес корекції мовленнєвих порушень вимагає комплексного підходу та врахування психологічних особливостей дітей дошкільного віку [2]. Ігрова діяльність створює сприятливе середовище для спонтанного мовленнєвого розвитку та дозволяє дитині розкрити свій потенціал без надмірного психологічного навантаження. Під час гри діти не відчують тривоги щодо можливих помилок, що сприяє природному формуванню мовленнєвих навичок [8].

Інтеграція різних видів ігрової діяльності у корекційний процес дозволяє розвивати не лише мовленнєві навички, але й когнітивні здібності, емоційний інтелект та соціальні компетенції дітей. Ігри з використанням музичного супроводу додатково стимулюють розвиток фонематичного слуху та почуття ритму, що позитивно впливає на формування правильної звуковимови та просодичних компонентів мовлення [3].

Взаємодія з батьками також відіграє значну роль у процесі корекції мовленнєвих порушень. Залучення батьків до ігрової діяльності дозволяє забезпечити систематичність корекційної роботи та створити єдиний корекційно-розвивальний простір. Батьки отримують практичні навички організації ігрової діяльності та можуть підтримувати корекційний процес у домашніх умовах [1].

Отже, корекційна робота з дітьми старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності довела свою дієвість та результативність у подоланні мовленнєвих порушень. Гра постає природним середовищем для розвитку мовлення, де дитина невимушено опановує нові мовленнєві навички та вдосконалює вже набуті.

Поєднання різних видів ігор у корекційному процесі дає змогу всебічно впливати на розвиток мовлення дитини. Дидактичні ігри розвивають фонематичний слух та збагачують словниковий запас, рухливі ігри покращують координацію та артикуляцію, театралізовані - формують діалогічне мовлення, а сюжетно-рольові створюють умови для практичного застосування мовленнєвих навичок.

Успіх корекційної роботи залежить від послідовності та регулярності використання ігрових методів, а також від створення сприятливої атмосфери, де дитина почувається захищеною та впевненою. Співпраця з батьками розширює можливості корекційного впливу та забезпечує закріплення отриманих навичок у повсякденному житті.

Література:

1. Богуш А. М. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ, 2018.
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2011. 292 с.
3. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. 3-тє вид., перероб. та доповн. Київ: Слово, 2014. 672 с.
4. Conti-Ramsden G., Durkin K. Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*. 2012. Vol. 22(4). P. 384-401.
5. Law J., Dennis J. A., Charlton J. J. V. Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2017. Issue 1. Art. No.: CD012490.
6. McCormack J., McLeod S., McAllister L., Harrison L. J. A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2009. Vol. 11(2). P. 155-170.
7. Justice L. M., Sofka A. E. Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds. New York: Guilford Press, 2010. 204 p.
8. Paul R., Norbury C. Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating. St. Louis: Elsevier, 2012. 756 p.
9. Weitzman E., Greenberg J. Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social, Language, and Literacy Development in Early Childhood Settings. Toronto: The Hanen Centre, 2002. 171 p.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Чемерис Тетяна Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовленнєвий розвиток дошкільників становить фундаментальну основу для подальшого навчання та соціалізації дітей у суспільстві. Сучасна логопедична практика засвідчує зростання кількості дітей із різноманітними порушеннями мовлення, що потребують своєчасної та ефективної корекційної допомоги. Статистичні дані вказують на тенденцію збільшення дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення, які мають порушення звуковимови як один із симптомів мовленнєвого розладу.

Традиційні методи корекції звуковимови не завжди забезпечують достатню ефективність логопедичної роботи, особливо, коли йдеться про складні випадки мовленнєвих порушень. Пошук інноваційних підходів до корекції мовленнєвих порушень залишається актуальним питанням сучасної спеціальної педагогіки. Мнемотехніка як система методів та прийомів, спрямованих на ефективне запам'ятовування, збереження та відтворення інформації через створення асоціативних зв'язків, набуває все більшого поширення в логопедичній практиці. Старший дошкільний вік характеризується активним розвитком правої півкулі головного мозку, відповідальної за образне мислення та уяву, що створює сприятливі умови для використання мнемотехнічних прийомів у корекційній роботі. Вікова перевага наочно-образної пам'яті дошкільників дозволяє ефективно використовувати візуальні образи для запам'ятовування правильної артикуляції звуків та автоматизації навичок правильного мовлення.

Питання застосування мнемотехніки в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку привертає увагу багатьох науковців. Дюсембіна А.С. розглядає мнемотехнічні прийоми як ефективний засіб корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку, наголошуючи на їхньому комплексному впливі не лише на фонетичний компонент мовлення, але й на розвиток пам'яті, уваги та мислення дітей [1]. Кисличенко В. та Красновська І. досліджують особливості використання прийомів мнемотехніки у формуванні монологічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня, пропонуючи поетапну систему роботи з розвитку зв'язного мовлення [2].

Куренкова А.В. вивчає методи візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, розглядаючи мнемотехніку як один із ефективних засобів візуалізації інформації [3]. У співавторстві з Бойко С.П. дослідниця аналізує потенціал інтерактивної інфографіки для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, акцентуючи увагу на інтеграції цифрових технологій у мнемотехнічні прийоми [4].

Сучасна наукова думка розглядає мнемотехніку як потужний інструмент не лише для покращення пам'яті, але й для корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Механізм дії мнемотехніки ґрунтується на створенні асоціативних зв'язків між зоровими образами та

мовленнєвим матеріалом, що значно полегшує процес запам'ятовування та відтворення інформації. Особливість мнемотехніки полягає у тому, що коли дитина поєднує у своїй уяві декілька зорових образів, мозок фіксує цей взаємозв'язок і надалі, при пригадуванні одного з образів асоціації, відтворює всі раніше поєднані образи. Виникнення мотивації мовленнєвого спілкування, автоматизація звуків і корекція лексико-граматичного аспекту мовлення відбуваються завдяки встановленню чітких асоціативних зв'язків між зоровими образами та мовленнєвими одиницями [1, с. 371].

Логопедична робота з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями вимагає системного підходу та врахування специфіки конкретного порушення. Мнемотехнічні прийоми демонструють високу ефективність при роботі з різними категоріями порушень мовлення: дислалією (функціональною та механічною), риналалією, дизартрією, алалією.

Діти з фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення становлять основні категорії, з якими логопед працює в умовах дошкільного закладу освіти. Спільним симптомом для цих груп мовленнєвих порушень є порушення звуковимови або фонетичного ладу мовлення, яке може мати як первинний, так і вторинний характер та впливати на формування інших компонентів мовленнєвої системи.

Використання мнемотехнічних прийомів у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку доцільно здійснювати поетапно, починаючи від простих форм до більш складних. Найпростішою формою мнемотехніки є мнемоквадрати – окремі картки із зображеннями, які допомагають дітям асоціювати образ з конкретним словом, звуком чи дією. Наступний крок – мнемодоріжки, що складаються з кількох мнемоквадратів, розташованих у лінійній послідовності, які дозволяють відтворювати невеликі за обсягом тексти – чистомовки, скоромовки, короткі вірші. Найбільш комплексним інструментом є мнемотаблиці – схеми, що містять певну послідовність інформації, зашифровану у візуальних символах. Мнемотаблиці можуть використовуватися для складання описових розповідей, переказу текстів, навчання переліку послідовних дій [2, с. 95].

Поетапна робота з використання мнемотехніки для формування монологічного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня включає три ключові етапи: підготовчий, спрямований на розвиток пам'яті та збагачення словникового запасу; основний, націлений на формування граматично правильного мовлення та вдосконалення вміння складати різні типи речень; мовленнєво-діяльнісний, орієнтований на формування монологічного мовлення через використання піктограм та мнемотаблиць [2, с. 96].

Мнемотехніка розглядається як один із методів візуалізації інформації, що має особливу цінність у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Візуалізація через мнемотехнічні прийоми створює наочний і зрозумілий для дітей матеріал, сприяючи покращенню їхнього розуміння та сприйняття інформації. Особливо ефективним є поєднання мнемотехніки з сучасними

цифровими технологіями, що дозволяє створювати інтерактивні візуальні матеріали, які підвищують мотивацію дітей до навчання [3, с. 31].

Інтеграція мнемотехніки з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями відкриває нові можливості для логопедичної роботи. Використання інтерактивної інфографіки як сучасного інструменту візуалізації інформації може бути ефективно поєднане з мнемотехнічними прийомами. Інтерактивна інфографіка дозволяє зробити процес запам'ятовування більш динамічним, цікавим та ефективним для дітей з порушеннями мовлення. Для створення інтерактивної інфографіки можна використовувати різні комп'ютерні програми та онлайн-сервіси, серед яких ActivInspire, PowerPoint, Piktochart.com та інші [4, с. 48].

Практичне застосування мнемотехніки в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями передбачає врахування кількох ключових принципів: робота має будуватися від простого до складного, поступово ускладнюючи завдання та форми роботи; необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її рівень мовленнєвого розвитку та характер мовленнєвого порушення; мнемотехнічні прийоми мають бути емоційно забарвленими, викликати позитивні емоції та інтерес у дітей [1, с. 372].

На етапі постановки ізолюваного звуку мнемотехніка може бути представлена у вигляді мальованого або схематично-графічного образу звуку, що допомагає дитині пригадати правильний артикуляційний уклад і звучання. Кількість символів залежить від індивідуальних здібностей дитини та етапу роботи. Робота на заняттях з використанням мнемотаблиць будується поетапно: спочатку відбувається демонстрація дітям схеми за певною темою та пояснення змісту умовних позначень; далі логопед надає зразок опису за темою; нарешті, діти самостійно складають описову розповідь за опорною схемою [1, с. 371].

Колаж як один із прийомів мнемотехніки представляє собою аркуш картону, на якому наклеєні або намальовані від 7 до 50 малюнків різноманітного змісту та розміру. Мета роботи з колажем – запам'ятати якомога більше назв зображених предметів. Дітям пропонують вибрати головного героя і скласти казку про його пригоди. Незвичайні асоціації роблять образи яскравими, незабутніми, і дитина легко відтворює в уяві ланцюжок слів, що сприяє розвитку зв'язного мовлення та творчих здібностей [3, с. 32]. Алгоритм роботи з інтерактивною інфографікою в логопедичній практиці, який можна адаптувати для мнемотехнічних прийомів, включає введення елементів схем та умовних позначень; використання візуальних картинок з текстом; застосування прийому від протилежного; навчання комбінування символів; організацію самостійного пошуку образів, що символізують певну якість; навчання аналізу змісту зображень [4, с. 49].

Отже, застосування мнемотехнічних методів та прийомів здійснює позитивний вплив не лише на розвиток мовлення, але й на вдосконалення немовленнєвих психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення. Логопедичні заняття стають більш емоційно забарвленими, дозволяють дошкільникам міцно запам'ятовувати певну інформацію, допомагають з інтересом оволодівати

навчальним матеріалом. У дітей посилюється відповідальність, з'являється задоволеність результатами своєї праці, удосконалюються психічні процеси, що в цілому позитивно позначається на результативності корекційної роботи.

Застосування мнемотехнічних прийомів у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями демонструє високу ефективність та перспективність як метод комплексного впливу на мовленнєвий розвиток дітей. Мнемотехніка сприяє не лише корекції порушень звуковимови, але й розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, формуванню зв'язного монологічного мовлення, що підтверджується результатами досліджень вітчизняних науковців.

Поетапне впровадження мнемотехнічних прийомів, починаючи від простих форм (мнемоквадрати) до більш складних (мнемодоріжки, мнемотаблиці, колажі), дозволяє врахувати індивідуальні можливості кожної дитини та забезпечити систематичність корекційного впливу. Інтеграція мнемотехніки з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, зокрема використання інтерактивної інфографіки, відкриває нові можливості для підвищення ефективності логопедичної роботи. Практичне застосування мнемотехніки в логопедичній роботі позитивно впливає не лише на мовленнєвий розвиток дітей, але й на удосконалення немовленнєвих психічних процесів, зокрема пам'яті, уваги, мислення.

Література:

1. Дюсембіна А. С. Мнемотехнічні прийоми як засіб корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 369–372. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3ef47994-4b95-41bb-b0b7-d8a8f3b2e7fa/content>
2. Кисличенко В., Красновська І. Використання прийомів мнемотехніки у формуванні монологічного мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Молодий вчений. 2023. № 10 (122). С. 94-98. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-10-122-19>
3. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Inclusion and Diversity. 2023. Спецвипуск. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.6>
4. Куренкова А. В., Бойко С. П. Візуалізація інформації в логопедії: потенціал інтерактивної інфографіки для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2024. № 4. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-7>

Крапива Марія Сергіївна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»,
викладачка кафедри практичної психології,

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ НЕКОНСТРУКТИВНИХ ФОРМ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ СХИЛЬНИХ ДО ЗАЛЕЖНОСТІ

Для різних вікових періодів характерні свої особливості долаючої поведінки, проте загалом можемо говорити про те, що кожний етап дорослішання особистості супроводжується набуттям нового життєвого досвіду, що сприяє розширенню патернів поведінки у свідомості конкретної особистості та робить її поведінку більш адаптивною [1, с. 162].

Підлітковий вік можна назвати важливим етапом формування майбутніх форм копінг-поведінки. Провідною діяльністю у даному віковому періоді виступає довірливе спілкування з однолітками [2, с. 188]. Даний віковий період характеризується прагненнями до самостійності, незалежності, сепарації від батьків [3, с. 54]. Усі ці фактори, згідно нашої наукової позиції, можуть сприяти розширенню можливостей для автономії підлітка, а отже і для вибору оптимальних шляхів подолання проблемних ситуацій.

Для виявлення вхаємозв'язку особливостей долаючої поведінки та схильності до залежності у підлітків нами було використано такий психодіагностичний інструментарій: методика схильності до 13 видів залежностей, методика «Індикатор копінг - стратегій» Д. Амірхана та методика «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика. Вибірка склала 75 осіб. Дослідження проводилося на базі ліцею №190 м. Києва. З метою математичної обробки даних було використано кореляційний аналіз за критерієм Пірсона на базі комп'ютерного статистичного пакету SPSS.

З огляду на результати нашого дослідження можна говорити про те, що у підлітковому віці особистість схильна експериментувати з різноманітними формами долаючої поведінки, швидко змінювати патерни поведінки, обираючи найбільш прийнятну для себе. Наявність великої кількості кореляційних зв'язків, а саме між соціальною підтримкою та ігровою залежністю ($r=-0,45$; $p<0,001$), між копінг-стратегією уникання та захисними механізмами компенсації ($r=0,34$; $p<0,001$) та заміщення ($r=0,43$; $p<0,001$), між униканням та залежністю від нікотину ($r=0,32$; $p<0,001$), між механізмом заперечення та копінг-стратегією соціальна підтримка ($r=0,37$; $p<0,001$), між запереченням та телевізійною залежністю ($r=-0,37$; $p<0,001$), між запереченням та залежністю від здорового способу життя ($r=0,3$; $p<0,001$), між механізмом витіснення та нікотиною залежністю ($r=0,37$; $p<0,001$), залежністю від міжстатевих відносин ($r=0,38$; $p<0,001$) та телевізійною залежністю ($r=0,5$; $p<0,001$), між механізмом регресії та копінг-стратегією уникання ($r=0,42$; $p<0,001$), між регресією та схильністю до алкогольної ($r=-0,49$; $p<0,001$), наркотичної ($r=-0,42$; $p<0,001$), ігрової ($r=-0,52$; $p<0,001$), телевізійної ($r=-0,52$; $p<0,001$) та релігійної залежностями ($r=-0,3$; $p<0,001$), що вказує на те, що під час даного вікового періоду особливо активно формуються основні патерни долаючої поведінки особистості, а тому можемо

зробити висновок про необхідність психопрофілактики неадаптивних форм поведінки у підлітковому віці.

Тож, виникає актуальна потреба у пошуку шляхів психопрофілактики формування неадаптивних форм долаючої поведінки в підлітковому віці, з метою чого нами було запропоновано психопрофілактичну програму «Попередження формування неадаптивних форм долаючої поведінки у підлітків схильних до залежності».

Дана програма складається з п'яти тренінгових психопрофілактичних занять для підлітків, серед яких:

1. «Тренінг адекватної самооцінки», що сприяє виробленню у підлітків позитивної «Я-концепції», розвитку рефлексії, процесу самопізнання.
2. «Тренінг подолання конфліктності», спрямований на розвиток навичок адаптивної поведінки у конфлікті та подолання конфліктності, як риси особистості.
3. «Тренінг боротьби з агресивною поведінкою», спрямований на розвиток саморегуляції.
4. «Тренінг боротьби зі стресом», спрямований на вироблення навичок релаксації та розслаблення, стабілізації власного стану.
5. «Тренінг розвитку самоконтролю», спрямований на вироблення адаптивних навичок копінг-поведінки.

Отже, згідно нашої наукової позиції, для вироблення адаптивних навичок долаючої поведінки необхідно сприяти розвитку адекватної самооцінки, навичок асертивної поведінки, самоконтролю, стресостійкості та саморегуляції, на основі чого і було сформовано п'ять тренінгових занять, що ввійшли до психопрофілактичної програми попередження формування неадаптивних форм долаючої поведінки у підлітковому віці.

Перспективою нащих подальших досліджень виступає апробація психопрофілактичної програми «Попередження формування неадаптивних форм долаючої поведінки у підлітків схильних до залежності».

Література:

1. Бушуєва Т. В. Вікові особливості копінг-поведінки дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 4(49). – С. 162-170
2. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
3. Юрчук С.С. Стан невизначеності та його зв'язок зі стресом у підлітковому віці. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2024, №2(3), С. 53-61

Красніцька Олександра Миколаївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Максимець Світлана Миколаївна,

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення є однією з головною навичкою, яка формується у дошкільному віці. Для сучасних логопедів логоритміка є ефективним методом для корекції мовленнєвого порушення, також вона стимулює мовленнєву активність дошкільників. Логоритміка – це метод, що поєднує елементи музики, руху та мовлення для розвитку мовлення дошкільників. Логоритміка ґрунтується на впровадженні ритму, слова та музики, яка впливає не лише на мовлення дітей дошкільного віку, а й розвиває загальну моторику та увагу у дошкільників. Завдяки гарному поєднанню слів, рухів та музики, фізичної активності дошкільників, заняття з логоритміки сприяють розвитку мовлення, координація рухів та сам емоційний стан дошкільників.[1]

Особливості використання логоритміки досліджують представники різних галузей науки: естетики, мистецтвознавства, психології, педагогіки та логопедії. Так, Г. Волкова розглядає логоритміку як один із навчальних предметів, що забезпечує ефективний напрям у системі корекційно-розвивальної, реабілітаційної роботи, а також сприяє подоланню психомоторних і мовленнєвих порушень у дітей в умовах навчального закладу [2]. На думку Г. Шашкіної, логопедична ритміка – один із засобів розвитку і вдосконалення моторики та мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Основними принципами логоритміки є:

1. Поєднання руху та мовлення;
2. Індивідуальний підхід до кожного;
3. Систематичність та поступовість;
4. Гра яка виступає основним видом діяльності;
5. Використання музики та ритмічних рухів.

Логоритміка базується на принципі нейропсихології, з цим ми можемо трактувати, що рухова активність стимулює роботу мозку, а саме ту ділянку яка відповідає за мовлення дітей. [5]

Заняття з логоритміки впливають на мовленнєвий розвиток дошкільників. Сприяє розвитку зв'язного мовлення, покращує дикцію, допомагає позбутись затримки мовлення, розвиває дрібну моторику рук, яка в той час впливає на розвиток мовлення, підвищує впевненість в собі, вчить концентруватися на слідувати інструкції. Формують у дітей правильну звуковимову, покращують дихання та артикуляцію, покращують комунікативні навички, збагачують словниковий запас та граматичні інструкції. В дошкільному періоді формуються правильна вимова, лексичний запас слів, граматична будова слова. [4]

Заняття з логоритміки можуть в себе включати три основні етапи:

1. Підготовчий – він перш за все налаштовує дошкільників на роботу, створення позитивного настрою, довіри, діти виконують прості та в одночасно цікаві вправи для того щоб могли розіграти свої голосові зв'язки та органи артикуляції. Прикладом цих вправ може бути «Дихальна гімнастика, розігріваємо язичок» та безліч інших вправ.

2. Основний етап заняття - на цьому рівні дошкільники мають виконувати вправи з рухами, ритмічні вправи, артикуляційні та вправи на розвиток фонематичного слуху. Прикладами цих вправ можуть виступати «веселі кроки», «плескаємо в долоні», «рухлива казка», «музична руханка», «вправи на координацію рухів».

3. Заключний етап – він спрямований на те щоб закріпити пройдений матеріал, емоційно розслабити дошкільника та підвести підсумок заняття. Прикладами вправ виступають «спокійний вітерець», «Плескаємо один одному в долоні» [3]

Отже, логоритміка в закладі дошкільної освіти відіграє важливу роль у розвитку дітей, поєднуючи в собі рух, мовлення, музику. Вона є ефективним методом розвитку мовлення дошкільників, оскільки поєднує гру, рух та ритм. Вона сприяє корекції мовленнєвих порушень, розвитку фонематичного слуху, артикуляції та комунікативних навичок. Регулярні логоритмічні заняття допомагають дітям не лише краще говорити, а й почуватися впевненіше в спілкуванні.

Література:

1. Григор'єва О. Є. Розвиток мовлення і корекція звукопорушень у старших дошкільників на музичних заняттях із використанням логоритміки та логопедичних вправ // Логопед. – 2017. – № 3. – С. 8-14.
2. Матковська М. І. Гра-драматизація як засіб мовленнєвого та художньоестетичного розвитку дошкільників із порушеннями мовлення // Логопед. – 2016. – № 11. – С. 2-4.
3. Рібцун Ю. Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дошкільне виховання. – 2018. – № 1. – С. 12- 16.
4. Трофименко Л. І. Особистісний розвиток дітей дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими розладами // Педагогіка і психологія. – 2016. – № 4. – С.41-46.
5. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями / Л. І. Трофименко // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами: зб. наук. праць. – Вип. 8. – Слов'янськ : ДДПУ, 2018. – С. 224–229.

Кривоцюк Юлія Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЛЬ СІМ'Ї У ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні, в умовах політичних, економічних та соціокультурних змін, особливо на фоні війни в Україні, зростає значення психологічних знань, які допомагають людям ефективно управляти своєю поведінкою та емоційним станом. Однією з основних причин психологічних переживань травматичних подій у молодшому шкільному віці є війна.

Реакція на стрес у кожної людини є унікальною. У деяких людей стрес проявляється у вигляді депресії: вони стають замкнутими, уникають спілкування з однолітками, не підтримують зв'язки з друзями, стають мовчазними та обережними. Інші ж можуть реагувати на стрес агресивними спалахами, дратівливістю та втратою контролю над своєю поведінкою. Тому важливим стає психологічно грамотне протистояння численним стресорам. У цьому контексті важливим завданням педагогіки та психології є дослідження впливу сімейних стосунків на формування страхів та виникнення тривожності у молодшому шкільному віці під час війни.

Тривожність – це емоційна реакція на певні ситуації, яка супроводжується відчуттям занепокоєння, страху або нервозності. У дітей молодшого шкільного віку тривожність може виникати з різних причин: зміна оточення, адаптація до навчання в школі, взаємини з однолітками або навіть вплив сімейних обставин. Важливим аспектом подолання тривожності є підтримка з боку родини, адже саме в сімейному середовищі дитина отримує перші уроки адаптації та відчуття безпеки [1].

В умовах сьогодення, коли діти стикаються з новими викликами, роль сім'ї у подоланні тривожності є безцінною. Створення підтримуючого середовища, емоційна стабільність, навички управління стресом і психотерапевтична допомога є основними факторами, які допомагають дитині справлятися з тривожними переживаннями. Важливо, щоб батьки стали для своїх дітей надійною опорою в складні моменти, забезпечуючи їм емоційний комфорт і впевненість у завтрашньому дні.

Сім'я, в цілому, є найпершим і найзначнішим соціальним середовищем, що впливає на емоційний стан дитини. Основна роль сім'ї полягає в створенні безпечного та підтримуючого простору, що дозволяє дитині справлятися зі своїми переживаннями. Важливо, щоб батьки формували таку атмосферу, в якій дитина відчуває себе захищеною. Спокій і підтримка з боку батьків надають дитині можливість відкрито ділитися своїми емоціями. Діти часто переживають не лише через об'єктивні обставини, але й через власні емоційні реакції. Якщо батьки готові вислухати дитину, проявляючи розуміння та співчуття, це може суттєво знизити рівень тривожності.

Важливо, щоб батьки допомагали своїй дитині виявляти джерела тривожності та навчали її знаходити способи їх подолання. Це може включати як стратегічні методи вирішення навчальних проблем, так і емоційне регулювання. Наприклад, якщо дитина відчуває страх говорити на уроці або відповідати на

запитання, батьки можуть підтримати її в поступовому подоланні цього страху, створюючи комфортні умови для практики вдома, використовуючи рольові ігри або ділячись власними переживаннями. Тривожність у дітей часто пов'язана з їхніми стосунками з однокласниками. Конфлікти, непорозуміння та ізоляція можуть викликати у дітей відчуття невпевненості. Сім'я може відігравати важливу роль у розвитку соціальних навичок дитини. Наприклад, батьки можуть навчити дитину адекватно реагувати на непорозуміння з однокласниками, пояснюючи важливість конструктивного вирішення конфліктів, вміння просити вибачення або приймати вибачення від інших [2].

Різноманітні сімейні традиції, такі як вечірні прогулянки, читання перед сном, спільне приготування їжі або час для ігор, сприяють емоційному зв'язку та зміцненню стосунків між батьками і дітьми. Це допомагає дитині відчувати спокій і стабільність, навіть у складні моменти, наприклад, під час труднощів у школі чи з однокласниками. Коли дитина відчуває тривогу перед важливою перевіркою, спільна діяльність з батьками може допомогти їй відволіктися від негативних думок і знизити рівень стресу.

Дитячі страхи, якщо до них підходити з розумінням і усвідомлювати причини їх виникнення, зазвичай зникають. Однак, якщо ці страхи стають надто інтенсивними або тривають тривалий час, це може свідчити про певні проблеми, вказуючи на нервові виснаження дитини, неправильні дії батьків, їхнє незнання психічних і вікових особливостей дитини, а також наявність у них самих страхів чи конфліктів у сім'ї. Часто причинами страхів та тривожності є гіперопіка – ситуація, коли батьки надмірно дбають про своїх дітей, намагаючись захистити їх і попередити про можливі небезпеки. Проте такий підхід може призвести до невпевненості та боязкості у дітей [3].

Тривожність має негативний вплив на емоційний стан дитини, її психічну активність, формування самооцінки та рівня амбіцій. Вона пригнічує бажання навчатися, сприяє ригідності мислення, гальмує творчі здібності та уяву, дезорганізує пам'ять. Дослідження показують, що тривожність проявляється з різною інтенсивністю у хлопчиків і дівчаток. У дошкільному віці хлопчики більш схильні до тривожності, ніж дівчата, що пов'язано з тим, як вони сприймають і пояснюють свої страхи. З віком ця різниця стає більш помітною. Дівчата частіше асоціюють свою тривогу з іншими людьми, такими як друзі, рідні та вчителі, а також бояться «небезпечних людей», таких як п'яниці чи хулігани. Хлопчики ж, у свою чергу, мають свої специфічні страхи [4].

Важливо підтримувати зусилля дитини та хвалити її за кожен досягнутий крок, навіть якщо він здається незначним. Позитивне підкріплення допомагає дитині усвідомити, що її старання не є марними, і що вона здатна подолати труднощі. Заохочення може проявлятися у вигляді компліментів, невеликих подарунків або можливості провести час наодинці. Крім того, батьки можуть навчити дітей простим технікам релаксації, які допомагають знизити рівень тривожності. Це можуть бути дихальні вправи, методи заспокоєння через позитивне мислення або вправи на розслаблення м'язів. Важливо навчити

дитину розпізнавати сигнали тривожності та використовувати ефективні способи для зниження стресу, коли це необхідно.

Відзначимо також, що виявлені фактори сімейного виховання дозволяють окреслити основні напрямки корекційної роботи в сфері дитячо-батьківських відносин, спрямованої на профілактику та зменшення рівня страхів та тривожності у дітей, а також на збереження їх психічного здоров'я та емоційного благополуччя [5].

Підсумовуючи, можна зазначити, що стійка тривожність має негативний вплив на розвиток особистості. Якщо за допомогою психологічних методів вдасться запобігти або подолати тривожний стан, це не лише позитивно позначиться на діяльності дітей та їхній адаптації до нових умов, але й зробить їх більш вільними, відкритими та творчими. Важливо також підкреслити значення спільної роботи психологів, педагогів і батьків у процесі подолання тривожності у дітей. Така співпраця може сприяти ранньому виявленню та вирішенню проблем, а також підтримувати дітей на шляху до емоційного розвитку та самопізнання.

Отже, сім'я відіграє надзвичайно важливу роль у подоланні тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Вона формує основу для емоційної стабільності дитини, надаючи підтримку, допомагаючи справлятися з труднощами та забезпечуючи інструменти для вирішення проблем. Спільні зусилля батьків і дітей у цій справі можуть суттєво знизити рівень тривожності та сприяти розвитку впевненості у власних силах у дитини.

Література:

1. Аландаренко Ю. Страхі дітей. Шляхи подолання: семінартренінг для вчителів молодших класів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. Науково-методичний журнал. 2014. № 9. С.26-30.
2. Вавілова А. С. Психологічні особливості страхів у молодших школярів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Т. 1. С. 140-144.
3. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 4-19.
4. Скаковська А.В. Вивчення домінантних страхів у дітей з онкологічними захворюваннями на різних стадіях лікування. *Психологічні перспективи*. 2020. №36. С. 189-207.
5. Фройд З. Фобії, страхи і тривога – три кити на шляху до психіатра. 2021. URL: <https://holdyou.net/news/fobii-strakhi-i-trevoga>.

Кубрак Олег Вікторович,
старший викладач кафедри правосуддя та філософії
Сумський національний аграрний університет,
м. Суми, Україна

ІНКЛЮЗІЯ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Важливою метою соціального розвитку провідних країн світу сьогодні є створення суспільства для всіх, де немає місця дискримінаційним проявам будь-

якого характеру. Відомо, що соціалізація освіти в історії людства пройшла шлях від неприйняття та агресії до людей з особливостями психофізичного розвитку до інтеграції таких осіб, від сегрегативної форми навчання таких людей до розвитку системи інклюзії в освіті. У Західній Європі процес впровадження інклюзивної освіти почався ще з кінця 70-х років XX століття, коли почала скорочуватися кількість спеціальних шкіл і учнів з особливостями психофізичного розвитку почали навчати в масових школах у так званому інклюзивному середовищі. У пострадянському просторі ця тенденція з'явилася лише з другої половини 90-х років XX століття. В основі інклюзії в освіті лежить концептуальний підхід, який стверджує, що освіта є основним, невід'ємним правом кожної людини і закликає виключити будь-яку соціальну ізоляцію. Проблематика інклюзивної освіти перебуває сьогодні у руслі актуальних наукових досліджень, про що свідчить наявність цілого ряду публікацій вітчизняних і зарубіжних теоретиків і практиків. Термін «інклюзивна освіта» вперше був вжитий у Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. Декларація була прийнята в рамках Всесвітньої конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступність та якість. Ця конференція відбулася за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7-10 червня 1994 року і стала першим міжнародним форумом, який визначив необхідність здійснення освітніх реформ у напрямку інклюзії та забезпечення освітою всіх, без винятку людей, незважаючи на їх індивідуальні відмінності. Саме організація ЮНЕСКО у 1994 році вперше заявила про те, що інклюзивні освітні заклади були б найефективнішим шляхом для протидії дискримінаційному ставленню до молоді з інвалідністю [6]. У 2008 році Міжнародна конференція ООН з питань освіти, науки та культури у Женеві визначила впровадження саме інклюзивних підходів основним принципом розвитку сучасного суспільства та освіти. У нашій країні розроблено низку законів про впровадження інклюзії в освіту. Так, у 2005 р. було прийнято закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», де вперше на законодавчому рівні психолого-педагогічне супроводження визнали необхідною умовою успішного інтегрування до соціуму людей з обмеженими можливостями здоров'я та порушили питання необхідності соціального, педагогічного та психологічного патронажу за місцем їх проживання. В Україні також працює з 1999 року Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», в рамках дії якого здійснюється реалізація проектів «Інклюзивна освіта: крок за кроком», «Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами» [6]. У вітчизняний закон «Про освіту» було запроваджено поняття інклюзивного навчального закладу.

Розглянемо сутність терміна «інклюзія» в аспекті його вживання. У основі понятійного конструкту «інклюзія освіти» лежить використання не медичної, а соціальної моделі розуміння інвалідності. Соціальна модель не розглядає інвалідність як перешкоду для взаємодії людей з порушеннями здоров'я з іншими членами суспільства, а навпаки виступає проти дискримінації, нерівності та виключення таких людей; закликає створити у структурі звичайних

масових учбових закладів всі необхідні умови для здобуття якісної освіти людьми з особливостями психофізичного розвитку. Одним із найважливіших документів для розуміння інклюзії в освіті є так званий Індекс інклюзії, розроблений британськими теоретиками освіти Мелом Ейнскоу і Тоні Бутом. Цей документ рекомендований для використання також і в українській системі освіти.

Інклюзія (англ. inclusion "включення") - процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. А в системі освіти – це комплекс освітніх послуг, які забезпечують усім людям право на здобуття освіти за місцем проживання в умовах загальноосвітньої установи. У статті ми використатимемо визначення інклюзії в освіті, розроблене сучасним українським педагогом Т. Бондарем. Вона трактує інклюзивну освіту в навчальних закладах як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти людям з особливими освітніми потребами за допомогою організації їх навчання на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких людей.

Особливі потреби мають особи, соціальний, фізичний чи емоційний розвиток яких потребує особливої уваги, навчання яких пов'язане з наданням державою додаткових ресурсів (персонал, кошти навчання, фінанси). Інклюзія дозволяє залучити всіх людей до процесу навчання, у культурне та суспільне життя учбового закладу, визнає їхню рівну цінність для суспільства, сприяє соціалізації, зменшенню ізольованості людей з особливими освітніми потребами.

В основу інклюзії в освіті покладено такі принципи: усвідомлення цінності особистості людини незалежно від її досягнень та здібностей; право кожної людини на спілкування та розуміння, на задоволення своїх освітніх потреб; адаптація навчальних програм під освітні потреби учнів та студентів. Інклюзію в освіті можна вважати ступенем інклюзії у суспільстві, це постійний, динамічний процес, що потребує реформ на всіх рівнях освіти. Інклюзивні навчальні заклади здатні змінити наше ставлення до різноманітності людей та сформувати основу для справедливого суспільства, суспільства без дискримінаційних традицій [5]. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити такі переваги інклюзивної освіти: спілкування з однолітками сприятливо впливає на когнітивний, фізичний, мовний, соціальний, емоційний розвиток людей із особливими потребами; у свою чергу, люди з типовим рівнем розвитку навчаються толерантному ставленню до наявності відмінностей в інших людей, люди з типовим рівнем розвитку демонструють моделі поведінки для людей з особливостями психофізичного розвитку, мотивують їх до розвитку нових умінь та отримання нових знань; педагоги інклюзивних груп краще розуміють індивідуальні особливості людей, швидше опановують методики ефективного розвитку людей з урахуванням їх індивідуальних відмінностей, ефективніше взаємодіють із батьками, соціальними та медичними фахівцями. Інклюзивна освіта – це система освіти, яка органічно пов'язує навчання всіх груп людей, яка дозволяє фіксувати увагу не лише на фізичному недоліку людини, а активізує найкраще діяльність

його збережених аналізаторів, якщо, наприклад, говоримо про людей із особливостями фізичного розвитку органів сприйняття. В основі інклюзії лежить інтеграція, після закінчення навчання людина з особливостями психофізичного розвитку має максимально можливо інтегруватися у суспільство як його повноправний громадянин, який готовий до самостійної, продуктивної життєдіяльності, інтеракції з іншими членами соціуму. Процес освітньої інклюзії повинен включати комплексну взаємодію педагогів, психологів, медиків, який дозволить забезпечити адекватний психолого-педагогічний супровід навчального процесу. Основними умовами ефективного впровадження інклюзивної освіти є удосконалення нормативно-правової бази для такого навчання; залучення до активної співпраці місцевих органів самоврядування, громадських організацій; спеціальна підготовка педагогічних кадрів, що дозволяє їм опанувати методи диференційованого інклюзивного навчання.

Література:

1. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. II (14). № 24. 2014. Р. 20 – 24.
2. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми проблемами: URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
5. Participation in inclusive education. A Framework for Developing Indicators. European Agency for Development in Special Needs Education 2011: URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf
6. Ukrainian Step by Step foundation. Annual Report 2014: URL: <http://www.ussf.kiev.ua/data/USSF%20annual%20report%202014.pdf>

Кулик Владислав Анатолійович

здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

Науковий керівник: Лютий В.П., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Диджиталізація українського суспільства та засвідчений урядом євроінтеграційний курс, а також гібридна російська-українська війна увиразнили роль інформаційних технологій (далі – ІТ). Так, саме завдяки низці ініціатив

Міністерств (Міністерства цифрової трансформації України, Міністерства соціальної політики України та інших), щодо імплементації таких технологій у побут (в тому числі шляхом створення електронної версії трудових книжок тощо) було збережено інформаційну незалежність нашої країни.

У цьому контексті особливої значущості набуває соціальна робота, оскільки в умовах вищезазначеного російсько-українського протистояння вона посідає чільне місце підтримки населення України. Мовиться про вразливі групи: ветеранів та ветеранок, внутрішньо переміщених осіб, сім'ї, що постраждали внаслідок воєнних дій, робота з якими має пріоритетне значення, а також інших задля подолання соціальних викликів воєнного часу та сприяння їх добробуту. Фахівці такої роботи на сьогодні виконують широкий спектр функцій, інтегруючи у своїй діяльності з одного боку оцінювання поточних потреб із паралельним консультуванням до безпосередньої організації тих чи тих послуг, а також захисту прав своїх клієнтів (до прикладу, забезпечення безбар'єрності).

Відтак, констатуємо високий рівень навантаження у діяльності вищезазначених фахівців, який, своєю чергою, спричиняє інтенсивний пошук останніми шляхів підвищення ефективності, удосконалення процесів та якості надання їхніх послуг. Наслідком цього стало природне звернення до ІТ, головним виразником яких на сьогодні є штучний інтелект (далі – ШІ): саме з його імплементацією вчені (Т. Arumugam et al. [1], В. Perron et al. [2], О. Dovhan [3], S. Fahad [4], J. Lanham, G. Smith [5], T. Lehtiniemi [6], M. Meilvang [7]) пов'язують майбутнє більшості сфер життєдіяльності. Це пов'язано з питомою роллю технологій ШІ та стрімким розвитком останніх у різноманітних царинах: від прикладної й обчислювальної лінгвістики до науки про дані та обробки природної мови і психології.

При цьому закономірно, що саме фахівці соціальної сфери звертають свою увагу на інноваційний інструментарій: так, природа цього напряму є інтегративною (робота з даними, ухвалення рішень, персоналізований підхід та інше), що робить її ідеальною для впровадження інструментів ШІ. В контексті досвіду нашої держави ця тема набуває особливої актуальності, оскільки російсько-українська війна лише загострила питому проблематику. Мовиться про: зростання соціальної атомізації та нерівності, як наслідок постійних ракетних атак та атак дронами, що призводять до втрати дієздатності та загибелі населення, пошкодження майна та тому подібного, що збільшує навантаження на систему соціальної підтримки. Окрім того, диджиталізаційні зміни є пріоритетними в контексті вищезазначеного євроінтеграційного курсу, де імплементація ІТ у соціальній сфері сприятиме її радикальній модернізації та підвищенню ефективності надаваних послуг. Також вищезазначено, що українські фахівці із соціальної роботи постійно знаходяться у пошуку інноваційних методик, інструментарію тощо, які дозволять їм суттєво покращити виконання професійних обов'язків, що стає вагомою детермінантою використання останніми інструментів на базі ШІ.

Проблема впровадження таких інструментів в діяльність фахівців із соціальної роботи має інтегровану і неоднозначну природу, що пов'язано із багатоаспектністю її актуалізації. Йдеться, перш за все, про необхідність врахування гуманітарної парадигми, яка розглядає вплив штучного інтелекту на людину, культуру та соціальні взаємини, і математичної парадигми, яка пов'язана з технологічними аспектами обробки й аналізу даних. Поєднання цих двох підходів породжує складність у визначенні чітких меж застосування штучного інтелекту в соціальній роботі, що створює потребу в стандартизації процесів впровадження таких інструментів та оцінювання їх ефективності.

Параметризації технології ШІ в контексті її імплементації у соціокультурному та соціоекономічному вимірі присвячено дослідження Т. Arumugam et al. [1]. Автори акцентують увагу на інноваційній природі вищезазначеної технології, аналізуючи її вплив в контексті роботи з даними, індивідуалізованого маркетингу та операційної ефективності. Вчені фундують свою концепцію на базі кореляції феномена нерухомості із соціальними та екологічними контекстами, підкреслюючи роль інтенції у формуванні наративів соціальної взаємодії.

Натомість самотутність актуалізації ШІ щодо використання технологій генерації, доповненого пошуку з метою покращення процесу ухвалення рішень представлено у праці В. Е. Perron et al. [2]. У аналізованому дослідженні авторами зазначено, що окреслена технологія покликана вирішити проблему забезпечення точності та надійності «машинного» контенту шляхом інтеграції генеративного ШІ з базами знань у конкретних галузях. Прикметно, що вчені приділяють значну увагу імплементації своєї технології у соціальну роботу: зокрема, в контексті підтримки бази знань.

Продовжує вивчення перспектив застосування ШІ та алгоритмічної підтримки ухвалення рішень у соціальній роботі у своїй праці М. Meilvang [7], де репрезентовано досвід Данії. Зокрема, праця містить дослідження досвіду Данської асоціації соціальних працівників, розкриваючи продуктивність дискусійного підходу у імплементації ШІ. У праці висвітлено особливості підтримки технології ШІ соціальної роботи в Данії через зміцнення загального добробуту і демаркацію меж між цією галуззю та іншими професіями, що формує синергію особливої природи. Натомість у праці S. Fahad [4] проаналізовано позитивну динаміку використання ШІ на базі первинних даних (за допомогою згорткових штучних нейронних мереж, моделей «чорних ящиків» та інших) задля покращення роботи із вразливими групами населення Індії. Самотутність інтеграції ШІ в соціальну роботу висвітлено у праці J Lanham, G. Smith [5], де представлено досвід продукування інклюзивного навчального середовища. Автори акцентують увагу на тому, що впровадження ШІ підвищує якість освіти в галузі соціальної роботи та роботи з вразливими групами населення.

Актуалізація ШІ як інтегрованого процесу притаманне праці О. Dovhan [3], де автор зосереджується на комунікативному вимірі його побутування щодо світогляду, моральних цінностей та іншого. Цікавим у контексті аналізованої

проблематики є використана у праці концепція лімінальності, за допомогою якої вчений інтегрує дискурс у нові простори/середовища як питомі складники однойменної технології. Своєю чергою, це дозволяє досліднику стверджувати, що сучасній політичній комунікації притаманна лімінальна природа, детермінована мережею кореляцій.

Показовою в контексті нашого дослідження вважаємо працю Т. Lehtiniemi [6], у якій висвітлено досвід фінських фахівців із соціальної роботи щодо актуалізації ІІІ для прогнозування ризиків, з якими стикаються їхні клієнти. Зазначено, що імплементація таких технологій часто пов'язана з обробкою даних: зокрема, отриманням випереджувальних знань, тобто прогнозів, тенденцій та інших. Акцентовано увагу на ролі такого передбачення як професійної практики продукування знань, базованому на комунікації з клієнтами. Таким чином, ІІІ перетворюється у звичайний інструмент, що надаватиме контекстуально релевантну інформацію, яка полегшить цю взаємодію. Відтак, ІІІ необхідно розглядати не як інструмент, який виробляє результати знань, а як інструмент, що підтримує процеси створення знань експертами-людьми.

Вищезазначений аналіз останніх досліджень і публікацій з представленої проблематики дозволяє виокремити такі напрями імплементації ІІІ в соціальній роботі в Україні: а) *автоматизація типових завдань*: пришвидшення збору та обробки певних даних, заповнення форм, генерації звітів, планування та тайм-менджменту [2]; б) *аналіз даних та вивчення кореляцій у них*: вивчення великих даних (так званих корпусів текстів) задля локалізації певних зв'язків, закономірностей та іншого [7] (до прикладу, дослідження даних щодо звернення за соціальною допомогою репрезентативне щодо наявних вразливих груп населення або виявлення нових соціальних проблем, які вимагають негайного вирішення); в) *персоналізація надаваних соціальних послуг*: вищезазначені напрями корелюють з індивідуалізацією підходу до взаємодії з клієнтами [4] (до прикладу, рекомендації ІІІ щодо певних скриптів/алгоритмів взаємодії з тими чи тими представниками вразливих груп); г) *підтримка в ухваленні рішень*: так, окреслені напрями (дані, отримані від ІІІ), можуть стати базою для ухвалення обґрунтованіших рішень у неоднозначних або складних випадках [2; 7] (до прикладу, ступінь ризику для дітей у складних сімейних обставинах); г) *категоризація комунікації з клієнтами шляхом надання первинної підтримки*: препроцесинг взаємодії з користувачами шляхом використання чат-ботів та віртуальних помічників, які проведуть попередній збір даних, проконсультують (відповіді на поширені запитання), запишуть їх на консультацію або з'єднають з фахівцем, що суттєво зменшить навантаження на останнього, покращивши якість роботи загалом [6]; д) *прогнозування та превентивна робота*: локалізація потенційних соціальних проблем, ризиків тощо, що продукуватиме проведення превентивних заходів, які, своєю чергою, убезпечать від кризових ситуацій [1] (до прикладу, висвітлення очікуваних осередків регіонального безробіття тощо); е) *мобілізація та оптимізація наявних ресурсів*, які має соціальний фахівець: виявлення найефективніших програм, послуг, скриптів, що дозволить

пришвидшити та удосконалити наявну інфраструктуру відповідної діяльності [5].

Разом з тим, впровадження таких інструментів в діяльність фахівців із соціальної роботи пов'язане з низкою викликів та ризиків, серед яких: а) *низький рівень медіаграмотності певних шарів українського населення*, що продукує цифрову нерівність: так, не всі клієнти відповідних служб мають доступ до цифрових технологій (до прикладу, не всі люди пенсійного віку використовують «Дію», оскільки не мають пристроїв, на яких це можна зробити); б) *необхідність підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи*, пов'язана із диджиталізаційними змінами у обслуговуванні: частина таких спеціалістів потребує профільного навчання для опанування такого інноваційного інструментарію й розуміння його можливостей і обмежень); в) *продукування нормативно-правового та іншого супроводу*, який, першою чергою, виявляється фінансування диджиталізаційних змін та вищезазначеного підвищення кваліфікації і кампаній серед населення (до прикладу, освітні профільні освітні серіали на порталі «Дія»); г) *врахування ризиків* (зокрема, «алгоритмічної упередженості»), що передбачає врахування можливості імплементації у систему ухвалення рішень, збору та інших процесів ІІІ упереджень, дискримінації (залежність від навчальної вибірки та тому подібне).

Отже, впровадження інструментів ІІІ в діяльність фахівців із соціальної роботи є перспективним на українському підґрунті. Першою чергою, мовиться, про оптимізацію, покращення, удосконалення наявних класичних методів такої діяльності задля ефективності соціальних послуг та продукування добробуту. Своєю чергою, головним виявом імплементації інструментів ІІІ є автоматизація поточних завдань, аналіз даних (збір, підтримка ухвалення рішень тощо), персоналізація роботи загалом та розширення доступу до соціальної допомоги). В умовах гібридної російсько-української війни вищезазначений процес має дуальну природу: по-перше, засвідчуючи євроінтеграційний вибір України; по-друге – дозволяючи адаптуватись системі соціальної допомоги до надвеликого соціального запиту сьогодення.

Література:

1. Advancing and methodizing artificial intelligence (AI) and socially responsible efforts in real estate marketing / T. Arumugam et al. *Data-Driven Intelligent Business Sustainability*. 2024. P. 48–59. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0049-7.ch004> IGI Global Scientific Publishing : website. URL: <https://goo.su/wAtRzQ2> (date of application: 17.03.25).
2. AI-Enhanced Social Work : Developing and Evaluating Retrieval-Augmented Generation (RAG) Support Systems / B. E. Perron et al. *Journal of Social Work Education*. 2025. P. 1–11. <https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2411172> Taylor & Francis Online : website. URL: <https://goo.su/0bBROEA> (date of application: 17.03.25).

3. Dovhan O. Specificity of functioning of linguistic markers of sense and absurdity categories in political Internet discourse in the context of liminality theory. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024 Vol. 1 (Issue 76). С. 167–176. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-1-27> *Актуальні питання гуманітарних наук* : website. URL: <https://goo.su/mqlt> (date of application: 17.03.25).
4. Fahad S. Evaluating the role of artificial intelligence in modern public health : A future-oriented analysis of medical social work practices. *Artificial Intelligence in Biomedical and Modern Healthcare Informatics*. 2025. P. 1–12. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-21870-5.00001-7> *ScienceDirect* : website. URL: <https://goo.su/02gMn> (date of application: 17.03.25).
5. Lanham J., Smith G. Integrating Artificial Intelligence to Foster Inclusivity in Social Work and Community Development Education : A Transatlantic Online Collaboration. *Teachers' Roles and Perspectives on AI Integration in Schools*. 2025. P. 393–428. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1017-6.ch013> *IGI Global Scientific Publishing* : website. URL: <https://goo.su/IA65vOz> (date of application: 17.03.25).
6. Lehtiniemi T. Contextual social valences for artificial intelligence : Anticipation that matters in social work. *Information, Communication & Society*. 2024. Vol. 27 (Issue 6). P. 1110–1125. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2234987> *Taylor & Francis Online* : website. URL: <https://goo.su/vEjSnj3> (date of application: 17.03.25).
7. Meilvang M. L. Working the boundaries of social work : Artificial intelligence and the profession of social work. *Professions and Professionalism*. 2023. Vol. 13 (Issue 1). <https://doi.org/10.7577/pp.5108> *Professions and Professionalism* : website. URL: <https://goo.su/AzAs> (date of application: 17.03.25).

Кусик Юлія Василіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет ім. І.Я. Франка
м. Житомир, Україна

**РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ООП ЗАСОБАМИ
ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТА ВПРАВ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Розвиток усного мовлення є важливим аспектом навчання дітей у початковій школі. Особливої уваги потребують учні з особливими освітніми потребами (ООП), для яких мовленнєва діяльність може бути ускладненою через порушення мовлення, когнітивні або моторні труднощі. Мова – це процес спілкування, система вироблених попередніми поколіннями фонетичних, лексичних та граматичних засобів, які використовуються в процесі спілкування. Вчасна корекційна робота з такими дітьми сприяє їхній соціалізації, розвитку комунікативних навичок та підвищенню академічної успішності. Спілкування – це не лише вимовляння слів. Спілкування передбачає також вміння слухати та розуміти, вміння дотримуватися почерговості в розмові, вміння зав'язувати і підтримувати бесіду [1]. Мовлення – це не просто вміння говорити, а складна за своєю природою психофізіологічна функція, як мислення, пам'ять тощо. Розвинути у дітей цю функцію – одне з першочергових завдань [2].

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні важливим є пошук ефективних методів розвитку мовлення дітей з ООП. Проблема розвитку мовлення учнів з ООП є найбільш актуальною так, як мовлення – це засіб спілкування, основний системоутворюючий фактор процесу пізнання. Дослідження науковців, таких як А. А. Колупаєва, О. Потебня, О. Таранченко, В. В. Заремба, свідчать про те, що використання дидактичних ігор та вправ у логопедичній практиці має значний корекційний потенціал.

Дидактичні ігри є ефективним засобом корекції мовленнєвих порушень, оскільки вони стимулюють мовленнєву активність, створюють мотивацію до навчання та допомагають дітям долати комунікативні бар'єри. Використання ігор у логопедичній роботі дозволяє покращити фонематичний слух, артикуляцію, розширити словниковий запас, розвинути навички зв'язного мовлення та граматичну правильність висловлювань. Способи побудови логічних завдань різні, але вони активізують інтелектуальну діяльність дитини. Дітям подобаються ігри-загадки. Необхідність порівнювати, пригадувати, думати, здогадуватися приносить радість розумової праці. Розгадування загадок розвиває здатність до аналізу, узагальнення, формує вміння розмірковувати, робити висновки. У результаті роботи над іграми-загадками в дітей із загальним недорозвиненням мовлення розвивається активний словник, відбувається збагачення словникового запасу [3].

Велике значення для дітей з ООП має ігрова діяльність. Під час мовленнєво-ігрової діяльності у дітей з ООП формується мовленнєво-ігрова компетенція. Мовленнєво-ігрова компетенція – це комплексна характеристика особливості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-естетична, театральна-ігрова та ігрова компетенція. Застосування дидактичних ігор в роботі логопеда – це суттєвий резерв підвищення ефективності мовленнєвого розвитку та взаємодії і взаєморозуміння між педагогом і дитиною молодшого шкільного віку [4]. Нашою метою було теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання дидактичних ігор та вправ у процесі розвитку усного мовлення учнів з ООП в умовах початкової школи.

Використання дидактичних ігор - це метод корекції порушення мовлення у дітей з різними видами труднощів, який дозволяє поєднати корекційну роботу з розвитком пізнавальних, емоційних і соціальних навичок. Застосування дидактичних ігор у логопедичній практиці має кілька основних функцій:

- мотиваційна функція: гра заохочує дітей до активної участі в процесі навчання. За допомогою ігор можна підвищити інтерес до мовленнєвих занять, особливо у дітей, у яких спостерігається низька мотивація до навчання через мовні труднощі.

- корекційно-розвивальна функція: під час ігор здійснюється корекція мовленнєвих порушень, таких як дизартрія, алалія, дислексія, порушення артикуляції, фонематичного слуху. Ігри можуть бути спрямовані на розвиток мовних навичок, таких як правильне вимовляння звуків, розпізнавання фонем, формування граматичних конструкцій.

- соціалізація: під час колективних ігор діти навчаються співпрацювати, слухати один одного, брати участь у діалозі, що є важливим аспектом розвитку соціальних навичок.

Також дієвими є і використання різних логопедичних вправ. Логопедичні вправи є специфічним інструментом корекції мовленнєвих порушень. Вони передбачають різноманітні види діяльності, які сприяють розвитку артикуляції, фонематичного слуху, граматичних структур і мови в цілому. Логопедичні вправи ґрунтуються на певних принципах: систематичності (логопедичні вправи мають бути систематичними, тобто їх слід проводити регулярно, поетапно збільшуючи складність і включаючи нові елементи, які відповідають розвитку дитини); доступності (вправи повинні відповідати рівню розвитку дитини та важливо, щоб завдання були простими, але водночас мали корекційний ефект); принцип диференціації (для дітей з різними порушеннями мовлення вправи повинні бути диференційованими, враховувати індивідуальні особливості кожного учня).

Розвиток мовлення у дітей з ООП має свої специфічні труднощі, які зумовлені різними порушеннями когнітивної, моторної або сенсорної сфери. До найбільш поширених проблем належать:

- фонетико-фонематичні порушення (неправильна вимова звуків, труднощі у сприйнятті мовлення).

- недостатній словниковий запас (обмежене вживання слів, труднощі у формуванні синонімічних рядів).

- граматичні порушення (помилки у вживанні відмінкових форм, неправильне узгодження частин мови).

- порушення темпу, ритму та інтонації мовлення (занадто швидке або уповільнене мовлення, монотонність).

- зв'язне мовлення (складнощі у формуванні логічно послідовних висловлювань, переважання простих речень).

Дидактичні ігри є невід'ємною частиною логопедичної роботи, оскільки вони створюють сприятливе середовище для мовленнєвого розвитку. Гра

мотивує дітей до активного мовлення, знімає емоційну напругу та дозволяє закріплювати мовні навички у природній формі.

Для ефективного використання дидактичних ігор у мовленнєвій корекції необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини, використовувати ігри систематично та у різних варіаціях, поєднувати ігрові завдання з традиційними логопедичними вправами та залучати мультимедійні засоби (інтерактивні вправи, відеоігри).

Дидактичні ігри є ефективним засобом корекції усного мовлення у дітей з ООП. Вони сприяють формуванню правильної вимови, розширенню словникового запасу, розвитку граматичних навичок та формуванню зв'язного мовлення. Застосування дидактичних ігор у логопедичній роботі допомагає активізувати мовленнєві процеси, підвищити мотивацію дітей до навчання та забезпечити ефективну корекцію мовленнєвих порушень.

Література:

1. Блеч Г. О. Дидактичні ігри у логопедичній практиці. – Київ: Педагогічна академія, 2020. 84с.
2. Данільченко Е. В. Теоретичні аспекти розгляду шляхів розвитку мовлення учнів з вадами інтелекту. Кам'янець-Подільський, 2013. 406 с.
3. Кирилович О. Дидактична гра як один із способів збагачення словникового запасу молодших школярів. Перспективи та інновації науки. 2022. № 9 (14). 714с. 126–130с.
4. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2014. 370 с.

Лазарєв Олександр Михайлович

здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Тітов І.Г., кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
м. Полтава, Україна*

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ

Внаслідок глобальної кризи та довготривалої війни в Україні спостерігаються значні порушення психічного стану населення, зокрема дітей. Постійне перебування у стресі, страху, тривозі призвело до підвищення збудливості, виникнення агресивної поведінки та водночас – сонливості, хронічної втоми, замикання в собі, зникнення бажання спілкування, що є причиною погіршення навчання, поведінки, взаємин із навколишнім світом. Дитина самотійно не зможе подолати проблеми та знайти внутрішню рівновагу, навчитися саморегуляції, підвищити самооцінку, просто вижити психічно. Генеральним завданням сучасних українських психологів полягає у знаходженні та використанні інноваційних методів, практик для подолання

негативних психічних станів і формування емоційної стійкості молодших школярів.

Одним із найдавніших і найдієвіших видів психологічної допомоги є арт-терапія, яка виникла на стику мистецтва та науки і набула популярності завдяки ефективності, доступності. У працях вчених (О. Вознесенської [2], М. Наумбург, Е. Адамсона, Е. Крамера тощо) арт-терапія розглядається як метод прогресивної психокорекції, оскільки надає можливість дослідити процес творчого самовираження, розкриває переживання дитини, корегує її внутрішній стан. Недарма в арсеналі психологів ізотерапію називають методом зцілення [3], що має низку переваг перед іншими психотерапевтичними напрямками, оскільки досить простий у застосуванні та не вимагає особливих здібностей чи художніх навичок. Як засіб самовираження нерозривно пов'язаний з поняттям задоволення, що допомагає безболісно зняти наслідки стресових ситуацій [4]. Продукт творчості демонструє думки, настрої школярів та дозволяє використовувати їх для вивчення, аналізу та досліджень спеціалістів.

Цифровізація стала новим цивілізаційним етапом, зокрема освіти, тому традиційні засоби арт-терапії (ізотерапія, драматерапія, музикотерапія тощо) стрімко набувають сучасної трансформації. Інноваційні цифрові інструменти, онлайн застосунки, візуальні арт-технології відкривають нові можливості, роблять навчання більш інтерактивним, візуальним, захопливим. Яскраві та майстерно створені комп'ютерні ігрові завдання активують творчий потенціал дітей, мотивують до активної роботи, розвивають критичне мислення. За допомогою інтерактивних платформ учні отримують можливість створювати діджитал малюнки, колажі, розмальовки, опановувати прийомами анімації, підвищувати комп'ютерну грамотність. Ігрові форми завдань та легкість виконання допомагають знизити стрес, розвинути просторовий інтелект і досягти внутрішньої гармонії.

Серед великої кількості цифрових арт-терапевтичних інструментів можна виділити застосування віртуальної реальності для створення імерсивних середовищ. Популярний вебсервіс Canva працює за методом конструктора – надає інструменти для створення графічних колажів шляхом комбінування різних елементів: малюнків, фотографій. Колажування сприяє розвитку прогностичного мислення, візуалізації бажань, а також розвитку уяви.

Програма Mandala Coloring Page побудована за принципом мандалотерапії – одного з потужних методів лікування мистецтвом. Мандали (малюнки у колі) мають глибокий духовний сенс, уособлюють всесвіт і водночас внутрішній світ людини. Завершений малюнок сприяє зниженню емоційного навантаження, трансформує негативні емоції у позитивні.

Онлайн малювання піском на платформі Thisissand створює ілюзію присутності, коли за допомогою різнокольорової речовини створюється власна картина. Процес медитації заспокоює та розслабляє дитину, відволікає від тривожних думок.

Онлайн застосунок Quiver Vision допомагає зробити навчання молодших школярів радісним і приємним, поєднуючи реальне розфарбування з новітньою технологією доповненої реальності. Обраний малюнок пропонується оформити на свій смак за допомогою додатку Spectacular, коли картинка оживає та перетворюється на анімацію. Сайт цифрового мистецтва Bruch Ninja – конструктор зі створення анімованих gif-файлів. Широкий вибір віртуальних пензлів, олівців і палітри кольорів дозволяє намалювати власного героя, вибрати спеціальну рамку з макетом декорації, оживити малюнок. Дитина водночас відчуває себе художником, режисером і чарівником.

Ці нескладні у користуванні технології корисні молодшим школярам, педагогам та насамперед психологам, тому що надають унікальні можливості для дослідження особистості шляхом аналізу й оцінки продукту творчості – свідчення думок і настроїв дитини.

Отже, використання імерсивних технологій як симбіозу цифрових інструментів та мистецтва, визначає стратегічний напрямок сучасної психології й освіти. Ігрові застосунки з елементами релаксації та занурення до штучно змодельованої реальності є ефективними для психологічної корекції, сприяють покращенню емоційного стану, розвитку самооцінки й адаптації до життя. Вони допомагають дитині зрозуміти свої почуття, зняти психоматичну напругу, знизити тривожність, подолати дитячі страхи. Арт-терапія, інтегрована в сучасну освітню систему, може стати потужним інструментом для психологічної підтримки молодших школярів, сприяючи їхньому емоційному здоров'ю.

Література:

1. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / під ред. О. Тіунової, Т. Шейкіної. Випуск 5. Київ-Тернопіль: ЕЕАТА, 2018. 200 с.
2. Вознесенська О. Л. Медіа-арттерапія як засіб подолання наслідків і профілактики психотравми: практичний посібник. Київ: ФОП Назаренко Т.В., 2020. 124 с
3. Тараніна О. Глибинна арт-терапія: практика трансформацій. Київ: Астамір-В, 2023. 90 с.
4. Malchiodi C. The Art Therapy Sourcebook. New York: McGraw-Hill Education, 2006. 288 с.

Левківська Тетяна Михайлівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Мовленнєвий розвиток є важливою складовою загального психічного розвитку дитини, оскільки мовлення забезпечує комунікативну, пізнавальну та регулятивну функції. Через екологічні, біологічні, соціально-психологічні причини, а також їх поєднання серед дошкільників збільшилася кількість дітей зі складною структурою дефекту, ускладненими і важкими порушеннями розвитку. Ці порушення все частіше носять множинний характер, торкаючись як фізичної, так і психічної сфери дітей.

За даними наукових досліджень, кількість дітей із мовленнєвими порушеннями постійно зростає, що вимагає ефективних методів корекційно-розвиткової роботи. У зв'язку з цим актуальним стає питання вдосконалення методик корекції мовлення у дошкільників, що сприятиме їхній соціалізації та успішній адаптації в освітньому середовищі.

Проблема вивчення порушень мовленнєвого розвитку дітей знайшла широке відображення у корекційно-педагогічному досвіді. Так, у наукових розробках Л. Вавіної, Л. Волкової, М. Земцової, С. Коноплястої, С. Коробко, Б. Коваленко, Н. Крилової, Л. Логвинової, О. Російської, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін. порушено проблеми діагностики мовленнєвого розвитку, виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу. Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку розкривається у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Л. Єфименкова, О. Корнєв, Л. Белякова, Р. Левіна, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чіркїна, Л. Журова). Незважаючи на посилений інтерес з боку науковців, проблема діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку досі потребує ґрунтовного дослідження.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку є комплексним процесом, який включає різноманітні методи і підходи для поліпшення мовленнєвих навичок, а також для загального розвитку дитини. Основна мета такої роботи – допомогти дітям досягти максимально можливого рівня мовленнєвого і когнітивного розвитку, а також забезпечити їх успішну інтеграцію в соціальне середовище. Специфіка корекційно-розвиткової роботи передбачає:

1. Індивідуальний підхід, який є фундаментальною складовою ефективної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Так як кожна дитина має унікальні потреби та особливості розвитку, корекційно-розвиткова робота повинна бути адаптована до індивідуальних характеристик дитини, включаючи тип і ступінь мовленнєвих порушень, загальний розвиток, інтереси та здібності. Перед початком роботи логопед або інший фахівець здійснює всебічне обстеження дитини, яке включає визначення стану звуковимови, лексико-граматичного розвитку, рівня зв'язного мовлення; врахування рівня розвитку

пам'яті, уваги, мислення, а також емоційно-вольових якостей; аналіз моторики, слуху, зору, стану артикуляційного апарату; індивідуальні інтереси, улюблені ігри, хобі, сильні сторони, що можуть бути основою для мотивації [6]. Різні типи порушень потребують різного підходу. Наприклад, дислалія – акценту на постановці, автоматизації й диференціації звуків, алалія – розвитку усіх рівнів мовлення, включно з розумінням, формуванням словникового запасу та зв'язного мовлення, дизартрія – розвитку моторики, корекції дихання, артикуляції, роботи над чіткістю мовлення, заїкання – стабілізації емоційного стану, розвитку плавності та темпу мовлення, афазія – відновлення мовленнєвих функцій після втрати мовлення.

На основі індивідуальних потреб дитини створюється корекційна програма, яка передбачає зонування роботи (на мовленнєвий, моторний, когнітивний компоненти), включає регулярне коригування плану та враховує час для повторення та закріплення матеріалу. Методика також підбирається відповідно до потреб дитини, адже існують візуально-орієнтовані діти, з якими необхідне використання наочності (карток, піктограм, відео), кінестетики, які потребують вправ на розвиток моторики, тактильних матеріали, аудіали, з якими краще працювати із слуховим сприйняттям (музика, римівки, аудіотренінги). Індивідуальний підхід передбачає постійне оцінювання результатів, а саме: регулярне тестування досягнень, зміну темпу або способів роботи, якщо це потрібно, та ведення логопедичного щоденника для відстеження прогресу [5].

2. Включення комплексного підходу. Комплексний підхід охоплює інтеграцію різних методів, засобів і спеціалістів для досягнення найкращих результатів. Робота з дитиною спрямовується на розвиток різних мовленнєвих компонентів, зокрема фонетико-фонематичний розвиток (корекція звуковимови, розвиток фонематичного сприйняття (вміння розрізняти звуки мови на слух)); лексичний розвиток (розширення словникового запасу, робота з активною й пасивною лексику); граматичний розвиток (формування правильних граматичних конструкцій, узгодження слів у реченнях); зв'язне мовлення (розвиток умінь будувати монологічне й діалогічне мовлення, створення текстів). Розвиток мовлення неможливий без формування базових пізнавальних функцій, таких як пам'ять (використання мнемотехнік, ігор на запам'ятовування слів і речень); увага (виконання завдань на концентрацію й переключення уваги (наприклад, завдання на пошук помилок у тексті)), мислення (розвиток логічного мислення через мовленнєві задачі, складання описів, порівнянь, вирішення загадок). Мовленнєві порушення часто супроводжуються емоційними труднощами, тому важливо у програму включати вправи на зниження тривожності, формування впевненості у своїх силах, дбати про створення сприятливої атмосфери через гру, заохочувати досягнення дитини, створювати ситуації успіху. Застосування спеціальних методів і технологій допомагає інтегрувати знання й умінь, зокрема поєднання наочних засобів (картки, малюнки, піктограми, предмети), технічних засобів (логопедичні програми, інтерактивні платформи, мобільні додатки для розвитку мовлення), ігрових технологій (логопедичні ігри, настільні ігри, рольові ігри) та

музикотерапії (використання музичних вправ для розвитку слухового сприйняття й ритмічності мовлення) [7].

3. Залучення батьків і вихователів. Успішна корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення неможлива без активної участі батьків і вихователів. Їх співпраця з логопедом, психологом та іншими фахівцями сприяє створенню сприятливих умов для розвитку дитини. Батьки та вихователі повинні розуміти природу порушення мовлення (наприклад, що таке дислалія, алалія чи дизартрія), їх вплив на загальний розвиток дитини (мовлення, мислення, соціальні навички), можливості й перспективи корекції при регулярній роботі. Для цього фахівцям необхідно організувати консультації та лекції для батьків і вихователів, а також наочні матеріали (пам'ятки, брошури) про методи стимуляції мовлення. Наприклад, дихальні вправи (допомагають при порушеннях ритму та темпу мовлення (наприклад, заїканні)); масаж і артикуляційна гімнастика (стимуляція артикуляційного апарату); пальчикові ігри (для розвитку дрібної моторики); ігрові вправи (інтерактивні завдання, які поєднують гру та навчання) [3].

4. Використання спеціалізованих методик. Спеціалізовані методики є важливим інструментом у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Вони враховують особливості розвитку дітей, характер порушення та спрямовані на досягнення максимального ефекту. Найефективнішими методиками розвитку мовлення є: артикуляційна гімнастика, фонетико-фонематичний метод, лексико-граматичний метод, методика стимуляції зв'язного мовлення, логоритміка, дихальні вправи, методика розвитку дрібної моторики, застосування технічних засобів, мнемотехніка, групові методики, ігровий підхід.

5. Регулярний моніторинг і оцінка прогресу. Постійний моніторинг і оцінка прогресу є необхідними для корекційно-розвиткової роботи і дозволяють коригувати методи і техніки, адаптуючи їх до досягнень і потреб дитини. Участь у групових заняттях і іграх допомагає дитині покращити свої комунікаційні навички. Психологічна підтримка при цьому повинна включати роботу з емоційними і поведінковими проблемами, які можуть виникати у дітей із порушеннями мовлення. Важливо забезпечити позитивний психологічний клімат і допомогти дитині адаптуватися до змін [1].

Моніторинг включає детальну оцінку мовленнєвих навичок дитини, визначення типу і ступеня порушень, а також аналіз загального розвитку і можливих супутніх проблем. На основі діагностики розробляється індивідуальна програма корекції, що включає цілі, завдання, методи і техніки, відповідні для конкретної дитини. Далі відбувається реалізація програми корекційних заходів, що включає регулярні заняття, ігри, вправи і підтримку батьків. Після досягнення значного прогресу у розвитку мовлення і загального розвитку, програма корекції може бути завершена, але подальший моніторинг і підтримка можуть бути необхідними [2].

Отже, корекційно-розвиткова робота з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку є важливим аспектом їхнього навчання і розвитку. Вона

вимагає комплексного підходу, індивідуалізації програм і активної участі всіх, хто взаємодіє з дитиною. Залучення батьків, використання спеціалізованих методик і постійний моніторинг прогресу є ключовими елементами успішної корекційної роботи.

Література:

1. Белякова Л. Д. Корекційна педагогіка для дітей із мовленнєвими порушеннями. Київ: Освіта, 2016. 370 с.
2. Волкова Л. С. Логопедія: Підручник. Київ: Вища школа, 2008. 320 с.
3. Журова Л. М. Корекція лексико-граматичних порушень у дітей. Київ: Знання, 2018. 100 с.
4. Конопляста С. П. Діагностика та корекція мовленнєвих порушень у дошкільників. Харків: Ранок, 2011. 288 с.
5. Чередниченко Н. П. Діагностика і корекція лексико-граматичних порушень. Одеса: Маяк, 2016. 240 с.
6. Чередниченко Н. П. Особливості розвитку мовлення у дітей з ФФНМ. Полтава: АСМІ, 2019. 190 с.
7. Чіркiна Г. В. Сучасні методики розвитку мовлення у дошкільників. Київ: Освіта, 2015. 250 с

Лехолетова Марина Миколаївна

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Київської столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

ФАСИЛІТАТИВНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

В умовах воєнного стану, все більше закладів вищої освіти здійснюють професійну підготовку здобувачів у дистанційному та змішаному форматі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). В цьому контексті актуальною стає інноваційна складова професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, соціальних працівників.

Найбільш ефективними інноваційними технологіями у процесі професійної підготовки соціальних працівників є: тренінгові технології; технології ситуативного навчання (case-study); мультимедійні технології; ігрові технології [3]. Вважаємо, що застосування перелічених технологій повинно базуватись на фасилітативному підході, з метою сприяння у майбутніх соціальних працівників мотивації до навчання, готовності інтегрувати набуті знання, уміння і навички в практичній діяльності.

Про необхідність зміщення акценту з накопичення знань майбутніх соціальних працівників до формування у них умінь діяти на практиці, використовуючи набуті теоретичні знання під час професійної підготовки говорять і науковці. Виконання цього завдання можливе шляхом розв'язання конкретних завдань практики здобувачами у процесі вивчення навчальних

дисциплін, щоб у майбутніх соціальних працівників формувалось цілісне уявлення про соціальну роботу, особливості роботи з отримувачами соціальних послуг [1]. У цьому процесі викладачу потрібно виступати у ролі фасилітатора (сприяти спільній груповій роботі та комфортному спілкуванню, підтримувати позитивну групову динаміку, бути нейтральним під час дискусійних обговорень учасників групи, виявляти та розкривати їх можливості).

Науковці стверджують, що вже багато років актуальною є теорія соціального навчання, яка включає припущення, що здобувачі навчаються ефективніше, взаємодіючи між собою в рамках теми, модуля чи проєкту [7]. Л. Лебедик та В. Стрельников розглядають професійну фасилітацію як процес: організації групової роботи для досягнення поставлених цілей; підвищення ефективності роботи групи, сприяння залучення та зацікавленості її учасників, розкриття потенціалу; створення простору для проривних рішень, актуалізації колективного інтелекту; розвитку мислення учасників групи, їх колективної творчості; застосування практик, що полегшують виконання завдань групою, розвивають індивідуальні здібності кожного учасника [6, с. 141]. Щоб ефективно виконувати ці завдання, викладач закладу вищої освіти під час викладання дисципліни повинен вміти скеровувати групову дискусію, коли учасники знаходять вирішення модельованих професійних завдань/проблем; вміти виходити із зони комфорту та допомогти це зробити групі, мотивувати до саморозвитку; швидко реагувати на зміну обставин та оперативно діяти в нових умовах.

Часто, у процесі групової роботи, між учасниками виникають суперечки. Особливо, коли розв'язання практичного завдання носить дискусійний характер. У такому разі, викладачу-фасилітатору необхідно виступити у ролі медіатора (забезпечити конфліктуючим сторонам можливість дискутувати, але в прийнятній формі та знайти рішення, яке влаштує всіх). При цьому медіатор лише організовує і спрямовує процес ухвалення рішення. Він повинен тримати нейтралітет і бути неупередженим, що допоможе учасникам суперечки виробити свій власний шлях вирішення спірної ситуації [4].

Н. Сторожук та В. Федорчук зауважують, що рольова позиція фасилітатора вимагає від викладача закладу вищої освіти сформованості певних умінь та навичок. Серед них: навички активного слухання; уміння спостерігати і запам'ятовувати хід подій та стиль поведінки здобувачів; уміння налагоджувати комунікацію між членами групи та забезпечувати зворотний зв'язок між ними, уникаючи «наступальних» і «оборонних» форм спілкування; уміння аналізувати і коригувати дії здобувачів; здатність діагностувати ефективну (коригувати неефективну) поведінку; уміння знаходити та активізувати конструктивні моделі поведінки при внутрішньогруповій взаємодії; бути справедливим та об'єктивним тощо [5, с. 364]. Для того, щоб фасилітація була успішною, на початку виконання завдання здобувачами, викладачу необхідно надати розгорнуту інформацію про завдання, а саме: ціль завдання, його мету, практичну користь від виконання; чіткі інструкції до виконання; обговорити контекст завдання (що ви очікуєте в результаті); вимоги до презентації результатів роботи; встановити

часове обмеження на виконання завдання. У процесі роботи та по її завершенню варто тримати під контролем процес роботи групи, без необхідності не відхилятися від встановлених строків, після презентацій приділити час для обговорення.

Фасилітативний підхід у контексті професійної підготовки здобувачів (у дистанційному та/або змішаному форматі навчання) із використанням ІКТ дозволяє виконувати практичні завдання спільно, обмінюючись вербальними та невербальними засобами комунікації (синхронно та асинхронно) [2]. Серед найпопулярніших технологій та методів організації групового проблемного та проектного навчання є: технологія відкритого простору (проведення дискусій у групах учасників з метою вирішення головної проблеми за принципом самоорганізації та демократії); технологія «Світове кафе» (організація проведення неформальних зустрічей для обміну пропозиціями з певного питання, рефлексії отриманого досвіду, що сприяє виникненню нових думок та ідей); метод «Позитивно орієнтованого дослідження» (планування майбутнього проекту шляхом вивчення позитивного досвіду та роботи над слабкими місцями); метод «Мозкового штурму» (стимулює творчу активність учасників, генерує нові ідеї для вирішення поставленої задачі, активізує пошук креативних рішень вирішення проблеми); метод графічної фасилітації (візуалізація ідей, щодо вирішення обговорюваної проблеми з метою вироблення спільної стратегії досягнення успіху) тощо. Вважаємо, схарактеризовані технології та методи ефективними інструментами під час викладання дисциплін, які забезпечують формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх соціальних працівників. Наприклад, у процесі виконання практичних завдань спрямованих на вирішення професійних задач соціальної роботи з сім'ями; з людьми, які зазнають соціального виключення та дискримінації; з учасниками бойових дій і членами їхніх сімей та ін.

Результати аналізу досліджень, щодо фасилітативного підходу освітнього процесу, використання ІКТ в закладах вищої освіти, технології посередництва у конфліктних ситуаціях [2; 4; 5; 6; 7] дозволили узагальнити фактори, що впливають на мотивацію здобувачів до навчання:

- залучення усіх учасників групи у пошуку рішення (дискусії, уточнення, пропозиції, обговорення можливих ризиків, формулювання висновків);
- можливість мати протилежну/іншу точку зору та можливість її обґрунтувати;
- чітке розуміння завдання, його практичне значення; розуміння навчання загалом, його користь, наявність ресурсу для засвоєння нових знань, умінь та навичок;
- комфортні умови навчання (зрозумілий тайм-менеджмент викладачів, гнучкість, можливість дистанційного та/або змішаного формату навчання, методичний супровід тощо).

Створення в закладах вищої освіти відповідних умов, а також врахування та дотримання викладачами означених факторів у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах фасилітативного

підходу, позитивно впливатиме на мотивацію здобувачів до навчання, на якість їх підготовки і на професійну діяльність в майбутньому.

Література:

1. Денисюк О., Лехолетова М., Сапіга С. Організація практики здобувачів за освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота. *Ввічливість. Humanitas*, 3. 2023. С. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.2>
2. Крещанова С. Л. Фасилітаційна організація освітнього середовища із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики*: матеріали II Міжнар. наук. конфер. (19 січня 2024 року, м. Кривий Ріг) / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 434–439.
3. Лехолетова М.М. Інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи* : збірник наук. праць за матер. II Міжнар. наук.-практ. конфер. (4 квітня 2024 року, Житомирський державний університет імені Івана Франка) / Ред. колегія: Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець. Житомир. 2024. С. 199–202.
4. Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Медіація як соціальна технологія посередництва у конфліктних ситуаціях. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. пр. / за ред. : В. С. Курило. Луганськ : ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2015. 2(291). Сер. Педагогічні науки. Ч. 1. С. 52–60.
5. Федорчук В. М., Сторожук Н. Р. Фасилітативна функція тренінгових технологій як необхідна умова успішної підготовки фахівців соціономічного профілю. *Вектор Поділля* : науковий журнал. 2021. Вип. 4. С. 355–369. URL: <https://kpd.edu.ua/wp-content/uploads/2021/12/Vektor-Podillya-2021.pdf#page=356> (дата звернення: 27.01.2025).
6. Lebedyk L., Strelnikov V. Educational space of continuous education of teachers: a facilitating approach. *Educational space: post-non-classical perspectives* / Eds. D. Kamenova, S. Arkhypova. Varna : Varna university of management, 2023. 261 p. P. 128–157. DOI: <https://doi.org/10.54055/mbmj2917>
7. Liakh T., Spirina T., Popova A. Information and Communication Technologies in the Training of Future Specialists of Social Sphere. *Open educational e-environment of modern university*. 2018. No 4. P. 44–51. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.4.4451

Лисянська Таїса Миколаївна,

кандидатка психологічних наук, професорка кафедри соціальної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

**РОЗВИТОК САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ЯК РЕСУРС СТВОРЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНИХ УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Перед закладами загальної середньої освіти постає актуально і гостро проблема стосовно забезпечення необхідними умовами дітей з особливими освітніми потребами, а тому в цій роботі виявлено інтерес до сучасного стану впровадження інклюзії та до розвитку саногенного мислення як ресурсу створення психологічно безпечних умов інклюзивного навчання.

Спираючись на цінності демократії, рівності та справедливості, освітянське середовище цих закладів готове допомогти дітям з особливими освітніми потребами жити повноцінним життям, користуючись усіма соціальними можливостями.

В умовах інклюзивного навчання педагог є активним суб'єктом спілкування, комунікативної взаємодії, як зазначають науковці, дотримується таких принципів, як гуманізму, що вимагає сприйняття учня з ООП найбільшою цінністю; антропоцентризму, у відповідності з яким в інклюзивному суспільстві особистість розвивається як демократична, толерантна, творча, відкрита для спілкування і співпраці; педагогічної підтримки спрямованої на мінімізацію труднощів учня з особливими освітніми потребами у навчально-виховному процесі, орієнтованої на використання у цьому процесі методики успіху, а також принципу суб'єктності, що обумовлює ставлення до учня з повагою, враховуючи його індивідуальну неповторність.

Фахівці у галузі інклюзивної освіти постійно підвищують інклюзивну компетентність педагогів, формують вміння організовувати інклюзивне середовище в класі, мотиваційну складову та готовність надавати якісні освітні послуги, корекційну і реабілітаційну готовність. Визначальним орієнтиром педагога є створення умов безпечної взаємодії, захищеності і комфорту для учнів з особливими освітніми потребами, що важливо для формування їх повноцінної особистості.

В інклюзивних умовах навчаються діти з особливими освітніми потребами, інтелектуальний розвиток яких близький до нормативного, вони у класі спілкуються і взаємодіють з вчителем та учнями. Також є діти з порушенням опорно-рухового апарату, є діти з інвалідністю і легкими порушеннями зору і слуху.

Вчені відмічають, що заклад загальної середньої освіти в умовах інклюзії набув специфіки в управлінні. Особливу значущість має командна робота фахівців, які здійснюють супровід навчального процесу. Крім адміністрації і вчителів, здійснюють психолого-педагогічну підтримку психолог, соціальний педагог, асистент вчителя, медичний працівник.

Основний принцип управління закладом освіти в умовах інклюзії полягає в тому, щоб вся система підлаштувалася під потреби дітей. Управління інклюзивною школою – це складний і тривалий процес, пов'язаний з необхідністю виконання цілої низки відповідальних завдань. Так, психологічна допомога дітям з ООП пов'язана з виконанням таких завдань, як розвиток пізнавальних процесів, формування позитивного ставлення до себе, підвищення самооцінки, корекція поведінки, формування конструктивних способів

соціальної взаємодії і спілкування з оточуючими, забезпечення адаптації дитини до умов інклюзивного освітнього середовища [1].

Значущим ресурсом у здійсненні психологічної допомоги, психологічної підтримки учнів в умовах інклюзивної освіти є розвиток у них саногенного мислення. Фахівці в галузі інклюзивної освіти наполегливо підкреслюють, що емоційна стійкість, як корелят впевненості дитини, безпечна взаємодія, захищеність і комфорт, допомога в подоланні труднощів є найважливішими умовами формування її повноцінної особистості. Діти інклюзивного середовища потребують великої уваги і чуйності. Змістовий аналіз психічної травми, якому у психологічних джерелах надано особливої уваги, підкреслюється, що психічні травми слід розуміти зовнішніми подразниками, що негативно і навіть хворобливо впливають на дитину. Ці травми можуть бути ситуаційні і пролонговані. Дитину всюду підстерігає неспокій, тривожність, виникнення дратівливості, образа на когось, на себе, що робить її імпульсивною, невпевненою, егоцентричною. Щоб умови інклюзивної освіти були безбар'єрними і безпечними, дрібниць у цій справі немає, починаючи з дотримання вимог архітектурної доступності. А оскільки активним суб'єктом в умовах інклюзивної освіти є педагог і він володіє інформацією про особливі освітні потреби та інші індивідуальні особливості дітей, його мовна поведінка, комунікативна взаємодія має бути розрахована на різні види індивідуальних проявів (дітям із ЗПР педагог пропонує індивідуальну програму формування знань, активно впроваджує методику успіху; діти з синдромом дефіциту уваги потребують постійної уваги педагога і якщо він спостереженням виявляє хоч невеликі зрушення у проявах довільної уваги у цих дітей, вони мають бути підтримані і схвалені педагогом) [2].

Одним із пріоритетних напрямів забезпечення додаткової підтримки в інклюзивному освітньому процесі є формування в учнів саногенного мислення. Цей процес може здійснюватися у двох взаємодоповнюючих формах, зокрема в індивідуальній і колективній, що є не тільки прийнятною формою розвитку саногенного мислення, а й формою інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у класний колектив.

В індивідуальній роботі над розвитком саногенного мислення важливо спрямувати увагу учнів на позитивні можливості їх життя, шукати баланс між труднощами у житті і тим, що є привабливим, цікавим і приємно переживається. Бажано запропонувати дитині вести щоденник, у якому можна зафіксувати такий факт та емоційний відгук на нього з вираженням подяки за можливість пережити позитивні емоції.

Що стосується труднощів, можна підтримкою дитини, формуванням оптимістичного самоставлення, підкресленням, що труднощі тимчасові, що вони є як випробуванням сил боротьби з ними і що віра у сили, бажання і цілі дитини, полегшують переживання цих труднощів та подолання їх. Ця робота має вестись паралельно з намаганням все ж знайти заміну негативним переживанням. Для того щоб ця заміна відбулася, необхідно переконувати у тому, що обтяжливу негативну думку можна замінити на конструктивну через

навчання дітей рефлексії, вести внутрішній діалог. Зазвичай, працювати над думками є можливість залучити до дітей інклюзивного класу психолога, який, використовуючи прийоми когнітивно-поведінкової терапії, зміцнить зв'язки між позитивними думками і емоціями та поведінкою у свідомості дітей.

Розвиток саногенного мислення в учнів інклюзивних класів пов'язаний зі створенням умов для виникнення стійкості у них до стресу. Зважаючи на особливості дітей, що пов'язані з нозологіями, психолог пропонує їм техніки для релаксації, дихальні вправи тощо. У дітей впевненість буде тим більша, чим більше вони будуть відчувати підтримки від оточуючих їх людей. У освітньому середовищі інклюзивної школи не повинно бути байдужих людей. Всі педагоги повинні тепло й привітно зустрічати дітей у школі, завжди бути готовими їм допомогти. Коли дитина дуже хоче виконати дію, але хвилюється, вагається, треба говорити "Ти зможеш, якщо спробуєш".

У роботі над саногенним мисленням важливо у дітей не тільки викликати довіру, позитивне ставлення до світу, а й приймати себе такими, якими вони є, виявляти вміння розпізнавати свої думки, свої емоції, розуміти зв'язки між ними та вплив їх на поведінку. З огляду на це, необхідно викликати в учнів прагнення до саморозвитку, постійно розвивати нові навички.

В інклюзивному середовищі практикують колективні форми роботи, які розширюють можливості мислення, що тісно пов'язане з саногенним мисленням. Вчені відмічають прогресивну значущість гри. Коли дитина зацікавлена у грі і повністю заглибилась в ігрову стихію, що розширює її можливості, вона приходить до стану інклюзивності, тобто стає активною особистістю. В момент гри таку дитину не впізнати, вона не дорівнює собі, виходить з стану гри у перетвореному вигляді, тобто впевнена у собі, з підвищеною самооцінкою та високим рівнем домагань.

У віковій психології виділяють ігри, що мають ініціативно-творчий характер. Це самостійні ігри, у яких створюються умови для виявлення дітьми ініціатив, що свідчать про певний рівень розвитку інтелекту.

У навчально-виховному процесі інклюзивного середовища виділяють розвивальні ігри, спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, мислення, на розширення знань, а також психологічні ігри, що можуть бути діловими, позиційними, інноваційними, мислительними, спрямовані на розвиток рефлексії. Для дітей інклюзивного середовища можуть бути цікавими ігри з піском, з фарбами, терапевтичними іграшками, що теж є важливими для розвитку саногенного мислення.

Література:

1. Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія / О. Главацька, Н.Горішна, Г.Слозанська та ін. - Тернопіль : Осадця Ю.В., 2022. 326 с.
2. Удич З.І. Ресурсна складова інклюзивної компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього закладу. Педагогічна наука: зб. наук. пр. 2019 номер 88 с.137-143.

Литвинчук Кристина Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Пирог Г.В., кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РЕЛІГІЙНІ ТА ЕТНІЧНІ АСПЕКТИ СІМЕЙНОЇ АДАПТАЦІЇ У ЧАСІ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

В умовах повномасштабної війни сім'я виступає ключовим осередком психологічної стійкості та соціальної підтримки. При цьому її здатність до адаптації значною мірою залежить від релігійних і етнічних чинників, які впливають на формування цінностей, норм поведінки та взаємодії між членами сім'ї. Наукова новизна дослідження полягає у висвітленні взаємозв'язку між релігійністю, етнічною ідентичністю та життєстійкістю родини в умовах кризи.

Воєнний конфлікт супроводжується розлукою між членами сім'ї, стресом, травмами та іншими викликами, які мають вплив на сімейну динаміку [4]. Під час війни українські сім'ї стикаються з безпрецедентними викликами: вимушеною міграцією, втратою близьких, розлукою з рідними та економічною нестабільністю [5]. Ці фактори призводять до трансформації звичних моделей сімейного функціонування та переосмислення ролей у родині [1]. У такому контексті важливою стає спроможність сім'ї не лише пристосовуватися, а й використовувати кризу як поштовх для розвитку та зміцнення зв'язків [8].

Релігійність, як внутрішній ресурс, допомагає родинам зберігати стійкість, структурувати повсякденне життя і знаходити сенс у складних подіях [10]. Спільні релігійні практики, молитви та обряди сприяють формуванню емоційної згуртованості, взаємопідтримки й солідарності [9]. Релігійність особистості впливає на здатність конструктивно реагувати на складні життєві та стресові ситуації та може бути регулюючим фактором в умовах війни [3]. Разом з тим, надмірний релігійний догматизм або відсутність відкритості до інших культур можуть призводити до конфліктів або ізоляції [6].

Етнічна ідентичність виступає своєрідним опорним механізмом у періоди невизначеності та стресу. Збереження етнічних традицій і звичаїв сприяє формуванню відчуття стабільності, безпеки та послідовності [11]. Водночас культурні бар'єри та дискримінація можуть погіршувати адаптивний потенціал сімей [7]. За моделлю Джона Беррі, ефективна адаптація передбачає збалансоване поєднання збереження власної ідентичності та інтеграції у нове суспільство [6].

В рамках теоретичної моделі нашого дослідження ми пропонуємо аналізувати зв'язок релігійності та етнічної ідентичності з рівнем гнучкості та згуртованості сімейної системи на основі моделі сімейної адаптації Д. Олсона [8]. Гнучкість допомагає родинам пристосовувати свої структури та ролі до обставин, а згуртованість підтримує емоційний контакт і взаємодію між членами сім'ї. Релігійні цінності сприяють моральній стабільності, формують етичні

орієнтири й допомагають у прийнятті рішень у складних ситуаціях. Етнічна належність підтримує почуття приналежності, формує стійкість і виступає джерелом ресурсів через участь у колективних обрядах і культурних подіях.

Дослідження українських сімей-переселенців свідчать про те, що соціальна підтримка, фінансова стабільність, культурна сумісність і попередній досвід подолання криз мають ключове значення для успішної адаптації [2]. Важливими чинниками залишаються стабільність родинної структури, емоційна взаємопідтримка, відкритість до змін та здатність інтегрувати власні традиції у нові соціальні умови.

Значну роль відіграє гендерний аспект у процесі адаптації: жінки часто демонструють вищу емоційну чутливість і готовність до компромісів, тоді як чоловіки зосереджуються на захисних функціях [1]. Водночас важливим залишається рольовий баланс і здатність партнерів ефективно комунікувати, підтримуючи один одного у процесі змін.

Таким чином, релігійні та етнічні чинники виступають не лише засобами збереження ідентичності, але й потужними адаптаційними ресурсами у періоди воєнних конфліктів. Сім'ї, які вміють інтегрувати традиції та цінності у сучасні реалії, демонструють вищу життєстійкість і здатність до розвитку навіть у складних умовах. Сімейна згуртованість, гнучкість та моральна підтримка виступають основою для формування ефективних стратегій подолання криз, а збереження культурної спадщини забезпечує внутрішню опору та надає відчуття стабільності.

Література:

1. Бех К. Сучасна українська сім'я в умовах війни. *Матеріали до української етнології*. 2023. Вип. 22 (25). С. 125–132.
2. Мандебура О. Сім'я як цінність у площині суспільних цінностей. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2023. Вип. 4(54). С. 99–107.
3. Пирог Г., Литвинчук К. Зв'язок релігійності та копінг-стратегій українців у часі війни. *Габітус*. 2025. Випуск № 69.
4. Пирог Г., Удод С. Вплив комунікації в сім'ях військовослужбовців та адаптація в родинях військових під час воєнних дій в Україні та США. *Science and innovation of modern world : Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. London, United Kingdom. 2023. Pp. 417-422.
5. Слюсар Л. Українська сім'я в умовах війни. *Демографія та соціальна економіка*. 2023. № 2. С. 3-20.
6. Baumert J., Becker M., Jansen M., Köller O. Cultural identity and the academic, social, and psychological adjustment of adolescents with immigration background. *Journal of Youth and Adolescence*. 2024. Vol. 53, No. 2. P. 294–315.
7. Cox C.B., Ephross P.H. Ethnicity and Families. New York, 1998.
8. Olson D. H. Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*. 2008. Vol. 30, No. 2. P. 144–167.

9. Padilla-Walker L.M., Memmott-Elison M.K. Family and Moral Development. In: Jensen L.A. (ed.). *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*. Oxford: Oxford Academic, 2020.
10. Pargament K.I., Ano G.G., Wachholtz A.B. The Religious Dimension of Coping: Advances in Theory, Research, and Practice. *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford Press, 2005. P. 479–495.
11. Park, C.L. Religion as a meaning-making framework in coping with life stress. *Journal of Social Issues*. 2005. Vol. 61(4). P. 707–729.

Литовченко Віталій Петрович,
доктор філософії (PhD) з психології,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ОСВІТНИМИ ТРУДНОЩАМИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти впроваджуються нові науково-практичні підходи до визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки дитини у закладі освіти, адаптації освітнього середовища до індивідуальних освітніх потреб кожної дитини, застосування дієвих форм та методів роботи, зокрема і в умовах вимушеного дистанційного чи змішаного навчання.

Система освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є невід’ємною складовою національної системи освіти, що розвивається відповідно до *сучасних міжнародних тенденцій* (толерантність, не допущення дискримінації, повага до відмінностей, пріоритет інтересів дитини тощо); *національних освітніх реформ* (дитино центризм (орієнтація на учня), розвиток компетентностей, педагогіка партнерства, інноваційне освітнє середовище тощо); *реформ в освіті дітей з ООП* (різні моделі для здобуття освіти відповідно до потреб дитини та запитів батьків (спеціальні заклади освіти, інклюзивне навчання), врахування індивідуальних можливостей та потреб дитини, акцент на її потенціал; гнучкість та варіативність послуг, адаптивність та безбар’єрність освітнього простору, міждисциплінарність тощо); *новацій щодо підтримки та супроводу дітей з певними освітніми труднощами* (щодо дітей з порушеннями мовлення: вивчення симптоматики порушень, дослідження структури порушень мовлення, особливостей їх впливу на психічний розвиток дитини, сучасна діагностика, упровадження науково обґрунтованих і диференційованих методів подолання та попередження порушень мовлення, системна логопедична допомога тощо).

Діти з порушеннями мовлення складають найбільш чисельну групу серед дітей з особливими освітніми потребами. Такі діти навчаються як у спеціальних

зкладах освіти (дошкільної, загальної середньої), спеціальних групах/ класах (логопедичні групи/ класи), так і в умовах інклюзії. Варто зазначити, що спеціальні заклади дошкільної та загальної середньої освіти сьогодні розширюють спектр своїх послуг, навчають та забезпечують корекційно-розвивальний супровід дітей з різними освітніми потребами (на противагу попередньому етапу, коли спеціальний садок чи школа приймали на навчання виключно дітей з одним типом порушення, наприклад, лише дітей з порушеннями слуху).

Особливості навчання дітей з ООП є предметом *спеціальної дидактики*, що визначає специфіку організації освітнього процесу на основі диференційованого підходу. Відповідно об'єктом уваги *логодидактики* є: визначення закономірностей спеціального навчання і виховання осіб з порушеннями мовлення; розроблення дидактичних положень з окремих освітніх галузей (навчальних предметів, інтегрованих курсів тощо), зокрема принципів, форм, методів навчання, методики оцінювання навчальних досягнень учнів та ін. Серед важливих завдань логодидактики українські науковці (Е. Данілавичюте, Л. Трофіменко та ін. [1, с. 5-6]; В. Тарасун [2, с. 6]) виділяють: визначення причин труднощів у навчанні дітей з порушеннями мовлення, урахування індивідуальних пізнавальних можливостей, формування навчальних здібностей; застосування традиційних та нових методів навчання, зокрема усного та писемного мовлення; створення пристосувального (лінгвістично-комфортного) освітнього середовища, удосконалення мовних навичок для їх подальшого застосування у навчальній та соціальній діяльності.

На сучасному етапі спеціальні заклади загальної середньої освіти мають значний досвід і суттєві можливості створення пристосувального освітнього середовища, що сприяє розвитку, навчанню, професійному самовизначенню, соціалізації та самореалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку. Водночас, у відповідь на потреби практики, потребують удосконалення форми та методи роботи, актуалізується упровадження сучасних технологій.

Варто зазначити, що відповідно до Положення про спеціальну школу (2018) головними завданнями такого закладу є забезпечення права дітей з ООП, зумовленими порушеннями фізичного, інтелектуального, психічного, психологічного розвитку та сенсорними порушеннями, на здобуття загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальної програми розвитку у процесі спеціально організованого освітнього процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою.

Представимо сучасні методи навчання учнів з функціональними мовленнєвими освітніми труднощами на прикладі вивчення курсу географії, апробовані на базі Спеціальної школи III рівня №27 Подільського району м. Києва (змінено назву з Вечірня (змінна) школа №27 відповідно до рішення Київської міської ради від 09.11.2023 р. №7311/7352 та розпорядження Подільської районної державної адміністрації від 22.02.2024 р. №153). Досвід педагогічної діяльності автора було презентовано на X Міжнародному конгресі

зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024).

Як зазначає О. Таранченко, адаптації мають застосовуватися до: *навчально-методичного забезпечення* (визначення оптимального рівня засвоєння навчального матеріалу; добір адекватних навчально-методичних матеріалів; добір належних методик викладання, що полегшують засвоєння навчального матеріалу, добір форм роботи, що сприяють ефективному опануванню змісту освіти); *середовища* (зміни в організації/облаштуванні класної кімнати, порядок розміщення робочих місць, розподіл на групи тощо); *організації навчального процесу* (використання спеціальних методів, зміни у проведенні навчальних занять, надання спеціальних матеріалів тощо) [3, с. 9-10].

Серед адаптацій, які фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) визначили у висновках комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку учнів школи – використання наочної опори, множинні способи викладання та презентації учнем знань, практичні методи закріплення знань тощо. Відповідно у процесі викладання курсу географії у спеціальній школі нами використовувалися такі форми та методи: дискусії, бесіди, ігри, квести, проєкти, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та ін., що допомагало учням краще сприймати інформацію, усвідомлювати навчальний матеріал, сприяло розвитку мислення, мовлення, пам'яті, уваги. Такі методи також передбачали розвиток навичок обробляти та реагувати на сенсорну інформацію з навколишнього середовища через різні стимули (зорові, слухові, тактильні тощо).

Серед технічних засобів варто відзначити: інтерактивні дошки/панелі (дозволяють учням взаємодіяти з матеріалами візуально і практично (через дії); учні можуть виконувати завдання, торкаючись до екрану або переміщуючи об'єкти на ньому; наочні та слухові опори допомагають учням краще сприймати інформацію; приклад: учень може працювати з інтерактивними географічними задачами, перетягуючи числа на дошці або переглядати мультимедійні презентації з графічними зображеннями, що пояснюють тему уроку); мультимедійні проєктори (відтворюють візуальні зображення та відео, які допомагають дітям краще орієнтуватися в темі; поєднання відео та звуку сприяє розвитку слухової та зорової інтеграції; приклад: вчитель може використовувати проєктор для показу відео, анімацій або інтерактивних ігор, які стимулюють дітей реагувати на візуальні та слухові стимули; мультимедійні проєктори підсилюють можливості візуального навчання і забезпечують учнів чіткими образами, що допомагають краще зрозуміти навчальні завдання).

Порушення мовленнєвої функції впливає на природний шлях розвитку дитини – пізнавальні можливості, навчальну діяльність, взаємодію з навколишнім середовищем, відтак можуть виникати бар'єри щодо повноцінного включення дитини в освітні, соціальні компоненти життя. Педагоги та батьки мають враховувати такі потреби, бути готовими до здійснення пристосувань (адаптацій).

Література:

1. Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / Данілавічюте Е.А., Трофименко Л.І., Ільяна В.М., Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С., Грибань Г.В. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 657 с.
2. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. Київ: «Каравела», 2017. 316 с.
3. Таранченко О.М. Адаптація. Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 272 с. С.9-10.

Логвиненко Оксана Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ ОСНОВНИХ ТЕОРІЙ ТА КОНЦЕПЦІЙ

Емоційне вигорання – це стан фізичного, емоційного та ментального виснаження, що виникає внаслідок тривалого стресу і надмірного робочого навантаження [3]. Цей термін був введений Г. Фройденбергером для опису психічного стану, з яким часто стикалися працівники, що допомагали іншим людям, наприклад, лікарі та соціальні працівники. Емоційне вигорання не є простою втомою; це глибше і більш тривале виснаження, яке впливає на всі аспекти життя людини.

Основні симптоми емоційного вигорання включають:

1. *Фізична втома*: постійне почуття виснаженості, навіть після відпочинку, відсутність енергії для виконання повсякденних завдань.
2. *Емоційне виснаження*: відчуття емоційної спустошеності, втрата здатності радіти, підвищена дратівливість.
3. *Ментальне виснаження*: зниження когнітивних функцій, труднощі з концентрацією, забування важливої інформації.
4. *Деперсоналізація*: відчуження від власних почуттів та емоцій, сприйняття інших людей як об'єктів.
5. *Втрата мотивації*: зниження інтересу до роботи або інших діяльностей, які раніше приносили задоволення [5].

Ці симптоми можуть призводити до погіршення продуктивності, проблем у взаєминах з колегами та близькими, а також до серйозних проблем із здоров'ям. Визначення емоційного вигорання є важливим кроком для його подальшого вивчення та розробки ефективних методів боротьби з ним.

Емоційне виснаження є центральним елементом моделі Х. Маслач і визначається як стан глибокої емоційної втоми та спустошеності. Це відчуття, що ресурси індивіда вичерпалися, і він не може більше ефективно виконувати свої обов'язки. Симптоми емоційного виснаження включають постійну втому, відсутність енергії та мотивації, зниження толерантності до стресу [6].

Деперсоналізація: відчуження від власних почуттів та емоцій, а також знеособлення людей, з якими індивід взаємодіє. У контексті роботи це проявляється як холодність, цинізм та негуманність у ставленні до клієнтів або колег. Працівники можуть ставитися до інших людей як до об'єктів або номінальних ролей, що призводить до втрати емпатії та співчуття [1].

Зниження особистої ефективності: характеризується почуттям некомпетентності та невдачі у професійній діяльності. Індивіди, які страждають від цього компоненту, часто відчують, що їхні зусилля не приносять результатів, що вони не досягають поставлених цілей і не можуть ефективно виконувати свої обов'язки. Це супроводжується зниженням самоповаги та впевненості у своїх професійних здібностях.

У моделі Х. Маслач ці три компоненти взаємопов'язані і посилюють один одного. Емоційне виснаження може призводити до деперсоналізації, коли індивід намагається захистити себе від подальшого стресу через емоційне відчуження. Зниження особистої ефективності може бути як причиною, так і наслідком емоційного виснаження та деперсоналізації. Цей комплексний підхід дозволяє більш точно діагностувати та розуміти емоційне вигорання [4; 6].

Модель трьох компонентів Х. Маслач використовується для розробки стратегій втручання та профілактики емоційного вигорання. Вона допомагає організаціям виявляти ознаки вигорання на ранніх стадіях та вживати заходів для його запобігання. Зокрема, це можуть бути програми підтримки співробітників, тренінги з управління стресом, створення сприятливих умов праці та впровадження механізмів зворотного зв'язку.

Модель Х. Маслач також надає інструменти для самооцінки та рефлексії, що допомагають індивідуумам краще розуміти свої емоційні стани і шукати підтримку у разі потреби. Це сприяє підвищенню загального рівня добробуту і ефективності на робочому місці.

Таким чином, модель трьох компонентів емоційного вигорання Х. Маслач є потужним інструментом для розуміння і боротьби з вигоранням. Вона дозволяє виявити основні симптоми та їх взаємозв'язки, що є ключовим для розробки ефективних заходів профілактики та інтервенції [6].

Когнітивно-біхевіоральна теорія емоційного вигорання: зосереджується на ролі когнітивних процесів і поведінкових стратегій у розвитку цього стану. Ця теорія акцентує увагу на взаємодії між мисленням, емоціями та поведінкою і припускає, що певні негативні когнітивні схеми та поведінкові моделі можуть призводити до хронічного стресу і, як наслідок, до емоційного вигорання [2].

Когнітивно-біхевіоральна теорія емоційного вигорання стверджує, що емоції і поведінка людини є результатом її мислення і когнітивних процесів.

Негативні автоматичні думки та неправильні когнітивні схеми можуть сприяти виникненню хронічного стресу і виснаження.

Автоматичні думки: швидкі, часто неусвідомлювані думки, що впливають на емоції та поведінку. Наприклад, працівник, який вважає, що його зусилля недостатні, може відчувати постійний стрес і тривогу, що призводить до вигорання.

Когнітивні схеми: глибоко укорінені переконання і установки, що формуються на основі попереднього досвіду. Наприклад, когнітивна схема «Я повинен бути ідеальним» може призводити до перфекціонізму і підвищення стресу.

Неефективні стратегії подолання: уникання, відкладання або надмірна робота можуть підсилювати стрес і сприяти вигоранню. Працівник, який уникає конфліктів або постійно відкладає завдання, може відчувати зростання стресу і емоційного виснаження [2].

Когнітивно-біхевіоральна терапія (КБТ): ефективний метод для лікування та профілактики емоційного вигорання. КБТ допомагає виявляти і змінювати негативні автоматичні думки та когнітивні схеми, навчатися нових стратегій управління стресом. Крім того, КБТ може включати методи релаксації, тренінги з управління часом і розвиток навичок асертивної комунікації.

Таким чином, когнітивно-біхевіоральна теорія емоційного вигорання надає комплексний підхід до розуміння та лікування цього стану. Вона враховує взаємозв'язок між мисленням, емоціями та поведінкою і пропонує ефективні методи для зміни негативних когнітивних та поведінкових патернів, що сприяють розвитку вигорання. Наступним пунктом у нашому розгляді буде теорія невідповідності ресурсів Хобфолла, яка пропонує ще один погляд на причини емоційного вигорання.

Література:

1. Борисенко О.М. Психолого-педагогічні засади формування позитивного ставлення батьків до дітей з аутизмом. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. Вип. 2. С. 56-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_2_8 (Дата перегляду: 15.12.2024).
2. Мінухін С., Фішман Ч. Техніки сімейної терапії. *Бібліотека психології та психотерапії*. Вип. 37. Пер. з англійського Йорданського А. Д. М.: Клас, 2018. 304 с.
3. Радченко М.І. Особистісні риси батьків, які виховують розумово відсталу дитину. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2012, Т. 4, Ч. 3. С. 207-215.
4. Соколова Г.Б. Психологічні особливості захисної поведінки батьків, що виховують дітей із синдромом Дауна. *Наука і освіта*. 2017. Вип. №3. С. 23-28.
5. Шульженко Д.І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей з психофізичними порушеннями раннього віку. *Психологічний часопис*. 2017. № 5 (9). С. 173-180.

6. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. №52. P. 397-422.

Мазяр Олег Васильович
доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СИНТАКСИЧНА СКЛАДНІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ МИСЛИТЕЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мислительна діяльність має низку властивостей, які її об'єктивно описують. Синтаксична складність повідомлення (речення, групи речень) відбиває здатність суб'єкта встановлювати систему взаємозв'язків між граматичними основами, що, своєю чергою, характеризує його аналітико-синтетичні здібності. Синтаксичну складність можна визначити як міру когнітивного навантаження, що відбивається у структурі окремого речення.

Синтаксична складність вимірюється кількістю граматичних основ, типами зв'язку між частинами речення, наявністю вставних конструкцій і відокремлених членів, що позначається на довжині речення. За нашим припущенням, це формально, а не змістовно відображає складність когнітивного процесу, його глибину (розуміння) та стилістику (специфіку). Ці питання у різних аспектах досить активно досліджуються сучасною психолінгвістикою [2; 3; 4].

Нами розроблена відповідна схема, яка дозволяє фіксувати синтаксичну складність в окремому реченні. Зокрема, ми виходимо з положення про те, що проста граматична основа буде основною одиницею аналізу, а всі надбудови та редукції демонструватимуть ступінь її ускладнення чи спрощення. Таким чином, просте речення оцінюватиметься 1 балом, тоді як складне речення матиме додаткові математичні нарахування в залежності від типу сполучникового зв'язку (сурядність, підрядність, безсполучниковість). У зв'язку з цим синтаксична складність ставатиме вищою внаслідок збільшення кількості граматичних основ (що може визначатися кількістю присудків), різними типами сполучникових зв'язків та ускладнюючими речення елементами.

Діагностичним інструментом є оповідання з тридцяти речень, яке міститиме пропуски парних речень. Досліджуванам потрібно скласти половину з цих речень, які, власне, аналізуватимуться [1].

На прикладі дослідження осіб 17-19 років ($n=120$) можна простежити особливості їхньої синтаксичної складності. Найбільш загальною характеристикою є вихід досліджуваних за межі простого речення і навіть деяке перевищення показників складносурядного зв'язку ($\bar{x}=1,35$). При цьому в умовах так званого смислового плато, або високих показників інформаційної визначеності, синтаксична складність становить 1,3 бали, тоді як у ситуації інформаційної невизначеності спостерігаємо знижені результати при смислових

розривах – 1,24 бали, але підвищені результати в умовах смислових дилем – 1,4 бали.

Зіставлення результатів трьох умов діагностики (смислове плато, смислові дилеми та смислові розриви) показує, що статистично значущих відмінностей синтаксичної складності за t -критерієм Ст'юдента між умовами смислового плато та смислових розривів не спостерігається ($t(119) = 1.172$, $p = 0.244$), однак такі відмінності простежуються між смисловим плато та смисловими дилемами ($t(119) = -2,676$, $p = 0.009$), а також смисловими розривами та смисловими дилемами ($t(119) = -2,587$, $p = 0.011$). Тобто навіть у ситуації інформаційної невизначеності (наявність смислових розривів) синтаксична складність може залишатися на тому ж рівні, що й при високих показниках інформаційної визначеності (смислового плато). Разом із тим, наявність смислових дилем однозначно позначається на зростанні синтаксичної складності.

Серед інших феноменів можемо зафіксувати зростання показників синтаксичної складності у динаміці трьох частин оповідання на 12% ($\bar{x}_1 = 1,27$, $\bar{x}_2 = 1,32$, $\bar{x}_3 = 1,44$). Статистично значущих відмінностей між першою і другою частинами оповідання не виявлено ($t(119) = -1.160$, $p = 0.249$), між другою і третьою частинами такі відмінності наявні ($t(119) = 2.465$, $p = 0.015$), також статистична значущість спостерігається між першою і третьою частинами тексту ($t(119) = 2.784$, $p = 0.006$). Такі результати можна пояснити тим, що третя частина оповідання містить одразу дві смислові дилеми, тоді як у першій частині наявна одна смислова дилема, а у другій частині смислові дилеми відсутні.

Література:

1. Мазяр О. «Методика текстуальних розривів» як метод вивчення процесуальних характеристик мислення. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 травня 2023 року* / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 67–69.
2. Морозова І. Б. Ускладнене речення як індикатор інтелектуального рівня віртуального мовця. *Записки з романо-германської філології*. 2024. № 1(52). С. 103–115.
3. Палатовська О. В. Когнітивний синтаксис: становлення і перспективи розвитку. *Актуальні питання сучасної лінгвістики* : [тези доповідей Міжнародної наукової конференції] (м. Київ, 2 березня 2021 р.). Київ : НаУКМА, 2021. С. 77–81.
4. Полозова О. О., Саламанюк Н. В. Когнітивно-прагматична інтерпретація якісної формально-змістової асиметрії на рівні складнопідрядних речень (на прикладі з'ясувальних конструкцій). *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. праць. Харків : ФОП Андреев К. В., 2022. Вип. 56. С. 110–123.

Малахова Оксана Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Гавриловська К. П., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Діти й підлітки з розладами спектру аутизму часто мають труднощі з управлінням своїми емоціями, особливо негативними. Саме цим вони суттєво відрізняються від однолітків із нормотиповим розвитком. Головною причиною таких відмінностей є аномалії у розвитку мозку, які впливають на особливості психічної діяльності та поведінкові прояви. Ці зміни стають помітними ще в ранньому віці й залишаються характерними протягом усього життя.

Р. Плутчик[4] розглядав емоції, як механізм адаптації, що проявляється через фізіологічну реакцію, тісно пов'язану з універсальними біологічними процесами, притаманними всім живим організмам. Він класифікує емоції на «базові» (короткочасні, виникають під впливом зовнішніх чинників) та «похідні» (супроводжуються специфічними фізіологічними та поведінковими проявами).

У дітей та підлітків з розладами спектру аутизму часто спостерігається «феномен тотожності», що проявляється в надзвичайній чутливості до будь-яких змін навколо них. Вони можуть сильно хвилюватися або демонструвати агресивні реакції на навіть незначні зміни в оточенні, такі як перестановка предметів на полиці, нові штори, зміна одягу у членів родини чи нові речі у кімнаті. Ця ж нетерпимість до змін поширюється і на харчування: пропозиція нових продуктів часто викликає відмову, оскільки дитина звикла до певного асортименту їжі. Подібні зміни можуть стати джерелом страху. Це відчуття може бути настільки сильним, що навіть звичні зміни у повсякденному середовищі сприймаються як загроза, що спричиняє прагнення до стабільності й передбачуваності в навколишньому світі. У відповідь на ці страхи можуть з'являтися захисні ритуали: наприклад, дитина може кілька разів доторкатися до стіни або пробігати навколо столу. Ці нав'язливі ритуали можуть тривати певний час, поступово змінюючись іншими формами страхів. Боротьба з такими проявами страху потребує довготривалої і цілеспрямованої психотерапевтичної допомоги, оскільки страхи часто мають глибоке емоційне коріння і потребують адаптивних методів, щоб зменшити їх інтенсивність і допомогти дитині впоратися з емоційним напруженням [2].

Сенсорні, соціальні та комунікативні особливості відіграють важливу роль у формуванні емоційної сфери дітей з розладами спектру аутизму. Ці аспекти тісно взаємопов'язані й значною мірою визначають емоційні реакції та здатність до соціальної адаптації.

Особиз розладами спектру аутизму часто використовують метафору, яка асоціює їх із зануренням у власний внутрішній світ. Це створює хибне уявлення, ніби кожна людина з аутизмом існує в окремій, альтернативній реальності й свідомо уникає контакту з навколишнім середовищем. Насправді ж ці люди живуть у нашому «спільному» світі, але сприймають його інакше. Інформація з довкілля – звуки, образи, дотики чи внутрішні відчуття – надходить до них у

розрізненому, непослідовному вигляді. Враження можуть настільки захоплювати їхню увагу, що інші аспекти реальності залишаються поза сприйняттям. Вони не створюють цілісної картини світу, а функціонують у межах окремих чуттєвих переживань, які домінують над їхньою здатністю до інтеграції інформації. Таким чином, їхній «світ» — це не вигадана реальність, а результат специфічного сенсорного сприйняття довкілля[1].

Діагностичним критерієм аутизму, що відрізняє осіб з розладами спектру аутизму від дітей з нормотиповим розвитком або іншими психофізичними порушеннями є дефіцит соціальної комунікації та взаємодії. Основні труднощі, з якими стикаються підлітки з РАС, включають проблеми з невербальним спілкуванням, розвитком мовлення, а також навчальними навичками. Ці складнощі значно впливають на різні аспекти розвитку таких дітей і погіршують якість їхнього життя. Для ефективної соціальної взаємодії необхідно сформувати певні соціальні навички, і цей процес неможливий без взаємодії з іншими людьми. Якщо соціальні навички розвинені достатньо, діти розуміють норми і правила поведінки в суспільстві, дотримуються їх, легше освоюють навички самообслуговування та здатні підтримувати соціальні зв'язки [3]. Для цього надзвичайно важливою є робота з розвитку емоційної сфери дітей та підлітків з розладами спектру аутизму.

Література:

1. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2022. № 11. С. 102-110. DOI <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.12>
2. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. Особливості емоційної сфери аутичних дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 28. С. 281-285. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7661>.
3. Супрун Г. В., Сантай О. В. Особливості становлення соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. *Modern research in world science. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. SPC "Sci-conf.com.ua". Lviv, Ukraine. 2022. Pp. 969-975. URL: <https://sci-conf.com.ua/ix-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-research-in-world-science-28-30-11-2022-lviv-ukrayina-arhiv/>.
4. Plutchik R. *Emotion :A Psychoevolutionary Synthesis*. New York : Harper & Row, 1980. 440 p.

Малиновська Наталія Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ СЕРВІСИ НА РІВНІ ГРОМАДИ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Наразі вже ніхто не заперечує згубний вплив війни на психічне здоров'я українців. На щастя, проблема турботи про психологічне здоров'я, яке є запорукою добробуту кожної людини та держави в цілому, набуло загальнодержавного значення. В нашій державі продовжують успішно реалізовуватись численні міжнародні та вітчизняні програми, які передбачають наближення психологічних сервісів до всіх верств населення, широку психоедукаційну кампанію в галузі охорони психічного здоров'я, наголошенні на важливості того, аби такі сервіси були доступними кожному, хто цього потребує.

Передумовами до розвитку психологічних сервісів на рівні громад в Україні стали складні події останніх десятиліть. Європейський курс, якого притримується наша держава, незважаючи на численні перепони та складнощі, передбачає посилену увагу до проблем психічного здоров'я населення. Громадянське суспільство не може існувати без людиноцентричності, без реалізації прав та свобод кожного громадянина, у тому числі на повагу до честі та гідності, на доступ до якісних медичних послуг, на захист від дискримінації, на гідні умови праці — тобто, на фізичний та психологічний добробут.

Повномасштабне вторгнення 24 лютого 2022 року та російсько-українська війна, яка триває й нині, не лише загостило всі ці проблеми, але й додало багато нових — травматичний досвід у дітей та дорослих, втрата рідних та близьких через бойові дії, вимушена еміграція за кордон, руйнація економіки, життя в стані постійного стресу, тривоги й невизначеності та багато інших негативних факторів.

Тому зараз надзвичайно важливо зосередити увагу на усіх можливих заходах і засобах, які допоможуть нашому народові впоратись як із короткостроковими, так і довгостроковими наслідками цих негативних подій. Надання психологічних послуг на рівні громад з урахуванням наявних у населення конкретних труднощів і потреб, наближення таких сервісів до місця проживання людей може стати важливим засобом збереження та відновлення психічного здоров'я наших співвітчизників.

Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року була розроблена 2017 року вже з урахуванням того, що значна частина території України та її населення зазнало руйнівного впливу війни та спричинених нею негативних соціально-економічних наслідків. Криза війни з одного боку «підсвітила» недосконалість існуючої системи психологічних сервісів, проблему їх стигматизації в українському суспільстві, а позатим, беззаперечну важливість, ба більше — необхідність доступності таких сервісів кожному мешканцеві громади.

З огляду на це, українсько-швейцарський проєкт «Психічне здоров'я для України», який стартував 2021 року, розпочав послідовні дії щодо розбудови

послуг із психічного здоров'я в Україні, зокрема, на рівні громад. Так, експертами проєкту, Віталієм Климчуком та Кристиною Висоцькою була підготовлена Аналітична записка та Рекомендації за результатами проведення круглих столів «Розвиток послуг із підтримки психічного здоров'я у громадах». У вказаних заходах, які проходили у період з вересня по листопад 2021 року, взяли участь представники усіх громад Луганської області, одного з регіонів, який на той час зазнав найбільшого руйнівного впливу внаслідок проведення АТО та ООС. У вступі до документу зазначається, що «як показує досвід більшості країн, розвиток охорони психічного здоров'я – це питання не лише інвестицій, навчання кадрів чи їх кількості, – передусім це питання лідерства та візії [4; с.3].

18 червня 2020 року Луганська обласна державна адміністрація підписала Меморандум про співпрацю з проєктом «Психічне здоров'я для України», а 7 серпня того ж року відбулась ще одна знакова подія — вперше в Україні було створено Обласну координаційну раду із розвитку охорони психічного здоров'я (також у Луганській області). Це засвідчило готовність представників місцевих органів влади брати на себе відповідальність та робити внесок у розбудову психологічних сервісів на рівні громад, а також до міжсекторальної співпраці з представниками інших сфер, дотичних до охорони психічного здоров'я.

У сфері формальних послуг, а саме послуг в сфері психічного здоров'я на первинному рівні, в Україні завдяки зусиллям ВООЗ та інших організацій у 2019 році розпочалося впровадження навчання фахівців первинної ланки веденню пацієнтів із психічними розладами за допомогою «Програми дій з подолання прогалин у сфері психічного здоров'я» [1; с.11].

За результатами досліджень можна сказати, що найбільш успішною ініціативою з організації психологічних сервісів на рівні громад було створення місцевих координаційних органів з розбудови системи охорони психічного здоров'я. В Україні існує невеликий, але досить успішний досвід створення та функціонування таких органів, який мав найбільшу ефективність в сфері надання психологічних сервісів на рівні громади та мав найбільш позитивний вплив на психологічний добробут мешканців.

У найширшому розумінні Координаційний орган (КО) — це об'єднання представників громади з різних секторів, органів виконавчої влади, сфер надання послуг, громадських організацій та користувачів цих послуг тощо [1; с.18].



З метою з'ясування впливу створення та діяльності Координаційного органу на рівні громади на загальний рівень психологічного добробуту населення цієї громади нами була створена теоретична модель Координаційного органу (рис.1), який потенційно міг би бути створений на базі Новогуївинської територіальної громади (селище Новогуївинське Житомирського району Житомирської області). До складу Новогуївинської територіальної громади входять 24 населені пункти 3 селища і 24 села, загальна кількість населення становить 23 741 особа.

Метою створення КО на базі Новогуївинської ТГ може стати реалізація стратегічних завдань, пов'язаних із розвитком охорони психічного здоров'я, із втіленням Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, відповідь на виклики для психічного здоров'я громадян, які виникли у зв'язку з повномасштабним вторгненням і війною росії проти України, вирішення окремих завдань, важливих для громади, наприклад: промоція методів самодопомоги та самопідтримки психічного здоров'я, зниження рівня вживання алкоголю/тютюну/наркотичних речовин, впровадження програм підтримки психічного здоров'я на робочому місці, подолання стигми у сфері психологічних сервісів на рівні масової свідомості тощо. До прикладу, Координаційний орган, створений на базі Новогуївинської ТГ, може ставити перед собою такі завдання:

1. *Розвиток міжсекторальної співпраці.* Керівники апарату селищної ради можуть налагодити тісну співпрацю з представниками користувачів психологічних сервісів у громаді, з засобами масової інформації та громадськими організаціями, з керівництвом сфери охорони здоров'я та

соціальної сфери обласного рівня для планування та проведення адвокаційних заходів.

2. *Картування психологічних сервісів.* Учасники координаційного органу можуть проаналізувати наявні в громаді проблеми та потреби, створити карту послуг, доступних мешканцям Новоуївинської ТГ. Можна порівняти її з рекомендованою ВООЗ оптимальною комбінацією послуг або моделлю збалансованої допомоги та побачити, які існують прогалини у сфері психологічних сервісів на рівні ТГ. До цього процесу можуть бути залучені керівники апарату Новоуївинської ТГ, представники установ соціальної сфери, представники первинної, вторинної та третинної ланки охорони здоров'я, представники користувачів психологічних сервісів у громаді та ін.

3. *Популяризація теми психічного здоров'я.* Це вкрай важливий напрямок роботи, який може включати планування заходів з психоедукації населення: поширення інформації про психічне здоров'я, психічні розлади, подолання стигми, пов'язаної зі сферою психічного здоров'я, на рівні масової свідомості, методи самодопомоги та стани, за яких потрібно звертатись до фахівців. До такої роботи варто залучити очільників громади, аби це питання набуло пріоритетного значення на рівні осіб, що приймають рішення, а також представників закладів освіти (відділу освіти, ліцеїв, шкіл, психологів закладів освіти), закладів культури на чолі з відділом культури, відділ організаційного та інформаційного забезпечення, громадських активістів та популяризаторів теми охорони психічного здоров'я.

Отже, психологічні сервіси на рівні громади наразі відіграють ключову роль у розбудові послуг із психічного здоров'я. Саме громади найкраще обізнані про потреби своїх мешканців і наявні ресурси, а також можуть оперативно керувати цими ресурсами, відповідно до запитів населення, що постійно змінюються.

Література:

1. Климчук В., Сувало О. Охорона психологічного здоров'я в громадах. Посібник для місцевих координаційних органів. МН4U, 2021. 31 с. URL: <https://www.mh4u.in.ua/files/> (дата звернення: 14.02.2025).
2. Сувало О. Допомога у сфері психічного здоров'я. Доступність та перешкоди. МН4U, 2021. URL: <https://www.mh4u.in.ua/files/> (дата звернення: 28.01.2025).
3. Климчук В., Висоцька К. Розбудова послуг із психічного здоров'я у громадах Луганської області. Аналітична записка та рекомендації. МН4U, 2021. 18 с. URL: <https://www.mh4u.in.ua/files/> (дата звернення: 20.02.2022).

Малишевська Ірина Анатоліївна

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

Колодюк Людмила Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Теоретичний та практичний досвід розбудови інклюзивної освіти та впровадження інклюзивного навчання в Україні висвітлено у дослідженнях таких науковців як С. Єфімова, А. Колупаєва, І. Малишевська, Т. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Савчук, Н. Софій, Т. Скрипник, О. Таранченко, Е. Данілавичюте, О. Федоренко, Л. Коваль та інших. Сутність понять «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» в їхніх наукових дослідженнях базується на ідеях моральної відповідальності та створенні рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами у здобутті якісної освіти.

Науковець А. Колупаєва, окреслює інклюзивну освіту як освітню систему, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання [2].

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу визначити, що інклюзивна освіта розвиває методологію, спрямовану на дітей, і визнає, що усі діти – індивідууми з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта прагне розробити стратегію викладання і навчання, яка є більш гнучкою для задоволення різних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами. Наукові розвідки наголошують, що якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі діти. Інклюзивне навчання в закладах освіти дозволяє усьому дитячому розмаїттю набути знань і соціального досвіду, що призведе до зменшення дискримінації, ефективному спілкуванню один з одним, навчанню розпізнавати і приймати різні відмінності. Треба зазначити, що для дітей з особливими освітніми потребами інклюзивне навчання є надзвичайним стрибком. Вони тягнуться до нормотипових дітей і рівняються на них, бачать, що їх приймають і підтримують як особистостей, а це сприяє вірі у власні можливості [3]. Отже, впровадження інклюзивного навчання сприяє розвитку культури закладу освіти його реорганізації у напрямі інклюзивних новацій. Все це створює позитивні умови для подальшої життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами в соціумі.

У процесі аналізу науково-педагогічної літератури зафіксовано, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами на основі організації їх навчання в закладах освіти за місцем проживання; інклюзивне навчання це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів освіти, що відбувається за індивідуальним навчальним планом та індивідуальною програмою розвитку, забезпечується

психолого-педагогічним супроводом і передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини з особливими освітніми потребами [1; 2]. Отже, передумовою впровадження інклюзивного навчання є створення інклюзивного освітнього середовища.

У Законі України «Про освіту» затверджено, що інклюзивне навчання це «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», а інклюзивне освітнє середовище трактується як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4]. Отже, законодавчим документом передбачено, що інклюзивна освіта визначається ідеологією дитиноцентризму. А її принципи і цінності базуються на визнанні значущості кожного суб'єкта в умовах інклюзивного навчання. Інклюзивне освітнє середовище виступає як певна технологія інклюзивного навчання, спрямована на досягнення кінцевого результату – успішну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами у соціумі.

Сьогодні в Україні набирає потужних обертів освітня реформа, невід'ємною частиною якої є інклюзивна складова. Обраний нашою державою напрям на організацію інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти є кроком до впровадження європейських принципів та стандартів життя.

Література:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с.
3. Малишевська І. А. Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : колективна монографія. Т. 2 / І. А. Малишевська, Д. М. Хрипун [та ін.] Умань: Візаві, 2020. 288 с.
4. Про освіту : Закон України ред. від 27.06.2024 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Мартинчук Олена Валеріївна

докторка педагогічних наук, доцентка,

завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

ВПЛИВ ВІЙНИ НА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Посилення міжнародної орієнтації на інклюзивну освіту осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) засвідчує про посилення гуманістичних засад у сучасному глобалізованому світі, що призвело до значних змін у розвитку освітньої політики та практики [3, 4, 6].

В Україні політика інклюзії діє з 2001 року, проте наймасштабніші зміни в освіті цих дітей розпочались з 2016 року під час реалізації соціальної програми БФ Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» та упровадження концепції «Нова українська школа», спрямованої на втілення інклюзивної ідеології та цінування і прийняття людської різноманітності [5].

Результатом процесу залучення дітей з ООП у загальноосвітній простір стало накопичення та аналіз знань у сфері спільного навчання, узагальнення педагогічного досвіду, вивчення закономірностей та найсуттєвіших особливостей організації і впровадження інклюзивного навчання у вітчизняному освітньому просторі. Завдяки цьому наукову інтерпретацію одержав значний досвід модернізації освіти дітей з ООП шляхом упровадження нових організаційних форм, методів і технологій їх навчання, виховання і розвитку, що наразі демонструє Нова українська школа. Очевидними стають імперативи державної політики у сфері освіти – якість, доступність, особистісно-орієнтована модель освіти, педагогіка партнерства, а інклюзивна освіта стає елементом сучасної соціальної реальності, що відображає усю повноту соціальних властивостей та ознак [5].

Здійснення і просування інклюзивної освіти можливі за умови визнання її доцільності суспільством, відтак інклюзивна освіта як соціальний та освітній феномен має стати культурним зразком, основу якого складає толерантність до різноманіття, цінність життя кожної людини та її права бути прийнятою в освітньому та соціальному просторі. Завдяки спільним зусиллям освітянської та наукової спільноти, державних установ та громадських організацій (Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, Інститут розвитку освіти, Всеукраїнський Фонд «Крок за кроком», Благодійний Фонд Порошенка, Міжнародний Фонд «Відродження» та ін.) інклюзивна освіта проходить етап концептуалізації та інституціалізації (процес визначення і закріплення соціальних норм, правил, статусів і ролей, приведення їх у систему, здатну діяти у напрямі задоволення деякої суспільної потреби), що передбачає оформлення інклюзивної освіти в упорядковану освітню систему (освітній феномен) зі своєю методологією та цінностями, а також механізмами реалізації ідей інклюзії в освіті.

Однак в останні роки активний розвиток інклюзивної освіти сповільнився, адже сучасні глобальні кризові явища, такі як пандемії, військові дії вносять глобальні зміни у всі сфери життя людей та мають значний вплив зокрема й на освітнє середовище закладів освіти. Під впливом усіх соціальних змін освіта знову потребує модернізації для того, щоб забезпечити потреби сучасної дитини з особливими освітніми потребами та пристосуватися до негативних впливів сьогодення. Тому у міжнародному науковому освітньому просторі останнім часом спостерігається значне підвищення інтересу до травма-інформованого

навчання, що відповідно сприяє розробленню і впровадженню програм підготовки вчителів з травма-інформованого навчання [2]. Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну значно актуалізувало подальший розвиток концепції травма-інформованого підходу в сучасному українському освітньому просторі, адже військові дії призвели до тяжких наслідків для сфери освіти, включаючи погіршення доступу до освіти, поглиблення наявних освітніх нерівностей, негативний вплив на якість освітнього процесу й успішність, а також суттєво відобразилося на психоемоційному стані учнів та вчителів [1].

Все це вимагає від українських освітян впровадження нових інноваційних підходів до створення безпечного простору для усіх учасників освітнього процесу. І це нерозривно пов'язане із розумінням сучасних викликів, з якими доводиться мати справу (необхідність регуляції власного психічного стану, вимушене переселення, втрата близьких, загроза власному життю тощо), та спробами подолання їх негативних наслідків для всіх учасників освітнього процесу.

Ми передбачаємо, що у довготривалій перспективі травми воєнних конфліктів особливо сильно вплинуть на дітей та підлітків, адже на відміну від дорослих, вони не мають достатньої емоційної зрілості, життєвого досвіду, щоб впоратись зі стресом і травмою, які несе війна. Як свідчать дослідження і дані UNESCO, під час війни та кризових ситуацій саме вчителі можуть стати значущими рольовими моделями для учнів. Потенціал вчителів для покращення життя учнів є ще вищим у контексті психологічної травми, оскільки підтримка з боку дорослої людини, якій такі діти довіряють, може врівноважити наслідки тривалого стресу та пережитої травматичної події [7].

З огляду на вищезазначене, останні три роки в Україні особливого значення набуває пошук шляхів розв'язання проблеми створення безпечного інклюзивного освітнього середовища. Окреслені завдання є складовою травма-інформованого підходу до організації освітнього процесу в українському освітньому просторі, реалізація якого можлива завдяки включенню концепції травма-інформованої допомоги в освітні програми підготовки педагогів та фахівців зі спеціальної освіти.

Література:

1. Глуговська О.М., Сингаївська І.В. Роль психологічної компетентності вчителів для надання підтримки учням в умовах війни. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: матеріали міжнародної конференції (Київ, 5 грудня 2024). URL : <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2023/paper/view/1698>.
2. Головатенко Т.Ю. Тенденції підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого навчання: досвід розвинених країн. *Освітологія*. 2023. 12 (12). URL : https://www.researchgate.net/publication/376076979_Tendencii_pidgotovki_vcitel_iv_do_vprovadzenna_travma-informovanogo_navcanna_dosvid_rozvinenih_krain#fullTextFileContent.

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: Монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 149 с.
4. Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Федоренко О.Ф., Найда Ю.М. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. №4 (4). С. 485-497. URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/13924/13990>
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН України. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N., Bahdanovich Hanssen N. Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives. Publisher: Routledge, 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/344923445_Inclusive_education_in_Ukraine_-_tension_between_policy_and_practice
7. UNESCO. Education as healing: addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. Global Education Monitoring Report Team, 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812>

Мартинюк Олена Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Малишевська І. А., докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Перебудова нашого суспільства на основі нових економічних, соціальних та політичних чинників обумовлює необхідність переосмислення значення, ролі та місця української мови в освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Своєчасне оволодіння мовою – основа розумового розвитку дитини молодшого шкільного віку, запорука повноцінної комунікації та адаптації в соціумі.

В Україні з кожним роком зростає кількість дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку (А. Богуш, В. Синьов, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). А це в свою чергу вимагає перегляду методів, форм навчання зазначеної категорії дітей. У цьому контексті актуальною проблемою є своєчасне виявлення, попередження та корекція мовленнєвих порушень. Адже, мовленнєві порушення перешкоджають вільному спілкуванню дитини молодшого шкільного віку з однолітками, дорослими. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної

неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної корекційної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини [1].

На сучасному етапі розвитку логопедії велика увага приділяється проблемі корекції мовлення при заїканні, оскільки заїкання є одним із найбільш складних і довготривалих мовленнєвих порушень. Дослідженню особливостей мовленнєвого розвитку дітей із заїканням та сучасних методик його подолання присвячено широке коло наукових праць (В. Кондратенко, В. Ломоносов, О. Літовченко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інші).

Згідно з сучасними уявленнями заїкання (від лат. *balbuties* – запинання) – поліморфний розлад мовлення, порушення комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси. Швидкий темп життя, погіршення екологічної ситуації, стресогенні фактори, вплив численних негативних чинників у період пренатального, натального та постнатального розвитку дітей послаблюють центральну нервову систему дітей, що провокує виникнення заїкання [3].

Результати наукових досліджень у галузі логопедії, спрямовані на розв'язання важливої проблеми, пов'язаної з виявленням характерних порушень мовлення при заїканні, аналізом структури і природи цього порушення, вивченням особливостей психічного розвитку дітей із синдромом заїкання, забезпеченням корекційно спрямованого формування мовлення [2].

Корекційна робота з дітьми із заїканням передбачає не лише загальний розвиток психічних функцій, а й психоемоційний розвиток, спрямований на саморегуляцію, зняття психоемоційного напруження, негативних емоцій; стимулювання психомовленнєвого комунікативного розвитку; акцентування на сильних сторонах та потенційних можливостях дитини молодшого шкільного віку, надання допомоги у реалізації її освітніх потреб; проведення антибулінгової роботи, виховання толерантного ставлення до дітей з певними труднощами; створення безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, сприятливого для адаптації, навчання та спільної діяльності дітей і педагогів [3].

Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність розв'язання проблеми подолання порушень у мовленнєвому розвитку дітей молодшого шкільного віку із заїканням, розробки корекційно-розвиткових методик та їх впровадження в систему логопедії.

Література:

1. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Вища школа, 2006. 70 с.
2. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

3. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.- метод. посіб. Київ: ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

Медведюк Наталія Валеріївна,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Чабанюк Н. І., кандидатка психологічних наук, доцентка
кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ

Національна поліція є важливим соціальним інститутом сучасної української держави, а значущість професії поліцейського обумовлена цілями і завданнями його діяльності, найважливішими з яких є захист життя і здоров'я громадян; забезпечення публічної безпеки і порядку; охорона прав і свобод людини, а також інтересів суспільства і держави; протидія злочинності. Високі вимоги і стандарти служби в поліції, а також складні, іноді екстремальні умови, в яких вона відбувається, потребують від поліцейських психологічної готовності до професійної діяльності, до складу якої входить, поряд з іншими, мотиваційно-ціннісний компонент.

Цінності є одним із ключових компонентів професійної реалізації особистості, оскільки саме вони визначають ставлення до професійних цілей, завдань і вимог. Дослідження ціннісних орієнтацій поліцейських є актуальним з кількох причин. По перше, морально-етичні цінності є критерієм психологічної придатності до служби в правоохоронних органах, що важливо визначати ще на етапі відбору кандидатів. По-друге, розуміння ціннісної ієрархії правоохоронців в динаміці їх праці з аналізом результатів діяльності дає можливість для розробки ефективних програм підвищення психологічної готовності до професійної діяльності, що, в свою чергу, визначає її успішність та запобігає професійним деформаціям і емоційному вигоранню.

Дослідженням психологічної готовності правоохоронців до професійної діяльності присвятили увагу чимало сучасних українських науковців: В. П. Остапович, В. І. Барко, Я. Г. Бондаренко, І. І. Приходько, О. В. Тімченко, І. В. Платонов, М. С. Корольчук, Я. В. Мацегора, О. М. Кокун, В. О. Криволапчук, В. В. Бондаренко та інші.

В. В. Сокурєнко визначає психологічну готовність поліцейського до фахової діяльності як складну, інтегративну якість особистості, яка забезпечує високий рівень виконання професійних завдань і особисту безпеку працівника, складається з різних компонентів, що характеризують придатність до виконання загальних вимог професійної правоохоронної діяльності [5, с. 218].

Психологічна готовність до професійної діяльності працівника поліції включає особистісну і функціональну готовність. Особистісну готовність складають моральний, емоційно-вольовий, комунікаційний і загальнопсихологічний компоненти; відповідно, до функціональної готовності входять мотиваційний, когнітивний, орієнтаційний, креативний, операційний та оцінювальний складники [1, с.187].

Аналіз наукових джерел щодо психологічної готовності до професійної діяльності працівників поліції демонструє, що всі дослідники виділяють у її структурі мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) компонент, що включає в себе професійну спрямованість особистості поліцейських, а також систему стійких мотивів, цінностей, смислів, установок, які забезпечують оптимальну поведінку в професійній діяльності.

Аксіологічній проблематиці присвячено чимало досліджень українських науковців, таких як Бех І. Д., Головатий М.Ф., Слюсаревський М. М., Швець Д. В., Савчин М. В., Таланчук П. М., Палій М. Б., Шайгородський Ю. Ж., Місенг Д. В. та інші. Серед зарубіжних науковців, які вивчали цінності, слід особливо відмітити Р. Дарендорфа, Т. Парсонса, М. Шелера, А. Ребера, М. Рокича, В. Франкла, Ш. Шварца.

На думку Д. В. Місенг, ціннісні орієнтації - це система стійких переконань щодо значущих об'єктів дійсності, яка визначає сенс життя, спрямованість і зміст активності особистості, свідомий вибір цілей і способів поведінки. Ціннісні орієнтації виражають змістовне ставлення людини до соціальної дійсності, визначають мотивацію поведінки особистості, здійснюють істотний вплив на всі сфери її діяльності [2, с. 45].

У своєму дослідженні Д. В. Швець стверджує, що цінності є частиною ціннісно-сислової структури забезпечення ефективного виконання поліцейським фахової діяльності. До того ж автор визначає структуру в системі емоційно-вольового компонента професійної надійності правоохоронця [6, с.155]. Г. М. Петрова наголошує, що усвідомлення цінностей професії надає поліцейським конструктивне сприйняття професійних завдань та місії поліцейської служби [4, с. 33]. Дослідниця М.Б. Палій, аналізуючи вплив аксіологічних орієнтирів на діяльність працівників правоохоронних органів, наголошує, що цінності, які містять ставлення особи до її роботи (честь, гідність, справедливість, патріотизм, мужність, хоробрість, рівність, свобода, відвага, гуманізм), є важливими в підвищенні рівня мотивації виконання ними професійних обов'язків [3, с. 5].

Ціннісні орієнтації є чинником і морально-етичної готовності до правоохоронної діяльності, що теж дуже важливо, адже в окремих випадках професія надає мандат на застосування сили. З огляду на це, гуманізм, людяність, повага до людської гідності, а також законослухняність і відповідальність є цінностями-критеріями професійної придатності поліцейського.

Ціннісні орієнтації можуть впливати на комунікацію працівників поліції як всередині організації, так і з громадськістю. Толерантність, відкритість,

повага до оточуючих є важливими складовими готовності до діяльності, наприклад, працівників патрульної поліції. Крім того, схожі цінності усіх членів колективу роблять комунікацію ефективнішою, як і роботу всієї організації.

Будучи елементом структури особистості, ціннісні орієнтації працівників поліції характеризують внутрішню готовність до здійснення правоохоронної діяльності, що підкреслює важливість подальших наукових досліджень у даній сфері.

Література:

1. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. Вип. 7. - Харків.: УЦЗУ, 2010. С. 182 – 190.
2. Місенг, Д. В. Вплив ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості: дис. ... канд. психол. наук. Київ. 2020. 286 с.
3. Палій М. Аксіологічний вимір правоохоронної діяльності як об'єкт філософсько-правового дослідження : дис. ...канд. юрид. наук : 12.00.12; Львівський держав- ний університет внутрішніх справ. Львів, 2015. 211 с.
4. Петрова Г.М. Основні цінності й принципи професійної етики поліцейського. Філософські та методологічні проблеми права. 2020. №1(19). С. 32–43.
5. Психологія у професійній діяльності поліції: навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Сокурєнка. Харків: Вид-во ХНУВС, 2018. 425 с.
6. Швець Д.В. Надійність працівника поліції як детермінанта його професійності. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків, 2019. С. 155–158.

Мельник Катерина Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Яценко С. Л., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Сучасні тенденції розвитку освіти спрямовані на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх категорій населення. Інклюзивна освіта забезпечує реалізацію одного із ключових напрямів реформування освітньої системи щодо створення умов для навчання дітей з різнимим потребами. У цьому контексті особлива місія покладається на фахівців, які сприяють адаптації, соціалізації та інтеграції осіб, що потребують особливої уваги та допомоги на державному, регіональному, місцевому та особистісному рівні. Формування інклюзивної

компетенції майбутніх соціальних педагогів вимагає не лише теоретичних знань, а й практичного досвіду роботи в інклюзивному середовищі. Важливим є міждисциплінарний підхід у підготовці фахівців, що включає педагогічні, психологічні та соціальні аспекти. Професійна підготовка має ґрунтуватися на сучасних методиках навчання, які сприяють розвитку емпатії, комунікативних навичок, здатності працювати в команді. З огляду на актуальність проблеми, дослідження інклюзивної освіти як складової професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, що потребує вдосконалення освітніх компонентів, набуття суб'єктного досвіду соціальної роботи в інклюзивному середовищі.

Сутність інклюзивної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи та особливості її формування досліджували В. Григоренко, О. Рассказова, С. Архипова, Л. Смеречак, Л. Міщик, З. Фалінська, О. Ворошук, С. Наход, І. Красілич та ін. З. Фалінська розглядає інклюзивну компетентність педагогів як сукупність суб'єктивних якостей особистості, основою яких є комплекс компетенцій, які сприяють ефективній професійно-педагогічній діяльності в актуальних умовах інклюзивної освіти [2; с.408]. С. Архипова та Л. Смеречак зазначають що, соціальний педагог має сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, навчити їх адаптуватися до мінливого соціального середовища, а отже – володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями щодо організації корекційної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Компетентність соціального педагога у корекційній роботі з дітьми з психофізичними вадами визначає комплекс певного рівня соціально-педагогічних знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким фахівець здатний здійснювати складні поліфункціональні види діяльності. [1; с.15]

До основних функцій фахівця із соціальної роботи в умовах інклюзивної освіти віднесемо:

1.Захист прав осіб з особливими освітніми потребами. Фахівець із соціальної роботи має забезпечити права учнів з обмеженими освітніми потребами відповідно до національних законодавчих актів і міжнародних контактів. Це включає захист прав на рівний доступ до освіти, надання допомоги у створенні індивідуальних умов для навчання та адаптації, а також боротьбу з будь-якими формами дискримінації.

2. Психологічна підтримка та адаптація. Фахівець із соціальної роботи допомагає учням із особливими освітніми потребами адаптуватися до інклюзивного середовища. Це передбачає не лише підтримку дітей на емоційному рівні, але й надання консультацій родинам, допомогу у вирішенні особистих та соціальних проблем, що виникають у процесі навчання.

3. Розробка та реалізація індивідуальних програм підтримки. Однією із основних функцій фахівця із соціальної роботи є розробка індивідуальних програм підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Це включає не лише навчальні стратегії, а й психологічну, соціальну та фізичну підтримку. Програми мають бути адаптовані до потреб кожної дитини та забезпечувати її всебічний розвиток у рамках загальної освіти.

4. Міждисциплінарна співпраця. Активна взаємодія з іншими фахівцями, такими як педагоги, психологи, лікарі, медичні працівники та батьки. Вони мають працювати в команді, щоб визначити ефективні стратегії підтримки дітей з особливими освітніми потребами, а також координувати роботу між різними службами та установами для забезпечення всебічної допомоги.

5. Мобілізація та організація підтримки, допомагає організувати ресурси для підтримки учнів з особливими освітніми потребами (спеціалізовані матеріали, технічні засоби, асистенти тощо). Вони також взаємодіють з громадськими організаціями, благодійними фондами та іншими установами для залучення додаткових ресурсів.

6. Просвітницька діяльність серед учнів, педагогів та батьків щодо важливості інклюзивної освіти, її переваг і викликів, організація тренінгів, семінарів та заходів спрямованих на формування позитивного ставлення до різноманітності та інклюзії, розвиток культури толерантності у навчальному закладі.

7. Моніторинг та оцінка ефективності інклюзивного процесу. Здійснення постійного моніторингу розвитку учнів з особливими освітніми потребами, оцінення ефективності інклюзивних практик та програм, а також надання рекомендацій щодо їхнього вдосконалення. Ці функції забезпечують створення сприятливого навчального середовища, яке дає можливість кожній дитині з особливими освітніми потребами повноцінно розвиватися і брати участь у загальному освітньому процесі.

Фахівець із соціальної роботи відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006р. N864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України» має характеризуватися: розвиненими комунікативними та організаційними здібностями, здатністю співчувати, співпереживати; ціннісними орієнтаціями, спрямованими на розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, а також навичками проведення співбесід, інтерв'ювання, вирішення конфліктних ситуацій, проведення групових занять з дітьми та дорослими. [3]

Актуальні аспекти формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних фахівців: волонтерська діяльність (безпосередньо взаємодіяти з представниками інклюзивного середовища, формуючи емпатію та соціальну відповідальність, ознайомлення з реальними проблемами та потребами дітей з інвалідністю тощо, набуття практичних навичок адаптації навчальних матеріалів, комунікації та соціальної підтримки); професійна самоосвіта та підвищення кваліфікації (вивчення міжнародного досвіду у сфері інклюзивної освіти, участь у вебінарах, семінарах тощо); оновлення освітніх компонентів (включення курсів з інклюзивної педагогіки, соціальної роботи в умовах інклюзії, адаптації освітнього процесу); активізація діяльності, спрямованої на розбудову інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивна освіта є ключовим компонентом професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, оскільки забезпечує їхню готовність працювати з

різними категоріями населення, зокрема людьми з особливими освітніми потребами. Формування інклюзивної компетенції майбутніх соціальних педагогів вимагає комплексного підходу, що включає теоретичне навчання, практичну підготовку, волонтерську діяльність, професійну самоосвіту та підвищення педагогічної майстерності. Значну роль у цьому процесі відіграє оновлення освітніх програм, упровадження сучасних методик навчання, розвиток партнерства з громадськими організаціями та залучення студентів до реальної практики. Важливим аспектом є також підготовка викладачів, які мають володіти інноваційними методами навчання та бути готовими працювати в інклюзивному середовищі. Попри існуючі виклики, інклюзія відкриває широкі можливості для розвитку соціальної роботи, освіти та суспільства і цілому. Підготовка компетентних спеціалістів, які вміють ефективно взаємодіяти з різними групами населення, сприяє створенню інклюзивного суспільства, де кожен має рівні можливості для навчання, розвитку та самореалізації.

Література:

1. Архіпова С. П., Смеречак Л. І. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у корекційній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». Випуск 28 (2). 2013. с. 14–19.
2. Закон України “Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні” № 875-ХІІ від 21 березня 1991 року.
3. Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів по робо-ті з дітьми-інвалідами : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 року N864
4. Фалинська З. З. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації інклюзії засобами гуманізації навчального процесу / З. З. Фалинська // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29–30 вересня 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзивсистем, 2015. с. 407–411

Миколайчук Аліса Іванівна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри іноземних мов факультетів психології і соціології

Россол Владислава Дмитрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

MOTIVATIONAL FACTORS IN LEARNING ENGLISH AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS: PSYCHOLOGICAL ASPECTS AND EFFECTIVE STRATEGIES

In today's globalized world, English proficiency has become a key factor in professional success [3], especially in fields that require continuous learning and interdisciplinary communication, such as psychology. The ability to access and understand academic literature, participate in international conferences, and collaborate with colleagues from different countries makes English language skills essential for psychology students. However, the process of acquiring a foreign language is complex and influenced by multiple psychological, cognitive, and social factors [9]. Among these, motivation plays a crucial role in determining the success of language learning.

Motivation in foreign language learning has been widely studied [10], as it directly impacts learners' engagement, persistence, and overall achievement. Psychology students, in particular, may have specific motivational drivers related to their academic and career aspirations, such as accessing original research articles, developing communication skills for therapy and counseling, or engaging in cross-cultural exchanges. Understanding what motivates these students to learn English can help educators develop effective teaching strategies tailored to their needs.

The significance of this research lies in its potential to bridge the gap between language education and psychology. By exploring the key motivational factors that influence psychology students' English learning experiences, this study aims to provide insights into how motivation can be enhanced through psychological and pedagogical interventions. Identifying both intrinsic (e.g., personal interest, self-improvement) and extrinsic (e.g., career advancement, academic requirements) factors can help educators and learners optimize the learning process and achieve better results.

Motivation in language learning has been extensively explored by researchers from different disciplines, including psychology, education, and linguistics. Various theories have been developed to explain the factors that drive individuals to engage in and persist with language acquisition. Among these, two influential theoretical frameworks stand out: Self-Determination Theory (SDT) [4] and Gardner's Socio-Educational Model [6].

Self-Determination Theory (SDT) [4] categorizes motivation into intrinsic and extrinsic types. Intrinsic motivation refers to learning for personal satisfaction and interest, whereas extrinsic motivation is driven by external rewards, such as grades, recognition, or career prospects. SDT emphasizes that the more autonomous and self-driven a learner is, the more effective and sustainable their learning will be. In the context of psychology students, intrinsic motivation might stem from a deep interest in understanding human behavior across different cultures, while extrinsic motivation could be linked to the necessity of reading scientific literature in English.

Gardner's Socio-Educational Model [6] focuses on the social and cultural dimensions of language learning. It suggests that motivation is influenced by attitudes toward the target language and its speakers. A positive attitude towards English and its

global role can enhance motivation, whereas negative perceptions may hinder progress. For psychology students, exposure to English through academic literature, research collaborations, and international studies may shape their motivational attitudes.

Different scholars have investigated various aspects of motivation in language learning. *Bardach and Murayama (2025)* explored how rewards influence learners, demonstrating that both intrinsic and extrinsic factors play a role in sustaining motivation [2]. Their research suggests that external rewards, such as recognition and career prospects, can reinforce initial motivation, but long-term success requires an internal drive [2]. *Hamimed (2024)* highlighted the essential role of motivation in learning English and its direct impact on academic success, emphasizing that students with higher motivation tend to achieve better outcomes in their studies [8]. However, *Floris et al. (2024)* pointed out that motivation alone is insufficient for success; it must be accompanied by effective learning strategies, self-regulation, and access to appropriate resources [5].

For psychology students, motivation in learning English is often shaped by their academic and professional goals. The necessity of engaging with international psychological research, participating in global discussions, and expanding their career opportunities acts as a significant motivational driver. However, challenges such as language anxiety, lack of confidence, and limited opportunities for practice can negatively impact their motivation. Addressing these challenges requires a deeper understanding of psychological mechanisms and the implementation of strategies that foster both intrinsic and extrinsic motivation.

The paper aims to analyze the key motivational factors that influence psychology students' English language learning. Given the interdisciplinary nature of psychology and the increasing globalization of research, English proficiency is no longer optional but a necessity for aspiring psychologists. Motivation plays a crucial role in this process — without it, students may struggle to stay focused and might give up early. On the other hand, motivated learners are more likely to practice consistently and develop essential language skills, including speaking, listening, reading, and writing.

Motivation is essential for learning, especially when it comes to mastering any language. Among psychology students, three primary motivational issues stand out: career, academic success, interest and curiosity.

Career Aspirations. Psychology is a highly research-oriented field, and English is the dominant language for academic publishing and international collaboration. Many psychology students recognize that fluency in English is crucial for accessing top-tier research journals, attending international conferences, and networking with professionals worldwide. *Kovalenko et al. (2020)* found that students who view studying at the university as a key skill for their future careers are more likely to stay motivated and committed to learning [1].

Academic Success. English proficiency is essential for excelling in academic settings, particularly in psychology programs that require students to engage with English-language materials. For instance, the Psychology program for the bachelor's

degree at the Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv includes 17 ECTS credits in foreign language studies whereas the Psychology program for the master's degree suggests several narrower psychological disciplines in English as well as the possibilities for the students to study a semester or so abroad in the Erasmus+ Students Exchange Programs. University coursework often includes analyzing research papers, writing academic essays, and participating in discussions, all of which demand strong English skills. This highlights a broader trend in Ukrainian higher education, where English is increasingly integrated into various fields to enhance international collaboration and research opportunities.

Personal Interest and Cognitive Curiosity. Some students are intrinsically motivated to learn English because it allows them to explore different cultures, engage with international media, and deepen their understanding of psychology through diverse perspectives. Learning English can also be a gateway to discovering new topics related to their field of study and personal passions.

While motivation is crucial, it alone is not enough to ensure long-term success in language learning. *Floris et al. (2024)* emphasized that motivation must be combined with career planning and self-regulation to produce consistent progress [5]. Self-regulation strategies, such as goal-setting and time management, help maintain motivation over time [11]. In other words, staying motivated requires intentional effort and structured learning habits. Several psychological traits might influence how psychology students approach learning English. They are: self-efficacy; anxiety and language learning; cognitive styles and learning preferences.

Self-efficacy: students with high self-efficacy believe in their ability to learn a new language and are more likely to persevere despite challenges. Those with low self-efficacy, on the other hand, may experience self-doubt and hesitation, which can hinder progress.

Anxiety and language learning: many students experience foreign language anxiety (FLA), which can negatively impact their motivation and performance [9]. *Gilbert et al. (2023)* found that students who feel supported by peers and teachers experience lower anxiety and higher motivation [7]. Pair activities, group activities, language clubs, and practicing with friends while doing individual tasks can create a supportive environment that helps reduce stress and build confidence.

Cognitive styles and learning preferences: some students prefer visual learning, while others respond better to auditory or kinesthetic methods. Recognizing these preferences can help educators personalize instruction, making language learning more engaging and effective. Given the diverse motivational factors and psychological traits influencing psychology students, several strategies can enhance their learning experience. They might be the following: goal-setting and self-regulation techniques; integrating psychological principles into English language teaching; using technology and interactive learning methods.

Goal-Setting and self-regulation techniques. Encouraging students to set clear, achievable goals (e.g., reading one research paper in English per week or participating in an English-language discussion group) can enhance motivation. Using time

management strategies, such as the Pomodoro technique or weekly progress tracking, helps students stay on course.

Integrating psychological principles into English language teaching. Applying cognitive-behavioral strategies (e.g., overcoming self-doubt and language anxiety through positive reinforcement) can improve students' mindset toward language learning. Encouraging peer collaboration and study groups can provide social motivation, making learning more enjoyable and reducing stress.

Using technology and interactive learning methods. Digital platforms such as Google classroom, language-learning apps, online discussion forums, and virtual reality simulations create immersive learning experiences. Gamification (e.g., incorporating challenges, badges, and interactive exercises) makes learning more engaging and encourages persistence. Multimedia content, such as psychology-related TED Talks, podcasts, and YouTube channels, can connect English learning with students' academic interests.

By implementing these strategies, psychology students can develop a sustainable approach to learning English, leading to greater academic and professional success.

Thus, the study highlights the complex interplay between motivation and psychological traits in English language learning among psychology students. The key findings indicate that motivation is driven by career aspirations, academic success, and personal interest, with intrinsic and extrinsic factors shaping students' engagement with the language. Psychological traits such as self-efficacy, anxiety, and learning preferences significantly impact motivation and learning outcomes.

Practical implications suggest that educators should foster supportive learning environments, integrate psychological principles into teaching, and leverage technology to enhance student engagement. Encouraging goal-setting, self-regulation, and interactive learning can help students maintain motivation over time. Understanding and fostering motivation in English language learning is essential for psychology students, as it not only enhances their academic performance but also prepares them for professional success in a globalized world.

References:

1. Коваленко Н.П., Боброва Н.О., Ганчо О.В., Зачепило С.В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Медична освіта*, 2020, № 3, с. 43–48. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2020.3.11440.
2. Bardach L., Murayama K. The role of rewards in motivation—Beyond dichotomies. *Learning and Instruction*, 2025, vol. 96, 102056. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.102056.
3. Crystal D. *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
4. Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media, 1985. 372 p.
5. Floris M., Paganin G., Guglielmi D., Mazzetti G. Motivation is not enough: how career planning and effort regulation predict academic achievement. *Current Psychology*, 2024, vol. 43, p. 9280–9289. DOI: 10.1007/s12144-023-05070-6.

6. Gardner R.C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985. 248 p.
7. Gilbert W., Bureau J.S., Diallo A., Morin A.J.S., Guay F. Undergraduate students' motivational profiles before and during the COVID-19 pandemic: The role of educational climate and trait self-control. *British Journal of Educational Psychology*, 2023, vol. 93, p. 1188–1206. DOI: 10.1111/bjep.12626.
8. Hamimed N. The essence of motivation in learning English as a foreign or second language. *International Journal of New Trends in Social Science*, 2024, vol. 8, no. 1, p. 25-32. DOI: 10.18844/ijss.v8i1.9406.
9. Mykolaichuk A., Edwards N. How Understanding Anxiety Enriches Language Teaching Environments. *International Scientific Conference "Management of Business Processes and Technological Innovations in the Current Context and in the Post-War Period"*, October 10-11, 2023. *Abstracts Collection*, 2023, vol. 2, p. 268–269. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZJ-PU0UNERVWDgPGnCaDslAzL8c3o1-2/view>.
10. Selimovic S. An Exploration of Students' Motivation in Learning English. *MAP Social Sciences*, 2022, vol. 2, issue 2, p. 24-31. DOI: 10.53880/2744-2454.2022.2.2.24.
11. Zhang T. Effects of self-regulation strategies on EFL learners' language learning motivation, willingness to communication, self-efficacy, and creativity. *BMC Psychology*, 2024, vol. 12, art. 75. DOI: 10.1186/s40359-024-01567-2.

Миколайчук Аліса Іванівна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри іноземних мов факультетів психології і соціології,

Чистякова Софія Сергіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

THE ROLE OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE IN PSYCHOTHERAPY

Psychotherapy is a field deeply rooted in human communication, cultural sensitivity, and understanding of diverse perspectives. In modern practice, psychologists often work with individuals from various ethnic, linguistic, and cultural backgrounds. This necessitates not only expertise in psychological theories and methods but also a strong foundation in intercultural communication. The ongoing war in Ukraine has created an unprecedented need for the most advanced approaches to psychological support, which can only be identified, mastered, and developed within an international, English-speaking context. The Ukrainian population is experiencing persistent war-related stress, leading to severe consequences for both mental and physical health. Given this reality, accessing global expertise and best practices in

psychotherapy is essential for effectively addressing the psychological trauma caused by the war. Studies suggest that more specific programs are needed in order to improve psychological wellbeing and mental health in the Ukrainian population and as defined by *Predko et al. (2023)* especially in those with low levels of personal hardiness [8]. Developing cultural competence through English proficiency allows Ukrainian psychologists to integrate international methodologies, collaborate with global professionals, and implement evidence-based interventions tailored to the needs of war-affected communities.

English has become the lingua franca of scientific and professional communication worldwide. Most psychological research, academic publications, and international conferences are conducted in English, making proficiency in the language essential for accessing up-to-date knowledge and engaging in global discourse. However, many psychologists, especially those from non-English-speaking countries, face challenges in integrating English into their professional development. These challenges include limited access to English-language education, difficulties in applying theoretical knowledge in practice, and barriers to effective communication with non-native speakers.

Given these considerations, it is crucial to examine how English proficiency contributes to cultural competence in psychotherapy and to identify effective strategies for overcoming language-related obstacles in professional settings.

Several studies highlight the importance of cultural competence in psychotherapy and emphasize the role of language in effective therapeutic communication. *Calloway & Creed (2021)* discuss how integrating multicultural counseling principles into Cognitive Behavioral Therapy (CBT), that was originally developed by Aaron Beck in the 1960s, improves therapeutic outcomes for diverse populations [1]. *Presley (2023)* further explores the challenges therapists face when working with clients from different cultural backgrounds, emphasizing the need for training in culturally adapted therapy techniques [9].

The concept of *broaching*, coined by *Day-Vines et al. (2007)* [2] and further expanded by *Depauw et al. (2022)* [3], is particularly relevant to the discussion. Broaching refers to a therapist's active effort to acknowledge and address cultural differences in therapy. Research indicates that therapists who incorporate broaching into their practice are more likely to establish trust and rapport with clients from minority backgrounds. However, the ability to effectively broach cultural topics often depends on a therapist's language skills and understanding of culturally specific terminology [7].

Huey et al. (2023) provide further evidence that CBT, while effective for many psychological disorders, may be less effective for individuals from culturally diverse backgrounds due to differences in cognitive and emotional processing styles [5]. To address this gap, researchers recommend culturally adapted CBT (CA-CBT), which involves modifying therapeutic techniques to align with the cultural beliefs and values of clients [4].

Despite these insights, relatively few studies examine the direct impact of English proficiency on cultural competence in psychotherapy. This paper aims to fill

this gap by analyzing the role of language in professional development and proposing strategies for improving linguistic and cultural preparedness among psychologists.

The main objective of this study is to investigate how English language proficiency enhances cultural competence in psychotherapy. To achieve this goal, the following tasks are addressed: to explore the relationship between English proficiency and access to psychological research and professional development resources; to examine the role of language skills in effective communication with clients from different cultural backgrounds; to analyze challenges related to language barriers in therapy and their impact on therapeutic outcomes; and to propose strategies for improving English proficiency among psychologists to enhance their cultural sensitivity.

English as a Tool for Professional Development in Psychology. English proficiency enables psychologists to access a vast body of scientific literature, including journal articles, books, and online resources. Many influential psychological theories and therapeutic techniques are developed and published in English, making it essential for professionals to engage with this material to stay updated with the latest research.

Moreover, participation in international conferences, workshops, and online training programs requires at least an intermediate level of English proficiency. Psychologists who are fluent in English have greater opportunities to exchange knowledge with colleagues worldwide, collaborate on research projects, and contribute to the development of global psychological practices.

In the field of education, English plays a crucial role in preparing future psychologists by expanding their academic and professional opportunities. Universities that integrate English-language materials and courses into their curricula give students a competitive edge, enabling them to engage in cross-cultural research and professional practice. For example, the Psychology program at the Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv incorporates 17 ECTS credits in foreign language studies at the bachelor's level. Meanwhile, the master's program offers specialized psychological disciplines in English and provides students with opportunities to study abroad for a semester through Erasmus+ Students Exchange Programs, further enhancing their international academic experience.

The Role of English in Developing Cultural Sensitivity. Cultural sensitivity in psychotherapy involves understanding and respecting the beliefs, values, and traditions of clients from different backgrounds. One of the key methods used to promote cultural awareness in therapy is the broaching technique. Therapists who practice broaching actively discuss cultural differences with their clients, fostering an open and inclusive therapeutic environment. However, for therapists who are not fluent in English, applying broaching techniques can be challenging, as it requires precise and culturally appropriate language use.

Another significant issue is the adaptation of CBT for diverse populations. Standard CBT models are often developed based on Western cultural norms, which may not align with the experiences of clients from collectivist societies, religious minorities, or indigenous communities. Effective adaptation of CBT requires a strong

understanding of both cultural psychology and language, as therapists must modify therapeutic scripts, examples, and exercises to better suit their clients' cultural contexts.

Overcoming Language Barriers in Therapy. Language barriers in therapy can lead to misunderstandings, reduced client engagement, and lower treatment effectiveness. Some common challenges also include difficulty in accurately translating psychological concepts and emotions, lack of culturally adapted therapy materials in non-English languages and limited availability of professional interpreters trained in mental health contexts.

To address these challenges, psychologists can engage in continuous English language training to improve their ability to communicate effectively with clients from diverse backgrounds. It is advisable for them to utilize bilingual therapy materials and culturally adapted resources as well as collaborate with professional interpreters and cultural consultants when working with clients who have limited English proficiency. Though “therapy won’t work with an interpreter” [10], so a bilingual therapist is needed. Due to the development of new technologies there is already a good tendency of its usage. For instance, *Kreienbrinck et al. (2025)* in their review identified 16 technological tools, categorized as fixed-phrase or machine translation apps, to overcome language barriers in a healthcare setting. Usability was assessed in 13 publications applying diverse methods, i.e., surveys, observations, and application data analysis [6]. Technological tools hold potential as a means to address language barriers in healthcare by facilitating communication and supporting diagnostic processes. However, their usability is often constrained by challenges related to translation accuracy, accessibility, and learnability.

Strategies for Enhancing English Proficiency among Psychologists. One effective way for psychologists to improve their English proficiency is through **academic immersion**. Engaging with English-language academic literature, such as journal articles, textbooks, and research papers, helps professionals familiarize themselves with key terminology and concepts. To reinforce understanding, they can summarize key findings in their native language, which strengthens both comprehension and retention of new vocabulary. Regular exposure to English in an academic context also helps develop reading and critical thinking skills essential for professional growth.

Another valuable approach is **professional development training**, where psychologists can enroll in specialized English courses tailored to their field. These courses often focus on psychological terminology, case discussions, and communication skills necessary for professional interactions. Many universities and training centers offer such programs, enabling practitioners to refine their speaking, writing, and listening abilities in a structured environment. Some courses also integrate role-playing exercises and clinical scenarios to simulate real-life psychological consultations.

Engaging in **international collaboration** is another highly effective strategy. Psychologists can participate in exchange programs, attend online webinars, and collaborate on joint research projects with international colleagues. Programs like

Erasmus+ or Fulbright provide opportunities for students and professionals to gain firsthand experience in English-speaking academic and clinical settings. Attending international conferences and workshops also fosters cross-cultural exchange, allowing psychologists to stay updated on global trends in mental health research and practice.

Lastly, **bilingual practice** can significantly enhance confidence in using psychological terminology in English. Psychologists who work with bilingual clients or international patients can gradually integrate English into their practice, conducting therapy sessions in both their native language and English. This approach helps them become more comfortable with technical vocabulary and communication styles used in therapy sessions. Over time, this hands-on experience enhances fluency and ensures that professionals can effectively communicate with a diverse range of clients and colleagues.

Thus, English proficiency is a crucial factor in the professional growth of psychologists, significantly impacting their ability to provide culturally competent care. Mastering English allows psychologists to access international research, engage with global professional communities, and effectively communicate with clients from diverse backgrounds. Given the increasing importance of cross-cultural psychology, educational institutions and professional organizations should prioritize language training as part of psychology curricula.

Future research should explore how language training programs can be optimized for psychologists, with a focus on developing specialized courses that integrate both linguistic and cultural competencies. By fostering English proficiency, the field of psychology can become more inclusive, ensuring that mental health professionals are well-equipped to address the needs of an increasingly diverse global population.

References:

1. Calloway, A., Creed, T. A. Enhancing CBT consultation with multicultural counseling principles. *Cognitive and Behavioral Practice*. – 2021. – Vol. 29, No. 4. – P. 787–795. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2021.05.007>.
2. Day-Vines N. L., et al. Broaching the subjects of race, ethnicity, and culture during the counseling process. *Journal of Counseling & Development*. – 2007. – Vol. 85, No. 4. – P. 401–409. – DOI: [10.1002/j.1556-6678.2007.tb00608.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00608.x).
3. Depauw, H., Van Hiel, A., De Clercq, B., Bracke, P., Van De Putte, B. Addressing cultural topics during psychotherapy: Evidence-based do's and don'ts from an ethnic minority perspective. *Psychotherapy Research*. – 2022. – Vol. 33, No. 6. – P. 768–782. – DOI: <https://doi.org/10.1080/10503307.2022.2156307>.
4. Gkintoni, E., Nikolaou, G. The Cross-Cultural Validation of Neuropsychological Assessments and their Clinical Applications in Cognitive Behavioral Therapy: A scoping analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2024. – Vol. 21, No. 8. – P. 1110. – DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph21081110>.
5. Huey, S. J., Park, A. L., Galán, C. A., Wang, C. X. Culturally responsive cognitive behavioral therapy for ethnically diverse populations. *Annual Review of Clinical*

- Psychology*. – 2023. – Vol. 19, No. 1. – P. 51–78. – DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-080921-072750>.
6. Kreienbrinck, A., Hanft-Robert, S., Forray, A. I., Nozewu, A., Mösko, M. Usability of technological tools to overcome language barriers in healthcare — a scoping review. *Archives of Public Health*. – 2025. – Vol. 83, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s13690-025-01543-1>.
7. Newton, C., Steele, J. M. The broaching readiness framework: a path for psychologists to embrace cultural opportunities. *Counselling Psychology Quarterly*. – 2025. – P. 1–18. – DOI: <https://doi.org/10.1080/09515070.2025.245803>.
8. Predko V., Schabus M., Danyliuk I. Psychological characteristics of the relationship between mental health and hardness of Ukrainians during the war. *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1282326.
9. Presley, V. L. Addressing equality, diversity and inclusion as part of CBT training: A course evaluation study. *The Cognitive Behaviour Therapist*. – 2023. – Vol. 16. – Article e30. – DOI: <https://doi.org/10.1017/S1754470X23000235>.
10. Yun, K., Jenicek, G., Gerdes, M. Overcoming Language Barriers in Mental and Behavioral Health Care for Children and Adolescents — Policies and Priorities. *JAMA Pediatrics*. – 2019. – Vol. 173, No. 6. – P. 511. – DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.0400>.

Мичка Інна Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Тичина І.М., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології,
деканеса соціально-психологічного факультету

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сім'ї військовослужбовців живуть унікальним життям, де переплітаються військова дисципліна, патріотизм та виклики, пов'язані з частими розлуками та потенційною травмою. У цьому контексті комунікація стає не просто інструментом, а необхідністю для подолання конфліктів та зміцнення родинних зв'язків.

Обмежене спілкування викликає відчуття віддаленості та непорозуміння, що призводить до тривоги, страху та самотності як у військового, так і в його сім'ї. Відсутність спілкування ускладнює розуміння потреб і очікувань, що призводить до конфліктів і напруги.

Тривога, емоційний дискомфорт та відчуженість негативно впливають на психологічний клімат сім'ї. Ці фактори заважають нормальному

функціонуванню сім'ї, спричиняючи психологічну напругу, конфлікти та брак позитивних емоцій [4].

Військова служба на невизначений термін розлучає члена сім'ї з рідними, що ускладнює підтримку емоційного зв'язку. Це створює напругу, пов'язану зі стресом, переживаннями та страхами. Інший партнер змушений адаптуватися до відсутності коханої людини в повсякденному житті.

Відсутність партнера змушує того, хто залишився, взяти на себе значно більше обов'язків: від домашніх справ до фінансових питань, самостійне виховання дітей та вирішення всіх побутових проблем. Це створює додатковий тягар, особливо якщо раніше обов'язки були розподілені порівну, і посилює напругу в сім'ї.

І. Сингаївська та Ю. Лукаш виділяють такі основні причини конфліктів у сім'ях: обмеження свободи дій; залежності; розбіжності в інтересах; незадоволення потреб; авторитарний стиль спілкування; втручання родичів; матеріальні труднощі [3].

Для сімей військовослужбовців, які стикаються з розлукою, стресом, невизначеністю та травмою, конфлікти стають неминучою частиною життя. Однак, ефективні комунікативні стратегії можуть стати ключовим інструментом для врегулювання цих конфліктів та збереження міцних стосунків.

Бойові дії можуть залишити глибокі психологічні шрами, що впливають на спілкування. Військовослужбовці, які пережили травматичні події, можуть мати труднощі з вираженням своїх емоцій або можуть проявляти відстороненість.

Сучасна українська проза, особливо твори, що з'явилися після 2014 року, глибоко відображає травматичний досвід війни та його вплив на сім'ї. Автори, такі як Сергій Жадан у «Інтернат» (2017) або Тамара Горіха Зерня у «Доця» (2019), показують, як війна руйнує звичні моделі спілкування та створює міжкультурні бар'єри навіть у межах однієї родини.

Із зазначених творів можна виокремити соціально-психологічний аспект конфлікту у подружжі військовослужбовців, а саме: військовий досвід радикально змінює світогляд та мову військовослужбовців, створюючи непорозуміння з цивільними членами сім'ї, травма та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) впливають на здатність до емпатії та відкритого спілкування, необхідність адаптації до нових реалій вимагає від сімей розвитку навичок міжкультурної комунікації, таких як активне слухання, емпатія та вміння виражати емоції [2].

Комунікація може допомогти сім'ям військовослужбовців подолати ці виклики. Як стверджує М. Беннет у своїй моделі міжкультурної чутливості, розвиток емпатії та розуміння культурних відмінностей є ключовим для ефективного спілкування.

Комунікація може допомогти сім'ям військовослужбовців подолати конфлікти кількома способами:

Підвищення емпатії: Розуміння культурних відмінностей може допомогти членам сім'ї розвинути емпатію та співчуття до досвіду один одного.

Покращення спілкування: Навчання ефективним навичкам спілкування може допомогти членам сім'ї виражати свої потреби та почуття чітко та шанобливо.

Зниження непорозумінь: Розуміння культурних відмінностей може допомогти запобігти непорозумінням і конфліктам, які виникають через різні очікування або припущення.

Зміцнення зв'язків: Участь у спільній діяльності та досвіді може допомогти членам сім'ї зміцнити свої зв'язки та створити почуття спільності.

Сприяння зціленню: Відкрите та чесне спілкування може допомогти членам сім'ї опрацювати травматичні переживання та сприяти зціленню [1].

Комунікація є важливим інструментом для подолання конфліктів у сім'ях військовослужбовців. Розуміння військової культури, впливу травми та розвиток емпатії можуть допомогти сім'ям зміцнити свої зв'язки та створити безпечне та підтримуюче середовище.

Ефективна комунікація є ключовим фактором для збереження міцних стосунків у подружніх парах військовослужбовців в умовах війни. Розвиваючи навички активного слухання, відкритого висловлення почуттів та поважного ставлення один до одного, пари можуть навчитися конструктивно врегульовувати конфлікти та підтримувати один одного у важкі часи.

Література:

1. Лелека Р.О., Миропольцева Н.І. Профілактика та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців Габітус Випуск 60. 2024 DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>
2. Методичні рекомендації щодо соціальної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, їх соціального захисту /Бриндіков Ю. Л., Дуля А. В., Караман О. Л. та ін. ; за ред. О. Л. Караман, І. М. Трубавіної. – Полтава-Кривий Ріг : КДПУ, 2024. – 101 с.
3. Сингаївська І., Осауленко Н. Особливості комунікативних проблем в шлюбних партнерських стосунках переселенців під час війни Вчені записки Університету «КРОК» №3(71), 2023 DOI: 10.31732/2663-2209-2022- 71-125-134
4. Соколова І.М., Шайхлісламов З.Р., Ладика М.С. Вплив умов бойових дій на психологічний клімат сім'ї Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/09>

Мілюкова Євеліна Олександрівна

здобувач магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Портницька Н.Ф., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МОЛОДИХ БАТЬКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Виховання дітей є складним та відповідальним процесом, що вимагає від батьків значних емоційних, фізичних та психологічних ресурсів. Молоді батьки часто стикаються зі стресовими ситуаціями, що можуть впливати на їхній добробут та сімейні відносини. У зв'язку з цим вивчення копінг-стратегій, які вони використовують для подолання труднощів, є важливим як для розуміння механізмів адаптації, так і для розробки ефективних психологічних підходів до підтримки.

Дослідженням копінг-стратегій займалися багато науковців, зокрема Лазарус Р., Фолкман С., Комарова Н., Крюкова Т., які вивчали механізми подолання стресу та адаптації [2]. Однак питання ефективності та особливостей застосування копінг-стратегій саме для молодих батьків у сучасних умовах залишається до кінця не вирішеним, що вимагає подальшого детального аналізу.

Важливо зазначити, що основні підходи до вивчення копінг-поведінки включають орієнтовану теорію К. Меннінгера, яка розглядає копінг як механізм, що допомагає особистості позбавлятися внутрішнього напруження. Він аналізував різні копінг-механізми та визначав їхню патологічність.

Его-орієнтований підхід до дослідження копінгу був представлений у працях А. Фрейд і Д. Вайланта, які зосереджували увагу на захисних механізмах психіки. Теорія рис, своєю чергою, розглядає копінг як комплекс особистісних характеристик, що впливають на реакцію людини в стресових ситуаціях [4].

Найбільш широке визначення копінг-стратегій запропонував Р. Лазарус, який розглядав «копінг» як засоби психологічного захисту, що визначають поведінку людини в конкретних умовах. На його думку, копінг-стратегії формуються у відповідь на психотравмуючі події. У сучасній науково-психологічній літературі копінг трактується як динамічний процес, стійкі моделі якого впливають на реакції та поведінку особистості [1].

Дослідники зазначають, що вибір батьками копінг-стратегій у вихованні значною мірою визначається їхніми індивідуально-психологічними особливостями, такими як рівень рефлексії, емпатії та саморегуляції. Також важливу роль відіграють характеристики самої дитини, особливості батьківського ставлення та їхні цінності. Науковці підкреслюють, що підвищення ефективності батьківських копінг-стратегій можливе через розширення їхнього репертуару, зокрема шляхом використання соціально-психологічних методів навчання, таких як соціально-психологічний тренінг [2].

Отже, можемо зробити висновок, що дослідження копінг-стратегій молодих батьків є важливим аспектом психологічної науки, оскільки вони безпосередньо впливають на емоційний стан батьків, їхню здатність адаптуватися до нових ролей та ефективність виховання дітей. Враховуючи, що вибір копінг-стратегій значною мірою визначається індивідуально-психологічними особливостями, рівнем розвитку рефлексії, емпатії, саморегуляції, а також характеристиками дитини та соціальним середовищем,

подальші дослідження у цій сфері можуть сприяти розробці ефективних методів психологічної підтримки.

З метою підвищення ефективності батьківських копінг-стратегій доцільно запроваджувати програми психологічного навчання, які включають розвиток навичок стресостійкості, емоційної регуляції та адаптивної поведінки у стресових ситуаціях. Важливим компонентом є соціально-психологічні тренінги, які допомагають батькам розширити репертуар своїх копінг-стратегій, краще розуміти власні емоції та реагувати на потреби дитини більш усвідомлено.

Окрім цього, важливою складовою підтримки молодих батьків є формування спільнот та груп взаємодопомоги, де вони можуть обмінюватися досвідом, отримувати поради та психологічну підтримку. Освіта та консультативна допомога від фахівців, зокрема сімейних психологів, можуть допомогти батькам більш усвідомлено підходити до виховання дітей та знижувати рівень стресу у сімейних стосунках.

Література:

1. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping Monography. New York, 1984. 445 p
2. Долинська Л., Чернякова Г. Формування ефективних копінг-стратегій батьків у вихованні підлітків. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 *Психологічні науки*. Випуск 17 (62). 2022. С. 15-24.
3. Красін С. А. Усвідомлене батьківство: сутність, ознаки, структура та зміст. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. № 55. С. 215–221.
4. Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи визначення допінг-стратегії поведінки особистості. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 34 (73) № 1. 2023. С. 64-69.

Мірошніченко Олена Анатоліївна

докторка психологічних наук, доцентка,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Не дивлячись на зростання науково-технічного прогресу у світі, існує тенденція до збільшення кількості дітей, які мають потребу у додатковій соціальній допомозі, незвичайних умов навчання та виховання. Ці групи дітей складаються: з дітей з порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, дітей з інвалідністю, із різних соціально вразливих груп населення тощо. Останнім часом, у період ведення Україною тяжкої, вимушеної війни за свою незалежність, кількість таких дітей, нажаль, зростає. Все це робить

вкрай актуальними питання підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності в межах надання навчально-виховних послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Саме поняття «особливі освітні потреби» (далі ООП) визначає певні види потреб дитини, що виходить за межі суспільної норми і має залежність від розумової, фізичної недостатності або певних труднощів. В Україні активно розвивається інклюзивна освіта – такий формат навчання, що дає змогу будь-якій дитині отримувати освіту у звичайних навчальних закладах. Прогрес інклюзивного процесу навчання полягає у тому, що батьки дитини мають можливість обрати будь-який освітній заклад на користь дитині, а особливим дітям відвідувати такі навчальні установи, щоб не відчувати себе соціально обмеженими.

Згідно з численними дослідження щодо інклюзії погоджуємося з думкою, що інклюзія в освіті – це тривалий процес розвитку, який несе гуманну ідею про доступність освіти для всіх. В основу інклюзивної освіти закладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує ставлення до всіх людей як до рівних та при цьому створює необхідні умови для дітей, які мають ООП.

Важливим у роботі вчителя в інклюзивних групах є проєктування та втілювання індивідуальних програм розвитку в залежності від діагнозу дитини, включаючи рівень розумового, психологічного та фізичного розвитку. В цьому і полягає перша особливість роботи педагога в умовах інклюзії – здатність створити умови та забезпечити всебічний розвиток всіх дітей у класі. Вчитель повинен вміти формувати завдання програми в межах групи, правильно оцінювати результати її освоєння, враховуючи можливості кожної дитини, мотивувати та запобігати стресу; тобто формувати інклюзивне середовище, застосовуючи активні методи навчання (включаючи діалог, дискусії), способи поетапного засвоєння нового матеріалу, даючи дітям зрозуміти, що вони відповідальні за виконання завдань, використовуючи спільну діяльність, яка сприяє згуртуванню колективу.

В роботах І. Гевко, В. Гладуша, А. Висоцької, С. Дубовського, З. Шевціва та ін. висвітлено окремі види методик, організаційних форм та властивих ознак інклюзивної освіти [3, 4, 9]. У роботах І. Кузави виокремлено основу сучасних технологій практичного здійснення системи інклюзивної освіти, спрямованої на корегування розвитку та соціалізацію дітей з ООП [7]. Досліджуються питання вивчення та узагальнення практичного досвіду організації освітнього процесу в інклюзивних закладах освіти, виявлення суттєвих проблем та окреслення перспективних шляхів його покращення.

Разом з тим, важливою проблемою у загально-освітніх закладах є негативне сприйняття зі сторони дорослих і однолітків «особливих» дітей, через те, що вони мають фізичні і психічні недоліки. Саме тому актуальним є завдання щодо формування в учасників освітнього процесу поважного ставлення до однолітків з порушеннями здоров'я, толерантності, тобто здатності зрозуміти і прийняти дитину з ООП такою, якою вона є, вбачаючи в ній носія інших цінностей, іншого стилю мислення, інколи не зрозумілої форми поведінки тощо.

Питання толерантності набуває вагомості в площині інклюзивно-освітнього середовища. Особливо важливо, на наш погляд, проводити роботу з розвитку толерантності з майбутніми фахівцями – вчителями, логопедами, оскільки саме вони закладатимуть необхідні моральні цінності та норми поведінки у учнів інклюзивного класу. Адже саме у шкільному віці відбувається формування уявлень про значимість людської гідності, розуміння цінності своєї особистості й інших людей, виховується повага до них, почуття солідарності та прагнення до співпраці, уміння ненасильницького вирішення конфліктів.

Термін «толерантність» включає в себе безліч тлумачень, але при всій багатозначності цього терміна, в його основі присутня головна характерна ознака – «терпимість»: лат. *tolerantia* – терпіння; англ. *tolerance* – готовність бути терпимим; нім. *toleranz* – терпіння чужих думок, віросповідань, дій інших осіб; франц. *tolerance* – переконаність у тому, що інші можуть думати та діяти в манері, відмінній від нашої власної. Більшістю авторів толерантність розуміється як повага та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатомірності та різноманіття культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваг однієї точки зору [2, 4, 5].

Важливо розвивати толерантність як компонент педагогічної компетенції у майбутніх учителів. Безпосереднім завданням педагога є заснування та підтримка психоемоційного оточення у групі. Оскільки він власним прикладом може показати дітям найвищий рівень поваги та толерантності до осіб з ООП. Дослідники зазначають, що толерантна особистість характеризується сформованістю власних поглядів та цінностей, наявністю життєвої позиції [1, 6]. Водночас, така особистість спроможна розуміти та поважати відмінності та різноманітність у поглядах й переконаннях інших людей. Науковці виокремлюють фізіологічну, сексуальну, фрустраційну, афективну толерантність та особливу увагу фокусують на міжкультурній, яка включає в себе схильність до розуміння способу життя іншого [9].

На заняттях психолого-педагогічного циклу викладачі ВНЗ акцентують увагу студентів на тому, що буде важливим питанням їх діяльності в інклюзивному класі, а саме розуміння міжособистісної та міжгрупової толерантності. Міжособистісна толерантність реалізується на рівні інтеракції і проявляється як емпатійність особистості, яка допускає прийняття іншої людини як цінності; готовність дорослого зрозуміти феноменальний світ дитини за рахунок мінімум особистих проєкцій при збереженні кордонів свого «Я». Міжгрупова толерантність відіграє важливу роль у входженні «особливої» дитини у соціальний простір класу, вона існує на рівні «Я» – «Група» і передбачає, в першу чергу, соціальний інтерес, готовність бути з іншими, прийняття правил та норм групи. Така толерантність забезпечує потребу в груповій приналежності та визнанні.

Виходячи з досліджень науковців, вбачаємо, що толерантність педагога в інклюзивному освітньому просторі базується на таких аспектах як: усвідомлення педагогом актуальності проблеми роботи з дітьми ООП; формування та розвиток фізіологічної толерантності до людей з ООП; осмислення власних

характеристик, які відображають повсякденні стереотипи, упередження; особисті мотиви, цінності; аналіз наслідків ймовірної інтолерантності; готовність педагога до зміни сформованих особистісних смислів як результат зіткнення з іншою точкою зору на певну проблему [8].

Таким чином, можна припустити, що процес розвитку педагогічної толерантності в інклюзивно-освітньому просторі буде тривалим та складним, оскільки, окрім набуття знань щодо забезпечення компетентностей практичної роботи з особливими дітьми, необхідно також сприяти внутрішній перебудові педагога, як носія високого рівня співпраці, культури спілкування та взаємодії з особливими дітьми та їхніми батьками.

Вирішення цих задач з підготовки здобувачів вищої освіти до роботи в умовах інклюзії можливо при реалізації комплексного підходу. Такий підхід базується на змістовному та технологічному компонентах, він представляє собою систему теоретичних, прикладних і методичних знань, а також проєктних, організаційних і комунікативних умінь, орієнтованих на формування ціннісно-мотиваційних відносин і професійної компетентності педагогів в галузі інклюзивної освіти.

Література:

1. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка: навч. посіб., Житомир : вид. О.О. Евенко, 2020. 176 с.
2. Бельдій А.О., Волошина О.В. Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. Випуск 52. С. 13–16.
3. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради*. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236–240.
4. Гладуш В. А., Висоцька А. М., Дубовський С. О. Корекція розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями засобами фізичного виховання. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. (Серія «Педагогічні науки»)*. Київ, 2020. Вип. 12 (41). С. 44–62.
5. Дмитренко К.А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : ВГ «Основа», 2020. 120 с.
6. Колупаєва А.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
7. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 40 с.
8. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рекомендації / за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
9. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Львів : «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

Мітіна Ольга Леонідівна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Максимова Н. Ю.,

докторка психологічних наук, професорка,
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВІДМОВИ СУЧАСНИХ ЖІНОК ВІД НАРОДЖЕННЯ ДИТИНИ

На сучасному етапі розвитку суспільства інститут сім'ї переживає суттєві трансформації, які супроводжуються знеціненням традиційних сімейних цінностей, зменшенням кількості офіційних шлюбів, свідомою відмовою жінок від материнства, наслідком чого є зниження природного приросту населення, що в цілому призвело до демографічної кризи в більшості європейських країн. Дана ситуація в нашій країні посилюється військовим станом, зменшення чоловіків репродуктивного віку, складними економічними умовами, що призводить до зниження репродуктивної мотивації молоді та готовності жінок до народження дитини. У зв'язку з чим вкрай актуальним є вивчення чинників, що спонукають жінок свідомо відмовитися від народження дитини. Результати дослідження даної проблеми можуть бути основою розробки програм, спрямованих на формування репродуктивної установки та готовності жінок до реалізації репродуктивної функції, що в цілому покращить демографічну ситуацію в країні.

У працях сучасних українських вчених розглядаються різні аспекти психологічної готовності жінок до народження дитини та майбутнього материнства (М.В. Нероба, Н.Д. Гаража, О.П. Таран, Н.В. Яремчук), а також ідеологія жінок-чайлдфрі, основні мотиви відмови від народження дитини, небажання мати дітей (О.В. Івачевська, О.В. Ігнатенко, О.С. Кочарян, К.С. Слюсар, Ю.В. Тодорцева).

На думку О.П. Таран найвагомішим фактором готовності жінок до народження дитини та материнства є відчуття суб'єктивного благополуччя, задоволеність жінки відносинами з партнером, що формує відчуття власної фінансової та психологічної безпеки, здатність забезпечити адекватні умови для розвитку дитини. Крім того важливою умовою є психологічна готовність жінки до материнства, яка включає: - загальну особистісну зрілість; - адекватну модель батьківства, яка формується на основі сприятливого досвіду власного дитинства; - мотиваційну готовність; - сформованість материнської компетентності та готовність прийняти на себе роль матері [4, с. 95].

Як свідчать результати дослідження О.В. Івачевської, значна частка жінок, які декларують філософію «вільних від дітей», мають травматичний досвід у сфері дитячо-батьківських, чи чоловічо-жіночих стосунків. Проте, жінки-чайлдфрі власну відмову від народження дитини у майбутньому обґрунтовують

переважно неблагополучною ситуацією в країні, фінансовою кризою, необхідністю професійного становлення, бажанням зберегти свободу, фізичну привабливість, здоров'я. При цьому, переважна більшість цих жінок, пояснює відмову народжувати альтруїстичними мотивами: «дитину треба народжувати у мирній країні», «я повинна гарно забезпечити власну дитину» тощо [1, с. 254].

Дослідження Ю.В. Тодорцевої, О.О. Арнаут показують, що для багатьох жінок-чайлдфрі основними причинами, через які вони свідомо відмовилися від материнства є нестабільна економічна ситуація в країні та незадоволеність власним матеріальним становищем. Також важливу роль мають соціальні та особистісні мотиви відмови від материнства, перш за все, бажання професійної самореалізації, страх відповідальності, нестабільні стосунки з партнером. Крім того присутні егоїстичні мотиви, такі як страх втратити власну привабливість, зіпсувати емоційну та фізичну близькість з партнером, небажання витрачати багато часу та велику кількість коштів на дитину. Зазначені причини відмови від народження дитини, на нашу думку, вказують на особистісну незрілість і несформованість репродуктивної установки [5, с. 60].

На думку О.С. Кочарян, умовою формування психологічної готовності до материнства є репродуктивна установка, що виявляється у взаємодії трьох компонентів: когнітивного, афективного і поведінкового. Психологічні прояви репродуктивної установки відображаються власним ставленням до себе як до майбутньої матері і до ідеального образу матері. Репродуктивна установка жінок - це результат інтегральної взаємодії гендерної та виховної позицій, тобто вона формується на основі минулого досвіду жінки, тієї соціальної ситуації, в якій жінка усвідомлювала материнську роль [3, с.125].

І.В. Ігнатенко визначає репродуктивну установку як психологічне явище, що включає засвоєні особистістю установки по відношенню до дітей взагалі, потребу народжувати, виховувати, спілкуватися з дитиною, прагнення мати конкретну кількість дітей, яке виражається в тому, що без дітей людина відчуває труднощі в самореалізації себе як особистості. Репродуктивні установки залежать від особливостей дитячо-батьківських відносин, шлюбно-сімейних взаємин та сформованості гендерної ідентичності [2, с.15].

Австрійські вчені С.Lee і Н.Gramotnev розглядають прагнення мати дітей як елемент психологічного благополуччя жінки. У своїй роботі вчені дослідили особливості репродуктивних установок молодих австралійок: для жінок, які орієнтовані на народження в майбутньому однієї дитини, важлива можливість мати оплачувану роботу, а ті, хто бажає більшу кількість дітей, готові до традиційної ролі домогосподарки. Жінки, що бажають залишитися бездітними, порівняно з плануючими мати дітей, мали більш низький рівень освіти, не мали роботи, найчастіше вживали алкоголь і наркотики (маріхуану); стикалися з жорстоким поведінням у батьківській сім'ї, не мали соціальної підтримки і відчували незадоволеність життям. Виходячи з цих результатів, С.Lee і Н.Gramotnev допустили, що небажання мати дітей є індикатором психологічного неблагополуччя і наслідком впливу несприятливих соціальних факторів, а

прагнення до багатодітності насамперед визначається прихильністю до традиційних сімейних цінностей [7, с.14].

З метою поглиблення розуміння чинників відмови сучасних жінок від народження дитини нами було проведено емпіричне дослідження. Вибірку склали молоді жінки віком від 20 до 34 років, загальною кількістю 76 осіб, які не мають дітей, перебувають у шлюбі або мають позашлюбні відносини. За результатами анкетування визначено, що 27% з досліджуваної вибірки жінок не планують народжувати та не бажають мати дітей в майбутньому. Головною причиною відмови від народження дитини переважна більшість жінок (90%) вказує на незадовільне матеріальне положення, нестабільні стосунки з чоловіком (партнером) – 67%; поганий стан здоров'я – 63%. Також, важливе значення мають соціальні та соціально-економічні чинники, наприклад серед причин відмови від народження дитини жінки визначають: - невпевненість в майбутньому (46%); - бажання професійної самореалізації (45%), - складну економічну та політичну ситуацію в країні (40%); - небажання чоловіка (партнера), щоб жінка народжувала дитину (30%).

Аналіз результатів дослідження, вказує на певну амбівалентність відповідей, а саме: майже всі жінки (90%) пояснюють небажання мати дітей незадовільним матеріальним положенням, проте власний матеріальний дохід як «незадовільний» оцінюють лише 24% жінок, а 21% визначають як «добрий»; також пояснюють причину відмови від народження дитини внаслідок поганого стану здоров'я 63% жінок, при цьому, на власне здоров'я як «незадовільне» вказує 24% жінок-чайлدفрі.

Грунтуючись на результатах власного дослідження, ми поділяємо думку науковців, які стверджують, що умовою психологічної готовності жінок до народження дитини є сформована репродуктивна установка, яка стає домінантною та виражається в потребі народжувати та виховувати дитину, при цьому без дітей жінка відчуває труднощі в самореалізації. Слід зауважити, що величезний вплив на формування репродуктивної установки мають батьківсько-дитячі відносини, стосунки між батьками, які визначають особливості репродуктивної поведінки людини у дорослості. Результати нашого дослідження також свідчать, що у жінок, які свідомо відмовляються від народження дитини, були складні стосунки з батьками в дитинстві (50% відзначають їх як «незадовільні»), мали приклад деструктивних, «поганих» відносин між батьками (63%), 19% жінок не мали позитивного емоційного зв'язку з матір'ю в дитинстві, оцінюють відносини з нею як «незадовільні».

На думку Г.С. Шевчук вирішальну роль у готовності жінки до народження дитини має сформована материнська ідентичність. Чим більш чітко та емоційно позитивно представлена у самосвідомості жінки система знань, пов'язаних із функціями матері, її поведінкою та іншими психологічними характеристиками, тим гармонійніше проходить процес самоідентифікації жінки у ролі майбутньої матері, тим більш збалансоване входження образу матері до загальної структури Я-концепції жінки та її готовності до народження дитини та материнства. Материнська ідентичність динамічна і розвивається протягом всього життя

жінки, може бути гармонійною і гнучкою або дифузною і суперечливою, це залежить від характеру дитячо-материнських взаємин, наявності у жінки в дитинстві стійкого позитивного емоційного зв'язку з власною мамою [6, с. 774].

Отже, підсумовуючи вищенаведене можна зазначити, що відмову від народження дитини жінки переважно пояснюють соціально-економічними та соціально-психологічними чинниками, зокрема, незадоволеним матеріальним становищем, нестабільними стосунками з партнером, бажанням професійної самореалізації, несприятливою ситуацією в країні, невпевненістю в майбутньому. Проте, причини свідомої відмови від материнства значно глибші та насамперед обумовлено несформованістю репродуктивної установки, яка є головною умовою психологічної готовності жінки до народження дитини.

Література:

1. Івачевська О.В. Основні репродуктивні мотиви молодих жінок в Україні. *Молодий вчений*. № 3 (43). 2017. С.250-255.
2. Ігнатенко О. В. Психологічні особливості прояву репродуктивної установки в юнацькому віці: *Автореф. дис. канд. психол. наук*. Київ., 2012. 16 с.
3. Кочарян О.С. Психологічні аспекти поняття репродуктивної установки та його розуміння у зарубіжних дослідженнях. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*, №11(21) 2014. С.124-127.
4. Таран О.П., Гаража Н.Д. Соціально-психологічні чинники ставлення сучасних жінок до материнства. *Габітус. Серія Психологія особистості*. Вип. 30. 2021. С.91-96.
5. Тодорцева Ю.В., Арнаут О.О. Психологічні механізми усвідомленої відмови від материнства *SWorldJournal Issue 17 / Part 2, 2023. С.55-62.*
<https://www.sworldjournal.com/index.php/swj/article/view/swj17-02-015>
6. Шевчук Г.С. Материнська ідентичність у структурі Я–концепції жінки. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип.9. С.765-777.
7. Lee C., Gramotnev H. Motherhood Plans among Young Australian Women: Who Wants Children These Days? *Journal of Health Psychology*. Vol 11, 2006. P. 5-20.

Міхесва Оксана Юріївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка, завідувачка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

**МІЖНАРОДНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ**

Підготовка соціальних працівників є важливим елементом розвитку соціальної політики в кожній країні. Вона враховує не лише національні потреби та законодавство, а й міжнародні стандарти, обмін досвідом та глобальні виклики. Підготовка соціальних працівників у сучасному світі виходить за межі національних освітніх програм і враховує міжнародні стандарти, глобальні соціальні виклики та можливості професійної мобільності. В умовах зростання соціальних проблем, таких як бідність, міграція, дискримінація, насильство, війни, соціальні працівники здійснюють ключову роль у забезпеченні соціальної справедливості, дотриманні прав людини та підтримці вразливих верств населення.

На світовому рівні існують організації, які формують єдині стандарти освіти та професійної підготовки соціальних працівників. Такими організаціями є: Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW), що визначає освітні критерії підготовки соціальних працівників; Міжнародна рада з питань соціального забезпечення (ICSW), що сприяє розробці соціальних програм і політики, підвищенню ефективності соціального захисту; Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) діяльність якої спрямована на формування професійно-етичних стандартів, підтримує права людини та соціальну справедливість, співпрацює з урядами та міжнародними організаціями у розробці соціальної політики.

На основі рекомендацій цих організацій сформовані ключові принципи підготовки соціальних працівників: принцип дотримання прав людини (орієнтація на соціальну справедливість, антидискримінаційні практики); принцип міждисциплінарного підходу – поєднання соціології, психології, права, медицини, економіки в освітніх програмах; принцип етичної відповідальності – дотримання принципів рівності, поваги до людської гідності, боротьба з дискримінацією, повага до культурного розмаїття, конфіденційність, професійна відповідальність; принцип професійної мобільності – можливість проходити міжнародні стажування та обмінюватися досвідом; принцип глобальної орієнтації – врахування міжнародного досвіду при вирішенні національних соціальних проблем, розуміння соціальних проблем у міжнародному контексті, робота з мігрантами, біженцями, жертвами насильства, жертвами війни [1, с.392].

Сучасними викликами підготовки соціальних працівників на міжнародному рівні та в Україні стали наступні аспекти: глобалізація соціальних проблем, що призводить до зростання бідності, нерівності, соціальної напруги; наявність міграційних криз, що передбачає посилення роботи з біженцями, з адаптації мігрантів до нових соціальних умов; підготовка соціальних працівників до психосоціальної підтримки під час конфліктів, війн та катастроф, а саме навчання спеціалістів для допомоги постраждалим у кризових ситуаціях (зокрема, війна в Україні показала важливість такої підготовки); діджиталізація соціальної роботи, що сприяла розвитку онлайн-консультування, дистанційної підтримки та цифрових методів роботи з вразливими групами населення.

Світовими тенденціями підготовки соціальних працівників на сьогодні є орієнтація на практико-орієнтоване навчання. У багатьох країнах підготовка соціальних працівників має практичну спрямованість. У США, Канаді, Великій Британії акцент робиться на реальних кейсах, практичних навичках, роботі в мультидисциплінарних командах. У Скандинавських країнах (Швеція, Норвегія, Фінляндія), що орієнтовані при підготовці соціальних працівників на комплексний підхід до соціального забезпечення, тісний зв'язок освіти з державними соціальними службами. Крім цього досить широко використовуються інноваційні технології при підготовці зазначених фахівців. У сучасній соціальній роботі активно використовуються дистанційне консультування (онлайн-психотерапія, соціальні послуги через інтернет), цифрові бази даних для оцінки соціальних потреб та ведення кейсів отримувачів послуг; штучний інтелект для аналізу соціальних проблем та прогнозування кризових ситуацій [2, с. 57].

Багато університетів та навчальних центрів пропонують програми подвійного диплома, які дозволяють здобувачам освіти навчатися у межах декількох країнах, проходити міжнародні стажування тощо. Здобувачам освіти пропонується долучитись до різних соціальних програм, наприклад, робота з біженцями у міжнародних організаціях, участь у дослідницьких проєктах із соціальної роботи, що фінансуються ЄС або ООН.

У США, Канаді, Великій Британії акцент підготовки соціальних працівників робиться на практичному досвіді, стажуваннях та формуванню міжкультурної компетентності. У Скандинавських країнах спостерігається значна державна підтримка соціальних програм, високий рівень підготовки фахівців сфери соціального забезпечення та роботи з сім'ями.

Україна адаптує міжнародний досвід до власних реалій, на сьогодні спостерігається розвиток програм реабілітації ветеранів, підтримки переселенців та громад, що постраждали від війни. Українські соціальні працівники отримали особливий виклик, що передбачає значну напруженість у воєнних умовах, а в подальшому під час післявоєнної відбудови. Сьогодні українські соціальні працівники активно залучені до реабілітації ветеранів, соціально-психологічної підтримки сімей військових та допомоги внутрішньо переміщеним особам [3, с.165].

У багатьох країнах існує розрив між теоретичними знаннями студентів та реальними викликами, з якими вони стикаються в роботі. Важливим є оновлення програм відповідно до сучасних потреб.

Перспективами розвитку міжнародної підготовки соціальних працівників може бути розширення міжнародного співробітництва у сфері освіти, розширення програм міжнародного обміну між університетами, спільні дослідження у сфері соціальної роботи на глобальному рівні; інтеграція технологій у соціальну роботу, що передбачає забезпечення онлайн-освіти для соціальних працівників, використання штучного інтелекту для соціальних досліджень (наприклад, штучний інтелект у діагностиці соціальних проблем); посилення психологічної підготовки соціальних працівників до роботи у

кризових ситуаціях, підготовка фахівців для роботи в умовах кризи (пандемії, війни, стихійних лих), інтеграція методик когнітивно-поведінкової терапії та кризового консультування в соціальній роботі.

Таким чином, міжнародні аспекти підготовки соціальних працівників орієнтуються на взаємодію між країнами, обмін досвідом та використання найкращих практик для підвищення якості соціальних послуг. Міжнародні аспекти підготовки соціальних працівників охоплюють глобальні стандарти освіти, практичні методики, міжкультурний обмін і готовність працювати у складних соціальних умовах. Взаємодія між країнами, адаптація передових світових практик та інтеграція технологій роблять соціальну роботу ефективнішою та допомагають вирішувати сучасні виклики суспільства.

Україна, з огляду на війну та соціальні проблеми, активно адаптує міжнародний досвід для зміцнення соціальних служб і підготовки кваліфікованих фахівців, що робить її частиною глобального процесу розвитку соціальної роботи.

Література:

1. Інна Івженко, Тетяна Голубенко, Олександр Дичко. (2023). Підготовка фахівців соціальної роботи (соціальних працівників) в Україні в умовах воєнного стану. Вісник науки та освіти, 2023, № 6 (12). С.388-400.
2. Міхеєва О. (2023). Характеристика надання соціальних послуг в зарубіжних країнах. Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі : збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції, м. Івано-Франківськ, 19– 20 травня 2023 р. / за ред. Г. Й. Михайлишин, І. В. Кулик. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. С.56-59.
3. Renate Vainola, Oksana Mikheieva, Zhanna Petrochko, Nataliya Myroshnischenko, Olena Vakulenko (2022). Professional Treining of future social workers: implementing foreign experience into the national heis practice. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 12/02-XXVIII (July, 2022). p. 163-168.

Мороз Вікторія Вікторівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Максимець С. М., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВПЛИВ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДИК НА КОРЕКЦІЮ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РАС

Аналіз сучасного стану проблеми емоційної сфери молодших школярів з розладами аутистичного спектру (РАС) у психолого-педагогічній літературі свідчить про її багатогранність і складність, що обумовлено специфікою розвитку дітей із цими особливостями.

Теоретичні підходи до застосування арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС) ґрунтуються на розумінні особливостей їхнього психоемоційного розвитку та специфіки сприйняття світу. У сучасній психолого-педагогічній літературі арт-терапія розглядається як ефективний інструмент для розвитку комунікативних навичок, емоційної регуляції, сенсорної інтеграції та самовираження у дітей із РАС, враховуючи їхні труднощі в традиційних формах спілкування та навчання. Арт-терапевтичні методики базуються на інтеграції психології, педагогіки та мистецтва, спрямовані на стимулювання розвитку емоційного інтелекту та соціальних компетенцій, що є критично важливими для дітей з РАС.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що арт-терапія забезпечує дітям із РАС безпечне середовище для самовираження, що особливо важливо з огляду на їхні труднощі у вербальній комунікації. Використання невербальних форм вираження, таких як малювання, ліплення, музика, танець і театральні ігри, допомагає дітям виражати свої почуття, знижувати рівень тривожності та формувати позитивний емоційний досвід. Одним із ключових теоретичних підходів до застосування арт-терапії є психодинамічний, який передбачає аналіз творчих робіт дитини для розуміння її внутрішнього світу, страхів та переживань. Цей підхід сприяє глибшій роботі з емоційними станами дітей, дозволяючи терапевтам та педагогам інтерпретувати їхні потреби та розробляти індивідуальні корекційні стратегії [3].

Сенсорно-інтегративний підхід є ще одним важливим напрямом у застосуванні арт-терапії при роботі з дітьми з РАС. Відомо, що багато дітей з аутизмом мають сенсорні особливості, які впливають на їхнє сприйняття та поведінку. Творча діяльність може бути використана для корекції сенсорної гіпер- або гіпочутливості, зокрема через роботу з різними текстурами, кольорами та матеріалами, що стимулюють тактильні, зорові та моторні відчуття. Наприклад, ліплення з глини, або робота з піском допомагає дітям із сенсорними порушеннями адаптуватися до різних відчуттів, що позитивно впливає на їхню емоційну стабільність та здатність до взаємодії з навколишнім середовищем.

Гуманістичний підхід в арт-терапії акцентує увагу на розвитку самовираження та індивідуальних творчих здібностей дитини. В рамках цього підходу терапевти створюють умови, в яких дитина з РАС може вільно експериментувати з мистецтвом, не зважаючи на очікування або жорсткі правила. Такий підхід сприяє розвитку ініціативності, покращенню самооцінки та формуванню ситуації успіху, що особливо важливо для дітей, які відчують труднощі у традиційній системі навчання [4].

Системний підхід у застосуванні арт-терапії передбачає взаємодію різних фахівців – психологів, педагогів, логопедів та батьків – для створення комплексної програми розвитку дитини. Він враховує індивідуальні особливості кожної дитини, рівень її мовного, когнітивного та емоційного розвитку, а також потреби сім'ї. Дослідження та роботи терапевтів, зокрема Х.Квятковської, підкреслюють важливість сімейної арт-терапії, де батьки залучаються до творчих занять разом із дитиною, що сприяє зміцненню емоційного зв'язку, покращенню взаєморозуміння та зменшенню стресу у сім'ї. [2, с. 17]

Застосування арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми з РАС включає різноманітні техніки, які можуть бути адаптовані відповідно до індивідуальних потреб дитини. Малювання дозволяє дітям виражати емоції та розвивати дрібну моторику, що позитивно впливає на їхні когнітивні процеси та мовленнєві навички. Ліплення допомагає знижувати рівень тривожності та коригувати сенсорні порушення. Музична терапія сприяє розвитку слухового сприйняття, ритмічності рухів та невербального спілкування. Театральна та лялькова терапія дозволяє моделювати соціальні ситуації, що допомагає дітям засвоювати правила комунікації та адаптуватися до соціального середовища.

Основні чинники, що впливають на ефективність арт-терапії в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС), охоплюють широкий спектр психологічних, педагогічних, соціальних і фізіологічних аспектів, які визначають успішність терапевтичного процесу. Ефективність арт-терапії залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня її когнітивного розвитку, сенсорної чутливості, комунікативних навичок, а також методів і підходів, що використовуються у процесі терапії.

Одним із ключових чинників є індивідуальні особливості дитини, які включають рівень вираженості аутистичних рис, когнітивні здібності, ступінь мовного розвитку, сенсорні особливості та емоційну реактивність. Діти з РАС відрізняються значною варіативністю симптомів, тому арт-терапія має бути адаптована до потреб кожної дитини. Наприклад, у дітей із гіперчутливістю можуть виникати труднощі у використанні певних матеріалів (глини, фарб, тканин), тоді як для інших такі сенсорні стимули можуть сприяти розвитку тактильного сприйняття. Крім того, рівень тривожності та здатність до саморегуляції також впливають на ефективність терапії: деякі діти легко включаються в творчий процес, тоді як інші потребують поступового звикання до нового виду діяльності.

Методи та підходи, що використовуються в арт-терапії, відіграють важливу роль у досягненні терапевтичних результатів. Залежно від індивідуальних потреб дитини можуть застосовуватися різні техніки, такі як малювання, ліплення, музична терапія, драматерапія, фототерапія або сенсорна арт-терапія. Використання структурованих і передбачуваних завдань є критично важливим, оскільки діти з РАС часто мають труднощі з адаптацією до нових умов і можуть відчувати стрес через невизначеність. Наприклад, використання візуальних підказок, покрокових інструкцій або соціальних історій у поєднанні з

арт-терапією допомагає створити зрозумілу та безпечну для дитини систему взаємодії, що підвищує її залученість у процес [1].

Фаховість терапевта та якість взаємодії між дитиною та спеціалістом є важливим чинником, що впливає на ефективність терапії. Арт-терапевт повинен не лише володіти методами мистецької терапії, але й розуміти специфіку РАС, вміти налагоджувати контакт з дитиною, використовувати відповідні комунікативні стратегії та адаптувати заняття відповідно до її потреб. Формування довірливих відносин між терапевтом і дитиною сприяє емоційному розкриттю, зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного досвіду взаємодії. Якщо дитина почувається комфортно та безпечно, вона більш схильна до участі у творчому процесі, що підвищує ефективність терапевтичного впливу.

Сімейна підтримка та залученість батьків є ще одним значущим чинником. Дослідження показують, що ефективність арт-терапії значно зростає, якщо батьки активно беруть участь у корекційному процесі, підтримують дитину вдома та використовують отримані навички у повсякденному житті. Арт-терапевтичні заняття можуть проводитися спільно з батьками, що сприяє покращенню емоційного зв'язку, розвитку соціальних навичок дитини та підвищенню її впевненості у собі. Крім того, якщо батьки розуміють принципи арт-терапії та можуть інтегрувати її елементи у взаємодію з дитиною поза межами терапевтичних занять, це сприяє більшій узгодженості та стабільності корекційного процесу.

Середовище, в якому проводяться арт-терапевтичні заняття, також має значний вплив на їхню ефективність. Важливо, щоб приміщення було адаптоване до потреб дітей з РАС, з урахуванням їхніх сенсорних особливостей. Наприклад, яскраве освітлення або гучні звуки можуть викликати сенсорне перевантаження, що ускладнює сприйняття та знижує ефективність терапії. Оптимальне середовище для арт-терапії повинно бути спокійним, передбачуваним і структурованим, що допомагає дитині почуватись комфортно та зосереджено.

Ще одним важливим чинником є тривалість і систематичність терапії. Ефективність арт-терапевтичних методів значною мірою залежить від їхньої регулярності та послідовності. Діти з РАС потребують часу для адаптації до нового виду діяльності, тому важливо, щоб терапія була довготривалою та структурованою. Дослідження підтверджують, що стабільне та послідовне застосування арт-терапії призводить до більш значущих змін у поведінці, емоційному стані та комунікативних навичках дитини.

Значний вплив на ефективність арт-терапії має загальний рівень психоемоційного розвитку дитини та її здатність до символічного мислення. Деякі діти з РАС можуть мати труднощі у розумінні символічних значень або метафор, що може ускладнювати використання деяких арт-терапевтичних технік. У таких випадках важливо підбирати методи, які будуть відповідати рівню когнітивного розвитку дитини та її здатності до абстрактного мислення.

Отже, ефективність арт-терапії у роботі з дітьми з РАС залежить від цілого комплексу чинників, серед яких індивідуальні особливості дитини, використані

методики, кваліфікація терапевта, підтримка сім'ї, адаптованість середовища, систематичність занять та рівень психоемоційного розвитку дитини. Лише комплексний підхід, що враховує всі ці аспекти, дозволяє досягти позитивних результатів у корекційній роботі та сприяє покращенню емоційного стану, комунікативних навичок і загального розвитку дитини з РАС.

Література:

1. Арттерапія: види, методики та кому потрібна.
URL: <https://struchaieva.art/uk/blog/art-terapiya-vidy-metodiki-i-komu-nuzhna?srsltid=AfmBOor75CL-1509SnKLSMdTx2u21ctTVQNmToYM5Z3Ncgt2naD7CwIS>
2. Арт-терапія: курс лекцій навчальний посібник / О. С. Колпакчи. «Центр учбової літератури», 2018. – 288 с.
3. Бедіченко О. Концепції та методики арт-терапії: розвиток і впровадження в Україні.
URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/download/4456/4766/5147>
4. Сорока О. В. Гуманістична спрямованість арт-терапевтичних занять для молодших школярів. URL: <https://int-konf.org/ru/2013/innovatsiji-ta-traditsiji-v-suchasnij-naukovij-dumtsi-15-17-08-2013-r/481-soroka-o-v-gumanistichna-spryamovanist-art-terapevtichnikh-zanyat-dlya-molodshikh-shkolyariv>

Мороз Ольга Миколаївна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»,
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ДЛЯ НАДАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ, НАБЛИЖЕНИХ ДО СІМЕЙНИХ

Послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, відноситься до базових соціальних послуг, надання якої забезпечує територіальна громада. Послуга визначена у класифікаторі соціальних послуг за кодом 008.1 та регулюється Державним стандартом соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних. Відповідно до нього робота з отримувачем послуг є комплексною та передбачає створення умов, де організація життя та побуту наближена до сімейних: з можливістю формувати побутові навички, навички самообслуговування та ведення домашнього господарства, проводити підготовку до самостійного життя з урахуванням індивідуальних потреб отримувача послуг. Отримувачами послуги можуть бути: дитина-сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування, особи з їх числа, дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах, у тому числі дитина з

інвалідністю або дитина, яка має тяжкі захворювання, розлади, травми, стани, що дають право на одержання державної допомоги на дитину, якій не встановлено інвалідність, надання такій дитині соціальних послуг відповідно до переліку затвердженого Постановою КМУ від 27.12.2018р. №1161[1, с. 1].

Штатне забезпечення послуги передбачає загальну кількість персоналу, що удвічі перебільшує кількість отримувачів послуг, з кваліфікаційним рівнем визначеним у Довіднику кваліфікаційних характеристик професій у сфері соціальних послуг, що затверджений наказом Мінсоцполітики від 29.03.2017 р. № 518. Значним викликом у такому визначенні є відсутність чітко вказаних професій та посад, які мають бути обов'язково залучені до надання послуги, оскільки згаданий довідник кваліфікаційних характеристик нараховує більше 60 професій. Послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, є стаціонарною і передбачає проживання дітей у закладі, тому розглянемо дві основні професії пов'язані з вихованням та наданням соціальних послуг: фахівець із соціальної роботи та вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю.

Обидві професії передбачають формування загальних компетентностей пов'язаних з етичними переконаннями працівників, здатності їх до навчання та саморозвитку, роботи в команді, дотримання дедлайнів тощо. Фахівець із соціальної роботи має володіти компетентностями пов'язаними з визначенням потреб громади у соціальних послугах та їх розвитку і планування, проведенням заходів профілактики складних життєвих обставин, оцінки, планування та надання послуг вразливим сім'ям та особам, представлення їх інтересів, здатності наснажувати та підтримувати отримувачів послуг. Вихователь має володіти компетентностями, які дозволять організувати навчання, виховання, реабілітацію, соціальну адаптацію дитини з інвалідністю, сформувати з нею партнерську взаємодію, забезпечити консультативно-інформаційну роботу з оточенням дитини. Але чи достатньо цього для створення умов, наближених до сімейних?

Викликом у даному контексті є те, що жоден перелік наявних стандартів, кваліфікаційних характеристик професій не дає уявлення про зміст роботи та особливості функціональних обов'язків надавачів послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних та закладів інституційного догляду. Відсутність сформованого розуміння особливостей роботи та відповідних компетентностей працівників може призвести до асиміляції послуги до типової роботи закладу інституційного догляду.

Питання формування професійних компетентностей соціальних працівників в Україні досліджували Т. Семигіна та О. Пожидаєва [3], які проаналізували і співставили міжнародний та вітчизняний досвід у розробці професійних, освітніх стандартів, а також стандартів оцінювання, дослідили їх відповідність вимогам до кваліфікації надавачів соціальних послуг. Зокрема, в Україні розроблення освітнього стандарту фахівця із соціальної роботи передувало розробленню професійного стандарту, хоча світова практика передбачає зворотній шлях формування переліку компетентностей та трудових

функцій. Чинне українське законодавство вимагає орієнтуватися на професійні стандарти, але ж вітчизняні напрацювання (довідники кваліфікаційних характеристик і нові професійні стандарти) не відповідають сучасним міжнародним тенденціям соціальної роботи [4, с. 59].

Послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, є інноваційною. Тому для формування компетентностей працівників варто визначити основні ознаки цієї послуги. Варто розглянути досвід БО «Надія і житло для дітей» при створенні малих групових будинків. Одна із основних ознак – це індивідуальна робота з дітьми не менше 8 годин на тиждень. Час індивідуальної роботи присвячується розмовам з дитиною, виконанню завдань індивідуального плану роботи, плану освітнього розвитку, відвідуванню родини, школи і т. д. [2, с. 60]. Індивідуальну роботу з дітьми здійснюють «ключові» працівники, які названі так через свою основну роль для дитини: їх завдання сформувати довірливі стосунки з дитиною та замісну прив'язаність з нею. Такий зв'язок устанавлюється з дитиною через постійний контакт працівника та дитини, вміння створити для дитини безпечні умови проживання та розвитку, вміння бачити та посилювати її сильні сторони, фокусуватися на постійному визнанні успіхів дитини та нових досягнень, створення умов для самореалізації через виконання доступних для дитини завдань. Виконання вище перерахованих функцій вимагає від працівника високого рівня знань вікової психології, психології травми, особливостей переживання втрати, розуміння процесів формування прив'язаності, вміння насажувати та підтримувати дитину.

З одного боку такий функціонал частково притаманний вихователю, але особливості роботи з дітьми вразливих категорій передбачають і пряму роботу з батьками та родичами цих дітей, щоб сприяти їх реінтеграції у родину. Зазвичай вихователі закладів для дітей не зобов'язані допомагати сім'ї долати складні життєві обставини. Але у випадку, коли вихователь формує з дитиною довірливі стосунки і намагається задовільнити її потреби – це є важлива компетентність, яка дозволяє допомогти дитині задовільнити потребу у приналежності.

В процесі створення умов, наближених до сімейних, ключовий вихователь разом з дитиною веде домашнє господарство, займається облаштуванням побуту, приготуванням їжі, придбанням, пранням, ремонтом одягу та взуття, облаштуванням подвір'я - і все це через демонстрацію власного прикладу для дитини та спільного виконання завдань з нею. Тобто вихователь має мати високорозвинені навички ведення домашнього господарства та вміти формувати їх у дітей.

В той же час важливим залишається питання представлення інтересів дитини в різних установах та організаціях, захист її соціальних гарантій, дотримання її майнових та немайнових прав. Для цього, необхідно мати знання державних гарантій для бенефіціарів послуги, розуміти механізми їх отримання та вміти адвокатувати найкращі інтереси дитини.

Варто наголосити, що одним із завдань дорослих, які опікуються дітьми, є забезпечення права дитини на участь у прийнятті рішень, що стосуються її життя. Це передбачає постійне залучення дітей до обговорення та планування

заходів щодо дитини: починаючи від доленосних речей для неї – спілкування з родичами, подальше влаштування у сім'ю, навчання; і завершуючи звичайними буденними справами: приготування їжі, прибирання, режим дня, тощо.

Отже, можна зробити висновок, що послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних вимагає від працівника виконання багатьох різнопланових функцій, в той же час вона може надаватися різних закладах та формах. Але для її ефективного впровадження варто сформулювати основні ознаки, які її б відрізняли від інших закладів та послуг, а також визначити обов'язки та функції працівників на основі яких розробити необхідні компетентності. Аналізуючи досвід БО «Надія і житло для дітей» можна зробити висновок, що за умови впровадження індивідуального підходу до роботи з дитиною, який орієнтований на задоволення усіх груп потреб та реалізацію прав дитини, можна створити умови, наближені до сімейних. При цьому надавачі послуги мають бути мультифункціональні, здатні працювати як у сфері ведення домашнього господарства, так і ведення випадку дитини та сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Література:

1. Державний стандарт соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних: наказ Міністерство соціальної політики України від 09.03.2021 № 115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0856-21#Text> (дата звернення 23.03. 2025).
2. Дорожня карта реформи: міцні сім'ї, захищені діти: методичні рекомендації щодо реформування системи захисту дітей на рівні району/ОТГ/Автори-упорядники: Галина Постолук та ін., Київ – 2018, 63 с. URL: <http://hopeandhomes.org.ua/wp-content/uploads/2019/04/Road-map-of-the-reform.pdf>
3. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018 – 302 с.
4. Семигіна Т., Пожидаєва О. Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. *Publishing House «UKRLOGOS Group»*. 2020. 47–63. URL: <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.05>
5. Суліменко О. Надання соціальних послуг дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, в об'єднаній територіальній громаді. *Ввічливість. Humanitas*. 2023 Вип. 5, С89–94.

Мостіпака Світлана Олександрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О. кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) є складним мовленнєвим порушенням, яке охоплює всі аспекти мовної діяльності: фонетику, лексику, граматику та зв'язне мовлення. Це розлад, що може мати як первинний (специфічний мовленнєвий розвиток), так і вторинний характер (наприклад, унаслідок органічного ураження головного мозку). Корекційна робота логопеда має бути комплексною та враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Сучасні методи логопедичної роботи включають використання спеціальних вправ на розвиток артикуляції, фонематичного сприйняття, формування лексико-граматичних структур і зв'язного мовлення. Крім того, велике значення має залучення до корекційного процесу батьків та педагогів, оскільки систематичне закріплення навичок у повсякденному житті сприяє ефективному подоланню мовленнєвих порушень.

Діти із ЗНМ можуть мати різний рівень мовленнєвого розвитку, що класифікується за чотирма рівнями:

I рівень – майже повна відсутність мовлення або наявність окремих звуконаслідувань.

II рівень – використання окремих слів, простих фраз, але з граматичними і фонетичними порушеннями.

III рівень – мовлення розгорнуте, але з великою кількістю граматичних і фонетичних помилок.

IV рівень – мовлення відносно сформоване, проте має порушення у складних граматичних конструкціях та фонематичному сприйнятті.

Розвиток мовлення у таких дітей зазвичай відстає від вікової норми, що впливає на їхню комунікацію, навчальну діяльність та соціалізацію.

Основними напрямками логопедичної роботи є: корекція звуковимови та розвиток артикуляції. Робота з дітьми із ЗНМ починається з розвитку артикуляційного апарату та корекції звуковимови. Для цього використовуються: артикуляційна гімнастика (вправи на розвиток рухливості язика, губ, щелепи); дихальна гімнастика (формування правильного мовленнєвого дихання); робота над звуками (постановка, автоматизація та диференціація звуків).

Фонематичні порушення є характерною ознакою ЗНМ, тому важливо працювати над розвитком фонематичного слуху: розрізнення схожих за звучанням звуків; вправи на визначення місця звука у слові; ігри на розвиток слухової уваги. Недостатність лексичного запасу потребує системної роботи над його розширенням. Для цього використовують: групування предметів за категоріями (транспорт, одяг, їжа); ознайомлення з антонімами, синонімами, узагальнюючими поняттями; ігри на активізацію словника («Хто більше назве?», «Опиши предмет»).

Діти із ЗНМ часто порушують узгодження слів у реченні, неправильно вживають відмінкові форми, часи дієслів. Корекційна робота включає: виконання вправ на узгодження прикметників із іменниками; конструювання речень за схемами; вправи на правильне вживання прийменників.

Однією з основних проблем дітей із ЗНМ є труднощі у побудові зв'язних висловлювань. Робота в цьому напрямку включає: розповіді за картинками, серіями малюнків; складання оповідань за сюжетами казок, мультфільмів; використання схем-моделей для побудови розповідей.

Сучасна логопедія використовує різні методи для ефективної роботи з дітьми із ЗНМ:

- ігровий метод (дидактичні ігри, мовленнєві вправи);
- мовленнєва ритміка (поєднання мовлення та рухів для розвитку комунікативних навичок);
- використання наочності (картки, предметні малюнки, сенсорні матеріали);
- мультимедійні технології (логопедичні програми, інтерактивні вправи).

Ефективність корекційної роботи значно підвищується при активній співпраці логопеда з родиною та вихователями. Основними формами такої взаємодії є:

- консультації для батьків (роз'яснення особливостей мовленнєвого розвитку дитини, рекомендації щодо занять удома);
- спільні заняття логопеда, вихователя та психолога;
- домашні завдання для закріплення пройденого матеріалу.

Батькам важливо створювати сприятливе мовленнєве середовище вдома, стимулювати дитину до комунікації, грати в мовленнєві ігри та читати книги разом.

Корекційна робота з дітьми із ЗНМ потребує комплексного та системного підходу. Важливими умовами ефективної корекції є: раннє виявлення та діагностика мовленнєвих порушень; використання сучасних логопедичних методик; індивідуалізація навчання відповідно до рівня мовленнєвого розвитку дитини; тісна співпраця логопеда з батьками та педагогами. Своєчасна та якісна логопедична допомога дозволяє дитині значно покращити мовленнєві навички, що позитивно впливає на її соціалізацію та успішність у навчанні.

Література:

1. Лалаєва Р. І. Логопедія: Теорія і практика: Академія, 2019. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/540/498.pdf/>
2. Соболева А. В. Методика розвитку мовлення у дітей із порушеннями. Харків: Ранок, 2021. URL: <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/11%2004%20ZBIRKA%20CONF.pdf?id=be96bf61-db08-4314-abd4-a5641997fa93>
3. Ткаченко Т. А. Корекційна робота з дітьми із ЗНМ. Київ: Освіта, 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729481/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8%20%D0%B7%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B

5%D0%B1%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D1%83%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96.pdf

4. Фомічова М. Ф. Сучасні підходи до логопедичної роботи. Одеса: Логос, 2022. URL:

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16223/1/Korhun%2C%20Mahnovska.pdf>

5. Шаховська С. О. Лексико-граматичний розвиток у дітей із ЗНМ. Львів: Світ, 2023. URL:

<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/17234/1/%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A6%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D1%83%202023%20%281.%29.pdf>

Мусалова Катерина Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОТРИМАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Розвиток когнітивних процесів у молодшому шкільному віці є важливим фактором успішності навчальної діяльності. Образна пам'ять, як здатність запам'ятовувати та відтворювати візуальні образи, має особливе значення для формування базових навчальних компетенцій у дітей 8-9 років [3; 4]. Дослідження показують, що рівень розвитку образної пам'яті безпосередньо впливає на швидкість та якість засвоєння матеріалу, зокрема в процесі оволодіння писемним мовленням, математичними поняттями та природничими знаннями [1].

У нашому дослідженні особливостей образної пам'яті молодших школярів було використано методику «Дослідження образної пам'яті», вона є ефективним інструментом для визначення рівня розвитку образної пам'яті та встановлення якісних характеристик процесу запам'ятовування візуальних образів у дітей молодшого шкільного віку. Методикою передбачено демонстрацію досліджуваному набору з 20 карток із зображеннями різних предметів [2; 5].

Дослідження проводилося в першій половині дня (на другому-третьому уроці), коли працездатність дітей є оптимальною. Для забезпечення чистоти дослідження, робота проводилась індивідуально з кожним учнем в окремому приміщенні, що дозволило мінімізувати вплив зовнішніх відволікаючих

факторів. Проводилося на базі Миколаївського ліцею «Академія дитячої творчості». У дослідженні взяли участь 53 учнів віком 8-9 років.

Результати дослідження представлено на рисунку 1.

Рівень розвитку образної пам'яті

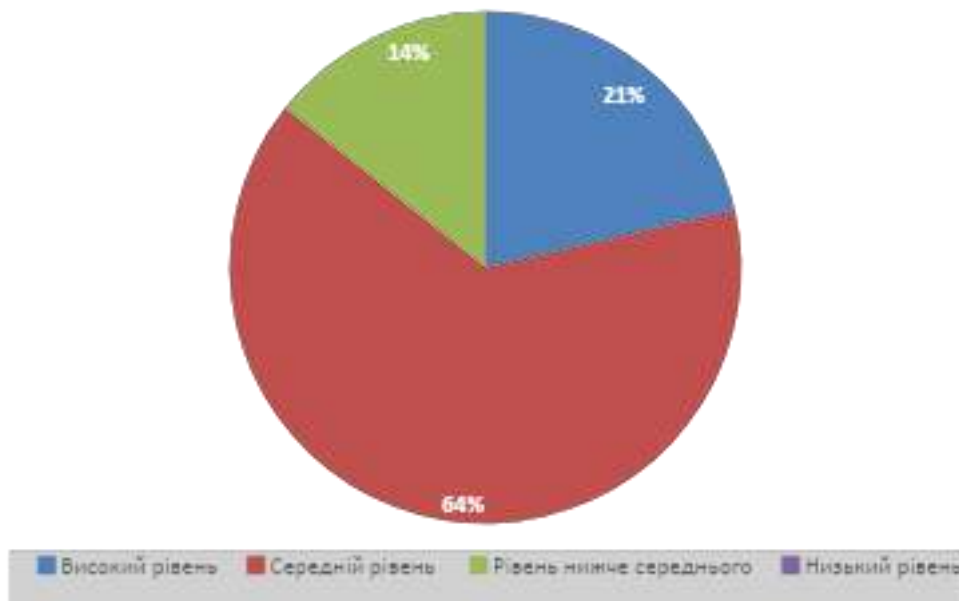


Рис. 1. Рівень розвитку образної пам'яті за методикою «Дослідження образної пам'яті»

Як бачимо з рисунка 1 високий рівень розвитку образної пам'яті (відтворення 15-20 зображень або 80-100%) характерний для 21,4% учнів. Такі учні застосовували усвідомлені стратегії запам'ятовування, а саме групування зображень за смисловими категоріями, використовували мовлення для вербального кодування зображень або створювали асоціативні зв'язки між зображеннями. Також цікавим є те, що учні з високим рівнем розвитку образної пам'яті починали відтворення впевнено і швидко.

Середня кількість відтворених зображень у класі склала 9,8 із 20 можливих, що відповідає середньому рівню розвитку образної пам'яті і є нормативним показником для цієї вікової категорії. Такі показники визначено у 63,4% досліджуваних, а також краще запам'ятовували зображення, що розташовувались на початку та в кінці ряду. При відтворенні часто потребували додаткового часу для «пригадування».

Рівень нижче середнього (відтворення 10-14 зображень або 30-49%) визначено у 14,3% досліджуваних, вони демонстрували фрагментарність запам'ятовування, відтворюючи лише окремі елементи зображень. Також спостерігалася тенденція до кращого запам'ятовування емоційно забарвлених зображень. Характерним було повільне відтворення з тривалими паузами.

Отже, на основі проведеного дослідження особливостей образної пам'яті молодших школярів за методикою «Дослідження образної пам'яті» можна зазначити, що образна пам'ять у молодших школярів характеризується переважно середнім рівнем розвитку, що відповідає віковим нормам для учнів 8-9 років. Стратегії запам'ятовування візуальних образів різняться залежно від загального рівня розвитку образної пам'яті: від цілісного смислового

запам'ятовування у дітей з високим рівнем до фрагментарного запам'ятовування окремих елементів у дітей з рівнем нижче середнього.

Література:

1. Гаяш О. В. Корекційно-розвиткова робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : наук.-метод. Посіб. Ужгород : ЗППО, 2016. 120 с.
2. Максименко С., Терлецька Л., Главник О. Київ: Пам'ять дитини, 2004. 93 с.
3. Поляков І.М. Специфіка розвитку образної пам'яті у молодшому шкільному віці. *Психологічний часопис*. 2019. №7(3). С. 112-123.
4. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 384 с.
5. Уніят С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими / С. Уніят, С. Комінко. Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. 87 с.

Мухіна Людмила Михайлівна
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
м. Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Невід'ємною частиною розвитку особистості є формування ціннісних орієнтацій. Кожна людина протягом усього свого життя стикається з різними кризовими періодами, які впливають на ціннісні орієнтації, що сформувалися, і відбувається повна або часткова перебудова всіх якостей особистості, характерних для попереднього періоду.

Ціннісні орієнтації виступають як особистісно утворюючі системи та пов'язані, у свою чергу з розвитком самосвідомості та усвідомлення власного «Я» у системі суспільних відносин.

Ступінь сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє визначити рівень сформованості особистості. А. Маслоу мало розмежовує такі поняття як «цінності», «потреби» і «мотиви», а В. Франкл – «цінності» і «смисли» [3].

Ціннісні орієнтації виступають як опорні установки для прийняття тих чи інших рішень, а також для регуляції поведінки. При визначенні поняття «ціннісні орієнтації» варто також звернути увагу на поняття «цінність», оскільки визначення одного без іншого неможливе.

Е. Толмен розглядає цінність як привабливість цільового об'єкта, оскільки поряд із потребою вона визначає потребу мети [1].

Цінності конкретної особистості формуються під впливом соціального середовища, і навіть особливостей тих соціальних груп, до яких належить ця особистість.

Цілепокладання формується в процесі взаємодії із соціальною дійсністю, виходячи з якої виробляється програма досягнення кінцевого результату, що узгоджується з уявленнями про свої можливості.

У молодому віці людина усвідомлює себе як члена суспільства, осмислює своє місце в людському суспільстві та своє призначення у житті.

Студентський вік є найважливішим для суспільного розвитку та становлення особистості, характеру та інтелекту, а поведінка людини в цей період визначається, перш за все, проміжністю її становища: переходячи з дитячого світу до дорослого, людина не належить повністю ні до того, ні до іншого [2].

Для емпіричного вивчення психологічних особливостей ціннісної сфери сучасної молоді нами було проведено дослідницько-експериментальну роботу на базі Національного університету кораблебудування імені Адмірала Макарова. Вибірка складала 40 студентів спеціальності «Психологія».

Для дослідження психологічних особливостей ціннісної сфери сучасної молоді, було використано такі методики:

1. Методика «Прислів'я» С. М. Петрової, що вивчає особливості ціннісних відносин до життя, до інших людей і до самих себе.

2. Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб спрямована на виявлення ієрархії потреб та вивчення ступеня задоволеності основних груп потреб (за класифікацією А. Маслоу).

Відповідно до результатів, отриманих за допомогою методики «Прислів'я», ми встановили наступне: 70-100% – високий рівень значущості духовного ставлення до життя, матеріальних благ, простого сприйняття життя, оптимістичного та рішучого ставлення до життя, цінності самовизначення, прагнення до здобутків, позитивного ставлення до людей, цінності колективізму, значущості дружби, навчання, праці, дотримання законів; 60-70% – середній рівень; 40-60% – низький рівень. Зазначені результати графічно відображені на рисунку 1.

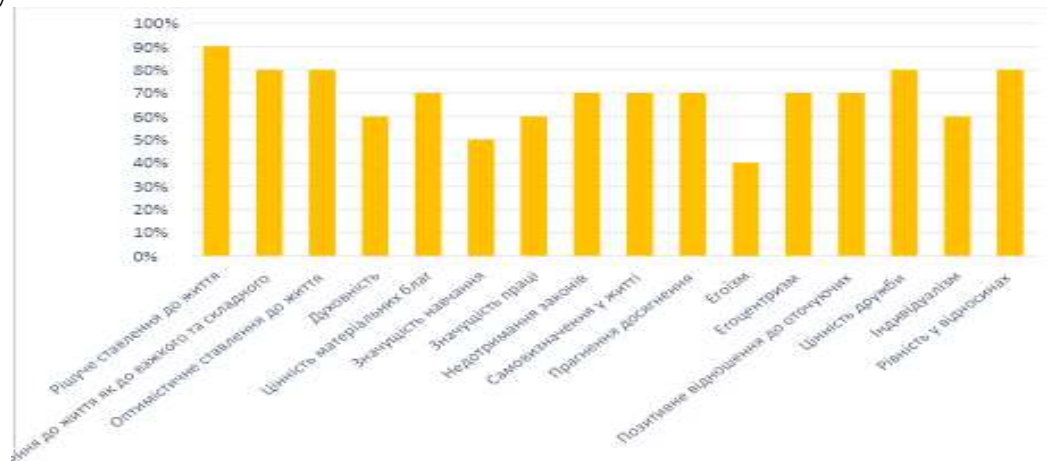


Рис. 1. Результати діагностики ціннісних відносин до життя, до інших людей і до самих себе

Відповідно до результатів, отриманих за допомогою діагностики ступеня задоволеності основних потреб (за класифікацією А. Маслоу), ми вибудували ієрархію найбільш значущих потреб для групи респондентів:

- 1) підвищення рівня майстерності та компетентності (70%);
- 2) забезпечити собі майбутнє (60%);
- 3) матеріальний комфорт (60%);
- 4) розвивати свої сили та здібності (50%),
- 5) бути зрозумілими іншими (50%).

Зазначені результати представлені на рисунку 2.

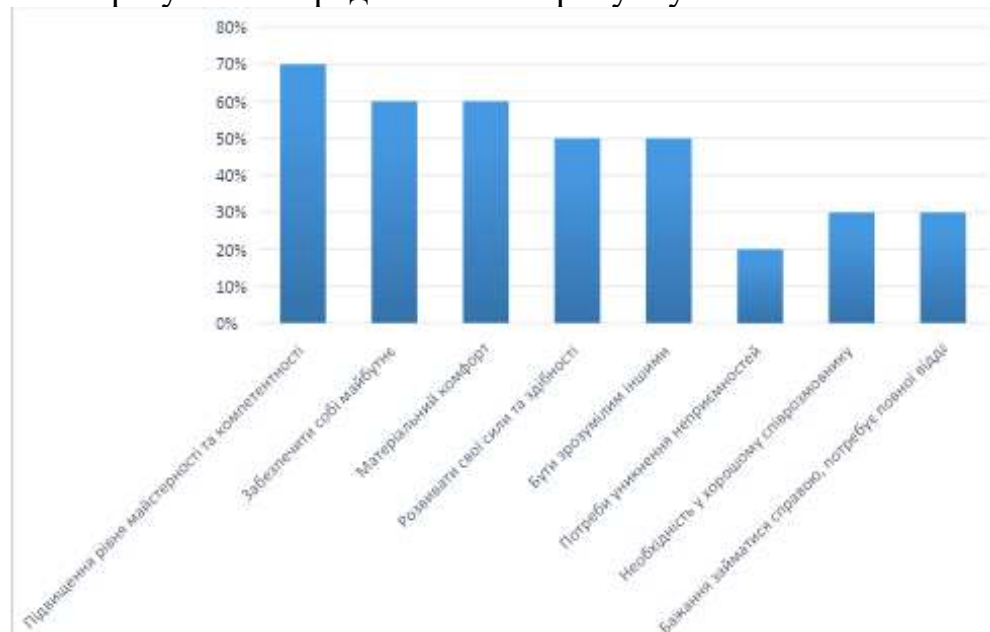


Рис. 2. Ієрархія значущих потреб для групи респондентів

Таким чином, ми можемо стверджувати, що необхідність вибору цінностей виникає у момент кризи свідомості особистості як пошук нових орієнтирів. Це породжує страх, невпевненість, провину, тобто, всі прояви кризи. Це роздвоєння свідомості (набуття «Я», свободи є водночас руйнування початкової цілісності) породжує кризу. Часткове подолання лежить у можливості опредметнення, наближення свободи, що стає можливим за допомогою діяльності, творчості та особистісного спілкування. Творчість допомагає відчувати свою особисту свободу, усвідомити себе вільним. У творчості людина знаходить свою діяльність.

Література:

1. Антоненко Т.Л. Психологічні основи впливу ціннісно-сислової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця. Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. №4(65). 2009. С. 26–36.
2. Євстафієва Л. М. Психологічні чинники становлення життєвої стратегії у студентської молоді. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. Вип. 18. 880 с.
3. Романова Ю.В. Розвиток особистісного потенціалу майбутніх психологів за допомогою програми оптимізації ціннісних детермінант професійного мислення майбутніх психологів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. №42 (66). С. 239–248.

Наливайко Олена В'ячеславівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Шепельова М.В., кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця лабораторії творчості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

доцентка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПІДЛІТКІВ У СТРЕСОВИХ УМОВАХ

Пріоритетне завдання сьогодення – вміння швидко адаптуватися до сучасних умов. Психіка людини влаштована так, що її основне завдання – це можливість адаптуватися до зовнішніх умов, регулювати думки і поведінку у відповідь на зовнішні вимоги таким чином, аби бути ефективним і не виснажуватися.

В даний час можна спостерігати, як людина пристосувалася до відключень світла, переходу на змішану та дистанційну форми навчання, швидке опанування ряду програм для забезпечення безперервного освітнього процесу. Це далеко не повний перелік тих обставин, коли людина змушена швидко адаптуватися до нових умов. Зовнішній фактор, на який не можна вплинути, але можна знайти способи життя, роботи, спілкування і навіть розваг. Новий «стиль життя» вже менше виснажує, ніж на початку, легше і емоційно. Люди адаптувалися.

Сучасне життя неможливо уявити без стресу. Однією з властивостей психіки людини є адаптивність — це здатність прилаштуватися до змінних умов життя, регулювати думки, поведінку у відповідь на зовнішні зміни, аби бути ефективними.

В перші місяці повномасштабного вторгнення велика частина населення пережила шок від неочікуваної ситуації в якій раптом опинилася. Більшість людей спочатку виснажувалися від тривожних новин, відключень світла, страхів, постійних сигналів повітряної тривоги, переміщення в укриття, незалежно від часу доби, але згодом навчилися долати ці труднощі, витрачаючи все менше душевних ресурсів.

Копінг-стратегії – це моделі мислення та поведінки, спрямовані на подолання життєвих труднощів.

Як вважає С. Грабовська [2], згідно з психоаналітичним підходом, копінг – один із механізмів психологічного захисту, який індивід використовує, щоб зняти напруження. Цей механізм захисту – суто автоматична реакція на ситуацію, без залучення емоційних і когнітивних процесів [2].

Усвідомлення своїх копінг-стратегій допомагає суб'єкту стати більш організованим та стресостійким.

В ситуаціях, коли є зовнішній стрес, який в зоні контролю суб'єкта, для його вирішення будуть застосовані проблемно-орієнтовні дії, тобто особа будемо скеровувати свою енергію на розв'язання проблеми. Існують також ситуації, які не в зоні впливу суб'єкта, але викликають сильні емоції, тоді це внутрішньо орієнтований копінг, тобто дії, скеровані на стабілізацію емоційного стану.

Досліджені копінг-стратегії в цілому можна об'єднати у три загальні групи – стратегії вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки та уникання.

Підлітковий вік – період в розвитку особистості, наповнений складними життєвими ситуаціями. Центральне особистісне новоутворення цього періоду – становлення нового рівня самосвідомості. У підлітковому віці копінг-поведінка активно формується та є передумовою психологічного добробуту. Вона спрямована на підвищення адаптації підлітків і проявляється через сукупність копінг-стратегій. Підлітки переживають ряд складних ситуацій. Основні з них пов'язані із взаємодією ровесниками, сімейними ситуаціями та навчанням.

Базові копінг-стратегії у підлітковому віці загалом рівномірно виражені, що показує ефективність, гнучкість реагування та залежність від ситуації.

Констатувальний етап нашого дослідження був спрямований на виявлення домінуючих копінг-стратегій та особливостей подолання кризових ситуацій учнями/ученицями підліткового віку. Окрема увага приділена була питанню щодо взаємозв'язку між використовуваними копінг-стратегіями і рівнем стресостійкості підлітків.

Дослідження проводилося на базі Радомишльського ліцею №3 Житомирської області. У дослідження взяли участь учні 9-11 класів, розподілені за гендерною та віковою приналежністю. Загальна кількість піддослідних – 46 осіб у віці п'ятнадцяти-сімнадцяти років.

Для дослідження було застосовано опитувальник Brief-COPE (адаптований Т. Яблонською, О. Верник, Г. Гайвороновським, 2023 р.) [5]. Дані дослідження представлено в таблиці 1.

Brief COPE включає 14 підшкал. Методика є апробованою та валідною, активно використовуваною в сучасних дослідженнях.

Brief COPE можна застосовувати у різних варіантах – для діагностики як диспозиційних копінг-стратегій, так і ситуативних [5]. В нашому дослідженні використовувалася диспозиційна версія.

Дослідження базувалося на дотриманні етичних принципів (конфіденційність, добровільність участі, інформована згода).

Розглянемо показники, які мають найвищі значення серед учнів.

Копінг, фокусований на емоціях – прийняття – 63 бали. Високий бал вказує на стратегію подолання, яка спрямована на регуляцію емоцій, пов'язаних зі стресовою ситуацією, шляхом прийняття.

Таблиця 1.

«Шкали методик» за Bref-COPE

	Копінг, фокусований на проблемі (в балах)	Копінг, фокусований на емоціях (в балах)	Унікаючий копінг (в балах)

Вік	Активне подолання	Використання інформаційної підтримки	Позитивний рефреймінг	Планування	Емоційна підтримка	Вираження емоцій	Гумор	Прийняття	Релігія	Самозвинування	Самовідволікання	Відмова	Вживання психоактивних речовин	Поведінкове розмежування
14	53	55	54	52	62	55	47	70	43	40	53	64	29	34
15	40	48	38	43	45	42	29	46	27	37	54	38	24	34
16	71	71	65	79	57	50	66	66	46	53	62	52	26	56
17	72	67	64	65	67	65	64	70	53	53	63	60	34	54
Середнє	59	60	55	60	58	53	52	63	42	46	58	54	28	45

Копінг, фокусований на проблемі – використання інформаційної підтримки та планування – 60 балів. Ці показники свідчать про копінг-стратегії, які спрямовані на зміну стресової ситуації. Високий бал свідчить про психологічну силу, стійкість, практичний підхід до вирішення проблем і передбачають позитивні результати.

Уникаючий копінг – самовідволікання – 58. Високий бал вказує на фізичні та когнітивні зусилля, спрямовані на відсторонення від стресора.

Найнижче значення має показник уникаючого копіngu – це вживання психотропних речовин – 28. Це свідчить про адаптивне подолання. На діаграмі представлено відсоткове співвідношення застосування різних видів копіngu у підлітків (рис. 1).



Рис. 1. Відсоткове співвідношення застосування різних видів копіngu у підлітків.

Аналізуючи домінуючі копінг-стратегії у підлітків за даною методикою, ми виявили, що дійсно найменший відсоток досліджуваних обирають стратегію уникнення, а саме 25,2%, яка може призвести до дезадаптації та руйнації особистості. 30% учнів застосовують копінг, фокусований на проблемі, він властивий сильним людям. Найвищий показний серед копінг-стратегій підлітків

– це копінг, фокусований на емоціях – 42,8%. Це є природним, адже в підлітковому віці емоційний фон є домінувальним.

Інша методика, за якою проведено дослідження копінг-стратегій поведінки підлітків в кризових умовах – це методика «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан) (адаптація Н. А. Сирота і В. М. Ялтонський). Методика призначена для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості [1].

Автор методики виділяв пасивний і активний спосіб уникнення проблемної ситуації. Результати проведеного дослідження копінг-стратегій за даною методикою наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Копінг-стратегії респондентів

Шкала	Рівень (%)	Відповіді опитаних		
		Хлопці	Дівчата	Разом
Рішення проблем	Дуже низький	0%	0%	0%
	Низький	9,5%	28%	19,6%
	Середній	81%	72%	70,1%
	Високий	9,5%	0%	4,3%
Пошук соціальної підтримки	Дуже низький	0%	0%	0%
	Низький	47,6%	8%	26,1%
	Середній	52,4%	80%	67,4%
	Високий	0%	12%	6,5%
Уникнення проблем	Дуже низький	0%	0%	0%
	Низький	66,7%	68%	69,6%
	Середній	33,3%	28%	26,6%
	Високий	0%	4%	4,3%

Наведені дані свідчать про те, що з трьох основних копінг стратегій підлітки мають найвищі показники:

- Шкала «Рішення проблем» – переважає середній рівень – 70,1%
- Шкала «Пошук соціальної підтримки» – переважає середній рівень – 67,4%
- Шкала «Уникнення проблем» – переважає низький рівень – 69,6%.

Підсумовуючи, можна стверджувати про те, що більшість підлітків, стикаючись з проблемами, використовують активну поведінкову стратегію, при якій людина намагається використовувати всі наявні у неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми. Також на досить високому рівні перебуває застосування стратегії пошуку соціальної підтримки, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається по допомогу й підтримку до її оточення: сім'ї, друзів, значущих інших. Найнижчі показники має використання підлітками стратегії уникнення.

При дослідженні підлітків на стресостійкість було використано тест «Стійкість до стресу» [3]. В ході дослідження стресостійкості отримали наступні результати (див. рис. 2):

- 35,8% – високий рівень стресостійкості;
- 58,5% – середній рівень стресостійкості;
- 5,7% – низький рівень стресостійкості.

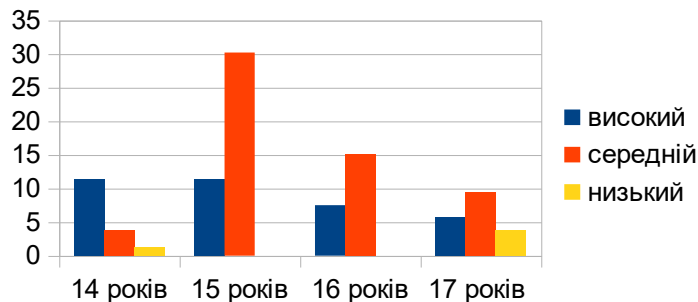


Рис. 2. Розподіл рівнів стресостійкості підлітків за віком

У цілому, в підлітків більшою мірою виражені конструктивні копінгові стратегії поведінки, особливо самоконтроль, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка. Застосування самоконтролю передбачає зусилля із регулювання своїх почуттів та дій.

Отже, результати, отримані в ході проведеного дослідження, вказують на застосування підлітками як адаптивних так і неадаптивних стратегій копінг-поведінки: самоконтролю, планування вирішення проблеми, уникнення та соціального відволікання.

Література:

1. Amirkhan J. A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. P. 1066-1074.
2. Грабовська С. Л. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства. Соціогуманітарні проблеми людини* №4, 2010. С. 188–199.
3. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій). Навч. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Наук. Світ, 2008.
4. Lazarus R., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
5. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 10. С. 66-89. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4>

Натопта Валентина Володимирівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Котловий С.А. кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність дослідження формування психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами визначається вимогами сучасної інклюзивної освіти. В Україні зростає кількість учнів з різними порушеннями розвитку, що потребують індивідуального підходу у навчанні. Підготовка вчителів до роботи в умовах інклюзії вимагає врахування психологічних, педагогічних та соціальних аспектів, що допомагають ефективно організувати навчальний процес та підтримувати дітей з особливими освітніми потребами.

Забезпечення професійної готовності педагогів до такої роботи є важливим для створення комфортних умов для розвитку кожної дитини, незалежно від її можливостей. Розвиток психологічної стійкості, емпатії, навичок комунікації з дітьми з особливими потребами є ключовими для успішної адаптації дітей до навчального процесу. Оскільки такі діти потребують не тільки освітніх знань, але й психологічної підтримки, важливо досліджувати, як підготувати вчителів до виконання цієї важливої соціальної місії.

Діти з особливими освітніми потребами – це різноманітна категорія дітей, які потребують спеціальних умов, підтримки та підходів до навчання. До них належать діти з порушеннями слуху, зору, мовлення, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату, а також діти з аутизмом. Усі вони стикаються з різними труднощами в навчанні, соціалізації та адаптації, що вимагає створення інклюзивного середовища, коригуючих навчальних програм і спеціальних педагогічних методик.

На думку І. Фаловської та М. Бойчука, професійна готовність є складною та довготривалою системою, що визначає здатність педагога виконувати свою роль у навчально-виховному процесі. Вона являє собою поєднання особистісних якостей, знань і практичного досвіду, які поступово формуються у вчителя. До ключових аспектів професійної готовності належать усвідомлення значущості педагогічної діяльності для суспільства, висока соціальна відповідальність, прагнення до творчого та самостійного вирішення професійних завдань, а також уміння ефективно застосовувати отримані знання в освітній практиці [2, с. 179].

О. Ткаченко зазначає, що психологічна готовність учителів до роботи в інклюзивному середовищі відіграє вирішальну роль у формуванні соціально-психологічного клімату в класі. Здатність педагога взаємодіяти з дітьми, які мають різні освітні потреби, визначає рівень міжособистісних відносин у колективі та сприяє їхній успішній інтеграції в спільний навчальний простір.

Насамперед, ця готовність дозволяє вчителю сприймати кожного учня як унікальну особистість, що сприяє створенню атмосфери довіри, прийняття та підтримки. Педагог, який володіє емоційною стійкістю, толерантністю та впевненістю у власних знаннях і навичках, забезпечує комфортні умови, у яких кожен учень відчувається захищеним і рівноправним учасником освітнього процесу [1, с. 1647].

З метою визначення рівня розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами було здійснено емпіричне дослідження на базі інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) та ліцею. У ході експерименту було обґрунтовано критерії готовності, що охоплюють когнітивний, мотиваційний, науково-методичний та емоційний аспекти. Ключовими показниками були знання особливостей розвитку дітей з ООП, методів їх оцінки та основних принципів інклюзивного навчання, емоційна залученість, мотивація до професійного розвитку, прагнення до саморозвитку та вміння адаптувати навчальні матеріали відповідно до потреб учнів, здатність до емпатії, емоційна стійкість і толерантність у взаємодії з дітьми та ін. Для оцінювання використовували авторську анкету, методику «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна та Н. Епштейна, а також анкету Х. Сайко «Ставлення педагогів до інклюзії».

Результати дослідження за авторською анкетою оцінки психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами подано в таблиці 1:

Таблиця 1

Результати анкетування психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами

Рівень психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами	ІРЦ		Ліцей	
	Абс. кількість вчителів (12 осіб)	%	Абс. кількість вчителів (18 осіб)	%
Високий	9	75	17	94
Середній	3	25	1	6
Низький	—	—	—	—

Результати анкетування педагогів інклюзивно-ресурсного центру та ліцею свідчать про високий рівень психологічної та професійної готовності більшості опитаних навчання дітей з особливими освітніми потребами. У інклюзивно-ресурсному центрі 75% педагогів (9 із 12) продемонстрували високий рівень готовності, тоді як у ліцеї цей показник ще вищий – 94% (17 із 18 педагогів). Лише незначна частина вчителів (25% у інклюзивно-ресурсному центрі та 6% у ліцеї) має середній рівень готовності, що вказує на потребу в додатковому навчанні. Низький рівень готовності не зафіксовано в жодному з навчальних закладів, що свідчить про загальну позитивну тенденцію у готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що педагоги інклюзивно-ресурсного центру мають більш ґрунтовні знання про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами та принципи інклюзивного навчання, тоді як у педагогів ліцею цей рівень є дещо нижчим. Водночас більшість опитаних педагогів не володіють достатньою кількістю методів оцінки розвитку дітей, що вказує на необхідність додаткової підготовки у цьому напрямку. Позитивним аспектом є висока мотивація педагогів до постійного вдосконалення своїх професійних навичок та прагнення до саморозвитку, що сприяє якісному впровадженню інклюзивного навчання. Однак значна частина педагогів зазнає труднощів у використанні корекційно-розвивальних методик та адаптації навчальних матеріалів, що може ускладнювати навчальний процес для дітей з особливими потребами. Також виявлено, що частина педагогів відчуває труднощі у складанні індивідуальних навчальних планів та подоланні стресових ситуацій під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що потребує додаткової психологічної підтримки та розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Анкета «Ставлення педагогів до інклюзії» авт. Х. Сайко включала десять запитань. Відповідь на одне із запитань анкети «Як Ви ставитесь до реального залучення дітей із ООП до навчання в загальноосвітні школи?» подано на рис. 1.

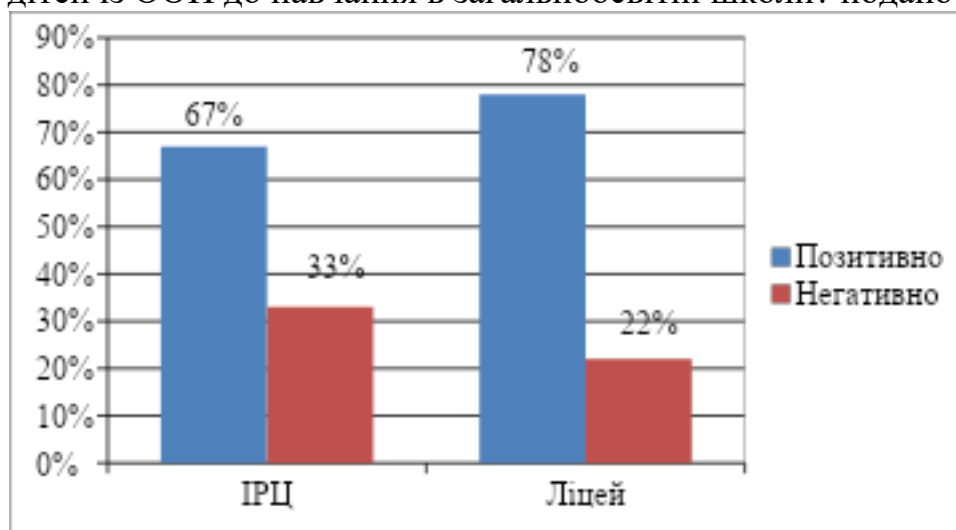


Рис. 1. «Як Ви ставитесь до реального залучення дітей із ООП до навчання в загальноосвітні школи»

Результати дослідження показують, що більшість педагогів позитивно ставляться до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні школи. Зокрема, 67% педагогів ІРЦ та 78% педагогів ліцею підтримують цю ідею. Водночас 33% педагогів ІРЦ та 22% педагогів ліцею висловлюють певні застереження щодо такого підходу. Це може бути пов'язано із занепокоєнням щодо можливих труднощів у процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища, а також із потребою в додаткових ресурсах і підтримці для ефективного впровадження інклюзії.

Результати за методикою «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна подані в таблиці 2:

Таблиця 2

Результати за методикою «Шкала емоційного відгуку»

А. Меграбяна і Н. Епштейна

Рівень емоційного відгуку	ІРЦ		Ліцей	
	Абс. кількість вчителів (12 осіб)	%	Абс. кількість вчителів (18 осіб)	%
Дуже високий	-	-	2	11
Високий	12	100	14	78
Середній	-	-	2	11
Низький	-	-	-	-
Дуже низький	-	-	-	-

Результати дослідження за методикою «Шкала емоційного відгуку» показали, що всі педагоги ІРЦ (100%) мають високий рівень емоційної чутливості та співпереживання. Це свідчить про їхню здатність розуміти та підтримувати дітей у різних ситуаціях. У ліцеї рівень емоційного відгуку є більш різноманітним: 78% педагогів також демонструють високий рівень чутливості, тоді як 11% мають дуже високі показники, що свідчить про ще глибшу здатність до емпатії. Водночас 11% педагогів мають середній рівень емоційного відгуку, що вказує на певні відмінності в емоційній сприйнятливості серед педагогів.

Отже, результати дослідження підтвердили загальний високий рівень психологічної та професійної підготовки педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Водночас було виявлено потребу в подальшому професійному зростанні, зокрема в удосконаленні методичних підходів, адаптації навчальних матеріалів до інклюзивного середовища, а також у розвитку навичок управління стресом і саморегуляції.

На формуючому етапі експерименту розроблено методику, яка спрямована на формування психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Її впровадження передбачає три основні етапи: постійне професійне зростання, вивчення та впровадження інноваційних педагогічних підходів, а також формування психологічної готовності вчителів.

На першому етапі – постійне професійне зростання – передбачено активну участь педагогів у семінарах, тренінгах, конференціях, онлайн-курсах і вебінарах, а також самостійне вивчення літератури та відвідування інших навчальних закладів, які вже мають успішний досвід реалізації інклюзивного навчання. На наш погляд, це сприятиме підвищенню рівня знань педагогів щодо методів роботи з дітьми з ООП, їхньої адаптації та оцінювання, а також сприятиме формуванню позитивного ставлення до інклюзії.

Другий етап – вивчення та впровадження інноваційних педагогічних технологій – зосереджується на використанні сучасних освітніх інструментів, які полегшують процес навчання дітей з особливими потребами. Зокрема, доцільним є застосування інтерактивних дощок, спеціалізованих навчальних додатків, адаптованих програм та аудіо- й візуальних засобів, що дозволить

зробити навчання доступнішим, цікавішим та більш ефективним для кожного учня.

Третій етап – формування психологічної готовності педагогів – спрямований на розвиток емоційної стійкості, емпатії та навичок саморегуляції, що допоможе вчителям ефективно працювати в інклюзивному середовищі. Передбачено проведення психологічних тренінгів, консультацій із фахівцями, навчання технікам емоційного самоконтролю, аналіз складних педагогічних ситуацій та створення груп підтримки, що сприятиме зниженню рівня стресу, подоланню страхів і стереотипів, а також профілактиці емоційного вигорання серед педагогів.

Таким чином, реалізація методики формування психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечить комплексний підхід до підготовки вчителів, що включає вдосконалення їхніх професійних знань, освоєння новітніх освітніх технологій та формування психологічної стійкості. Це створить передумови для успішного впровадження інклюзивної освіти та підвищить її якість.

У умовах воєнного стану в Україні реалізація методики формування психологічної та професійної готовності вчителів є надзвичайно важливою, оскільки війна створює додаткові труднощі для освітнього процесу. Діти, особливо ті, що мають особливі освітні потреби, потребують особливої підтримки та адаптації навчання до нових умов. Вчителі повинні бути психологічно готовими до роботи в таких складних ситуаціях, коли не лише знання, а й емоційна стійкість і здатність працювати з учнями в умовах стресу та травм є критично важливими. Зміцнення професійних та психологічних навичок педагогів дозволяє забезпечити стабільність навчального процесу, навіть у періоди невизначеності, і створити безпечне середовище для дітей, що дозволить їм розвиватися попри труднощі, з якими вони стикаються через війну.

Література:

1. Ткаченко О.Т. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Журнал «Перспективи та інновації науки»* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») № 11(45) 2024. С. 1643-1650.
2. Фаловська І.Д., Бойчук М.Ф. Психологічна готовність майбутніх педагогів до реалізації завдань інклюзивної освіти *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 4, ч. 2, 2021. С. 176–183.

здобувач магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Кириченко В.В., доктор психологічних наук, професор
кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ФОРМУВАННІ СПОЖИВЧИХ ЗВИЧОК ЗАЛЕЖНО ВІД СІМЕЙНОГО СТАНУ

У сучасному світі соціальні мережі стали важливим чинником впливу на поведінку споживачів, визначаючи їхні пріоритети, вподобання та мотиви купівлі. Особливу роль вони відіграють у формуванні споживчих звичок, які можуть суттєво відрізнятися залежно від сімейного статусу. Самотні люди, подружні пари та сім'ї з дітьми взаємодіють із цифровим середовищем по-різному, що зумовлює специфіку їхньої поведінки як споживачів.

Сімейний статус впливає не лише на типи товарів і послуг, які обирає людина, але й на джерела інформації, яким вона довіряє. Одинокі споживачі частіше шукають інформацію про продукти через рекомендації блогерів та соціальні платформи, оскільки соціальні мережі можуть заміщати традиційні міжособистісні взаємодії. У той час як люди, що перебувають у шлюбі або мають дітей, більше орієнтуються на досвід знайомих та спільноти, які об'єднують користувачів зі схожими інтересами.

Соціальні мережі створюють середовище, в якому інформація про товари та послуги поширюється миттєво, і цей процес значною мірою підпорядковується алгоритмам персоналізації контенту. Алгоритми враховують сімейний стан користувачів, аналізуючи їхні дописи, лайки, запити в пошуку та переглянуті сторінки. Це означає, що соціальні мережі не тільки відображають наявні споживчі звички, а й активно їх формують, створюючи своєрідний «цифровий резонанс» між користувачем та комерційним контентом [2, с.98].

Для одиноких людей соціальні мережі часто виконують функцію соціалізації та емоційного залучення. Вони більш схильні до імпульсивних покупок, особливо якщо товар супроводжується емоційно забарвленими відгуками або викликає відчуття належності до певної спільноти. Саме тому бренди, які орієнтуються на цю категорію споживачів, часто використовують інфлюенсерів та вірусний контент, який сприяє миттєвому прийняттю рішень.

Шлюб значно впливає на сприйняття рекламних повідомлень, оскільки змінює пріоритети споживачів. Для одружених людей важливими стають не миттєві вигоди чи емоційна привабливість товару, а його довгострокова користь, функціональність та якість. Вибір продуктів і послуг у такому випадку перестає бути суто індивідуальним рішенням – він перетворюється на спільне обговорення, у якому партнери оцінюють, наскільки покупка відповідає їхнім спільним потребам, фінансовим можливостям та життєвим цілям.

Важливу роль у процесі ухвалення рішень відіграють соціальні зв'язки та колективний досвід. Одружені споживачі частіше долучаються до тематичних

спільнот, присвячених сімейному бюджету, побутовим питанням і здоровому способу життя. Вони шукають реальні відгуки інших людей, звертають увагу на експертні рекомендації та ретельно аналізують альтернативи перед покупкою. Це змінює й саму роль соціальних мереж: вони перестають бути лише розважальним середовищем і стають важливим інформаційним простором, де можна знайти порівняння брендів, отримати поради та уникнути необдуманих витрат.

У сім'ях із дітьми споживча поведінка набуває ще більшої усвідомленості та обережності, оскільки батьки керуються не лише власними потребами, а й інтересами своєї дитини. Турбота про здоров'я, безпеку та розвиток дітей стає ключовим фактором у виборі товарів і послуг, що робить покупки більш раціональними та обґрунтованими. Батьки надають перевагу продукції, яка має підтверджену якість, позитивні відгуки та відповідає вимогам екологічності, безпечності й довговічності [1, с.163].

Соціальні мережі відіграють важливу роль у процесі ухвалення рішень. Батьки активно шукають рекомендації щодо дитячих товарів, обговорюють питання виховання та обмінюються досвідом у тематичних спільнотах. Вони звертають увагу не лише на рекламу, а й на відгуки реальних користувачів, експертні поради та рейтинги брендів. Така поведінка пояснюється високим рівнем відповідальності: будь-яка покупка, пов'язана з дитиною, має відповідати найвищим стандартам якості та безпеки.

Окремої уваги заслуговує питання довіри до інформації у соціальних мережах. Якщо для одинаків основним критерієм довіри є популярність бренду або кількість схвальних відгуків, то для сімейних людей важливішу роль відіграє надійність джерела, реальні кейси та рекомендації знайомих. Саме тому маркетологи все частіше використовують стратегію таргетованого контенту, що враховує особливості різних груп споживачів.

Рівень активності в соціальних мережах також залежить від сімейного статусу. Одинокі люди зазвичай проводять більше часу у соцмережах, взаємодіють із контентом частіше та частіше роблять покупки онлайн. Водночас подружні пари та сім'ї можуть користуватися соціальними мережами більш вибірково, концентруючись на певних платформах і групах, що відповідають їхнім потребам [3, с.150].

Зміни у сімейному статусі, особливо розлучення, суттєво впливають на споживчу поведінку, оскільки людина адаптується до нового способу життя. Цей період часто супроводжується переглядом пріоритетів, що відображається і в купівельних звичках. Якщо раніше значна частина витрат була пов'язана із сімейними потребами, то після розлучення акцент зміщується на особисті бажання, самореалізацію та комфорт. Люди починають більше уваги приділяти товарам і послугам, які підкреслюють їхню індивідуальність, допомагають відчувати впевненість у собі або сприяють налагодженню нового соціального життя.

Окрім матеріальних покупок, змінюється й поведінка в цифровому середовищі. Соціальні мережі стають не лише майданчиком для комунікації, а й

джерелом натхнення. Після розлучення користувачі частіше взаємодіють із контентом, пов'язаним із саморозвитком, подорожами, спортом чи новими захопленнями. Це може бути як спроба знайти підтримку в спільнотах, так і прагнення переосмислити власні життєві цінності. Особливу популярність серед такої аудиторії набирають бренди, які пропонують можливості для особистісного росту, оздоровлення та нового досвіду [4, с.29].

Значний вплив на споживчі звички має також економічний фактор. Наприклад, самотні люди можуть частіше витратити гроші на імпульсивні покупки, тоді як сімейні люди більше схильні до економного планування бюджету. Це знаходить відображення і в рекламних стратегіях соціальних мереж, де для різних категорій користувачів застосовуються різні підходи: від знижок і акцій до пропозицій програм лояльності.

Соціальні мережі також створюють нові можливості для персоналізованого маркетингу. Завдяки аналізу поведінки користувачів рекламодавці можуть адаптувати контент таким чином, щоб він відповідав потребам конкретної сімейної категорії. Це не лише підвищує ефективність маркетингових кампаній, а й сприяє більш точному задоволенню запитів споживачів.

Таким чином, соціальні мережі відіграють ключову роль у формуванні споживчих звичок, які значною мірою залежать від сімейного статусу. Вони виступають не лише як платформа для отримання інформації, але й як механізм впливу, що визначає стиль життя, пріоритети та поведінку людей у сфері споживання. Розуміння цих особливостей дозволяє компаніям створювати більш ефективні маркетингові стратегії та будувати довготривалі відносини зі своїми клієнтами.

Література:

1. Беняш Л. С. Демографічні зміни та споживча поведінка: аналіз сучасних тенденцій. Дніпро: ДНУ, 2021. 280 с.
2. Гудкова О. В. Психологія споживацької поведінки. Київ: Наукова думка, 2019. 250 с.
3. Климова О. Г. Вплив сімейного статусу на споживчі переваги: теоретичні та практичні аспекти. Харків: Видавництво «Освіта», 2021. 220 с.
4. Лоленко К. М. Методики для дослідження психологічних чинників споживчої поведінки молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. №23. С.24-36.

Нохріна Ірина Сергіївна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальності 231 «Соціальна робота»
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київський столичний університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО УСПІХУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному суспільстві гендерні аспекти набувають все більшого значення в контексті соціального успіху студентської молоді. Соціальний успіх, що розвивається як досягнення індивіда в соціальному середовищі, включає не лише матеріальний добробут, але й соціальну інтеграцію, особистісний розвиток та участь у громадському житті. Гендерні фактори можуть суттєво впливати на ці аспекти, оскільки вони формують очікування, можливості та обмеження. Дослідження показують, що гендерні стереотипи та соціальні конструкції, пов'язані з роллю чоловіків та жінок, мають значний вплив на формування соціальних навичок та ідентичності студентів. Гендерні відмінності в освітньому процесі, такі як доступ до ресурсів, можливості участі у заходах та професійній підготовці, можуть визначати рівень соціального успіху. У контексті вищої освіти важливо, що дівчата та юнаки можуть мати різні досвіди і виклики, що впливають на їхнє сприйняття успіху.

Вважається, що термін «гендер» уперше було введено в науковий вжиток американським психоаналітиком Робертом Столлером у його праці «Стать і гендер: про розвиток мужності та жіночності». Столлер розглядає гендер як поняття, яке описує психологічні, соціальні та культурні особливості, що не залежать від біологічної статі. Таким чином, не є обов'язковим асоціювати жіночу ідентичність з «жіночністю», а чоловічу – з «мужністю»[4]. На сьогоднішній день термін «гендер» використовується в різних значеннях: як позначення соціальної статі та як система очікувань щодо поведінки чоловіків і жінок. Таким чином, якщо стать пов'язана лише з фізичними характеристиками, то гендер охоплює психологічні, соціальні та культурні відмінності між чоловіками і жінками.

Гендерні характеристики особистості включають маскулінність, фемінність та андрогінність. Терміни «маскулінність» і «фемінність» не мають прямого зв'язку з біологічною статтю, оскільки вони відображають суспільно сформовані уявлення про психологічні та поведінкові риси, що традиційно приписуються чоловікам і жінкам. Маскулінність представляє собою сукупність рис і моделей поведінки, які суспільство очікує від чоловіків, включаючи соціально детерміновані ролі й установки. Вона зазвичай асоціюється з такими якостями, як активність, незалежність та впевненість у собі. Фемінність, у свою чергу, охоплює сукупність рис, які суспільство вважає характерними для жінок, та включає соціально обумовлені ролі й установки. Традиційно фемінність пов'язують із пасивністю, чуйністю, м'якістю, орієнтацією на материнство, турботливістю та емоційністю [1]

Дослідник Прядко Б. зазначає, що молоді люди, які ідентифікують себе з фемінною роллю, вважають стабільність роботи важливою, цінують свої професійні навички та вміння, однак мають нижчу мотивацію до досягнення професійного успіху. У той же час, особи з маскулінною ідентичністю надають перевагу власним амбіціям, самореалізації та автономії. Це свідчить про те, що у сприйнятті кар'єри представники маскулінного типу виявляють більшу орієнтацію на досягнення кар'єрного успіху порівняно з представниками фемінного типу [3]

Гендер як соціокультурна конструкція суттєво впливає на формування цілей, цінностей та соціальних норм. Зокрема, у сфері освіти та соціального успіху гендерні стереотипи можуть перешкоджати або, навпаки, сприяти повному розкриттю потенціалу особистості. У контексті студентської молоді гендерні стереотипи можуть впливати на вибір професії, формування самооцінки та професійні перспективи. Жінки частіше обирають гуманітарні науки, тоді як чоловіки надають перевагу технічним спеціальностям. Це впливає на їхні кар'єрні можливості та рівень доходів у майбутньому. Дослідження свідчать, що дівчата демонструють вищу академічну успішність, але стикаються з бар'єрами при просуванні у професії через гендерні упередження.

У праці Олійник Н., Імбер В. та Білик Т. розглядають гендерні аспекти соціального успіху студентської молоді, що проявляються у ціннісних орієнтаціях юнаків та дівчат. Встановлено, що молоді студенти акцентують увагу на індивідуальних цінностях, таких як здоров'я, створення сім'ї, добробут та народження дітей [2]. Стереотипи, пов'язані з гендерними ролями, залишають помітний відбиток на формуванні уявлень студентів про успіх. Медіа та соціальні мережі підсилюють традиційні гендерні ролі, асоціюючи жіночий успіх із зовнішністю, а чоловічий – із владою та досягненнями. Чоловіки відчувають більший тиск через очікування досягнення матеріального, тоді як жінки досягаються з подвійним навантаженням – самореалізацією у професійній сфері та виконанням традиційних соціальних обов'язків.

Важливо зосередитися на усуненні старих стереотипів і запровадженні більш гнучкого підходу до розуміння статі та успіху. Освітній та педагогічний підхід, заснований на принципах рівності та відкритості, допомагає створити обізнаність, яка не обмежується традиційними гендерними уявленнями. Це дозволяє оцінювати успіх кожного не за статтю, а за особистими досягненнями, внеском у суспільство та здатністю розвиватися та досягати. Важливо наголосити на відповідальності держави та суспільства у забезпеченні гендерної рівності. Запровадивши політику рівних можливостей на роботі, усунути упередженість у ЗМІ.

Таким чином, ідея успіху в сучасному світі розвивається і відображається в змінах соціальних норм, культурних цінностей і індивідуальних прагнень. Усунення гендерних бар'єрів на шляху до успіху не лише сприяє індивідуальному зростанню, але й веде до більш справедливого та рівноправного суспільства.

Література:

1. Кулеша-Любінець М., Ляхович Т. Гендерні особливості мотивації до лідерства у студентів університету. *Збірник наукових праць: психологія*. 2019. № 24. С. 59–68.
2. Олійник Н., Імбер В., Білик Т. Гендерні особливості ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. С. 217–225.
3. Прядко Б. Гендерні особливості уявлень студентів закладів вищої освіти про кар'єрний успіх *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 122–127.
4. A Glossary of Feminist Theory / K. Lerum et al. *Contemporary Sociology*. 1998. Vol. 27, no. 5. P. 543.

Нохріна Ірина Сергіївна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальності 231 «Соціальна робота»
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київський столичний університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Соціальна успішність студентської молоді є важливим показником ефективності системи вищої освіти та соціальної політики держави. Особливої уваги потребують вразливі категорії студентів, такі як особи з інвалідністю, сироти, студенти з малозабезпечених сімей, внутрішньо переміщені особи та представники етнічних меншин, які стикаються з додатковими перешкодами на шляху інтеграції в освітнє середовище. Традиційні підходи до соціальної підтримки зосереджуються переважно на матеріальній допомозі та пільгах, однак сучасні виклики вимагають впровадження інноваційних стратегій, що враховують різноманітні аспекти життя та розвитку студентів.

Соціальна успішність студентської молоді – це багатовимірне поняття, що охоплює успішну адаптацію до освітнього середовища, формування професійних компетенцій, розвиток соціальних навичок, побудову мережі соціальних зв'язків, економічну самостійність та психологічне благополуччя. Теоретичною основою сучасних підходів до її забезпечення є концепції соціальної інклюзії, розширення можливостей (empowerment), резильєнтності, соціального капіталу та позитивного розвитку молоді.

Основні виклики для вразливих категорій студентів. Вразливі категорії студентів стикаються з комплексом взаємопов'язаних викликів, що суттєво впливають на їхню соціальну успішність. До основних викликів належать:

Економічні бар'єри проявляються у недостатності фінансових ресурсів для оплати навчання, житла, навчальних матеріалів та задоволення базових потреб.

Ці бар'єри обмежують можливості повноцінної участі студентів в освітньому процесі та позанавчальних заходах.

Психологічні труднощі включають проблеми адаптації до нового середовища, підвищений рівень стресу, низьку самооцінку, відчуття ізоляції та стигматизації. Ці фактори негативно впливають на емоційне благополуччя та здатність ефективно навчатися.

Академічні проблеми часто пов'язані з недостатньою підготовкою до навчання у вищому навчальному закладі, прогалинами в знаннях та труднощами з розумінням навчального матеріалу, що може призводити до зниження успішності та ризику відрахування.

Соціальна ізоляція виражається у складнощах встановлення нових контактів, відчуженні від інших студентів та обмежених соціальних зв'язках, що перешкоджає формуванню належного соціального капіталу.

Інфраструктурні перешкоди, зокрема відсутність доступного середовища для студентів з інвалідністю та віддаленість від навчальних закладів, обмежують фізичний доступ до освітніх послуг та можливості повноцінної участі в навчальному процесі [2].

Інноваційні підходи до забезпечення соціальної успішності. На основі аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду можна виокремити шість ключових інноваційних підходів, спрямованих на подолання зазначених викликів та забезпечення соціальної успішності вразливих категорій студентів.

1. Персоналізований підхід та індивідуальні траєкторії розвитку. Даний підхід передбачає комплексну діагностику потреб кожного студента, розробку індивідуальних планів супроводу та впровадження системи гнучкого тьюторства й менторства. Такий підхід дозволяє враховувати унікальні потреби та обставини кожного студента, забезпечуючи цільову підтримку в тих сферах, де вона найбільш необхідна [1].

2. Інтегровані сервісні моделі підтримки. Цей підхід базується на координації різних служб та створенні єдиних центрів підтримки, що об'єднують академічну, психологічну, соціальну, юридичну та фінансову допомогу. Інтеграція різних видів послуг в рамках однієї системи спрощує доступ до них для студентів та підвищує ефективність підтримки.

3. Технологічні рішення та цифрові інструменти. Використання адаптивних освітніх платформ, мобільних додатків для координації послуг, віртуальних спільнот та асистивних технологій розширює доступ до освітніх ресурсів та соціальної підтримки. Технологічні рішення особливо важливі для студентів з обмеженою мобільністю та тих, хто проживає у віддалених районах.

4. Партнерство та мережева взаємодія. Співпраця між закладами освіти, громадськими організаціями, бізнесом та державними установами через програми соціального підприємництва, соціальні інкубатори та міжсекторальні проекти дозволяє мобілізувати додаткові ресурси та експертизу для підтримки вразливих категорій студентів.

5. Розвиток резильєнтності та життєстійкості. Програми розвитку емоційного інтелекту, тренінги стресостійкості, групи взаємодопомоги та

практики усвідомленості сприяють формуванню психологічної стійкості, що допомагає студентам ефективно долати труднощі та адаптуватися до складних життєвих обставин.

6. Інклюзивне освітнє середовище та універсальний дизайн. Забезпечення архітектурної доступності, впровадження гнучких форматів навчання та оцінювання, формування культури різноманітності створюють умови для повноцінної участі всіх студентів в освітньому процесі незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та обставин.

Виклики впровадження інноваційних підходів. Впровадження зазначених підходів стикається з низкою викликів, серед яких: інституційна ригідність системи вищої освіти, недостатнє фінансування, брак міждисциплінарної взаємодії, стигматизація та дискримінаційні практики. Подолання цих викликів потребує системних змін на рівні освітньої політики, інституційних практик та суспільного сприйняття.

Перспективними напрямками розвитку інноваційних підходів є інтеграція соціальних інновацій у стратегічні плани розвитку закладів освіти, розбудова культури доказової практики та системне впровадження принципів універсального дизайну. Важливим є перехід від сегрегованих моделей до інтегрованих, від компенсаторних стратегій до розвиткових, від уніфікованих підходів до персоналізованих.

Отже, підходи до забезпечення соціальної успішності вразливих категорій студентської молоді становлять важливий напрям розвитку сучасної системи вищої освіти. Вони спрямовані на створення умов для самореалізації, розвитку потенціалу та активної участі в суспільному житті, що є ключовим для формування стійкого та інклюзивного суспільства.

Комплексна реалізація описаних інноваційних підходів дозволяє створити умови, в яких студенти з вразливих категорій можуть не лише долати життєві труднощі, але й реалізувати свій потенціал, роблячи цінний внесок у розвиток суспільства. Це сприяє не лише їхньому особистому успіху, але й соціальній згуртованості та економічному зростанню країни в цілому.

Література:

1. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті і Україні. Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія «Право». 2021. Випуск 64. С. 13–15.
2. Вербицька Х. І., Волошина В. В. Методи ідентифікації та підтримки категорії вразливих студентів. Академічні візії. 2024. № 27. С. 1–8. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/853>
3. Лехолетова М. М. Соціальна підтримка різних категорій населення в умовах воєнного часу. Сучасна теорія та практика соціальної роботи в Україні та зарубіжжі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 14-15 листопада 2024 року). Львів, 2024. С. 163-167.

Обіщенко Юлія Анатоліївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти

зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку є важливим завданням педагогів і логопедів, особливо коли йдеться про дітей із порушеннями мовлення. Здатність чітко висловлювати свої думки впливає на подальше навчання та соціальну адаптацію дитини. У цій статті розглянуто основні методики та прийоми, що сприяють розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із мовленнєвими вадами.

Сучасні методики розвитку мовлення у дошкільників із порушеннями базуються на комплексному підході, що включає:

- Корекційно-логопедичну роботу, яка спрямовану на виправлення мовленнєвих порушень.
- Психолого-педагогічний супровід - забезпечує гармонійний розвиток когнітивних процесів, що пов'язані з мовленням.
- Ігрові методи - сприяють природному засвоєнню мовленнєвих навичок через гру.
- Спеціальні вправи - включають артикуляційну гімнастику, логопедичний масаж, фонетичні та лексико-граматичні вправи.

На сьогодні науковці та практики виділяють такі методи та прийоми розвитку зв'язного мовлення.

Метод моделювання ситуацій. Створення мовленнєвих ситуацій допомагає дітям активніше використовувати мовлення у побутових та ігрових контекстах. Наприклад, педагог пропонує дітям розіграти сценку в магазині або підготувати розповідь про улюблену іграшку.

Метод наочного моделювання. Використання схем, картинок, піктограм допомагає дітям з мовленнєвими порушеннями краще структурувати свою розповідь.

Метод коментованого малювання. У процесі малювання дитина коментує свої дії, що сприяє розвитку послідовного мовлення.

Розвиток зв'язного мовлення через казки та літературу. Читання та обговорення казок, складання власних історій допомагають дітям розвивати мовленнєві здібності та уяву.

Ігри на розвиток мовлення. Використання дидактичних ігор, таких як «Закінчи речення», «Хто що робить?», «Склади історію» сприяє активізації словника і формуванню зв'язного мовлення.

Ефективний розвиток мовлення можливий за умови активної участі батьків і вихователів. Вони відіграють ключову роль у формуванні мовленнєвих навичок

дитини, адже саме в ранньому віці закладається основа майбутнього спілкування, грамотності та соціальної взаємодії.

Вони повинні: створювати мовленнєве середовище, де дитина відчуватиме себе комфортно; використовувати корекційні ігри та вправи вдома. Залучати дітей до спільних обговорень, пояснень та розповідей.

Умовно можна розділити зони відповідальності батьків та вихователів.

Роль батьків:

Спілкування з дитиною. Регулярне спілкування в сім'ї допомагає озширювати словниковий запас дитини, розвивати граматичні навички та вміння будувати зв'язні висловлювання.

Читання книг. Спільне читання казок, оповідань та віршів збагачує мовлення дитини, сприяє розвитку уяви та мислення.

Розвиток активного слухання. Батьки повинні заохочувати дитину уважно слухати інших, ставити запитання та формулювати власну думку.

Гра як засіб навчання. Використання рольових ігор, настільних ігор і загадок допомагає розвивати мовленнєві здібності та комунікативні навички.

Роль вихователів:

Створення мовленнєвого середовища. Вихователь повинен створювати ситуації, які стимулюють дитину до спілкування та активного використання мови.

Індивідуальний підхід. Важливо враховувати рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини та підбирати відповідні методи навчання.

Розвиток дрібної моторики. Малювання, ліплення, аплікація сприяють розвитку мовлення, оскільки дрібна моторика безпосередньо пов'язана з мовленнєвими центрами мозку.

Використання інтерактивних методів. Інсценізації, театралізовані ігри, робота з картками та малюнками сприяють активному розвитку мовлення.

Для ефективного розвитку мовлення важливою є співпраця між батьками та вихователями. Спільні консультації, обговорення досягнень та труднощів дитини, узгоджені підходи до навчання допомагають створити сприятливі умови для мовленнєвого розвитку.

Завдяки спільним зусиллям батьків і вихователів дитина отримує необхідну мовленнєву підтримку, що сприяє її гармонійному розвитку та успішній соціалізації.

Розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення вимагає комплексного підходу, що включає спеціальні вправи, ігрові методи, використання літератури та активну взаємодію з дорослими. Використання сучасних методик дозволяє значно покращити мовленнєві навички дітей та сприяти їхній успішній соціалізації.

Література:

1. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. підручник для студентів педагогічних коледжів (спеціальність 012 "Дошкільна освіта"). – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. – 395 с.

2. Луцан Н. М. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2006. – 583 с.
3. Калмикова Л. О. "Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма". Монографія. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2010. С. 87.
4. Бойчук С. М., Купрієнко А. В. "Корекційна робота зі зв'язним мовленням у дітей з ЗНМ". Київ: Видавничий дім «Слово», 2019. С. 116-118.

Огороднійчук Зоя Василівна

кандидатка психологічних наук, професорка,

Нафанець Ольга Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

зі спеціальності 053 «Психологія»

Український державний університет ім. Михайла Драгоманова

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В умовах сучасної нестабільності, що зумовлена соціально-економічними викликами, невизначеністю майбутнього, браком відчуття безпеки через військові конфлікти та зростання рівня насильства в суспільстві, емоційний розвиток дитини все частіше супроводжується негативними переживаннями. Особливо це стосується підвищеної тривожності, яка може створювати перешкоди для гармонійного становлення її особистості.

Початковий шкільний етап відіграє ключову роль у становленні особистості дитини. У цей період кардинально змінюється звичний ритм життя: з'являються нові обов'язки, пов'язані з освітнім процесом, дитина набуває нового соціального статусу, змінюється її оточення. Водночас збільшуються когнітивні, емоційні та фізичні навантаження, що створює додатковий стрес. Такі зміни можуть спричинити емоційне перенапруження, зниження адаптаційних можливостей і, як наслідок, підвищення рівня тривожності у молодших школярів.

Початкова школа – це етап, насичений сильними емоціями, оскільки розширюється спектр ситуацій, які можуть викликати тривожність. Одним із ключових факторів є оцінка з боку дорослих, яка супроводжується публічністю: відповідь біля дошки, виконання контрольних робіт тощо. Саме ці моменти можуть викликати страх помилки, невпевненість у собі та підвищений рівень напруги у дитини. [3].

На сьогоднішній день багато дослідників відзначають тенденцію до зростання кількості дітей з підвищеним рівнем тривожності, які проявляють надмірне занепокоєння, невпевненість у собі та емоційну нестабільність. Це підкреслює важливість впровадження профілактичних заходів, спрямованих на

запобігання розвитку у дітей негативних особистісних рис, психосоматичних розладів, навчальних неврозів, зниження самооцінки та труднощів у навчанні.

Аналіз наукових підходів до проблеми тривожності у дітей молодшого шкільного віку передбачає уточнення ключових понять «тривога» та «тривожність». Варто зазначити, що психологічна наука розглядає ці категорії як окремі феномени. Дослідники здебільшого трактують тривогу як тимчасовий емоційний стан, а тривожність – як стійку особистісну характеристику.

Огороднійчук З.В. та Сторожук Д.С. трактують поняття «тривога» як неприємний емоційний стан, що супроводжується внутрішнім напруженням і очікуванням негативного розвитку подій. «Тривожність», у свою чергу, розглядається як особистісна характеристика, яка проявляється у схильності людини сприймати різні ситуації як загрозливі для власного «Я». [3,365].

У дітей із підвищеною тривожністю частіше виникають проблеми зі здоров'ям, а постійний стан напруженості може викликати хронічну втому. Це негативно впливає на навчальний процес ще у молодшій школі, а згодом – на взаємодію з вчителями та однолітками.

Багато психологів акцентують увагу на чинниках, які провокують або посилюють тривожність у дітей. Теоретичний аналіз досліджень свідчить, що підвищена тривожність у дітей може бути зумовлена як індивідуальними особливостями нервової системи, так і соціальними факторами.

Практичний психолог А.Р. Шаш вважає, що ключовою причиною розвитку тривожності є неналежне виховання та несприятливі стосунки між дитиною та її батьками, особливо матір'ю. Коли дитина не отримує достатньо визнання та прийняття з боку матері, у неї формується почуття тривоги, оскільки вона не може задовольнити базову потребу в любові, підтримці та захисті. Це створює страх втрати батьківської прихильності.

Тривожність може також виникати, якщо виховання базується на надмірних вимогах, які дитина не може виконати або які здаються їй надто складними. У такому разі виникає страх невідповідності очікуванням і можливість зробити помилку, також може бути спричинена жорсткими вимогами з боку авторитарного вчителя, високим темпом занять, що тримає учня у стані постійного напруження, та страхом зробити щось не так. [5].

Науковці Руденко Л.М. та Уніченко А.С. дотримуються тієї ж думки та серед основних причин виділяють слабкість нервової системи, проблеми у спілкуванні з однолітками, вчителями чи в сім'ї, а також особливості виховання – надмірну вимогливість або гіперопіку. Важливу роль відіграють також тривожний стиль поведінки дорослих, суворість педагогічного підходу та перевантаження навчанням. [4,338].

Аналізуючи проблему тривожності у дітей молодшого шкільного віку, варто звернути увагу на категорію дітей, які мають підвищений ризик розвитку тривожності, а саме діти з затримкою психічного розвитку (надалі – ЗПР). Це діти, які розвиваються з помітними затримками у психічному розвитку, такі як затримка у мовленні, когнітивному розвитку тощо.

На думку Д. Є. Науменка, у фрустраційних ситуаціях діти з ЗПР показують значно вищий рівень тривожності, ніж їхні ровесники. Це може ускладнювати міжособистісні стосунки та створювати додаткові бар'єри для шкільної та соціальної адаптації. Оскільки тривожність у дітей із ЗПР має свої особливості, зумовлені структурою їхнього психічного стану, то без спеціальної психологічної підтримки значно ускладнюється процес їх навчання. [2].

Кротенко В.І. та Бабенко Н.М. у своїх дослідженнях підкреслюють, що один із значущих факторів тривожності у дітей з ЗПР пов'язаний із сприйняттям діагнозу дитиною та її батьками. Для сім'ї встановлення цього діагнозу є серйозним психотравмуючим чинником, що викликає почуття безвиході та напругу у стосунках. У деяких випадках це навіть може призводити до неприйняття дитини батьками, що ще більше ускладнює її соціальну адаптацію. [1].

Легка форма ЗПР характеризується труднощами у виконанні складних мисленнєвих операцій, таких як аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування. Однак, у повсякденних ситуаціях дитина може добре орієнтуватися. Водночас, вона помічає свою відмінність від однолітків. Це може спричинити нервові напруження, яке згодом переростає у невротичні стани, зокрема у вигляді підвищеної тривожності.

У випадку вираженої форми ЗПР дитина може демонструвати протилежну поведінку: схильність до переоцінки власних можливостей та переконання, що її невдачі спричинені завищеними вимогами від дорослих. Як результат вона часто проявляє протест, демонстративну непокору, вступає в конфлікти з дорослими та однолітками. Постійна негативна оцінка її дій, покарання та відторгнення з боку оточення можуть призводити до розвитку неврозів, здебільшого істеричних. [1,268].

Вивчення тривожності є складним і багатогранним процесом. Для його дослідження зазвичай застосовують комплексний підхід, поєднуючи різноманітні емпіричні методи дослідження та психодіагностичні методики.

Тривожні діти, як правило, мають занижену або нестійку самооцінку, що призводить до невпевненості у власних силах. Вони швидко виснажуються, їм важко зосередитися та перемикається між видами діяльності, що є наслідком постійного внутрішнього напруження та емоційної нестабільності. [4,340].

Для діагностики рівня тривожності у дітей шкільного віку найчастіше застосовують різноманітні методики, зокрема опитувальник Тейлора та методика визначення рівня шкільної тривожності Філіпса. Завдяки їм можна не лише визначити рівень тривожності, а й зрозуміти основні причини її виникнення, що дозволяє ефективніше працювати над її корекцією.

Аналізуючи тривожність у дітей молодшого шкільного віку, варто звернути увагу також на такі методики, як Методика діагностики самооцінки тривожності Ч. Д. Спілбергера та Ю. Л. Ханіної, методика «Страхи в будиночках» (М. Панфілова), Методика «Сходінки» (В. Г. Щур), методика «Вибери потрібне обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен). З огляду на специфічні особливості

дітей із ЗПР, існуючі методики потребують модифікації та вдосконалення, щоб забезпечити більш достовірні результати.

Діти з труднощами у вербальному вираженні почуттів можуть мати складнощі з традиційними опитувальниками, варто застосовувати альтернативні методи оцінки, такі як невербальні тести та інші. Впровадження цих модифікацій дозволить підвищити точність та адаптивність методик психодіагностики тривожності у дітей із ЗПР, забезпечуючи більш об'єктивні та надійні результати.

Під час проведення корекційних заходів з дітьми з ЗПР важливо дотримуватись низки принципів, які стосуються особливостей цієї категорії дітей. За думкою Руденко Л.М. та Уніченко А.С. важливо формувати самооцінку у дітей (хвалити за зусилля, створювати ситуації успіху), уникати стресових ситуацій (не змушувати виступати, не давати надмірної відповідальності), надавати підтримку в стресових ситуаціях (заздалегідь обговорювати контрольні, знижувати значущість оцінок, підтримувати тактильно та візуально), у той же час не акцентувати увагу на помилках, оцінювати дії, а не особистість, уникаючи осуду. [4].

Дітям, які відчувають тривожність, важливо забезпечити сприятливе та підтримуюче середовище. Взаємодія з батьками, спеціальними психологами, педагогами та однолітками має ґрунтуватися на доброзичливості, розумінні та повазі до їх емоцій. Ключовим завданням є формування у дитини почуття впевненості у власних силах. Для цього слід створювати ситуації успіху, мотивувати до поступового подолання труднощів та хвалити не тільки за досягнення, а й за зусилля. Такий підхід допоможе дитині почуватися більш впевненою, знизить рівень тривожності та сприятиме її гармонійному розвитку.

Література:

1. Кротенко В.І., Бабенко Н.М. Прояви невротичних станів у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 285-289.
2. Науменко Д. Е. Особливості шкільної тривожності у дітей з затримкою психічного розвитку церебро-органічного та соматогенного походження. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21(2). С. 180-186.
3. Огороднійчук З. В., Сторожук Д.С. Прояви тривожності у молодших школярів з психофізичними вадами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 365-369.
4. Руденко Л. М., Уніченко А.С. Особливості тривожності у дітей з ЗПР. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 337-342.
5. Шаш А.Р. Тривожність учнів як особистісна риса характеру. *Психологічний вісник*. Чернівці. Випуск 2013. №3. С.25-59.

Онуфрієнко Наталія Віталіївназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»Наукова керівниця: Пирог Г.В., кандидатка філософських наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна***ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ
АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТІВ У ПОЛЬЩІ**

З початком повномасштабної війни Україна опинилась у нових для себе реаліях та пережила безпрецедентну хвилю міграції населення. Мільйони українців опинилися за межами своєї країни, стикаючись із численними викликами у нових соціальних, культурних та економічних умовах. Саме тому психологічні механізми адаптації мігрантів це дуже актуальна для сьогодення тема, дослідженням якої займаються багато науковців. Проводячи аналіз публікацій за цією темою, я звернула увагу на пропорційний зв'язок між копінгам та ресурсами у процесі адаптації який досліджуватиму на прикладі українських емігрантів у Польщі.

Польща є однією з країн з найбільшою кількістю емігрантів після початку повномасштабного вторгнення. Станом на кінець серпня 2023 року тут було зареєстровано майже 1 мільйон осіб. Понад 70% з них – жінки, а частка дітей віком до 18 років становить 33,2%. Це пов'язано у тому числі з тим, що Польща найближча до України за своєю культурою, цінностями, схожістю мови. А одним із важливих елементів процесу адаптації мігрантів є мова та комунікація, адже це визначає самоідентифікацію та приналежність. Тому схожість української та польської мови стає одним із додаткових ресурсів адаптації та вибору країни. У зв'язку з цим, різноманітні установи Польщі організували мовні курси, волонтерські програми які пропонують різні рівні вивчення мови для дітей та дорослих. Крім мовних курсів, Польща надає емігрантам з України вільний доступ до ринку праці та можливість здобувати освіту. Це дуже важливі аспекти, що дозволяють полегшити адаптацію, швидше інтегруватись у нове середовище та почуватись впевненіше [1].

Щодо копінг стратегій психологічної адаптації мігрантів, то деякі дослідники поділяють їх на дві широкі категорії: емоційно-орієнтовані та проблемно-орієнтовані. **Емоційно-орієнтовані стратегії копіngu** спрямовані на управління емоційними реакціями людини на стресові ситуації. Українські мігранти в Польщі часто стикаються з психологічними труднощами, такими як сум за рідним домом, тривожність, почуття самотності чи невпевненість у майбутньому. Емоційно-орієнтований підхід допомагає зменшити внутрішнє напруження та зберегти емоційний баланс. Серед основних способів емоційно-орієнтованого копіngu можна виділити: пошук емоційної підтримки, звернення до релігії та духовності, творчість як спосіб вираження емоцій, прийняття ситуації. **Проблемно-орієнтовані стратегії копіngu** спрямовані на активне

вирішення стресових ситуацій шляхом зміни обставин або середовища. Цей підхід допомагає мігрантам вирішувати практичні проблеми, що виникають у процесі адаптації. Основні способи проблемно-орієнтованого копінгу: пошук роботи та житла, вивчення польської мови, організація часу та ресурсів, залучення до соціальних ініціатив, звернення до професійної допомоги.

Емоційно-орієнтовані стратегії більше спрямовані на внутрішнє благополуччя, допомагають справлятися з емоційним навантаженням і підтримувати психологічну рівновагу. Натомість проблемно-орієнтовані стратегії зосереджені на активному вирішенні зовнішніх проблем і зміцненні позицій мігранта в новому середовищі. Успішна адаптація зазвичай передбачає баланс між цими двома підходами, залежно від специфіки ситуації та індивідуальних потреб людини [3].

Іншою важливою складовою адаптації, як зазначають дослідники, є ресурси людини. В умовах перманентної небезпеки, соціальної нестабільності, розірваних соціальних зв'язків актуальним є пошук внутрішніх ресурсів, що допомагають впоратися зі стресовими обставинами життя. Серед таких ресурсів можна виділити резильєнтність та особистісні якості, такі як емоційний інтелект, орієнтації на сенс життя та особистісні цінності. У своїх працях дослідники приходять до висновку, що життєстійкість та копінг поєднуються систему пов'язаних ресурсів особистості, що являється запорукою успішної адаптації людини, підтримці доброго психологічного стану та подоланню життєвих проблем, а також запобігають розвитку психічних розладів [2].

Таким чином, дослідження психологічних механізмів адаптації українських мігрантів є актуальним не лише з наукової точки зору, але й з практичної, оскільки воно сприяє створенню ефективних моделей психологічної допомоги, покращенню якості життя мігрантів і сприянню їхній успішній інтеграції в нових соціокультурних реаліях. Війна змінила долі багатьох українців, багато з яких шукають нового життя за кордоном, у тому числі у Польщі. Але більш широкі та глибокі знання про копінг та ресурси особистості відкривають нові можливості для емігранта, полегшення адаптації та покращення якості життя.

Література:

1. Бурляй А. П., Дем'янчук М. А. Соціально-культурний аспект вимушеного транснаціонального життя воєнних мігрантів з України в Польщі. *Актуальні проблеми соціально-економічного розвитку в контексті євроінтеграції України*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 2023. С. 7–12.
2. Єфімова А. Г. Соціально-психологічна адаптація українців до умов вимушеної міграції. *Наука і молодь – 2024: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. 2024. С. 612-616.
3. Пирог Г. В., Бондаренко Т. Особливості зв'язку життєстійкості з копінг-стратегіями внутрішньо переміщених осіб. *Габітус*. 2023. № 56. С. 193-197.

Остапчук Яна Євгеніївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

В умовах сучасності інклюзивна освіта (англ. Inclusion – включення) передбачає створення інтегрованого навчального середовища, яке враховує індивідуальні особливості кожного учня та забезпечує рівний доступ до освіти для всіх дітей. Діти з різними можливостями, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби, навчаються разом із своїми однолітками в адаптованих умовах, де використовуються диференційовані методи викладання та сучасні технології [4, с. 10].

Інклюзивне навчання набирає все більшого значення у сучасних освітніх реформ, що не лише забезпечує рівний доступ до освіти, але й створює нові можливості для розвитку психічних процесів у дітей дошкільного віку. Діти, які навчаються в інклюзивних класах, розвивають свої пізнавальні, мовленнєві та соціальні навички в сучасному світі, де кожен учень має змогу розвиватися за індивідуальним планом, а педагоги створюють умови для підтримки кожної дитини, враховуючи її особливості.

Дошкільники віком від 3-7 років здатні розрізняти основні кольори, відтінки, а також описувати предмети за формою і величиною, засвоюють систему сенсорних еталонів, що допомагає їм орієнтуватися в навколишньому середовищі. У молодших дошкільнят пам'ять мимовільна, вони не ставлять за мету щось запам'ятовувати, а лише зберігають інформацію, яка викликає емоційний відгук. У середньому дошкільному віці починає формуватися довільна пам'ять, що виражається у свідомому запам'ятовуванні та пригадуванні.

Мислення дошкільників має наочно-образний характер, що дає змогу вирішувати складні завдання за умови правильного уявлення умов завдання, при цьому практичний досвід та експериментальна діяльність сприяють розвитку логічного мислення та формуванню власних висновків.

До 7 років мова дитини стає рідною, зростає її словниковий запас і граматична будова, а молодші дошкільнята починають усвідомлювати свою вимову та активно застосовують самостійну словотворчість, створюючи оригінальні слова [5].

Так, до прикладу, Михальська С. зазначає, що спілкування з однолітками є одним із ключових чинників для психічного розвитку дошкільника, який сприяє формуванню соціальних якостей та колективних відносин. Взаємодія з однолітками є важливим компонентом для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вона сприяє формуванню дружніх стосунків, розвитку взаємоповаги та створенню атмосфери підтримки [3].

Згідно з класифікацією ЮНЕСКО, до дітей з особливими освітніми потребами належать діти з емоційними і поведінковими порушеннями,

розладами мови та спілкування, труднощами в навчанні, затримкою або обмеженням інтелектуального розвитку, фізичними чи нейромоторними порушеннями, а також з порушеннями зору або слуху [2, с. 30].

У дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються специфічні особливості психічних пізнавальних процесів, які впливають на їхню когнітивну сферу, що є важливим аспектом для формування інклюзивного навчального середовища. У таких дітей часто знижений рівень сприйняття, що виявляється в потребі більш тривалого часу для обробки сенсорної інформації та недостатніх знаннях про навколишній світ. Просторові уявлення у них недостатньо розвинені, що ускладнює аналіз форми та симетрії предметів. Увага в таких дітей нестійка, що ускладнює перехід між різними видами діяльності, а пам'ять переважно механічна та короткочасна. Пізнавальна активність знижена, швидкість обробки інформації повільна, а мислення здебільшого наочно-дієве. Спілкування з однолітками та дорослими має знижений рівень, а ігрова діяльність не розвинута. Мовлення часто порушене, і не завжди сформовані всі компоненти мовної системи. В результаті психомоторної розгальмованості, діти мають низьку працездатність та підвищену виснаженість. Досить часто спостерігається відсутність довільної поведінки, що вказує на психічну нестійкість і низьку мотивацію до навчання [6].

Тож, психічні пізнавальні процеси у дошкільників, що навчаються за інклюзивною формою, свідчить про необхідність використання адаптивних підходів, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Труднощі у сприйнятті, пам'яті, мисленні, мовленні та соціальній взаємодії вимагають створення підтримуючого навчального середовища, де основними складовими виховного процесу є позакласна пізнавальна, спортивна, художня та ціннісно-орієнтована діяльність.

Основні форми та методи інклюзивного виховання ґрунтуються на багатогранному підході, який враховує специфіку позакласної пізнавальної, спортивної, художньої та ціннісно-орієнтованої діяльності. Позакласна пізнавальна діяльність реалізується через участь дітей у загальношкільних заходах, святах та тематичних акціях, що сприяють розвитку культурних та соціальних цінностей, а спортивна діяльність у гуртках і секціях дозволяє розвивати фізичні здібності та отримувати позитивний приклад. Художня діяльність, яка включає заняття образотворчим мистецтвом, орігамі, костюмованими постановками та читанням, сприяє розвитку творчості, моторики та емоційного сприйняття, тоді як ціннісно-орієнтована діяльність через бесіди, ігри та творення історій стимулює формування уяви та емоційної зрілості [1].

Інклюзивна діяльність педагога початкових класів передбачає рівноправну співпрацю з дітьми та впровадження інноваційних методів навчання для розвитку особистості дитини в колективі, враховуючи індивідуальні особливості кожного. Одним із інноваційних методів є інтерактив, що передбачає активну взаємодію учнів між собою та з педагогом, сприяючи розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та співпраці.

Широко використовуються такі методи [7]:

- казкотерапія – метод розвитку творчих здібностей через аналіз і створення казок для соціалізації та інтеграції особистості;
- гімнастика – вправи для зняття втоми, покращення функцій організму та активації мозкової діяльності;
- методика Монтесорі – навчання через самостійне пізнання в організованому середовищі з підтримкою вчителя;
- ароматерапія – використання ефірних олій для підвищення тону, зміцнення здоров'я та лікування застуд;
- драматизація казок – імпровізовані вистави для вираження емоцій та психотерапевтичного впливу;
- лялькотерапія – використання ляльок для розвитку моторики, уяви та емоційного вираження.

Отже, інклюзивне навчання забезпечує рівні можливості для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби, адже воно сприяє не лише інтеграції дітей у суспільство, але й їх повноцінному розвитку. У дошкільному віці розвиток психічних пізнавальних процесів є основою для набуття ключових навичок, що впливають на подальше навчання та соціалізацію дітей. Врахування індивідуальних особливостей кожної дитини в інклюзивному середовищі через застосування спеціально підібраних методів, таких як казкотерапія, гімнастика, методика Монтесорі, ароматерапія, драматизація казок та лялькотерапія, створює підтримуючий простір для розвитку їх пізнавальних, мовленнєвих і соціальних навичок, що в свою чергу, сприяє формуванню мотивації до навчання, покращенню емоційного та фізичного здоров'я, розвитку творчих і комунікативних здібностей, особистісного становлення дитини в умовах інклюзивного навчання.

Література:

1. Балазюк М.М. Основні методи та форми інклюзивного навчання. URL:<https://vseosvita.ua/2-dd9m>
2. Леонова О. О. Інтегровані заняття з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти: кваліфікаційна робота. / Ізмаїльський державний педагогічний університет. Ізмаїл, 2024. 155 с.
3. Ляпунова В. А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.*, 2020. Вип. 2(70). С. 104-107.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. / М. А. Порошенко. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
5. Розвиток психіки в дошкільному віці (3 роки-6-7 років). Розвиток психічних функцій в дошкільному віці. URL:<https://mymagickey.com/index.php/batki-ta-diti/119-batki-ta-diti-zagalni/batki-ta-diti/igri-z-ditmi/300-rozvitok-psikhiki-v-doshkilnomu-vitsi-3-roki-6-7-rokiv-3-rozvitok-psikhichnikh-funktsij-v-doshkilnomu-vitsi>

6. Савченко Н. А. Характеристика пізнавальної сфери осіб з особливими освітніми потребами. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук праць за матеріалами VIII Усеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія : І. Р. Крупник, І. С. Попович, Н. І. Тавровецька, О. М. Танасійчук (відп. за випуск) та ін. Херсон : Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ, 2023. С. 278-281.
7. Сендега С. О. Рекомендації для педагогів, які працюють в інклюзивних класах. Інноваційні методи навчання [Електронний ресурс]. *Поради батькам. Поради практичного психолога. Рекомендації для педагогів, які працюють в інклюзивних класах. Інноваційні методи навчання.* URL: <https://vseosvita.ua/library/inkluzia-innovacijni-metodi-navcanna-159138.html>

Павленко Лілія Костянтинівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О. кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

Формування мовлення у дитини є складним психолого-педагогічним процесом, який залежить від багатьох факторів: когнітивного розвитку, слухового сприймання, емоційно-вольової сфери, комунікативних здібностей. Однак у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) цей процес відбувається із суттєвими труднощами, що впливає на всі аспекти мовленнєвої діяльності, зокрема на лексико-граматичну сторону мовлення.

Лексико-граматична сторона мовлення охоплює формування словникового запасу та засвоєння граматичних норм мови. У дітей із ЗНМ цей аспект мовлення характеризується недостатнім розвитком словника, труднощами в оперуванні граматичними категоріями, а також порушеннями в побудові речень. Це призводить до проблем у спілкуванні, навчанні та соціальній адаптації.

У зв'язку з цим логопедична робота має бути спрямована на подолання цих труднощів через спеціально організовані вправи, ігрові методи, а також комплексні підходи до розвитку мовлення.

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – це складне мовленнєве порушення, що характеризується недорозвиненням усіх компонентів мовної системи: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного та зв'язного мовлення.

Лексико-граматичні порушення при ЗНМ проявляються у таких аспектах:

- Обмежений словниковий запас: дитина має труднощі у засвоєнні нових слів, неправильно використовує їх у мовленні.
- Неточність у розумінні та вживанні слів: заміна одного слова іншим із близьким звучанням або значенням (наприклад, «ложка» замість «вилка»).
- Проблеми у вживанні граматичних категорій: труднощі в засвоєнні відмінкових форм, неправильне узгодження слів у реченні.
- Порушення у використанні дієслів: невміння правильно змінювати їх за особами, числами, часами.
- Спрощення синтаксичних конструкцій: побудова коротких фраз із пропуском необхідних членів речення.

Такі порушення призводять до низької комунікативної активності, труднощів у спілкуванні з однолітками та дорослими, проблем у навчанні.

На думку дослідників до основних напрямів логопедичної роботи відносять: формування словникового запасу, яка включає:

- Збагачення активного та пасивного словника: введення нових слів за тематичними групами (тварини, рослини, їжа, транспорт тощо).
- Робота над значенням слів: пояснення значень, підбір синонімів, антонімів, багатозначних слів.
- Розвиток навичок словотворення: утворення нових слів за допомогою суфіксів і префіксів.

А також формування граматичних навичок, що полягає в:

- Засвоєнні категорій роду, числа, відмінка іменників.
- Роботі над відмінюванням прикметників та їх узгодженням з іменниками.
- Формуванні навичок правильного використання дієслів (зміна за часами, особами, видами).
- Закріпленні правил побудови речень (узгодження членів речення, порядок слів).

Формування синтаксичних структур. Для розвитку синтаксису використовуються такі прийоми:

- Розширення простих речень: додавання означень, обставин, другорядних членів речення.
- Робота з реченнями різної структури: складання складносурядних і складнопідрядних речень.
- Вправи на побудову логічних висловлювань: складання речень за сюжетними картинками, серіями малюнків.

Використання ігрових методів у логопедичній роботі. Гра – один із найефективніших методів розвитку мовлення у дітей із ЗНМ. Ігрові методи допомагають:

- Зробити навчальний процес цікавим та мотивуючим.
- Розвивати мовленнєву активність дітей.
- Закріплювати граматичні та лексичні навички в природному середовищі.

До ефективних ігрових методів належать:

- Лото з картинками (пошук іменників, прикметників, дієслів).
- Рольові ігри (магазин, лікарня, подорож).

- Настільні ігри з мовленнєвими завданнями.

Логопедична робота з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ повинна бути комплексною, системною та індивідуально орієнтованою. Використання різноманітних методик, вправ та ігор сприяє формуванню мовленнєвої компетентності, покращує комунікативні навички та підвищує загальний рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Література:

1. Архипова Є.Ф. Логопедія: теорія і практика. Київ: Видавництво «Слово», 2019. <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0058746.pdf>
2. Шеремет М.К. Логопедія Видавничий дім. Слово 2010. https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1110281/mod_resource/content/0/%D0%9B%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F%20%D0%B7%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%20%D0%9C.%20%D0%9A.%20%D0%A8%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%82.pdf
3. Трофименко Л.І Корекційна робота з розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ, 2016. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8723/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BE%D1%81%D1%82.%20%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%202014.pdf>
4. Методика розвитку мовлення дітей із ЗНМ <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-movlenneвого-rozvitku-ditej-iz-zagalnim-nedorozvinennam-movlenna-397160.html>

Павліченко Олена Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Шепельова М. В., кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, філософії та суспільних наук
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОНФЛІКТУ І ФРУСТРАЦІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПОВЕДІНКУ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

Життя людини неможливе без суперечностей та конфліктів, які виникають через різні погляди й підходи до досягнення цілей. Водночас конфлікти є важливим рушієм розвитку не тільки окремої особистості, але й соціальних структур загалом, оскільки саме через них людина пізнає реальний світ, осмислює свої взаємодії та будує відносини з іншими.

Поведінка людини тісно пов'язана як з конфліктами, так і з фрустрацією, оскільки обидва ці явища виникають внаслідок невідповідності між бажаними результатами та реальними обставинами. Термін «фрустрація» застосовується в різних теоріях, гіпотезах і концепціях, охоплюючи проблеми емоційно-вольової, діяльнісної, мотиваційної та поведінкової сфери суб'єкта. Вона описує стан, який виникає тоді, коли індивід стикається з перешкодами на шляху до досягнення своїх цілей або задоволення потреб, що призводить до емоційного напруження, невдоволення та розчарування. Фрустрація може здійснювати вплив на мотивацію, змінюючи поведінку людини й спричиняючи або розвиток позитивних адаптивних стратегій, або виникнення конфліктів, агресії та інших негативних реакцій [1, с. 221].

Р. Баумайстер, американський соціальний психолог, вивчав фрустрацію як поведінкову реакцію на конфлікт між бажаннями і можливостями їх реалізації. Він розглядає фрустрацію як фактор, що виснажує ресурси самоконтролю, що може призвести до агресії, імпульсивності та інших негативних поведінкових проявів [2, с. 39].

С. Фіске, американська соціальна психологиня, розглядає фрустрацію як поведінкову реакцію, що виникає в міжгруповій взаємодії. Вона аналізує, як фрустрація, спричинена соціальним порівнянням або дискримінацією, може призводити до конфліктів або змін у соціальних нормах [3].

Слід зазначити, що поведінка молодої людини може бути значною мірою зумовлена її реакцією на конфлікти та фрустрацію. Конфлікти, як міжособистісні, так і внутрішні, часто створюють напругу, що може призводити до стресу, тривоги та агресії. В свою чергу, фрустрація, що виникає через невиконання потреб або бажань, може змусити людину діяти непередбачувано або навіть з'ясовувати стосунки з іншими. Конфлікти можуть ставати каталізаторами фрустрації, а фрустрація – чинником, який погіршує хід конфліктів та їх джерелом.

Таким чином, конфлікти часто стають однією з головних причин фрустрації, адже вони створюють бар'єри на шляху досягнення бажаних цілей і задоволення потреб. Зокрема, протиріччя у взаємодії з іншими людьми, викликані нерозуміннями, неприязню або конфліктом інтересів, породжують негативні емоції та стрес, що спричиняють стан фрустрації. Тривалі або невирішені конфлікти ще більше поглиблюють ці почуття, ускладнюючи пошук рішень і посилюючи внутрішню напругу.

З іншого боку, фрустрація сама по собі може стати поштовхом до виникнення конфліктів. Якщо людина відчуває, що її потреби або бажання залишаються незадоволеними чи блокуються, це може призвести до агресивної поведінки або конфліктних дій у спробі подолати перешкоди. У результаті

фрустрація здатна провокувати як внутрішні суперечності, так і міжособистісні конфлікти.

Обидва ці явища мають значний вплив на поведінку, особливо в молодому віці, коли особистість проходить період активного розвитку, самоусвідомлення та соціалізації. Зіткнувшись із фрустрацією або конфліктами, молодь часто проявляє яскраві емоційні реакції, такі як гнів, страх, тривогу або розчарування. Такі емоції можуть формувати певні моделі поведінки, наприклад, агресивність чи замкнутість. Водночас процес соціалізації відіграє ключову роль у навчанні молодого людини керувати своїми емоціями. Це суттєво впливає на здатність до конструктивної реакції в складних ситуаціях, допомагаючи уникати деструктивних сценаріїв і сприяючи особистісному зростанню.

Отже, приходимо до висновку, що існує тісний взаємозв'язок між конфліктом та фрустрацією. Вони мають значний вплив на емоційний стан і поведінку особистості. Конфлікт та фрустрація тісно пов'язані між собою, оскільки конфлікти можуть бути однією з основних причин виникнення фрустрації, а фрустрація може посилювати та поглиблювати конфлікти. Це все безпосередньо впливає на поведінку молодого людини, визначаючи, як вона реагуватиме на труднощі, та може як мати деструктивні, так і конструктивні наслідки для її розвитку.

Література:

1. Божок Н. О. Психологічний аналіз фрустрації та її особливостей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 44, Ч. 4. С. 220-225.
2. Мостова Т.О. Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти: дис. ... канд. д-ра філософії: 19.00.07. Запоріжжя, 2024. 280 с.
3. Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти / П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; за ред. М. М. Слюсаревського. Київ: Талком, 2018. 580 с.

Павлюк Олена Михайлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
Державний заклад «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

На початку ХХІ століття вища психолого-педагогічна освіта в Україні переживає період суттєвих змін, обумовлених інтеграцією в європейське освітнє

середовище, глобалізацією знань і швидким розвитком інформаційних технологій. Перед системою вищої освіти постають виклики щодо модернізації навчальних програм, підвищення якості підготовки фахівців та забезпечення їх готовності до роботи в сучасних умовах швидких соціальних трансформацій [5].

До вивчення питання тенденцій та перспектив розвитку вищої психолого-педагогічної освіти в Україні на початку XXI століття науковці звертались неодноразово (О. Дубасенюк, В. Засенко, О. Кучерявий, Г. Товканець). Однак зазначена проблема потребує актуалізації.

Метою роботи є виокремлення тенденцій та перспектив розвитку вищої психолого-педагогічної освіти в Україні на початку XXI століття.

Початок XXI століття в Україні характеризується значними змінами в усіх сферах життя. Україна активно інтегрується в міжнародну освітню спільноту. Змінюється роль психолога та педагога в освітньому процесі. В умовах економічних та соціальних труднощів в Україні важливою стає роль психологів, які можуть допомогти людям у складних життєвих ситуаціях, таких як криза, травматичні події, війна та ін. Науковцями (О. Акімова О, М. Сапогов, Я. Гапчук, Л. Задворняк) доведено, що модернізація вищої педагогічної освіти в Україні певним чином обумовлена тенденціями, що відбуваються у всьому світі, перш за все вони пов'язані із процесами інтернаціоналізації, глобалізації та інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський та світовий освітній простір, впровадженням ідей цифрової трансформації та мобільності викладачів та студентів на основі гуманістичної освітньої парадигми [1, с. 480].

Психологія і педагогіка стають все більш міждисциплінарними областями знань. В Україні спостерігається тенденція активного поєднання психології з соціологією, філософією, медициною, правом та іншими дисциплінами, що дозволяє глибше розглянути процеси навчання та розвитку особистості в контексті соціуму та культурних особливостей. Такий підхід відкриває нові можливості для підготовки фахівців, здатних працювати в різних сферах. В умовах глобалізації та динамічних змін на ринку праці виникає потреба у психологах та викладачах. Вища освіта в Україні все більше орієнтується на формування таких якостей у своїх здобувачів: розвиток здатності до емпатії, вирішення конфліктів, навичок командної роботи й стресостійкості та ін. [3].

Таким чином, одним, основними тенденціями розвитку вищої психолого-педагогічної освіти в Україні на початку XXI століття є: 1) міждисциплінарність та інтеграція знань з різних наукових галузей; 2) акцент на емоційний інтелект і соціальні навички майбутніх фахівців.

У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору однією з важливих перспектив виокремлюється розвиток академічної мобільності. Здобувачам психолого-педагогічних спеціальностей надається можливість брати участь у міжнародних обмінах, проходити стажування та навчання в інших країнах, що дозволяє їм адаптувати свої навички до міжнародних стандартів, а також збагатити свій досвід завдяки співпраці з іншими культурами [2].

Разом із тим у сучасному світі психоемоційний стан стає важливим фактором ефективності будь-якої професійної діяльності. Враховуючи стресовий характер робочого середовища, зростає потреба у спеціалізованих програмах для розвитку емоційної стійкості здобувачів психолого-педагогічних спеціальностей. Зазначений фактор може включати проведення тренінгів, психотерапевтичних занять і методів управління стресом, що дозволить фахівцям зберегти власне психічне здоров'я і допомогти оточуючим подолати стресові ситуації [4].

Враховуючи вищезазначене перспективами розвитку вищої психолого-педагогічної освіти в Україні ми вважаємо: 1) розвиток нових форм академічної мобільності; 2) реалізацію програм з розвитку емоційної стійкості та управління стресом.

Отже, на початку ХХІ століття вища психолого-педагогічна освіта в Україні зазнає значних змін, орієнтуючись на міждисциплінарний підхід та інтеграцію знань з різних наукових сфер. Особлива увага приділяється розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок майбутніх фахівців, що є ключовими для їх професійного становлення. Перспективи розвитку цієї освіти включають впровадження нових форм академічної мобільності та програм для підвищення емоційної стійкості і боротьби зі стресом, що можуть допомогти підготувати спеціалістів, здатних ефективно працювати в сучасних умовах.

Література:

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А., Задворняк Л. С. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти: історико-порівняльний аспект. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. №3(21). 2024. С. 471-473.
2. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи : навч. посібн. Київ, Талком, 2019. 192 с.
3. Окольніча Т. В. Тенденції розвитку вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття: монографія. Кропивницький: «Ексклюзив-Систем», 2022. 244 с.
4. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні : навч. посіб. для магістрантів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» / [авт.-укл.: Т. О. Дороніна]. Кривий Ріг : КДПУ, 2018. 250 с.
5. Товканець Г. В. Тенденції розвитку Європейської вищої освіти на початку ХХ століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Вип. 1 (1). С. 28-33.

Панченко Анастасія Петрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Пирог Г. В., кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

**ПОЛІТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЦИВІЛЬНИХ ТА УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ
В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Сучасні українці проходять глибокі внутрішні зміни у своїх переконаннях і світогляді під впливом війни. У цей складний період особливу роль відіграють політичні погляди громадян: одні активно борються з агресором на фронті, тоді як інші докладають зусиль для розвитку країни, виховання молодого покоління та зміцнення держави задля її майбутнього. Політичні погляди формують громадські настрої, рівень єдності суспільства та його ідеологічну спрямованість. Аналіз політичних орієнтацій військових і цивільних допомагає зрозуміти їхнє ставлення до війни, особливості формування національної самосвідомості, моральних цінностей та ступінь готовності до рішучих дій.

Поняття політичних орієнтацій цікавило значну частину науковців, зокрема Т. Адорно, Г. Айзенк, Г. Алмонд, Г. Пирог, Д. Істон, М. Головатий, М. Слюсаревський, Л. Кияшко, В. Бебик, І. Патриляк, О. Кобилецький та багато інших.

Загалом орієнтація означає вміння усвідомлювати своє місце в навколишньому світі та розуміти навколишні обставини. Важливу роль у формуванні особистості відіграють знання, обізнаність і здатність аналізувати події, що відбуваються. Бажання бути проінформованими є природним для кожної людини, оскільки воно сприяє успішній інтеграції в суспільство та здобуттю його визнання.

Оскільки питання політики та політичних поглядів для людини є завжди гострим, а в умовах війни воно набуває ще більшої актуальності.

Загальні та політичні орієнтації людини впливають на її позицію і поведінку в суспільно-політичному житті. М. Головатий визначив, що політичні орієнтації — це уявлення про цілі політичної діяльності та способи їх досягнення відповідно до власних потреб. Рівень зацікавленості політикою у людей різний: одні беруть активну участь, інші займають нейтральну позицію або навіть свідомо уникають будь-якої взаємодії. На формування політичних поглядів впливають вік, стать, соціальний статус, традиції та рівень освіти, що значною мірою визначають ступінь політичної активності [3].

Політичні орієнтації впливають на прийняття людиною політичних рішень, які залежать від характеру суспільних відносин і рівня демократизації суспільства. Вибір може бути як груповим, так і індивідуальним. Груповий вибір базується на впливі думок інших і часто є наслідком низької політичної обізнаності. Індивідуальний вибір, навпаки, є свідомим, аргументованим рішенням, що ґрунтується на високій політичній обізнаності та громадсько-політичній активності. Цей процес є динамічним, нерідко змінним, і супроводжується переосмисленнями та сумнівами [3].

Д. Істон та Р. Гесс розглядають формування політичних орієнтацій як складову політичної соціалізації. У процесі цього формуються три основні життєві орієнтації:

- Засвоєння політичних знань — формування уявлень про політичні процеси, діяльність та роль політичних лідерів.
- Формування політичних цінностей — засвоєння певного набору цінностей і переконань, які визначають цілі, до яких має прагнути політична система.

- Розвиток установок і переконань – формування особистого ставлення до політичних об'єктів та явищ [2].

Дослідники вважають важливим вивчати орієнтації на всіх рівнях політичної системи, оскільки зосередження лише на окремих аспектах є однією з основних проблем процесу політичної соціалізації.

Д. Рісман виявив тісний зв'язок між типом характеру особистості та її прагненням до активної політичної діяльності. Відповідно до внутрішніх цінностей, переконань і установок індивід визначає рівень свого політичного інтересу та формує політичні орієнтації [1].

Згідно з Г. Пирог, політичні орієнтації є продуктом соціалізації та відображають індивідуальні стратегії адаптації до соціального та політичного середовища, надаючи особистості інструменти для навігації у зовнішньому політичному просторі [4].

Політичні орієнтації формуються на основі певних цінностей, які є складовою частиною політичної ідеології як окремих суб'єктів, так і політичного простору загалом [5]. Соціально-політичні цінності особистості є визначальними для її політичної свідомості та поведінки. Їх формування відбувається під впливом різноманітних чинників, таких як соціалізація, виховання, освіта та життєвий досвід. Такі цінності, як свобода, рівність, справедливість і демократія, визначають політичні переконання, цілі та дії.

Політичні орієнтації — це складне явище, що формується під впливом різних факторів. Погляди людини на політику поєднують раціональне й емоційне, свідоме й несвідоме. Соціально-політичні кризи загострюють цей внутрішній конфлікт, змушуючи переглядати переконання.

У період невизначеності суспільство стикається з труднощами, які викликають психологічний дискомфорт серед громадян та можуть спричинити втрату соціальних ідентичностей, зокрема й політичних. Тривалість кризи здатна трансформувати суспільство, сприяючи як активізації, так і деградації процесів формування нового світогляду, цінностей, переконань, цілей та орієнтацій [7].

Із початком повномасштабного вторгнення, зокрема масованих атак на міста та населені пункти України, збільшення війська та залучення більшої кількості людей у боротьбі проти ворога тощо, погіршився психологічний стан громадян, але це дало змогу твердо усвідомити єдність нації та допомогло виставити правильні пріоритети для українців. Відбиток повномасштабного вторгнення на собі відчуло більшість населення України. Люди під час активної фази боротьби усвідомили важливість нації, незалежності та чітко усвідомили особливість, ідентичність своєї країни, налаштувались на боротьбу за збереження суверенітету держави та всього українського. Важливим чинником, на основі якого будуються політичні орієнтації, є мотивація, і цінності змінюються під дією розуміння і знання своїх мотивів.

Політичні орієнтації цивільних та учасників бойових дій в умовах російсько-української війни формуються під впливом чинників:

- об'єктивних (зовнішніх) – повномасштабне вторгнення рф на територію України, війна;

- об'єктивно-суб'єктивних – патріотична суспільна свідомість та суспільні цілі, які є пріоритетними для всіх громадян;

- суб'єктивних (внутрішніх) – індивідуальна система цінностей людини, мотивація, досвід переживання гострих стресових подій та індивідуально-психологічні особливості особистості, які визначають ставлення до ситуацій, які виникають у житті, та відповідні дії.

У мотиваційній структурі політичних орієнтацій спільним важливими факторами для цивільного населення і учасників бойових дій є:

- актуальність у потребі безпеки у всіх її проявах, яка загострилась під дією повномасштабного вторгнення;

- серед політичних цінностей найактуальнішими є цінності націоналізму та національної єдності;

- цілі - для всього населення найважливішою є відстояти суверенітет та незалежність держави з поверненням усіх втрачених територій;

Проте засоби досягнення цілей для учасників бойових дій, порівняно з цивільними, набувають високого рівня радикалізму та активності з використанням зброї.

Отже, повномасштабне вторгнення змінило політичні орієнтації великої кількості населення України. Відбувається глибоке переосмислення власних ціннісних орієнтирів цивільного населення та учасників бойових дій, під впливом постійного стресу, тривоги, виснаження. В умовах війни для політичних орієнтацій учасників бойових дій та цивільних характерні спільні риси: цінності націоналізму; мета, яка полягає в збереженні єдиної неділимої країни з поверненням усіх територій; інтерес до політики своєї країни та країн всього світу. І є відмінні риси, які характерні в більшій мірі для учасників бойових дій, які затвердились у ході виконання бойових задач: високий рівень активності та схильності до радикальної поведінки, оскільки це стосується ціннісних орієнтирів та свідомості бійця і може бути гарантією безпеки.

Література:

1. De Fleur M. L., Dennis E. E. Understanding Mass Communication: A Liberal Arts Perspective. Boston: Houghton Mifflin. 2002. 504 p.
2. Easton D. A. The political system. An inquiry into the state of political science. New York: Alfred A. Knopf. 1965. 320 p.
3. Головатий М. Ф. Політична психологія. Київ: «МАУП», 2006. 400 с.
4. Пирог Г. Політичні орієнтації: системно-психологічний підхід. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософсько-політологічні студії»*. 2018. Випуск 18. С. 346-351.
5. Рахманов О. А. Соціалізація та ідентифікація особистості у суспільстві. Київ: «КНЕУ», 2017. 27 с.
6. Руженцева В.І. Політичні орієнтації пострадянського студентства: динаміка та факторна обумовленість. автореф. дис. ... кандидата соціологічних наук. 2007. 20 с.

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Кротюк К.А. кандидатка психологічних наук, асистентка
Житомирський державний університет імені Івана Франка
М. Житомир, Україна

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ТРИВОЖНОСТІ ТА КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ У ВЕТЕРАНІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Тривожність є ключовим психологічним чинником, що впливає на процес адаптації учасників бойових дій до мирного життя. У теоретичному аспекті взаємозв'язок між тривожністю і адаптивністю розглядається через призму когнітивно-біхевіоральних моделей, концепції психологічної стійкості та нейропсихологічних механізмів реакції на стрес. Дослідження показують, що високий рівень тривожності може гальмувати адаптаційні процеси, спричиняючи соціальну ізоляцію, емоційне виснаження та труднощі у професійній реінтеграції. Водночас розвиток адаптаційних стратегій, зокрема когнітивної гнучкості та емоційної регуляції, сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню загальної якості життя ветеранів. Теоретичний аналіз дозволяє окреслити напрямки психокорекційної роботи, орієнтованої на оптимізацію процесу адаптації та зниження негативного впливу тривожності.

Тривожність впливає на процеси обробки інформації та прийняття рішень через формування специфічних когнітивних фільтрів та установок. Селективна увага до потенційних загроз, негативні інтерпретації нейтральних подій та катастрофізація майбутнього створюють замкнене коло тривожного реагування. Порушення когнітивних процесів при високому рівні тривожності може призводити до зниження ефективності діяльності та погіршення адаптації.

Дослідження психологічного стану учасників бойових дій набули особливого значення у сучасному світі, враховуючи зростаючу кількість конфліктів і необхідність реабілітації ветеранів. Військові психологи такі як Н. Агаєв, О. Кокун. та інші (2015) [2] наголошують на потребі в діагностиці психічного здоров'я учасників бойових дій їх підтримки та в подоланні гострих стресових розладів. Практичні знання що до психічної стійкості в переживанні постійного стресу та вивченню їх впливу на психічне здоров'я, адаптацію – вкрай важливе.

Г. В. Пирог, О. Г. Шмиглюк, Ю. О. Горбачук (2019) [6] в своїй роботі зазначали, що проблеми психологічної допомоги особам, що брали участь у бойових діях, збереженні їхнього здоров'я і працездатності нині стають надзвичайно актуальними, зважаючи на масштабність, тривалість негативних наслідків не тільки для кожного учасника, а й для країни загалом.

В сучасні концепції тривожності розвинулися теорії, які інтегрують біологічні, когнітивні та соціальні аспекти тривожності. Зокрема, згідно з роботами Барлоу (2002) [1], тривожність розглядається як узагальнений стан, що може значно погіршувати когнітивну обробку інформації та знижувати адаптивні ресурси особистості.

У дослідженнях Джордж Бонанно (2004) адаптивність розглядається як динамічна здатність особистості до подолання труднощів. Особливий акцент зроблено на ролі резильєнтності – здатності повертатися до нормального стану після травматичних подій. Згідно з Бонанно, ветерани, які проявляють високий рівень адаптивності, демонструють краще фізичне та психологічне здоров'я. Дж. Бонанно розділив резильєнтну реакцію людини на дві характеристики: прийняття невдач та психічна гнучкість. саме гнучкість дає можливість успішно адаптуватися і мобілізувати усі стійкості. Набування гнучкості можливе і щоденно і при життєвих викликах. Розвиваючи в собі гнучкість, важливо прийняти свої невдачі та рухатись далі. [7, с.23]

Високий рівень тривожності може негативно впливати на когнітивну гнучкість, обмежуючи здатність особистості адаптуватися до нових обставин. З іншого боку, розвинена когнітивна гнучкість може сприяти зниженню рівня тривожності та покращенню адаптаційних можливостей ветеранів.

Когнітивна гнучкість визначається здатністю особистості адаптувати своє мислення та поведінку у відповідь на змінні обставини. Вона є важливим компонентом ефективної адаптації та стресостійкості. Нейропсихологічні дослідження підтверджують зв'язок когнітивної гнучкості з функціонуванням поясної системи мозку, яка відповідає за здатність перемикає увагу та адаптуватися до нових ситуацій.

Влучно описали особистість С. Максименко, Л. Деркач, Е. Кіричевська, М. Касинець, що «одним з найяскравіших виявів особистості є її індивідуальність – своєрідне, неповторне сполучення таких психологічних особливостей людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери». (2022) [5, с.5] Адже від всіх цих факторів залежить вміння і бажання проявляти власну гнучкість і відповідно адаптуватися до різних умов життя.

В цілому проблема особистісних змін розглядається в сучасній науковій літературі в контексті тяжкої взаємодії з різним соціальним відношенням до ветеранів. При цьому основну увагу приділяють вивченню негативного впливу військових дій на психічне здоров'я. К. А. Кротюк в своїй роботі зазначила, що в особистості, яка постійно перебуває в пригніченому і настороженому стані, з'являється страх перед навколишнім світом. (2022)[4, с.4] Однак екстремальні фактори діють не завжди негативно; де-які люди проявляють когнітивну гнучкість до травм, використовуючи власне досвід переживань як мотивацію для особистісного росту.

Для оцінки рівня тривожності та ресурсності особистості у ветеранів бойових дій використовуються стандартизовані психометричні інструменти, такі як Шкала тривожності Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна та опитувальник психологічної ресурсності особистості (О. Штепа). Ці методики дозволяють отримати об'єктивні дані щодо психологічного стану учасників дослідження.(2025) [3 с. 18; 68]

Розуміння взаємозалежності між тривожністю та когнітивною гнучкістю може стати основою для розробки психологічних інтервенцій, спрямованих на покращення адаптації ветеранів. Зокрема програми, спрямовані на розвиток когнітивної гнучкості, можуть сприяти зниженню рівня тривожності та покращенню якості життя ветеранів.

Висновки: Сучасний науковий підхід до вивчення тривожності та когнітивної гнучкості підтверджує їх тісний взаємозв'язок і підкреслює важливість розробки комплексних стратегій для психологічної реабілітації учасників бойових дій. Теоретичний аналіз вказує на складний взаємозв'язок між тривожністю та когнітивною гнучкістю, підкреслюючи важливість комплексного підходу для покращення психологічного благополуччя учасників бойових дій.

Взаємозалежність тривожності та когнітивної гнучкості є ключовим фактором у процесі адаптації ветеранів бойових дій до цивільного життя. Розуміння цієї взаємозалежності та впровадження відповідних психологічних інтервенцій можуть значно покращити психологічне здоров'я та загальний добробут ветеранів.

Література:

1. Барлоу, Д.Х. Тривога та її розлади: Характер і лікування тривоги і паніки: 2-е вид. Нью-Йорк: Гілфорд Прес. 2002
2. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: Методичний посібник: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
3. Кокун О.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О., Олійник В.О. Діагностика психологічних змін у військовослужбовців в умовах війни : метод. посіб. К. : ТОВ «7БЦ», 2025. 162 с.
4. Кротюк К. А. Рівень психологічної тривожності військовослужбовців, які перебувають в зоні ООС. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. № 2(7). С. 892–900.
5. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. М17 Психологія когнітивних процесів: науковий посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ: «Видавництво Людмила» 2022. 420 с.
6. Пирог Г. В., Шмиглюк О. Г., Горбачук Ю. О. Особливості психологічних станів учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 3, Т. 2. С. 130-134. URL: https://phc.org.ua/sites/default/files/users/user92/Posibnyk_Upravlinnya_Stressom_Sirenko.pdf

Перегида Наталія Олександрівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Мірошниченко Олена Анатоліївна

докторка психологічних наук, професорка кафедри
професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Як писав В.О. Сухомлинський, гра - це не просто розвага, а життєво важливий процес для дитини: «Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра - це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень, понять. Гра - це іскра, що запалює вогник допитливості». Ця універсальна діяльність, на думку психологів, є тим підґрунтям, на якому розквітає психіка та особистість дошкільника, налагоджуються його відносини зі світом і готується плавний перехід до нових етапів життя.

Ігрова діяльність є провідною для дітей дошкільного віку, саме через гру дитина пізнає світ, розвивається та навчається. Також дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовлення - в цей час формуються основні мовленнєві навички, тому важливо своєчасно виявляти та коригувати порушення мовлення у дітей, а використання ігрової терапії є найбільш природним та ефективним способом роботи у цьому віці.

Для дітей старшого дошкільного віку, які страждають на різні мовні розлади, ігрова діяльність зберігає своє значення та роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Проте недоліки звуковимови, обмеженість словникового запасу, порушення граматичного ладу мови, і навіть зміни темпу промови, її плавності - це впливає на ігрову діяльність дітей, породжує певні особливості поведінки у грі.

Так, наприклад, діти зі складними формами функціональних дислалій, ринологіями та дизартріями нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками у грі через неправильну звуковимову, невміння висловити свою думку, боязні здатися смішним, хоча правила та зміст гри їм доступні.

У дітей з мовними порушеннями нерідко виникають труднощі з необхідністю швидкої переробки динамічного стереотипу, і в іграх вони не можуть відразу переключатися з одного виду ігрової діяльності на інший. Діти зі зниженою збудливістю кори головного мозку схильні до гальмівних реакцій, виявляють у грі боязкість, млявість, їх рухи скуті, вони швидко втомлюються. Дітям із підвищеною збудливістю не вистачає зосередженості, уваги та наполегливості у доведенні гри до кінця. Неврівноваженість, рухове занепокоєння, метушливість у поведінці, мовна стомлюваність ускладнюють включення до групової гри [1, с.112].

Для дітей з алалією, у яких нерідко спостерігається значна затримка інтелектуального розвитку, зміст ігор та їхні правила довгий час залишаються

недоступними. Ігри цих дітей мають одноманітний, наслідувальний характер. Найчастіше вони роблять маніпулятивні, а не ігрові дії з іграшкою. Діти, що заїкаються, ведуть себе в грі інакше. Ці діти боязкі, не вірять у свої сили, не вміють поставити собі мету в грі. Вони частіше виступають в іграх глядачами чи беруть другорядні ролі. З посиленням заїкуватості діти стають замкненішими, просто відмовляються від ігор з однолітками.

Ігрова терапія є потужним інструментом у роботі логопеда з дітьми дошкільного віку, оскільки вона відповідає на потреби та можливості дітей цього віку. Логопедичні заняття за допомогою ігор дозволяють дітям не тільки покращити мовні навички, а й розвивати соціальні, емоційні та когнітивні вміння в невимушеній та цікавій формі.

Т. Ботвінова виділяє у ігровій терапії в роботі з дітьми кілька ключових принципів, вони є такими.

1. Невимушеність та природність: ігри створюють атмосферу, в якій дитина може бути розслабленою, не боятися помилок та зосереджуватись на процесі.

2. Індивідуальний підхід: логопед адаптує ігрові методи до вікових та індивідуальних особливостей дитини, враховуючи її мовленнєві проблеми.

3. Активність та участь дитини: ігри активізують дитину, забезпечують практичне застосування мовленнєвих навичок у різних контекстах.

4. Поступовість: поступове ускладнення ігор дозволяє дитині засвоювати нові мовленнєві елементи в доступній формі [2, с.137].

Ігрові методи допомагають дітям не лише покращити вимову, а й розвивати мовленнєву гнучкість, слухову увагу та пам'ять. Вони можуть бути використані для:

- корекції вимови - в ігрових ситуаціях дитина має змогу тренувати правильну вимову звуків та складів;
- розширення словникового запасу - в іграх логопед пропонує дитині нові слова в контексті ігрових ситуацій, що сприяє природному запам'ятовуванню;
- розвитку граматичних навичок - ігри дозволяють дітям практикувати правильне вживання граматичних конструкцій, таких як відмінювання, сполучення слів тощо;
- поліпшенні слухової уваги та розуміння мовлення - ігри з елементами слухових вправ допомагають дітям краще сприймати й розуміти мовлення.

А. Богуш, Н.Савінова пропонують такі форми логопедичної ігрової роботи.

1. Індивідуальні та групові заняття з логопедом.
2. Ігри та вправи на розвиток фонематичного слуху.
3. Ігри на розвиток артикуляційної моторики.
4. Ігри на збагачення словникового запасу.
5. Ігри на розвиток граматичної будови мовлення.
6. Ігри на розвиток комунікативних навичок [3, с.54].

Ігрова терапія є ефективним методом роботи з дітьми дошкільного віку, який допомагає їм розвивати мовлення, коригувати звуковимову та покращувати

комунікативні навички. У роботі бажано використовувати такі ігри на розвиток мовлення.

1. Рольові ігри. У таких іграх діти можуть грати в лікаря, продавця, вчителя, що дозволяє їм практикувати мовленнєві навички в реальних або вигаданих ситуаціях.

2. Пальчикові ігри. Це ігри, де дитина активно використовує пальці, що сприяє розвитку моторики, зокрема в поєднанні з мовленнєвими вправами (наприклад, вірші чи скороговки).

3. Ігри з картками або настільні ігри. Використання карток для створення речень, виконання завдань із словом чи фразою, розвиток навичок опису предметів або ситуацій.

4. Творчі ігри. Ліплення з пластиліну, малювання або складання мозаїк, що також супроводжуються коментарями, описами і розмовами про процес, розвиває не лише мовлення, а й фантазію дитини.

Ігрова терапія є важливим методом у роботі логопеда з дітьми старшого дошкільного віку. Вона забезпечує не тільки розвиток мовлення, а й стимулює загальний розвиток дитини. Завдяки використанню ігор, логопеди можуть ефективно коригувати мовні порушення, створюючи для дитини умови для природного та захоплюючого навчання. Існує безліч ігор, які логопед може використовувати у своїй роботі. Ось деякі приклади.

1. Ігри на розвиток фонематичного слуху: «Впіймай звук», «Відгадай, який звук», «Знайди однаковий звук».

2. Ігри на розвиток артикуляційної моторики: «Розкажи казку язичком», «Зроби зарядку для язичка», «Подуй на кульку».

3. Ігри на збагачення словникового запасу: «Назви картинку», «Опиши предмет», «Скажи навпаки».

4. Ігри на розвиток граматичної будови мовлення: «Склади речення», «Розкажи історію», «Пограй в «Так - Ні».

5. Ігри на розвиток комунікативних навичок: «Розіграй сценку», «Пограй в діалог», «Поясни правило».

Перевагами ігрової терапії є те, що діти дошкільного віку часто мають короткий період концентрації уваги, і ігри дозволяють підтримувати інтерес до процесу заняття. Ігрові заняття сприяють розвитку емоційної сфери дітей, дозволяють їм краще виражати свої почуття через мовлення. Діти із задоволенням виконують завдання в ігровій формі, що дозволяє досягати кращих результатів у корекції мовлення. Ігри дають можливість логопеду взаємодіяти з дитиною, краще розуміти її потреби та прогрес, а також підтримувати діалог із батьками.

Використання ігрової терапії у роботі логопеда з дітьми дошкільного віку є ефективним методом, який сприяє розвитку мовлення, коригує порушення звуковимови та покращує комунікативні навички. Ігрова форма роботи є найбільш природною та цікавою для дітей цього віку, тому вона забезпечує позитивну динаміку у корекційному процесі.

Література:

1. Бабенко, О. М., Кольцова, І. В. Застосування ігрових технологій у розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Віче: психологія і комп'ютери, 2016. С.66-67.
2. Ботвінова Т. В. Розробка та апробація програми педагогічного супроводу розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення засобами ігрової діяльності. 3-тє вид. Зб. наук. пр.: Педагогіка і психологія, 2017. С. 41-43.
3. Богуш А. М., Савінова Н. Н. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Миколаїв: Атол, 2007. С.50-56.
4. Крутій К. М. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку: Монографія. Запоріжжя: «ЛПРС», 2004. С.74-75.
5. Лисенко В. О. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Запоріжжя: «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», 2013. С. 395-396.

Петік Ярослав Олександрович
здобувач магістерського рівня освіти
зі спеціальності «053 Психологія»

Наукова керівниця: Ковчина І. М., докторка педагогічних наук, професорка
Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна

КОНЦЕПЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ У ВІЙСЬКОВИХ ДОКТРИНАХ США, НАТО, РФ ТА КИТАЮ: ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Інформаційно-психологічні спеціальні операції (ІПСО) стали невід'ємною частиною сучасних збройних конфліктів, а також важливим елементом міжнародних відносин навіть у мирний час. ІПСО проводяться не тільки для підтримки безпосередніх збройних акцій, а і для розповсюдження економічного, геополітичного та культурного впливу, спонукання ключових керівників до потрібних рішень, створення або руйнування іміджу, взаємодії з промисловістю тощо [1].

Різні країни та різні військово-політичні блоки мають різні військові доктрини, в які вносять корективи відповідно до нових науково-технічних здобутків та стратегічних схем ведення бойових дій. По різному в цих доктринах інтерпретується інформаційно-психологічні впливи та їх роль у веденні сучасного збройного конфлікту [2]. Цікаво буде порівняти доктрини деяких ключових сучасних світових військово-політичних сил з метою як глибшого теоретичного розуміння ІПСО так і порівняльної характеристики цих доктрин у військовому відношенні.

російська Федерація розглядає інформаційно-психологічні впливи як невід'ємну частину своїх геополітичних та військових дій. В своєму трактуванні ІПСО сучасна РФ суттєво відрізняється від Радянського Союзу. В СРСР була відома концепція психологічної війни і система пропаганди була надзвичайно

розвинутою але інформаційно-психологічні операції не були частиною доктрини безпосередніх військових дій. Культурний та дипломатичний вплив був частиною політики Радянського Союзу, який здійснювався під контролем ЦК Компартії та ідеологічних відділів КДБ і був частиною комуністичної ідеології загалом.

Пропаганда та політичний контроль не виділялися як суто військові інструменти, а були частиною безпекової політики, частиною життя радянського суспільства. «Спеціальні заходи» та тонкі операції впливи також покладалися на безпекові та розвідувальні органи і не були інкорпоровані в синтетичну взаємодію зі збройними силами.

В сьогоденній росії це не так. Війська рФ застосовують інформаційно-психологічні впливи з метою підтримки дій своїх збройних сил, дестабілізації політичної обстановки у ворожій країні, вербування агентів та розколу між суспільними інститутами та союзними силами ворога. Війська інформаційних та психологічних операцій тепер діють не тільки у складі розвідувальних та пропагандистських органів, їх структура та діяльність відбувається у тіснішій взаємодії з безпосередніми комбатантами. Таким чином, ППСО та психологічна війна набули цілковито нової, більш сучасної інтерпретації.

Відома стала так звана «доктрина Герасимова». Це була ідея нового типу війни висловлена в статті 2013 року начальником Генерального Штабу Збройних сил росії Валерієм Герасимовим. Відповідно до цієї ідеї в сучасному конфлікті більшу роль починає відігравати пропагандистський та інформаційний вплив, дезорієнтація та психологічний саботаж противника, розмиття кордонів між миром та війною. Ця ідея дістала неофіційну назву «гібридної війни». Підтримка рФ сепаратистського руху в Україні та війна на Донбасі до повномасштабного вторгнення в 2014-2022 роках стала полігоном для цієї нової «гібридної» військової концепції. Тут є очевидним вплив «стратегії непрямих дій» класика військової науки Б. Гарта.

Сам Герасимов ніколи не стверджував, що його стаття є початком якоїсь нової доктрини для російської армії. Але порівняння ідей роботи з новими тактиками які були застосовані на сході України та під час окупації Криму, свідчать про те що концепція була успішна інкорпорована збройними силами рФ.

Цікавою деталлю є роль кібероперацій у військовій доктрині сучасної росії. Кібервійна від тонких атак високоспеціалізованих хакерів до роботи ботоферм в соціальних мережах та месенджерах є частиною психологічної війни. Інформаційно-технічне протиборство та інформаційно-психологічне протиборство є одним і тим же пунктом в доктрині.

Це відрізняє рФ від одного з її офіційних супротивників – Сполучених Штатів Америки. Навідміну від росії, США мали чітко окреслену доктрину взаємодії інформаційно-психологічних впливів з безпосередніми військовими діями ще з часів війни у В'єтнамі. Інформаційно-психологічна спеціальні операції є частиною більш широкої концепції «інформаційних операцій». Кібервійна теж присутня але вона є окремим видом операцій хоча у

американських кіберспеціалістів теж є налагоджена система взаємодії з відділом «інформаційних операцій».

В НАТО модель схожа але не повністю копіює американську. Інформаційна війна тут включає кібероперації але загалом є ширшим поняттям оскільки до неї відноситься також пропаганда та контрпропаганда. Так, окремо прописана робота із ЗМІ під час збройних конфліктів, створена інтегрована система захисту від кіберзагроз.

НАТО розуміє інформаційно-психологічні заходи не як PsyOp (як в США), а як частину більш широкої доктрини Стратегічних Комунікацій (Strategic Communications, StratCom). Крім того, окремим напрямком досліджуються так звані, когнітивні операції, в яких маніпулюють сприйняттям тих чи інших ідей у населення та ключових керівників.

Зовсім інша доктрина інформаційних операцій у сучасному Китаї. В світі відомим фактом є те, що китайські хакери є одними з найбільш просунутих на Земній кулі але кібероперації не включені у військову доктрину в якості частини інформаційної війни. Сама інформаційна війна в Китаї включає в себе три головні складові: війну психологічну (за вплив на населення), медіа-війну (поширення наративів) та юридичну війну (використання міжнародних правових норм для отримання переваги над супротивником).

Таким чином, можна підсумувати, що різні традиції у військових доктринах спонукають до різної інтерпретації ролі інформаційно-психологічних спеціальних операцій. Окремо варто зазначити, що сучасні тенденції вказують на те, що роль кібервійни та кібероперацій буде тільки зростати.

Література:

1. Goldstein, F. L., Findley, B. F. (ред.). Psychological operations: Principles and case studies. Maxwell Air Force Base, AL: Air University Press, 1996.
2. Linebarger, P. M. A. Psychological warfare. 2-ге вид. New York, NY: Duell, Sloan and Pearce, 1954.

Петренко Ольга Олегівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти,

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО МІКРОКЛІМАТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Цінності інклюзії - рівність, недискримінація, прийняття різноманітності - мають бути закладені в самій атмосфері школи та класу. Адже діти з ООП

приходять сюди не лише для того, щоб здобути академічні знання. Не менш важливим завданням є їхня психологічна адаптація, налагодження дружніх стосунків з однолітками, набуття соціальних навичок. А все це можливе лише за умови сприятливого мікроклімату в учнівському колективі. Саме позитивний мікроклімат інклюзивного класу є тим живильним середовищем, в якому «особлива» дитина може розкрити свій потенціал, подолати почуття невпевненості та розвинути мотивацію до навчання. Коли вона відчуває психологічну безпеку, прийняття та підтримку з боку вчителя й однокласників, це неодмінно позначається на її досягненнях та самопочутті. Водночас, специфіка формування мікроклімату саме в інклюзивному класі ще недостатньо досліджена. На відміну від звичайного, такий колектив є дуже різномірним за складом, поєднує дітей з нормотиповим та порушеним розвитком. А це означає, що традиційних підходів до організації взаємодії тут недостатньо. Потрібно враховувати особливі комунікативні, емоційні, поведінкові потреби школярів з ООП, вибудовувати містки порозуміння між ними та однолітками. Всі ці питання потребують ретельного наукового осмислення та розробки ефективних методик впливу на мікроклімат інклюзивного класу.

Загальні принципи організації інклюзивного навчання розкрито у працях А. Колупаєвої, І. Малишевської. Створення інклюзивного освітнього середовища досліджують Н. Софій. Психологічні аспекти інклюзивної освіти вивчають М. Орлова. На важливості командної взаємодії фахівців наголошує З. Шевців. Роль педагога в інклюзивному процесі висвітлюють М. Чайковський.

Одним із ключових завдань сучасної освіти є забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей, незалежно від стану їхнього здоров'я чи особливостей розвитку. Саме тому впровадження інклюзії набуває дедалі більшого поширення в українських школах. Інклюзивна освіта передбачає не лише «включення» дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до загальноосвітнього простору, а й створення сприятливих умов для їхньої соціалізації та розкриття потенціалу [3, с.12].

У цьому контексті надзвичайно важливим є формування позитивного мікроклімату в інклюзивному класі. Адже саме психологічна атмосфера визначає самопочуття, навчальну мотивацію та можливості самореалізації школярів. Для учнів з ООП, які часто стикаються з труднощами у спілкуванні та навчанні, питання сприятливого мікроклімату стоїть особливо гостро [1, с.35].

Мікроклімат класу розглядається як стійкий психічний настрій, емоційне забарвлення стосунків між учнями та педагогом. Він може бути позитивним (здоровим, оптимальним) або негативним (несприятливим, конфліктним). Показниками позитивного мікроклімату є переважання бадьорого настрою, доброзичливого ставлення один до одного, згуртованість та свідома дисципліна. Натомість, ознаками несприятливого клімату є пригнічені емоційні стани, випадки агресії чи ізоляції окремих учнів, низька мотивація до навчання [4, с.118].

На формування мікроклімату впливають особистісні (індивідуально-психологічні особливості учнів, рівень соціально-емоційних навичок),

соціально-психологічні (характер взаємодії, стиль спілкування, групова згуртованість), організаційно-педагогічні (адаптація середовища та методів викладання) та зовнішні (загальношкільна політика, підтримка адміністрації) чинники [3, 14]. Формування здорового мікроклімату в інклюзивному класі потребує реалізації комплексу психолого-педагогічних умов:

1. Облаштування освітнього середовища за принципами універсального дизайну, тобто забезпечення архітектурної доступності та адаптації матеріалів [5, с.31].
2. Розвиток інклюзивної компетентності педагога - його здатності працювати з різними дітьми, створювати атмосферу прийняття та підтримки [6, с.16].
3. Цілеспрямована робота з учнівським колективом щодо виховання толерантності, навичок взаєморозуміння та співпраці [2, с.84].
4. Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП, що передбачає корекційно-розвиткові заняття, психологічне консультування для подолання труднощів адаптації [7, с.94].
5. Налагодження партнерської взаємодії з батьками як учнів з нормотиповим розвитком, так і дітей з особливими потребами [4, с.72].

Методологічною основою створення позитивного мікроклімату в інклюзивному класі є інтеграція гуманістичного, компетентнісного, діяльнісного та системного підходів [5]. Їх поєднання дозволяє забезпечити визнання цінності кожної дитини, розвиток ключових компетентностей через змістовну спільну діяльність та цілісний вплив на всі аспекти життя класу.

Для емпіричного дослідження особливостей мікроклімату в інклюзивних класах нами було використано соціометричне опитування, анкетування педагогів, метод незакінчених речень. Результати засвідчили тенденції до відторгнення та ізоляції учнів з ООП, їх нижчий соціометричний статус порівняно з однолітками. Виявлено також труднощі вчителів у налагодженні позитивної атмосфери через брак навичок командної роботи, володіння технологіями інклюзивного навчання.

На основі отриманих даних розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо оптимізації мікроклімату. Вони включають вправи на розвиток згуртованості класу, тренінги інклюзивної компетентності вчителів, поради щодо адаптації середовища та взаємодії з батьками. Часткова апробація цих рекомендацій підтвердила їх ефективність у покращенні психологічної атмосфери.

Отже, психолого-педагогічні умови формування позитивного мікроклімату в інклюзивному класі передбачають цілісний вплив на особистість педагога, учнівський колектив, освітнє середовище, а також залучення сім'ї. Лише за комплексної та послідовної реалізації цих умов інклюзивне навчання перетвориться з формального "перебування" на повноцінну участь та прийняття кожної дитини.

Література:

1. Колупаєва А. А. Таранченко О.М. та ін. Основи інклюзивної освіти. Навч.-метод. посібник. К.: «А.С.К.». 2012. 308с.

2. Кравчук О., Шелепко Г. Організація інклюзивного навчання у системі управління діяльністю в закладі освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, (1 (7)), 2022, с.165-171.
3. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
4. Орлова М. М. Позитивний психологічний клімат у інклюзивному освітньому середовищі як умова збереження психічного здоров'я дітей. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*. № 6 (162). 2020. С.117-122.
5. Софій Н. З. Універсальний дизайн в освіті: посібник. К. : ВФ «Крок за кроком», 2019. 76 с.
6. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2012. № 2. С. 16–18.
7. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ. 2000», 2019. 264 с.

Пирог Ганна Володимирівна
кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Жданюк Ірина Володимирівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗВ'ЯЗКУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА РЕЛІГІЙНОСТІ У ЛЮДЕЙ ІЗ ДОСВІДОМ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Перед сучасним суспільством постають численні виклики, зумовлені різноманітними факторами, серед яких війна, соціальна напруга та невизначеність щодо майбутнього України. Ці обставини створюють умови для посилення стресу та тривожності, що призводить до значного погіршення психічного здоров'я людей, загострюючи наявні психоемоційні проблеми та сприяючи розвитку нових психічних розладів. В такому контексті особливо напруженою постає проблема залежностей та їх подолання; серед таких виокремлюємо проблему поширення вживання психоактивних речовин. Вживання психоактивних речовин певний час дає людині відчуття, що вона може упоратись зі стресом від навколишніх обставин, але наслідки є різко негативними для фізичного і психологічного стану людей, а також впливають на соціальну адаптацію, міжособистісні стосунки й здатність справлятися з емоціями. Зважаючи на це, важливим є розуміння механізмів формування копінг-стратегій у людей із досвідом вживання психоактивних речовин та місце релігії у цій системі.

Поняття «копінг-стратегії» ввели у науковий обіг Р. Лазарус, К. Меннінгер, С. Фолкман, Н. Хаан. Взаємодія копінг-стратегій із іншими психологічними чинниками розглядалися у наукових розвідках таких вчених, як Н. Бібік, М. Василенко, В. Грандт, Л. Карамушка, А. Кіясь, Ю. Снігур та ін. У нашому дослідженні ми спирались на праці, що присвячені вивченню копінг-стратегій віруючих (М. Єсип, К. Паргамент, Г. Пирог та ін.); впливу релігійності та духовних практик на одужання від залежностей (І. Білик, С. Гнатюк, Т. Кузьменко, А. Левченко, В. Смирнова та ін.); вплив психологічних інтервенцій на копінг-стратегії людей із залежністю (В. Литвиненко, О. Могилка, К. Перепьолкіна та ін.) тощо.

Дослідження показують, що релігія відіграє важливу роль у психологічному відновленні, оскільки пропонує людині певну систему цінностей, базові орієнтири та підтримку, якої їй бракує [3; 7]. Релігійні практики, як-от участь у богослужіннях чи звичайна молитва, сприяють зниженню рівня стресу та покращенню емоційного стану, надають соціальну підтримку, оскільки індивід, маючи залежність, як правило, позбувається навіть найближчого кола спілкування [2; 5; 7]. Дуже важливим є те, що релігія дає людям із залежністю відправну точку — усвідомлення того, що виправити ситуацію на користь відновлення себе ніколи не пізно. Релігія може впливати на когнітивні та поведінкові аспекти людського існування, а інтеграція релігійних цінностей, їх регулярності та постійності у повсякденне життя сприяє формуванню відповідальності, самоконтролю, планування часу та самоорганізації. Отже, релігійність можна розглядати як потужний ресурс для подолання труднощів, що виникли унаслідок тривалого вживання психоактивних речовин.

Копінг-стратегії в психологічній науковій літературі розглядаються досить різноманітно і, в цілому, визначаються як індивідуальні способи подолання стресових ситуацій. Вони поділяються на:

- адаптивні (приміром, активне вирішення проблем чи пошук порятунку в соціальному оточенні, новому хобі);
- дезадаптивні (наприклад, пасивна або активна агресія, уникання, вживання психоактивних речовин) [1].

Люди із досвідом вживання психоактивних речовин більш здатні вдаватись до дезадаптивних копінгів [6]. Вони часто використовуються для тимчасового полегшення, але в довгостроковій перспективі призводять до негативних наслідків. Саме тому важливо працювати над перетворенням таких механізмів поведінки у адаптивні з метою пошуку внутрішньої мотивації до змін. Каталізатором може виступати якраз-таки релігія, разом із її проявами (молитва, участь у богослужінні, читання релігійних книг, пошук сенсу життя та призначення тощо). Релігійність може допомогти залежним особам знайти внутрішній спокій і мотивацію для змін [2]. Емпіричні дослідження підтверджують, що релігійність позитивно корелює з адаптивними копінг-стратегіями [4].

Зважаючи на наявні психологічні дослідження, можемо зауважити, що зв'язок між релігійністю та копінг-стратегіями є складним і багатограним. Релігія може відігравати важливу роль у звільненні від залежностей для людей з досвідом вживання психоактивних речовин, оскільки є джерелом духовної та соціальної підтримки.

З метою подолання проблеми залежності у багатьох країнах існує практика створення організацій, які керуючись духовними і психологічними принципами, перетворюють процес реабілітації на взаємопідтримку та спільний досвід. Однією із найперших була так звана “АА” — спільнота анонімних алкоголіків з метою допомогти одужати від алкогольної залежності. У сьогоденні доволі популярною є програма “12 кроків позбавлення від залежності”, що орієнтується на людей із досвідом вживання психоактивних речовин і ґрунтується на біологічній, психологічній, соціально-духовній концепції такого захворювання, як залежність. Основними напрямками цієї програми є:

- Усвідомлення проблеми – визнання своєї неспроможності самотійно впоратися із залежністю.
- Прийняття вищої сили – визнання, що існує сила (інтерпретується кожним по-своєму), яка може допомогти змінити життя.
- Прийняття рішення про зміну – готовність довіритися цій силі та слідувати шляхом одужання.
- Глибокий самоаналіз – чесний погляд на власні вчинки, звички та моральні переконання.
- Відкрите визнання своїх помилок – чесний розгляд своїх недоліків перед собою, іншою людиною або вищою силою.
- Готовність до внутрішніх змін – прагнення позбутися негативних рис характеру.
- Активна робота над собою – усвідомлене бажання вдосконалюватися та прохання про підтримку.
- Складання списку людей, яким було завдано шкоди – аналіз своїх помилок у взаємодії з оточенням.
- Спроба виправити завдану шкоду – за можливості, безпосереднє відшкодування кривди, заподіяної іншим.
- Регулярний самоаналіз – постійне переосмислення власної поведінки та вчинків.
- Розвиток духовного світогляду – через молитву, роздуми або інші особисті практики.
- Передача досвіду іншим – допомога людям, які також прагнуть подолати залежність.

Ці напрями пропонується впроваджувати як кроки, що сприяють не лише позбавленню від залежності, а й комплексному переосмисленню життєвих цінностей та поведінкових стратегій. Дослідження Weinandy & Grubbs показало, що участь у духовних програмах, таких як 12-крокова програма, суттєво підвищує ефективність реабілітації [8].

Отже, релігія й релігійність є важливим ресурсом під час реабілітації та підтримки психічного здоров'я осіб із досвідом вживання психоактивних речовин. Релігія сприяє формуванню адаптивних копінг-стратегій або переведення дезадаптивних у адаптивні, допомагає впоратись зі стресами та труднощами й створює базу для позитивних змін у житті. Програми реабілітації допомагають перетворити це у чіткий механізм із власним алгоритмом та досягнути системності в одужанні.

Література:

1. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 55. С. 23-30.
2. Кузьменко Т. Залежність та релігійна практика: дослідження впливу на процес одужання. Київ: Видавництво «Академія». 2022.
3. Пирог Г. В. Психологічні аспекти функціонування релігійних цінностей (християнський аспект). *Українське релігієзнавство: Бюлетень Української асоціації релігієзнавців і Відділення релігієзнавства Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України*. 2006. № 39. С. 93-102.
4. Пирог Г., Литвинчук К. Особливості зв'язку релігійності та копінг-стратегій в умовах війни. *Актуальні проблеми психічного здоров'я: Збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С. 288-291.
5. Смирнова В. Духовні практики в реабілітації людей із залежностями. Чернівці: Видавництво «Буковина». 2022.
6. Шиліна А. А., Греса Н. В. Факторна структура опановуючої поведінки осіб з різним рівнем адиктивної ідентичності. 2015.
7. Miller W. R., Thoresen, C. E. Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*. 2003. №58 (1). P. 24-35.
8. Weinandy G., Grubbs, J. Religiosity, Spirituality, and Addiction Recovery: Mechanisms of Change in 12-Step Programs. *Journal of Substance Abuse Treatment* 2020. №112. P. 106-582.

Підкаура Альона Іванівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

**STREAM - ОСВІТА ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО
РОЗВИТКУ ВИХОВАНЦІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ**

У сучасному світі, що швидко змінюється, нові технології широко проникають в усі сфери життя людини. STREAM-освіта (Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts and Mathematics акронім слів – природничі науки, технологія, читання + письмо, інжинерінг, мистецтво, математика) – інтегрований підхід до освіти, який передбачає формування уявлень та вмінь дітей у галузях природничих наук, технологій, читання та письма (опрацювання змісту тексту, його розуміння, підготовка руки до письма), інженерії, мистецтва, математики; акцентує увагу на вивченні точних наук, виховує культуру інженерного мислення [3].

Метою нашого є вивчення ефективності впровадження STREAM-технологій у процес мовленнєвого розвитку дітей, що перебувають у логопедичній групі, та з'ясування, як інтеграція цих технологій сприяє покращенню мовленнєвих навичок, зокрема фонематичного слуху, словникового запасу, граматичної правильності мовлення та комунікативної активності.

Дослідження проводилось серед дітей 4-6 років логопедичної групи. Експериментальна група включала 20 дітей, яким було впроваджено програму STREAM-освіти для розвитку мовлення. Контрольна група, також з 20 дітей, навчалась за традиційною методикою без використання STREAM-технологій. Порівняння результатів обох груп дозволило оцінити ефективність впроваджених методик.

Першим кроком була діагностика рівня мовленнєвого розвитку за такими методиками: методика «Обстеження мовлення дітей з МП» (за Н. Гавриловою); тест «Фонематичний слух» (за Л. Венгер); методика оцінки активного й пасивного словника (за Г. Чиркіною); спостереження за мовленнєвою активністю в ігровій діяльності. В результаті діагностичної роботи було виявлено низький рівень мовленнєвої діяльності та компетентності 45 % дітей з логопедичної групи. Тому наступним кроком стало впровадження STREAM-технологій у роботу логопедичної групи. Зазначимо, що різні види конструкторів сприяють розвитку вмінь практичного та розумового експериментування, а також здатності до мовленнєвого планування. Важливо, щоб діти могли не тільки слідувати інструкціям, а й вносити свої творчі зміни [1].

На нашу думку, розробка та впровадження, розроблених нами, модулів допоможе краще інтегрувати знання в мовленнєві навички експериментальної групи. Наприклад, модуль «Математичний розвиток» допомагає дітям розвивати математичні навички, розуміння величин і форм, а також проводити логічні операції та лічбу. STREAM-модуль «Робототехніка» сприяє логічному мисленню та аналітичним здібностям. Модуль «Мультистудія «Я творю світ» об'єднує художню та технічну творчість, розвиваючи творчі здібності дітей. А модуль «Експериментування з природою» допомагає орієнтуватися в навколишньому світі та проводити дослідження. Кожен модуль сприяє всебічному розвитку мовлення та мислення дітей.

Ми дослідили, що створення зв'язних оповідань – одна з переваг технології STREAM у розвитку мовлення. Спочатку розглядається готова іграшка і складається описова розповідь, потім діти вигадують історії про те, яку іграшку вони б хотіли створити самі. Іграшки стають чудовим інструментом для розвитку мовлення в дітей, коли вони створюють творчі презентації. Діти говорять про способи гри з іграшками, вигадують історії, казки і навіть грають їх!

Також ми використали ще кілька розвивальних методик: Проведення тематичних STREAM-занять із залученням експериментальної групи. Наприклад заняття: «Голос і звук» (дослідження акустичних явищ). Діти створюють звукові хвилі за допомогою резонуючих предметів і коментують свої дії; Використання STREAM-експериментів із мовленнєвим супроводом. Наприклад, експеримент «Вулкан»: діти додають соду й оцет, спостерігають реакцію і пояснюють, що відбувається. Починається обговорення результатів досліджень та їх вербалізація; Розвиток креативного мовлення через мистецькі та інженерні завдання. Наприклад: створення будинку з LEGO і словесний опис кожного етапу будівництва. Дидактичні ігри з використанням програмування (наприклад, робототехніка, Cubetto.) Приклад: діти складають маршрут для робота, даючи йому голосові команди «Йди вперед», «Поверни ліворуч»

Ефективність запропонованої розвивальної програми перевірено повторною діагностикою мовленнєвого розвитку вихованців логопедичної групи. Методом кореляційного аналізу визначено взаємозв'язок між показниками мовленнєвого розвитку до та після впровадження STREAM-занять. Під час діагностики оцінювалися такі мовленнєві показники: фонематичний слух (здатність розрізняти звуки); словниковий запас (збагачення лексики); граматична правильність мовлення (використання правильних граматичних конструкцій); комунікативна активність (готовність до спілкування в мовленнєвих ситуаціях). Отримані результати подано в таблиці 1.

До проведення STREAM-занять лише 2 дитини (10% від загальної кількості) мали високий рівень фонематичного слуху. Після впровадження STREAM-занять цей показник покращився, і вже 10 дітей (50%) демонстрували високий рівень фонематичного слуху. До експерименту лише 3 дитини (15%) мали достатньо розвинений активний словник. Після впровадження STREAM-занять кількість таких дітей зросла до 11 (55%), що свідчить про суттєве збагачення словникового запасу.

Таблиця 1

Ефективність впровадження STREAM-технологій у процес мовленнєвого розвитку

Показник	До	Після
Фонематичний слух	10% (2 дитини)	50% (10 дітей)
Активний словник	15% (3 дитини)	55% (11 дітей)
Граматична правильність	20% (4 дитини)	60% (12 дітей)
Комунікативна активність	15% (3 дитини)	50% (10 дітей)

Спочатку 4 дитини (20%) використовували правильні граматичні конструкції у мовленні. Після впровадження STREAM-занять цей показник покращився, і вже 12 дітей (60%) вживали граматично правильні конструкції. До проведення дослідження лише 3 дитини (15%) були активно залучені до мовленнєвих ситуацій. Після впровадження STREAM-занять кількість таких дітей збільшилась до 10 (50%), що свідчить про підвищення готовності дітей до спілкування.

Значне покращення спостерігається за всіма показниками. Для визначення статистичної залежності між початковими та кінцевими результатами обчислено коефіцієнти кореляції Пірсона. **Фонематичний слух** значно покращився на ($r = 0.97$). STREAM-освіта сприяла розвитку **аудіювання** та здатності дітей розрізняти звуки через інтегровані STEM-завдання. **Активний словник** збільшився на ($r = 0.95$). Використання інтерактивних дослідів і тематичних проєктів допомогло дітям краще засвоїти нові слова. **Граматична правильність** покращилася на ($r = 0.96$). STREAM-методи допомогли дошкільникам засвоїти граматичні конструкції через експериментальні описи та комунікацію в групі. **Комунікативна активність** зросла на ($r = 0.98$). Діти стали впевненіше висловлюватися, взаємодіяти з однолітками, будувати речення. Коефіцієнти наближені до 1, що свідчить про **високу позитивну кореляцію** між показниками до та після експерименту.

Отже, кореляційний аналіз довів тісний зв'язок між рівнем мовленнєвого розвитку до та після експерименту, що вказує на ефективність застосованих методів. Впровадження STREAM-освіти сприяло значному покращенню мовленнєвого розвитку дітей логопедичної групи. Вихованці стали активніше спілкуватися, їхній словниковий запас розширився, а фонематичний слух покращився, що свідчить про ефективність застосування цієї методики в корекційній педагогіці.

Література:

1. Белова О. Динаміка розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Наука і освіта. 2024. № 1. С. 7–12. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/19795>.
2. Герасименко Ю. Ю. Від іграшок до технологій: stream-освіта як фундамент дошкільної освіти в Україні. Scientific bulletin of KRHPA. 2023. № 17. С. 51–61. URL: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.6>.
3. Крутій К., Стеценко І., Грицишина Т. Stream – освіта для дошкільників або «Стежинки у Всесвіт». Stem-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку. 2017. С. 60–64. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/483838/mod_resource/content/1/STEM%20освіта.pdf#page=60.
4. Попиченко С., Найдюк І. Stream-освіта у розвитку пізнавальних процесів старших дошкільників засобами цифрових технологій. Наукові інновації та

передові технології. 2023. № 10(24). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10\(24\)-636-647](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-636-647).

5. Руденко О. А. Розвиток пізнавальних процесів у дітей середнього дошкільного віку засобом STREAM освіти: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2021. 75 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/5696>.

Пількевич Юлія Олександрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Хворова Г. М., кандидатка педагогічних наук
доцентка, професорка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЛЬ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ТА ДОШКІЛЬНЯТ

Чисельні дослідження у галузі корекційної педагогіки свідчать про статистичне збільшення кількості дітей, що мають затримки мовлення різного генезису. Такі діти з раннього віку відчують труднощі із опануванням вербальними засобами комунікації. Такий стан визначають як затримку мовленнєвого розвитку [3,4,5 сб].

Корекція затримки мовленнєвого розвитку є важливою частиною логопедичної роботи, адже мовленнєва діяльність є важливою складовою становлення особистості дошкільника. Вона включає в себе уміння застосовувати мовлення у різних ситуаціях, активностях а також невербальні його форми. Повноцінний розвиток мовлення має значний вплив на процеси розвитку та соціалізації дітей а також на їх подальше навчання. Також мовлення є базою для соціалізації, налагодження стосунків і допомагає пізнавати світ довкола дитини [5 сб].

Останнім часом все більш стає актуальною проблема затримки мовлення серед дітей молодшого і дошкільного віку. Батьки часто звертаються до фахівців із проблемами затримки та відсутності мовлення у них, тому важливо вчасно приділити увагу таким дітям і надати логопедичну допомогу. Діагностуючи таких дітей, логопеди та терапевти зтикаються із тим, що причини цих порушень є досить різноманітними і потребують дослідження, для правильного підбору корекції та позитивних результатів від втручання у подальшому.

Отже, причин чому дитина не говорить, хоч відповідно віковій нормі це вже мало б статися, багато. Серед чинників можуть бути проблеми внутрішньоутробного розвитку, проблеми натальні і постнатальні. Це може бути вплив неврологічних проблем, генетичних факторів, несприятливих факторів, таких як травми, хвороби (як мами так і дитини), вплив шкідливих речовин, збіднене середовище розвитку та інше[6 с.84, 8 с.15]. Тому, першим етапом

корекції буде попереднє опитування батьків на предмет проблем спадковості, вагітності, пологів та супутніх хвороб.

Тож, шукаючи спосіб подолання мовленнєвої затримки, важливо розуміти фактори які це спричинили. Варто брати до уваги і те, що вони можуть бути причинами один одного, або бути самостійними. Слід розрізняти первинний і вторинний дефект а також правильно підбирати засоби. Такий підхід забезпечить більш точний аналіз проблеми, а відтак успішне її рішення.

Щоб краще проаналізувати проблеми порушення мовлення, можна поділити їх на 3 категорії із точки зору здатності до: розуміння сказаного (порушення імпресивного мовлення), моторного говоріння (порушення експресивного мовлення), комунікації (проблеми комунікації при розладі аутистичного спектру та селективному мутизмі) [3]. Можна також виділити 4-у категорію і говорити про здатність до організації мовлення (когнітивні дефіцити, розлад дефіциту уваги, синдром дефіциту уваги та гіперактивності). Такі порушення, у свою чергу, можуть впливати на роботу усіх вищих психічних функцій дитини і таким чином доповнювати і посилювати порушення із попередніх 3-х категорій. Серед проблем затримки мовлення можуть бути також різні поєднання цих проблем.

Говорячи про імпресивне мовлення, маємо на увазі розуміння мовлення. Така дитина може мати проблеми із смисловим навантаженням слів які вона чує, або ж не в змозі фіксувати звукокомплекс що позначає певне слово і щоразу одне і те ж слово для неї звучатиме інакше, а отже її мовлення в кращому випадку буде представлене безмістовним гулінням. Деякі логопеди називають це явище «пташина мова». Дитина з тією чи іншою проблемою у розумінні мовлення буде мати й проблеми з його відтворенням, адже не розуміючи, чи майже не розуміючи звернене мовлення - не можливо ним користуватися.

Стосовно проблем з експресивним мовленням, мається на увазі, власне, відтворення мовлення із яким можуть бути проблеми, пов'язані із порушенням тону та іннервації м'язів артикуляції; проблеми соматогнозису, координації рухів, ідентифікації часин тіла. Проблеми такого характеру ускладнюють а у важких випадках(анартрія) унеможливають мовлення.

Проблеми комунікації містять у собі небажання, негативізм до комунікації з іншими людьми (РАС), або страх комунікації (селективний мутизм).

Логопед будуватиме свій корекційний маршрут, в залежності від того, яка із сторін мовлення страждає, однак, так чи інакше, включення в нього елементів сенсорного розвитку чи заохочення будуть мати сенс[2,7], а в деяких випадках будуть необхідними[1].

Щоб краще зрозуміти необхідність сенсорного розвитку, давайте розглянемо мовлення як вищу психічну функцію, будучи складовою моделі ієрархії ВПФ. Мовлення це вища психічна функція, для гармонійного розвитку якої потрібно щоб і інші ВПФ теж належним чином розвинулися та функціонували, будуючи таким чином певні передумови для розвитку мовлення. Цю систему можна уявити у вигляді піраміди, зверху якої буде знаходитися власне - мовлення. З самого низу буде знаходитися відчуття (психофізичний

пізнавальний процес), далі такі ВПФ як сприймання, увага, пам'ять, мислення і нарешті мовлення [3]. Відчуття та сприйняття лежать в основі нашої піраміди ВПФ і є базовими. Спершу ми відчуваємо, тоді сприймаємо інформацію (важливо сприйняти її адекватно), далі роль грає здатність до зосередження на відчутному та сприйнятому, після того як ми зосередилися на чомусь, ми можемо це запам'ятати. Запам'ятавши певні слова, речі, нам необхідно уміти усе це об'єднувати у логічно-сміслові ланцюжки. Вінчає цю модель ВПФ саме функція мовлення. Коли ми змогли почути, побачити, розрізнити отриману інформацію, зосередитися на ній, запам'ятати, застосувати її певним чином то ми і матимемо передумови до застосування мовлення [4]. Отже, Мовлення це комплексний процес і не може існувати сам по собі, усі ВПФ пов'язані між собою і випадіння якоїсь із функцій призводить до проблем із мовленням. Як бачимо, важливо, передусім, сприймати і обробляти інформацію, а отже повинен бути доступ до сенсорної інформації, різноманітної та різнопланової і у взаємодії з дорослим.

Важливість сенсорного розвитку відзначається багатьма дослідниками (Д. Айріс, С. Русовою, Л. Виготським, О. Запорожцем, М. Монтесорі та іншими). За Виготським, одним із чинників розвитку дитини є її багатий сенсорний досвід і розвиток. Знайомство із сенсорними відчуттями починається ще в утробі матері, коли мозок плоду відчуває рухи материнського тіла. Згодом ця інформація безпосередньо допомагатиме дитині вчитися повзати і вставати. Д. Айріс проводить у своїх роботах аналогію, мовляв: відчуття це - «їжа» для нашої нервової системи, яка необхідна для того, щоб ця система адекватно функціонувала. Кожен м'яз, суглоб, життєво важливий орган, шкіра та органи чуття надсилають до мозку сенсорні сигнали, які мозок зчитує, обробляє та відповідає на них. Кожне відчуття – це вид інформації. Використовуючи цю інформацію, наша нервова система генерує відповіді, за допомогою яких керує тілом та мисленням. Без достатньої кількості різноманітних відчуттів нервова система не може адекватно розвиватися. Мозок потребує безперервного надходження сенсорної інформації щоб нормально розвиватися та функціонувати [1. с.6]

Аналізуючи значення сенсорного розвитку, можемо сказати що він є основою загального розумового розвитку. Адже пізнання починається із сприймання предметів і явищ, а далі формується на основі образів сприймання, стає результатом їх перетворення [5 с.6]. Як зауважував О. Запорожець, певні системи, тобто закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших якостей речей, отримують певне мовне позначення. Оволодіваючи цими системами, індивід отримує своєрідний набір еталонів, з якими він може зіставити будь-яку сприйняту річ, охарактеризувати її, знайти її місце серед інших [2].

Отже, чуттєве пізнання має особливо важливе значення у ранньому і дошкільному дитинстві, оскільки цей період найсприятливіший для формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про світ. Це налаштовує на серйозну увагу до сенсорного розвитку дитини у даний період [2,

7 с.36]. Відповідно, якщо мова йде про дитину що має затримку мовленнєвого розвитку, слід включити даний аспект у корекційний маршрут та пояснити батьками важливість сенсорного розвитку для їхньої дитини. Малюку було б досить важко навчатися без взаємодії із фізичним світом. Тож більша частина навчання має відбуватися спочатку через інтеграцію наших сенсорних систем, пізніше до неї приєднається інтелектуальне або академічне навчання, воно формується у корі головного мозку. А сенсомоторна взаємодія створює фундамент для когнітивних функцій, що розвиватимуться пізніше.[1 с.50]

Будуючи корекційний маршрут, слід виділяти мету та завдання тих чи інших методів активізації мовлення. Метою сенсорного виховання можна назвати формування та розвиток сенсорних здібностей на основі досвіду, накопичених уявлень дитини про колір, форму, величину предметів про їх поверхню, вагу, та інше. Сенсорне виховання сприяє формуванню в дитини узагальнених знань, умінь, що забезпечують їй вільне орієнтування у світі, який вона пізнає.

Серед завдань сенсорного розвитку можемо виділити такі: пізнавальний розвиток, покращення процесів сенсорної інтеграції, ознайомлення з сенсорними еталонами, соціалізація дитини, розвиток усіх психічних процесів, формування наочних уявлень про предмети та явища дійсності, розвиток загальної та дрібної моторики.

Завдання та ігри спрямовані на сенсорне виховання спрямовані на викликання інтересу до предметів навколишнього, на зацікавленість до оточення та виявлення властивостей предметів, а також на відчуття від певних дій та стимулів. Вони розвиватимуть зорове орієнтування на форму, колір, розмір, кількісну ознаку; орієнтування на звуки навколишнього середовища, музичні звуки, звуки музичних інструментів, тварин, людини; орієнтування на тактильні ознаки, відчуття ваги, температури, рівноваги, тиску. У процесі використовуватимуться метод проб, практичний спосіб, метод накладання, звіряння, практичні ігрові дії, дії з предметами. Завдання можна будувати так, що паралельно розвиватиметься та відбуватиметься (на різних етапах) розуміння, стимулювання мовлення, виконання мовної інструкції, наслідування диференціація звуків, звуконаслідування, засвоєння ритмів. А також: розвиток вестибулярного апарату, розуміння рівноваги, земного тяжіння, удосконалення рухів, розвиток зорово-рухової координації, розвиток дрібної моторики. Поступово сенсорно-пізнавальний розвиток можна вкладати у вивчення сезонних явищ, спостереження за природою (властивості води, матеріалів, снігу вітру, тощо), вивчення домашніх тварин, частин тіла, використання дієслів [7].

Висновок: Одним із напрямків які застосовують у випадках мовленнєвої затримки є сенсорно-пізнавальний. Сенсорний розвиток дітей раннього віку та дошкільця так чи інакше впливає на розвиток в цілому та мовленнєвих навичок зокрема. Діти що мають мовленнєві затримки потребують логопедичного втручання із застосуванням сенсорного підходу відповідно своїй нозології. Ми можемо застосовувати методи і прийоми сенсорної інтеграції, впливаючи на сенсорні системи дитини; використовувати сенсорні стимули у грі, залучаючи до

збагаченого сенсорного середовища та пропонуючи сенсорні еталони, для накопичення і урізноманітнення сенсорного досвіду. Це у свою чергу сприятиме активації мовлення, навичок спілкування і взаємодії. Також можемо використовувати сенсорні матеріали як елемент заохочення у застосуванні методів АВА(Applied Behavioral Analysis) терапії чи Денверській моделі розвитку.

Література:

1. Айрес Д., Роббінс Д. Дитина і сенсорна інтеграція. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 265с.
2. Грама Н.Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика: Монограма. Одеса: 2018. 239с.
3. Дем'яненко О.В., Дем'яненко Д.С. Активізація мовлення, 2024. *Семінар-практикум*. URL: <https://t.me/c/2189618247/9> (дата звернення: 02.03.2025).
4. Коваленко В. Діагностика немовленнєвої дитини, 2024. *Мегалогонед*. URL: <https://t.me/c/1894203416/12> (дата звернення: 01.03.2025).
5. Литвиненко В.А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки. Суми : ВТД Університетська книга, 2021.144с.
6. Марєєва Т.В., Барсуковська Г.В. Розвиток імпресивного мовлення у не мовленнєвих дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 83-88. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/16.pdf> (дата звернення 05.03.2025)
7. Максименко Д.С. Ігри та ігрові завдання для дітей раннього віку з обмеженими можливостями здоров'я. Київ. К.: Центр учбової літератури, 2023. 120с.
8. Шеремет М.К. Логопедія. Київ: Слово, 2018. 664 с.

Погоржельський Ігор Валерійович

здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

кафедри соціальної освіти та соціальної роботи

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З УРАХУВАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Запропонована робота присвячена проблемам підготовки фахівців соціальної роботи з урахуванням сучасних тенденцій, притаманних суспільству у

реаліях сьогодення. Виявляються провідні методологічні підходи, які відображають актуальні напрями підготовки фахівців соціальної роботи. Становленню і розвитку особливостей соціальної роботи в Україні присвячені численні наукові розвідки: В. Андрущенко, І. Грига, М. Лукашевич, Г. Попович, О. Карпенка та інш.

Сучасний світ характеризується нестабільністю, економічними кризами, війною, терористичними загрозами, тому соціальна робота займає все більш вагомe місце для населення, бо суспільство, особливо його вразливі групи, не в змозі самотужки впоратися із виникаючими складними життєвими ситуаціями. У зв'язку з цим сучасне розуміння соціальної роботи зазнає змін. Соціальна робота – це і практична професія, і академічна дисципліна, що ставить собі на меті суспільні зміни та суспільний розвиток, соціальну згуртованість і удосконалення можливостей людей до самостійного та ефективного функціонування у суспільстві.

Сьогодні соціальна робота – це сфера, у якій актуалізуються креативні підходи, інноваційні технології, що базуються на суспільно-гуманітарному знанні та отримують активний розвиток у професійній діяльності. Отже, соціальна робота стає національною системою помочі, її пріоритети – підтримка громадян та захист національних інтересів. За думкою Т. Семигіної, соціальна робота «зосереджена на чотирьох ключових сферах: 1) сприяння соціальній та економічній рівності; 2) обстоювання гідності та цінності людей; 3) сприяння стабільності навколишнього середовища; 4) визнання важливості людських відносин» [2, с. 88].

Сучасний фахівець соціальної роботи має чітко бачити різноманітні стратегічні цілі, на які можуть бути направлені його зусилля: 1) це формування політичної свідомості, що поважає права людини у сучасному глобалізованому світі; 2) визначення принципів організації суспільства, осмислення соціальних відносин з моральної точки зору; 3) психологічна підтримка індивіда, сприяння утвердженню життєстійкості молоді; 4) низка економічних оцінок, щодо справедливої оплати праці та створення гідних умов життя загалом. Вирішення задекларованих задач стає можливим для фахівця, компетентного у проблемах спілкування, розвитку особистості і суспільства, що володіє фундаментальними знаннями про взаємодію людини з іншими людьми та навколишнім світом.

Дослідження сутності соціальної роботи спонукають спеціалістів звернутись до аналізу змістовного значення понять, що відображають зміст дефініцій «поміч» та «покликання», які становлять квінтесенція соціальної роботи. Поняття «поміч» включає елементи спільної роботи, що сприяє появі позитивного результату. Поняття «покликання» буде будуватися на особистісній характеристиці особистості, яка вирізняється життєстійкістю та може поділитися нею з іншими людьми, бути турботливою, дбайливою при виконанні свої соціальних обов'язків. Отже, діяльність спеціаліста соціальної роботи представлена як професійна активність, що направлена на покращення умов життєдіяльності іншої людини, яка потребує допомоги, підтримки її індивідуальної і соціальної суб'єктивності, активізації самозахисних умов у

конкретній життєвій ситуації. У зв'язку з чим до підготовки спеціалістів соціальної роботи пред'являються серйозні професійні вимоги. О. Карагодіната Т. Семигін справедливо зауважують, що соціальна робота розробляє власні ефективні методи роботи, спираючись на дослідницькі традиції власне соціології, психології, педагогіки: «У межах сучасних досліджень із соціальної роботи заведено керуватися принципом “Нічого для нас без нас”, за якого клієнти соціальної роботи та представники вразливих груп розглядаються як співдослідники та співвиробники наукового знання» [1, с. 38]. У соціальній діяльності превалює етичний аспект, оскільки у її мотиваційній складовій закладено прийняття професійних цінностей, що базуються на принципах гуманістичної етики взаємодії.

Різноманітність видів соціальної роботи, вміння мобільно переходити з одного виду діяльності в інший, вибудовування адекватних стратегій у взаємодії із клієнтом – ключові моменти, які має враховувати фахівець соціальної роботи. Фахівець має бути всебічно розвинутим, адаптивним, мобільним, емпатичним, творчим. Враховуючи зазначені вимоги, припускаємо, що оптимальна реалізація цілей соціальної роботи та здійснення ефективної професійної допомоги клієнтам, які опинились у складних ситуаціях, стають можливими за участю спеціалістів з соціальної роботи, що мають ґрунтовні знання у сфері психології, аксіології, соціології, педагогіки, права. Важливим є володіння арсеналом професійних компетенцій, які доречно використовуються у практичній діяльності. Соціальна робота орієнтується та реагує на соціальні зміни (деградацію і розвиток суспільства): «Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальних і гуманітарних наук, а також місцевими знаннями, соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та покращення добробуту» [2, с. 123].

При підготовці фахівців соціальної роботи потрібно спиратися на принцип емпатії до буття іншої людини, вчитися поважати гідність і цінність усіх людей, тримати позитивний настрій у спілкуванні, бути уважним до соціально-політичних і культурних контекстів, вміти критично оцінювати ситуацію, не привносити суб'єктивну оцінку або переживання до професійної діяльності, спираючись при цьому на повсякденну етичну домінанту. Соціальні працівники визнають фундаментальні права всіх людей; поважають і захищають громадянські, політичні, економічні, соціальні, культурні та інш. права людей; відіграють роль культурно-правових посередників; створюють сприятливі умови для вирішення соціальних проблем у межах різних спільнот; надають людям інформацію щодо їхніх прав і допомагають реалізувати права клієнта. У більшості наукових досліджень поняття «соціальна робота» визначається як «цілеспрямована діяльність у суспільстві через уповноважені органи, спрямована на забезпечення належного соціального, культурного та матеріального рівня життя членів суспільства та надання допомоги різним категоріям людей» [3, с. 6]. Увага спеціаліста акцентується в першу чергу на

суб'єктивній позиції клієнта. Завданнями фахівця соціальної роботи є: оцінка ресурсів клієнта, їхнє використання і допомога клієнтові в досягненні необхідності розвитку власних ресурсів. Ресурсний підхід передбачає об'єктивну оцінку потенціалу індивіда, сприяє реалізації принципу адресності у соціальній підтримці клієнтів. Фахівцеві соціальної роботи притаманний синергетичний спосіб мислення, який характеризується відкритістю, діалогічністю, комунікативністю. Спеціаліст соціальної роботи вибудовує професійне багатозмістовне спілкування з клієнтом, враховує характер і повсякденне життя людини з її унікальним світобаченням та рівнем очікування по відношенню до соціальної служби та конкретного професіоналу.

Сучасні тенденції підготовки спеціалістів соціальної роботи пред'являють серйозні вимоги щодо її якості. Потрібно розширювати професійні знання за допомогою сучасних технологій, прийомів та методів стимуляції особистісних ресурсів майбутнього практика у соціальній роботі. На підставі аналізу особливостей, принципів у соціальній роботі можна зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку фахівець соціальної роботи має оволодіти комплексом знань, грамотно поєднуючи теорію з практикою.

Література:

1. Карагодіната О., Семігін Т. Перші дисертаційні дослідження із соціальної роботи в Україні: критична оцінка. *Social Work and Education*, Vol. 9, № 1, 2022. С. 37–50.
2. Семігіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
3. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

Пономаренко Тетяна Ігорівна

докторка філософії у галузі психології,

доцентка кафедри права та соціально-поведінкових наук

Білоцерківський інститут економіки та управління Університету «Україна»

м. Біла Церква, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Сучасні технології відкривають нові горизонти для наукових досліджень, у сфері психології також. Зростаючий обсяг наукової інформації, необхідність швидкого аналізу даних та потреба в автоматизації рутинних завдань роблять

використання ШІ особливо актуальним для студентів-психологів. Так, як інструменти на основі штучного інтелекту, такі як ChatGPT, можуть значно підвищити ефективність наукової роботи, сприяти розвитку аналітичного мислення та вдосконалювати навички критичного оцінювання інформації. Враховуючи ці фактори, дослідження можливостей застосування ШІ у психологічній науці є надзвичайно важливим.

Аналіз наукових джерел продемонстрував великий інтерес вчених до проблеми використання ШІ в психології. Так, в статті [6] розглядаються можливості ШІ в аналізі великих обсягів емпіричних даних, організації психологічних досліджень та автоматизації аналітичних процесів. Автори підкреслюють, що ШІ сприяє розширенню можливостей аналітичної діяльності в психології, особливо в контексті роботи з великими обсягами даних. При цьому, стаття [3] аналізує потенціал генеративних моделей ШІ у психологічних дослідженнях та практиці. Автори досліджують можливості використання генеративного ШІ для створення адаптивних діагностичних інструментів, моделей прогнозування поведінки та інших застосувань у різних галузях психології. Між тим, у статті [1] досліджується інтеграція знань про емоційний ШІ у навчальні програми для студентів-психологів. Автори пропонують комплекс навчальних завдань, спрямованих на вивчення емоційного ШІ, та аналізують результати їх впровадження, підкреслюючи розвиток рефлексивних та творчих здібностей студентів. Також проведені нами попередні дослідження [4] продемонстрували можливості використання ChatGPT, у практичній діяльності психолога. Разом з тим, вчені [2] також розглядає можливості використання ШІ для створення інтелектуальних систем навчання, які адаптують матеріал під індивідуальні потреби учнів. Автори зазначають, що такі системи можуть підвищити якість математичної освіти та сприяти покращенню навчальних результатів. Відтак, представлені дослідження демонструють широкий спектр застосувань ШІ у психології — від аналізу даних та автоматизації дослідницьких процесів до інтеграції в освітні програми та практичну діяльність психологів. Вони підкреслюють потенціал ШІ у трансформації психологічної науки та практики, відкриваючи нові горизонти для досліджень і вдосконалення методів роботи.

Встановлено, що штучний інтелект почав активно використовуватися в науці ще з середини ХХ століття. Ось ключові етапи його розвитку в науковій сфері. Спочатку ще в 1950-1960-ті роки відбулося зародження штучного інтелекту як наукової дисципліни. У 1956 році на Дартмутській конференції офіційно введено термін *Artificial Intelligence (AI)*. У цей час з'явилися перші алгоритми, які імітували логічне мислення. Вже в 1970-1980-ті роки відбулася поява експертних систем. Такий розвиток програм, які могли аналізувати дані та допомагати в ухваленні рішень (наприклад, у медицині та фізиці) значно полегшив роботу науковцям. Вчені почали використовувати ШІ для автоматизації обробки великих масивів інформації. Далі 1990-2000-ті роки відбувся прорив в машинному навчанні через покращення алгоритмів нейронних мереж. та використання ШІ для аналізу складних систем, моделювання

поведінки людей і процесів у природі. А в 2010-ті – відбувся бум глибокого навчання та великих мовних моделей (LLM). Наразі, ШІ став потужним інструментом у психології, соціології, біології та інших науках. А виникнення таких моделей, як ChatGPT, зробило можливим використання ШІ в науковій роботі студентів і дослідників. Сьогодні ШІ застосовується для аналізу даних, автоматизації рутинних завдань, створення прогнозів і навіть формування нових наукових гіпотез [5].

Варто зазначити, що сучасні студенти активно використовують можливості ШІ для навчання для написання рефератів і курсових робіт, виконання практичних завдань, створення презентацій тощо. Нажаль, така співпраця найчастіше відбувається без дотримання принципів академічної доброчесності. Тому хочемо висвітлити основні напрямки легального використання можливостей ШІ на прикладі ChatGPT у процесі наукової діяльності студентів-психологів.

А отже, виокремлено наступні сфери, де доцільно використовувати можливості ШІ без порушення принципів академічної доброчесності.

1. Аналіз літератури – ШІ може допомогти швидко знайти та узагальнити наукові статті, книги й інші джерела з обраної теми. Він також може сприяти створенню рефератів, анотацій та оглядів літератури.

2. Генерація ідей та формулювання гіпотез – студенти можуть використовувати ШІ для мозкового штурму, отримання нових ідей для досліджень, формулювання наукових питань і побудови гіпотез на основі вже наявних даних.

3. Аналіз та обробка даних – психологічні дослідження поребують роботи з великим масивом емпіричних даних, хоча ChatGPT не може самостійно проводити статистичний аналіз, він допомагає у виборі методів дослідження, поясненні статистичних тестів та інтерпретації результатів.

4. Написання та переклад наукових текстів – ШІ може допомогти у структуризації тексту, формулюванні висновків, редагуванні та перевірці граматики. Це особливо корисно при написанні курсових, дипломних і наукових статей.

5. Оформлення списку джерел – ШІ може значно зберегти час, оформиши список літератури в потрібному стилі (ДСТУ, АРРА тощо).

6. Створення УДК для статей – ШІ може створити УДК статті і студенти не потрібно звертатися до бібліотеки.

7. Етичні аспекти – при використанні ШІ в науковій роботі важливо дотримуватися академічної доброчесності: перевіряти достовірність отриманої інформації, не використовувати ШІ для плагіату та коректно цитувати використані матеріали.

8. Генерація зображень – ШІ може згенерувати необхідні для наукових проєктів та презентацій зображення, що будуть унікальними та відповідатимуть потребам студента.

Відтак, ChatGPT є корисним інструментом для студентів-психологів, допомагаючи їм швидше та якісніше виконувати наукові дослідження, зберігаючи при цьому критичне мислення та самостійний підхід до роботи.

А отже, використання штучного інтелекту в науковій діяльності студентів-психологів відкриває нові можливості для досліджень, навчання та практичної підготовки майбутніх фахівців. ШІ може значно покращити аналіз великих масивів даних, автоматизувати рутинні дослідницькі завдання та допомагати у створенні адаптивних психодіагностичних інструментів. Застосування генеративних моделей ШІ у психології сприяє розробці нових методів аналізу поведінки та прогнозування психологічних станів, тоді як емоційний ШІ дає змогу більш точно розпізнавати та моделювати людські емоції. Використання інтелектуальних навчальних систем у підготовці студентів дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб, підвищуючи ефективність освіти.

Попри численні переваги, інтеграція ШІ у психологічні дослідження та навчання потребує ретельного аналізу етичних аспектів, зокрема конфіденційності даних, відповідальності за рішення, прийняті на основі ШІ, та можливих упереджень алгоритмів.

Таким чином, розвиток технологій штучного інтелекту має значний потенціал у сфері психології, але потребує усвідомленого підходу до його використання, вдосконалення методів контролю та регулювання. Подальші дослідження у цій галузі дозволять ще глибше інтегрувати ШІ у психологічну практику, розширюючи можливості наукових досліджень і професійної підготовки фахівців.

Література:

1. Дерев'янка С. П. Емоційний штучний інтелект у професійній підготовці майбутніх психологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. №1 (81). С. 192 – 209.
2. Матяш А., Юрченко Г. Психологічні аспекти використання штучного інтелекту у викладанні математики. *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації*. 2024. № 1. С. 81 - 88.
3. Мельник М., Малиношевська А., Андросович К. Генеративний штучний інтелект у психології. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. №5 (103). С. 188 – 206.
4. Пономаренко Т. І. Chat GPT у професійній діяльності психолога. Збереження психічного здоров'я в умовах воєнних дій: збірник наукових праць учасників міжвузівського круглого столу (31 жовтня 2023 року, м.Київ) [Електронне видання] / Ред. колегія: Вольнова Л.М.– Київ, 2023. С. 171 – 175
5. Савченко А. С., Синельников О. О. Методи та системи штучного інтелекту. Київ: НАУ, 2017 176 с.
6. Севост'янов П. О., Клімушев В. В., Клімушева Г. С. Вплив штучного інтелекту на сучасні психологічні дослідження: перспективи та можливості цифрової психології. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 4(38). С. 1025–1036.

Попова Юлія Анатоліївназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»Наукова керівниця: Котлова Л.О. кандидатка психологічних наук, доцентка,
завдувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
*Житомирський державний університет ім. І. Франка,
м.Житомир, Україна***АНАЛІЗ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ РОЗРОБКИ КОРЕКЦІЙНОГО
МАРШРУТУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

Зазвичай, саме гра є бажаною і цікавою діяльністю для дитини. За допомогою гри дитина не тільки пізнає світ, але і саму себе у ньому. Гра є властивістю дитячої поведінки, особливою системою її розвитку. Проте внаслідок різноманітних патологій дитина може сприймати гру як складне завдання не лише за своєю формою або змістом, але також і за привабливістю і значимістю. Порухення мотиваційної, розумової, мовленнєвої, емоційно-вольової сфери розвитку створюють додаткові труднощі для дитини у опануванні нею предметних дій і соціальних зв'язків.

Аналіз ігрової компетенції є важливим етапом у створенні корекційного маршруту логопеда, оскільки гра є природнім способом вираження її мовленнєвих, когнітивних та соціальних навичок. Наприклад, логопед може визначити, як дитина використовує вербальне мовлення у спілкуванні, чи розуміє звернену мову, чи ініціює діалог. Також спостереження за грою дає змогу оцінити увагу, пам'ять, мислення, уяву дитини, що важливо для мовленнєвого розвитку. Гра демонструє, як дитина виражає свої емоції, чи присутня тривожність, агресія чи невпевненість.

Отже, знання того, як розвивається гра, є ключовим для розуміння загального розвитку дитини, зокрема її мовлення та мислення. Спостереження за ігровою діяльністю дозволяє виявити, на якому етапі розвитку знаходиться дитина, а також які навички потребують додаткової уваги.

Існує багато різних класифікацій гри як основного заняття дитинства. Розвиток навичок гри тісно пов'язаний з розвитком мислення, тому природно співвідносити стадії розвитку гри зі стадіями розумового розвитку дитини. Нагадаємо, що періодизація розвитку інтелекту за Ж.Піаже включає наступні етапи: сенсомоторний інтелект (від народження до 2 років), доопераційне мислення (2 -7 років), стадія конкретних операцій (7-12 років) та стадія формальних операцій (12-15 років). На основі теорії Ж.Піаже вітчизняні психологи пропонують наступні етапи розвитку гри: сенсомоторна гра, режисерська гра, образно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, та гра з правилами [2].

Після детального аналізу різних вітчизняних і закордонних класифікацій, пропонуємо таку класифікацію етапів розвитку ігрової діяльності:

1. сенсомоторна гра
2. дослідницька гра

3. конструктивна гра
4. сюжетно-рольова гра
5. гра з правилами

Сенсомоторна гра є типовою для дитини від народження до двох років, має на меті дослідження власного тіла, координацію сприйняття та моторики, також може спостерігатися проста взаємодія з предметами. Сенсомоторна гра відрізняється від дослідницької тим, що у предметних маніпуляціях дитина не стільки грається, скільки вчиться керувати власним тілом. Наприклад, лежачи на спині малюк динамічно рухає ніжками і ручками, викликаючи певні пропріоцептивні відчуття, вчиться дотягуватися до іграшки, координуючи рухові дії з зоровим сприйняттям іграшки, вчиться стукати брязкальцями для того, щоб почути певний звук. Предметні маніпуляції не мають орієнтувального характеру, тобто дії з предметами не залежать від їх зовнішніх властивостей чи призначення. Їй цікаві власні відчуття: відчуття предмету у роті, звук предмету, який падає, тощо.

Дослідницька гра спрямована власне на ознайомлення з предметами та вивчення їх властивостей; прості маніпуляції з предметами, які виконує дитина, розвивають її мислення, спонукають до перших навичок узагальнення, аналізу, порівняння, а також опанування навичок предметних дій та простого наслідування. З першого погляду, дослідницька гра може бути схожою на сенсомоторну. Проте у сенсомоторній грі дитина проявляє цікавість до предметів лише з метою отримання бажаних відчуттів (зорових, слухових, тактильних, пропріоцептивних), а у дослідницькій грі дитина вперше проявляє допитливість. Мислення дітей раннього віку має наочно-дійовий характер, тому на перших етапах ігрова діяльність розвивається паралельно з предметною.

Крім дослідження різноманітних зовнішніх властивостей предметів, дослідницька гра покликана на виявлення функціонального призначення предметів, яке найчастіше є їх прихованою властивістю. Дорослі покликані навчити дітей, у який спосіб варто використовувати той чи інший предмет. Навички спостереження і наслідування допомагають дитині використовувати речі за призначенням. Цей складний процес відбувається завдяки розвитку наочно-образного мислення та мислительних операцій: аналізу, порівняння і узагальнення.

Конструктивна гра має на меті створення певного продукту, отримання кінцевого результату: виробу з пластиліну або лего конструктору, малювання, виготовлення поробок, тощо. У розвитку конструктивної гри велику роль відіграє розвиток навичок предметної діяльності, про що йдеться раніше. Особливо важливим є розвиток співвідносних дій. Конструктивна гра може бути подібною до елементів сюжетно-рольової гри, або навіть поєднуватися з нею. Для визначення типу гри дитини важливо проаналізувати мету конкретної дії. Якщо дитина складає тарілки власне із метою складання їх до купи, то вона демонструє конструктивну гру. Проте якщо тарілки складаються з метою прибирання у кімнаті, а дитина виконує роль мами, то спостерігаємо сюжетно-рольову гру.

Більшість дослідників стверджують, що провідною діяльністю дітей дошкільного віку (5-7 років) є сюжетно-рольова гра [1]. Сюжетно-рольова гра характеризується відтворенням дітьми дій дорослих і відносин з ними, використанням уяви і наочно-образного мислення. Інколи важко відрізнити символічну гру від дослідницької (наприклад: хлопчик бавиться з машинкою). У визначенні типу гри, вам допоможуть контекстуальні підказки: звуки і слова під час гри (гудіння двигуна, «на старт, увага, марш»), наявність зовнішніх елементів гри (дорога, по якій рухається машина), або очевидна мета гри (перевезення матеріалів і пасажирів). Разом із ускладненням та урізноманітненням сюжетів збільшується тривалість ігор. Якщо 3-4 річні діти можуть гратися 10-15 хвилин без перерви, то діти 4-5 років – до 40-50 хвилин. Сюжетно-рольова гра не тільки допомагає дитині опанувати навички спілкування з однолітками, але також моделює відносини між людьми, які у грі виступають у різних ролях. Крім того, творча сюжетно-рольова гра має комунікативний характер, адже допомагає дитині висловити власні почуття і ставлення до певних подій, людей, предметів та явищ.

Ігри з правилами (дошкільний вік): особливістю цих ігор є те, що дитина приймає правила гри і регулює свою поведінку у тих межах, які дозволяють правила. Часто у іграх з правилами є елемент змагання. Оскільки ігри з правилами вимагають від дітей навичок саморегуляції, їх також можна назвати своєрідною школою самовиховання. Такі ігри позитивно впливають на розвиток організаторських вмінь, навичок спілкування і соціалізації.

Отже, запропонована класифікація ігрової діяльності ґрунтується на послідовності розвитку мислення дитини. Проте, крім необхідного рівня розумового розвитку гра ставить певні вимоги і перед розвитком навичок спілкування дитини, адже гра є соціальним явищем. З точки зору соціального аспекту, варто розглянути наступну класифікацію:

1. поведінка споглядання
2. самотня гра
3. паралельна гра
4. товариська гра
5. спільна гра

З метою аналізу власне ігрових навичок варто звернути увагу на те, що дорослі схильні вважати, що будь-яка активність дитини є грою. Нажаль, це далеко не так. Дослідники виділяють декілька типів поведінки, яка не вважається ігровою:

1. Незайнята поведінка дитини: активність, яка позбавлена мети та уваги
1. Дитина вдивляється далеко у простір
2. Дитина «тиняється» - пересувається без конкретної мети
2. Аутостимуляція: виконання стереотипних рухів задля задоволення сенсорних потреб: хитання вперед-назад, нав'язливі та однотипові ігри з м'ячем, мотузкою, вертіння в руках дрібних іграшок, доторкання до власного тіла, гойдання на гойдалці або обертання навколо власного тіла, і т.д. [1]

Отже, підведемо підсумки. З точки зору фахівця, аналіз ігрової діяльності дитини переслідує декілька цілей. По-перше, дослідження активності дитини для формування уявлень про її повсякденну діяльність, смаки та уподобання. По - друге, такий аналіз визначає рівень розвитку типової для віку діяльності дитини. Під час терапевтичних втручань, фахівець організовує ігрове середовище відповідно до потреб і бажань дитини.

Література:

1. Jane Case-Smith Occupational therapy for children, 1996
2. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія: У 2-х кн.: Підруч. для студ. вузів. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування.- К.: Либідь, 2004.- 576с.

Пригодська Олена Русланівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Ковальчук В.А., докторка педагогічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасній системі освіти особливе місце займає корекційна та розвиткова робота з дітьми, які мають мовленнєві порушення та особливі освітні потреби (ООП). Одним із ключових чинників успішної роботи є ефективна співпраця між вчителем-логопедом та батьками дитини. Спільні зусилля фахівця та родини сприяють не лише швидшому подоланню мовленнєвих труднощів, а й загальному розвитку дитини, її соціальній адаптації та впевненості в собі. Ефективна взаємодія передбачає систематичний обмін інформацією, спільне планування корекційних заходів, а також активне залучення батьків у процес розвитку мовлення дитини. Важливо, щоб батьки розуміли суть проблеми, усвідомлювали значення своєї участі та могли самостійно застосовувати логопедичні методики в домашніх умовах [1, с.45-67].

Для досягнення максимального ефекту в корекційній роботі використовуються різні форми та методи взаємодії між вчителем-логопедом і батьками. Одним із найпоширеніших методів є індивідуальні консультації, під час яких логопед надає інформацію про особливості мовленнєвого розвитку дитини, пояснює діагностичні результати, дає рекомендації щодо виконання домашніх завдань. Такий формат дозволяє глибше зрозуміти специфіку проблеми кожної дитини та розробити індивідуальний план роботи. Окрім того, групові заняття та тренінги допомагають батькам засвоювати методики розвитку мовлення, беручи участь у спільних ігрових вправах, розбираючи ефективні

прийоми стимулювання мовлення та навчаючись правильному артикуляційному моделюванню [2, с.120-135].

Ще одним аспектом є навчання батьків правильному артикуляційному моделюванню. Це разом з батьками на практиці володіти техніками, які дозволяють дітям правильно вимовляти звуки та формувати артикуляційний апарат. Спеціалісти на групових заняттях показують батькам, як правильно використовувати свої губи, язик та інші частини ротової порожнини для досягнення правильної вимови. Артикуляційні вправи, які завершилися разом з дитиною, є основою для покращення її мовленнєвого апарату. Таке тренування не лише дітям, але й батькам починають усвідомлювати, як правильно вимовляти окремі звуки, що є необхідним для досягнення мовленнєвого прогресу [3, с.77-92].

Групові поняття також мають важливу роль у формуванні підтримки та обміну досвідом між батьками. Завдяки груповому формату, батьки можуть обговорювати свої проблеми, обмінюватися методами і підходами, які вони вибирають вдома, і разом шукати оптимальні шляхи для розвитку мовлення дитини. Спільна робота в групі дозволяє зменшити стрес і непевність, будь-які батьки можуть отримати не тільки професійну підтримку, але й емоційну, що є аспектом роботи з дітьми, які потребують корекції мовлення [4, с.89-92].

Насамкінець, такі групові заняття забезпечуються батьками не тільки теоретичні знання, але й можливість практично використовувати отримані навички. Це дозволяє їм стати активними учасниками корекційного процесу та ефективно підтримувати розвиток мовлення своєї дитини.

Анкетування та опитування є важливим інструментом для з'ясування очікувань батьків щодо корекційного процесу, визначення проблемних зон у мовленні дитини та аналізу ефективності обраних методик. Педагогічні майстер-класи дозволяють батькам безпосередньо ознайомитися з логопедичними техніками та вправами, навчитися правильно їх застосовувати та контролювати мовленнєві навички дитини. Ще одним дієвим методом є спільне ведення мовленнєвого щоденника, що дозволяє фіксувати досягнення дитини, аналізувати її прогрес та вчасно коригувати методи впливу. Завдяки цьому можна простежити динаміку розвитку мовлення та визначити аспекти, які потребують додаткової уваги [5, с.54-61].

Залучення до корекційного процесу через дистанційні технології, зокрема використання відеоуроків, онлайн-консультацій та відеозустрічей, особливо актуальне в сучасних умовах. Це дає можливість батькам, які не завжди можуть бути фізично присутніми на консультаціях або заняттях, залишатися залученими до корекційного процесу та ефективно підтримувати розвиток мовлення дитини.

Відеоуроки є інструментом для забезпечення доступності навчального процесу. Вони не дозволяють батькам переглядати навчальні матеріали та вправи в будь-який зручний для них час, а також використовувати їх у домашніх умовах. Це особливо корисно для дітей, які потребують індивідуального підходу, наступні батьки можуть розвивати мовленнєві навички дитини за допомогою тих самих методик, які використані в поняттях з фахівцем. Зазначений формат

дозволяє батькам отримати конкретні інструкції щодо роботи з дитиною, спостерігати за техніками, що використовують, і забезпечити постійну практику в домашньому середовищі.

Онлайн-консультації з фахівцями корекційної педагогіки, логопедами або психологами дають батькам можливість отримати індивідуальні рекомендації без необхідності відвідування кабінетів або центрів. Це особливо або важливо в умовах обмеженого часу географічної відстані. Через онлайн-зв'язок можна обговорити особливості розвитку дитини, отримати поради з організації корекційного процесу вдома, а також обговорити прогрес і труднощі, що виникають у дитини.

Такий формат спілкування дозволяє також фахівцям оцінювати за дитиною в домашніх умовах, що дає більше розуміння її поведінки та потреб. Батьки можуть у реальному часі поставити питання, підтримувати підтримку і, якщо необхідно, коригувати методи роботи вдома.

Батьки відіграють ключову роль у мовленнєвому розвитку дитини, оскільки саме вони проводять з нею найбільше часу. Від їхнього ставлення, підтримки та готовності допомагати залежить успішність корекційного процесу. Основними завданнями батьків у співпраці з логопедом є підтримка постійного зв'язку із фахівцем, своєчасне повідомлення про зміни у мовленні дитини, обговорення труднощів та досягнень, виконання рекомендацій щодо мовленнєвих вправ, регулярні заняття з дитиною вдома відповідно до порад логопеда, створення мовленнєво активного середовища через ігри, читання та діалоги, а також формування позитивної мотивації до занять, заохочення дитини до спілкування, похвала за успіхи та зроблення процесу навчання цікавим.

Ефективна співпраця між вчителем-логопедом і батьками є необхідною умовою успішної корекційної роботи. Лише спільними зусиллями можна досягти високих результатів у мовленнєвому розвитку дитини. Взаємна довіра, відкритість до співпраці та активна участь батьків сприяють швидшій адаптації дитини в суспільстві, покращенню її комунікативних навичок та загальному гармонійному розвитку. Таким чином, партнерство між фахівцем та родиною – це запорука не лише подолання мовленнєвих труднощів, а й успішного майбутнього дитини.

Література:

1. Бондаренко, О.М. (2019). *Корекційна педагогіка: теорія і практика*. Київ: Наукова думка. – С. 45-67.
2. Василенко, М.В. (2018). *Методи розвитку мовлення дітей: посібник для батьків та фахівців*. Харків: Пегас. – С. 120-135.
3. Ковальчук, О.А. (2020). *Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи з дітьми*. Львів: Видавничий дім. – С. 77-92.
4. Марченко, І.М. (2021). *Дистанційне навчання в корекційній педагогіці*. Одеса: Остром. – С. 89-102.
5. Шевчук, А.О. (2017). *Ігрові методи у корекційній роботі з дітьми*. Київ: Освітня книга. – С. 54-68.

Пристайко Юрій Богдановичздобувач магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»Науковий керівник: Кириченко В. В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА У ВІЙСЬКОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Лідерство у військовому колективі є ключовим чинником, який впливає на ефективність виконання бойових завдань, згуртованість особового складу та підтримання дисципліни. Однак процес формування та розвитку лідерських якостей серед військовослужбовців стикається з різноманітними психологічними труднощами. Ці проблеми вимагають детального аналізу для розробки оптимальних шляхів їх вирішення. Попри значні зусилля, спрямовані на розвиток лідерських якостей у Збройних Силах України, система військового лідерства ще не досягла необхідного рівня зрілості. Однією з основних проблем є порушення принципу єдності управління. Недостатня координація між структурами, які займаються розвитком лідерських компетенцій, призводить до неузгодженості дій. Як зазначає дослідження Picano J. J., Roland R. R., це негативно впливає на загальну ефективність управління у військових підрозділах [1].

Ще одною важливою проблемою є недосконалість нормативно-правової бази. Чинні нормативні документи не повністю регламентують процес формування лідерських якостей. Це створює прогалини у системі управління, ускладнюючи реалізацію її основних завдань. До того ж, навчальні програми для офіцерів та сержантів не завжди відповідають сучасним вимогам (О.П. Ковальчук). Як результат, підготовка лідерів виявляється недостатньо ефективною [2].

Важливим аспектом залишається методика оцінювання лідерських якостей. Багато існуючих методик не дозволяють об'єктивно визначити рівень розвитку цих якостей, що ускладнює процес їх вдосконалення. Також варто зазначити, що відсутність прозорих критеріїв мотивації та кар'єрного зростання негативно впливає на бажання військовослужбовців розвивати лідерські компетенції.

Лідерство у військовому колективі вимагає не лише формального статусу командира, але й визнання з боку особового складу. Психологічна проблема виникає, коли офіцера не сприймають як лідера, що може призводити до зниження дисципліни та ефективності роботи підрозділу. Особливо важливою є взаємодія офіцера з неформальними лідерами, які часто мають значний вплив на колектив. Взаємна підтримка між офіційними та неформальними лідерами сприяє згуртованості підрозділу.

Емоційний інтелект (EQ) є важливою складовою ефективного лідерства. Військовий командир, який здатний розпізнавати та контролювати власні емоції,

а також розуміти емоції підлеглих, створює позитивний психологічний клімат у підрозділі. Це сприяє підвищенню мотивації та ефективності виконання завдань. Як зазначено в дослідженні Кириченко В. В., Кротюк К. А., розвиток емоційного інтелекту у військовослужбовців сприяє не лише професійному зростанню, але й підвищенню згуртованості колективу [3].

Психологічні проблеми лідерства у військовому колективі є багатогранними та вимагають комплексного підходу. Для їх вирішення необхідно удосконалити нормативно-правову базу, розробити сучасні освітні програми, впровадити методики оцінювання лідерських якостей та створити прозору систему мотивації. Окрема увага повинна бути приділена розвитку емоційного інтелекту та взаємодії офіційних і неформальних лідерів. Тільки комплексний підхід дозволить сформувати ефективну систему лідерства, яка відповідатиме сучасним вимогам та забезпечить успішне виконання бойових завдань.

Література:

1. Picano J. J., Roland R. R. Assessing psychological suitability for high-risk military jobs. *The Oxford Handbook of Military Psychology*. New York : Oxford University Press, 2012. P. 148-157.
2. Ковальчук О. П. Психологічні особливості професійної мотивації офіцерів Повітряних Сил Збройних сил України : дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.09. Київ, 2013. 198 с.
3. Кириченко В. В., Кротюк К. А. Динаміка ціннісно-сислової сфери військовослужбовців в умовах бойових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 1. С. 79–84.

Проказа Софія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Вольнова Л.М., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедра психосоматики та психології здоров'я
*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м.Київ, Україна*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У сучасному світі соціальні виклики змінюються з приголомшливою швидкістю. Від зростання економічної нерівності до досягнень цифрової епохи – перед фахівцями соціальної сфери постають нові завдання, що вимагають від них не лише професійної компетентності, але й гнучкості, критичного мислення та емпатії. «Освіта – це не заповнення посудини, а розпалювання вогню». – стверджував Вільям Батлер Єйтс. Саме тому підготовка таких фахівців має бути не лише інформативною, а й орієнтованою на розвиток особистості, яка здатна ефективно діяти у складних та непередбачуваних умовах.

Фахівці соціальної сфери відіграють важливу роль у забезпеченні добробуту населення, адаптації вразливих груп та розбудові ефективної системи

соціальної підтримки. З огляду на це їхня професійна підготовка має враховувати сучасні виклики, серед яких – соціально-економічні кризи, технологічні зміни, зростаюча потреба в цифрових навичках та персоніфікованому підході до роботи з клієнтами.

Як зазначає доктор педагогічних наук Ірина Зверева, «традиційна система освіти для соціальних працівників часто зосереджується на передачі знань, проте сучасний світ вимагає більшої практичної орієнтації» [2, с.34]. Вчена наголошує, що сьогодні фахівець соціальної сфери – це не просто носій знань, а фасилітатор змін, агент впливу, який допомагає людям адаптуватися до складних життєвих ситуацій.

Один із головних викликів сучасної освіти – це необхідність інтеграції новітніх технологій та цифрових інструментів у навчальний процес. Як зазначає Річард Сеннетт, автор книги «Падіння громадського діяча», «технології можуть як зміцнювати соціальні зв'язки, так і руйнувати їх – усе залежить від того, як ми їх використовуємо» [5, с.24]. Це твердження особливо актуальне для соціальної роботи, де цифрові інструменти можуть допомогти у комунікації, зборі даних та аналітиці, але водночас не повинні замінювати живе спілкування та емпатію.

У XXI столітті знання самі по собі вже не є головною перевагою – важливіші навички їхнього застосування. Джон Дьюї зазначає, що ми не можемо навчити людей бути готовими до всього, але ми можемо навчити їх вчитися [1, с.248]. Тому компетентнісний підхід у соціальній освіті фокусується на формуванні таких навичок, як критичне мислення, емоційний інтелект, стресостійкість та вміння працювати в команді.

Дистанційне навчання, штучний інтелект, чат-боти для підтримки клієнтів, онлайн-консультації – усе це стає невід'ємною частиною сучасної соціальної роботи. Проте британські вчені Джекі Рафферті та Ян Стеярт зазначають: «Цифрові технології мають доповнювати людську взаємодію, а не замінювати її» [4, с.590]. Тому завдання освітян – навчити студентів ефективно використовувати цифрові ресурси, але не втрачати головного – емпатії та здатності будувати довіру.

Сучасний студент – це не просто слухач лекцій, а майбутній фахівець, який уже під час навчання має можливість взаємодіяти з реальними клієнтами, брати участь у соціальних проєктах, працювати в команді з досвідченими професіоналами. Наприклад, у Фінляндії практикують модель «work-based learning», де студенти проводять більше часу на практиці, ніж за лекційними столами. Подібний підхід має бути впроваджений і в українських вишах, адже саме реальний досвід формує впевненість та професіоналізм.

Серед основних напрямків інноваційної підготовки фахівців соціальної сфери варто вказати:

1. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців. Однією з ключових освітніх тенденцій є компетентнісний підхід, який передбачає формування у майбутніх фахівців не лише теоретичних знань, а й практичних навичок, емоційного інтелекту, критичного мислення та вміння працювати в команді. «Соціальна робота – це не просто професія, це покликання змінювати світ». –

вказувала Мері Річмонд [2]. Такий підхід сприяє адаптації випускників до реальних умов професійної діяльності та розвиває їхню здатність ефективно вирішувати соціальні проблеми.

2. Цифровізація навчального процесу. Впровадження цифрових технологій у навчання відкриває нові можливості для підготовки фахівців. Використання онлайн-курсів, симуляцій, інтерактивних платформ та штучного інтелекту допомагає студентам отримувати сучасні знання, відпрацьовувати навички у віртуальному середовищі та вдосконалювати комунікативні здібності через цифрові інструменти.

3. Інтеграція практичного досвіду. Одним із ключових аспектів підготовки фахівців соціальної сфери є поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Активна співпраця із соціальними службами, стажування в державних та недержавних організаціях, залучення студентів до волонтерських проєктів – усе це сприяє глибшому розумінню реальних потреб суспільства.

4. Міждисциплінарний підхід. Соціальна робота охоплює широкий спектр питань, що потребують інтеграції знань із різних галузей – психології, педагогіки, права, медицини, економіки тощо. Викладання дисциплін у міждисциплінарному форматі дозволяє формувати у студентів цілісне уявлення про соціальні процеси та розширювати їхні можливості для ефективної взаємодії з різними категоріями клієнтів. Сучасна соціальна робота перетинається з багатьма іншими дисциплінами: психологією, медициною, правом, економікою. Як зазначає британський соціолог Зігмунд Бауман, «світ занадто складний, щоб його можна було пояснити однією теорією» [3, с.117]. Саме тому новітні освітні програми мають поєднувати знання з різних галузей, щоб майбутні соціальні працівники могли комплексно розуміти проблеми своїх клієнтів.

5. Глобалізація та міжнародний досвід. Залучення міжнародного досвіду та впровадження найкращих світових практик сприяє покращенню якості підготовки фахівців. Обмін студентами, участь у міжнародних проєктах, вивчення іноземних мов та культурні обміни розширюють професійний світогляд майбутніх соціальних працівників та дають їм змогу застосовувати передові методики у своїй діяльності. У багатьох країнах соціальна робота є однією з найпрестижніших професій, а її підготовка здійснюється за інноваційними моделями. Наприклад, у Канаді велика увага надається культурній чутливості соціальних працівників, у Швеції – роботі з мігрантами, у США – підтримці людей з особливими потребами. Українська система освіти має активно переймати ці практики та адаптувати їх до вітчизняних реалій.

Підсумовуючи вище означене, слід сказати, що підготовка фахівців соціальної сфери потребує нових підходів, які враховують глобальні виклики, цифровізацію, практичну спрямованість та міждисциплінарність навчання. Впровадження компетентнісного підходу, інтеграція цифрових технологій, розширення практичної підготовки та міжнародного співробітництва сприятимуть формуванню висококваліфікованих фахівців, готових ефективно відповідати на виклики часу.

Література:

1. Коваленко В.О. Філософія освіти у спадщині Дж.Дьюї. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. 244-249.
2. Соціальна робота в Україні : навч. посібник / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. К. : Науковий світ, 2003. 233 с.
3. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Polity Press, 2000. 232 p. <https://giuseppicapograssi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/bauman-liquid-modernity.pdf>
4. Rafferty Jackie, Steyaert Jan. Social work in the digital age. *British Journal of Social Work*. June 2009. №39(4). P.589-598. DOI:10.1093/bjsw/bcp046
5. Sennett Richard. *The Fall of Public Man*. London : Pengium, 2003. 390 p.

Протосавицька Людмила Степанівна

кандидатка історичних наук, доцентка,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ

Протягом останніх десятиліть спостерігається різке збільшення кількості народження дітей, що мають психофізіологічні порушення. Значну частку серед цих порушень займають порушення психофізіологічного розвитку, а саме органічні ураження кори головного мозку. Найбільш частою проблемою таких уражень окрім порушень інтелектуального розвитку є мовленнєві порушення. На ці порушення в своїх дослідженнях звертали увагу такі відомі фахівці як Винарська Е. Голуб А., Козьявкін В., Конопляста С. та ін.

Особливості порушень мовлення, їх тяжкість і ступінь залежать від локалізації, а також від тяжкості уражень головного мозку дитини. В основі широкого спектру порушень мовлення лежить не лише ураження визначених структур головного мозку як то область Верніка і центр Брока але і більш пізні формування чи то недорозвиток у тих відділах головного мозку, що відповідають за психомовленнєву діяльність.

В вітчизняній логопедії традиційно виділяють понад десяток видів мовленнєвих порушень. Відповідно до класифікації В. Хватцева розрізняють такі мовленнєві порушення як недорікуватість, яка може бути патологічною та непатологічною, порушення темпу та ритму мовлення, (прискорене чи уповільнене мовлення, заїкання) порушення голосу (хриплий, фонастенія, дисфонія, паталогічна мутація), а також порушення мовлення у зв'язку з органічним ураженням кори головного мозку (алалія, афазія, дислексія, дисграфія). В. Хватцев поділяв мовленнєві порушення на первинні і вторинні, а також окремо виділив таке мовленнєве порушення як дизартрія.

Через кілька років В. Орфінська запропонувала більш досконалу класифікацію порушень мовлення. Так зокрема відповідно до цієї класифікації виділяють наступні категорії розладів мовлення: первинне недорозвинення мовленнєвих систем. Сюди відносяться сенсорна та моторна алалія; вторинне недорозвинення мовленнєвих систем, яке обумовлюється недорозвиненням як граматичних так і словесних понять. Це моторна оптична та синтаксична алалія. Відмітимо, що при вторинному недорозвитку мовленнєвих систем має місце неповноцінність загальних мовленнєвих функцій (сенсорна амнестична та сенсомоторна амнестична алалія).

Згодом Р. Левіна запропонувала дещо іншу класифікацію видів порушень формування мовних засобів. Вона виділяє несформованість звукового аспекту мовлення, що проявляється в фонетико-фонематичному недорозвиненні; загальний недорозвиток мовлення як несформованість усіх мовних засобів.

С. Ляпідевський, Б.Гріншпун разом з іншими дослідниками визначили клініко-педагогічну класифікацію мовленнєвих порушень. Вони виділяють наступні категорії розладів: 1. Порушення структурно-семантичного оформлення мовлення (алалія, афазія); 2. Порушення фонаційного оформлення мовлення (дислалія, дизартрія, ринолалія, дисфонія, брадилалія, тахілалії, заїкання); 3. Порушення писемного мовлення (дислексія, дисфонія). Цю класифікацію найчастіше використовуються в сучасній логопедії та медицині.

Повертаючись до питання порушень розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями зазначимо, що розвиток мовлення а разом з ним і порушення мовлення мають свої особливості залежно від ступеня розумових порушень дитини.

Так у дітей з легким ступенем розумових порушень [1, с.15] спостерігаються певні відхилення у фізичному та психічному розвитку. Для них характерною є не сформованість мисленнєвих операцій. Мовлення у таких дітей розвинене на достатньому ситуативно-побутовому рівні. Вони правильно вимовляють слова, будують речення, користуються абстрактними поняттями та узагальненнями. Для них важко сприймати звернене мовлення, що будується за складною логіко-граматичною конструкцією. У таких дітей виникають труднощі в процесі використання слів у переносному значенні, метафор. Їхній словниковий запас є збідненим. У тих випадках, коли такі діти у дошкільному віці не отримали належної педагогічної допомоги, в більш пізній шкільний період виникають труднощі в оволодінні шкільним матеріалом[2, с.7].

У дітей, що мають помірний ступінь інтелектуальних порушень спостерігаються складні порушення як пізнавальної сфери так і фізичного розвитку. Що стосується розвитку мовлення, то мова у них з'являється наприкінці дошкільного віку. Словниковий запас у них надзвичайно бідний, обмежений. Такі діти мають проблеми в засвоєнні узагальнень та важко розуміють, або взагалі не розуміють абстрактні значення. В мовленні зазвичай використовують прості нескладні речення, які дуже часто є неправильно граматично побудовані. Звернене мовлення розуміють лише в знайомій ситуації, не розуміють складних граматичних конструкцій. Відтворити прослухане

оповідання можуть при допомозі наочності. Частина з них може навчитися процесу комунікації з оточуючими та опанувати соціально-побутові навички. Для таких дітей характерні труднощі в самоорганізації, а також реалізації опанованих навичок, знань і умінь. Дуже багато залежить від близького оточення дитини з інтелектуальними порушеннями.

Діти, які мають тяжкий ступінь інтелектуальних порушень страждають на фізичний та психічний недорозвиток. Для них характерним є затримка у всьому. Так процес ходьби у них з'являється ближче до трьох років. Вони мають затримку розвитку навички самообслуговування [3, с.11]. У них виявляється не сформованість діяльності всіх пізнавальних процесів таких як пам'ять, увага, відчуття, сприймання, мислення. Такі діти мають стійкі порушення мовленнєвої системи. Дуже часто у таких дітей може з'являтися ехолоалія, не формується експресивний тип мовлення. В спілкуванні користуються короткими аграматичними реченнями, або ж дуже часто використовують невербальну комунікацію. У таких дітей спостерігається стійке порушення звуковимови. Вони розуміють звернене мовлення лише на рівні інтонаційної виразності в життєво-побутових ситуаціях.

У дітей з глибоким ступенем розумової відсталості наявні стійкі порушення і фізичного, і психічного розвитку. У них наявні ендокринні розлади, спостерігаються відхилення від норми в будові як черепа так і скелету. Мовлення таких дітей перебуває у стані несформованості. Діти з глибокими порушеннями інтелектуального розвитку сприймають мовлення в суцільній нечленороздільній формі. Вони орієнтуються лише на інтонаційне забарвлення. В процесі спілкування (комунікації) передають свої потреби при допомозі емоційних звуків та жестів.

Передумови мовленнєвого спілкування закладаються в ранньому віці. Дослідники Н. Микляєва [4, с.151] та А. Чабанян [5, с.12] переконані, що ефективно долати труднощі, які виникають в процесі розвитку мовлення допомагають сприятливі умови. Так у дітей, які мають інтелектуальні порушення і відповідно мають труднощі у розвитку мовлення під час емоційно-позитивного контакту з рідними і близькими людьми виникає потреба в спілкуванні і такі дітки більш ефективніше долають мовленнєві труднощі. А співпраця і спільні зусилля батьків разом з педагогами-дефектологами, логопедами, і іншими фахівцями неодмінно дасть позитивний результат як у формуванні вмінь та навичок, так і у розвитку мовлення дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями.

Отже, підводячи підсумки вище викладеного зазначимо, що діти з інтелектуальними порушеннями мають ті чи інші порушення мовлення залежно від ступеня інтелектуальних порушень. Емоційно-позитивний контакт з близькими і рідними, а також тісна співпраця з дефектологами, логопедами допоможуть подолати таким дітям труднощі в спілкуванні та мовленнєві порушення, сприятимуть налагодженню відповідного рівня комунікації з однокласниками та оточуючими.

Література:

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання, 2008. 359 с.
2. Белова О. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. 2021. №1 https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/11876/11299
3. Вихрущ А. В. Діти з особливими потребами в умовах реформування системи місцевого самоврядування. *Медична освіта*. 2020. № 4. С. 10–15.
4. Мякушко О. І. Системи класифікації розумової відсталості та підходи до діагностики дітей з помірною розумовою відсталістю. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2013. Вип. 4 (1). С. 146–154.
5. Чобанян А. В. Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 2, № 2. С. 11–16.

Резвих Євгенія Ігорівна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

кафедри теоретичної та консультативної психології,
факультету психології

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

КОГНІТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОГНОЗУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

Сучасне життя вирізняється невизначеністю та ситуаціями ризику. Воєнний стан в Україні накладає свій відбиток і диктує умови професійної діяльності дорослих. У цих умовах доросла особистість повинна не лише адекватно реагувати на ті вимоги, що до неї висуваються, але й бути здатною зосереджуватися на проблемах майбутнього та вибудовувати свою діяльність у кризових ситуаціях.

Проблема прогнозування професійної діяльності ще досить нова та недостатньо вивчена, проте деякі аспекти цієї проблеми представлені в працях С. Максименка, Т. Титаренко, І. Батраченко, О. Гріньової та інших. Спираючись на теоретичний аналіз доробок вчених, прогнозування професійної діяльності дорослої особистості варто розглядати як синтез її професійного й особистісного розвитку, а також саморозвитку. До того ж, узагальнюючи погляди низки науковців, ми сформулювали власне визначення цього терміну, а саме, як самоусвідомлення дорослою особистістю процесу передбачення своєї професійної діяльності через осмислення власного «Я-реального» і «Я-ідеального» та співвіднесення їх з вимогами обраної професії, соціально-економічними умовами та особистісними характеристиками. Прогнозування професійної діяльності дорослих є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності, ми розробили модель прогнозування професійної діяльності особистості дорослого віку. Дефінітивний

аналіз досліджуваного феномена дав нам змогу виокремити когнітивно-рефлексивний компонент у прогнозуванні професійної діяльності дорослих.

Когнітивно-рефлексивний компонент відображає усвідомлення людиною сутності та змісту обраної професійної діяльності, необхідності знань, умінь та якостей потрібних для ефективності її реалізації. Він включає в себе наступні складники: професійна спрямованість, професійна рефлексія та самооцінювання себе в професії.

Українська дослідниця С. Тихолаз визначила професійну спрямованість як сторону особистості, яка обумовлює мотивовану цілеспрямовану діяльність під час підготовки до вибору професії та виявляється в намірах, ідеалах, інтересах, установках і схильностях. Цей процес має певні етапи реалізації: спершу виникає професійний інтерес, потім виникають стійкі професійні наміри, які в свою чергу сприяють формуванню професійної спрямованості особистості. Таким чином, професійна спрямованість є важливим психологічним чинником професійного самовизначення та професіоналізації особистості [4]. У свою чергу, Б. Федоришин проінтерпретував професійну спрямованість як психологічну готовність людини до вибору наряду майбутньої професійної діяльності. На думку дослідника, професійна спрямованість пов'язана з усвідомленням особистістю вагомих аспектів і особливостей майбутньої професійної діяльності. Вона виявляється в підвищеній зацікавленості особистості до процесів і фактів, що прямо чи опосередковано стосуються певної професії [5]. Професійна спрямованість є результатом процесів професійного самовизначення, ідентифікації та самоорганізації. Це виявляється в усвідомленні себе представником певної професії, прийнятті професійних норм і цінностей, зміцненні професійних намірів, активному професійному самовдосконаленні. У процесі формування професійної спрямованості, як зазначила С. Тихолаз, відбувається становлення особистості, розвиток її здібностей і можливостей, духовне зростання та збагачення. Таким чином, сформована професійна спрямованість безпосередньо не тільки визначає успішність діяльності у вибраній професії, а й впливає на статус і життєву позицію дорослої особистості.

Професійна рефлексія є комплексом уявлень особистості про себе як професіонала. А. Іващенко визначила професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самовдосконалення через осмислення людиною можливостей власного Я з позиції фахівця та співвіднесення їх з вимогами обраної професії, завдяки чому стає можливим саморозвиток особистості як професіонала [1]. Розвиток професійної рефлексії відбувається через механізм переходу діяльності від внутрішньої форми до зовнішньої. Це означає, що розумові дії, які становлять основу особистісної рефлексії, розгортаються з внутрішнього плану діяльності на зовнішній рівень як вирішення професійного завдання. Цей процес сприяє формуванню професійної рефлексії [3]. Професійна рефлексія у професійній діяльності людини виконує такі функції: проєктувальну (виявляється в проєктуванні та моделюванні моделей професійної діяльності); організаторську (визначає найефективніші способи

взаємодії особистості у професійній діяльності); змістову (формує та розвиває осмислені дії та поведінку людини, визначає спрямованість її професійної діяльності на цілі та результат); корекційну (спонукає до змін та перебудови своєї діяльності). Отже, на нашу думку, професійна рефлексія – це стійка визначеність особистості в конкретній професійній діяльності, яка істотно характеризує зміст її майбутнього й успішність самореалізації загалом.

Самооцінювання себе у професії – це особиста оцінка людиною своєї професійної діяльності, своїх професійних можливостей, якостей, досягнень і місця в професійному середовищі. Н. Прядко зазначив, що професійна самооцінка – центральний компонент професійної самосвідомості особистості, який пов'язаний з ціннісним ставленням до власного Я, до професійних якостей і результатів професійної діяльності [2]. Самооцінювання, як механізм регуляції, задіяний у всіх сферах професійної діяльності людини. Самооцінювання себе у професії суттєво впливає на результати діяльності людини та є одним з найважливіших показників успішності у професійній діяльності. Від оцінки особистістю власних професійних, особистісних знань, якостей, можливостей, компетенцій залежить продуктивність, ефективність, як її індивідуальної, так і колективної, групової діяльності. Таким чином, самооцінювання себе у професії, зумовлює реакції людини на успіх і неуспіх, ефективність її взаємодії з оточуючими, життєвий успіх особистості в цілому. Професійне самооцінювання виконує орієнтуючу та стимулюючу функції. Орієнтуюча функція полягає у тому, що кожна доросла особистість за допомогою самооцінки усвідомлює свою поведінку, одержує можливість визначати напрями та способи подальшої діяльності. Стимулююча функція виявляється в тому, що самооцінка, породжуючи в людини переживання успіху чи невдачі та підтверджуючи правильність або помилковість поведінки, спонукає її до діяльності у правильному напрямку.

Таким чином, когнітивно-рефлексивний компонент прогнозування професійної діяльності дорослої особистості виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає усвідомлення дорослою особистістю системи власних знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє осмисленому формуванню образу своєї успішної професійної діяльності та кар'єрному зростанню.

Література:

1. Іващенко А.І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ, 2020.
2. Прядко Н.О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 127. С. 177-180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_127_43
3. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської*

молоді: *Науково-методичний посібник*. Київ; Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. С. 80-90.

4. Тихолаз С.І. Професійна спрямованість як психолого-педагогічне поняття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. 2007. Вип. 21. С. 265-269. (Серія «Педагогіка і психологія»).
5. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ, 1996.

Ринчовська Тетяна Валентинівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Портницька Н. Ф., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри соціальної та практичної психології?

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Професійна діяльність, незалежно від сфери, ставить перед людиною специфічні вимоги та накладає своєрідний відбиток на її особистість та спосіб життя. Для забезпечення високого рівня дошкільної освіти та ефективної педагогічної діяльності важливим є не лише професійна компетентність вихователів, але й їхній особистий комфорт та психічне здоров'я, оскільки професія вирізняється значним інтелектуальним та емоційним навантаженням. Постійний самоконтроль та необхідність тісної взаємодії з іншими людьми призводять до того, що педагоги відчують внутрішнє емоційне виснаження значно частіше, порівняно з іншими професіями «людина-людина».

Терміни «емоційне вигорання», «професійне вигорання» та «психічне вигорання» використовуються як синоніми. Термін «burnout» («професійне вигорання») був запропонований американським психіатром Г. Фрейденбергом у 1974 році. Іноді його перекладають українською як «емоційне згорання» або «емоційне вигорання». Емоційне вигорання розглядають як складову психічного вигорання, що має взаємовплив із професійним вигоранням. Синдром «професійного вигорання» починає формуватися у зв'язку зі специфікою професійної діяльності, повсякденною напругою, емоційною перевтомою, людиною, яка у професійній діяльності постійно взаємодіє з людьми, які потребують уваги, допомоги, вимагають вступу з ними в «емоційний» контакт. К. Маслач визначила це поняття як «синдром фізичного та емоційного виснаження», що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрату розуміння та співчуття стосовно клієнтів [6, р. 4].

Педагогічна діяльність у закладах дошкільної освіти, беззаперечно, передбачає високий рівень фахових знань, розвиненість професійних компетентностей, а також сформованість педагогічної та психологічної культури

особистості. Нормативні документи державного рівня, зокрема Державні освітні стандарти дошкільної освіти, Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти та посадові інструкції, регламентують ключові вимоги до професійної діяльності вихователя. У контексті сучасних освітніх парадигм, педагог постає як суб'єкт власної активності, що проявляється в практичній діяльності, комунікації, поведінці, пізнанні та безперервному самовдосконаленні.

Психологічна компетентність, як особистісне утворення вихователя, дозволяє сформувати професійно важливі якості вихователя – емпатію, рефлексію, перцептивні здібності, самоаналіз, дозволяє адекватно оцінити власні здібності й знання, визначити шляхи саморозвитку [5].

Професійна діяльність педагогів закладів дошкільної освіти у психологічному плані є одним із найбільш напружених видів соціальної діяльності. У зв'язку з переходом сучасної системи освіти на особистісно-орієнтовані моделі освіти й розвитку підвищуються вимоги з боку суспільства до особистості педагога, його залученості, рівня комунікації з учасниками освітнього процесу. Від педагога очікують не лише знання й використання новітніх освітніх технологій у виховному процесі, а потрібно й творче ставлення до роботи, володіння педагогічною технікою, проектуванням, сучасними технічними засобами, підтримка партнерської комунікації на всіх рівнях тощо. В цьому контексті варто звернути увагу на поняття «професійний стрес педагога», що визначається як «сукупність фізіологічних і психологічних реакцій на складні професійні ситуації, обумовлені не тільки структурно-організаційними особливостями, але й характером роботи, особистісними відносинами учасників освітнього процесу, їхньою взаємодією» [3, с. 144].

Ключові стресори в педагогічній діяльності: велике робоче навантаження, постійна емоційна залученість, багатозадачність і необхідність швидкої адаптації до змінних умов; труднощі у регулюванні поведінки дітей, особливо у випадках емоційних спалахів або проблем із дисципліною, конфліктні ситуації; постійний контроль і високі вимоги до результатів діяльності при нестачі ресурсів для виконання завдань; особистісні стресори (високий рівень відповідальності за безпеку і розвиток дітей, сумніви у професійній компетентності або страх невдачі); недостатня підтримка або визнання з боку суспільства чи батьків; низький рівень оплати праці; фізична втома; відчуття нестачі часу для реалізації всіх професійних обов'язків (Л. Наугольник) [4].

Професійний стрес у педагогічній діяльності проявляється через низку індикаторів, серед яких: зниження концентрації уваги, збільшення робочого навантаження, перманентний дефіцит часу та зменшення продуктивності праці. Окрім того, специфіка роботи з дітьми дошкільного віку зумовлює необхідність високого рівня емоційної регуляції з боку педагога. Зважаючи на притаманну цьому віковому періоду інтенсивність емоційних проявів, вихователь повинен демонструвати емоційну стабільність, позитивно реагувати на поведінку вихованців, мінімізувати конфліктні ситуації та підтримувати сприятливий психологічний клімат. Ігрова діяльність, що є провідною для дошкільників,

вимагає від педагога креативного мислення, здатності до імпровізації, постійної когнітивної напруги та рефлексії власної діяльності.

Тривалий вплив професійного стресу може мати наслідком розвиток емоційного вигорання, зниження професійної мотивації, втрату зацікавленості у виконанні посадових обов'язків, а також негативно впливати на фізичне та психічне благополуччя педагога. Професійна діяльність у закладах дошкільної освіти характеризується значною емоційною насиченістю та високим когнітивним навантаженням, що потенційно може призвести до негативних змін в особистісній сфері педагога та розвитку синдрому емоційного вигорання.

Чинники професійного вигорання педагогів, пов'язані зі специфікою професійної діяльності: відповідальність за життя дітей, розвиток, адаптацію, виховання, навчання, психічне здоров'я вихованців, відчуття дисбалансу між витратами часу й особистісних ресурсів та винагородою, регулярні психічні перевантаження, широке коло обов'язків, необхідність постійного емоційного включення, жорсткі часові рамки, віддаленість результатів у часі, постійний контроль за діяльністю боку адміністрації та суспільства (Т.Колтунович) [2, с. 56].

В контексті сучасних освітніх тенденцій варто також звернути увагу й на такий чинник як робота з дітьми з особливими освітніми потребами, що вимагає спеціальних знань, фізичних, емоційних, морально-вольових, інтелектуальних ресурсів [1, с. 219].

Одним із вагомих чинників, що зумовлює підвищене психоемоційне навантаження на педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, є їхня переважна гендерна належність до жіночої статі. Дана обставина часто призводить до необхідності поєднання професійної діяльності з виконанням сімейних обов'язків, що, у свою чергу, потенціює зростання рівня психоемоційного напруження.

Значущим детермінантом, що чинить суттєвий вплив на діяльність педагогів дошкільних закладів, є режим воєнного стану, в умовах якого вони продовжують здійснювати освітній процес. Комплекс чинників, обумовлених військовою агресією, включаючи побоювання за власне життя, підвищену відповідальність за безпеку вихованців, ускладнення побутових умов, зростання робочого навантаження (пов'язане з організацією укриттів, проведенням навчальних та ігрових активностей в умовах хронічного стресу, частими перериваннями та перенесеннями занять внаслідок обстрілів та повітряних тривог), загальну емоційну напруженість та тривожність, невизначеність щодо майбутнього, негативний інформаційний фон, а також занепокоєння за життя та безпеку близьких, являє собою сукупність потенційно стресогенних факторів. Дія зазначених чинників здатна негативно впливати на рівень професійної мотивації та спричиняти емоційне виснаження педагогічних працівників дошкільної освіти.

Слід зазначити, що жоден із чинників сам по собі не може викликати професійне вигорання. Його виникнення – це результат дії сукупності чинників як на професійному, соціально-рольовому, так і на особистісному рівні.

Література:

1. Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. *Освітологічний дискурс: наукове електронне видання*. 2024. Том 1, № 44. С. 214-227.
2. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів. дис. канд. психол. наук: Івано-Франківськ, 2016. 352 с.
3. Марусинець М.М, Шевченко Р.М. Методи формування стресостійкості жінки-управлінця. *Психологічний часопис. Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України*, К.: № 10 (20). 2018. С. 143- 157.
4. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
5. Пасічніченко А.В. Психологічна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО* № 1(43). 2021.
6. Maslach C., Schaufeli W. B. Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout : Recent developments in the theory and research* / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington D.C : Taylor&Francis, 1993. P. 1-16.

Рібцун Юлія Валентинівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша наукова співробітниця відділу логопедії,
*Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

СПЕЦИФІКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Особистість здавна є об'єктом вивчення різних наук (філософії, соціології, етики, біології, педагогіки, психології, зокрема логопсихології) і розуміння цього феномену надає можливості для цілісного підходу, системного аналізу та синтезу психічних функцій, процесів, станів, властивостей людини.

Особистість розглядається у біо-, соціо-, персоно-генетичному напрямках людинознавства і трактується як особлива якість людини, котра удосконалюється в соціокультурному середовищі під час різних видів сумісної діяльності та спілкування, проходячи фази адаптації, індивідуалізації та інтеграції (М. Горлач, В. Джемс, Е. Дюркгейм, Г. Костюк, С. Ніколаєнко, Є. Причепій, Л. Рижак, Л. Сандюк, М. Требін, І. Утюж та ін.) [5].

У сучасній психології дефініція особистості розглядається як конкретний людський індивід з особисто виявленими своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними властивостями [1, С. 36].

Розвиток особистості є багатофакторним і мультиструктурним процесом (свідомість і самосвідомість, пізнавальні вищі психічні функції, почуття, емоції, потреби, здібності, темперамент і характер тощо) , тому в межах цієї публікації

зупинимось тільки на окремих, найбільш широких аспектах специфіки особистісного розвитку дітей з розладами мовлення.

Окреслимо особливості особистості дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) – розладом процесу формування звуковимовної складової мовлення внаслідок порушення сприймання та вимови фонем у осіб зі збереженим слухом та інтелектом [4, С. 247].

Найчастіше до ФФНМ відносять дітей із дислалією, дизартрією та ринологією.

Маючи високо розвинений інтелект, діти з дислалією соромляться наявних мовленнєвих труднощів, уникають ситуацій вербального спілкування, що призводить до появи психологічних комплексів, замкнутості, негативізму, невпевненості у собі та власних можливостях.

Несприятливий розвиток особистості спостерігається у дітей з дизартрією. На фоні відсутності особливої критичності до наявних мовленнєвих труднощів у дітей яскраво вираженими є істероїдність, роздратованість, перепади настрою, грубість, неслухняність або боязливість, сором'язливість, загальмованість, знижена працездатність, навіюваність, залежність від думок інших, несамотійність, дезадаптованість до змін оточуючого середовища (Е. Данілавичюте, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.).

Важкі форми дизартрій спричиняють появу психопатоподібних змін у вигляді органічних психопатій: підвищена агресивність, імпульсивність, нестримні бажання сенсорних вражень, прагнення до задоволення за будь-яких умов.

У дітей з ринологією спостерігаються поліморфні порушення звуковимови, що досить часто обтяжуються психохарактерологічними невротичними реакціями, реактивними станами, страхами, негативізмом. Якщо в дошкільному віці у дітей з ринологією поширеними є енурез, неврастенія, рухова розгальмованість, труднощі соціальної адаптації, відмова від виступів на святкових заходах, то вже починаючи з молодшого шкільного і далі – патохарактерологічні порушення у вигляді істеричних рис або скутості, мовчазності, блокування вербальної ініціативи (С. Конопляста, Т. Сак, Н. Барсуковська, О. Гуменюк, А. Кравченко та ін.).

Незважаючи на вік, у дітей через наявність косметичних дефектів (розщеплення губи та / чи твердого піднебіння) чітко простежується усвідомлення своєї неповноцінності внаслідок наявності мовленнєвого розладу, низька самооцінка.

Проаналізуємо особливості особистості дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Загальний недорозвиток мовлення – складне мовленнєве порушення, що проявляється в недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій та операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей),

внаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному) [4, С. 82].

Найяскравішими «представниками» ЗНМ є сенсорна та моторна алалії.

Несприятливі соціальні умови, неправильний стиль виховання (нехтуючий, ліберальний, авторитарний, гіперопіка), неоднозначне ставлення до дитини з моторною алалією (то жалісливе, то критичне) з боку оточуючих (однолітки, дорослі) породжують появу невротичних симптомокомплексів, дисгармонійних рис характеру, що, своєю чергою, викликає значне зниження мовленнєвої активності, фобічні прояви щодо можливих помилок, глузування та кпинів, на жаль, як від рідних, так і ровесників та педагогів (Л. Андрусішин, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

Особистість дітей із сенсорною алалією часто розвивається за невротичним типом, що проявляється в емоційному напруженні, негативізмі, замкнутості, підвищеній вразливості, образливості і плаксивості, невпевненості у собі та власних можливостях.

Дослідники Д. Ліндсей, Д. Докрелл, Б. Летчфорд, К. Макі у своїй статті «Самооцінка дітей зі специфічними мовленнєвими труднощами» (2002) [6] простежують відмінності у самооцінці хлопчиків і дівчат, зазначаючи, що діти частіше переоцінюють власні особистісні риси.

Зокрема хлопчики приписують собі якості чесності, хоробрості, безконфліктності, дівчатка – лідерства, толерантності, кмітливості, ніяк не зважаючи на наявні мовленнєві труднощі. Проте самооцінка у дітей з розладами мовлення, порівняно з дітьми з типовим мовленнєвим розвитком, залишається переважно низькою, що напряду залежить від відношення до них ровесників і педагогів.

Діти з мовленнєвими труднощами прагнуть підтримувати ситуацію власного успіху навіть залишаючись на низькому рівні досягнень, не намагаючись хоча б спробувати виконати складніші за попередні завдання.

Розглянемо специфічні особливості особистості дітей із темпо-ритмічними порушеннями мовлення.

Загалом темпо-ритмічні порушення мовлення (ТРПМ) – комплекс психофізіологічних розладів, пов'язаних зі спотворенням мовленнєвої плавності, швидкості протікання мовлення в часі (прискорення, уповільнення, переривчастість), що охоплює артикуляторно-дихальну програму, комплекс просодичних характеристик [4, С. 232].

Своєрідність особистості дітей з тахі- та брадилалією, батаризмом і полтерном зумовлена їх характерологічними особливостями та певною мірою залежить від усвідомлення наявних труднощів.

У дітей з полтерном і батаризмом рівень усвідомлення недостатній, тоді як діти з прискореним темпом мовлення можуть відчувати цілий спектр на рівні критичного ставлення до мовленнєвого розладу – від байдужого до гостро вираженого, хворобливого.

Риси особистості дітей із заїканням значною мірою обумовлені самим феноменом фіксації на розладі та її ступенем прояву (нульовий, помірний, виражений).

При нульовому ступені фіксації діти без сором'язливості та помисливості охоче контактують як з ровесниками, так і з дорослими.

Неприємні внутрішні переживання, пов'язані з мовленням, ретельно приховуються, але використання хитрощів робить фіксацію помітною.

Діти з вираженим ступенем фіксації на заїканні переживають постійні гнітючі відчуття власної неповноцінності, самоприпинення, помисливості, логофобії, пов'язують будь-які невдачі з мовленнєвим розладом [3].

Специфічні клінічні прояви форм заїкання, як стійкого патологічного стану, зумовленого дезорганізацією мовлення на психомоторному і психолінгвістичному рівнях, також здійснюють безпосередній вплив на розвиток особистості дітей з темпо-ритмічними труднощами.

Так, для дітей із невротичною формою заїкання притаманні підвищені тривожність, нерішучість, фобичність, вразливість, образливість, плаксивість, дисфорія, а при несприятливому протіканні розладу формується дисгармонійний розвиток особистості (генералізовані форми соціальної неповноцінності, логофобій, відмова від спілкування).

Особистісні риси дітей із неврозоподібною формою заїкання, залежать від наявності у них церебрастенічного або гіпердинамічного синдрому. Церебрастенія породжує у дітей лінійні прояви у вигляді загальмованості, апатичності, занудства, гіпердинамія – спалахи роздратованості, імпульсивності, що особливо притаманна особам підліткового віку (В. Антонік, І. Антонік, В. Адріанов, Д. Дмитрієв, К. Дмитрієва, Т. Кареліна, Н. Касевич, О. Катілов, В. Литвиненко та ін.).

На розвиток особистості дітей із заїканням впливає соціометричний статус. Ті, які мають лідерські якості, проявляють звинувачувальні реакції у бік інших, а ті, які займають другорядні позиції в колективі, відчувають пригніченість, фрустрацію, застрягання на власних труднощах.

Зважаючи на виявлені особливості особистості дітей з особливими мовленнєвими потребами (ФФНМ, ЗНМ, ТРПМ), перед педагогами, котрі працюють із зазначеною категорією, постає завдання пошуку найбільш ефективних дієвих методів і прийомів, інноваційних технологій, які б стимулювали не лише психомовленнєвий, а й особистісний розвиток дітей.

Саме тому, на запити МОН України, задоволення професійних потреб практиків, нами розроблені «Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення» [2] та навчальний посібник «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами».

На особистісний розвиток здобувачів початкової освіти з мовленнєвими труднощами в авторських розробках спрямований не один, а кілька напрямів, як

от: нейрофізіологічно-мовленнєвий, емоційно-ціннісний, мотиваційно-активізуючий, соціально-комунікативний.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, варто наголосити на важливості особистісного розвитку для повноцінного становлення будь-якої дитини, зокрема з особливими мовленнєвими потребами, необхідності вчасного коригування та різнобічного удосконалення.

Допомога медичних фахівців (невролог, психіатр), робота з практичним психологом, дефектологом, логопедом, правильно обраний і налагоджений стиль виховання в родині, спокійне доброзичливе оточення в закладі освіти, проведення антибулінгових програм сприяють налагодженню чи відновленню особистісного розвитку дітей з розладами мовлення.

Література:

1. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. К. : МАУП, 2000. 256 с.
2. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. К. : Видавець Цибульська В. О., 2024. 198 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743608/>
3. Рібцун Ю. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни : навч.-метод. посіб. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 132 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/>
4. Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник. К. : Генеза, 2024.
5. Ribtsun Y., Bielova O., Korolenko V., Bolotnykova T., Govorun O., Myttseva O. Personality Development in the Paradigm of Current Neuropedagogy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Volume 14, Issue 4, December 2023. P. 388-403. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738458>
6. Lindsay G., Dockrell J., Letchord B., Mackie C. Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language teaching and Therapy*. 18(2). June 2002. P. 125-143.10.1191/0265659002ct231oa

Руденко Тетяна Юріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

Бутузова Лариса Петрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЧИННИКИ ПОГІРШЕННЯ УВАГИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема погіршення уваги у дітей із мовленнєвими порушеннями є однією з актуальних у сучасній педагогіці та логопедії. Увага є важливим психічним процесом, що забезпечує можливість навчання, адаптації та ефективного сприйняття інформації. Однак, у дітей з мовленнєвими порушеннями часто спостерігається нестійкість уваги, труднощі у її концентрації та перемиканні, що значно ускладнює учбову діяльність та соціальну адаптацію [10].

З науково-дослідницької точки зору, вивчення причин порушення уваги у дітей з мовленнєвими порушеннями є важливим для розуміння взаємозв'язку між когнітивними та мовленнєвими процесами. Аналіз цієї проблеми сприяє розробці ефективних методик діагностики, корекції та профілактики таких порушень. З практичного боку, ця проблема має велике значення для фахівців корекційно-розвиткової сфери: корекційних педагогів, вчителів-логопедів, дефектологів. Визначення основних причин порушення уваги у дітей з мовленнєвими порушеннями сприятиме розробці ефективних методів навчання та корекційної роботи, спрямованих на розвиток не лише уваги та мовлення у дітей, але й інших когнітивних функцій.

Метою цієї публікації є узагальнення результатів досліджень щодо основних причин погіршення уваги у дітей із різними мовленнєвими порушеннями. Основним дослідницьким методом був аналіз та систематизація даних наукових досліджень з досліджуваної проблеми.

Мовлення відіграє ключову роль у психічному розвитку дитини. Як засіб комунікації, воно має вплив на пізнавальний розвиток, тобто когнітивні процеси (увагу, пам'ять, мислення), які, в свою чергу, впливають на формування та розвиток навичок мовлення. Увага виявляється у здатності зосереджуватися на певних сигналах та завданнях. Вона впливає на відбір та обробку інформації, відображається у продуктивності запам'ятовування та розв'язуванні поставлених задач.

Мовлення та увага тісно пов'язані між собою, оскільки увага є основним когнітивним процесом, який забезпечує ефективне сприйняття, обробку та продукування мовлення. Дитина засвоює мовлення зосереджуючись на мовленні дорослих, виділяючи з потоку звуків значущі одиниці. Дефіцит уваги може уповільнювати мовленнєвий розвиток. Діти з розладом дефіциту уваги (РДУГ) часто мають труднощі з мовленнєвим розвитком, оскільки їм складно підтримувати увагу на мовленнєвих завданнях [6].

Розвитку уваги у дітей та її порушенням через нейропсихологічні та соціальні фактори присвячені дослідження І.Л. Баскакової та О.Б. Белової. М.Ф.Добринін у своєму науковому доробку проаналізував структуру уваги та її розлади, а С.С. Левітіна досліджувала вплив нервової системи на увагу. К.К. Платонов пов'язував увагу з особистісними характеристиками та травмами

мозку, а В.Я. Романов зосереджувався на педагогічних аспектах її розвитку. С.Л. Рубінштейн розглядав увагу як активний процес, пов'язаний із мисленням, а В.І. Страхов досліджував вплив стресу та втоми на її функціонування.

Порушення уваги, як когнітивного процесу, може спричиняти:

- недорозвинення певних частин мозку;
- внутрішньоутробна гіпоксія;
- гіпоксія під час пологів;
- родові травми;
- інфекційні захворювання матері під час вагітності;
- травми мозку людини. [1; 7]

О.В. Гайдукевич виділяє ряд факторів, які можуть спричиняти порушення уваги у дітей з мовленнєвими порушеннями [3]:

1. мовленнєві: недорозвинення мовленнєвих функцій ускладнює процес розуміння інструкцій та завдань, планування та контролювання, що обумовлює низьку концентрацію дитини на завданні, її швидке відволікання;
2. неврологічні механізми: вплив безпосередньо через фізіологічні функції мозку, які відповідають за увагу;
3. емоційні: тривожність, низька самооцінка, невпевненість, низький мотиваційний компонент можуть давати негативний вплив на розвиток уваги.

Емоційні фактори справді можуть сильно впливати на увагу дітей із мовленнєвими порушеннями. Тривожність заважає зосередитися через систематичне хвилювання дитини про потенційну помилку в озвучуванні своїх потреб. Якщо самооцінка занижена, то дошкільник швидко здається, навіть не спробувавши як слід. Невпевненість змушує постійно сумніватися у своїх діях, через що увага розсіюється. А якщо немає мотивації, то й утримувати увагу на завданні складно – усе здається нецікавим, і дитина легко переключається на щось інше. У дітей із мовленнєвими порушеннями це помітніше, бо їм і так складніше взаємодіяти з іншими.

Фізіологічним механізмом розвитку таких порушень є недорозвиток лобних ділянок головного мозку. Порушення уваги пов'язують з порушеною роботою лобних і задніх (тім'яних) частин кори головного мозку, стовбурових структур, через недозрілість або порушення функціональності [7]. Найчастіше порушення уваги можна виявити через дисфункціютім'яної частини мозку, що має велику роль у сприйманні сенсорної інформації. Тім'яні ділянки кори відповідають за включення сенсорної інформації та передавання стимулів та сигналів на обробку до інших частин мозку. Певні частинки з областейтім'яної долі мозку залучені до розуміння та формування й розвитку мовлення.

Труднощі з підтримкою тривалого фокусу уваги ускладнюють навчання та інтеграцію нових мовленнєвих навичок, адже когнітивні аспекти включають також порушення робочої пам'яті та здатності до планування мовленнєвих дій. До того ж, соціальні фактори, такі як взаємодія з родиною та педагогами, а також умови комунікації в соціальних ситуаціях, додатково впливають на розвиток мовлення та уваги.

Л.І. Прохоренко, О.О. Бабяк, І.В. Недозим, Н.І. Баташева стверджують, що різноманітне поєднання структур мозку корелює з певними поведінковими реакціями. Наприклад: недостатня увага виступає у поєднанні з загальмованістю; прояви мозкової дисфункції у тім'яній частині кори головного мозку може бути у парі з недостатнім рівнем сенсорного аналізу [6].

Діти з порушеною увагою можуть мати труднощі з фокусуванням на словах, звуках й інтонаціях, що заважає їм адекватно сприймати мовлення оточуючих. Це може призвести до недостатнього розуміння інструкцій та інформації, тобто до мовленнєвих порушень.

Спираючись на дані дослідження О. В. Гайдукевича можна стверджувати, що у дітей з порушеннями мовлення, переважно раннього віку, через погане функціонування процесів уваги страждає короткочасна та довготривала пам'ять. Діти можуть не запам'ятовувати нові слова або фрази, що ускладнює їхній словниковий запас і вміння використовувати мову в спілкуванні [3]. Через брак уваги діти можуть не помічати невербальні сигнали (жести, міміку) або не реагувати на них, що ускладнює їхню здатність до соціальної взаємодії та побудови стосунків з однолітками.

У дошкільників порушення уваги можуть виражатися як труднощі з концентрацією під час гри та занять, що впливає на їхню участь у групових активностях і може спричиняти ізоляцію та невпевненість у власних силах. Невдачі при запам'ятовуванні інформації на заняттях у закладі дошкільної освіти можуть створювати комунікативний бар'єр задля прояву активності дитини.

У молодшому шкільному віці порушення процесів уваги призводять до зниження учбової успішності, заниженої самооцінки та соціальної ізоляції, що, в свою чергу, негативно відображається на адаптації дитини в суспільстві.

Корекційна робота з дітьми різного віку повинна базуватися на індивідуальному підході з урахуванням особливостей кожної дитини. Програми, які фокусуються на розвитку робочої пам'яті, когнітивної гнучкості та здатності до переключення уваги є ефективними для поліпшення мовленнєвих навичок [3; 9]. Використання спеціальних мовленнєвих прийомів, які інтегрують вправи на розвиток уваги, також сприяє покращенню мовлення. Крім того, важливо створити сприятливе соціальне середовище для дитини, де будуть мінімізовані стресові ситуації, що дозволить краще зосереджуватися на навчанні та мовленнєвому розвитку.

Підсумовуючи результати теоретико-аналітичного дослідження можемо констатувати, що погіршення уваги у дітей із мовленнєвими порушеннями є частими супутниками та значно ускладнюють процес навчання та соціальної адаптації. Погіршення уваги впливають як на сприйняття, так і на запам'ятовування мовленнєвої інформації, емоційний фон та соціалізацію дитини. Недорозвиненість мозкових структур, особливо лобних і тім'яних ділянок, ускладнює інтеграцію сенсорних сигналів, що безпосередньо позначається на мовленнєвому розвитку. Ефективна корекційна робота повинна враховувати як нейропсихологічні, так і соціальні фактори, спрямовуючи зусилля на покращення робочої пам'яті та організації уваги.

Література:

1. Белова О. Б. Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 9. С. 54–64
2. Войтенко О.В. Формування стійкості уваги у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Херсон*, 2022. № 37. С. 63-68.
3. Гайдукевич О.В. Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями: монографія. Київ, 2022. С.144-145.
4. Коган В.С. Психологія уваги: теорія та практика. Київ: Наукова думка, 2018. 240 с.
5. Павелків Р. В., Цигипало , О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 32 с.
6. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І.В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. Чернівці : Букрек, 2018. 31 с.
7. Прохоренко Л.І. Психологія когнітивних порушень у дітей: монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О.С.», 2023. 130 с.
8. Тищенко М.В. Роль уваги в процесі навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Психологія і суспільство*. 2019. № 8. С. 112-119.
9. Шиян Л.В. Психологічні аспекти розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Серія Психологічні науки*. Черкаси, 2020. № 2. С. 45-51
10. Ярмола Н. А., Коваль-Бардаш Л. В., Компанець Н. М. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

Руссо Костянтин Євгенійович,

здобувач освітньо-наукового рівня освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

Наукова керівниця: Івженко І.Б., кандидатка наук з державного управління,
доцентка, доцентка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДІЯЛЬНОСТІ ВОЛОНТЕРІВ

У сучасному світі волонтерська діяльність набуває все більшої значущості, особливо у кризові періоди – під час гуманітарних катастроф, збройних конфліктів, пандемій чи економічних криз. Цифрові платформи відіграють ключову роль в організації волонтерської роботи, сприяючи координації дій, збору ресурсів, комунікації між учасниками та мобілізації нових волонтерів. Використання технологій дозволяє зробити волонтерську діяльність більш ефективною, прозорою та масштабною.

Цифрові платформи у діяльності волонтерів дозволяють вирішувати ключові завдання волонтерської діяльності, зокрема допомагають: координації волонтерів – створення спільнот, організація груп та розподіл завдань; збирати кошти та матеріальну допомогу використовуючи краудфандингові платформи для фінансування благодійних ініціатив; здійснювати комунікацію та інформування, соціальні мережі, месенджери та сайти використовуються для оперативного обміну інформацією; організовувати навчання та підготовку волонтерів через освітні онлайн-ресурси, тренінги та вебінари; для моніторингу та звітності, використовуються інструменти для відстеження діяльності, складання звітів і демонстрації прозорості ініціатив [1, с.189].

Популярними платформами для координації волонтерів на сьогодні є: Google Workspace (Docs, Sheets, Forms, Calendar, Meet), що дозволяють спільно працювати над документами, вести списки волонтерів, організовувати онлайн-зустрічі та планувати заходи, а також використовуються для розподілу обов'язків та управління волонтерськими ініціативами; Trello, Asana, Monday.com - інструменти управління проєктами, що допомагають координувати завдання та відстежувати їх виконання. Зручні для великих волонтерських організацій, які реалізують масштабні проєкти; VolunteerMatch, GivePulse – це онлайн-платформи для пошуку волонтерських можливостей та координації добровольців. Допомагають з'єднати волонтерів із ініціативами, що потребують допомоги.

Для збору коштів та матеріальної допомоги, найчастіше волонтерами використовуються краудфандингові платформи. Серед яких: GoFundMe, Patreon, Kickstarter, популярні міжнародні платформи для збору коштів на соціальні та благодійні проєкти. Дозволяють створювати кампанії та отримувати фінансування від людей з усього світу; Razom for Ukraine, United24 - спеціалізовані платформи для збору коштів на підтримку України, зокрема допомогу ЗСУ, переселенцям та гуманітарним проєктам; Facebook Fundraisers, Instagram Donations - інструменти збору коштів через соціальні мережі, які дозволяють швидко залучати фінансову допомогу на благодійні цілі [3, с.39].

Для комунікації волонтери найчастіше використовують соціальні мережі та різноманітні месенджери. Telegram, WhatsApp, Viber використовуються для швидкого обміну інформацією між волонтерами, створення групових чатів та координації дій. Telegram також дозволяє вести інформаційні канали та ботів для автоматизації запитів. Facebook, Instagram, Twitter - соціальні мережі, що

допомагають поширювати інформацію про волонтерські ініціативи, залучати нових учасників та вести звітність перед громадськістю. YouTube, Tik-Tok - використовуються для розповсюдження відео-матеріалів про волонтерську діяльність, навчальних вебінарів та інформаційних кампаній.

Також волонтери використовують ряд платформ для навчальних цілей. Coursera, Udemy, Prometheus освітні онлайн-платформи, що пропонують курси з управління волонтерськими ініціативами, комунікації та соціальної роботи. Zoom, Google Meet, Microsoft Teams цифрові інструменти для проведення онлайн-тренінгів, вебінарів і лекцій для волонтерів [4, с.157].

Важливим є те, що цифрові платформи у діяльності волонтерів використовуються з метою моніторингу та звітності. Google Forms, SurveyMonkey використовуються для збору зворотного зв'язку від волонтерів та громадськості, а також моніторингу ефективності роботи. Power BI, Tableau аналітичні платформи, що допомагають візуалізувати статистику діяльності волонтерських організацій, відстежувати результати та формувати звіти.

Цифрові платформи дозволяють швидко реагувати на запити та координувати дії волонтерів у реальному часі. Онлайн-інструменти дають змогу охоплювати широку аудиторію, залучати волонтерів та донорів з різних куточків світу. Завдяки цифровим платформам волонтерські організації можуть відкрито демонструвати результати своєї діяльності, що сприяє довірі з боку громадськості та донорів. Інтернет-ресурси дозволяють швидко змінювати стратегію роботи залежно від обставин та потреб волонтерських ініціатив.

Цифрові платформи стали невід'ємною частиною сучасного волонтерського руху, забезпечуючи координацію, фінансування, комунікацію та навчання волонтерів. Їх широке використання дозволяє підвищити ефективність соціальних ініціатив, залучати більше учасників та оперативно вирішувати нагальні проблеми суспільства. У майбутньому розвиток цифрових технологій ще більше розширить можливості волонтерства, зробивши його доступнішим та ефективнішим.

Література:

1. Івженко І. Б. (2018) Практичний аспект формування взаємодії системи органів місцевого самоврядування з волонтерськими рухами в процесі реалізації соціальної роботи. Вчені зап. Таврійського нац. ун-ту ім. В. І. Вернадського. Серія: Державне управління. Київ. ТНУ ім. В. І. Вернадського, 2018. Т. 29 (68), № 1. С. 188–193.
2. Кримчак, Л. (2022). Цифрові технології як інструмент у діяльності соціальних служб. *Sworld-Us Conference Proceedings*, 1(usc10-01), 4–8.
3. Міхєєва О.Ю. (2024) Характеристика комунікаційних технологій у соціальній роботі. СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА: ВИКЛИКИ ЧАСУ: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, що присвячена 190-річчя УДУ імені Михайла Драгоманова (24 квітня 2024 року). Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2024, С. 38-40.
4. Савельчук І.Б. , Н.М. Андрійчук, Д.Д. Бирик (2022). Інтернет-освітні ресурси, спрямовані на розширення інноваційних можливостей майбутніх соціальних

працівників. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. Вип. 1 (108), 2022.С155-163

Савлук Катерина Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
*Житомирський державний університет імені Івана Франка м.
Житомир, Україна*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ЗВ'ЯЗНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Розвиток зв'язного усного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є одним із основних напрямів корекційної педагогіки, оскільки мовленнєві порушення ускладнюють комунікацію, навчальний процес та соціалізацію дитини. Сучасні дослідження у сфері логопедії та спеціальної педагогіки свідчать про ефективність інтерактивних методів у формуванні зв'язного мовлення у першокласників із ЗНМ. Вони сприяють активному залученню дітей у навчальний процес, розвитку мовленнєвих навичок та стимулюванню комунікативної діяльності.

Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення розглядалася в наукових дослідженнях у різних аспектах. Зокрема, І. М. Ковальова у своїх роботах акцентує увагу на використанні інтерактивних методів, таких як рольові ігри та мультимедійні вправи, для розвитку комунікативних навичок у першокласників із ЗНМ. [5, с. 86] М. Білоус аналізує загальні труднощі навчання дітей із ЗНМ, наголошуючи на необхідності інтеграції сучасних методик у логопедичну практику та створенні сприятливого мовленнєвого середовища.[1, с. 17] Л. С. Журавльова досліджує психолого-педагогічні аспекти розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ, підкреслюючи, що поєднання класичних методів із сучасними інтерактивними технологіями значно підвищує ефективність корекційного впливу. Авторка наголошує на важливості індивідуального підходу до кожної дитини та використання інтерактивних методів у поєднанні з традиційними логопедичними вправами для максимального розвитку мовленнєвих здібностей[4].О. В. Богачук досліджувала вплив художньої літератури на розвиток мовлення дітей із ЗНМ, обґрунтовуючи доцільність використання літературних творів у логопедичній роботі для збагачення словникового запасу та формування зв'язного висловлювання.[2, с. 216]

Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних методичних підходів для розвитку мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями. Традиційні методики логопедичної роботи доповнюються

сучасними інтерактивними технологіями, які значно підвищують мотивацію дітей до навчання, стимулюють мовленнєву активність та дозволяють адаптувати освітній процес до їхніх індивідуальних потреб.

У наукових працях багатьох дослідників розглядаються різні підходи до розвитку мовлення дітей із ЗНМ. Л. С. Журавльова досліджує психолого-педагогічні аспекти розвитку зв'язного мовлення та підкреслює, що «поеднання класичних методів із сучасними інтерактивними технологіями підвищує ефективність корекційного впливу» [1, с. 91].

І. М. Ковальова вважає, що інтерактивні методи, такі як рольові ігри, мультимедійні вправи та використання цифрових платформ, є ефективними інструментами для розвитку комунікативних здібностей першокласників із ЗНМ. Науковиця зазначає, що «включення дитини у мовленнєві ігрові ситуації сприяє природному засвоєнню мовленнєвих конструкцій і стимулює розвиток зв'язного мовлення» [2, с. 86].

Сучасні інтерактивні методи, що застосовуються у роботі з першокласниками із загальним недорозвиненням мовлення, сприяють ефективному розвитку зв'язного мовлення та активізації комунікативної діяльності. Одним із таких методів є рольові ігри, які формують навички діалогічного мовлення, допомагають дітям будувати зв'язні висловлювання в процесі взаємодії з однолітками та розвивають здатність до мовленнєвого планування. Дидактичні ігри, у свою чергу, спрямовані на засвоєння лексико-граматичних структур, що відбувається через виконання ігрових завдань, які стимулюють мовленнєву активність і забезпечують поступове розширення мовленнєвих можливостей дитини [5, с. 91].

Важливу роль у корекційній роботі відіграють мультимедійні технології, зокрема інтерактивні дошки, аудіовізуальні матеріали та спеціалізовані логопедичні мобільні додатки. Використання таких засобів дозволяє урізноманітнити навчальний процес, підвищити мотивацію дітей до навчання та створити комфортні умови для розвитку мовлення через візуальне та аудіальне сприйняття [3, с. 45]. Метод проєктів також є ефективним підходом до формування зв'язного мовлення, оскільки передбачає створення дітьми простих розповідей на основі власного досвіду чи наданих зображень, що сприяє розвитку монологічного мовлення, розширенню активного словникового запасу та формуванню навичок послідовного викладу думок.

Окремо варто виділити кооперативне навчання, що передбачає виконання групових вправ та парних завдань. Такий підхід стимулює взаємодію між дітьми, формує комунікативні навички та допомагає засвоювати нові мовленнєві конструкції в природному комунікативному середовищі. Загалом інтерактивні методи не лише сприяють розвитку мовленнєвих навичок, але й підвищують емоційне залучення дітей у навчальний процес, роблячи засвоєння мовного матеріалу більш ефективним, доступним та цікавим.

Результати досліджень підтверджують, що інтерактивні методи відіграють значну роль у формуванні зв'язного мовлення першокласників із ЗНМ. Вони сприяють активізації мовленнєвої діяльності, покращують комунікативні

навички та дозволяють дітям легше засвоювати мовленнєві конструкції в ігровій формі[1, с. 17].

Застосування таких методів, як рольові ігри, мультимедійні технології, проєктна діяльність та кооперативне навчання, робить корекційну роботу більш ефективною та цікавою для дітей. Важливою умовою успішного впровадження інтерактивних технологій є їх системне застосування та адаптація до індивідуальних потреб дитини. Інтерактивні методи не тільки сприяють розвитку зв'язного мовлення у першокласників із ЗНМ, але й позитивно впливають на їхню мотивацію до навчання, комунікативну компетентність та соціальну адаптацію. Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на вдосконалення та розширення спектра інтерактивних методик у логопедичній практиці [2, с. 112].

Загалом мовлення у першокласників потребує не лише комплексного підходу до корекційної роботи, але й розуміння того, що кожна дитина має власний темп розвитку мовленнєвих навичок. Важливо не лише використовувати ефективні логопедичні методики, а й створювати середовище, яке стимулюватиме мовленнєву активність дітей як у навчальному процесі, так і в повсякденному житті. Особливу увагу слід приділяти взаємодії між логопедами, педагогами та батьками, адже лише системна робота зможе дати стійкі результати. Крім того, значний потенціал мають сучасні технології, які відкривають нові можливості для формування мовлення, роблячи навчання більш доступним та привабливим для дітей. Таким чином, розвиток зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ є процесом, що потребує гнучкості, послідовності та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

Література:

1. Білоус М. До проблеми навчання молодших школярів із загальним недорозвиненням мови. *Вісник освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик*. Видання III. Умань : Візаві, 2024. 147 с.
2. Богачук О. В. Вплив художньої літератури на розвиток мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Освітній простір*. 2020. Т. 10, № 2. С. 112–119.
3. Бондаренко Н. А. Формування зв'язного монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Логопедичний альманах*. 2022. № 6. С. 45–52.
4. Журавльова Л. С. Психолого-педагогічні аспекти розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ. *Логопедичний вісник*. 2022. № 7. С. 90–96.
5. Ковальова І. М. Практична психологія розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами: навч. посібник. Київ : Видавництво «ЛіраК», 2019. 186 с.
6. Корольок Т. О., Ярмола О. Дослідження стану зв'язного мовлення у дітей 4–5 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. *Науковий вісник*. Серія: Педагогіка. 2023. Вип. 4(12). С. 67–73.
7. Мальцева Ю. О., Зелінська-Любченко К. О. Методика дослідження стану зв'язного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із загальним

недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 89–97.

Савченко Євгенія Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Марчук К.А., кандидатка філологічних наук, доцентка
кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЧАСІ ВІЙНИ

Тривожність у дітей дошкільного віку є емоційним станом, що характеризується напругою, занепокоєнням і страхом перед майбутнім. У цей період діти не завжди усвідомлюють причини своїх переживань, а їхні емоційні реакції мають дифузний характер і високу чутливість до зовнішніх подразників. Під час війни рівень тривожності у дітей значно підвищується через нестабільність та небезпеку довкілля, зокрема через звуки вибухів, евакуацію та руйнування. Додатковими факторами є втрата відчуття безпеки через розлуку з рідними, зміна звичного способу життя, тривожність батьків, яка передається дитині, вплив засобів масової інформації, а також порушення соціальної взаємодії через обмеження контактів, зміну режиму дня та вимушену ізоляцію.

Прояви тривожності у дошкільнят можуть бути різними. До найпоширеніших належать підвищена плаксивість, дратівливість, агресивність або замкненість, порушення сну, що проявляються через страшні сни, труднощі з засинанням і нічні пробудження. Діти можуть відчувати соматичні реакції, такі як біль у животі, головний біль, втрата апетиту. У багатьох випадках спостерігається регрес у поведінці – повернення до ранніх стадій розвитку, наприклад, смоктання пальця, енурез, підвищена потреба в постійній присутності дорослого. Також можливі прояви гіперактивності або, навпаки, апатії, труднощі з концентрацією уваги та зниження когнітивної активності [2].

Для подолання тривожності у дітей необхідно створити умови, що сприятимуть зниженню рівня напруги. Важливим аспектом є забезпечення відчуття безпеки через стабільність режиму дня, збереження ритуалів та емоційно тепле спілкування. Підтримка емоційного контакту між батьками та дитиною сприяє зниженню страхів, а використання ігрової терапії допомагає виразити переживання. Дієвими методами є арт-терапія, музикотерапія, казкотерапія, що сприяють емоційному розвантаженню, а також фізична активність і вправи для релаксації, такі як дихальні техніки, йога, рухливі ігри. Важливо контролювати медіаконтент, до якого має доступ дитина, та обмежувати вплив негативної інформації [1].

Результати психологічних досліджень, проведених в Україні за останні п'ять років, підтверджують зростання рівня тривожності серед дітей

дошкільного віку. Дослідження 2022 року встановило, що 44% обстежених дітей мали підвищений рівень тривожності, а основними факторами цього були розлука з рідними та невизначеність майбутнього. Інше дослідження того ж року виявило тісний взаємозв'язок між рівнем тривожності дітей та життєстійкістю їхніх матерів: чим вищий рівень життєстійкості у матері, тим нижчий рівень тривожності у дитини. У 2020 році була розроблена корекційна програма з використанням терапевтичних казок, яка показала ефективність у зниженні рівня тривожності серед дошкільнят. Також важливими методами корекції визнані ігрова терапія та арт-терапія [1; 2].

Роль дорослих у зниженні рівня тривожності є ключовою. Насамперед, батьки мають зберігати емоційну стабільність, адже їхній стан безпосередньо впливає на дитину. Необхідно надавати чесну, але дозовану інформацію про ситуацію відповідно до вікових особливостей дитини. Співпраця з психологами та педагогами допомагає створити комфортне середовище для дошкільнят, використовуючи техніки позитивного підкріплення та формуючи стійкість до стресу.

Таким чином, тривожність у дітей дошкільного віку під час війни є природною реакцією на загрозливі умови. Комплексна підтримка через забезпечення стабільності, емоційного контакту та використання адаптивних механізмів подолання стресу є важливою для збереження психологічного здоров'я дітей. Дорослі відіграють ключову роль у створенні умов для психологічного комфорту, сприяючи розвитку емоційної стійкості та адаптації до нових реалій.

Література:

1. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога. *Дошкільне виховання*. 2015. №5. С.10-12.
2. Вольнова Л., Дьоміна Г. Чинники виникнення та посилення проявів тривоги у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 9. С. 32-45.

Садова Олена Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИХ АЛЬБОМІВ

Невід'ємною частиною вітчизняної освітньої реформи є розвиток інклюзивної освіти, зокрема й в дошкільній ланці, що втілює прогресивні принципи сучасного суспільства.

Важлива роль в оптимізації процесів соціалізації й адаптації дітей належить закладам дошкільної освіти, де закладаються основи майбутньої соціальної активності особистості. Найбільш важливим періодом соціалізації є дошкільний вік, коли дитина не лише набуває знання, формує власний світогляд, але й отримує навички самоконтролю, взаємодії з колективом, уміння вирішувати різноманітні життєві ситуації.

Особливої уваги й підтримки в закладах освіти потребують дошкільники з особливими освітніми потребами, для яких характерні мовленнєві й психофізичні вади, порушення міжособистісної взаємодії, комунікації.

Розлади мовлення та мови найчастіше виникають у дошкільному віці, проте у багатьох випадках зберігаються у шкільному віці, а іноді спостерігаються впродовж усього життя.

Прояви мовленнєвих порушень у дітей можуть бути різними: від досить простих форм (відсутність, заміна звуку, порушення голосу, заїкання) до досить складних (повна відсутність мовлення за збереження слуху, розлад мовлення внаслідок неврологічного захворювання тощо).

Центральним провідним завданням протягом дошкільного дитинства є розвиток мовлення, за допомогою якого дитина спілкується з людьми, що її оточують. Чим багатше і правильніше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширша їй можливість в пізнанні дійсності, змістовніші й повноцінніші взаємини з дітьми і дорослими, тим активніше відбувається її психічний розвиток.

Актуальність теми зумовлена вагомим значенням вирішення проблем мовленнєвого розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти.

Одним із сучасних педагогічних засобів, які сприяють вирішенню зазначеної вище проблеми, є розвивальні, інтерактивні, багатофункціональні альбоми, робота з якими сприяє поповненню і активізації словника дошкільника, формує правильну звуковимову, розвиває зв'язне мовлення та вміння висловлювати свої думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні проблеми виховання й навчання дітей з особливими освітніми потребами в контексті інклюзивної освіти розглядалися в роботах сучасних учених, зокрема, А. А. Колупасової, І. Б. Кузави, М. І. Мушкевич, Т. В. Сак, Н. З. Софій, Т. В. Скрипник, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко, Т. Бут та ін. У своїх працях вчені констатують, що робота з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в закладах освіти має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через

надання їм психологічної, педагогічної, логопедичної та соціальної допомоги.

У сучасній педагогічній літературі спостерігається посилення уваги до проблеми соціалізації дитини з обмеженнями психофізичного розвитку (Г. Багаєва, Л. Грачов, З. Горинова, Н. Дементьєва, Т. Ісаєва, Я. Коломенський, М. Ліборокіна, М. Лукашевич, О. Панов, О. Холостова та ін.); аналізу проблеми розвитку соціальної компетентності дитини з особливими освітніми потребами присвячені роботи А. Богущ, Л. Варяниці, Н. Захарова, М. Іваненко, О. Князева, О. Кононко, С. Курінної та ін.

Проте, залишається актуальною та недостатньо розробленою в сучасній педагогіці, як на теоретичному, так і практичному рівнях, проблема мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами засобом розвивальних, інтерактивних, багатофункціональних альбомів.

Метою статті є виявлення можливостей розвивальних, інтерактивних, багатофункціональних альбомів у процесі мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Для досягнення мети роботи було висунуто наступні **завдання**:

- Уточнити особливості мовленнєвого розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами.
- Визначити можливості багатофункціональних альбомів у процесі мовленнєвого розвитку дошкільників із особливими освітніми потребами.
- Розкрити організаційно-педагогічні й методичні засади використання багатофункціональних альбомів у процесі мовленнєвого розвитку дошкільників із особливими освітніми потребами.
- Надати методичні рекомендації щодо розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами засобом інтерактивних альбомів.

Альбоми для дошкільнят досить різноманітні:

- за лексичними темами;
- містять завдання, що спрямовані на розвиток мовлення, уваги, мислення, пізнавальної активності;
- сприяють збагаченню словника і знань дітей про навколишній світ.

Розвивальні, інтерактивні, багатофункціональні альбоми бувають різноманітними за тематикою і використаними матеріалами.

Такий посібник (альбом) варто використовувати під час проведення діагностики, індивідуальних і корекційних занять з дітьми з особливими освітніми потребами.

В посібник входять:

- демонстраційний;
- роздатковий матеріал;
- розвиваючі завдання, які сприяють мовленнєвому розвитку

Функції альбомів: навчальні, розвивальні, виховні.

Робота з розвивальними альбомами *стимулює* розвиток у дитини:

- звукової культури;

- зосередженості;
- пізнавальних процесів;
- доказового і описового мовлення;
- уважності;
- довільності поведінки;

Робота в групах:

- обмінюються думками;
- розв'язують завдання разом з однолітками;
- слухають інших;
- презентують себе.

Алгоритм використання. Організація заняття з розвитку мовлення з багатофункціональним альбомом передбачає дотримання певної послідовності, алгоритму. Можна виділити такі етапи роботи з ними:

- ознайомлення дітей з альбомом: розповідь про його особливості;
- усвідомлення дидактичного завдання;
- стадія спроб та помилок;
- прийняття допомоги дорослого;
- удосконалення умінь та навичок.

Працюючи над усною мовою дитини розвиваємо дві її форми: розмовну (діалогічну) і розповідну (монологічну).

Створення альбомів є однією з цікавих форм роботи, що здатна об'єднати дітей, батьків та вихователів в одну велику дружну родину, яка зацікавлена у створенні спільного результату, та відтворенні оригінальних ідей.

Співпраця з батьками завжди сприяє:

- створенню атмосфери довіри;
- взаєморозуміння;
- підтримки.

Таким чином, як показує досвід педагогічної діяльності, використання багатофункціональних, інтерактивних, розвиваючих альбомів сприяє мовленнєвому розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. Ефективність використання альбомів ігор та вправ у роботі з розвитку мовлення дітей дошкільного віку перевірено практикою. Завдяки різноманітності завдань у дітей пробуджується стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу та комунікативній творчості.

Ефективність використання багатофункціональних альбомів в аспекті мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами не викликає жодних сумнівів. За допомогою посібників легко організувати різні види мовних дидактичних ігор, що спонукають дитину до спілкування, розвитку мовлення, збагачення словникового запасу.

Література:

1. Завязун Т.В. Мовленнєвий розвиток дошкільників. Київ: Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 112 с.
2. Зданевич Л. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису. Запоріжжя : ЛПС, 2009. 118 с.

3. Зрожевська А. Я. Шляхи удосконалення методики роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Донецьк: «Донець. відлуння», 2010. С. 173–176.
4. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: НМЦВО, 2003. 300 с.
5. Колишкін О. В. Система навчання та виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для ВНЗ. Суми: Унів. кн., 2016. С. 220–238.
6. Колупаєва А. Інтегративна освіта: реалії та перспективи. Київ, «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
7. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА, 2016. 304 с.
8. Михайлова Л. І. Змістовий аспект розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку. Наука і освіта. 2009. № 3. С. 110–113.
9. Оліферчук Т. В. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Таврійський вісник освіти. 2011. № 4. 83–88.
10. Слинько О.А. До вивчення проблеми міжособистісних відносин дошкільників з порушенням мовлення. Дефектологія. 2021. № 1. С. 62–67
11. Трифонова О. Методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Нова пед. думка. 2014. № 3. С. 89–92.
12. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ, Центр учбової літератури. 2017. 384 с.
13. Шнайдер В. Навчаючись разом, діти вчаться жити разом: про актуальні проблеми впровадження інклюзивної моделі освіти. Психолог. 2014. № 1. С. 35–37.
14. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2012. № 1. С. 21–28.
15. Яковенко О. Проблема ранньої діагностики та кваліфікованої допомоги дітям з особливими потребами. Рідна школа. 2014. № 7. С. 27–29.

Самосійний Ілля Сергійович

здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

*Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

Наукова керівниця: Осадченко І. І., докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ

Підготовка майбутніх соціальних працівників є відносно новим предметом дослідження у сфері вищої освіти. Тому якість теоретичного та практичного матеріалу вимагає залучення зарубіжного науково-методичного досвіду. Водночас розвиток в Україні сфери підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» пов'язаний насамперед із тим, що з кожним роком, унаслідок попередніх політично-економічних криз, наслідків введення карантину та нинішнього воєнного вторгнення, збільшується кількість людей, що потребують соціальної допомоги.

Вітчизняними дослідниками розглянуті особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів в умовах університетської освіти (Карпенко О.) [1]; квазіпрофесійне спрямування забезпечення якості їхньої професійної підготовки (Овод Ю.) [2]; особливості спеціалізаційної підготовки у рамках чинного стандарту вищої освіти (Попович Г.) [3]; інноваційні тенденції підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів (Савельчук І.) [4]; специфіку формування готовності до особливих умов професійної діяльності, зокрема роботи з безхатченками (Файчук О.) [5] та ін. Водночас інноваційні процеси у сфері вищої освіти й соціальної роботи спонукають системне оновлення підходів до змісту та процесу підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема щодо якості викладання та проходження виробничої практики, на чому й буде акцентовано у цій статті.

Оскільки законодавство України визначає основні правові аспекти, що мають курс на підтримку соціально незахищених верст населення, то й викладачі закладів вищої освіти мають бути правово обізнаними у цьому контексті, як зазначає І. Савельчук [4]. Дослідниця визначає критерії, за якими має здійснюватися висококваліфікована підготовка майбутніх соціальних працівників: викладачі мають відповідати вимогам сьогодення; має бути чинним партнерство між різними закладами провідних країн світу для обміну досвідом; якість навчання має підвищуватись шляхом упровадження новітніх досягнень педагогічної науки, інноваційних методів навчання [4]. Вважаємо, що акцентування уваги на інноваціях у спеціалізованих та специфічних аспектах професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (робота в умовах війни; розширення спектру професійних послуг відповідно до постійного удосконалення чинного законодавства; уміння надати у нинішніх умовах першої домедичної та психологічної допомоги тощо) – пріоритетні, як і володіння зазначеними та іншими навичками викладачів закладів освіти.

Не варто залучати до викладання викладачів тієї практики, якою має володіти фахівець розробляючи свій предмет та доносити знання до студентів через лекційний матеріал (Файчук О.) [5]. Важливо, щоб навчання здійснювалося у невідривному взаємозв'язку між теоретичними та практичними заняттями (Овод Ю.) [2]. Підготовка до роботи має здійснюватися у конкретному напрямі: нині теоретична підготовка студентів значно домінує над практичною, що негативно відображається у їхній подальшій роботі [4].

Керівник закладу, де студенти – майбутні соціальні працівники – проходять практику, має йти їм на зустріч у спробі виконання ними подальших професійних обов'язків (Карпенко О.) [1]. Неналежне проходження практики спричинить ситуацію, коли якість виконання роботи спеціалістом буде знижена, надані послуги не зможуть вирішити ті проблеми, що будуть виникати перед соціальним працівником у його професійній діяльності [4]. Отже, значущість має якість організації та проходження майбутніми соціальними працівниками виробничої практики.

Готовність до роботи передбачає передусім бажання студента здійснювати свою роботу та формувати особистісні професійні риси [3]. Доречно зазначити, що процес позанавчальної діяльності майбутніх соціальних працівників включає в себе найбільшу кількість компонентів професійної діяльності майбутнього професіонала [4]. Проведення інтерв'ювання дітей на вулиці, організація ігор з дітьми притулку, допомога людям похилого віку через впровадження в їхній розпорядок дня уроків мистецтва, проведення бесід, анкетування та консультацій для жінок, що опинилися у скрутних життєвих обставинах та перебувають у спеціальних кризових центрах – типові види активної соціально-професійної діяльності, якість реалізації яких має забезпечити заклад вищої освіти

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел контексту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зроблено висновок про значущість уведення інноваційних спеціалізованих та специфічних аспектів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; володіння викладачів закладів освіти зазначеними та іншими навичками; якість організації та проходження майбутніми соціальними працівниками виробничої практики; впровадження до змісту освіти типових видів активної соціально-професійної діяльності тощо.

Безумовно, це дослідження не вичерпує усіх поставлених питань. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Література:

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Київ, 2008. 46 с. URL: <http://www.disslib.org/profesiyna-pidhotovka-majbutnikh-sotsialnykh-pratsivnykiv-v-umovakh-universytetskoyi.html> (дата звернення: 23.03.2023).
2. Овод Ю. В. Особливості професійної діяльності соціального працівника в системі соціального забезпечення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький: Наукова періодика України. 2013. С. 167–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_40 (дата звернення: 23.03.2023).
3. Попович Г. Підготовка соціальних працівників: широкий профіль чи вузька спеціалізація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2005. № 8. С. 149–151. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/31131/1/%D0%9F%D1%96%D0%B>

4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0%20%D0%A1%D0%9F%20%D1%88%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C.pdf (дата звернення: 23.03.2023).

4. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Педагогічні науки. Випуск 1 (83)*. 2016. С. 120–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_1_22 (дата звернення: 23.03.2023).
5. Файчук О. Л. Готовність майбутніх соціальних працівників до роботи з бездомними громадянами. *Наукові праці: Педагогіка*. 2016. Випуск 257. Том 269. С. 28–32. URL: <http://www.disslib.org/profesiyna-pidhotovka-majbutnikh-sotsialnykh-pratsivnykiv-v-umovakh-universytetskoyi.html> (дата звернення: 23.03.2023).

Світлична Тетяна Василівна

асистентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВОЇ АВТАРКІЇ

Мислення є таким психічним феноменом, який має низку властивостей, виявлення яких обумовлює індивідуальні когнітивні відмінності. Однією з таких властивостей можна вважати смислову автаркію. Її можна визначити як здатність продукувати когнітивні структури, що вказують на незалежність мислительного процесу, його умовну ізольованість під час комунікативної взаємодії індивіда з іншими особами. Близькими до цього явища є феномени закритості мислення [3; 6], інтелектуального егоцентризму [2; 4], когнітивної ригідності [5]. Натомість в актуальному дослідженні ми розглядаємо цей феномен з точки зору автономності мислення, намагання індивіда когнітивно не залежати від попередньої думки іншої особи. Тобто йдеться про те, щоб мінімізувати процес навіювання та будувати власну думку, відповідно до внутрішнього плану, наративу. Зрозуміло, що при цьому не йдеться про те, що попередня думка взагалі не враховуватиметься. Індивід певною мірою відштовхується від неї, але може демонструвати принаймні формальну дистанційованість. Ця формальна дистанційованість виражається у тому, що свою думку він починає без єднальних і протиставних сполучників (але, проте, однак, і, тому, бо, а), які можуть вказувати на врахування попередньої думки співрозмовника.

Для дослідження феномену автаркії мислення нами використано «Методику текстуальних розривів» [1]. У цій методиці досліджуваному належить скласти речення, які є пропусками в оповіданні. З-поміж іншого, ця методика дозволяє відстежити, яким чином досліджувані починають власні речення у відповідь на сформульовані розробником тесту речення. У вказаній методиці треба скласти п'ятнадцять речень. Однак слід наголосити на тому, що ці речення складаються у різних умовах. Такими умовами стають смислове

плато, смислова дилема та смисловий розрив. Ці умови формуються відповідно до смислових зв'язків, які виникають між реченнями, які сформулював розробник тесту: йдеться про логічність, суперечність та розрив думки. Більшість речень (64%) утворюють смислове плато, тоді як смислові дилеми становлять 21% всіх речень, а смислові розриви – 14%.

Результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Групові відмінності прояву смислової автаркії

	Вікові групи				
	підлітковий (n=120)	юнацький (n=27)	молодий (n=52)	середній (n=31)	похилий (n=26)
смислове плато	60%	62%	64%	65%	64%
смислові дилеми	63%	44%	47%	61%	71%
смислові розриви	48%	70%	73%	73%	77%

За результатами дослідження спостерігаємо, що смислова автаркія в умовах смислового плато у всіх вікових групах зберігається (коливання відбуваються у межах 60-65%). У ситуації смислової дилеми простежуються відчутні коливання щодо вияву смислової автаркії (у межах 44-71%). При смислових розривах мислительна автаркія зазвичай істотно зростає (коливання показників у межах 70-77%, крім групи підлітків, де смислова автаркія становить лише 48%).

Таким чином, можемо зафіксувати, що смислова автаркія є відносно стабільною та становить понад половину випадків в усіх вікових групах. У випадку смислових дилем простежується зростання показників смислової автаркії у зв'язку зі зростанням віку досліджуваних. При смислових розривах автаркія є найвищою у всіх вікових групах, крім підліткового віку.

Якщо аналізувати вікові відмінності у прояві смислової автаркії, то бачимо, що вона рівномірно представлена у середньому та похилому віці, тоді як у підлітковому, юнацькому та молодому віці може суттєво варіюватися в залежності від умов прояву (смислове плато, смислова дилема чи смисловий розрив).

Результати дослідження дають деякі підстави говорити про те, що у молодшому віці досліджувані більш чутливі до контексту і реагують на нього, тоді як у старших вікових групах думка формується відносно незалежно від контексту. Разом із тим, слід вказати на те, що деякі досліджувані групи були малочисельними (приблизно 30 осіб), тож зазначені висновки потребують подальшого уточнення, особливо у групах юнацького, середнього та похилого віку.

Література:

1. Мазяр О. «Методика текстуальних розривів» як метод вивчення процесуальних характеристик мислення. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 травня 2023 року* / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 67–69.
2. Elkind D. Egocentrism in adolescence. *Child Development*. 1967. Vol. 38(4). P. 1025–1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>.
3. Kruglanski A. W. *The psychology of closed mindedness*. New York: Psychology Press. 2004. 208 p.
4. Piaget J. *The Language and Thought of the Child*. New York : Harcourt & Brace, 1926.
5. Rokeach M. *The Open and Closed Mind. Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York : Basic Books, 1960. 447 p.
6. Webster D. M., Kruglanski A. W. Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67(6). P. 1049–1062. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1049>.

Свічкарь Марина Віталіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Максимець С.М., кандидатка психологічних
наук, доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО- ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Корекційно-виховна робота з дітьми із затримкою психічного розвитку являє собою складну систему педагогічних, психологічних та соціальних заходів, спрямованих на подолання специфічних порушень у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах розвитку дитини. Науковий підхід до організації цієї роботи ґрунтується на багаторівневій диференціації методичних стратегій, що включають індивідуалізацію навчання, системність педагогічних впливів та інтеграцію психолого-педагогічних технологій. Дослідження Гевеленка Г.В. [1, с. 331–334] свідчать, що особливості корекційно-виховної роботи визначаються не лише характером затримки психічного розвитку, але й специфічними умовами освітнього середовища, у якому проводиться навчання. Автор підкреслює, що своєчасна і комплексна корекція когнітивних процесів, мовленнєвих функцій та соціальної адаптації має вирішальне значення для подолання бар'єрів, що виникають у процесі інтеграції дітей із особливими потребами у загальну освітню систему.

Сучасні наукові підходи до корекційно-виховної роботи базуються на принципах індивідуалізації та диференційованого навчання, що враховують

рівень розвитку кожної дитини, її психологічні особливості та соціальні умови. Оржеховська Н. [2] наголошує на тому, що успішність корекційних заходів залежить від ретельного аналізу індивідуальних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку, що дозволяє визначити оптимальні шляхи корекційного впливу. Серед основних завдань, визначених у науковій літературі, варто виділити розвиток когнітивних процесів, формування навичок комунікації та саморегуляції, а також створення умов для формування позитивної самооцінки та соціальної компетентності. У цьому контексті застосування когнітивно-поведінкових методик сприяє адаптації дітей до змін у навколишньому середовищі та сприяє розвитку гнучкості мислення.

Науково обґрунтований підхід до організації корекційно-розвивального навчання вимагає використання системного аналізу як педагогічного, так і психологічного аспектів розвитку дитини. Пастушак Л.М. [3] зазначає, що в процесі корекційної роботи необхідно враховувати як біологічні, так і соціально-психологічні фактори, які впливають на затримку психічного розвитку. Цей підхід вимагає формування комплексної моделі роботи, що включає наступні принципи:

- індивідуальний підхід до кожної дитини, що враховує її особливості;
- системність впливів, що забезпечує послідовність і взаємозв'язок усіх етапів корекційної роботи;
- інтеграція педагогічних і психологічних методик, що сприяє формуванню цілісного образу розвитку дитини;
- орієнтація на формування адаптивних стратегій поведінки, які дозволяють дитині ефективно функціонувати в умовах змінного соціального середовища.

Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку [4] свідчать про необхідність створення індивідуальних програм корекції, які базуються на сучасних психолого-педагогічних дослідженнях та враховують як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Зокрема, застосування інтерактивних технологій, використання мультимедійних засобів та проведення тренінгових сесій дозволяють підвищити ефективність роботи з дітьми, що мають затримку психічного розвитку. Важливим аспектом є також формування партнерських відносин між педагогами, психологами та батьками, що сприяє створенню умов для комплексної підтримки дитини як в освітньому середовищі, так і поза його межами.

Особливістю корекційно-виховної роботи є орієнтація на створення сприятливого психологічного клімату, що базується на принципах емпатії, підтримки та взаємоповаги. Науковці відзначають, що основним завданням є не тільки подолання дефіцитів, але й активізація внутрішніх резервів розвитку дитини, що дозволяє їй самостійно долати труднощі в процесі навчання та соціалізації. Використання методів спрямованої самоаналізу, рефлексивних практик та групових динамічних вправ сприяє розвитку критичного мислення, що є важливим для формування адаптивних моделей поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Значну роль у корекційно-виховній роботі відіграє оцінка результатів педагогічної діяльності та постійний моніторинг розвитку дітей. Емпіричні дослідження, проведені за участю спеціалістів з корекційної педагогіки, дозволяють встановити ефективність застосування різних методик та адаптувати їх до конкретних умов освітнього процесу. Наукове обґрунтування методичних підходів, яке представлено у дослідженнях Гевеленка Г.В. [1, с. 331–334] та Пастушка Л.М. [3], засвідчує важливість використання комплексного аналізу поведінкових, когнітивних та емоційних компонентів розвитку дитини. Таке інтегроване бачення дозволяє розробляти програми, що враховують індивідуальні особливості кожного учня та сприяють його гармонійному розвитку.

Особливу увагу у сучасних дослідженнях приділяють також проблемі взаємодії інституційних структур, зокрема освітніх закладів, соціальних служб та медичних установ, у процесі корекційно-виховної роботи. Скоординовані зусилля всіх учасників освітнього процесу сприяють формуванню єдиної системи підтримки дітей із затримкою психічного розвитку, що дозволяє не лише оптимізувати навчальний процес, але й забезпечити своєчасну психологічну допомогу та соціальну адаптацію. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям інклюзивної освіти, про що свідчать результати досліджень, представлених на конференціях [1, 2].

Підсумовуючи, можна зазначити, що особливості корекційно-виховної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку визначаються комплексом методичних, психологічних та соціальних чинників, що вимагають системного підходу та інтеграції сучасних педагогічних технологій. Сучасні дослідження вказують на необхідність постійного удосконалення методик корекції, що базуються на індивідуальному аналізі потреб кожної дитини, а також на використанні інноваційних технологій, спрямованих на розвиток когнітивних та соціальних навичок. Результати численних експериментальних досліджень підтверджують ефективність застосування інтегрованих підходів, що дозволяють досягти значних успіхів у процесі корекційної роботи. Враховуючи актуальність даної проблематики, подальші дослідження у цій галузі мають бути орієнтовані на розробку нових методичних рекомендацій та впровадження їх у практику, що сприятиме повноцінній соціальній адаптації дітей із затримкою психічного розвитку та забезпеченню умов для їх гармонійного розвитку у сучасному суспільстві.

Література:

1. Гевеленко Г.В. Особливості розвитку та корекційно-виховна робота з дітьми з затримкою психічного розвитку. *Матеріали конференції «Корекційна педагогіка: Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2015. № 1. С. 331–334.
2. Оржеховська Н. Особливості корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку. *Матеріали конференції «Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти»*. 2018.

3. Пастушак Л.М. Особливості корекційної роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку. *Бібліотека методичних матеріалів «Всеосвіта»*. 2020.
4. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку. За ред. Т.Г. Роменської. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, 2019. 59 с.

Свобода Анастасія Павлівна
керівниця ГО «Можливості. Мотивація. Медіа.»
м. Харків, Україна

Негрій Анна Миколаївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»
Наукова керівниця: Фальковська Л.М., старша викладачка
кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ОБҐРУНТУВАННЯ НОВОГО ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ

Емоційний розвиток молодших школярів є фундаментальним аспектом їхнього загального становлення, який впливає на успішність навчання, соціалізацію та формування особистості. У цей період діти активно входять у соціальне середовище, збагачують досвід взаємодії та спілкування, що робить розвиток емоційної сфери особливо актуальним [3].

Емоційний розвиток дітей під час війни зазнає значних викликів, оскільки вони стикаються з підвищеним рівнем стресу, страху та невизначеності. В умовах збройного конфлікту зростає потреба дітей у психологічній підтримці, проте не всі готові спілкуватися та відкриватися фахівцю-психологу в особі дорослого. Тому виникла необхідність створення анімованого персонажа, здатного стати для дитини безпечним другом і сприяти формуванню її емоційної сфери в реаліях військового часу [1, с. 108].

Громадська організація «Можливості. Мотивація. Медіа.» за участі партнерів розробила анімованого психолога Морквинку для зміцнення емоційної стійкості та зниження стресу у дітей 4-9 років під час війни. У межах «Академії Турботи» фахівець-психолог через методику наративної комунікації надає дітям емоційну підтримку та сприяє формуванню необхідних психологічних навичок [4].

Інтерактивний формат взаємодії полегшує відкритість і комунікацію, що робить підтримку більш доступною та ефективною. Проєкт реалізується за допомогою підтримки уряду Німеччини. Партнерами «Академії турботи» є: Благодійний фонд «Діти героїв», Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» та Уповноважена Президента України з прав дитини та дитячої

реабілітації Дар'я Герасимчук, які посилюють позитивний вплив організації на соціально-емоційний розвиток дітей.

ГО «Можливості. Мотивація. Медіа.» розробила новий інструмент для оцінювання емоційного розвитку дітей та відстеження його динаміки після курсу дзвінків з анімованим психологом Морквинкою. Стандартні методи діагностики виявилися недостатньо ефективними в кризових умовах, особливо для дітей у різних регіонах і країнах, що вимагало створення адаптованого підходу.

Новий діагностичний інструмент (розроблений окремо для різних вікових категорій дітей – 4-5 років та 6-9 років) представлений у форматі інтерактивної онлайн-гри, що робить тестування доступним, цікавим і точним, знижуючи відчуття тиску. Методика дозволяє проводити оцінку до і після курсу, що дає змогу психологам визначати ключові емоційні потреби дітей та відстежувати позитивну динаміку їхнього розвитку.

Авторське тестування ГО «Можливості. Мотивація. Медіа.» базується на теоріях емоційного інтелекту Mayer & Salovey, Goleman та інтегрує елементи існуючих методик: MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) – оцінка розпізнавання, розуміння та управління емоціями через метафоричні та ситуаційні питання [8; 5]; TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) – вимірювання емоційної самосвідомості, емпатії та стресостійкості [6]; тест Г. Холла «Емоційний інтелект EQ» – аналіз емоційної грамотності та соціальної взаємодії [6, с. 27].

Розроблене тестування має чіткі та доступні для дітей формулювання, що сприяє коректному розумінню питань. Для підвищення наочності та залучення уваги використано додаткові яскраві зображення анімованого персонажа – Морквинки, яка представлена у різних ситуаціях, що полегшує сприйняття інформації (рис. 1).

Тестування реалізоване у форматі Google Forms, що забезпечує зручність у проведенні та аналізі результатів. Оскільки процедура тестування передбачає його самостійне проходження дитиною, батькам надаються чіткі рекомендації щодо його проведення. Зокрема, їм рекомендується утримуватися від надання

підказок, обмежуючись лише допомогою у читанні запитань у разі необхідності.

1. Як ти думаєш, що таке емоції? (обери одну відповідь) *



☒ Це як погода всередині нас: іноді сонячно, іноді дощить.



☐ Це як музика, яку можуть увімкнути інші, впливаючі на наші почуття



☐ Це як вітер, що дме, коли щось відбувається навколо нас.

Рис. 1. Приклад тестового запитання для оцінки рівня емоційного розвитку дитини (для дітей 6-9 років)

Запропоноване тестування складається з 10 питань, орієнтованих на оцінку рівня емоційного розвитку в різних сферах. Кожне питання містить варіанти відповідей, які після заповнення інтерпретуються у вигляді шкал, що забезпечує зручність аналізу отриманих результатів психологами.

У даній публікації висвітлено змістовність питань авторського тестування, орієнтованого на дітей віком 5–9 років.

Перше питання виявляє, чи дитина розуміє природу емоцій як динамічну і змінну – «іноді сонячно, іноді дощить» (+3) Відповіді з нижчими балами можуть свідчити про зовнішню атрибуцію емоцій (що вони «увімкнені іншими» -2; або «як вітер, який дме, коли щось відбувається навколо нас» -1).

Друге питання підкреслює, що всі емоції важливі, навіть ті, що часто сприймаються негативно. Дитині пропонується обрати ті емоції, які, на її думку, є важливими: радість, сум, злість, страх (кожна обрана емоція +1 бал).

Третє питання відслідковує, як дитина відчуває злість: як виверження вулкана (-2), холодний лід (-1), буря, що зносить усе (-2) або має усвідомлений підхід до регуляції (+3). «Кипляча вода, яку потрібно охолодити», натякає на контрольовану реакцію, а інші відповіді описують менш керовані прояви злості.

Четверте питання направлене на виявлення дитячої поведінки при відчутті суму. Важливо проаналізувати, чи дитина відкрито визнає свій сум і шукає підтримки (+2), позитиву (+2) чи намагається приховати його (-1) та ізолюватися від усіх (-2). Це показує рівень емоційної відкритості та навички самопомоги.

П'яте питання націлене на соціальну складову вдячності. Варіанти, де у фруктовому саду знаходяться друзі та рідні (колективна вдячність) або персонаж Морквинка сама (особиста вдячність) отримують позитивну оцінку (+2), а самотній сад (-2) може вказувати на відсутність у розумінні вдячності.

Відповідь на шосте питання інтерпретує розуміння емпатії дитини. Високі бали отримують ті відповіді, які демонструють бажання допомогти, навіть якщо це складно (+2) або очікувати заспокоєння і знаходження поруч (+1). Низькі бали вказують на уникнення підтримки (-1) або агресивну реакцію (+2).

У сьомому питанні дитині пропонується описати підтримку сім'ї. Позитивні варіанти показують усвідомлення важливості сім'ї, а якщо дитина обирає порівняння «скарб, який треба знайти» (-1), то це схоже на те, що підтримка сприймається як щось віддалене або недосяжне.

У восьмому питанні оцінюється стратегія поведінки зі стресом, порівняна з валізкою речей. Зупинитися і відпочити, знайти спосіб полегшити тягар або позбутися непотрібного (+2) – це здорові реакції. А «додати ще більше речей у валізу» або «залишити валізу і піти» (-2) – менш адаптивні варіанти.

У дев'ятому питанні аналізується рівень усвідомлення цінності різних професій. Кожна обраний варіант – лікарі, прибиральники, вчителі, перукарі, пожежники, поліція, військові, сім'я, друзі, я – оцінюється в +1. Проте якщо дитина обирає, що поважає лише себе (-1), це може свідчити про егоцентризм (-1).

Десяте запитання перевіряє, чи дитина має проактивний підхід до страху (роздути його добрими думками +1, розфарбувати фарбами сміливості +2) або ж «чекає шторму» (-1) чи навіть «хоче, щоб страх став більшим» (-2).

Психолог здійснює аналіз відповідей кожної дитини, використовуючи як кількісні, так і якісні підходи для більш глибокого розуміння індивідуальних реакцій та відповідей.

Високий рівень емоційного розвитку (16 – 32 бали) - дитина добре розуміє свої емоції, може контролювати їх, проявляє емпатію та адаптується до емоційного середовища.

Середній рівень (-1 – 15 балів) - дитина має часткове розуміння емоцій, але іноді уникає певних почуттів або має труднощі з регуляцією емоційного стану. Потребує додаткової підтримки у розвитку емоційного інтелекту.

Низький рівень (-20 – -2) - дитина уникає або пригнічує свої емоції, має труднощі з саморегуляцією, емпатією та соціальною взаємодією. Потребує допомоги в розвитку емоційної грамотності.

Подальші дослідження передбачають апробацію тестування в межах дипломної роботи на тему «Вплив тренінгових форм роботи психолога на емоційний розвиток молодших школярів – дітей військовослужбовців». Це дозволить глибше проаналізувати вплив роботи анімованого психолога Морквинки на емоційний розвиток дітей, а також дослідити динаміку та результати цього впливу завдяки авторському тестуванню.

Література:

1. Дерев'янка С. П. Резилієнтність та емоційний інтелект дітей під час війни: огляд досліджень різних країн. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету [збірник]*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 37. С. 108–111.

2. Котик Т. В., Кежковська І. С. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як обов'язковий освітній результат НУШ. *Освітні обрії*. 2020. № 2(51). С. 20-26.
3. Лелюх-Степанчук О.О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №2. С. 140-144.
4. Сайт громадської організації «Можливості. Мотивація. Медіа.». URL: <https://ngo.kh.ua/>
5. Широн Ю. В. Тест емоційного інтелекту MSCEIT: опис, валідація та адаптація. *Галицький економічний вісник, №1 (74), 2022*. С. 141-151.
6. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи): навчально-методичний посібник / Марія Яцюк, – *Вінниця : Вид-во «Діло», 2019*. – 105 с.
7. Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., & Scherl, W. G. Testing the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 2008. P. 673-678.
8. Marc A. Brackett and Peter Salovey. Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema* 2006. Vol. 18, supl., pp. 34-41.

Свобода Анастасія Павлівна

засновниця ГО «Можливості. Мотивація. Медіа.»

м. Харків, Україна

Сироед Олександра Сергіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти

зі спеціальністю 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Фальковська Л.М., старша викладачка

кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЕКТИВНОГО МАЛЮВАННЯ ТА НАРАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У РОБОТІ З ДИТЯЧИМИ СТРАХАМИ

Проективні методики можна віднести до найдієвіших психодіагностичних інструментів для дослідження несвідомих аспектів психоемоційного стану особистості. Їх концептуальна основа ґрунтується на механізмі проекції, який уперше був концептуалізований у психоаналізі З. Фрейда та надалі розглядався в контексті захисних механізмів психіки. Проективний підхід передбачає використання слабкоструктурованих або амбівалентних стимулів, які спонукають особу до вираження індивідуальних психологічних особливостей. Згідно з теорією Г. Адлера, проекція є процесом дисиміляції, у якому суб'єктивний зміст відокремлюється від суб'єкта та переноситься на зовнішній об'єкт [1]. Найпоширенішим засобом реалізації проективних методик є малюнок, який дозволяє опосередковано переносити внутрішній конфлікт на

зовнішній об'єкт, що полегшує його подальше опрацювання та інтеграцію у свідомий досвід [2].

У психологічній практиці з дітьми малюнкові методики є особливо значущими, оскільки дають змогу подолати когнітивні обмеження, пов'язані з недостатньо розвиненим вербальним мисленням. Вони широко використовуються для оцінки емоційного стану дитини, діагностики тривожності, страхів, міжособистісних стосунків та особливостей особистісного розвитку [2]. Комплексний аналіз таких параметрів, як вибір кольорової гами, форма, розмір і просторове розташування елементів малюнка, дозволяє психологу отримати об'єктивну інформацію щодо інтенсивності, природи та глибинних характеристик страху дитини [1].

Як зазначає О. Михайлицька, малюнки, створені дитиною, репрезентують її суб'єктивне ставлення до соціального середовища, актуальних життєвих ситуацій і власних переживань, що робить їх цінним інструментом психологічного аналізу [1, с. 15]. Малюнкові методики займають провідне місце у дослідженні та психокорекції дитячих страхів, оскільки забезпечують трансформацію латентного афективного матеріалу у візуально-символічну форму. Відповідно до концепції Д. Остера та П. Гоулда, малюнок виконує двоаспектну функцію: з одного боку, він виступає медіатором комунікації між клієнтом і психологом, полегшуючи експлікацію емоційно значущого змісту, який вербально може залишатися недоступним, особливо у випадку з дітьми з підвищеним рівнем тривожності або соціальної замкненості. З іншого боку, малюнок є засобом інтрапсихічної взаємодії, що сприяє об'єктивації несвідомого матеріалу, його когнітивному опрацюванню та емоційній десенсибілізації [1].

У контексті психокорекційної роботи малюнкові методики мають не лише діагностичне, а й терапевтичне значення, оскільки сприяють поступовому редукуванню страхів через їх когнітивну та емоційну переробку. Один із ефективних підходів передбачає двоетапну стратегію: на першому етапі дитина створює зображення, що репрезентує її страх, активуючи механізми усвідомлення загрозливого образу. На другому етапі відбувається реконцептуалізація страху шляхом створення альтернативного зображення, у якому страх втрачає загрозливі властивості або трансформується у безпечний стимул [2].

На основі класичних проєктивних технік нами було розроблено нову методику роботи з дитячими страхами – "Намалюй свій страх і подружися з ним". Вона спрямована на візуалізацію страху та його подальшу трансформацію у контрольований та безпечний образ. На відміну від традиційних малюнкових методик, що передбачають лише статичну репрезентацію страху, дана методика включає етап динамічної трансформації, що підсилює її корекційний ефект.

На першому етапі дитині пропонують зобразити свій страх, що сприяє його конкретизації та усвідомленню. Важливо залучати сенсорні характеристики, ставлячи запитання: «Якого він кольору? Якої форми? Чи має запах або звук? Що знаходиться всередині?». Це дозволяє структуровано

представити страх у зрозумілому для дитини форматі, що є першим кроком до його когнітивної обробки.

Другий етап передбачає рефлексію та аналітичне опрацювання отриманого зображення. Дитина описує свій малюнок, пояснюючи, що саме вона бачить та які емоції це викликає. Це дає змогу виявити глибинні сенси, які дитина може не усвідомлювати, але які впливають на її емоційний стан.

На третьому етапі відбувається трансформація страху через зміну його зовнішніх характеристик, що сприяє зміні його емоційного сприйняття. Дитина модифікує малюнок, роблячи страх менш загрозливим або навіть кумедним: змінює кольори, додає позитивні елементи, такі як капелюх, усмішка чи аксесуари. Цей процес сприяє рефреймінгу загрозливого образу, що дозволяє поступово знизити рівень страху.

Аналіз дитячих малюнків, створених у процесі роботи зі страхами, базується на тлумаченні кольорової гами та ліній зображення. Кожен колір має свою психологічну символіку, що дозволяє визначити емоційний стан дитини та її підсвідоме ставлення до зображеного страху. Використання червоного кольору може свідчити про відчуття загрози, внутрішню напругу, інтенсивні емоції, нервові збудження, агресію або тривогу. Присутність помаранчевого кольору у малюнку може означати активне переживання, але без агресії – дитина може намагатися примиритися зі своїм страхом, шукати в ньому сенс. Жовтий колір вказує на усвідомлення, спробу зрозуміти через інтелектуальну обробку та контролювати страх. Використання рожевого кольору у дитячих малюнках може вказувати на прагнення захисту, пошук емоційного комфорту або спробу пом'якшити тривожні переживання. Якщо страх зображений у зелених відтінках, це може означати, що дитина прагне емоційної рівноваги або дистанціюється від загрозливої ситуації. Використання блакитного кольору може вказувати на потребу дитини в підтримці та захисті, а також на її бажання уникнути загострення страхітливої ситуації. Присутність синього кольору у малюнку може означати прагнення ізоляції або приховану емоційну напругу. Фіолетовий колір поєднує характеристики синього (самозаглиблення) і червоного (емоційне напруження) кольорів, що може свідчити про внутрішню боротьбу дитини, спробу знайти містичне або ірраціональне пояснення страху. Використання коричневого кольору може вказувати на намагання закріпити страх у межах зрозумілого або спробу знайти в ньому передбачуваність і контроль. Сірий колір є ознакою стану емоційного виснаження, пасивності або втрати впевненості у власних силах. Чорний колір часто асоціюється з глибокими страхами, почуттям безвиході або сильним психологічним напруженням. У контексті дитячих малюнків білий колір може вказувати як на потребу дистанціюватися від страху, так і на символічне "стирання" негативних переживань. Використання білого кольору у надмірній кількості може свідчити про намагання створити бар'єр між собою та тривожним стимулом.

Окрім кольорової символіки, важливими параметрами для аналізу є характер ліній зображеного страху. Гострі, ламані, хаотичні, заштриховані лінії можуть вказувати на інтенсивність емоційного напруження, тоді як плавні,

округлі, чіткі, прямі, виразні форми частіше відображають більш контрольоване або примирене ставлення до страху.

Вищенаведена проєктивна методика інтегрує елементи наративного спілкування, що становить основу розробленої Академією Турботи методики психологічної роботи з дітьми. Практичне застосування цієї методики дозволяє не лише виявити страхи дитини, а й сприяє їх м'якому пропрацюванню. Психолог взаємодіє з дитиною через образ анімованого казкового персонажа Морквинки, що робить процес більш захопливим і природним для малюка.

Методика наративного спілкування – це психологічний підхід, заснований на розповіді історій, що сприяє когнітивній рефлексії, реконструкції особистісного досвіду та формуванню адаптивних моделей поведінки. Використання персонажів як носіїв сенсів та ідей полегшує сприйняття змісту через емоційну залученість, а структурна побудова історії (початок, кульмінація, висновок) допомагає дітям не лише слухати, а й проживати її. Діалогічна природа методики забезпечує можливість дитині взаємодіяти з наративом, додавати власні сюжети та інтегрувати отримані знання у свою реальність. Теоретична основа програми за методикою наративного спілкування базується на моделі CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning-Співпраця для академічного, Соціального та Емоційного навчання), яка передбачає розвиток п'яти соціально-психологічних компетенцій: самоусвідомлення (охоплює ідентифікацію власних емоційних станів та їхній вплив на поведінку, що є ключовим у процесі роботи зі страхами), саморегуляція (розвиває здатність до контролю емоційних реакцій, що сприяє зниженню рівня страху та підвищенню психологічної резиліентності), соціального усвідомлення (формує здатність до емпатії та розуміння соціальних норм, що є необхідною умовою гармонійної міжособистісної взаємодії), управління взаєминами (розвиток конструктивних комунікативних навичок, що сприяють ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій) та відповідального прийняття рішень (забезпечує реалістичну оцінку ситуацій та вибір оптимальних стратегій поведінки) [3].

У рамках діяльності проєкту підтримки дітей з родин ветеранів, воїнів та загиблих Героїв Громадської організації «Можливості.Мотивація.Медіа» психологи використовують методику наративного спілкування, керуючи через застосунок MaPanda анімованим персонажем Морквинкою. Дані глибинних інтерв'ю, проведених у 2024 році серед 100 батьків дітей-учасників проєкту, свідчать про значний позитивний вплив курсу з Морквинкою. Результати внутрішнього моніторингу на представленій нижче діаграмі засвідчили, що 92,9% батьків оцінили досягнення поставленої мети на 4 і 5 за 5-бальною шкалою (див. Рис. 1).

На рис. 2 представлена діаграма з даними 919 респондентів. Аналіз результатів показав позитивні зміни після взаємодії з психологом-Морквинкою. Серед дітей 30,7% (282 особи) стали емоційно стабільнішими, ще 30,7% (282 особи) краще справляються зі стресом і конфліктами. У 31,8% (292 дитини) зменшилися або зникли страхи, а 36,2% (333 дитини) почали більше дослухатися

до рідних. Покращилися й комунікативні навички: 25,1% (231 дитина) стали легше знаходити друзів і впевненіше почуватися в центрі уваги, 31,2% (287 дітей) частіше ініціюють контакт із рідними та зацікавлені у спільному дозвіллі.

16. Мета цього проекту — надати психологічні інструменти (трекери, електронні посібники, тристоронні зустрічі, вебінар, Скарбничку чудес), які допоможуть піклуватися про ментальне здоров'я всієї родини. Підтримати малечу, відволікти від негативних переживань. Надати прикладні поради, як поліпшити емоційний стан дитини.

Чи була досягнута мета нашого проекту, на Вашу думку?

692 відповіді

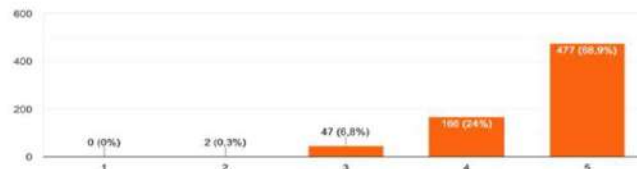


Рис.1. Якісні показники після проходження курсу дзвінків від психолога-Морквинки

У когнітивному розвитку також зафіксовано позитивні зміни: 45,3% (416 дітей) проявили зростання уяви, 35,5% (326 осіб) більше цікавляться знаннями, а 44,6% (410 дітей) розширили словниковий запас. Крім того, 46,5% (427 дітей) навчилися краще розпізнавати та висловлювати емоції, а 14,3% (131 дитина) розвинули критичне мислення. Окремо варто зазначити, що 19,4% (178 дітей) усвідомили власні та чужі особисті кордони, що важливо для емоційного розвитку. Лише 8,5% (78 батьків) не зафіксували значних змін, що підтверджує загальну ефективність методики.

4. Оберіть твердження, які наразі вважаєте вірними стосовно Вашої дитини:

919 відповідей

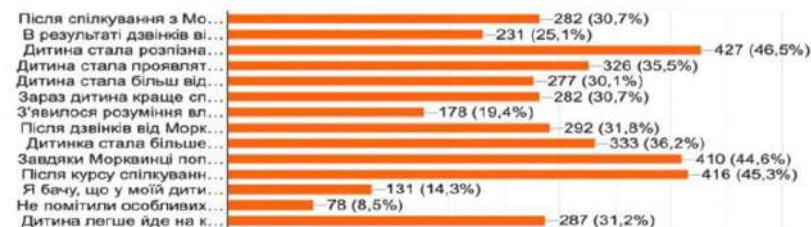


Рис.2. Динаміка позитивних змін у дітей після проходження програми з анімованим психологом

Перспективи подальших досліджень передбачають апробацію методик в рамках дипломної роботи на тему «Використання методів казкотерапії в роботі зі страхами дітей молодшого шкільного віку». Це дозволить глибше проаналізувати механізми впливу наративного підходу на емоційний стан дітей та вдосконалити стратегії діагностичної та корекційної роботи зі страхами у дитячій психології.

Література:

1. Литвиненко І.С., Прасол Д.В. Проективні малюнкові методики: Методичний посібник. Миколаїв: Вид-во «Арнекс», 2015. 160 с.
2. Якимчук І. П., Вахоцька І. О. Підготовка психолога-практика до використання малюнку в діагностико-корекційному процесі (психодинамічний підхід) навчальний посібник / уклад. Н. В. Гриньова. Умань : Візаві, 2014. 174 с.
3. Shashenkova A. Integracyjny model kompetencji socjoemocjonalnych. Knowledge, Education, Law, Management 2022 № 2 (46). P. 158-165.

Сидоренко Олександра Юріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасному контексті розвитку суспільства проблема формування стресостійкості у ранньому юнацькому віці набуває особливої актуальності, оскільки цей період характеризується інтенсивною адаптацією до соціальних, освітніх та особистісних змін, що створює додаткове психоемоційне навантаження. Ранні етапи розвитку особистості визначають основи майбутньої адаптивності, тому своєчасне формування ефективних механізмів протидії стресу є вирішальним фактором у забезпеченні гармонійного розвитку молодшої людини.

За даними дослідження В. Крайнюка [1], механізми формування стресостійкості є складним інтегральним процесом, що включає взаємодію нейрофізіологічних, когнітивних та емоційних компонентів. Автор підкреслює, що адаптаційні зміни в роботі гіпокампу, амігдали та префронтальної кори сприяють оптимізації реакції організму на стресові впливи, забезпечуючи ефективну саморегуляцію. Цей підхід дозволяє розглядати стресостійкість не як ізольований феномен, а як результат динамічної інтеграції внутрішніх ресурсів особистості з зовнішніми чинниками впливу.

У подальшому аналізі Д. Гонтарева [2] розглядає стресостійкість як базову умову ефективності учбової діяльності в юнацькому віці. Автор відзначає, що розвиток когнітивних стратегій і емоційної регуляції безпосередньо впливає на здатність молодшої особистості адекватно реагувати на стресові ситуації, що проявляється у підвищенні рівня пам'яті, уваги та прийняття раціональних рішень. Застосування програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та формування адаптивних моделей поведінки, демонструє значне зниження негативних наслідків стресових впливів [2].

Аналіз роботи А. Чумака [3] дозволяє розглянути стресостійкість як багатовимірне явище, яке формується під впливом як біологічних, так і соціокультурних факторів. Автор детально описує, як дисфункціональні реакції на стрес можна попередити завдяки своєчасній корекції поведінкових та емоційних моделей, що розвиваються в ранньому віці. Особлива увага приділяється ролі гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи, функціонування якої має визначальний вплив на індивідуальні адаптивні стратегії.

У своїй курсовій роботі С. Нікіфорова [4] підкреслює значення соціально-педагогічного середовища у формуванні стресостійкості. Вона зазначає, що сімейне оточення та підтримка з боку педагогічних колективів є критично

важливими для створення умов, які сприяють розвитку емоційної стабільності. Нікіфорова аргументує, що впровадження системних програм з розвитку комунікативних та емоційних навичок допомагає своєчасно знижувати ризик виникнення психоемоційних порушень, що може мати довготривалі позитивні наслідки для молодшої особистості.

Особливості формування стресостійкості у ранньому юнацькому віці детально розглядає Я. Охотник [5], який аналізує вплив соціально-психологічних чинників на адаптивні можливості молодих людей. Він підкреслює, що своєчасна ідентифікація негативних емоційних реакцій та розробка індивідуальних профілів стресової реактивності є ключовими елементами у процесі формування стійких адаптивних механізмів. Серед практичних рекомендацій, запропонованих автором, слід виділити:

- розробку індивідуальних профілів стресорів,
- впровадження програм психосоціальної підтримки у навчальних закладах,
- активізацію ролі соціальних інституцій у створенні сприятливого середовища для розвитку молоді.

Дослідження М. Шевеля [6] робить акцент на рефлексивних механізмах, що сприяють подоланню кризових ситуацій у юнацькому віці. Автор стверджує, що здатність до самоаналізу та оцінки власних емоційних реакцій є важливим індикатором рівня стресостійкості. Розвиток рефлексивних навичок дозволяє молодій людині своєчасно розпізнавати негативні стресові сигнали та впроваджувати коригувальні заходи, що сприяє не лише зниженню рівня стресу, а й стимулює розвиток позитивної самооцінки та соціальної інтеграції.

Враховуючи численні емпіричні дані, підхід до аналізу стресостійкості у ранньому юнацькому віці повинен бути міждисциплінарним. Сучасні методи, такі як магнітно-резонансна томографія та біохімічний аналіз, дозволяють визначити особливості активації префронтальної кори та її взаємодії з іншими емоційно важливими структурами мозку, що сприяє своєчасному виявленню аномалій у розвитку. Інтеграція біологічних, психологічних та соціальних чинників створює комплексну картину процесу адаптації, завдяки чому можливо розробляти універсальні методики підтримки молодшої особистості.

Систематичний аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що ефективність заходів із профілактики негативних стресових реакцій безпосередньо залежить від інтеграції біологічних, психологічних і соціальних підходів. Впровадження міждисциплінарних програм, що об'єднують індивідуальні консультації, групові тренінги з розвитку емоційної компетентності та методики когнітивно-поведінкової терапії, створює сприятливі умови для формування стабільної стресостійкості.

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що механізми формування стресостійкості у ранньому юнацькому віці є інтегративним процесом, що охоплює біологічні, психологічні та соціальні аспекти розвитку особистості.

Література:

1. Крайнюк В.М. Механізми формування стресостійкості особистості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2014. Вип. 7, Т. 6. С. 155–162.
2. Гонтарева Д.Д. Стресостійкість як умова ефективності учбової діяльності в юнацькому віці: Кваліфікаційна робота здобувача вищої освіти першого (бакалаврського) рівня. Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2023. с. 50-70.
3. Чумак А.М. Особливості розвитку стресостійкості сучасної молоді: Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2023. 86 с.
4. Нікіфорова С.Є. Психологічні особливості стресостійкості в юнацькому віці: Курсова робота. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2021. 30-40 с.
5. Охотник Я.С. Особливості розвитку стресостійкості у ранньому юнацькому віці: Кваліфікаційна робота. Дніпро: Дніпровський гуманітарний університет, 2023. 54 с.
6. Шевель М.Л. Рефлексивні механізми переживання кризи юнацького віку: Кваліфікаційна робота. – Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2023. 70 с.

Синиця Антон Віталійович

здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 “Соціальна робота”

Наукова керівниця: Міхеєва О. Ю., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,
*Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МАС-МЕДІА У ВЗАЄМОДІЇ З КЛІЄНТАМИ

У сучасному світі, де вплив медіа постійно зростає, важливість його використання в соціальній сфері важко переоцінити. Фахівці соціальної роботи та інші спеціалісти повинні адаптуватися до цього швидкозмінюваного середовища, щоб ефективно використовувати мас-медіа для покращення своєї роботи з клієнтами. Інноваційні підходи в підготовці фахівців та професійний розвиток стають ключовими компонентами успішної практики у цій області.

Мас-медіа не лише забезпечують зручний і швидкий канал комунікації з громадськістю, але й відіграють критичну роль у зміні уявлень та соціальних норм. Вони створюють можливості для ефективного просвіти та роз'яснення важливих питань, що стосуються соціальної сфери.

Застосування сучасних технологій і навчальних платформ дозволяє не лише оновити теоретичні знання, але й навчити практичним навичкам

використання медіа-інструментів у роботі з клієнтами. Інтерактивні курси, вебінари та онлайн-тренінги стають ефективними інструментами для підготовки фахівців до викликів, що стоять перед ними в сучасному цифровому середовищі [4, с. 210]..

Інноваційні підходи до підготовки фахівців соціальної сфери стають ключовим елементом модернізації професійної освіти. Впровадження сучасних технологій навчання сприяє підвищенню якості обслуговування та підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних ефективно впливати на сучасне суспільство [3, с. 20].

Розглянемо підходів та технологій, спрямованих на підвищення ефективності у використанні мас-медіа в роботі з клієнтами. Ось ключові аспекти інноваційних підходів:

1. Використання віртуальної та розширеної реальності (VR/AR):

Інтеграція віртуальної та розширеної реальності в навчальний процес дозволяє фахівцям соціальної сфери поглиблювати практичні навички у віртуальних сценаріях. Наприклад, соціальні працівники можуть тренувати реакції на кризові ситуації або взаємодію з клієнтами з різними потребами. Це зменшує ризики помилок у реальних умовах і підвищує впевненість фахівців у їхній роботі.

2. Інтерактивні онлайн-платформи для навчання:

Розвиток інтерактивних платформ дозволяє надавати доступ до актуальних навчальних матеріалів у будь-який час із зручного для фахівців місця. Модулі інтерактивного навчання можуть включати відеоуроки з реальними кейсами, інтерактивні вправи та вебінари з експертами. Це сприяє постійному професійному зростанню та актуалізації знань.

3. Мультимедійні навчальні матеріали:

Використання мультимедійних форматів у навчальному процесі (відео, аудіо, інтерактивні симуляції) полегшує засвоєння складних концепцій та стимулює інтерес до навчання. Наприклад, відеоуроки з реальними сценаріями взаємодії з клієнтами можуть демонструвати ефективні та неефективні підходи, сприяючи кращому розумінню та вдосконаленню вмінь.

4. Аналіз Big Data у соціальній роботі:

Використання аналітики Big Data дозволяє фахівцям соціальної сфери аналізувати великі обсяги даних про клієнтів, виявляти тенденції та потреби, а також прогнозувати можливі ризики. Це спрощує прийняття рішень на основі об'єктивних даних і дозволяє персоналізувати підхід до кожного клієнта.

5. Колаборативні платформи для обміну знаннями:

Створення колаборативних середовищ для фахівців соціальної сфери сприяє обміну досвідом та найкращими практиками. Фахівці можуть взаємодіяти через форуми, чати та спільні проекти, що підвищує культуру співпраці та сприяє інноваційному розвитку.

Проаналізувавши інноваційні технології, можна зазначити, що сучасні технологічні зміни та цифровізація значно впливають на сферу соціальної роботи, зокрема на методи підготовки фахівців, які працюють із мас-медіа у

взаємодії з клієнтами. Інноваційні підходи дають змогу не лише розширити професійні компетенції майбутніх спеціалістів, а й адаптувати їх до нових викликів суспільства. Одним із найперспективніших напрямів є використання віртуальної та розширеної реальності, що дозволяє соціальним працівникам тренувати навички комунікації у симульованих ситуаціях, зокрема моделювати кризові випадки та відпрацьовувати правильні алгоритми дій без загрози для реальних клієнтів. Це сприяє підвищенню впевненості спеціалістів та формуванню стійких комунікативних стратегій.

Не менш важливим аспектом є інтерактивні онлайн-платформи, які відкривають доступ до актуальних навчальних матеріалів у зручний час та місце. Вони пропонують відеоуроки, тестові завдання, вебінари та форуми для обміну досвідом між практиками, що значно підвищує якість підготовки та сприяє постійному професійному зростанню. Окрім цього, використання мультимедійних матеріалів, зокрема навчальних відео, інтерактивних симуляцій та подкастів, робить навчальний процес більш динамічним і доступним. Це особливо важливо для роботи з аудиторією, яка має різні рівні сприйняття інформації, оскільки мультимедійний контент сприяє кращому засвоєнню складних концепцій та методик [2, с.8].

Ще одним важливим інструментом є аналіз Big Data, який дає змогу соціальним працівникам працювати з великими обсягами інформації, виявляти закономірності та прогнозувати можливі соціальні ризики. Це дозволяє приймати більш обґрунтовані рішення щодо взаємодії з клієнтами та розробляти персоналізовані підходи до роботи. Крім того, колаборативні платформи, які сприяють обміну досвідом між спеціалістами, формують професійні спільноти, що постійно вдосконалюються, діляться напрацюваннями та впроваджують нові методики у свою діяльність.

Загалом, сучасні інноваційні підходи змінюють підхід до підготовки фахівців соціальної сфери, роблячи процес навчання більш практико орієнтованим, інтерактивним та ефективним. Вони дозволяють не лише адаптувати спеціалістів до нових викликів, а й підготувати їх до ефективної взаємодії з мас-медіа у роботі з клієнтами, що є ключовим фактором у розвитку соціальної сфери[1, с.145].

Одним із успішних прикладів впровадження інноваційних підходів у підготовці фахівців соціальної сфери є досвід Великої Британії, де активно використовується цифрова платформа *FutureLearn* у навчальних програмах для соціальних працівників. Ця платформа надає доступ до інтерактивних онлайн-курсів, розроблених провідними університетами та організаціями, що займаються соціальними дослідженнями та роботою з населенням.

Зокрема, у межах ініціативи *Social Work Teaching Partnership*, підтриманої урядом, розроблено навчальні курси, які включають відеолекції, практичні кейси, моделювання кризових ситуацій та тренінги з використання мас-медіа у взаємодії з клієнтами. Майбутні соціальні працівники навчаються аналізувати медіаконтент, правильно формувати інформаційні меседжі та використовувати соціальні мережі для комунікації з вразливими групами населення [2, с.7].

Окрім цього, британський досвід демонструє ефективність використання штучного інтелекту для аналізу великих обсягів даних та прогнозування соціальних проблем. Наприклад, у деяких регіонах було впроваджено AI-системи, що аналізують звернення громадян до соціальних служб, ідентифікують ризики та допомагають соціальним працівникам ухвалювати оперативні та обґрунтовані рішення.

Ще одним важливим аспектом британської моделі є співпраця між навчальними закладами, державними установами та громадськими організаціями. Це дозволяє майбутнім фахівцям отримувати реальний досвід роботи ще під час навчання, беручи участь у волонтерських проєктах, інформаційних кампаніях та публічних заходах.

Такий підхід підтверджує, що впровадження сучасних технологій у підготовку соціальних працівників підвищує рівень їхніх професійних компетенцій, покращує комунікацію з клієнтами та сприяє більш ефективному використанню мас-медіа у соціальній сфері[4,с. 211].

Підсумовуючи, можна сказати, що використання інноваційних підходів у підготовці фахівців соціальної сфери значно підвищує ефективність їхньої роботи та якість взаємодії з клієнтами. Інтеграція цифрових платформ, віртуальних симуляцій, медіатренінгів та штучного інтелекту сприяє розвитку професійних навичок, критичного мислення та адаптації до сучасного інформаційного середовища.

Успішний досвід країн, таких як Велика Британія, демонструє важливість міжсекторальної співпраці, практичного навчання та технологічної підтримки у формуванні соціальних працівників нового покоління. Це підтверджує необхідність впровадження подібних підходів і в інших країнах для підвищення якості соціальних послуг та ефективної взаємодії з суспільством.

Література:

1. Аветюян Т. В. (2011). Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи. *SOCIOPROSTIR: міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*, (2), 142-147. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2_2011/4_3_2.pdf.
2. Березовська, Л. (2020). Засоби комунікації у професійній діяльності соціального працівника. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), 6-13.
3. Браніцька Т. (2019). Міжкультурна компетентність як важливий чинник професійної діяльності фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (1 (44)), 18-22.
4. Савельчук І. Б. (2015). Соціально-педагогічне середовище навчально-професійних студій як чинник формування інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників. *Освітологічний дискурс*, (1 (9)), 204-214.

Скарлат Марія Сергіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Пирог Г.В., кандидат філософських наук,
доцентка, доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Невизначеність, як невід’ємна реалія життя, виникає на кожному етапі вікової періодизації, що може бути пов’язаною як з життєвими кризами, так і зі звичайними ситуаціями, з якими ми стикаємося повсякчас. Крім цього, наразі українське суспільство чи не найбільш відчуває важкість подолання невизначеності через вимушену адаптацію до умов сьогодення, величезну кількість суперечливої інформації, потребу у швидкому виборі, здійснення якого може значною мірою вплинути на перспективи власне людини та її оточення. З огляду на зазначене, неоднозначність відчувається як загроза благополуччю чи як відкрите питання, вирішення якого викликає деструктивні стресові реакції, що заважають виваженіму вибору на шляху до вирішення такого типу проблеми, провокують виникнення невротичних станів, призводять до апатії та ригідності. Важкість подолання цього явища також пов’язують з віком: чим старша людина, тим важче їй зберігати життєстійкість у суб’єктивно новій ситуації, приймаючи її невідомість та опираючись виключно на власний досвід. До того ж вивчення особливостей розвитку толерантності до невизначеності (ТН) у дорослому віці є менш дослідженим сучасними українськими вченими.

З цих причин виникає необхідність вивчення розвитку толерантності до невизначеності у осіб дорослого віку як здатності до сприймання відповідних обставин за нові можливості, резильєнтності до суперечностей та впевненості перед вибором попри невідомості наслідків.

Вчені, досліджуючи проблему явища невизначеності, виділяють її позитивною рушійною силою як у навчально-професійній діяльності, так і побутових, міжособистісних сферах людини, що характеризується неточністю, суперечливістю та фрагментарністю отриманих даних. Р. Нортон виділяв також різноманітність тверджень, нестачу або відсутність інформації, несумісність та неповноту. Попри таку характеристику невизначеності, дослідники наголошують на важливості її наявності та неможливості уникнення [4; 6].

Вивчаючи даний феномен у рамках авторитарних та антисемітичних стереотипів, Френкель Брусквік вперше сформулювала поняття толерантності до невизначеності (ТН) як властивості в емоційній та перцептивній сфері особистості. Дослідниця більше приділяла увагу протилежному явищу толерантності – інтолерантність, характеризуючи людей схильних до упереджень, які виділяються дихотомічним мисленням, а тобто прагненням до категоризації-поляризації з уникненням ймовірністю сумнівної ситуації [5]. Інші

підходи до вивчення розглядали ТН як особистісну характеристику, контекстуально зумовлену установку, чи навичку. При цьому більшість дослідників схилилися до визначення ТН як риси характеру, а тобто психічною властивістю людини, що проявляється в поведінці при типових обставинах та має можливість до формування протягом усього життя [1].

Особу з високим рівнем толерантності до невизначеності дослідники характеризують як людину здатну трансформувати стресову реакцію на ситуацію багатозначності, шукати альтернативні шляхи її вирішення, при цьому не ігноруючи інформацію, що суперечить не тільки власне ситуації, а і набутому досвіду. Це людина яка передусім приймає неоднозначність за виклик її можливостям та усвідомлює їх розвиток у процесі змін. Розуміння важливості новизни у житті та бачення в цьому корисності – чи не найголовніший фактор у формуванні толерантності. На противагу інтолерантна особистість вважає невизначену ситуацію перш за все загрозою. Її прагнення до постійного контролю професійних та міжособистісних сфер часто призводить до стагнації, при цьому неможливість передбачення наслідків провокує виникнення деструктивної тривоги та такого патерну поведінки, як уникнення, що може в подальшому призвести до стресових та депресивних станів [1].

Для більшого розуміння особливостей розвитку толерантності до невизначеності у осіб дорослого віку слід зазначити, що цей період є важкий у типізації через високу варіативність подій, що можуть вплинути на особистість. Відповідно людина в цьому віковому періоді стикається з багатьма викликами в сфері професійного зростання, формуванні особистісних якостей та самореалізації. Дорослість характеризується самостійністю, відповідальністю та усвідомленістю, що призводить до будування соціальної ролі людини. Досягнення поставлених цілей впливає на подальше відчуття людиною власного благополуччя. У процесі вона часто стикається з ситуаціями, що складають множинність виборів з важко прогнозованим результатом. дорослість є дуже складним періодом у житті людини.

Вік дорослості насичений кризами різного роду – нормативними й ненормативними, життєвими, біографічними, екзистенційними тощо. Під час криз дорослості «відбувається переосмислення людиною минулого, теперішнього і майбутнього, досягнень і перспектив, звернення до пошуків сенсу життя» [2, с. 50].

Окрім факторів викликаних кризовими станами, причини низького рівня толерантності до невизначеності можуть полягати у нестійкому та пролонгованому характері війни, що викликає переживання тривоги хронічного характеру та формування негативного погляду щодо майбутнього ходу подій в очікуванні негараздів [3].

Отже, враховуючи вище зазначене, можемо дійти до висновку, що толерантність до невизначеності, як особистісна характеристика людини є гнучким конструктом, який можна здобути та розвинути в незалежності від вікового періоду. Важкість набуття цієї якості збільшується з дорослішанням людини у зв'язку з сформованістю особистості, подій сьогодення та можливістю

наявності у неї інших властивостей, що суперечать характеристиці толерантності до невизначеності, такими як: ригідність, авторитаризм, схильність до категоризації, упередженість мислення та стійкість первинних образів.

Література:

1. Кузікова С.Б. Толерантність до невизначеності: теоретико-емпіричні розвідки. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вісник 3, Том 1. 2018. С 67-71.
2. Пирог Г. В., Січкарь А. Уявлення про «середній вік» і професійне самовизначення у представників середньої дорослості. *Психологічні дослідження* : наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 13. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 50-52.
3. Яцюк М., Савишен О. Психологічні чинники інтолерантності до невизначеності дорослих осіб. *Національний вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. Вип. 5. С. 215-219.
4. Craik R. L. A tolerance for ambiguity. *Physical Therapy*. July 2001. Vol. 81. P. 1292-4.
5. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *American Psychologist*. 1948. Vol. 3. P. 268.
6. Norton R. W. Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*. 2002. № 39(6). P. 607-619.

Скачко Ольга Павлівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Мазяр О. В., доктор психологічних наук, професор
кафедри соціальної та практичної психології.

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ВПЛИВ СТРЕСУ ТА ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ

Психічне здоров'я вчителів є важливим чинником, який визначає не лише їхню професійну ефективність, але й загальний клімат у школі. Вчителі повсякчас стикаються з різноманітними стресовими ситуаціями, пов'язаними з високими вимогами до їхньої роботи, складними стосунками з учнями та батьками, а також із недостатньою підтримкою з боку адміністрації. Ці фактори можуть призвести до емоційного виснаження, депресії, вигорання, що, своєю чергою, впливає на якість освіти та психоемоційний стан учнів [1].

Психічне здоров'я вчителя визначається не лише фізичним станом, але й емоційним, когнітивним і соціальним добробутом. Професійний стрес є основним чинником, який негативно впливає на здоров'я педагогів, сприяючи виникненню тривожних розладів, депресії та інших психосоматичних

захворювань. Стрес у вчителів часто виникає через постійний тиск із боку учнів, батьків, адміністрації, а також через надмірне навантаження і вимоги щодо виконання додаткових обов'язків. Важливим є також фактор недостатньої самооцінки педагогів і страх перед невдачею в роботі.

Внаслідок теоретичного аналізу проблеми нами визначено низку ключових факторів, що сприяють розвитку стресу серед учителів. По-перше, йдеться про *надмірне робоче навантаження* [2]. У багатьох освітніх закладах середньої освіти педагоги змушені витратити значну кількість часу на підготовку до уроків поза межами робочого дня. Це включає не лише створення планів уроків, але й пошук додаткових матеріалів для учнів, розробку індивідуальних завдань, а також консультації з батьками та іншими педагогами. В результаті цього вчителі часто відчують хронічну втому і стрес, оскільки не мають достатньо часу на відпочинок і відновлення. Окрім того, необхідність перевіряти домашні завдання та роботи учнів спричинює додаткове навантаження, особливо якщо кількість учнів у класах велика. Це призводить до вигорання, оскільки вчителі постійно працюють без можливості «перезарядити» свої емоційні ресурси.

Психоемоційне вигорання стає наслідком тривалого стресу на робочому місці. Воно проявляється через відчуття емоційної втоми, втрату інтересу до професії, а також через цинічне ставлення до учнів і колег. Вчителі, які страждають від вигорання, часто відчують, що їхні зусилля не дають бажаного результату, що призводить до зниження професійної мотивації. Як зазначають дослідження, коли вчителі відчують постійне перевантаження та відсутність підтримки, вони поступово втрачають інтерес до своєї роботи та можуть стати байдужими до учнів [1].

По-друге, *низька оплата праці*, яка не відповідає рівню навантаження. Вчителі часто відчують, що їхня праця недостатньо оцінюється, а заробітна плата не відповідає тому, скільки часу та емоцій вони витрачають на свою роботу. Дослідження показують, що недостатня фінансова винагорода може призвести до зниження мотивації вчителів і навіть до відчуття депресії та безсилля. Це створює замкнуте коло, а оплата праці ще більше підвищує стрес, оскільки вчителі відчують, що їхній внесок не оцінюється належним чином.

По-третє, *низький рівень підтримки з боку адміністрації закладу*. Вчителі часто стикаються з відсутністю чітких інструкцій, розмитими завданнями та неефективною організацією роботи. Вони відчують себе ізольованими та не мають достатньо зворотного зв'язку від керівництва, що може спричинити почуття безпорадності і фрустрації.

По-четверте, *соціальний тиск*. Оскільки вчителі часто працюють під тиском із боку батьків учнів, адміністрації та громадськості, це може створювати додаткове навантаження. Батьки часто мають високі очікування щодо успіхів своїх дітей, що ставить вчителів у ситуацію, коли вони повинні виконувати «нездійсненні» вимоги. Крім того, соціальний тиск щодо результатів навчання може створювати відчуття невдачі у педагогів, що призводить до стресу і навіть депресії. Як зазначається у низці досліджень, вчителі, що відчують цей тиск, схильні до вигорання та втрати мотивації [3].

Професійний стрес спричиняє зниження ефективності педагогічної діяльності, а також збільшує рівень емоційного вигорання. Учителі, що страждають від стресу, можуть демонструвати знижену мотивацію, дратівливість, порушення сну та загальну втому. Погіршення психічного стану вчителя прямо впливає на якість навчального процесу, оскільки знижується його здатність до ефективного управління класом, мотивації учнів та підтримки позитивного навчального клімату (рис. 1).

Виклики вчителів

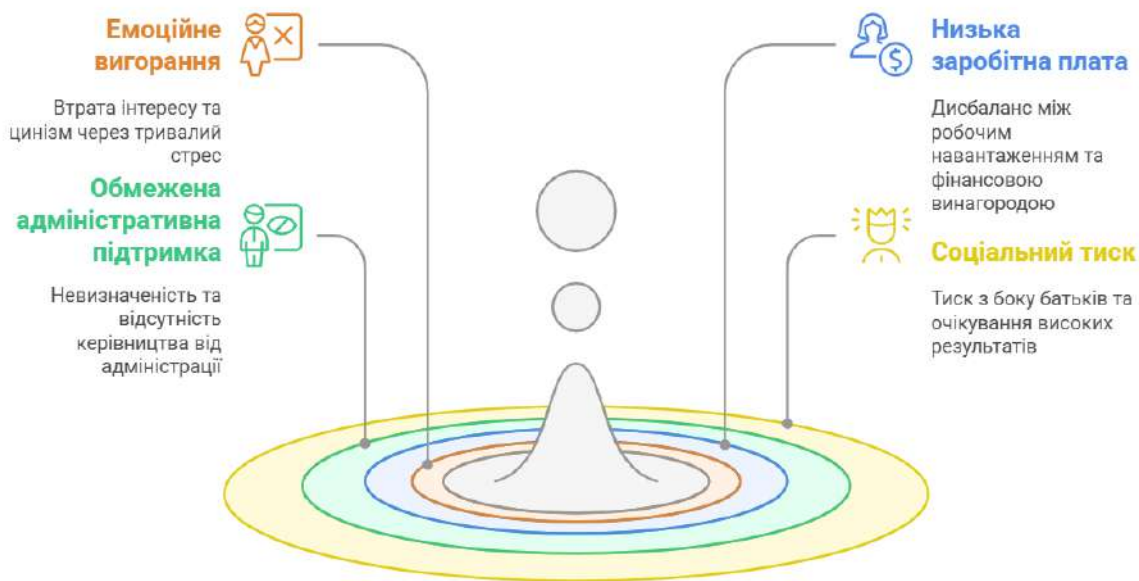


Рис. 1. Причини розвитку стресу у вчителів

Таким чином, стрес і емоційне вигорання є складними проблемами у професійній діяльності вчителів, які значно знижують ефективність навчального процесу та негативно впливають на психічне та фізичне здоров'я педагогів. Для покращення ситуації необхідно впроваджувати систематичні заходи з профілактики стресу, підвищення кваліфікації педагогів в області психічного здоров'я та емоційної стійкості.

Література:

1. Ведмідь В. А. Психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників в умовах війни : кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник В. В. Грандт. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 74 с.
2. Мостова Т. О. Професійне вигорання педагогів: психологічні аспекти та методи профілактики: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2024. 180 с. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/PhD/2024/mostova/na_sajt_mostova_t_disertats__ya_kor__ya.pdf (дата звернення: 15.03.2025).
3. Мирошніченко І. Є. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників : кваліфікаційна робота ... бакалавра : 053 «Психологія». Дніпро, 2024. 70 с.

Слатвінська Анна Анатоліївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Фізична реабілітація та корекційна робота є невід'ємною складовою спеціальної освіти, яка спрямована на покращення фізичного та психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Їхнє застосування сприяє розвитку рухових навичок, підвищенню соціальної адаптації та покращенню якості життя дитини з нетиповим розвитком [1, с. 5].

Основними завданнями фізичної реабілітації є:

- Покращення координації рухів і моторних функцій. Діти з ООП часто мають труднощі з координацією, що впливає на їхню здатність виконувати повсякденні завдання. Фізична реабілітація допомагає розвивати ці навички, забезпечуючи більш незалежне життя.
- Корекція м'язового тону та розвиток рухових навичок. Неправильний м'язовий тонус може обмежувати рухливість та спричиняти дискомфорт. Через спеціальні вправи можна нормалізувати тонус м'язів та покращити рухові можливості дитини.
- Формування навичок самостійності у повсякденному житті. Розвиток моторики сприяє здатності дітей виконувати такі дії, як одягання, харчування та особиста гігієна, що підвищує їхню незалежність.
- Підвищення загальної фізичної активності та витривалості. Регулярна фізична активність зміцнює серцево-судинну систему, покращує дихання та загальне самопочуття дитини.
- Профілактика вторинних ускладнень, зокрема контрактур і деформацій суглобів. Без належної реабілітації можуть розвиватися ускладнення, які обмежують рухливість та спричиняють біль [1, с. 7].

Корекційна робота охоплює заходи, спрямовані на компенсацію та корекцію порушених функцій за допомогою спеціальних методик:

- Сенсорна інтеграція та розвиток просторового сприйняття. Це допомагає дітям краще розуміти та взаємодіяти з оточуючим світом, покращуючи їхню здатність до навчання та соціальної взаємодії.
- Використання кінезіотерапії для корекції рухових порушень. Цей метод включає спеціальні рухові вправи, спрямовані на покращення функціональних можливостей дитини.
- Логопедичні вправи у поєднанні з фізичними навантаженнями для покращення артикуляції. Поєднання фізичних вправ з мовленнєвою терапією сприяє більш ефективному розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами.

- Використання ігрових методів у фізичному розвитку. Ігри роблять процес реабілітації цікавим та мотивуючим для дітей, сприяючи кращому засвоєнню навичок [3, с. 35].

Методи фізичної реабілітації:

- Лікувальна фізична культура (ЛФК) – комплекс вправ, спрямованих на покращення рухової активності, розвитку сили, гнучкості та координації. Використовується індивідуально або в групах, з урахуванням фізичних можливостей дитини.
- Масаж та мануальна терапія – допомагають розслабити м'язи, покращити кровообіг, зменшити м'язову напругу та підвищити загальне самопочуття дитини.
- Гідротерапія (заняття у басейні) – використання водного середовища для поліпшення рівноваги, координації рухів та загальної фізичної витривалості. Вода знижує навантаження на суглоби, що робить вправи безпечнішими та ефективнішими.
- Використання ортопедичних пристроїв – застосування ортезів, тунинів, спеціальних ходунків та інвалідних візків для підтримки правильного положення тіла та розвитку опорно-рухових функцій.
- Кінезіотерапія – методика, що включає активні та пасивні вправи для поліпшення функцій м'язово-скелетної системи, покращення гнучкості та зниження ризику деформацій.
- Метод Войта – техніка рефлекторної локомоції, що активує природні рухові патерни через стимуляцію певних точок на тілі дитини, сприяючи нормалізації рухових функцій.
- Метод Бобат (NDT-Bobath) – спрямований на нормалізацію м'язового тону, розвиток правильних рухових навичок та покращення контролю над рухами.
- Сенсорна інтеграція – допомагає дитині правильно сприймати та обробляти сенсорну інформацію, що позитивно впливає на координацію рухів та просторову орієнтацію.
- Інноваційні технології – використання роботизованих тренажерів, біологічного зворотного зв'язку, віртуальної реальності та інших сучасних методик для покращення ефективності реабілітації [2, с. 54].

Інтеграція фізичної реабілітації у освітній процес полягає у індивідуальному підході до кожної дитини та розробка реабілітаційних програм. Кожна дитина унікальна, тому програми реабілітації повинні враховувати її індивідуальні потреби та можливості. Тісній співпраці педагогів, реабілітологів, логопедів та психологів. Мультидисциплінарний підхід забезпечує комплексну підтримку дитини, враховуючи всі аспекти. Використання адаптивної фізичної культури в закладах освіти. Включення елементів реабілітації в повсякденну освітню діяльність [1, с. 5].

Фізична реабілітація та корекційна робота у спеціальній освіті є важливими чинниками ефективної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами. Вони сприяють не лише фізичному розвитку, а й соціальній

адаптації, психологічному комфорту та підвищенню якості життя дітей. Впровадження сучасних методів та комплексний підхід дозволяють досягати позитивних результатів у розвитку дітей із особливостями розвитку.

Література:

1. Гітун Н. І. Проблема формування у суспільстві позитивного ставлення до осіб з обмеженими фізичними і розумовими можливостями. Збірник наукових праць *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. № 12 (14). С. 2–10.
2. Основи фізичної реабілітації (загальна характеристика засобів фізичної реабілітації) : Навчальний посібник / за ред. Д.С. Воропаєв, О.О. Єжова. Суми, 2019. 72 с.
3. Фізична терапія, здоров'я, фізична культура та педагогіка : монографія / за ред. Ігоря Григуса, Даріуша Скальські, Богдана Кіндзера, Оксани Заболотної, Андрія Сущенка. Рівне : НУВГП, 2021. 211 с.

Соколівська Вікторія Дмитрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЗНАЧЕННЯ, ЗАВДАННЯ ТА ЕТАПИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ЗАНЯТТЯ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИЙ НЕДОРОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

Однією з найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) – це порушення, яке характеризується несформованістю звукового боку мовлення, зокрема звуковимови, фонематичного слуху та звукового аналізу та синтезу. У дітей п'яти-шести років такі порушення можуть призводити до труднощів у навчанні, комунікації та соціалізації. Проведення ранньої діагностики порушень мовленнєвого розвитку та надання своєчасної корекційно-педагогічної допомоги дітям молодшого дошкільного віку має пріоритетне значення. Тому в групі для дітей з ФФНМ приймаються діти після 4-х років (згідно з положенням), з нормальним слухом і інтелектом.

При діагностичній роботі на перший план виступає несформованість звуковимови. Характерним для цих дітей є порушення звукового аналізу, формування фонематичного сприйняття, затруднення у розрізненні звуків. Дітям з ФФНМ важко утримувати складову структуру багатоскладових слів та збіг приголосних у словах.

При обстеженні мовлення виявляються різноманітні помилки у відмінкових закінченнях, вживанні різних прийменників, в узгодженні прикметників, числівників з іменниками та ін... Спостерігається бідність словника, помилки у формуванні граматичної будови речення. В останні роки в групи з вадами мовлення, все більше дітей потрапляє з порушеннями в психофізичній сфері.

Корекційна робота з ФФНМ є важливим етапом у розвитку дитини, спрямованим на формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного сприйняття та підготовку до навчання грамоти.

Для роботи з дітьми п'яти-шести років, що мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення **необхідно скласти програму корекційних заходів**, які можуть бути використані логопедами, вихователями та батьками.

Основні завдання корекційної програми

1. Розвиток артикуляційної моторики.
2. Корекція звуковимови.
3. Розвиток фонематичного слуху.
4. Формування навичок звукового аналізу та синтезу.
5. Розширення словникового запасу та розвиток зв'язного мовлення.

Етапи корекційної роботи

1. Підготовчий етап

На цьому етапі основним завданням є підготовка артикуляційного апарату до вимови звуків та розвиток фонематичного сприйняття.

- Артикуляційна гімнастика
- Використання вправ для розвитку рухливості язика, губ та щік.
- Розвиток дихання
- Вправи для формування правильного дихального ритму.
- Фонематичний слух
- Вправи для розвитку здатності розрізняти звуки.

2. Основний етап (корекція звуковимови)

На цьому етапі проводиться постановка, автоматизація та диференціація звуків.

- Постановка звуків
- Використання логопедичних прийомів для формування правильної звуковимови.
- Автоматизація звуків
- Закріплення правильної звуковимови у складі, словах, реченнях та зв'язному мовленні.
- Диференціація звуків
- Навчання дитини розрізняти схожі за звучанням звуки.

3. Заключний етап (розвиток зв'язного мовлення)

На цьому етапі основним завданням є закріплення навичок правильного мовлення та формування зв'язного мовлення.

- Розширення словникового запасу
- Використання ігор та вправ для поповнення словника дитини.
- Розвиток зв'язного мовлення

- Формування вміння будувати розповіді, описувати предмети та події.
- Методи та прийоми роботи
- Ігрові методи.
- Наочні матеріали.
- Логопедичні вправи.
- Індивідуальний підхід.

Проводити корекційну роботу в групі дітей з ФФНМ ефективніше комплексно-тематичним методом.

На індивідуальних заняттях проводиться робота по розвитку артикуляційної моторики, постановці звуків, розвитку фонематичного сприймання, корекції порушених функцій з врахування можливостей кожної дитини. Одночасно діти виконують завдання по вдосконаленню просодики та міміки. У ході заняття також розвивається уява, творча фантазія, інтонаційна виразність мовлення.

На фронтальних заняттях діти знайомляться із звуками, закріплюють їхню чітку вимову, диференціюють, проводять аналіз звукового складу мови, іде підготовка до оволодіння грамотою.

В кожне заняття включаються на розвиток лексико-граматичних форм, формування загальної та дрібної моторики, голосу, дихання, ігри на увагу, психогімнастика та релаксація. Всі завдання об'єднуються однією лексичною темою.

Таким чином, корекційний розвиток проводиться по основних напрямках:

- розвиток сенсорних і моторних функцій;
- формування кінестетичної основи артикуляційних рухів;
- розвиток м'язів міміки;
- розвиток інтелектуальних функцій (мислення, пам'яті, сприйняття, уваги, орієнтації в просторі та часі);
- розвиток емоційно-вольової сфери та ігрової діяльності;
- розвиток таких рис, як повага, дружба, любов самокритичність.

Сюжетно-тематична організація занять найбільш доцільна для активізації мовлення, розвитку пізнавальних процесів і відповідає дитячим психофізичним даним.

Корекційна програма з фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення для дітей п'яти-шести років є важливим інструментом для формування правильного мовлення та підготовки до навчання грамоти. Систематична робота з використанням ігрових методів, наочних матеріалів та індивідуального підходу дозволяє досягти позитивних результатів у корекції мовленнєвих порушень. Важливо також залучення батьків до процесу корекції, оскільки їх підтримка та участь значно підвищують ефективність роботи.

Література:

1. Логопедична робота з дітьми із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення: завдання, вправи, ігри: навч. метод. посіб. із логопед. роб. з дітьми дошк. і молод. шкільн. віку для учителів-логопедів закладів дошк. та заг. серед. освіти, учителів і вихователів спец. закладів заг. серед освіти, студ. пед.

закладів вищ. освіти / авт.-укл. Л.О.Федорович, О.В.Чубенко. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2018. 304с.

- 2.Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю.В.Рібцун. К. Кафедра, 2013. 284 с.

Солодовник Олена Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Моляко В. О. професор, доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ДИНАМІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕРШОГО КУРСУ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДІАГНОСТИК У КОНТЕКСТІ ЗМІН

Соціально-психологічна адаптація (далі - СПА) завжди була актуальною темою для досліджень в психології, набуваючи особливої значущості в умовах воєнного стану, і саме для молоді.

Перехід на навчання зі школи у заклади фахової передвищої освіти чи заклади вищої освіти - складний етап в житті молодої людини, в якому змінюється соціальне середовище, життєві стереотипи та міжособистісні контакти. Тому важливо створити умови для успішної адаптації першокурсників, від яких залежить подальша мотивація до навчання, професійне становлення та особистісний розвиток майбутнього фахівця [3, 9].

Подолання труднощів у кожного здобувача освіти відбувається індивідуально та залежить від сформованої резильєнтності, що сприяє ефективному та швидкому входженню у нове освітнє середовище, і тому необхідно визначати рівень адаптації на початку навчання, впроваджувати сплановані заходи та моніторити зміни протягом першого курсу.

Експериментальною базою для проведення дослідження СПА виступив Звягельський медичний фаховий коледж Житомирської обласної ради; участь у дослідженні була анонімною та добровільною.

Для проведення дослідження нами використані: методика Роджерса-Даймонда «Діагностика СПА», тест Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», опитувальник «Самопочуття. Активність. Настрій» [6].

Проведено діагностику СПА за Роджерсом-Даймондом на початку та на завершення корекційно-розвиткової програми підвищення СПА до навчання першокурсників медичного коледжу, котра розроблена та впроваджена з урахуванням кризових умов, специфіки майбутньої професії та умов навчання на спеціальності «Медсестринство».

Відповідно вказаній методиці визначали 6 інтегральних показників СПА до навчання в умовах війни: *«адаптація»*, *«прийняття інших»*, *«інтернальність»*, *«самосприйняття»*, *«емоційна комфортність»*, *«прагнення до домінування»*. Кожне питання оцінено за досить диференційованою 7-бальною шкалою.

Діагностичне опитування на початку навчання: показник *«адаптація»* – 41,4% здобувачів освіти є адаптованими до навчання в коледжі (серед них високі прояви адаптивності у 8,6%). Респонденти цієї групи вирізняються здатністю швидко і ефективно реагувати на зміни в освітньому процесі, шукають можливості їх покращити, тобто проявляють ініціативність. Такі поведінкові механізми дозволяють здобувачам освіти ефективно впоратися із непередбачуваними ситуаціями: змінами в освітньому процесі, повітряними тривогами, змінами формату навчання, вимогливістю викладачів тощо. Адаптовані здобувачі мають високий рівень стресостійкості та емоційного інтелекту, здатності до рефлексії, володіють вміннями підтримувати та розвивати соціальні зв'язки, бути відкритими в спілкуванні, надавати соціальну і моральну підтримку. Здобувачі освіти з високим рівнем адаптації демонструють уміння саморегуляції, що дозволяє ефективно справлятися з навчальним навантаженням, підтримувати стабільний психоемоційний стан в умовах війни. Когнітивні показники є високими: висока концентрація уваги, швидке мислення, відмінні показники пам'яті [11].

Показник *«прийняття інших»* властивий для 7,1% осіб. Відсутність бар'єрів при спілкуванні з іншими, висока соціальна компетентність і готовність до співпраці – визначальні характеристики, властиві для цієї групи, можуть ефективно долати конфлікти, залишаючись відкритими та щирими у стосунках.

«Інтернальність» – у 10% осіб: здатні легко пристосовуватися до нових умов, оскільки вірять у власну здатність впливати на ситуацію, також характеризуються високою мотивацією до навчання, самодисципліною, є ініціативними, легко вступають у соціальну взаємодію, що сприяє успішній інтеграції у соціально-психологічне середовище.

Інтегральний показник СПА – *«самосприйняття»*, у порівнянні з іншими, має найменші кількісні значення: 4,3% здобувачів освіти.

«Емоційна комфортність» – у 5,7% першокурсників: швидко реагують на зміни в освітньому середовищі, мають добре розвинені навички міжособистісної і академічної комунікації, високу стресостійкість до умов невизначеності під час війни (зміна формату навчання, вимушені зміни освітнього процесу внаслідок повітряних тривог та ін. факторів) [4,7], відсутня або наявна низька тривожність, високий рівень саморегуляції, уміння керувати поведінкою та емоціями, високі когнітивні показники уваги, мислення, пам'яті.

У 58,7% здобувачів освіти виявлено ознаки *дезадаптації*. Основними проявами дезадаптивності є *«емоційна нестабільність»*, низька самооцінка, проблеми соціальної взаємодії, незадоволення освітніми умовами, низька стресостійкість.

Для 12,9% здобувачів освіти властиве «*неприйняття інших*», виражене відчуття дискомфорту під час діалогу, схильність до самокритики, недовіра, емоційна нестабільність, почуття провини за власні рішення, труднощі самовираження. Скептичне ставлення до оточуючих свідчить про емоційну замкнутість і невміння будувати стосунки. Через постійну тривогу, напругу і страх в умовах війни першокурсники не можуть ефективно взаємодіяти і спілкуватися з іншими.

«*Екстернальність*» властива для 9% осіб. Звинувачуючи інших у своїх проблемах, вони мають низьку самооцінку, високі вимоги до себе, часто не впевнені та сором'язливі, пригнічені, схильні до депресії. СПА в такому випадку залежить від зовнішнього схвалення іншими.

10% респондентів не приймають себе; некомфортно себе почувають - 8,6%. Здобувачі освіти, які не можуть подолати емоційний дискомфорт, найбільше схильні до дезадаптації, що негативно позначається на мотивації до навчання.

«*Прагнення домінування*» властиве лише для 4,3% першокурсників. Нерідко така поведінка призводить до конфліктів: для утримання авторитету ці респонденти проявляють агресію, нівелюючи потреби колективу. Попри це вони активно беруть участь у різноманітних заходах, тимчасово можуть обіймати посади в Студентській раді коледжу до того часу, коли особистісні інтереси почнуть вступати у конфлікт із колективними.

Тривожність, як вагома причина соціально-психологічної дезадаптації на першому курсі, призводить до зниження академічної успішності, виникнення психосоматичних і неврологічних порушень як-от хронічні головні болі, тахікардія, зниження фізичної активності, проблеми з травленням. У соціальній сфері це проявляється через ізоляцію та втрату комунікативних навичок [10]. Тривожність підсилюється залежністю від гаджетів: надмірне користування мобільними телефонами, мережею Інтернет нерідко супроводжується порушенням сну, депресією, відчуженням. Така залежність і «кліпове мислення» створюють специфічні виклики для всіх учасників освітнього процесу. Здобувачі освіти в сучасних умовах цифрової трансформації освіти мають необмежений доступ до інформації, однак виникає когнітивний дисонанс – їм складно опрацьовувати цю інформацію. Умови війни лише загострюють дану проблему, викликаючи тривожність і нестабільність психіки сучасної молоді.

Наслідками дезадаптивності першокурсників є зниження академічної успішності, труднощі в міжособистісних стосунках, порушення сну, низька стійкість до стресів.

Проаналізувавши всі показники СПА, варто зауважити, що «*брехливість*» знаходиться в межах норми, що говорить про щирість в комунікації здобувачів освіти під час діагностики. Вони не схильні надавати часткову чи неправдиву інформацію через необізнаність чи бажання виглядати краще в очах інших.

Високий показник за ознакою «*ескапізм*» властивий для 24% здобувачів освіти. Втеча від дійсності, надмірна концентрація на власних фантазіях та ілюзіях відсторонює від виконання реальних освітніх завдань, призводить до

зниження мотивації та самодисципліни. Ескапізм сприяє розвитку тривожних станів, депресії і низької самооцінки, що додатково ускладнює процес адаптації до навчання в коледжі.

Таким чином, СПА першокурсників спеціальності «Медсестринство» в умовах війни, зокрема на початку навчання в коледжі, є багатofакторним явищем, що проявляється через низку психологічних труднощів: емоційна нестабільність, низька самооцінка, відчуження та уникнення, інфантильність, гаджетозалежність, тривожність.

Друга спроба дослідження, котре проведено на завершення корекційно-розвиткової програми, показала більш високий рівень СПА у здобувачів освіти медичного коледжу (табл.1).

Таблиця 1

Результати дослідження СПА першокурсників медичного коледжу
за методикою Роджерса-Даймонда

Інтегральні показники	I спроба	II спроба
адаптація	41,40%	61,46 %
емоційна комфортність	5,7 %	57,49 %
прагнення домінувати	4,3 %	29,97 %
інтернальність	10 %	34,76 %
самоприйняття	4,3 %	63,83%
прийняття інших	7,1 %	60,76 %

На психоемоційний стан молоді, здатність адаптуватися суттєво впливає війна. Нестабільність викликає страх перед майбутнім, підсилює тривожність здобувачів освіти, котра характеризується порушенням сну, дратівливістю, послабленням концентрації уваги. Травматичний досвід, пов'язаний з втратою близьких, зміною місця проживання, створює постійне відчуття небезпеки. Окрім того, академічне навантаження на фоні знижених когнітивних ресурсів ще більше ускладнює СПА; професія медичного працівника (медичної сестри, медичного брата, фельдшера тощо) вимагають високої емоційної стійкості, здатності до співчуття, стресостійкості, оскільки це професії типу «Людина – Людина»; суперечності між очікуваннями і реальністю освітнього процесу потребують систематичної роботи з першокурсниками щодо посилення їх адаптованості до нових умов життєдіяльності, зокрема до навчання. [9].

Упровадження психосоціальних заходів (тренінги для розвитку стресостійкості, релаксаційні прийоми, використання технік когнітивно-поведінкової терапії та ін.), що є складовою комплексної корекційно-розвиткової програми, а також створене безпечне розвивальне середовище, позитивна відкрита комунікація між усіма учасниками освітнього процесу, значно покращують психологічний стан здобувачів освіти в коледжі. Порівняння двох спроб діагностичного опитування на початку навчання та на завершення програми показали такі результати: адаптивність збільшилась на 20,06 %, а

емоційна комфортність на 51,79 %; інтернальність збільшилась на 24,76 %, самоприйняття на 59,53 %; прийняття інших збільшилась на 53,66 %.

Отже, проведення комплексної роботи по СПА, реалізація заходів корекційно-розвиткової програми має позитивний результат та потребує проведення роботи протягом всього періоду навчання. Загалом, своєчасна діагностика і фахова підтримка здобувачів освіти сприяють розвитку необхідних адаптаційних механізмів, поліпшенню психоемоційного стану, як наслідок – успішній СПА.

Література:

1. Андросович К. А. Психологічні чинники соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.05. Северодонецьк, 2015. 274 с. <https://uacademic.info/download/file/0415U003920/aref.doc>
2. Балл Г. А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. 1989. № 1. С. 92–100.
3. Мирончук Н. М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України*. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82–85.
4. Коробка Л. М. Соціально-психологічна адаптація спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту: теоретичні засади дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4 (29). С. 76–82.
5. Кривонос О. Б. Організація соціально-педагогічної адаптації студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 7 С. 69–79.
6. Психологу для роботи. Діагностичні методики [Текст] : збірник / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. – Ужгород, 2012. – 616 с. Родж
7. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології ; Представництво Польської академії наук у м. Києві ; Соціально-психологічний методичний реабілітаційний центр. Київ: Міленіум, 2015. 150 с.
8. Розов В. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості [Текст] / В. Розов // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2007. – № 7. – С. 14–16.
9. Осипенко В. А. Соціально-психологічні чинники адаптивної поведінки студентів-медиків: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Северодонецьк, 2016. 189 с.
10. Bandelow B., Michaelis S., Wedekind D. Treatment of anxiety disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience*. Volume 19, 2017 - Issue 2. Pages 93-107 (2022). <https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.2/bbandelow>
11. Rogers, Carl R. (Carl Ransom), Rosalind F. Dymond. *Psychotherapy And Personality Change: Co-ordinated Research Studies In the Client-centered Approach*. [Chicago]: University of Chicago Press, 1954. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015002289992&seq=1>

12. Столярчук О.А. Психологічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ. ORCID id 0000-0003-4252-2352

Состек Оксана Йосипівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053«Психологія»

Науковий керівник: Мазяр О. В., доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університеті імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

АСПІРАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ТА МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕНЬ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ

Аспірації до навчання та мотивація досягнень є фундаментальними чинниками, що визначають академічний успіх молоді. У контексті сучасного суспільства, де освіта відіграє ключову роль у формуванні майбутнього, розуміння цих понять набуває особливого значення. Аспірації відображають цілі, до яких прагне молодь, тоді як мотивація визначає їхню активність у досягненні цих цілей [6]. Спираючись на теоретичні розробки Елліота, Черч і Мак Грегора, ми аналізуємо зв'язок між аспіраціями та мотивацією до навчання, акцентуючи на їхній ролі у формуванні навчальної поведінки молоді і розглядає трифакторну модель Елліота та Черч і чотирифакторну теорію Елліота та МакГрегора, підкреслюючи їхнє значення для освіти та роботи.

Термін «аспірації» походить від латинського *aspiratio*, що означає дихання, подих. У психології це поняття розуміють як прагнення або цілі, до яких особа прагне. Воно тісно пов'язане з концепцією рівня аспірацій, що визначає очікуваний рівень виконання завдання, яке бере на себе особа [6]. На цей рівень впливають різні фактори, зокрема попередній досвід, особливості самого завдання, його складність, а також соціальні та культурні норми, що діють у середовищі, де перебуває особа. У науковій літературі рівень аспірацій також визначається як «кількісно вимірний рівень мети, яку людина ставить перед собою» [3, с. 71]. Наприклад, здобувач освіти, який має успіхи в математиці, може ставити вищі цілі на іспиті, ніж його менш досвідчений одноліток.

Мотивація досягнень – це прагнення виконувати завдання якомога краще й швидше, щоб відповідати високим стандартам. Вона варіюється у різних людей, впливає на їхню самооцінку та здатність прагнути до успіху [7]. Ця мотивація формується під впливом різних потреб і цінностей, а також залежить від того, як людина пояснює свої успіхи та невдачі. Важливу роль відіграє стиль атрибуції – оптимістичний або песимістичний, а також соціальні й культурні чинники, які впливають на особистість. Мотивація до навчання може бути зовнішньою (наприклад, прагнення отримати високу оцінку чи похвалу) або внутрішньою (задоволення від процесу пізнання), що суттєво впливає на навчальну діяльність молоді [1].

Традиційні підходи до мотивації досягнень виокремлюють два основні типи мотивів: мотиви майстерності (mastery goals), орієнтовані на розвиток компетентностей, і мотиви порівняння (performance goals), спрямовані на демонстрацію здібностей у соціальному контексті [2]. Для учнів це може проявлятися як бажання опанувати предмет заради знань (майстерність) або отримати кращу оцінку, ніж однокласники (порівняння). Ці мотиви формують різні стратегії навчання: майстерність сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, тоді як порівняння може стимулювати короткострокові зусилля.

У 1997 році Елліот і Черч запропонували трифакторну модель (A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation), яка розширює традиційний підхід. Вони поділили мотиви порівняння на прагнення до успіху (performance-approach goals) – досягнення кращих результатів, ніж у інших, і уникнення невдачі (performance-avoidance goals) – страх негативної оцінки. Мотиви майстерності залишилися неподільними. Ця модель підкреслює, що мотивація до успіху та страх перед невдачею є визначальними чинниками навчальної поведінки. Наприклад, учень із впевненістю у своїх силах може прагнути до високих балів, тоді як страх провалу може змусити його уникати складних завдань. Прагнення до майстерності сприяє зацікавленості та наполегливості, уникнення в порівняннях знижує активність, а прагнення в порівняннях має амбівалентний ефект – стимулює, але може викликати тривогу [4].

У 2001 році Елліот і МакГрегор розвинули концепцію, створивши чотирифакторну модель (2×2 Achievement Goal Framework), додавши поділ у мотивах майстерності: прагнення до успіху (mastery-approach goals) і уникнення невдачі (mastery-avoidance goals). Таким чином, сформувалися чотири мотиви:

1. Прагнення до майстерності – зосередження на розвитку знань і навичок, наприклад, вивчення теми заради розуміння.
2. Уникнення майстерності – страх не відповідати власним стандартам, як у учнів, що уникають помилок через перфекціонізм.
3. Прагнення в порівняннях – бажання перевершити однолітків, наприклад, отримати найвищий бал.
4. Уникнення в порівняннях – відмова від зусиль через страх виглядати гірше за інших.

Емпіричні дані свідчать, що прагнення до майстерності позитивно впливає на навчальні досягнення, тоді як уникнення в порівняннях часто призводить до зниження мотивації. Уникнення майстерності займає проміжну позицію, а прагнення в порівняннях може бути ефективним, але супроводжується ризиком стресу [5].

Ці теорії мають конкретне застосування. Прагнення до майстерності сприяє глибокому навчанню, наприклад, коли студент вивчає біологію через інтерес до природи. Уникнення майстерності може проявлятися у старшокласників, які бояться не виправдати попередніх успіхів, що вимагає від

педагогів створення безпечного середовища для помилок. Прагнення у порівняннях мотивує до конкуренції, наприклад, у підготовці до олімпіад, але потребує балансу, щоб уникнути перевантаження. Уникнення в порівняннях, коли учень уникає відповідей через страх осуду, можна подолати через підтримку та позитивний зворотний зв'язок. Внутрішня мотивація зміцнює любов до навчання, тоді як зовнішня (оцінки, похвала) може бути корисною для короткострокових цілей.

Аспірації до навчання та мотивація досягнень є взаємопов'язаними детермінантами академічного успіху молоді. Трифакторна та чотирифакторна моделі Елліота і його колег демонструють, як мотиваційні орієнтації – прагнення чи уникнення – впливають на навчальну поведінку. Для педагогів і психологів ці знання відкривають можливості для формування мотиваційного середовища, що враховує індивідуальні особливості учнів, сприяючи їхньому розвитку та реалізації потенціалу.

Література:

1. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. *Psychologia społeczna*. Poznań; Zysk i S-ka. 1997. С. 233–235.
2. Bańka A. *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Poznań; Studio PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery, 2005. С. 17–32.
3. Boski P. Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwojospołeczno-ekonomicznego. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa; Książka i Wiedza, 1980. С. 27–103.
4. Elliot A. J., Church M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 72(1). P. 218–232.
5. Elliot A. J., McGregor H. A. A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80(3). P. 501–519.
6. Skorny Z. *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław; Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980. С. 31–45.
7. Zimbardo P. G., Gerrig R. J., Czerniawska E., Guzowska-Dąbrowska M., Jaworska-Surma A., Materska M., & Radzicki J. *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017. С. 466–508.

Спіріна Валерія Євгенівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

Наукова керівниця: Лехолетова М. М., кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Наразі населення України перебуває у стані політичної, економічної, соціальної невизначеності. Фахівці різних галузей змушені адаптуватись до складних, небезпечних умов як в особистому, так і в професійному житті. Все більшої актуальності набуває необхідність розвитку гнучкості і мобільності фахівців в організації та здійсненні своїх професійних функцій, зокрема, у наданні соціальних послуг постраждалим від повномасштабного вторгнення категоріям населення. Масове внутрішнє переміщення населення спричинило нові виклики для соціальних працівників, через збільшення груп населення, які перебувають в складних життєвих обставинах, або тих категорій, які мають свої специфічні потреби, потребують захисту прав та інтересів, якісних соціальних послуг, мають обмежений доступ в їх отриманні. Серед них значна кількість сімей з дітьми, які потребують особливої уваги та соціальної підтримки для соціальної інтеграції та адаптації в приймаючій громаді. Так, виникає потреба у професійному самовдосконаленні соціальних працівників, опануванні новими техніками, методами та інструментами соціальної роботи з метою надання якісних соціальних послуг батькам із числа внутрішньо переміщених осіб.

Досліджуючи особливості професійної діяльності фахівців соціальної сфери в умовах дистанційної роботи, науковці М. Лехолетова, Т. Лях, О. Файдюк зазначають, що масові відкриті онлайн курси (МООС) є швидким інструментом для отримання необхідних знань і дуже добре, коли заклади вищої освіти, розробляючи відкриті курси враховують потреби фахівців [6]. Так, МООС варто розглядати як інструмент у роботі соціальних працівників, що надає можливості для вдосконалення методичної та цифрової компетентностей, що сприятиме ефективній професійній діяльності. Серед найвідоміших освітніх платформ, які можна використовувати для підвищення професійної компетентності є: EdEra, Coursera, Future Learn, Prometheus.

Втрати спричинені повномасштабним вторгненням призвели до негативних наслідків від пережитих травматичних подій і тим самим посилили вразливість внутрішньо переміщених осіб, у тому числі сімей з дітьми. Тому, соціальним працівникам, працюючи з батьками із числа внутрішньо переміщених осіб, потрібно бути готовими до проведення консультативної роботи.

Науковці В. Суліцький та О. Швед стверджують, що ефективність роботи соціального працівника, як консультанта «визначається властивостями особистості, професійними знаннями та спеціальними навичками» [5, с. 31]. О. Столярик зауважує, що для ефективної роботи соціального працівника з постраждалими в умовах травмівних подій, залежить від усвідомлення складного зв'язку між бідністю, пригніченням і травмою; вміння розрізняти травму (аналізувати проблему отримувача послуги, його сильні сторони і визначати стратегії вирішення проблеми через призму травми, вміти побачити прояви травми, реагувати на неї створюючи атмосферу безпеки, співпраці, довіри та підтримки) [4, с. 213]. Тому, для ефективного консультування соціальним працівникам важливо підвищувати професійну компетентність з формування: знань про травму та її вплив, емоційну стійкість та саморегуляцію; навичок ефективного спілкування, створення безпечного середовища, критичного втручання, виявлення травматичних симптомів.

Для реалізації індивідуального підходу у роботі з батьками із числа внутрішньо переміщених осіб, надання соціальної підтримки, консультування, координації соціальних послуг та ресурсів, допомоги в соціальній інтеграції та адаптації, доцільно використовувати кейс-менеджмент.

Погоджуємось з науковцями А. Боднею та Т. Спіріною, які досліджуючи кейс-менеджмент у роботі з вразливими групами населення, визначають наявність у соціальних працівників професійної мобільності необхідною якістю кейс-менеджера, який повинен вміти швидко реагувати як у комплексному вирішенні проблем отримувачів послуг, так і у непередбачуваних ситуаціях [3]. Працюючи з батьками із числа внутрішньо переміщених осіб, соціальний працівник, як кейс-менеджер, повинен вміти координувати процес, взаємодіяти з іншими фахівцями, здійснювати оцінку потреб сім'ї, реалізовувати планування та моніторинг діяльності; здійснювати адвокаційну діяльність із представництва інтересів.

В науковій праці «Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями» науковці А. Дуля та В. Лютий зазначають що «представництвом інтересів внутрішньо переміщених осіб можна вважати діяльність, спрямовану на забезпечення прав та задоволення потреб ВПО, якщо вони не можуть зробити це самостійно, шляхом дій від імені отримувачів, разом із отримувачами або підготовки отримувачів до самостійного захисту прав та представництва власних інтересів» [1, с. 17]. Здійснюючи представництво інтересів батьків із числа внутрішньо переміщених осіб, соціальні працівники повинні вміти: надавати допомогу в оформленні заяв та документів на отримання всіх видів допомоги; оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини; налагоджувати соціальне партнерство та взаємодію державних і громадських організацій.

Успішний результат представництва інтересів батьків із числа внутрішньо переміщених осіб, залежить від наявності знань та вмінь соціальних працівників використовувати інструменти впливу на владу (знання чинного законодавства, строків та процедур ухвалення відповідних рішень, медіаграмотність, розуміння

системи побудови влади та розподілу повноважень, налагодження співпраці та комунікація зі стейкхолдерами). Вміння визначати потрібний інструмент впливу на владу та поєднувати кілька одночасно (загальні збори громадян за місцем проживання електронна петиція, громадська експертиза та громадські слухання, місцева ініціатива) сприятиме успішному результату адвокаційної кампанії [2, с. 58].

Аналіз досліджень, щодо існуючих методів, інструментів соціальної роботи та інструментів для підвищення професійної компетентності соціальних працівників, дозволив визначити ті з них, опанування якими, на нашу думку, сприятиме роботі соціальних працівників з батьками із числа внутрішньо переміщених осіб:

- використання МООС, як інструментів для самоосвіти, підвищення професійної компетентності (ознайомлення із сучасними тенденціями у сфері надання соціальних послуг, можливість відпрацювання навичок на основі практичних кейсів професійної діяльності; доступність та відкритість; вузька змістова орієнтація на потреби цільової аудиторії; можливість долучитись до національної та міжнародної професійної спільноти);
- консультування (допомога батькам в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх розв'язання; залучення батьків до складання плану виходу зі складної життєвої ситуації; інформування про можливості навчання з розвитку соціальних навичок, батьківської компетентності, участь в діяльності груп самопомогі, працевлаштування);
- кейс-менеджмент (координація процесів, взаємодія з фахівцями та нефахівцями, здійснення оцінки потреб особи, сім'ї, планування та моніторинг діяльності);
- інструменти для здійснення адвокаційної діяльності із представництва інтересів (знання чинного законодавства, строків та процедур ухвалення відповідних рішень, медіаграмотність, розуміння системи побудови влади та розподілу повноважень, налагодження співпраці та комунікація зі стейкхолдерами).

Опанування переліченими методами, інструментами соціальної роботи та інструментами для підвищення професійної компетентності соціальних працівників, сприятиме наданню якісних соціальних послуг батькам із числа внутрішньо переміщених осіб.

Література:

1. Дуля А., Лютий В. Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 3. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3>
2. Лях, Т., Петрович, В., Спірін, А. (2022). Інструменти соціальної адвокації прав та інтересів вразливих груп населення. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 3. С. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.8>
3. Спіріна Т., Бодня А. Кейс-менеджмент у роботі з вразливими групами населення. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. №. 2. С. 145-150. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.21>

4. Столярик О. Формування компетентостей майбутніх соціальних працівників для роботи в умовах травмівних подій. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (23-24 жовтня 2024 року, м. Запоріжжя)*. 2024. С. 211-216.
5. Суліцький В., Швед О. Консультування в соціальній роботі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім "Вініченко", 2023. С.6.
6. Faidiuk O., Lekholetova M., Liakh T. Professional self-improvement of social workers in working with female combatants: the potential of the MOOC. *E-learning in the Transformation of Education in Digital Society Scientific Eugenia Smyrnova-Trybulska "E-Learning"*, 14, Katowice-Cieszyn 2022, pp. 178–190. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.13>

Стахова Ольга Олександрівна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Гераймович Дар'я Вікторівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СПІВПРАЦЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ ПРИ НАДАННІ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Однією з актуальних тенденцій функціонування освіти останніх років є збільшення в освітніх закладах кількості дітей із порушеннями мовлення.

Мовленнєві порушення – це відхилення від норми у формуванні мовлення, які проявляються у труднощах із вимовою, граматичною побудовою речень, збагаченням словникового запасу, а також у сприйнятті та розумінні мовлення інших людей [2, с. 63].

Ці порушення можуть бути викликані як органічними, так і функціональними факторами.

Як показав проведений нами аналіз теоретико-прикладних досліджень із даної проблеми, до основних причин мовленнєвих порушень належать:

1. органічні ураження центральної нервової системи;
2. спадкові фактори;
3. психологічні травми;
4. недостатній мовленнєвий досвід;
5. соціальні та екологічні умови [1, с. 38].

Вади мовлення, які виникають у дітей під впливом окреслених вище чинників, зазвичай мають різний ступінь вираженості та можуть суттєво впливати на їх особистісний розвиток й успішність оволодіння та виконання ними різних видів діяльності.

З огляду на численні результати наукових розвідок представників психолого-педагогічної науки, варто відмітити, що у переважній більшості випадків мовленнєві порушення у дітей негативно позначаються не лише на розвитку їх комунікативних навичок, а й на становленні їх когнітивної та особистісної сфер. Оскільки мовлення тісно пов'язане з мисленням, емоційною сферою та соціальною адаптацією, його порушення можуть призводити до комплексних відхилень у розвитку.

Розуміння сутності мовленнєвих вад і чинників їх виникнення є важливим етапом для розробки ефективних методів їх діагностики й корекції. Це забезпечує можливість індивідуального підходу до кожної дитини, враховуючи її особливості та потреби, що є основним завданням у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Організація ІРЦ психолого-педагогічного супроводу передбачає індивідуалізацію навчальних програм відповідно до потреб дитини, інтеграцію у навчальний колектив та підтримку соціальної адаптації з урахуванням унікальних особливостей, потреб та можливостей дитини.

У процес супроводу залучаються різні фахівці, зокрема педагоги, логопеди, психологи, соціальні працівники, реабілітологи та медики, що забезпечує мультидисциплінарний підхід до розв'язання проблем дитини, пов'язаних із порушеннями її мовлення. Так, логопеди відповідають за корекцію мовленнєвих порушень, психологи займаються розвитком когнітивної сфери й емоційною підтримкою, а соціальні працівники допомагають у створенні умов для інтеграції дитини в колектив.

Командна співпраця працівників інклюзивно-ресурсного центру, ефективна взаємодія фахівців різних профілів дозволяє створити сприятливе середовище для розвитку мовленнєвих, когнітивних і соціальних навичок дітей із порушеннями мовлення, аби вони могли максимально реалізувати свій потенціал, успішно взаємодіяти з однолітками та інтегруватися в суспільство.

Водночас, розглядаючи особливості функціонування ІРЦ, варто підкреслити, що важливу роль у налагодженні спільної роботи його фахівців відіграє їх взаємодія з батьками дитини, що дозволяє досягти більшого порозуміння та ефективності у розвитково-корекційній діяльності.

За умовами надання допомоги центром, вони входять до команди супроводу й несуть відповідальність за навчально-виховний процес своєї дитини.

Як зазначає Н. Софій – укладач навчального посібника «Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами», саме батьки дітей із порушеннями у розвитку їх мовлення виступають ініціаторами започаткування інклюзивної освіти. За ними стоїть вибір для своєї дитини найближчого та найкращого шляху отримання освіти [3, с. 35].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями мовлення, ефективність якого залежить від командної співпраці фахівців інклюзивно-ресурсного центру та їх активної взаємодії з батьками, є важливим інструментом їхньої успішності в навчанні та безперешкодної, безболісної адаптації в соціумі.

Література:

1. Мартиненко І.В. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 37-40.
2. Рускуліс Л.В. Види та причини мовленнєвих порушень у дітей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2024. № 3. С. 63-68.
3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / за заг. ред. Н.З. Софій. Київ: Плеяди, 2015. 66 с.

Тарасенко Вікторія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Гавриловська К. П., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СПОСОБИ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ

У наш час проблема булінгу (цькування) набула значного поширення: в багатьох країнах світу у навчальних закладах фіксуються прояви жорстокості, агресії та психологічного тиску. Постраждати від булінгу дитина може не лише у реальному, а й у віртуальному світі, оскільки серйозну небезпеку несе так званий «кібербулінг» (інтернет-цькування). Мішенями шкільного цькування часто є учні, що мають відмінні від більшості членів колективу риси (зовнішність, характер, виховання, поведінка).

Наслідки булінгу є вкрай негативними для всіх учасників. У постраждалих наслідки можуть проявитися у вигляді заниженої самооцінки, невпевненості, труднощами у побудові міжособистісних стосунків, у високому рівні тривожності, страхів, низькому рівні домагань. Є також наслідки і для булерів, зокрема девіантна поведінка, делінквентна поведінка, асоціальний спосіб життя, суспільний осуд тощо. Пасивність та бездіяльність у випадку споглядання проявів булінгу має негативні наслідки для і спостерігачів, адже вони можуть ще довго відчувати докори сумління та каяття. Така пасивність може бути зумовлена тим, що діти не знають, як правильно реагувати на прояви булінгу, або бояться це робити.

Дуже часто навіть дорослі (вчителі та батьки), стикаючись із булінгом, не надають постраждалим належної підтримки. У цьому виражається їхня безпорадність, некомпетентність, недовіра до дітей та учнів. Батьки часто не довіряють своїм дітям, вважаючи, що вони можуть перебільшувати, фантазувати, шукають привід не відвідувати заклад освіти та не готуватися до уроків, тому нівелюють булінг та його наслідки [4].

Шляхи та засоби протидії булінгу у шкільному середовищі заслуговують особливої уваги в педагогічних та психологічних дослідженнях.

Для того, щоб здійснювати ефективну профілактику та попередження булінгу в середовищі підлітків, педагогам закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) потрібно систематично проводити роботу з педагогічним колективом та батьками. Із огляду на це, визначимо такі *організаційно-педагогічні умови протидії булінгу* в шкільному середовищі ЗЗСО:

1.Формування в учнів розуміння, що кожна людина є унікальна й неповторна особистість, тому слід поважати честь та гідність кожної людини. Адже ці істини детермінує Конституція України та суспільна мораль.

2. Формування в учнів здатності передбачати наслідки своїх дій відносно оточуючих та поглиблювати знання про те, як поводити себе у випадках ситуацій булінгу.

3.Педагоги та психологи повинні мати надійний зворотній зв'язок із родинами учнів із метою попередження насильства у шкільному колективі, а також із метою створення безпечних умов для життєдіяльності школярів [1].

Задля попередження негативних наслідків шкільного насилля на учасників освітнього процесу, важливо забезпечити такі умови протидії булінгу серед учнів ЗЗСО: психопрофілактичні дії мають відповідати віковому, психологічному розвитку особистості; матеріал, розроблений психологом, має бути зрозумілим для учнів, викликати у них інтерес. Формування готовності протидіяти булінгу має відбуватися з використанням ігрових, казкових сюжетів, драматизацій, створення «віртуальних» листів тощо [3].

Головний спосіб виявлення та попередження цькування у шкільному колективі – це спостереження педагогів і батьків за поведінкою учасників шкільного колективу та особливостями їх спілкування, проведення бесід із учнями на засадах взаємної довіри, поваги та підтримки [2].

Особливий напрямок психологічної просвіти – робота з дітьми-булерами та їх родинами. Недостатня педагогічна компетентність батьків, які виховують дитину-булера пов'язана з несприятливим кліматом у родині, деструктивним стилем взаємодії, що не передбачає довіри, допомогу та підтримку, не дає можливості дорослим помічати вияви жорстокості своїх дітей до однолітків, до тварин тощо. Дуже часто, щоб не вирішувати проблему, батьки дітей-булерів просто ігнорують її, перекладаючи відповідальність на педагогів, психологів. Тобто, вони уникають проводити із дитиною бесіди, наводячи приклади про деструктивний вплив булінгу на всіх його учасників, про кримінальну відповідальність через булінг тощо [2].

Таким чином, задля успішного вирішення проблеми булінгу у шкільному колективі, усі учасники освітнього процесу мають взаємодіяти між собою, співпрацювати і вирішувати завдання профілактики і протидії булінгу спільно. Це може передбачати такі форми роботи, як спільні обговорення, тренінги батьківської компетентності, лекції для батьків, круглі столі у ЗЗСО за присутністю батьків, педагогів, психологів, що проводяться із метою профілактики та протидії булінгу у шкільному середовищі.

Література:

1. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія. 2015. Вип. 37. С. 174–187. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2015_37_17.
2. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Сер. : Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 85-89. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_28.
3. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. Київ, УФ «БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ» Київ, 2018. 56 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf>
4. Losey B. Bullying, Suicide and Homicide. Understanding, Assessing, and Preventing Threats to Self and Others for Victims of Bullying. New York, NY: Routledge. 2011. 200 p.

Терещук Світлана Дмитрівна
вихователька ЖЗДО №25 ЖМР
м. Житомир, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ФІНСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РАС В УКРАЇНСЬКИХ ЗДО

Інклюзія в освіті є фундаментальним принципом сучасних педагогічних систем, що забезпечує рівний доступ до якісного навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку. Одним із найважливіших аспектів інклюзивного підходу є забезпечення освітнього середовища, яке сприяє соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема тих, які мають розлад аутистичного спектра (РАС).

Згідно з міжнародними дослідженнями, раннє включення дітей з РАС у загальноосвітній простір сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку емоційного інтелекту та адаптації до соціального середовища [1]. Дошкільний вік є критичним періодом для розвитку основних навичок взаємодії, тому інтеграція дітей з РАС у загальні групи дозволяє не лише сприяти їхньому особистісному зростанню, а й формувати толерантне ставлення до різноманіття серед інших дітей.

В Україні нормативно-правова база створює передумови для інклюзивного навчання, зокрема в дошкільних закладах освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» [3], «Про дошкільну освіту» [2] та постанови Кабінету Міністрів України № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» [4], інклюзивні групи мають забезпечувати необхідні умови для всебічного розвитку дітей з ООП. Однак на практиці реалізація інклюзії в ЗДО стикається з рядом викликів, серед яких недостатня підготовка педагогів, відсутність кваліфікованих спеціалістів і обмежене фінансування.

У зв'язку з цим актуальним завданням стає пошук ефективних моделей підтримки інклюзивної освіти, які вже продемонстрували свою ефективність у світовій практиці. Однією з таких моделей є фінська система інклюзивного виховання, що базується на індивідуалізованому підході, мультидисциплінарній підтримці та розвиненій системі допоміжних технологій. Її адаптація до умов українських ЗДО може стати важливим кроком у вдосконаленні інклюзивної освіти для дітей з РАС.

Фінляндія є однією з провідних країн світу у впровадженні інклюзивної освіти. Освітня політика країни ґрунтується на принципах рівності, доступності та підтримки кожної дитини відповідно до її індивідуальних потреб. Особливу увагу фінська система приділяє дітям з розладом аутистичного спектра (РАС), забезпечуючи для них адаптивне освітнє середовище та необхідну психолого-педагогічну підтримку [7, с. 77].

Основними принципами фінської інклюзивної системи є:

- Індивідуалізація навчання та виховання. У фінських дошкільних закладах освіти (Varhaiskasvatus) для кожної дитини з ООП, зокрема з РАС, розробляється індивідуальний план розвитку (Individual Education Plan – IEP). Цей документ визначає потреби дитини, її сильні сторони, стратегії навчання та форми підтримки [6, с. 216-223]. План складається у співпраці між вихователями, спеціалістами та батьками, що забезпечує комплексний підхід до навчання.
- Підтримка мультидисциплінарної команди. Однією з ключових особливостей фінської системи є залучення широкого кола фахівців: спеціальних педагогів, логопедів, психологів, асистентів вихователів та соціальних працівників. Командний підхід дозволяє ефективно адаптувати освітній процес відповідно до потреб дитини та забезпечити необхідні умови для її розвитку.
- Гнучка система навчання та альтернативна комунікація. Діти з РАС у фінських ЗДО навчаються як у загальних групах, так і в спеціалізованих інклюзивних класах [8, с. 168].
- Сенсорна підтримка та створення адаптивного середовища. Важливим аспектом фінської системи є створення сприятливого сенсорного середовища для дітей з РАС. У дошкільних закладах передбачені тихі зони, сенсорні кімнати, спеціальні тактильні та моторні матеріали, що сприяють регуляції поведінки та зниженню стресу [8, с. 174].
- Рання діагностика та втручання. У Фінляндії діти з РАС отримують кваліфіковану підтримку ще до вступу до школи. Рання діагностика та інтервенція є ключовими факторами успішного інклюзивного навчання. Згідно з фінською системою, підтримка має починатися ще на етапі дитячого садка, що дає змогу скоригувати поведінкові та комунікативні труднощі ще в ранньому віці [7, с. 83].

Фінська система інклюзивної освіти демонструє ефективний підхід до навчання дітей з РАС, поєднуючи гнучкість, підтримку спеціалістів і сучасні освітні методи. Її адаптація до українських реалій може суттєво покращити якість інклюзивної освіти в ЗДО.

Одним із ключових принципів, який уже реалізується в українських ЗДО, є індивідуалізація навчання. Для дітей з ООП, зокрема з РАС, складаються індивідуальні програми розвитку (ІПР), які визначають освітні потреби дитини та адаптаційні стратегії. Важливу роль у цьому процесі відіграють команди психолого-педагогічного супроводу, які включають вихователів, спеціальних педагогів, психологів, логопедів та дефектологів [2], [3], [5].

Мультидисциплінарний підхід, що є основою фінської системи, також поступово впроваджується в українську практику. У закладах дошкільної освіти працюють асистенти вихователів, а також залучаються спеціалісти інклюзивно-ресурсних центрів, які допомагають адаптувати освітнє середовище відповідно до потреб дитини. Проте, на відміну від фінської моделі, де мультидисциплінарні команди функціонують на постійній основі та мають широкі можливості для підтримки дітей, в Україні ці процеси ще потребують удосконалення.

В українських ЗДО вже застосовуються деякі елементи альтернативної комунікації для дітей з РАС. Наприклад, використання візуальних розкладів та піктограм у навчальному процесі допомагає дітям краще орієнтуватися в середовищі та сприймати інформацію. Проте такі методики ще не стали системними та залежать від підготовленості педагогів до роботи з дітьми з аутизмом.

Створення адаптивного середовища в закладах дошкільної освіти також набирає обертів. У деяких дитячих садках відкриваються сенсорні кімнати, що забезпечують дітям з РАС необхідні умови для регуляції емоційного стану. Однак їхня доступність досі є обмеженою, особливо в невеликих населених пунктах, а самі дошкільні заклади часто не мають відповідного фінансування для облаштування спеціалізованих просторів.

Рання діагностика та втручання – один із найважливіших компонентів фінської системи, який частково реалізується і в Україні. Важливу роль у цьому процесі відіграють інклюзивно-ресурсні центри, що проводять оцінку розвитку дітей і надають рекомендації щодо їхньої освіти та виховання. Однак система раннього втручання ще потребує покращення, адже доступ до діагностики та корекційних послуг залишається нерівномірним, а кількість спеціалістів недостатньою для забезпечення якісного супроводу всіх дітей, які цього потребують.

Загалом, Україна має базу для розвитку інклюзивної освіти, яка частково враховує принципи фінської моделі. Проте для повноцінного впровадження таких підходів необхідно підвищувати рівень підготовки педагогів, забезпечувати фінансування для створення адаптивного середовища та розширювати можливості мультидисциплінарної підтримки дітей з РАС у дошкільних закладах освіти [2], [3].

Попри позитивні зрушення у сфері інклюзивної освіти, в Україні залишається багато аспектів фінської моделі, які ще не набули належного поширення або впроваджені лише частково. Однією з таких сфер є створення повністю інклюзивного середовища, де кожна дитина, незалежно від своїх

особливостей розвитку, має рівні можливості для навчання та соціалізації. У фінській системі це забезпечується завдяки індивідуальному підходу, гнучкості навчальних програм та широкому застосуванню технологій підтримки. В Україні ж адаптація освітнього процесу для дітей з РАС ще не є системним явищем, а інклюзивна практика часто залежить від рівня підготовки конкретного закладу чи навіть окремих педагогів [5].

Одним із ключових компонентів фінської системи, який поки що недостатньо розвинений в Україні, є раннє втручання. У Фінляндії діагностика особливих освітніх потреб здійснюється на ранніх етапах розвитку дитини, що дозволяє своєчасно розробити індивідуальний план підтримки. В Україні ж доступ до ранньої діагностики обмежений, особливо у віддалених регіонах, а батьки часто зіштовхуються з труднощами у пошуку фахівців та відповідних корекційних програм. Перспективи розвитку цієї сфери пов'язані з удосконаленням роботи інклюзивно-ресурсних центрів, підготовкою більшої кількості спеціалістів та розширенням програм раннього втручання, зокрема шляхом впровадження фінського досвіду в систему охорони здоров'я та освіти.

Ще одним важливим аспектом, що в Україні реалізований недостатньо, є системна робота мультидисциплінарних команд. У фінських закладах дошкільної освіти постійно працюють педагоги, логопеди, спеціальні педагоги, психологи та терапевти, які координують свою роботу та забезпечують комплексну підтримку дітей. В Україні така взаємодія найчастіше має епізодичний характер, а спеціалісти залучаються лише за необхідності. Для вдосконалення цього підходу необхідно запровадити обов'язкову співпрацю між педагогами та фахівцями корекційної освіти, а також підвищити фінансування на утримання таких команд у кожному закладі [2], [3], [5].

Окремої уваги потребує використання альтернативних та допоміжних засобів комунікації, які широко застосовуються у фінській моделі для підтримки дітей з РАС. В Україні такі методи, як картки PECS, комунікативні планшети чи спеціальні додатки, використовуються обмежено та не є частиною обов'язкової освітньої програми. Їхня інтеграція в навчальний процес потребує як підготовки педагогів, так і забезпечення необхідними матеріалами та технічними засобами.

Ще один виклик – формування культури інклюзії в суспільстві. У Фінляндії інклюзія є нормою, і всі учасники освітнього процесу (вихователі, діти, батьки) сприймають її як природний підхід до навчання. В Україні ж інклюзія часто зустрічає опір з боку педагогів та батьків дітей, які не мають ООП, що свідчить про необхідність просвітницької роботи та підвищення рівня обізнаності суспільства щодо особливостей дітей з РАС.

Перспективи впровадження фінських підходів в Україні залежать від кількох чинників: реформування освітньої політики, підготовки педагогічних кадрів, розвитку інфраструктури та розширення ресурсного забезпечення закладів. Створення інклюзивного освітнього середовища потребує комплексного підходу, що включає не лише зміну методів навчання, а й трансформацію суспільного сприйняття інклюзії. У разі поступового

впровадження цих змін можна очікувати значного покращення якості дошкільної освіти для дітей з РАС та їхньої ефективної соціалізації.

Досвід Фінляндії у сфері інклюзивної освіти демонструє ефективність комплексного підходу до виховання та навчання дітей з РАС. Україна вже має певні напрацювання в цьому напрямі, зокрема законодавчу базу, розбудову інклюзивного середовища та створення індивідуальних програм розвитку. Проте низка важливих аспектів фінської моделі ще не впроваджена або реалізується лише частково. Тому, для покращення інклюзії дітей з РАС у закладах дошкільної освіти, необхідно здійснити такі ключові кроки: розширення системи ранньої діагностики та втручання, посилення підготовки педагогів та мультидисциплінарних команд, інтеграція альтернативної та допоміжної комунікації, розвиток адаптивного освітнього середовища, підвищення рівня суспільної обізнаності про інклюзію, фінансова підтримка та ефективне управління ресурсами.

Отже, перспективи впровадження фінських підходів до виховання дітей з РАС в українських закладах дошкільної освіти є досить реальними. Вони потребують комплексного підходу, який включає реформування освітньої системи, професійний розвиток педагогів, впровадження сучасних методик та зміцнення суспільної підтримки інклюзії. Лише через систематичні зміни можна створити умови, в яких кожна дитина, незалежно від особливостей її розвитку, матиме рівний доступ до якісної дошкільної освіти та можливості для повноцінного соціального розвитку.

Література:

1. Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО; Декларація, Міжнародний документ від 16.11.1995. URL: <https://nibu.kyiv.ua/exhibitions/337/> (Дата звернення: 06.02.2025).
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (Дата звернення: 26.02.2025)
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178/179). С. 10-22 URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895> (Дата звернення: 18.02.2025)
4. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.04.2019 № 530 : станом на 28 квіт. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п#Text> (дата звернення: 13.03.2025).
5. Берегова М. І. Особливості організації інклюзивної освіти у країнах Європи та України. Journal «sciencerise: pedagogical education». 2020. Т. 2, № 35. С. 33–36. URL: https://media.neliti.com/media/publications/528063-peculiarities-of-inclusive-education-org-19689e1b.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 10.03.2025).

6. Finnish national agency for education - EDUFI. The grants register 2023. London, 2022. P. 474. URL: https://doi.org/10.1057/978-1-349-96053-8_336 (date of access: 10.02.2025).
7. Halinen I., Järvinen R. Towards inclusive education: the case of Finland. Prospects. 2008. Vol. 38, no. 1. P. 77–97. URL: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2> (date of access: 14.02.2025).
8. Sahlberg P. Global education reform movement revisited. International encyclopedia of education (fourth edition). 2023. P. 165–173. URL: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.01023-x> (date of access: 09.02.2025).

Тетерук Олена Олегівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Хворова Ганна Михайлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, професорка
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН НЕЙРОІГР ПРИ КОРЕКЦІЇ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Використання нейроігор онлайн для корекції писемного мовлення у молодших школярів – це сучасний та ефективний підхід, що поєднує ігрові методи та штучний інтелект для покращення навичок письма та читання [1, 2].

Нейроігри — це спеціальні комп'ютерні програми або мобільні додатки, які спрямовані на розвиток когнітивних функцій мозку. Вони базуються на принципах нейропсихології, когнітивної науки та гейміфікації, що робить процес тренування ефективним і захоплюючим [1]. Такі ігри можуть бути спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, просторового мислення, мовленнєвих навичок, дрібної моторики та інших важливих функцій [2, 3].

У випадку з дисграфією та дислексією нейроігри допомагають стимулювати ті зони мозку, які відповідають за обробку мовної інформації та контроль письма і читання [4].

Ефективність нейроігор у корекції писемного мовлення пояснюється їх здатністю комплексно впливати на різні когнітивні функції, що залучені в процесі письма та читання [1, 4]. Основні механізми їх впливу такі:

1. Розвиток фонематичного слуху та мовного аналізу. Онлайн-ігри, що тренують розпізнавання звуків, складання слів із літер, визначення риму та ритмічних структур, допомагають покращити фонематичний аналіз, що є основою для правильного написання та читання слів.
2. Покращення зорово-просторових навичок. Ігри, що вимагають орієнтації у просторі, розпізнавання форм і шаблонів, сприяють розвитку просторової уяви, що важливо для розташування літер на рядку та правильного написання та читання елементів букв.

3. Тренування уваги та пам'яті. Багато нейроігор орієнтовані на розвиток робочої пам'яті, здатності утримувати в голові послідовність дій, концентрувати увагу на деталях, що безпосередньо впливає на зменшення кількості помилок у письмі та читанні.
4. Стимуляція моторної координації. Ігри, що потребують точних рухів мишкою або сенсорним екраном, допомагають розвивати дрібну моторику, яка важлива для чіткої координації рухів руки під час письма.
5. Активація нейропластичності. Завдяки повторюваним завданням і поступовому ускладненню ігор стимулюється утворення нових нейронних зв'язків, що сприяє покращенню роботи мозку загалом [2, 3].

Отже, онлайн-нейроігри – це чудовий спосіб розвинути здібності дитини, зробивши навчання цікавим та ефективним.

Дослідницька робота проводилася з дітьми віком 6–8 років. У ній взяли участь 8 дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення писемного мовлення.

В своєму дослідженні ми використовували наступні типи нейроігр:

1. Ігри на розвиток фонематичного слуху – ігри, де дитина повинна "ловити" бульбашки зі словами, які містять певний звук. Це допомагає покращити вміння ідентифікувати звуки в словах; тренажери для розрізнення схожих за звучанням слів, що важливо для зменшення орфографічних помилок.

2. Ігри для розвитку зорово-просторових навичок – класичні головоломки для складання фігур із простих геометричних форм, що розвиває просторове мислення; лабіринти для тренування орієнтації у просторі та вміння планувати рухи.

3. Ігри для тренування уваги і пам'яті – ігри на запам'ятовування розташування кольорових блоків на полі; завдання на пошук відмінностей між двома зображеннями для розвитку концентрації уваги.

4. Ігри для розвитку моторики – ігри, де дитина має з'єднувати точки, щоб утворити малюнок, що допомагає тренувати точність рухів; додатки для обведення літер, що формує правильні графомоторні навички.

5. Ігри на розпізнавання складів та слів – квести, в яких дитина має декодувати текст.

Основними перевагами нейроігор (відносно традиційних методик) стали:

1. Мотивація до навчання – граючись, діти навчалися без стресу та примусу. Онлайн-ігри викликали у дітей більший інтерес, ніж традиційні вправи, оскільки поєднували навчання і гру.
2. Адаптація до рівня учня – алгоритми підлаштовуються під індивідуальні потреби кожної дитини, поступово ускладнюючи завдання відповідно до її прогресу.
3. Миттєвий зворотний зв'язок – система одразу виправляє помилки та пояснює їх.
4. Можливість моніторингу результатів – деякі платформи дозволяють відслідковувати досягнення, що допомагло батькам і педагогам оцінювати ефективність корекційної роботи.

5. Інтерактивність – аудіо-, відео- та тактильні елементи сприяли кращому засвоєнню матеріалу.
6. Доступність – ігри можна було використовувати вдома, що дозволило продовжувати корекційну роботу поза межами школи або логопедичного кабінету.

Попри всі переваги, нами були помічені й деякі недоліки:

- Нейроігри не замінюють фахівця – вони можуть бути лише частиною комплексної програми корекції, адже не замінюють роботу логопеда чи нейропсихолога.
- Існує ризик надмірного використання гаджетів – тривале перебування перед екраном може негативно впливати на зір і загальне самопочуття дитини, тому важливо було дотримуватись режиму.
- Не підійшли для всіх дітей- деякі діти швидко втрачали інтерес, а деякі мали труднощі із засвоєнням матеріалу в онлайн-форматі.

За результатами досліджень були виділені наступні рекомендації щодо використання онлайн нейроігор:

- Використовувати ігри регулярно (10-20 хвилин на день).
- Поєднувати онлайн-ігри з традиційними вправами для корекції письма і читання.
- Спільно проходити ігри з батьками для додаткової підтримки.
- Контролювати прогрес дитини за допомогою аналітики в додатках.

Отже, узагальнюючи вищевикладені результати досліджень, можна зробити висновок, що використання онлайн нейроігор у корекції дисграфії та дислексії у молодших школярів є ефективним доповненням до традиційних методик. Вони сприяють розвитку ключових когнітивних функцій, необхідних для оволодіння навичками письма. Проте для досягнення найкращих результатів важливо поєднувати ігрові технології з індивідуальною корекційною роботою під керівництвом фахівця.

Література:

1. Лещенко П. А. Комп'ютерні ігри як засіб навчання дітей з особливими потребами // Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / за ред. Ю. Г. Носенка. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – С. 128–151.
2. Дяченко К.Г. Інновації в корекції писемного мовлення молодших школярів. — . Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2010. — 320 с.
3. Качуровська О. Б. Психолого-педагогічний аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій в корекційному навчанні // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 121–125.
4. Князев В. М. Нейропсихологічна діагностика : навч. посіб. – Київ : ДІА, 2023. – 240 с.

Ткачук Тамара Василівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціально-психологічна готовність до навчання в школі є важливим показником успішної адаптації дитини до освітнього процесу. Для дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями цей аспект має особливе значення, оскільки труднощі у мовленні можуть ускладнювати комунікацію з однолітками та вчителями, формування навчальної мотивації та розвиток емоційно-вольової сфери. Недостатня сформованість соціально-педагогічної готовності може призводити до проблем у навчанні, соціальній ізоляції та зниження самооцінки дитини.

Розробка ефективної методики розвитку соціально-психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями є необхідною умовою для їхньої успішної адаптації до шкільного середовища. Методика має забезпечувати поступове формування комунікативних навичок, розвиток емоційної стійкості, вміння взаємодіяти з однолітками та вчителями, а також підвищення навчальної мотивації. Використання корекційно-розвивальних технологій у поєднанні з ігровими та інтерактивними методами сприятиме гармонійному включенню дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями в навчальний процес та їх подальшому успішному розвитку.

Організаційним аспектам логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями присвятили свої дослідження такі українські науковці, як С. Конопляста, М. Лепетченко, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, Т. Швалюк, М. Шеремет та інші. Питання сучасних технологій підготовки старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі розглядали у своїх працях О. Белова, А. Кравченко, Л. Куравська, О. Ласточкіна, Ю. Рібцун, Н. Семенюк та ін. Дослідженням проблем формування соціально-психологічної готовності дитини до шкільного навчання займалися такі вчені, як Н. Атаманчук, О. Белова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Т. Пантюк, Т. Піроженко, Т. Поніманська, Н. Стадненко, О. Чекстере та інші.

Н. Атаманчук зазначає, що соціально-психологічна готовність до школи передбачає формування у дитини потреби у взаємодії з іншими, вміння враховувати інтереси групи та визначати свою роль у навчальному процесі. Вона

також включає розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної комунікації як з однолітками, так і з педагогами. Коли дитина потрапляє до класу, де всі зайняті спільною діяльністю, важливо, щоб вона могла легко встановлювати контакти, діяти разом з іншими, проявляти ініціативу, співпрацювати та навчитися поступатися в певних ситуаціях [1, с. 16].

О. Чекстере наголошує на значущості соціально-психологічної готовності дітей до школи, оскільки саме вона допомагає дитині ефективно взаємодіяти з однолітками та вчителями. У такій ситуації важливо володіти навичками налагодження відносин, вмінням працювати в колективі, домовлятися, поступатися та відстоювати власну позицію. Діти з низькою самооцінкою, підвищеною тривожністю, гіперактивністю або сором'язливістю можуть відчувати труднощі в адаптації до шкільного середовища [2, с. 266].

На наш погляд соціально-психологічна готовність до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями – це здатність дитини адаптуватися до нових умов, встановлювати контакт з однолітками та вчителями, регулювати свою поведінку та емоції, а також проявляти інтерес до навчання.

Мовленнєві порушення у дітей старшого дошкільного віку можуть створювати різні труднощі в їхньому соціально-психологічному розвитку та підготовці до школи. Емпіричне дослідження проведене на базі Житомирського дошкільного навчального закладу №43 дозволило виявити стан соціально-психологічної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Представимо результати дослідження графічно (рис. 1):

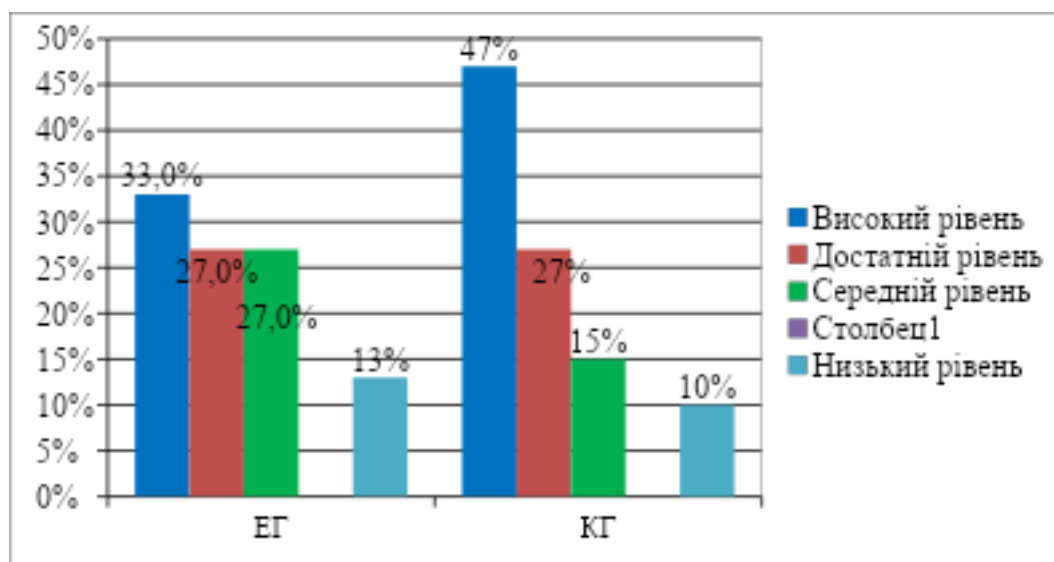


Рис. 1. Рівень стану соціально-психологічної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, у %

Насамперед, було виокремлено чотири основні критерії: комунікативні навички визначаються здатністю висловлювати думки, слухати інших і взаємодіяти в колективі, що досліджується за допомогою модифікованої методики телефонної розмови з казковим героєм; соціальна адаптація оцінюється через здатність встановлювати рівноправні стосунки та

дотримуватися соціальних норм, використовуючи методику «Профіль соціального розвитку дитини»; психосоціальна зрілість включає пізнавальний інтерес, самостійність і моральні цінності та аналізується за методикою діагностики за О. Таран; саморегуляція, що охоплює емоційний контроль і вирішення конфліктів, досліджується шляхом спостереження за взаємодією з однолітками та дорослими.

Дослідження показало, що високий рівень соціально-психологічної готовності до навчання в школі мають 33% дітей експериментальної групи (логопедична група «Д») та 47% дітей контрольної групи (логопедична група «А»). Ці діти добре адаптовані до соціального середовища, легко встановлюють контакт з оточенням, мають розвинені комунікативні навички, проявляють інтерес до навчання та впевнені у власних можливостях. Достатній рівень готовності зафіксовано у 27% дітей в обох групах. Вони загалом володіють необхідними соціальними навичками, проте відчують труднощі в адаптації до нових умов, особливо в регуляції власних емоцій. Діти потребують додаткової підтримки для комфортної інтеграції в навчальний процес. Середній рівень мають 27% дітей експериментальної групи та 15% контрольної. У них спостерігаються певні труднощі в спілкуванні, адаптації та самоконтролі. Вони можуть втрачати інтерес до навчання та відчувати складнощі у взаємодії з однолітками й дорослими. Низький рівень соціально-психологічної готовності відзначено у 13% дітей експериментальної групи та 10% дітей контрольної. Діти мають значні труднощі у мовленні, соціальній взаємодії та регуляції емоцій, що ускладнює їхню адаптацію до шкільного середовища. Вони потребують спеціалізованої допомоги фахівців для успішного засвоєння необхідних навичок та подальшого розвитку.

У рамках дослідження була розроблена експериментальна методика, спрямована на розвиток соціально-психологічних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, що необхідні для успішної адаптації до школи. Вона охоплює вдосконалення комунікативних і мовленнєвих здібностей, розвиток емоційної сфери та соціальних умінь, формування навичок ефективної взаємодії з однолітками й дорослими. Окрім цього, методика допомагає дітям навчитися самоконтролю, конструктивному вирішенню конфліктів і поступовій адаптації до вимог навчального середовища.

Експериментальна методика складається з трьох етапів: мотиваційно-підготовчого, комунікативно-розвивального та адаптаційного.

Мотиваційно-підготовчий етап спрямований на формування у дітей позитивної мотивації до навчання, ознайомлення з соціальними нормами й підготовку до шкільного середовища. Основні завдання – створення комфортної атмосфери в групі, самоорганізації та відповідальності, а також формування інтересу до школи та позитивного ставлення до ролі учня.

Комунікативно-розвивальний етап спрямований на розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок, покращення звуковимови, розширення словникового запасу та формування вміння взаємодіяти з оточуючими. Основні завдання – удосконалення мовлення, навичок ведення бесіди, розвиток вербальної й

невербальної комунікації (активне слухання, міміка, жести, інтонація); розвиток співпраці, встановлення контактів і спільної діяльності з однолітками.

Адаптаційний етап спрямований на підготовку дітей до шкільного колективу, розвиток навичок взаємодії та самоконтролю, а також формування вміння конструктивно вирішувати конфлікти. Основні завдання – розвиток соціальних навичок (толерантність, командна робота, уміння висловлювати думки), адаптація до взаємодії з учителями й однокласниками, вдосконалення самоконтролю та дотримання норм поведінки, організація власної діяльності, приймати відповідальність та адаптуватися до вимог шкільного середовища.

Кожен етап експериментальної методики включає сюжетно-рольові ігри, дидактичні вправи та інші групові активності, що сприяють розвитку навичок взаємодії. Завдяки цьому діти освоюють основи шкільного життя, вчаться висловлювати свої думки та емоції, а також ефективно співпрацювати з однолітками. Формування мовленнєвих навичок, уміння вирішувати конфлікти та готовність дотримуватися шкільних вимог не лише допомагають дітям адаптуватися до нового середовища, а й забезпечують успішний початок навчального процесу в колективі.

Таким чином, розроблена методика сприятиме розвитку соціально-психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до навчання в школі. Вона забезпечує формування комунікативних навичок, емоційної стійкості, соціальної адаптації та навчальної мотивації, що є ключовими факторами успішної інтеграції у шкільне середовище. Завдяки поступовому впровадженню мотиваційно-підготовчого, комунікативно-розвивального та адаптаційного етапів діти з мовленнєвими порушеннями вчаться взаємодіяти з однолітками та дорослими, конструктивно вирішувати конфлікти, висловлювати свої думки та емоції, а також дотримуватися соціальних норм і правил.

Література:

1. Атаманчук Н.М. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*, 2014. №6/СХХІІІ. С.11–16.

2. Чекстєре О.Ю. Соціально-психологічна готовність дошкільників до школи як значущий компонент адаптації дитини до шкільного навчання. Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. С. 265–272.

Тонян Олена Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Пирог Г. В., кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ФАКТОР ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЖІНОК ПІСЛЯ РОЗЛУЧЕННЯ

Розлучення є одним із найстресовіших життєвих подій, яке може значно впливати на психологічне благополуччя жінки. Втрата стабільності, необхідність адаптації до нового соціального статусу та перегляд особистих життєвих перспектив можуть спричинити широкий спектр емоційних переживань. У цьому контексті особливо важливу роль відіграє соціальна підтримка, яка може бути ключовим ресурсом у подоланні стресу та формуванні позитивного психологічного стану.

Соціальна підтримка розглядається як сукупність ресурсів, які особа отримує від свого оточення з метою зниження рівня стресу, підвищення самооцінки та сприяння адаптації до нових життєвих умов. Вона включає емоційну, інформаційну, інструментальну та оцінну підтримку, кожна з яких має свій унікальний вплив на психологічне благополуччя жінок після розлучення.

Емоційна підтримка є однією з найважливіших складових соціальної підтримки. Вона передбачає співчуття, розуміння та прийняття з боку значущих інших. Для жінок, які пережили розлучення, важливо мати поруч людей, які вислухають, підтримають і допоможуть впоратися з негативними емоціями. Наявність таких людей сприяє зниженню почуття самотності, тривожності та депресії [1, с.47].

Інформаційна підтримка включає надання корисних порад, консультацій та рекомендацій, які допомагають жінці адаптуватися до нової реальності. Це може стосуватися юридичних аспектів розлучення, виховання дітей у нових умовах або навіть психологічних технік подолання стресу. Отримання достовірної інформації допомагає жінкам краще орієнтуватися у складній ситуації та ухвалювати обґрунтовані рішення.

Інструментальна підтримка включає практичну допомогу, наприклад, фінансову підтримку, допомогу в догляді за дітьми або виконанні побутових завдань. Жінки, які залишаються самотніми матерями після розлучення, особливо потребують цього виду підтримки, оскільки навантаження на них значно зростає.

Оцінна підтримка передбачає отримання позитивного зворотного зв'язку від інших людей, що сприяє підвищенню самооцінки та формуванню впевненості у своїх силах. Жінки, які відчувають, що їхні дії схвалюються оточенням, більш стійкі до труднощів і легше долають період адаптації після розлучення.

Дослідження показують, що жінки, які отримують високий рівень соціальної підтримки, мають нижчий рівень депресії та тривожності, ніж ті, хто відчувається ізольованим. Соціальна підтримка діє як буферний механізм, що пом'якшує негативний вплив розлучення на психологічний стан [2, с.381].

Сім'я є фундаментальним джерелом соціальної підтримки для жінки, яка пережила розлучення. У кризові періоди саме родинні зв'язки можуть забезпечити відчуття безпеки, стабільності та прийняття, що критично важливо для відновлення психологічної рівноваги. Батьки, брати, сестри та інші родичі можуть відігравати різні ролі – від емоційної підтримки до практичної допомоги, що полегшує адаптацію до нового етапу життя.

Емоційний комфорт, який надає сім'я, допомагає жінці впоратися з почуттям втрати, самотності та невизначеності. Спілкування з рідними сприяє зниженню рівня стресу, оскільки вони можуть вислухати без осуду, надати розраду та розділити переживання. Це створює відчуття, що жінка не самотня у своїй проблемі, що особливо важливо у моменти, коли здається, що підтримки ніде більше немає.

Окрім емоційної складової, родичі можуть допомогти і в практичному аспекті. Це може включати догляд за дітьми, матеріальну підтримку або допомогу в побутових справах, що значно знижує рівень навантаження на жінку. Особливо цінною є підтримка для матерів, які після розлучення залишаються самотійно виховувати дітей. Наявність людей, готових підставити плече у складний момент, допомагає жінці швидше відновити відчуття контролю над власним життям [3, с.264].

Ще одним важливим аспектом є роль сім'ї у формуванні впевненості в собі та мотивації до саморозвитку. Підтримка родичів може сприяти професійному зростанню, новим прагненням та переосмисленню життєвих цілей. У середовищі, де жінку підтримують та вірять у неї, їй легше зосередитися на майбутньому, а не залишатися у стані переживання минулого.

Друзі також відіграють значну роль у процесі адаптації. Вони можуть забезпечувати як емоційну підтримку, так і допомагати відволікатися від негативних думок через спільні активності. Неформальні соціальні зв'язки часто стають важливим джерелом позитивних емоцій.

Важливим аспектом є також залучення до груп взаємодопомоги або підтримуючих спільнот, де жінки можуть обмінюватися досвідом, отримувати мотивацію та поради. Такі групи можуть мати як офлайн-, так і онлайн-формат, що розширює можливості отримання підтримки.

Соціальна підтримка відіграє ключову роль у розвитку стійкості (резиліентності) у жінок, які пережили розлучення. У складні періоди життя здатність адаптуватися до змін і не втрачати внутрішньої рівноваги є критично важливою. Підтримуюче середовище сприяє тому, що жінка не лише долає труднощі, а й знаходить у них можливості для особистісного зростання.

Резилієнтність допомагає змінювати ставлення до ситуації, зменшувати вплив стресу та розглядати життєві випробування як етапи розвитку, а не як нездоланні перешкоди. Позитивна взаємодія з друзями, сім'єю або групами

підтримки дає змогу по-іншому сприймати розлучення — не як кінець, а як новий початок. Це допомагає жінці шукати нові сенси в житті, переосмислювати свої цінності та визначати нові цілі.

Одним із важливих аспектів резиліентності є здатність адаптуватися до змін. Підтримка оточення допомагає легше прийняти нові життєві реалії, зменшуючи відчуття самотності та розгубленості. Жінка, яка отримує підтримку, має більше ресурсів для пошуку рішень, нових можливостей і шляхів розвитку, що дозволяє їй не лише пережити кризу, а й вийти з неї сильнішою [4, с.91].

Соціальне оточення також може сприяти саморозвитку після розлучення. Завдяки підтримці жінка може зосередитися на власних прагненнях, професійному зростанні, навчанні або реалізації своїх давніх мрій. Часто саме криза стає поштовхом до змін, а підтримуюче середовище допомагає використати цю можливість для особистісного розвитку.

Важливо зазначити, що недостатній рівень соціальної підтримки може сприяти розвитку психоемоційних проблем, таких як депресія, тривожність або навіть психосоматичні розлади. Тому під час роботи з жінками, які пережили розлучення, психологи рекомендують особливу увагу приділяти налагодженню їхніх соціальних зв'язків.

Таким чином, соціальна підтримка є ключовим фактором психологічного благополуччя жінок після розлучення. Вона допомагає долати стрес, сприяє адаптації до нового життєвого етапу та формує позитивне сприйняття майбутнього. Залучення до підтримуючих соціальних груп, активна взаємодія з родиною та друзями можуть значно полегшити процес подолання наслідків розлучення та сприяти відновленню психологічної рівноваги.

Література:

1. Психологія сім'ї: навч. посіб. / Раїса Петрівна Федоренко. Вид. 3-тє, змін. та доповн. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 624 с.
2. Донець О.І. Особливості самоприйняття жінок після розлучення. *Молодий вчений*. № 2 (17). 2015. С. 380–383.
3. Овод Ю., Венцеславська Т. Практичні рекомендації розлученим людям щодо запобігання та подолання сімейної кризи «повторний шлюб». *Габітус*. 2021. № 21. С. 262–267.
4. Зубцов Д.Є. Особливості психологічних проблем розлучених жінок. *Психологія і особистість*. № 2 (10), Ч. 2. 2016. С. 88–95.

Тросюк Карина Олександрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 232 «Соціальне забезпечення»

Науковий керівник: Мацера О.А., старший викладач
Вінницький торговельно-економічний інститут ДТЕУ
м. Вінниця, Україна

**ВПЛИВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ**

Вивчення іноземних мов у соціальній сфері є не просто опануванням лінгвістичних навичок, але й глибоким зануренням у культурні коди та соціальні контексти, що формують світогляд клієнтів. З наукової точки зору, це сприяє розвитку міжкультурної компетентності, яка включає в себе не лише знання про інші культури, але й здатність до емпатії, подолання стереотипів та ефективного вирішення конфліктів, що виникають на ґрунті культурних відмінностей. Соціальний працівник, володіючи іноземною мовою, отримує доступ до першоджерел інформації про культурні особливості клієнта, що дозволяє йому більш глибоко розуміти його потреби та проблеми.

Термін «міжкультурна комунікація», започаткований Г. та Е. Холлами в їх праці «Культура і комунікація. Модель аналізу» в середині минулого століття, охоплює взаємодію та обмін інформацією між представниками різних культур, що включає як прямі міжособистісні контакти, так і опосередковані форми зв'язку, такі як мова, писемність та цифрове спілкування. Потреба в розумінні та застосуванні культурних особливостей різних спільнот сприяла становленню міжкультурної комунікації як окремої наукової дисципліни, що досліджує вербальні та невербальні аспекти спілкування між людьми, які належать до різних національних та мовно-культурних груп [3].

Вплив вивчення іноземної мови на формування навичок міжкультурної комунікації в соціальній сфері є багатограним і проявляється на кількох взаємопов'язаних рівнях. На когнітивному рівні, вивчення мови розширює світогляд, стимулює розвиток критичного мислення, оскільки вимагає аналізу та порівняння різних мовних та культурних систем, що сприяє здатності до аналізу культурних відмінностей. На емоційному рівні, занурення в іншу мову та культуру сприяє розвитку емпатії та толерантності, адже вимагає розуміння та поваги до інших цінностей та переконань, що є необхідними для ефективної взаємодії з клієнтами з інших культурних середовищ. На поведінковому рівні, володіння іноземною мовою дозволяє соціальному працівнику ефективно спілкуватися з клієнтами, долаючи мовні бар'єри та налагоджуючи з ними довірчі відносини, що є основою для надання якісних соціальних послуг, які враховують культурні особливості кожного клієнта, забезпечуючи більш глибоке розуміння їхніх потреб та проблем [2].

Дослідження в галузі міжкультурної комунікації підкреслюють, що вивчення іноземної мови сприяє розвитку когнітивної гнучкості та здатності до децентралізації, тобто здатності бачити світ з точки зору іншої культури. Це дозволяє особам ефективно адаптуватися до різних соціальних контекстів, уникати стереотипів та упереджень, а також будувати міжособистісні відносини на основі взаєморозуміння та поваги. Вивчення іноземної мови розширює соціальні горизонти, дозволяючи особам встановлювати контакти з представниками інших культур, брати участь у міжнародних проектах та сприяти розвитку міжкультурного співробітництва [1].

У соціальній сфері, де міжкультурна взаємодія є невід'ємною частиною професійної діяльності, володіння іноземною мовою стає ключовою компетенцією. Наприклад, у галузях освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи

та міжнародних відносин, здатність ефективно спілкуватися з представниками різних культур є необхідною умовою для надання якісних послуг, вирішення соціальних проблем та сприяння міжкультурному порозумінню.

Вивчення іноземної мови значно розширює комунікативні можливості соціального працівника. Окрім покращення базових навичок, таких як слухання, говоріння, читання та письмо, воно сприяє розвитку глибшого розуміння культурних нюансів. Це дозволяє соціальному працівнику ефективніше взаємодіяти з клієнтами, які походять з різних культурних середовищ, уникаючи непорозумінь та налагоджуючи довірливі відносини. Також дозволяє соціальному працівнику отримувати доступ до ширшого спектру інформації та ресурсів, що можуть бути корисними для клієнтів.

Крім того, вивчення іноземної мови розвиває емпатію та толерантність, що є критично важливими якостями для соціального працівника. Розуміння іншої мови та культури допомагає краще усвідомлювати різноманітність людського досвіду та поважати відмінності. Дозволяючи соціальному працівнику підходити до кожного клієнта з індивідуальним підходом, враховуючи його культурні та мовні потреби. Наприклад, соціальний працівник, який володіє мовою жестів, зможе ефективніше спілкуватися з клієнтами з вадами слуху, а той, хто знає мову меншин, зможе краще зрозуміти їхні потреби та проблеми.

В умовах глобалізації та міграції, соціальні працівники часто стикаються з клієнтами, які не володіють мовою країни, де вони проживають. Володіння іноземною мовою дозволяє встановити прямий контакт з клієнтом, зрозуміти його потреби та надати необхідну допомогу без посередників. Це особливо важливо в кризових ситуаціях, коли час має вирішальне значення. Знання іноземної мови дає можливість соціальному працівнику отримувати доступ до міжнародних ресурсів, обмінюватися досвідом з колегами з інших країн та використовувати передові методики соціальної роботи [2].

Володіння іноземною мовою також сприяє міжкультурному порозумінню та допомагає подолати мовні та культурні бар'єри. Соціальний працівник, який володіє іноземною мовою, може краще зрозуміти культурні особливості клієнта, його цінності та переконання, що дозволяє надати більш ефективну та чутливу допомогу. Це особливо важливо при роботі з мігрантами, біженцями та іншими групами населення, які мають культурні відмінності. Крім того, знання іноземної мови дозволяє соціальному працівнику виступати в ролі адвоката для своїх клієнтів, допомагаючи їм отримати доступ до необхідних послуг та захистити їхні права.

Отже, вивчення іноземних мов у соціальній сфері є невід'ємною частиною професійної компетентності сучасного соціального працівника, оскільки воно не лише відкриває доступ до першоджерел інформації та розширює комунікативні можливості, але й сприяє розвитку міжкультурної компетентності, необхідної для ефективної взаємодії з клієнтами з різних культурних середовищ. Оволодіння іноземною мовою дозволяє глибше розуміти потреби та проблеми клієнтів, долати мовні та культурні бар'єри, налагоджувати довірливі відносини, а також ефективно розв'язувати конфлікти, що виникають на ґрунті культурних

відмінностей. У контексті глобалізації та міграції, коли соціальні працівники все частіше стикаються з клієнтами, які не володіють мовою країни проживання, знання іноземної мови стає не просто перевагою, а необхідністю для надання якісних соціальних послуг, захисту прав клієнтів та сприяння міжкультурному порозумінню.

Література:

1. Бойко Я. Використання цифрових технологій у процесі вивчення іноземних мов: сучасні підходи та перспективи. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*. 2024. № 11. С. 466-479.
2. Потапенко Н. Роль соціокультурного аспекту у навчанні англійської мови. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць*. 2020. № 47. С. 63-70.
3. Рачковський О., Яценко І., Попельницька С., Борисенко І., Сідун Л. Сучасні методи викладання іноземних мов у дистанційному форматі: адаптація до викликів воєнного стану. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*. 2024. № 11. С. 681-689.

Туровська Анна Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Лемещук М.А., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Одним із ключових напрямів корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами, які мають загальне недорозвинення мовлення, є розвиток їхнього зв'язного мовлення. Володіння розгорнутою фразовою мовою є важливою передумовою успішного навчання, адже лише за цієї умови дитина може послідовно та логічно висловлювати свої думки, давати ґрунтовні відповіді на запитання, аналізувати й переказувати зміст текстів [3].

У процесі корекційної роботи широко застосовуються спеціалізовані та адаптовані комп'ютерні програми навчального, діагностичного та розвивального характеру. Їхня ефективність залежить від професійної підготовки логопеда, його вміння інтегрувати цифрові технології у процес навчання, створюючи комфортне психологічне середовище й додаткову мотивацію для дитини. Сучасні комп'ютерні програми сприяють розвитку різних психічних функцій, зокрема зорового та слухового сприймання, уваги, пам'яті, логічного мислення,

що робить їх корисними не лише для молодших школярів, а й для дітей старшого дошкільного віку [2].

Використання цифрових технологій дозволяє логопеду систематизувати навчальний матеріал у електронних картотеках, збагачувати мовленнєвий досвід дитини, формувати її словниковий запас і сприяти розвитку вербального інтелекту. Комп'ютерні програми допомагають коригувати фонетико-фонематичні порушення через інтерактивні завдання з використанням ілюстративного матеріалу, що не лише покращує техніку мовлення, а й створює додаткову мотивацію до навчання.

До логопедичних завдань, які можна виконувати за допомогою комп'ютера, належать вправи на синтаксичному, лексичному та фонематичному рівнях. Вони можуть включати складання й коригування речень, аналіз граматичних структур, розширення активного словника та тренування фонематичного слуху.

Комп'ютерна гра, як специфічний вид ігрової діяльності, має чіткі правила й спрямована на досягнення навчальних цілей. Її особливістю є активна взаємодія дитини з комп'ютером, який виконує роль організатора гри. Графічні та звукові можливості цифрових технологій дозволяють моделювати знайомі ігри або створювати нові, сприяючи активному навчанню.

Дидактичні комп'ютерні ігри можна поділити на кілька категорій:

- **навчальні**, які допомагають засвоювати новий матеріал;
- **закріплюючі**, спрямовані на відпрацювання вмінь і навичок;
- **контролюючі**, що оцінюють рівень знань учня;
- **розвивальні**, які формують психофізичні якості [1].

Застосування комп'ютерних ігор у логопедичній практиці має комплексний характер: поряд із засвоєнням знань відбувається розвиток когнітивних здібностей, посилюється мотивація до навчання, формуються вольові якості й емоційна стійкість. Це дозволяє розглядати дидактичні комп'ютерні ігри як ефективний метод проблемно-розвивального навчання.

Розширені можливості мультимедійних технологій, що поєднують текст, графіку, звук та анімацію, відкривають нові перспективи для логопедичної корекції, забезпечуючи якісний та інтерактивний підхід до навчання дітей із мовленнєвими порушеннями.

Таким чином, у сучасному світі інформаційні технології розвиваються стрімкими темпами, все більше інтегруючись у різні сфери життя, зокрема й освіти. Комп'ютерні ігри стають важливою частиною дитячого дозвілля, привертаючи їхню увагу та викликаючи емоційний відгук. Саме тому застосування ігрових технологій у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями набуває особливої значущості.

Література:

1. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110.

2. Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни «Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення» для здобувачів спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія», першого бакалаврського рівня вищої освіти, Ч.І. / укладач О.І. Чекан - Мукачєво: МДУ, 2022. 54 с.
3. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

Тямолова Ірина Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Яценко С. Л., кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Фундаментальною складовою роботи педагога є методологічний інструментарій, який використовується для вивчення адаптивних здібностей молодших школярів. Він включає педагогічне спостереження, різновид тестувань, анкетування, діагностичні бесіди. Завдяки педагогічному спостереженню можливо оцінити реакції дитини на нові ситуації, її здатність до соціальної взаємодії та емоційне реагування на труднощі. Необхідними та корисними є психолого-педагогічні методи тестування, а саме проєктивні методики, що дозволяють дослідити рівень тривожності, самостійності, комунікативної готовності та інших важливих аспектів адаптації.

Одним із важливих інструментів для отримання додаткової інформації про психологічний стан і рівень адаптації дитини в домашніх умовах, а також її реакцію на шкільне середовище є анкетування батьків та самих дітей. Ці дані допомагають педагогу створити індивідуалізований план роботи з кожним учнем, враховуючи його особливості, темперамент та мовленнєві потреби. Наприклад, для дітей з високим рівнем тривожності важливо приділяти увагу емоційній підтримці, тоді як для дітей, які мають труднощі з встановленням контактів з однолітками, необхідно проводити спеціальні вправи на розвиток соціальних навичок [1, с. 68].

Для того, щоб підвищити адаптивні здібності молодших школярів з мовленнєвими порушеннями педагог повинен поєднати і використати різні

методи та технології, спрямовані на формування навичок саморегуляції, самостійності та соціальної компетентності. В цьому можуть допомогти тренінги на розвиток емоційної стійкості, комунікативних вмінь та розв'язання конфліктних ситуацій. Для реалізації поставленої мети в педагогічній діяльності методи, які використовуються для цього, повинні бути адаптовані до потреб кожної дитини та враховувати її індивідуальні особливості.

Методологічний інструментарій вивчення адаптивних здібностей молодших школярів базується на комплексному підході, який охоплює різноманітні методи збору даних, аналізу інформації та інтерпретації отриманих результатів з метою розуміння рівня соціальної та емоційної адаптації дитини в навчальному середовищі. Використання кількісних та якісних методів дослідження є одним із ключових аспектів цього інструментарію. Що дозволяє отримати глибокі та різноманітні дані, які сприяють точній оцінці адаптивних можливостей дитини.

Кількісні методи, що застосовуються для оцінки адаптивних здібностей, включають стандартизовані тести та опитувальники, які дозволяють кількісно виміряти такі показники, як рівень тривожності, соціальна компетентність, емоційна стійкість та когнітивна гнучкість. Важливими елементами кількісної оцінки є визначення ступеня успішності виконання завдань, які потребують адаптаційних механізмів, таких як зміна видів діяльності або вирішення проблемних ситуацій. 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 [3, с. 14].

Розуміння індивідуальних особливостей адаптаційного процесу забезпечують якісні методи дослідження, такі як спостереження, інтерв'ю та аналіз поведінкових реакцій у навчальних та позанавчальних ситуаціях. Вони дозволяють виявити не тільки прояви адаптаційних здібностей, але й як ці здібності розвиваються. Наприклад, ми можемо спостерігати за поведінкою дитини під час групової роботи і отримати інформацію про здатність до співпраці, сприйняття критики, ініціативність та рівень емоційної стабільності у взаємодії з однолітками. Інтерв'ю з батьками, вчителями та самим учнем дає можливість отримати суб'єктивну інформацію щодо адаптації дитини в різних середовищах, насамперед вдома та у школі.

Розробка спеціальних ситуацій або сценаріїв, що моделюють стресові або нові умови для дитини є ключовим елементом у вивченні адаптивних здібностей.

Література:

1. Біла І. М. Структурна модель розвитку здібностей в онтогенезі. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти сучасного суспільства : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції (11-12 листопада 2016 р., м. Київ) / за ред. О. І. Власової та ін. К. : Видавництво "Віваріо", 2016. С.168-169.

2. Гладуш В. А. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посіб./ За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021, - 428 с.
3. Гуріна О. Адаптація першокласників: Семінар для вчителів початкових класів. Психолог. Шкільний світ. 2018. № 15. С. 13-16.

Улановська Вероніка Олександрівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ЗНМ: ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ

Термін «загальне недорозвинення мовлення» вживається у логопедії для позначення такої форми порушення мовлення у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, при якій порушується формування всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетики, лексики та граматики [1, с. 12].

Принципово важливо, що порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, у свою чергу, негативно впливає на всі сфери психічної діяльності - пізнавальну, емоційно-вольову, особистісну. Адже саме повноцінна комунікація є джерелом знань про світ, засобом засвоєння етичних норм та соціальних ролей. Мовленнєві труднощі обмежують можливості самопрезентації, викликають неадекватні емоційні реакції, перешкоджають формуванню позитивної самооцінки та впевненості в собі.

Саме тому при загальному недорозвиненні мовлення корекційна робота не може обмежуватися лише розвитком лінгвістичних здібностей. Вона має бути комплексною, охоплювати всі лінії дизонтогенезу, сприяти формуванню повноцінної ігрової, продуктивної та комунікативної діяльності як основи гармонійного психічного розвитку дитини.

Однією з найбільш дієвих форм корекційної роботи при ЗНМ є дидактичні ігри. Вони допомагають у захопливій та доступній формі розвивати фонематичне сприймання, збагачувати словниковий запас і засвоювати граматичні категорії. Наприклад, гра «Назви перший звук» спрямована на формування фонематичного слуху, «Один-багато» допомагає засвоїти категорію числа іменників, а «Чарівний мішечок» сприяє розширенню словникового запасу за різними лексичними темами. Передусім вони базуються на провідній діяльності дошкільного віку — грі, що забезпечує природне засвоєння мовного матеріалу.

Ігрові вправи передбачають багаторазове повторення мовленнєвих одиниць у різних контекстах, що сприяє їхньому запам'ятовуванню та активному використанню. Нарешті, ігрова діяльність завжди супроводжується емоційним

забарвленням, а позитивні емоції закріплюють мовленнєві навички та формують мотивацію до навчання.

Ще один ефективний прийом корекції ЗНМ - моделювання. Воно передбачає використання умовно-символічних зображень (схем, таблиць, піктограм) для унаочнення структури мовленнєвих одиниць та алгоритмів їх засвоєння. Наприклад, схема речення допомагає дітям усвідомити його будову, проаналізувати зв'язки між словами. Схема розповіді відображає її структурні компоненти (зачин, основну частину, кінцівку), полегшує складання зв'язної розповіді.

Спеціально розроблені логопедичні програми дозволяють у цікавій ігровій формі розвивати фонематичні процеси, збагачувати словниковий запас, формувати граматичні вміння у дітей із ЗНМ.

Прикладом таких програм є "Ігри для Тигри" - комплекс комп'ютерних ігор, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності та мовлення дошкільників. Різноманітні вправи на диференціацію звуків, складання слів з букв, добір синонімів та антонімів, відмінювання слів подаються в ігровій формі, з яскравою наочністю та звуковим супроводом. Це дозволяє утримувати стійку мотивацію дитини до занять, активізувати її мовленнєву та розумову діяльність [2].

У роботі з дошкільниками найчастіше використовують піктограми - схематичні зображення, які передають зміст поняття чи явища. Скажімо, щоб краще запам'ятати ознаки осені, дітям пропонують намалювати відповідні символи: жовтий листочок, парасольку, гриби тощо. Мнемотаблиці та колажі слугують планом при складанні описових розповідей, казок, переказів.

Оригінальним прийомом корекційної роботи є складання синквейнів - коротких неримованих віршів з 5 рядків, побудованих за певними правилами. Це своєрідна гра зі словами, яка водночас розвиває лексико-граматичну будову мовлення, навчає виділяти головне та висловлювати своє ставлення до предмета. Ось зразок синквейну про осінь: 1) Осінь. 2) Золота, дощова. 3) Фарбує, лине, жовтіє. 4) Пора яскравого листя і суму. 5) Чарівниця. Така лаконічна поезія стимулює мовленнєво-творчу активність дітей із ЗНМ, збагачує їхній словник образними висловами [3].

інноваційні методи та прийоми суттєво розширюють можливості корекційної роботи з подолання ЗНМ у дошкільників. Вони покращують зорове та слухове сприймання мовлення, сприяють розвитку пам'яті та уваги, стимулюють пізнавальну активність. До того ж, новітні засоби завжди викликають живий інтерес у дітей, перетворюють навчання на захопливу гру, пробуджують творчість та фантазію.

Однак використання інновацій у логопедичній роботі не означає повного витіснення традиційних методик. Навпаки, найбільш ефективним є комплексний підхід, що органічно поєднує у собі класичні та новаторські прийоми корекції ЗНМ.

Література:

1. Заплатна С. М. Характеристика загального недорозвитку мовлення у дітей. *Педагогіка та методика спеціальні: Зб. наук. праць*. Київ, 2000. С. 12-13.

2. Криворучко М. М. Огляд сучасних методик корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ. *Молодий вчений*. 2023. С. 12.
3. Дрозд Л. Види сучасних інноваційних технологій в логопедичній роботі. *Grail of Science*. 2023. № 25. С. 333-338.

Федоренчик Ангеліна Віталіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Весельська А. Л., старша викладачка кафедри
соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОБІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСІБ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ПОЕТИЧНОЮ ТВОРЧІСТЮ

Життєтворчість кожної людини дає можливість краще розуміти механізми людської життєдіяльності, вона включає вивчення того, як люди наповнюють своє життя подіями і осмислюють своє місце серед собі подібних. Особливо цікаво вивчати це на прикладі життя осіб, пов'язаних з мистецтвом та відомих діячів суспільства, чий біографії можуть бути як прикладом успішного життєвого шляху, так і шляху, сповненого страждань. Актуальним є дослідження творчо спрямованих людей, що живуть у наш час. Побудова власного життєвого шляху є основою суб'єктності життя людини. Творча робота над своїм життєвим сценарієм вимагає від людини глибинного пізнання світу, розвитку самосвідомості та знань, вміння втілити задумане [6, с. 25]. До творчості людину спонукає прагнення до самоздійснення та бажання протистояти несприятливим умовам зовнішнього середовища. Фундаментом для цього є потенційні творчі можливості особистості, про що у своїх працях наголошували Е.Фромм, В.Франкл та К.Хорні.

Актуальною є проблема вивчення життєтворчості як малодосліджуваного поняття у сучасній психології та вивчення окремої категорії людей, що займаються поетичною діяльністю, адже в майбутньому і, можливо, уже в наш час, вони є тими, хто здатен транслювати свій ціннісний рівень та бути тими, кого можуть наслідувати наступні покоління та люди, що уже живуть [5, с. 138].

Проаналізувавши наукові дослідження, можемо виділити найсуттєвіші положення, що окреслюють питання життєтворчості: психологія життєвого шляху, що досліджували В.Г.Панок та Г.В.Рудь; концепція життєтворчості Л.В.Сохань, Н.Г.Богданової, Л.В.Яновської, Л.І.Іванцева, В.М.Ямницького, О.Д.Джури; становлення життєвого світу особистості В.М.Титаренко; положення про творчий потенціал особистості і основи психобіографічного аналізу В.О.Моляко; теорія психологічного часу Є.І.Головахи та О.О.Кроніка; гуманістичні і екзистенційні теорії Е.Фромма, А.Маслоу, В.Франкла, І.Ялома.

Життєтворчість складається з таких елементів як здатність створювати цілі, життєві програми, плани, стратегії на майбутнє та коригувати в залежності від культури, у якій особистість перебуває; розвиток самопізнання, самооцінки та саморегуляції поведінки; розвиток світогляду та системи цінностей; діяльність, що спрямована на реалізацію творчого потенціалу; оцінка своїх досягнень та невдач на життєвому шляху [4, с. 18]. Основи дослідження життєтворчості, закладені українською дослідницею Л.В.Сохань, представляють людину як особу, що здатна до самоорганізації, відповідальності за своє життя, безперервного розвитку та творчого підходу до реалізації свого життєвого проекту, який вона наповнює потрібними їй подіями. Вона має мати чітке уявлення про своє майбутнє, минуле і сьогодення, усвідомлювати своє активне авторство у ньому [6, с. 25].

У нашому дослідженні вивчалось поняття “життєвого світу людини” - внутрішнього світу особистісних переживань та зовнішнього середовища, у якому проявлені дії реального. Домінування одного зі світів визначає спрямованість особистості на експансію, завоювання, зміну зовнішньої реальності, або на життя внутрішніми образами і подіями, які для художника чи поета є не менш реальними, ніж інший навколишній світ [2, с. 24].

Для здійснення життєтворчої активності людина повинна мати ідеї та образи, які передують об'єктивному існуванню. Тож дослідження наявності чи відсутності ідеальних об'єктів, що спрямовують особистість на її творчому шляху, показує її міру індивідуальності [1, с. 12]. Переважна кількість опитаних поетів, хоч і мали рольові моделі відомих людей, але все-таки прагнули до автентичності. Творення умов для власного розвитку і можливості займатися творчістю є тим, що об'єднує систему реалістичних та ідеалістичних поглядів людини на світ у єдиний життєутворюючий смисл, який рухає її діями і який вона вкладає у кожен продукт власності діяльності [1, с. 30]. Дослідження здатності людини, що пише вірші, розподіляти свої часові, матеріальні і психічні ресурси показує рівень її життєтворчості.

Дослідження міри самостійності вибору, який здійснює людина, її опори на уже готові вироблені суспільством способи вирішення життєвих задач, і застосування при цьому критичного мислення, вказує на її здатність до здійснення акту творчості. А вивчення її “моделі життя”, якою є уявлення про справу свого життя і, відповідно, дисципліноване підпорядкування усієї своєї діяльності цій справі, мало на меті висвітлити її стійкість і витривалість життєтворення [3, с. 12]. Також у роботі зроблено акцент на психологічний час особистості, її здатності, контролюючи подієву картину свого життя, оволодівати часом свого життя, актуалізувати зв'язки між подіями минулого, теперішнього і майбутнього, таким чином справляючись із почуттям згаяного часу, яке так знайоме багатьом людям [7, с. 58]. Одним із таких способів є наповнення сенсом свого життєвого досвіду через поетичне мистецтво. У процесі дослідження розглядалися також механізми регуляції внутрішніх процесів за допомогою творчості, зокрема поезії. Ключовими виявилися процеси сублімації та катарсису. Було описано також види криз, що переживають люди

цієї категорії, а також розкриті питання сприйняття навколишньої дійсності поетами, розбудови їхньої поетичної ідентичності та важливості підтримки оточенням.

За результатами аналізу структурованого інтерв'ю, що було розроблено нами для психобіографічного дослідження особистості, були виявлені загальні тенденції життєтворчості осіб, що займаються поетичною діяльністю. Зокрема, дослідження показало, що більшість респондентів були досить тихими та сором'язливими дітьми, що мали труднощі у сім'ї та спілкуванні з ровесниками, і в подальшому знайшли для себе спосіб справлятися з важкими емоційними станами та життєвими складнощами шляхом переосмислення дійсності у поетичному слові. Проявилася тенденція прагнення до аутентичності та намагання побудувати своє життя так, щоб мати вищий рівень самостійності вибору. Кожному учаснику дослідження був важливий зв'язок з іншими людьми, що забезпечувало спілкування в поетичних колах та можливість ділитися з іншими своїм внутрішнім світом.

Література:

1. Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз: наукове видання. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 302 с.
2. Горностай П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості. Психологічні перспективи. 2004. Вип. 6. С. 23-35.
3. Єрмаков І.Г. Життєтворче моделювання та моделі компетентного випускника 12-річної школи / І.Г.Єрмаков, Д.О.Пузіков // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : матер. всеукр. наук.-пошук. конф. 16-17 трав. 2007 р. Т. 1. Київ-Донецьк: Акад. пед. наук Укр., ін-т педагогіки АПН Укр. 2007. С.11-29.
4. Іванцев Л.І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : автореф. дис.. канд. психол. наук 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Київ, 2003. 18с.
5. Кіричевська Е. В. Психологія творчого світосприймання обдарованої особистості. К: Друк, 2015. 147 с.
6. Наконечна М. Концепція життєтворчості Л. В. Сохань як форпост української науки. *Славистична збірка*. 2016. Вип. 2. С. 22-28. URL: <http://jnas.nbuiv.gov.ua/article/UJRN-0000758481>
7. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. Монографія. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с.

Фещук Володимир Васильович

асистент кафедри соціальної та практичної психології

Пальчинська Софія Сергіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти

зі спеціальності 053 «Психологія»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ

Життєдіяльність сучасної людини є досить інтенсивною та різноманітною. З-поміж широкого діапазону її проявів особливе місце належить проведенню часу в соціальних мережах, які для одних користувачів виступають джерелом необхідної інформації, для других – місцем розваг, а для третіх – компенсують брак комунікації.

Зазвичай основною аудиторією віртуального світу є молодь, передусім підлітки, які під час перебування в соціальних мережах задовольняють потребу у знаннях, відпочинку, спілкуванні.

Дуже часто надмірне неконтрольоване звернення представників підліткового віку до використання сучасних пристроїв зумовлене віковою специфікою їх психічного та особистісного розвитку.

У зв'язку з цим, О. Малоголова, висвітлюючи питання збереження фізичного й психічного здоров'я інтернет-залежних підлітків, серед умов активного використання ними мережі «Інтернет», соціальних мереж виокремила такі вікові особливості тінейджерів:

1. прагнення до всього нового, незвичайного;
2. реалізація почуття дорослості, яке виявляється в надмірному прагненні бути самостійним, незалежним від дорослих, бажання копіювати звички та способи поведінки старших;
3. бажання крокувати в ногу з життям, острах відстати від однолітків, мати непривабливий вигляд в їх очах [5, с. 92].

У свою чергу, Т. Больбот, Т. Вакуліч, Т. Веретенко, І. Гоян, Т. Данилова, В. Кириченко, О. Лазаренко, О. Макаренко, П. Мортлі, В. Посохова, О. Постова, Я. Шугайло, Л. Юр'єва, К. Янг та ін., висвітлюючи наслідки використання сучасною молоддю, зокрема підлітками, інтернет-ресурсів, соціальних мереж, вказали на їх позитивний і негативний вплив у становленні особистості.

З одного боку, медіа-платформи надають людині можливість швидко й легко знаходити потрібну інформацію, обмінюватися нею, що сприяє розширенню її кругозору та стимулює пізнавальний розвиток. Водночас вони є корисним інструментом для вираження емоцій і почуттів, стимулювання творчого потенціалу підлітків, розвитку їх соціальних навичок і підтримки соціальних зв'язків.

З іншого боку, постійне звернення підлітків до соціальних мереж сприяє поширенню серед них явища інтернет-залежності, яке негативно позначається на фізичному й психічному становленні молоді.

Вбачаючи в інтернет-залежності «... сукупність когнітивних, емоційних і фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес...», (Т. Вакуліч [3, с. 189]), «... хворобливе бажання особистості постійно перебувати у цифровому віртуальному середовищі, прагнення мати доступ до мережі та відчуття психоемоційного дискомфорту за умови його відсутності» (К. Янг [6, с. 180]), вітчизняні й зарубіжні дослідники виокремили низку ознак, що характеризують залежність підлітків від соціальних мереж, а саме: надмірне неконтрольоване проведення часу біля екрану свого монітора; нав'язлива потреба у перегляді вхідних повідомлень; гостре бажання в регулярному оновленні статусу на власній сторінці, постійному обговоренні з друзями кожного свого кроку, викладенні власних фотографій; сильне роздратування через неможливість потрапити на свою сторінку в соціальній мережі; тотальне онлайн-спілкування з друзями; надмірне застосування різних додатків для виконання повсякденних справ [1, с. 53-54].

Вищевказані прояви інтернет-залежності мають деструктивний вплив на становлення особистості підлітків і несуть онлайн-загрози для їх фізичного та психічного здоров'я (див. табл. 1.1):

Таблиця 1

Негативні наслідки використання підлітками соціальних платформ

Наслідки деструктивного впливу соціальних мереж	Прояви
Проблеми з фізичним здоров'ям	Відсутність фізичної активності, захворювання опорно-рухової системи, зниження гостроти зору, поганий сон
Постійна присутність у віртуальному просторі	Втрата контролю над власним часом, труднощі в навчанні
Надмірне споживання новин і контенту	Зниження критичності мислення, інформаційне перевантаження, втома
Відсутність фізичного контакту з друзями	Відчуття самотності, відчуженості, соціальна дезадаптація, невміння спілкуватися в реальному житті
Почуття незадоволення власним життям	Депресія, тривога, страх
Залежність від позитивних оцінок користувачів соціальних мереж, постійне порівняння себе з іншими	Зниження самооцінки, почуття неповноцінності, невпевненості в собі, соціальна ізоляція

Розкриваючи наслідки перебування підлітків у мережах «Telegram», «Facebook», «Viber», «Instagram», «TikTok», «YouTube» і т.п., переважна більшість науковців звернула увагу на особливості становлення в умовах

інформаційного простору особистісних складових підлітків, зокрема самооцінки як прояву внутрішнього благополуччя їх особистості.

Так Т. Вакуліч, досліджуючи індивідуально-психологічні чинники виникнення у підлітків інтернет-залежності, відмітила, що високий рівень інтернет-адикції корелює з їх самооцінкою: бажання спілкуватися в мережі викликане невдоволеністю підлітків своїм соціальним статусом з оточуючими людьми [3, с. 190].

Погляди, ідентичні вищевказаним, відображені й у науковому доробку Л. Березовської, яка, вивчаючи взаємозв'язок самооцінки та самопрезентації молоді в соціальних мережах, на основі емпіричного дослідження дійшла висновку, що найбільше серед опитаних користувачів медіа-платформ із заниженим рівнем самооцінки. У них оцінка себе є нижчою, ніж реальні можливості, що проявляється у невпевненості у власних силах, боязкості, неможливості реалізовувати свої здібності, відсутності бажання розвиватися [2, с. 144].

О. Гречановська, О. Мегем, Л. Потапюк, працюючи над проблемою впливу соціальних мереж на психологічний стан і самооцінку української молоді, зазначили, що соціальні мережі створюють можливість постійного порівняння себе з оточуючими людьми, що викликає незадоволення своїм зовнішнім виглядом, життям, досягненнями тощо. Як наслідок, молодь отримує психологічний стрес, почуття невдачі, внутрішньої неповноцінності, низьку оцінку при постійному порівнянні себе з ідеалізованим життям, яке представлене у віртуальному просторі [4, с. 63].

Як бачимо, результати теоретико-прикладних досліджень вказують на прямий зв'язок між використанням соціальних мереж і рівнем самооцінки підлітків, причому цей зв'язок є взаємообумовленим: з одного боку, активними відвідувачами соціальних платформ є переважно невпевнені в собі підлітки з суб'єктивним відчуттям самотності, непотрібності, які через відсутність гармонійних відносин з оточуючими в реальному житті намагаються створити повноцінну комунікацію у віртуальному просторі; з іншого боку, тривале необґрунтоване перебування підлітків у соціальних мережах, постійне порівняння ними своєї зовнішності, способу життя (доходів, роботи, відпочинку тощо) з ідеалізованими образами інших користувачів призводить до виникнення у них відчуття меншовартості, неповноцінності, що позначається на заниженому рівні їх самооцінки.

Література:

1. Атаманчук Н.М. Інтернет-залежність і механізми психологічного захисту підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 51-60.
2. Березовська Л. Взаємозв'язок самооцінки та самопрезентації молоді у соціальних мережах. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 3 (71). С. 142-149.
3. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків. *Наукові праці МАУП*. 2007. Вип. 2 (16). С. 188-192.

4. Гречановська О.В., Мегем О.М., Потапюк Л.М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 60-66.
5. Малооголова О.О. Інтернет-залежність та її вплив на підлітків. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 1. Вип. 54. С. 89-94.
6. Субашкевич І.Р., Гринаш М.І. Вікові особливості інтернет-залежності. *Габітус. Серія: Соціальна психологія. Юридична психологія*. 2021. Вип. 22. С. 179-183.

Халімовська Ольга Іванівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Мірошніченко О.А., докторка психологічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами є основою для створення справедливого та гармонійного суспільства, де кожна особистість має рівні можливості для розвитку. Інклюзія як ключовий принцип сучасної освіти допомагає таким дітям повноцінно інтегруватися в соціум, розкривати свої здібності та відчувати підтримку. Лише через прийняття, розуміння та співпрацю можна забезпечити комфортне середовище для всіх, формуючи суспільство, що цінує різноманітність і рівноправність [3].

Толерантність – це повага, прийняття та розуміння різноманітності людей, їхніх особливостей і потреб.

Умови ефективного інклюзивного навчання включають не лише адаптацію освітнього процесу до потреб всіх учнів, а й формування культури взаємоповаги та підтримки тих, хто в цього потребує, серед дітей, педагогів та батьків. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) обумовлює наявність у вчителів як професійних знань, так і особливого ставлення, заснованого на терпінні, повазі та прийнятті індивідуальності учнів. Толерантність у спілкуванні та навчальному процесі допомагає таким дітям комфортно адаптуватися, розвиватися та відчувати себе повноцінними членами суспільства.

Кожна дитина унікальна, і особливості її розвитку не повинні бути бар'єром для взаємодії. Важливо приймати дитину такою, якою вона є, без осуду та спроб змінити її, підлаштовуючи під загальні стандарти. Толерантне ставлення передбачає врахування сильних сторін кожної дитини та використання їх у навчальному процесі [1].

Стигматизація та упередження щодо дітей з ООП є серйозною соціальною проблемою, яка ускладнює їхню інтеграцію в суспільство та обмежує можливості для навчання, розвитку й самореалізації.

Часто діти з ООП стикаються з нерозумінням, страхом або навіть ворожістю з боку однолітків, педагогів та батьків інших дітей. Це може проявлятися у вигляді булінгу, ізоляції або уникнення. Багато людей помилково вважають, що діти з ООП не можуть навчатися нарівні з іншими або не здатні досягти успіху. Це призводить до недооцінювання їхніх здібностей і потенціалу.

Батьки дітей з ООП часто стикаються з осудом, звинуваченнями у «поганому вихованні» або соціальною ізоляцією. Це може змушувати їх приховувати проблеми дитини або уникати звернення по допомогу. Діти з ООП можуть сприймати себе як «не таких, як усі», що знижує їхню самооцінку, викликає тривожність та депресію. Це може впливати на їхню мотивацію до навчання та соціальної взаємодії.

Створення дружньої, комфортної атмосфери – ключовий фактор у роботі з дітьми з ООП. Дитина має почуватися захищеною, знати, що її не засуджують за помилки та невдачі. Спокійна та доброзичлива атмосфера допомагає розкривати потенціал дитини та сприяє її самореалізації.

У роботі з такими дітьми дуже важливим є індивідуальний підхід, адже не всі діти з ООП сприймають інформацію однаково: деякі потребують більше часу для освоєння матеріалу, інші – спеціальних методів навчання. Використання різних підходів, адаптація матеріалів та завдань відповідно до можливостей дитини є важливими аспектами толерантного ставлення до них.

Також вчителям не слід забувати про те, що спілкування – важливий елемент розвитку дитини. Дітям з ООП потрібно допомагати налагоджувати контакти з однолітками, розвивати навички комунікації та взаємодії в суспільстві. Це може відбуватися через спільні ігри, вправи на командну роботу та спеціально організовані соціальні тренінги.

Батьки відіграють важливу роль у розвитку дитини, тому педагогам необхідно підтримувати постійний зв'язок із сім'єю. Взаємодія з батьками допомагає краще розуміти особливості дитини, її потреби, а також адаптувати методи навчання відповідно до її можливостей [3].

Важливо не лише самому бути толерантним, а й навчати дітей основам взаємоповаги, доброзичливості та прийняття інших. Дитина з ООП має відчувати підтримку з боку однолітків, тому слід проводити виховні заходи, спрямовані на формування дружнього середовища у групі або класі.

Діти з ООП можуть потребувати додаткового заохочення, адже їм часто важче досягати результатів. Підтримка, похвала навіть за маленькі успіхи допомагають зміцнювати їхню впевненість у собі, мотивують до подальшого навчання та розвитку.

Процес навчання та соціалізації дітей з ООП може бути непередбачуваним, тому важливо проявляти терпіння та адаптуватися до змін. Не завжди варто наполягати на стандартних методах – іноді слід експериментувати, шукати нові підходи, які краще підходять конкретній дитині.

Діти копіюють поведінку дорослих, тому важливо демонструвати толерантність у щоденному спілкуванні. Проявляючи повагу, терпіння та

розуміння, педагоги допомагають дітям переймати ці цінності й використовувати їх у власному житті [2].

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: Дис. канд. пед.наук: 13.00.08 – К., 2003. – Р.2. – С. 63.
3. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. - №3/4. – С. 175-180.
4. Програма виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку. Автори: Н. І. Скрипник, Н. С. Побірченко, С. С. Попиченко, Н. В. Рогальська

Харченко Валерія Валеріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Савиченко О. М., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СТИГМАТИЗАЦІЯ СКЛАДНОЩІВ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вступ. В умовах зростаючої конкуренції, нестабільності сучасного ринку праці та змін потреб суспільства, які зумовлюють зростання емоційної напруги, проблематика збереження психічного здоров'я особистості у професійному середовищі є одним з провідних напрямів дослідження у галузі психологічних наук. Зазначений аспект є об'єктом дослідження великої кількості сучасних дослідників, проте стигматизацію складнощів психічного здоров'я можна окреслити як масштабний бар'єр у контексті побудови ефективної системи функціонування працівників.

Стигматизація труднощів психічного здоров'я особистості у професійному середовищі формується під впливом зовнішніх факторів, таких як культурні переконання, упереджене ставлення членів робочого колективу, недостатній рівень обізнаності керівництва. Не зважаючи на низку позитивних змін, спрямованих на поінформованість та нормалізацію вказаного явища, працівники схильні до ігнорування та приховування власних психологічних проблем через потенційні негативні кар'єрні зміни та соціальну ізоляцію. Таким чином, це перешкоджає можливості отримання своєчасної професійної допомоги та формуванню інклюзивної корпоративної культури.

Актуальність обраної теми. Сучасне суспільство формується під впливом високих стандартів, які характеризують ефективного працівника. Ці стандарти охоплюють стресостійкість, когнітивну гнучкість, розвинений емоційний інтелект, критичне мислення та процеси адаптації. З огляду на це, психологічний

тиск, який може спричинити виникнення емоційного дисбалансу, стає поширеним явищем серед спеціалістів різних галузей. Загроза виникнення потенційної міри відповідальності, яка зумовлена негативним соціальним ставленням, провокує розвиток стигматизуючої ідеї, що здійснює суттєвий вплив на самосвідомість особистості.

Питання стигматизації труднощів психічного здоров'я особистості у професійному середовищі розглядали такі ускраїнські дослідники та науковці, як Портницька Н., Малина О., Мединська Ю., Савиченко О. та інші.

Метою даного дослідження є виявлення провідних факторів впливу на розвиток стигматизації психічних труднощів у контексті професійної діяльності особистості, та розробка ефективних стратегій їх мінімізації з метою створення стійкого інклюзивного середовища.

Гіпотеза дослідження. Високий рівень стигматизації психічних розладів у професійному середовищі здійснює негативний вплив на ефективність діяльності та колективну взаємодію працівників. Інтеграція в управлінську діяльність політики психологічної безпеки, розробка і впровадження освітніх програм з метою підвищення рівня обізнаності знищить рівень стигматизації та підвищить загальний рівень психологічного комфорту особистості у контексті діяльності, спрямованої на сукупність виконання професійних завдань та обов'язків.

Виклад основного матеріалу. Стигматизація психічних розладів у професійному середовищі є однією з провідних проблем, яка впливає на якість життя сучасних співробітників та ефективність роботи організацій. У 2001-му році автори Лінк Б. та Феланд Дж. Охарактеризували стигматизацію як процес виокремлення індивіда з суспільства з огляду на факт наявності певної відмінності з подальшим сприйняттям його оточуючими через призму стереотипних уявлень про цю відмінність, які супроводжувалися емоційним і поведінковим реагуванням, заснованим на ставленні до певної категорії осіб [1, с. 364]. Наслідком стигматизації можуть бути ізоляційні та дискримінаційні процеси, які можуть мати прояви різних форм.

У професійному середовищі стигматизація психічних розладів впливає на ефективність діяльності працівника, побудову міжособистісної взаємодії з учасниками колективу та погіршення психологічного клімату. У випадку упередженого ставлення з боку управлінської ланки процес інтеграції особистості у робочий зазнає критичного впливу, зумовленого підвищенням інтенсивності проявів конфлікту.

Стигматизація психічних розладів на робочому місці формується під впливом низки факторів, провідним з яких є нестача інформації про здатність особистості відображати об'єктивну діяльність та реагувати на зовнішні подразники. З цієї причини поширене стереотипне переконання про небезпечну природу психологічних порушень, з огляду на що індивід здійснює виключно негативний вплив на колектив. На цьому наголошують Портницька Н. та Савиченко О., окреслюючи, що «образ людей із порушенням психічної діяльності є суперечливим, що може свідчити про недостатній рівень

поінформованості (досвід взаємодії, недостатній рівень загальної інклюзивності суспільства)» [2, с. 183].

Недостатній рівень знань щодо вказаного явища можна вважати фундаментом для зміцнення культурних та соціальних стереотипів, в основі яких лежать психічні труднощі як ознака морального занепаду особистості. Проте, деякі вчені трактують явище стигматизації як фактор позитивного впливу на формування свідомості особистості. Наприклад, М. Чутора стверджує, що «стигма виступає ключовим фактором у формуванні поведінки індивіда і є рушійною силою його подальшої соціалізації та адаптації у суспільстві» [3, с. 202].

Негативне етичне навантаження перешкоджає руйнуванню стигматизаційних бар'єрів не тільки у контексті соціальної взаємодії між колегами, а й у напрямі «працівник – керівник». У випадку, якщо керівництво організації не визнає важливість підтримки психологічного благополуччя і не надає відповідних ресурсів для позитивного підкріплення, це дистанціює особистість від загального колективу.

У своєму дослідженні О. Малина наголошує на значенні соціального сприйняття психічних труднощів через призму висвітлення теми засобами масової інформації. Негативне зображення людей із психічними розладами в медіа сприяє формуванню упереджених уявлень і підсилює стигматизацію [4, с. 177].

Стигматизація психічних труднощів у професійному середовищі має серйозні негативні наслідки як для окремих співробітників, так і для загального розвитку організації.

Соціальна ізоляція є однією з основних проблем, що виникає у працівників із психічними розладами [4, с. 179]. Уникаючи спілкування з колегами через страх осуду чи нерозуміння, такі працівники поступово виключають себе з колективних процесів. Це явище негативно впливає на згуртованість команди, зменшуючи ефективність спільної роботи та створюючи напружену атмосферу в робочому середовищі.

Зниження продуктивності також стає помітним наслідком такого стану. Постійний стрес, зумовлений відсутністю підтримки та розуміння, може перешкоджати виконанню професійних обов'язків. Це, у свою чергу, зумовлене погіршенням психічного стану особистості. Відчуття сорому та провини, що посилюються через несприятливе соціальне середовище, можуть спричинити загострення вже існуючих психічних розладів. У деяких випадках це навіть веде до розвитку нових проблем зі здоров'ям, що суттєво ускладнює ситуацію. Як зазначає Чутора М., завданням суспільства, сім'ї та соціальних працівників у цьому випадку є повернення людини до соціуму, до реальності [5, с. 179].

Зростання плинності кадрів через відсутність підтримки та розуміння стає додатковим фактором ризику для організації. Працівники, які не відчувають безпечного та сприятливого середовища, шукають інші можливості працевлаштування. Це грає роль каталізатору витрат для організації, пов'язаних з підбором, навчанням та адаптацією нових співробітників.

З огляду на інформацію, викладену в дослідженні, необхідними є розробка та впровадження практичних рекомендацій і комплексних заходів, спрямованих на зниження рівня стигматизації психічних розладів у робочому колективі.

Підвищення рівня обізнаності з вказаною проблемою – провідний напрям діяльності, який забезпечить ефективну боротьбу з стигматизацією та самостигматизацією особистості. Проведення тренінгів і семінарів для співробітників і керівництва організацій з питань психічного здоров'я допоможе поширити інформацію, спрямовану на відокремлення стереотипних упереджень, підвищення поінформованості суспільства, розвиток емпатичного ставлення.

З огляду на зовнішні виклики, професійне середовище сучасних компаній повинно бути адаптоване та модифіковане під принципи інклюзивності. Розробка й впровадження корпоративної політики, спрямованої на підтримку співробітників із психічними розладами, включаючи гнучкий графік роботи, можливість тимчасової відпустки й доступ до професійної допомоги, зменшить потенційний ризик соціальної ізоляції працівників та мотивуватиме до побудови відкритої взаємодії з учасниками колективу.

Висновок. З огляду на викладену інформацію можна зробити висновок, що явище стигматизації психічних складнощів у професійному середовищі є актуальним проблемним питанням, оскільки соціально-етичні ярлики здійснюють негативний вплив на психологічний стан співробітників, їх продуктивність та загальний клімат у колективі. Основними причинами зазначеного явища є недолік поінформованості, соціальні стереотипи, відсутність підтримки з боку керівництва та негативна парадигма сприйняття особистості з емоційним дисбалансом завдяки ЗМІ. Наслідки стигматизації включають соціальну ізоляцію, зниження продуктивності, погіршення психічного стану працівників та зростання плинності кадрів. Гіпотеза дослідження, яка передбачала, що стигматизація психічних розладів у професійному середовищі значно ускладнює адаптацію співробітників, погіршує їхній соціальний та емоційний стан, а також знижує ефективність роботи, є істинною.

Література:

1. Link B. G., Phelan J. C. Conceptualizing Stigma // Annual Review of Sociology. 2001. Vol. 27, no. 1. С. 363–385. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
2. Портницька Н. Ф., Савиченко О. М. Стигматизація проблем психічного здоров'я в українському та польському освітньому просторі // Українська полоністика. 2018. Вип. 15. С. 174-184. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Up_2018_15_21
3. Чутора М. Підходи до розуміння сутності явища стигми // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2012. Вип. 24. С. 199-203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_24_65
4. Малина О. Г. Соціально-психологічні механізми стигматизації хворих на психічні розлади [Електронний ресурс] // Науковий вісник Херсонського

державного університету. Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 2(2). С. 176-180. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2017_2\(2\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2017_2(2)_32)

- 5.Чутора М. В. Стигматизація: сутність, види, причини виникнення / Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [редкол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін.]. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 20. С. 177–180. Бібліогр.: с. 179–180.

Холодна Ольга Віталіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Перепелюк Т.Д., кандидатка психологічних наук,
професорка, професорка кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

Міграція як динамічний соціальний процес є невід’ємною частиною глобалізованого світу та має значний вплив на економічний, соціальний й культурний розвиток країн та регіонів, оскільки виникає внаслідок значних розривів у соціально-економічному розвитку країн та перерозподілі людських ресурсів. Вона характеризується просторовістю, зміною місця проживання, причинами, тривалістю та формою.

Однією із форм сучасної міграції є вимушена міграція, яка виникає через «погіршення безпекової ситуації унаслідок виникнення військових конфліктів, загострення продовольчої кризи та голоду, порушення базових прав та свобод людини у різних частинах світу» [1]. Крім того, як зазначає І.Бараняк, масовий виїзд населення можуть спричинити різні катаклізми, природні стихійні лиха, катастрофи антропогенного характеру (ядерні та хімічні аварії), а також проєкти, які пов’язані з розвитком інфраструктури та включають будівництво доріг, аеропортів, залізниць, морських портів тощо [1].

Починаючи з 24 лютого 2022 року, внаслідок російсько-української війни, масштаб вимушеної міграції суттєво змінився та значно зросла кількість вимушених мігрантів, хоча війна розпочалася ще у 2014 році. Поштовхом до вимушеної міграції українців як всередині країни, так і за її межами в лютому 2022 року стали постійні обстріли цивільних та критичних об’єктів по всій країні, активні бойові дії та в подальшому техногенні та екологічні загрози, які в свою чергу призвели до втрати безпеки, соціальної й економічної захищеності населення. За даними громадської організації «Центр дослідження суспільства», в перші дні війни прикордонні пункти пропуску до країн Євросоюзу, з якими межує Україна, насамперед до Польщі, перетинало близько 150 тис. осіб, а протягом першого місяця повномасштабної війни з України виїхало 3,6 млн. осіб [5]. За даними ООН, станом на червень 2024 року, понад 6,5 млн. українців стали вимушеними мігрантами, з них тільки в Польщі зафіксовано 2,2 млн [3].

Щодо особливостей міграційних процесів, то на думку М. Слюсаревського та О. Блинової, їх варто розглядати переважно в аспекті психологічної адаптації мігрантів до нового соціо-культурного середовища, що проявляються у зміні цінностей, поведінкових та соціальних ролей [4, с.6].

Так, з метою дослідження соціально-психологічних аспектів вимушеної міграції, нами, у вересні 2022 року на базі Товариства Інтеграція Європа-Схід (Stowarzyszenie Integracja Europa – Wschód), яке розташоване у м. Кельце, Республіка Польща, було проведено анонімне опитування українських жінок. Учасницями опитування були 100 жінок, віком від 26 до 65 років (середній вік 42 роки) з різних регіонів України, які виїхали з країни через війну.

Рушійними причинами для пошуку прихистку за межами України, зокрема, в Польщі, став страх за життя дітей (зазначили 76% опитаних), страх за власне життя й здоров'я (31% опитаних), страх втрати фінансової безпеки (11% опитаних). Тільки 10% опитаних жінок заявили про своє бажання жити в іншій країні.

Приїзд в Польщу - як форма вимушеного переселення супроводжувалася відчуттям розгубленості (64% опитаних), страху за життя в іншій країні – 25%, страхом, що діти захворіють, а я нікого не знаю в цій країні (місті) – 27%, провинною за те, що поїхала з країни – 35%, болем, розпачем – 20%, постійними сльозами – 28%, мовчанням (замкнулася в своїх переживаннях) – 15%, загостренням «старих» хвороб – 10%, постійними хворобами – 4%, відчуттям злості/ гніву /агресії – 12%.

Найскладнішим для учасниць анкетування на період його проведення була тривога за рідних, які залишилися в Україні (про це говорить більше 60% опитаних) та мовний бар'єр (55% опитаних), також про складний емоційний стан говорить 30% опитаних, про важке поєднання роботи та виховання дітей, відсутність моральної й фізичної підтримки зазначають 16%, про хвилювання за дітей, яким важко адаптуватися – 20%, про відсутність постійного доходу, а, відтак, фінансової стабільності зазначають 27% та 17% опитаних відзначають складність соціалізації й відсутність друзів.

Основні проблеми з якими зустрілися вимушені мігрантки на теренах Польщі це: відсутність житла (30% опитаних); відсутність фінансових коштів для забезпечення життєздатності родини – 33%; відсутність допомоги по догляду за дітьми – 11%; відсутність можливостей працевлаштування – 33%; відсутність можливостей винайму житла через брак коштів – 24%; відсутність можливостей винайму житла через небажання орендодавця здавати житло – 24%; відсутність можливостей працювати за професією відзначають 42% опитаних; відсутність підтримки з боку рідних, які залишилися в Україні – 14%; самотність – 37%; відсутність зв'язку з рідними, які залишилися в Україні/окупації – 12%.

Як бачимо, спектр проблем і емоцій, які спостерігалися у вимушених мігранток, породжений психологічним навантаженням та стресом через переселення, втрату майна, рідних людей та місць, відчуттями розгубленості, тривоги та невпевненості у майбутньому є свідченням того, що можна відчувати безпеку в найнебезпечніших місцях, і небезпеку в найбезпечніших.

Наше дослідження підтверджує думку І. Власенко, що міграція українців в умовах війни мала на меті забезпечення життя дітей та власного життя, носила вимушений та стресовий характер, вимагала значних зусиль для адаптації в новому соціо-культурному середовищі, потребувала відновлення психологічних ресурсів у зв'язку зі змінами ідентичності, уявлень про себе, власне життя і світ навколо [2, с.108].

Отже, проблема вимушеної міграції в межах сучасного світового укладу не є новою, але кількість вимушених мігрантів, їх соціальна адаптація, зокрема, повноцінний доступ до системи охорони здоров'я, освіти, соціальної допомоги; фінансові гарантії - право на працю; психологічний стан, який спровокований психотравмуючими подіями, а саме – втратою домівок, пристосуванням до нових умов життя, культури, цінностей, подоланням мовного бар'єру стали справжнім викликом як для самих вимушених мігрантів, так і для повільної, неповороткої європейської системи взаємодії між органами влади. Показник ефективності соціальної адаптації вимушених мігрантів залежить як від їх особистісно-психологічних характеристик, так і від відкритості приймаючої сторони та реакції на них соціального оточення.

Література:

1. Бараняк І. Теоретико-концептуальні підходи до дослідження вимушеної міграції населення. *Економіка та суспільство*. 2023. № 55. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-55-56>.
2. Власенко І., Яворська Т. Психологічні особливості переживання життєвої кризи вимушених мігрантів. *ГАБІТУС*. 2024. № 68. С. 107–113.
3. Організація Об'єднаних Націй. Україна. URL: <https://ukraine.un.org/uk> (дата звернення: 07.12.2024)
4. Слюсаревський М.М., Блинова О.Є. Психологія міграції: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кіровоград: Імекс, 2013. 244 с.
5. Центр дослідження суспільства: громадська організація. URL: <https://cedos.org.ua/> (дата звернення: 07.12.2024)

Хоменко Наталія Валеріївна,
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Іщук Анна Сергіївна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЕФЕКТИВНА СПІВПРАЦЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ІЗ ПМР

За даними статистики щороку збільшується кількість дітей дошкільного віку, які мають порушення мовлення. Порушення мовленнєвого розвитку (ПМР) у дітей є серйозною проблемою, яка впливає не тільки на комунікативні навички, а й загалом на розвиток дитини. Успішна корекція мовленнєвих розладів

можлива лише за умови тісної співпраці логопеда з батьками дитини. Адже саме батьки є першими вчителями для своїх дітей, їхня участь у процесі логопедичної роботи забезпечує ефективність корекції.

У батьків є хибне уявлення про те, що мовленнєві порушення в дитини можна виправити ефективною роботою лише з логопедом. Фахівець працює з дитиною певний обмежений проміжок часу, в той час, як основна частина спілкування відбувається в сім'ї [2].

Співпраця логопеда та батьків полягає в тому, щоб:

- створити сприятливе мовленнєве середовище вдома;
- формувати у дитини мотивацію до мовленнєвої діяльності;
- забезпечити закріплення навичок, здобутих на логопедичних заняттях;
- ведення просвітницької роботи для батьків щодо популяризації логопедичних знань з метою профілактики або ж комплексної корекційної роботи з дітьми з ПМР.

Для того, щоб зробити взаємодію логопеда та батьків більш ефективною, слід дотримуватися таких принципів [3]:

Індивідуальний підхід – рекомендація щодо адаптації можливостей кожної сім'ї.

Регулярний зворотний зв'язок – оцінка успіхів дитини та коригування програми корекції.

Мотивація батьків – роз'яснення значення їхньої ролі в процесі розвитку мовлення.

Доступність інформації – надання зрозумілих та практичних порад у формі брошур, відеоуроків, аудіоматеріалів.

Позитивна атмосфера – підтримка батьків та похвала їхніх зусиль, що сприяє їх активній участі в процесі.

У процесі співпраці можуть виникати труднощі, такі, як недостатня обізнаність батьків, їхня зайнятість, неправильні мовленнєві моделі в родині та небажання погіршити систематичну роботу. Щоб подолати ці бар'єри, логопед повинен застосовувати індивідуальний підхід до кожної сім'ї, використовувати доступні методи навчання та підтримувати мотивацію батьків через регулярний зворотний зв'язок і позитивне підкріплення [1].

Виділяють такі основні форми роботи вчителя-логопеда з батьками: індивідуальні, групові, колективні та масові.

Індивідуальні форми роботи включають безпосереднє спілкування логопеда з батьками однієї дитини [4]: індивідуальні консультації, бесіди, перегляд батьками індивідуальних логопедичних занять з дитиною. Дані зустрічі можуть бути очними так і в онлайн форматі: за допомогою платформ Zoom, Meet, відеодзвінків, з використанням зручних для сумісної взаємодії мобільних додатків. Отже, вважаємо, що завдяки сучасним технологіям індивідуальна форма взаємодії з батьками стала більш гнучкою, яка надає можливості надання логопедом більшої інформації батькам щодо роботи з дитиною з мінімальною затратою часу.

Групові форми роботи проводяться з батьками у межах певної логопедичної групи, центру, освітнього закладу чи установи. Це просвітницька робота з батьками, яка також на сучасному етапі розвитку може здійснюватися за допомогою вищезазначених онлайн платформ. Також використовують й інші інтернет-ресурси: сторінка логопеда на сайті закладу, ютуб-канали, телеграм-канали та ін.; ведення логопедичного блогу, де надається відповідна інформація батькам; запис відеороликів з можливістю поширювати їх в «батьківських чатах»; етери; рілси в соціальних мережах; організація онлайн-зустрічей для підтримки або ж навчання батьків дітей із ПМР, проведення групових анкетувань. Не виключенням є і очні зустрічі: батьківські збори, тренінги для батьків, лекції, семінари. Вважаємо що наразі існує маса способів для ефективної взаємодії та співпраці логопеда з батьками у груповому форматі для здійснення ефективної логопедичної роботи.

Колективні форми роботи передбачають взаємодію з батьками, яка відбувається у формі загальних батьківських зборів, колективних бесід, організацій дискусій, залучення батьків до вирішення проблемних ситуацій та завдань, проведення тематичних зустрічей, ділових ігор, круглих столів, презентацій науково-методичної та популярної літератури для батьків [4].

Масові форми роботи проводяться педагогами з батьками і дітьми всього освітнього закладу (переважно ЗДО): залучення батьків до підготовки, організації, участі у святах або заходах, семінарах-практикумах, круглих столах, конференціях, виїзних засіданнях, лекторіях за участю науковців, практичних психологів та медиків, працівників соціальних служб [4].

Отже, тісна співпраця логопеда з батьками дитини з ПМР сприяє ефективній логопедичній роботі. Використання сучасних технологій логопедом допомагає організовувати ефективну взаємодію та активну участь батьків у подоланні мовленнєвих труднощів у дітей.

Література:

1. Азовська Н.В. Взаємозв'язок логопеда та батьків в роботі по закріпленню набутих мовленнєвих навичок. Херсон: Кругозір, 2006. 100 с.
2. Сак Т.В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам. К.:Літера ЛТД, 2008. 144 с.
3. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення.: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2011. 20 с.
4. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання.* № 1, 2011. С. 33–37.

Хоменко Наталія Валеріївна

асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Назарчук Лілія Юріївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти

за спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка**м. Житомир, Україна*

РОЛЬ ЛОГОРИТМІКИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ КОМУНІКАЦІЇ

Щороку в Україні реєструється збільшення кількості учнів молодших класів, які мають проблеми з мовленнєвим розвитком (як усним, так і письмовим). На сьогодні діагноз «діти з порушеннями мовлення» ставиться в шість разів частіше, ніж, скажімо, два десяти років тому.

Діти молодшого шкільного віку, які не опанували мовленням на належному рівні та, відповідно, мають порушення комунікації, не можуть вважатися готовими до навчання у школі. Більше того, недорозвиненість мовлення у період молодшого шкільного віку не тільки ускладнює дитині засвоєння знань, але й негативно позначається на міжособистісній взаємодії із оточуючими та ускладнює процес ігрової, комунікативної та інших видів діяльності [1].

Проблема мовленнєвих порушень у дітей спричиняє складнощі у процесі засвоєння навчальної програми, зумовлює неуспішність шкільного навчання. Дуже часто діти молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення часто стикаються із проблемами соціалізації та інтеграції у шкільний колектив через нездатність однолітків зрозуміти їхнє мовлення та спілкуватися із ними виникнення труднощів під час комунікативної взаємодії.

Із огляду на вище сказане, доцільно розглянути ефективні засоби, що сприяють розвитку мовлення молодших школярів із порушенням комунікації. До них відносимо логоритміку. Логоритміка – це комплекс вправ, які школяр виконує, маючи за опору музику та вірші, коли його рухи гармонійно поєднуються зі звуком [2].

Логоритміка – інноваційна педагогічна технологія, маючи у своїй основі ігрові та рухові дії, відповідаючи потребами учнів у грі, руховій активності, оптимізує інтерес, позитивну мотивацію учнів молодших класів до комунікативної діяльності, створює основу для мовотворчості [2].

Заняття за використання логоритміки у питанні корекції у розвитку мовлення молодших школярів, що мають порушення комунікації, охоплюють: ритміку, артикуляційну гімнастику, дихальну гімнастику, вокало-терапію та вправи, що спрямовані на розвиток моторики, уваги, а також формування вміння ритмічно ходити та синхронізувати рухи [3].

Потенціал логоритміки у оптимізації комунікації між учнями молодших класів, які мають порушення мовлення, допомагає:

- формувати правильне дихання у процесі мовленнєвої діяльності та комунікативної взаємодії;
- оптимізувати емоційні засоби вираження комунікації (за допомогою інтонації, темпу, ритму, сили голосу);
- розвивати голос, артикуляцію звуків завдяки чому можна сформувати чіткість та правильність мовлення у дітей
- регулювати м'язовий тонус;
- позитивно впливати на розвиток координації рухів як у статичній, так і в динамічній;
- створювати навички взаємодії між словом (співом), рухом та музикою (ритмом);
- розвивати активність та гнучкість пальчиків, рук учнів, а також дрібної та великої моторики разом із мімікою;
- розвивати дитячу уяву та творчість у різних видах комунікативної діяльності;
- корегувати музично-ритмічні рухи та орієнтацію у просторі, розвивати навички ефективної комунікативної взаємодії із однолітками (у процесі ігрової, музичної, рухової діяльності) [3].

Отже, роль логоритміки для корекції комунікативних порушень у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення вкрай важко переоцінити. Це інноваційна логопедична технологія, що поєднує звуки та ритми (тобто виконання завдань на оптимізацію комунікативних вмінь та навичок дітей у процесі слухання за виконання вправ за умов виконання рухливих ігор, гімнастичних вправ під музику).

Педагоги вдаються до неї, працюючи із учнями молодших класів із порушенням мовлення, що мають труднощі комунікативної взаємодії, використовуючи рухи в парі зі звуковим супроводом. Ці вправи та завдання мають безсумнівну користь для дітей. Вони сприяють розвитку дихання, мовлення, слуху, моторики та вияву творчих здібностей учнів.

Застосування оптимальних засобів на фронтальних логопедичних заняттях з використанням логоритміки, насиченість їх ігровими ситуаціями із залученням казкових героїв, наявність цікавих рухливих моментів викликає величезний інтерес до виконання мовленнєвих завдань у дітей молодшого шкільного віку, що мають порушення комунікації. Така робота постійно підтримує позитивний настрій молодших школярів із порушеннями мовлення у різних видах мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Могильова Н. М. Загальне недорозвинення мовлення : теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи : навчальний посібник. Слов'янськ. Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.
2. Котломанітова Г. Упровадження логоритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. Теоретична і дидактична філологія. Серія «педагогіка». 2018. Вип. 27. С. 84–93.
3. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. № 9(2). С. 205–214.

Хоменко Наталія Валеріївна,
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Стецька Світлана Олександрівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Сучасна освіта орієнтована на створення доступного та якісного навчального середовища для всіх дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із ключових напрямів забезпечення такого середовища є психолого-педагогічний супровід, який спрямований на підтримку навчання, соціалізації та розвитку дітей з ООП. Дослідження цього процесу дозволяє визначити ефективні методи роботи в закладах з інклюзивним навчанням, спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах, а також удосконалити існуючі підходи до їхньої адаптації.

Включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у систему освіти вимагає ефективного супроводу, що враховує їхні індивідуальні потреби та сприяє адаптації до освітнього середовища [1]. Наше дослідження було спрямоване на вивчення організаційних особливостей супроводу в різних типах закладів освіти та виявлення ефективних методик підтримки дітей з ООП.

Методологічні основи дослідження. Дослідження базувалося на таких методах:

- аналіз науково-методичної літератури з питань інклюзивної освіти та спеціальної педагогіки;
- порівняльний аналіз підходів до організації супроводу в закладах з інклюзивним навчанням, спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах (НРЦ).
- аналіз нормативно-правової бази щодо забезпечення навчання дітей з ООП в Україні.

Основні результати дослідження.

1. Аналіз організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у різних типах закладів освіти:

- в закладах з інклюзивним навчанням супровід спрямований на інтеграцію дітей у загальноосвітній процес, надання їм необхідних адаптацій та підтримки (асистенти вчителя, індивідуальні програми розвитку тощо) [4];
- у спеціальних школах реалізується модель навчання, яка враховує специфіку порушень розвитку дітей. Основний акцент робиться на корекційно-розвитковій роботі та спеціальних методиках навчання [3];
- у навчально-реабілітаційних центрах надається комплексна допомога, що включає освітню, соціально-психологічну та медико-реабілітаційну підтримку [3];

2. Виявлення спільних і відмінних особливостей організації супроводу:

Спільні особливості: усі три типи закладів передбачають міждисциплінарний підхід, використання адаптованих методик та індивідуальних програм навчання.

Відмінні особливості:

- в закладах з інклюзивним навчанням акцент робиться на соціалізацію в загальному освітньому середовищі;

- у спеціальних школах – на навчально-корекційну роботу відповідно до типу порушень [2];

- у НРЦ – на комплексну реабілітацію та освітню інтеграцію.

Таким чином, дослідження підкреслило важливість співпраці фахівців, батьків та педагогів у забезпеченні якісного супроводу дітей з ООП. Підтвердило, що ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП залежить від міждисциплінарної співпраці фахівців, індивідуалізації навчання та використання сучасних корекційно-розвиткових технологій. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення системи супроводу дітей з ООП в різних типах закладів освіти.

Література:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. (2023). Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovovo.pdf>
2. Спеціальна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./ Мартинчук О.В та ін. Київ: ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
3. Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. №221. *Офіційний вісник України*, 2019 р., № 24, с. 853.
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. №957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

Хорошун Вероніка Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Борейко О. М., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,

андрагогіки та управління

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

МОЖЛИВОСТІ УРОКІВ МУЗИКИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

В умовах сучасного соціально-економічного розвитку суспільства особливої актуальності набуло питання пріоритетного значення навчання та

виховання дітей з особливими освітніми потребами, їх становлення та розвитку. Україна обрала європейський вектор освітньої інтеграції, де інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти для дітей з ООП.

Відповідно до Закону України «Про освіту», дитина з ООП – це особа, яка потребує додаткової тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі для забезпечення її права на навчання [3]. Концепція інклюзії, що ґрунтується на визнанні цінності людської різноманітності, виключає дискримінацію та відображає демократичні засади суспільства: усі діти є рівноправними членами громади та мають однаковий доступ до освіти незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку.

За статистичними даними, кількість дітей з ООП в Україні щороку зростає, що робить впровадження інклюзивної освіти вкрай важливим. Це передбачає використання інноваційних методик навчання, створення доступного освітнього середовища та забезпечення належних умов у закладах освіти.

Музична освіта на сьогоднішній день здатна задовольнити багато виховних та освітніх потреб особливих дітей за рахунок розвитку музичних здібностей, виховання емоційного відношення, застосування сучасних музичних технологій у процесі уроків музики та в системі додаткової освіти.

З давніх-давен музичне мистецтво є одним з провідних факторів розвитку дітей. Результатом освоєння програми в освітній галузі «Мистецтво» слід вважати:

- сформованість емоційної чутливості до музики;
- вміння передавати виразні музичні образи;
- сприймати та передавати у співі, русі основні засоби виразності музичних творів;
- сформованість рухових навичок та якостей (координація, спритність та точність рухів, пластичність);
- вміння передавати ігрові образи, використовуючи пісенні та танцювальні імпровазації;
- прояв активності, самостійності та творчості у різних видах музичної діяльності [6].

Освітня лінія «Мистецтво» органічно проникає у всі інші освітні галузі та надає всебічний гармонійний розвиток дітей [2] (див. Табл. 1).

Варто зазначити, що музичне виховання відбувається на підставі наступних принципів загальної педагогіки:

- гуманізації - врахування особливостей особистості дитини;
- збереження унікальності та індивідуальності кожної дитини;
- урахування музичних інтересів дитини;
- свободи вибору, висловлювань, самостійності;
- особистісно-розвивального та гуманістичного характеру взаємовідносин дорослих та дітей, підтримки та співтворчості;
- систематичності та послідовності;
- продуктивності (малюнок, танець, образ тощо);
- свободи емоційних проявів [4].

Таблиця 1

Взаємодія освітніх галузей під час уроку музики

Фізичний розвиток	Мовленнєвий розвиток	Соціально-комунікативний розвиток	Пізнавальний розвиток
Розвиток фізичних якостей для музично-ритмічної діяльності. Музичний супровід різних видів дитячої діяльності та рухової активності. Навчання релаксації та саморегуляції на основі музикотерапії	Розвиток дикції, артикуляції, виразності співу. Збагачення та розширення словникового запасу для закріплення результатів сприйняття музики. Розвиток усіх компонентів усної мови у театралізованій діяльності. Практичне оволодіння дітьми норм мовлення.	Формування уявлень про музичну культуру та музичне мистецтво. Формування етичних та естетичних цінностей у реалізації різних видів музичної діяльності.	Розширення кругозору в галузі музики; формування цілісної картини світу у сфері музичного мистецтва (опера, балет, мюзикл, симфонічна, народна музика, естрада). Сенсорний розвиток через активізацію музичної чуйності

Водночас врахування принципів корекційної педагогіки необхідне для організації музичного виховання, що не суперечить здоров'язберігаючий педагогіці [6]:

- структурно-системний принцип, згідно з яким порушення сприймається як системне утворення взаємозалежних елементів, об'єднаних у єдине ціле. Ефективність корекційного процесу залежить від оптимально-раціонального одночасного на всю систему, а не послідовно-ізолювано на кожен її елемент;

- принцип комплексності передбачає комплексний спільний вплив різних технологій (медичних, психологічних, педагогічних) на один об'єкт, забезпечуючи узгоджену діяльність всіх спеціалістів;

- принцип диференціації розкривається у диференційованому навчанні дітей відповідно до їх можливостей та проблем, рівнем мовленнєвого розвитку та механізмом системної психічної недостатності. З урахуванням цього принципу відбувається об'єднання дітей у підгрупи та їх навчання;

- принцип концентризму передбачає розподіл навчального матеріалу за відносно замкнутими циклами – конценрамами. Мовленнєвий матеріал розташовується в межах однієї лексичної теми, незалежно від виду діяльності. Після засвоєння матеріалу першого концентру вихованці повинні вміти спілкуватися у межах цієї теми. Кожен наступний концентр передбачає закріплення вивченого матеріалу та оволодіння новими знаннями. Відбір мовленнєвого матеріалу в рамках концентру здійснюється відповідно до різних

видів мовленнєвої діяльності. У межах концентрів виділяються мікроконцентри, що мають конкретну мету. Характерні ознаки мікроконцентрів – обмеженість за межами одного виду вправ, проста структура операцій, невелика кількість, відносна нетривалість, отримання результатів відразу після закінчення роботи.

Реалізуючи принцип концентризму, дефектолог та інші фахівці протягом одного тижня щодня організовують вивчення певної лексичної теми. Монотемна робота над лексикою сприяє успішному накопиченню мовленнєвих засобів та активного використання їх дітьми у комунікативних цілях;

- циклічність у навчальному процесі є надзвичайно важливою для закріплення освоєного матеріалу. Це має особливо велике значення для дітей зі зниженою мнемічною діяльністю та недостатнім контролем поведінки. Дотримання цього принципу обумовлює: 1) високу мотивованість мовного спілкування; 2) доступність матеріалу, який розташовується відповідно до загальнодидактичної вимоги «від легкого до важкого», від засвоєного до нового;

- принцип послідовності реалізується в логічному побудові процесу навчання від простого до складного та від відомого до невідомого.

- Принцип комунікативності. Реалізація принципу комунікативності полягає у уподібненні процесу навчання до процесу реальної комунікації. Цей принцип передбачає використання на заняттях ситуацій реального спілкування, організацію активної творчої діяльності, застосування колективних форм роботи, увага до проблемних ситуацій та творчих видів занять, що передбачають залучення дітей до спільної діяльності, результатом якої є комунікація;

- принцип мінімізації передбачає відбір необхідного мінімуму мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного), ситуацій та тем спілкування, що відповідають цілям, завданням та етапам кожного ступеня корекційно-розвивального навчання;

- принцип доступності визначає необхідність відбору матеріалу відповідно до віку, зони актуального розвитку дитини, програмними вимогами навчання та виховання;

- принцип індивідуалізації передбачає орієнтацію на три види індивідуалізації: особистісну, суб'єктну, індивідуальну.

Таким чином, володіючи великою силою емоційного впливу, музика є одним з найбагатших і найдієвіших засобів естетичного і морального розвитку, виховуючи почуття людини та формуючи її смаки. Долучаючись до культурної музичної спадщини, дитина пізнає зразки краси, надає цінний культурний досвід покоління. Особливості дітей з ООП виражаються в емоційно-вольовій незрілості, відставанні різного ступеня вираженості психомоторного, когнітивного та креативного розвитку, проявах соціальної дезадаптації, зумовлених несформованістю духовних та моральних цінностей. Музичне виховання дітей в умовах інклюзивної групи необхідно організувати в такий спосіб, щоб вирішувати як загальноосвітні завдання, а й здійснювати необхідну для цих дітей корекцію.

Література:

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л.М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець. 2013. 264 с.
2. Вільчковський Е. С. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2011. 128с.
3. Закон України Про освіту <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Катрук А. Формування творчих здібностей дітей за допомогою музично-ритмічних рухів. *Музичний керівник*. 2015. № 4. с.4.
5. Квітка Н.О. До проблеми визначення рівнів сприймання музики в учнів молодших класів із ЗПР на прикладі музичного фольклору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. Зб.: Вип. 6./ за ред. В.В.Засенко, А.А.Колупаєвої. Київ, 2014.
6. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей. Вінниця: Нова книга, 2007. 216 с.

Цибулько Анна Олександрівна

здобувачка освітньо-наукового рівня вищої освіти
зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна*

МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 1,3 мільярда людей у світі, або кожна шоста особа, мають інвалідність. Водночас, дослідження ВООЗ вказують на те, що понад 70% людей із такими порушеннями зустрічаються із труднощами у доступі до освіти та медичних послуг через бар'єри комунікації [4]. Серед них значну частку становлять діти та дорослі з порушеннями мовлення, для яких цифрові технології стають важливими інструментами для інтеграції у соціум. У сучасному світі мобільні застосунки та системи синтезу мовлення, відіграють важливу роль у підвищенні якості життя людей із особливими освітніми потребами.

Цифрові технології відкривають нові можливості для підтримки мовленнєвого розвитку як у дітей, так і у дорослих із порушеннями комунікації. Сучасні додатки, такі як TippyTalk, Digital Inclusion, Sullivan Plus, і технології, як-от синтез мовлення від Google, стали ефективними інструментами для корекційної роботи, навчання та інтеграції осіб із особливими освітніми потребами у суспільство. Новітні технології змінюють спосіб, яким ми підтримуємо розвиток мовленнєвих та комунікативних навичок. Вони відкривають нові горизонти для індивідуального підходу та залучення користувачів із різними потребами та пропонують ефективні рішення, які можуть адаптуватися до потреб кожної окремої людини, незалежно від ступеня чи типу порушення. В цьому контексті окремі інструменти, такі як мобільні

застосунки для альтернативної та додаткової комунікації, відіграють вирішальну роль у покращенні якості життя людей із мовленнєвими порушеннями.

TippryTalk – це інноваційний застосунок, розроблений для людей із порушеннями мовлення. Він використовує методи альтернативної та додаткової комунікації (АДК) для забезпечення можливості виражати свої думки через піктограми та текстові повідомлення.

Особливістю TippryTalk є можливість надсилання повідомлень у вигляді тексту чи зображень до членів сім'ї, друзів чи опікунів, що допомагає уникати соціальної ізоляції. Дослідження підтверджують ефективність цього інструмента у покращенні комунікації невербальних користувачів [2]. Зручний інтерфейс і широка функціональність роблять додаток доступним для користувачів будь-якого віку. Інструмент ефективно допомагає налагодити зв'язок між невербальними людьми та їхнім оточенням, що сприяє покращенню якості життя.

Digital Inclusion – це перший перший україномовний додаток для АДК, створений для україномовних користувачів із мовленнєвими порушеннями. Його основна мета – допомогти дітям і дорослим із порушеннями мовлення, аутизмом або неврологічними розладами опанувати комунікацію. Додаток дозволяє створювати персоналізовані набори піктограм і слів, що озвучуються українською мовою.

Digital Inclusion сприяє розвитку мовлення, знижує бар'єри у спілкуванні та допомагає інтегруватися в соціум. Зокрема, додаток полегшує взаємодію для людей із мовленнєвими порушеннями, створюючи доступні інструменти для вираження своїх думок. Його використання дозволяє покращити комунікацію в повсякденному житті, зокрема під час навчання, соціальних взаємодій і навіть побутових ситуацій. Завдяки цьому застосунку користувачі можуть формувати базові комунікаційні навички, необхідні для самостійного життя. Особливе значення має адаптація додатка до культурних і мовних потреб українського середовища [1].

Sullivan Plus – це додаток для візуальної допомоги, який надає людям із вадами зору доступ до візуальної інформації. Завдяки камері смартфона додаток розпізнає об'єкти, текст, кольори та навіть розташування людей, забезпечуючи озвучення всієї розпізнаної інформації.

Такий інструмент незамінний для людей із тяжкими порушеннями зору, адже дозволяє їм орієнтуватися у просторі, розпізнавати документи чи навіть ідентифікувати предмети побуту. Sullivan Plus створює умови для більшої самостійності та впевненості в повсякденному житті. Встановлено, що користувачі, які регулярно використовували цей інструмент, демонстрували покращення здатності орієнтуватися у просторі та ефективніше справлялися з щоденними завданнями, такими як розпізнавання об'єктів і тексту. Додаток також сприяв підвищенню впевненості у власній самостійності та комунікації [3].

Технології синтезу мовлення відкривають можливості для людей із мовленнєвими порушеннями, які не можуть самостійно говорити. Завдяки таким

інструментам, як синтез мовлення від Google та RHVoice, користувачі можуть озвучувати текст, що відображається на екрані. RHVoice пропонує якісний синтезатор українського мовлення, який дозволяє працювати з текстами на смартфонах і комп'ютерах.

Інтерактивні та яскраві додатки, розроблені для нормотипових дітей, також активно використовуються і дітьми з особливими освітніми потребами. Застосунки, орієнтовані на розвиток когнітивних, мовленнєвих і сенсорних навичок, стають ефективним інструментом для підтримки індивідуального розвитку. Інтерактивність і візуальна привабливість стимулюють мотивацію дітей до навчання. Дослідження демонструють, що використання мобільних застосунків суттєво підвищує рівень залученості та ефективності навчання дітей із особливими освітніми потребами [5]. Вони сприяють полісенсорному залученню, коли під час навчання одночасно активуються різні канали сприйняття: слуховий, зоровий та моторний. Це особливо актуально для дітей із розладами аутистичного спектру, сенсорними порушеннями та затримкою розвитку мовлення. Проте не варто зловживати використанням таких додатків, адже важливе місце має займати живе спілкування, яке сприяє розвитку емоційного інтелекту, соціальних навичок і глибшому розумінню комунікації.

Незважаючи на успіхи у впровадженні цифрових технологій у логопедичну практику, існують і певні виклики. Одним із ключових є необхідність підвищення цифрової грамотності педагогів, логопедів і батьків, які працюють із такими додатками. Без належної підготовки навіть найефективніші інструменти можуть бути використані не в повному обсязі.

Отже, цифрові технології стали незамінними інструментами для підтримки людей із порушеннями мовлення та зору. Вони сприяють не лише покращенню комунікації, але й соціальній інтеграції користувачів, розширюючи їх права та можливості. Подальший розвиток цифрових рішень у сфері логопедії має зосередитися на доступності, адаптації до індивідуальних потреб і інтеграції технологій у щоденну практику спеціалістів.

Література:

1. Михайленко О. Використання онлайн-ресурсів та мобільних додатків для корекційної роботи щодо збагачення словникового запасу та підвищення розуміння значень слів учнями з комбінованими порушеннями слуху та інтелекту (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. Т. 1, № 105. С. 43–52. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i105.96> (дата звернення: 24.01.2025).
2. Attwell G. A., Bennin K. E., Tekinerdogan B. A Systematic Review of Online Speech Therapy Systems for Intervention in Childhood Speech Communication Disorders. *Sensors*. 2022. Vol. 22, no. 24. P. 9713. URL: <https://doi.org/10.3390/s22249713> (date of access: 24.01.2025).
3. Autism and Sensory Processing Disorders: Shared White Matter Disruption in Sensory Pathways but Divergent Connectivity in Social-Emotional Pathways / Y.-S. Chang et al. *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9, no. 7. P. e103038. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103038> (date of access: 24.01.2025).

4. Disability. *World Health Organization (WHO)*. URL: <https://www.who.int/health-topics/disability> (date of access: 24.01.2025).
5. Furlong L., Smith A., Jones T. Mobile apps for treatment of speech disorders in children: An evidence-based analysis of quality and efficacy. *Plos One*, 2018, Vol. 13, no. 8. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201513> (дата звернення: 17.10.2024).

Цьомик Христина Богданівна

докторка філософії в галузі психології (PhD), викладачка
кафедри теоретичної та консультативної психології

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

ЗНАЧЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ДЛЯ ПІДТРИМАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПОДРУЖНІХ ПАРТНЕРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасні реалії війни ставлять перед подружніми парами нові виклики, які часто перевіряють на міцність їхні стосунки та здатність зберігати психологічну стійкість. Під впливом стресових подій партнери можуть зіткнутися з почуттями страху, невизначеності, втратами, що ускладнює підтримання гармонії у стосунках. У таких умовах актуалізується питання пошуку ефективних психологічних стратегій, які сприяють збереженню особистісної та партнерської стійкості. Однією з таких стратегій є саногенне мислення — здатність особистості свідомо керувати своїми думками, контролювати негативні реакції та фокусуватися на конструктивних рішеннях. Саногенне мислення допомагає подружнім партнерам не лише адаптуватися до важких умов, але й підтримувати взаємопідтримку, зберігати довіру та уникати деструктивних конфліктів.

Саногенне мислення відіграє ключову роль у підтриманні життєстійкості подружніх партнерів в умовах війни, оскільки сприяє адаптації до стресових ситуацій, зменшенню негативного впливу травматичних подій і збереженню психологічної рівноваги. У складних обставинах війни партнери можуть стикатися зі страхом втрати, тривогою за майбутнє, почуттям безсилля та невизначеності. У таких ситуаціях саногенне мислення допомагає їм свідомо контролювати свої реакції та спрямовувати думки в конструктивне русло. Цей тип мислення сприяє розвитку емоційної регуляції, що дозволяє партнерам уникати імпульсивних реакцій та руйнівних конфліктів. Завдяки здатності зосереджуватися на позитивних аспектах і шукати раціональні рішення, подружжя підтримує взаєморозуміння та довіру навіть у складних умовах. Крім того, саногенне мислення сприяє формуванню оптимістичного погляду на майбутнє, що допомагає партнерам спільно будувати плани та підтримувати мотивацію до подолання труднощів.

Загалом, саногенне мислення не тільки підтримує психічне здоров'я партнерів, але й зміцнює їхній зв'язок, сприяючи створенню атмосфери взаємопідтримки, співчуття та розуміння. У складні часи війни ці аспекти стають

особливо важливими для подружніх пар, які прагнуть зберегти свою життєстійкість та зміцнити свої стосунки.

Саме внаслідок воєнних дій країни агресора проти України було роз'єднано багато сімей, де дружина вимушена проживати закордоном, адаптуватися до нових викликів або чоловік перебуває на фронті, що спричиняє емоційні переживання за його життя і неможливість сім'ї повноцінно функціонувати, що призводить до зниження ресурсності партнерів їх працездатності та загального благополуччя, ще більшого зниження життєвих сил викликає почуття втрати та горя, яке є неминучим в часі війни. Саме в таких напружених суспільних умовах партнерам необхідно набувати такої якості як життєстійкість для того щоб знаходити та застосовувати необхідні інструменти для підтримання своєї життєвої енергії та життєвого потенціалу, щоб вистояти самим та не втратити емоційну значущість у стосунках з партнером.

У психологічній науці здійснено дослідження проблеми розвитку життєстійкості такими дослідниками як С. Богданов, О. Залеська, В. Климчук, М. Маркова, В. Предко, М. Селінман, Т. Титаренко, М. Хайдеггер. Поняття «саногенне мислення» досліджували: А. Гільман, В. Рибалка, Н. Пов'якель, Н. Ярош Р. Бернс, К. Бютнер, М. Джеймс, Д. Джонгварда та К. Хорні.

На думку В. Предко [2, с. 188], життєстійкість – це інтегральна якість особистості, яка ґрунтується на позитивних життєвих установах, супроводжується непохитною здатністю до досягнення мети, забезпечує самодетермінацію та внутрішню гармонійність, сприяє розкриттю ресурсного потенціалу. Тобто допомагає подружнім партнерам в складних, кризових життєвих ситуаціях не опускати руки, а маючи на меті зберегти стосунки, оптимізувати свої ресурси в цьому напрямку, і саме саногенне мислення сприяє збереженню оптимізму, емоційної врівноваженості та особистісній регуляції для вирішення проблемних питань та витривалості під час негараздів.

О. Чиханцова [4, с. 216] розглядає життєстійкість як основний ресурс для подолання життєвих труднощів, як здатність людини контролювати життєві події та керувати ними, сприймати труднощі як цінний досвід, а не перешкоди і успішно з ними справлятися, використовуючи їх як можливість для особистісного зростання. Тобто за рахунок активізації самоцінності та значущості партнера труднощі в подружніх взаєминах сприймаються не як перешкоди, а як уроки для покращення якості цих стосунків.

Т. Титаренко розглядає поняття «життєстійкість» – як особливе особистісне утворення, яке відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій [3]. На думку вченого життєстійкість відображає міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності.

За дослідженнями Н. Ярош, саногенне мислення, як один із засобів підтримання життєстійкості подружніх партнерів, складається з кількох ключових компонентів, які допомагають адаптуватися до стресових ситуацій та зберігати емоційну рівновагу в умовах війни. Основними компонентами є [5]:

1. Когнітивний контроль — здатність свідомо керувати своїми думками, уникати катастрофізації та негативних сценаріїв. Подружні партнери, які розвивають цей компонент, вчаться переосмислювати складні ситуації, знаходити в них раціональні рішення та зберігати конструктивний погляд на майбутнє.

2. Емоційна регуляція — здатність усвідомлювати, приймати та контролювати власні емоції. У стресових ситуаціях це допомагає уникати імпульсивних реакцій, агресії або надмірної тривожності. Емоційна регуляція сприяє збереженню психологічного комфорту обох партнерів.

3. Оптимізм і позитивне мислення — орієнтація на пошук можливостей навіть у складних умовах, здатність підтримувати віру у краще майбутнє. Подружжя, що демонструє оптимізм, легше долає труднощі та підтримує мотивацію одне одного.

4. Усвідомленість і рефлексія — здатність аналізувати свої думки, емоції та поведінку, а також розуміти вплив війни на себе та партнера. Усвідомленість дозволяє партнерам краще розуміти потреби одне одного, що сприяє взаємній підтримці.

5. Фокус на контролі — вміння зосереджуватися на тому, що можна контролювати, замість занурення у безпорадність. Це дозволяє подружнім партнерам зменшувати рівень тривоги та концентруватися на діях, які сприяють зміцненню стосунків і подоланню труднощів.

Поєднання цих компонентів допомагає подружнім партнерам зберігати життєстійкість, підтримувати гармонію у стосунках та долати виклики, пов'язані з війною.

Партнери які володіють саногенним мисленням здатні активізувати життєстійкість подружніх партнерів, що позитивно впливає на якість їхніх стосунків. Це відбувається завдяки кільком важливим механізмам зазначеним дослідницею цього феномена А. Гільман [1]:

1. Підтримка емоційної стабільності: Саногенне мислення допомагає партнерам усвідомлено контролювати свої емоції, уникати деструктивних реакцій та підтримувати спокій у кризових ситуаціях. Це сприяє зменшенню конфліктів, підвищенню взаємної підтримки та збереженню довіри.

2. Формування позитивного сприйняття партнера: Завдяки саногенному мисленню партнери здатні бачити сильні сторони одне одного навіть у складних обставинах. Це сприяє розвитку вдячності, поваги та зниженню взаємних звинувачень.

3. Збереження оптимізму та надії: Саногенне мислення підтримує віру у можливість подолання труднощів, що мотивує партнерів діяти спільно, будувати плани та підтримувати одне одного. Оптимістичний погляд на майбутнє допомагає парам уникати почуття безнадійності.

4. Зміцнення комунікації: Усвідомленість і рефлексія, притаманні саногенному мисленню, сприяють більш глибокому розумінню власних почуттів і потреб партнера. Це полегшує відкритий діалог, емпатію та здатність обговорювати складні питання без звинувачень.

5. Фокус на рішенні проблем: Саногенне мислення дозволяє партнерам концентруватися на можливостях вирішення проблем, а не на їх негативних аспектах. Це сприяє розвитку спільних стратегій подолання труднощів і зміцненню відчуття партнерства.

6. Зміцнення підтримки та взаємодопомоги: Саногенне мислення сприяє формуванню атмосфери взаємопідтримки та співчуття, що важливо для збереження довготривалих здорових стосунків, особливо в умовах стресу та нестабільності.

Загалом варто підсумувати, що саногенне мислення відіграє ключову роль у підтриманні життєстійкості подружніх партнерів в умовах війни. Завдяки здатності свідомо контролювати свої думки, керувати емоціями, зберігати оптимізм і зосереджуватися на тому, що піддається контролю, партнери можуть краще адаптуватися до складних обставин, підтримувати гармонію у стосунках і зміцнювати взаємопідтримку. Розвиток компонентів саногенного мислення, таких як когнітивний контроль, емоційна регуляція, позитивне мислення, усвідомленість і рефлексія, сприяє зменшенню конфліктів, підвищенню взаємної емпатії та поглибленню довіри. Це дозволяє подружнім партнерам не лише протистояти викликам війни, а й зберігати цінність стосунків, навіть коли зовнішні обставини є надзвичайно важкими.

Отже, активізація життєстійкості через саногенне мислення не лише допомагає партнерам справлятися з труднощами війни, а й поглиблює їхні емоційні зв'язки, робить їх більш адаптивними та здатними підтримувати якісні стосунки навіть у найскладніші часи.

Література:

1. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 40–48.
2. Предко В. В. Психологічне значення життєстійкості задля ефективного розвитку підлітка в умовах освітнього середовища. Габітус.2020. Вип. 19. С. 185-189. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2020_19_34
3. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : [навч. посіб.] / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. К.: Марич, 2009. 76 с
4. Чиханцова О. А. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. Проблеми сучасної психології.2018. Вип. 42. С. 211-231. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_42_13.
5. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості // Modernization of educational system: world trends and national peculiarities : International scientific conference. Conference Proceedings (Kaunas, February 23rd.). Kaunas, 2018. P. 175–179.

Чабанюк Наталія Іванівна

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології

Солончук Людмила Максимівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ФАКТОРИ БОЙОВОГО ДОСВІДУ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ ЕМОЦІЙНУ РЕГУЛЯЦІЮ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ І НАСЛІДКИ

Бойовий досвід — це не лише фізичні випробування, але й глибокі психологічні впливи, що залишають слід на емоційному стані учасників бойових дій. Сучасні дослідження підтверджують, що емоційна регуляція є важливим аспектом психічного здоров'я, і її порушення у ветеранів бойових дій часто стає джерелом багатьох проблем, як в особистому, так і в соціальному житті. Розглянемо основні фактори бойового досвіду, які ускладнюють емоційну регуляцію в учасників бойових дій, а також наслідки таких порушень, зокрема в контексті посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Перш за все, варто розглянути, що таке емоційна регуляція. У праці дослідниці Я.Р. Аміневої зазначено, що це здатність контролювати та адаптувати свої емоційні реакції відповідно до ситуації. Для людей, які пережили бойові дії, ця здатність може бути серйозно порушена через різноманітні стресори, з якими вони зустрічаються в умовах війни [1, с. 220]. Оскільки бойовий досвід містить численні стресові фактори, він безпосередньо впливає на емоційну сферу.

Дослідники А. Кириченко та В. Чуй зазначають, що бойовий досвід зазвичай пов'язаний із значним фізичним та психологічним стресом. До факторів, які можуть ускладнити емоційну регуляцію, належать:

1. **хронічний стрес.** Постійна загроза життю, високий рівень небезпеки, потреба у швидких рішеннях в екстремальних умовах спричиняють хронічний стрес. Такі умови вимагають від організму постійного включення механізмів боротьби чи втечі, що в підсумку виснажує емоційну систему;
2. **травматичні події.** Смерть товаришів по службі, поранення або безпосередня участь у бойових діях можуть залишити глибокі психологічні шрами. Травми, пов'язані з насильством і загрозою життю, можуть призвести до порушень емоційної регуляції, оскільки нервова система людини перестає адекватно реагувати на звичайні життєві стимули;
3. **психофізіологічні зміни.** Нервова система, що перебуває в стані постійного стресу, може стати надмірно чутливою, а емоційні реакції — нестабільними. Відсутність можливості для нормального відновлення після бойових дій може призвести до тривалих психологічних розладів;
4. **психологічний блок та десенсибілізація.** У деяких випадках, щоб витримати постійний стрес, військові розвивають психологічні бар'єри, що допомагають

зберігати контроль у складних ситуаціях. Однак після повернення додому такі ж стратегії можуть ускладнювати адаптацію до мирного життя. Це може проявлятися в надмірній холоднокривності до переживань інших людей або, навпаки, у надмірній емоційній реактивності [2, с. 80].

Отже, бойовий досвід істотно впливає на емоційну регуляцію учасників бойових дій. Хронічний стрес, травматичні події, психофізіологічні зміни та психологічні бар'єри можуть значно ускладнити здатність ефективно контролювати емоційні реакції. Це створює серйозні труднощі в адаптації до мирного життя та може призвести до довготривалих психологічних розладів. Відтак і наслідки порушень емоційної регуляції можуть бути досить серйозними.

Як стверджує дослідниця Ю. Кузьменко, одним з найбільш поширених наслідків у ветеранів бойових дій є ПТСР. Симптоми цього розладу включають повторні спогади про травматичні події, нічні кошмари, уникання ситуацій, що нагадують про бойовий досвід, і підвищену настороженість [3, с. 30]. Ці симптоми є прямим результатом порушення нормальної емоційної регуляції.

Порушена емоційна регуляція може призвести до труднощів у взаємодії з іншими людьми, зокрема з родиною та колегами. Ветерани часто стикаються з проблемами адаптації до мирного життя, що може включати агресивні реакції, відчуження від близьких або загальну соціальну ізоляцію.

Постійний стрес і невміння адекватно реагувати на емоційні стимули можуть призвести до депресивних станів і тривожних розладів. Ветерани часто відчують відчуття безнадійності, втрату інтересу до життя або постійну тривогу.

У деяких випадках в учасників бойових дій виникають проблеми з гнівом і агресією, що стають результатом не тільки емоційної напруги, а й зниження здатності до емоційної регуляції. Це може негативно впливати на стосунки з оточуючими і погіршувати соціальну адаптацію [3, с. 31].

На нашу думку, порушення емоційної регуляції у ветеранів бойових дій має складні наслідки, що охоплюють як індивідуальні психологічні проблеми, так і соціальні труднощі. Зважаючи на ці аспекти, стає необхідним створення теоретичної моделі для проведення емпіричного дослідження впливу бойового досвіду на емоційну регуляцію та наслідки цього впливу (рис.1).

Розроблена теоретична модель для дослідження впливу бойового досвіду на емоційну регуляцію пропонує комплексний підхід до розуміння механізмів, які спричиняють порушення емоційної регуляції у ветеранів бойових дій. Модель охоплює основні фактори бойового досвіду, такі як фізичний і психологічний стрес, а також соціальний контекст, що взаємодіють і призводять до порушення нормальної емоційної регуляції.

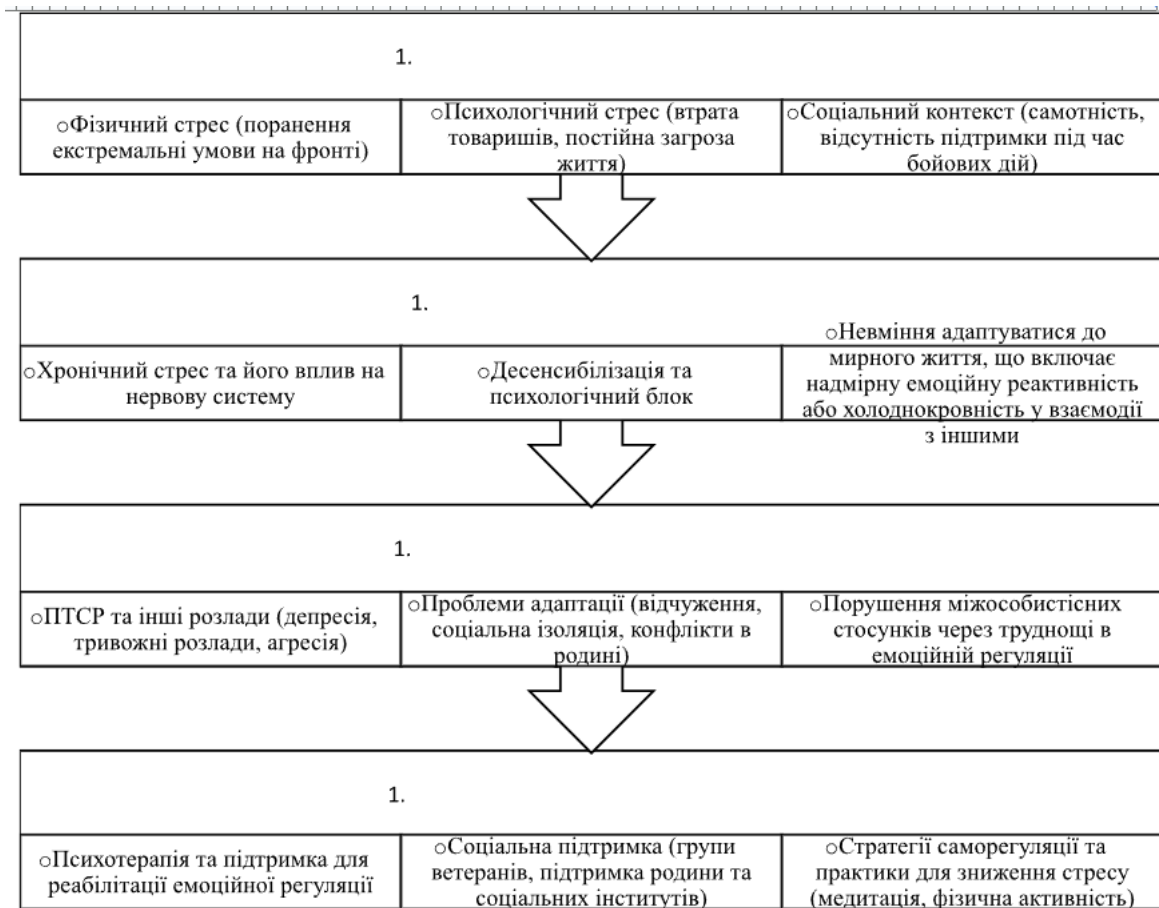


Рис.1. Теоретична модель дослідження факторів бойового досвіду, що ускладнюють емоційну регуляцію в учасників бойових дій

Джерело: розроблено автором

Порушення емоційної регуляції, включаючи хронічний стрес і психологічні блоки, можуть мати серйозні наслідки, зокрема, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та соціальну ізоляцію. Однак модель також пропонує механізми реабілітації та адаптації, які можуть допомогти ветеранам відновити емоційну рівновагу. Проведення емпіричного дослідження за цією моделлю дозволить не лише підтвердити її ефективність, але й виявити додаткові фактори, які можуть впливати на емоційну регуляцію в контексті бойового досвіду.

Таким чином, порушення емоційної регуляції в учасників бойових дій є важливою темою для дослідження, оскільки це безпосередньо впливає на їх психічне здоров'я та соціальну адаптацію. Фактори, пов'язані з бойовим досвідом, можуть серйозно ускладнити емоційну регуляцію, що веде до широкого спектру психологічних та соціальних проблем. Підтримка ветеранів через психологічну реабілітацію, соціальну адаптацію та розвиток здорових механізмів емоційної регуляції є важливим напрямом роботи для спеціалістів та суспільства в цілому.

Література:

1. Амінева Я. Р. Емоції та емоційна регуляція особистості як невід'ємні елементи функціонування у соціумі. The 12 th International scientific and practical

conference “*Topical aspects of modern scientific research*”(August 8-10, 2024) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2024. 376 p. 2024. С. 219-225.

2. Кириченко А., Чуй В. Діагностика особливостей психологічної готовності військовослужбовців-розвідників до діяльності в бойових умовах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. С. 78-86.
3. Кузьменко Ю. Психологічні особливості стану та наслідків для осіб, що пережили втрату близьких їм людей під час війни. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2022. №. 1. С. 28-33.

Чепель Марія Валентинівна,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Україна проживає повномасштабне вторгнення російської федерації на територію нашої держави. Кожна людина шукає ефективний спосіб, щоб подолати тривожність та не піддаватись паніці. Особливо вразливими у цій ситуації виявилися підлітки, які внаслідок фізіологічних змін в організмі мають знижену стресостійкість, а розгортання воєнних дій суттєво підвищили рівень тривожності у даної категорії дітей. На психологічний стан підлітків впливають також процеси, які пов'язані з гормональними змінами в організмі.

Вивченню проблеми тривожності у сучасній науці надається важливе місце, оскільки у даний час існує недостатня кількість досліджень з даної проблеми.

Л. Божок пише про тривогу як про наслідок пережитого індивідом усвідомленого досвіду [1]. Якщо тривожність є тривалою, це може стати причиною ряду психосоматичних захворювань. Проявом такого стану часто буває біль у грудях, прискорене серцебиття, головний біль та запаморочення, відчуття слабкості, шлунково-кишкові розлади тощо.

Вивченням проблем тривожності займалася О. Волошок. Вона підкреслювала, що тривожність часто стає причиною значної кількості психологічних проблем у дитячому та підлітковому віці. Дослідниця визначала тривожність як психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози [2].

3. Фрейд вивчав причини тривожності протягом життя. Перша, рання теорія («токсична») ґрунтується на тому, що тривожність тісно пов'язана з думками та ідеями. Він висловлював думки про її зв'язок із сексуальністю, аргументуючи, якщо шлях до задоволення заблокований, то накопичене лібідо стає токсичним і трансформується у тривогу. Згодом ним була розроблена теорія придушення: думки, пов'язані зі статевим потягом, виникають у свідомості, входячи у протистояння із нормами цивілізованого світу, тобто процес становлення людини як соціальної істоти вимагає відмови від певних сексуальних імпульсів (тривога як результат придушення лібідо). У третій теорії виникнення тривожності (тривога як сигнал) З. Фрейд пише про різницю між первинною ситуацією, що травмує, у якій Его придушене, і сигнальною тривоگو, що виникає як відповідь Его на певну ситуацію, що містить у собі загрозу, тобто тривога є ніби попередженням перед неминучою травматичною ситуацією, тому варто вдатися до відповідних механізмів захисту, щоб уникнути травматизації [5].

Про причини виникнення тривожності писала і К. Горні. Вона стверджувала, що в структурі кожної особистості ключовим є несвідоме почуття тривоги, занепокоєння, так зване почуття корінної (базової) тривоги, що виникає у результаті самотності та безпорадності. Кожній дитині притаманні потреби у схваленні з боку інших, у любові та турботі тощо. У разі задоволення таких потреб у період раннього досвіду, коли дитина має достатньо уваги та підтримки близького оточення, формується почуття безпеки і впевненості у собі. Якщо відповідна атмосфера відсутня, а близькі люди проєктують на дитину власні невротичні потреби, то у дитини виникає тривожність, яка може стати в подальшому причиною багатьох поведінкових розладів. У працях Горні читаємо про поняття «образу Я»: «Я» реальне, «Я» ідеальне та «Я» в очах інших людей. У гармонійно розвиненої (психічно здорової) особистості вказані три образи «Я» мають співпадати. Коли ідеальне «Я» не збігається з реальним, людині важко добре до себе ставитися, це стає перешкодою для її повноцінного розвитку як особистості, породжує тривогу, невпевненість, призводить до неврозу. До неврозу може призвести також неспівпадіння між «Я» реальним і «образом Я» в очах інших людей. Щоб подолати конфлікт між людиною та суспільством, науковиця виділяє три основні стратегії захисту (тут йдеться про задоволення певних невротичних потреб): людина знаходить захист у прагненні до людей (поступливий тип), або у прагненні проти людей (агресивний тип), або у прагненні від людей (уособлений тип). Дослідниця наполягала на домінуючому впливі суспільства, соціального оточення на розвиток особистості [3].

М. Мокрій та І. Франкова у статті «Тривога у дітей: шляхи подолання» (стаття перекладена з англійської мови, автор оригіналу К. Янг) розкривають фізіологічні аспекти тривожності та процеси, які відбуваються в мозку. Тривога пов'язана з діяльністю мигдалини, частини мозку, що має захисну функцію. Вона починає діяти, коли з'являється небезпека, відчуження, неприйняття, порушення душевної рівноваги, страх тощо. І коли таким чином мозок намагається вберегти дитину, префронтальна кора (ділянка мозку, яка відповідає

за раціональність мислення, врівноваженість емоцій, вирішення проблем, аналіз та передбачення результатів своїх вчинків) призупиняє свою дію. Таке «відключення» префронтальної кори діє як захист від загрози за рахунок потужного інстинкту, спрямованого на подолання існуючої небезпеки. «Включення» префронтальної кори передбачає можливість обдумати імпульсивні рішення. Отже, якщо підліток стривожений, ділянка мозку, що несе відповідальність за розумну оцінку ситуації, виявляється недоступною. Тому самосвідомість має велике значення при тривозі, впливаючи на діяльність префронтальної кори (зменшує активність міндаліни). За умови міцної взаємодії префронтальна кора не включатиметься в роботу, коли це необхідно, або навпаки – буде активною. Як зазначається у статті, не варто знецінювати внутрішні переживання підлітків, оскільки для них досить важливою є підтримка з боку дорослих.

Тривожність у психологічних дослідженнях розглядається як (табл. 1):

1. наслідок пережитого індивідом усвідомленого досвіду;
2. як психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози;
3. як відповідь Его на певну ситуацію, що містить у собі загрозу, тобто тривога є ніби попередженням перед неминучою травматичною ситуацією;
4. несвідоме почуття тривоги, занепокоєння, т.зв. почуття корінної (базової) тривоги, що виникає у результаті самотності та безпорадності.

Тривога пов'язана з діяльністю міндаліни, частини мозку, що має захисну функцію.

Таблиця 1.

Тривожність у психологічних дослідженнях

№	Ім'я вченого, що досліджував проблему тривожності	Визначення тривожності
1	Л. Божок	Наслідок пережитого індивідом усвідомленого досвіду.
2	О. Волошок	Психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози.
3	З. Фрейд	Відповідь Его на певну ситуацію, що містить у собі загрозу, тобто тривога є ніби попередженням перед неминучою травматичною ситуацією.
4	К. Горні	Несвідоме почуття тривоги, занепокоєння, так зване почуття корінної (базової) тривоги, що виникає у результаті самотності та безпорадності.

Література:

1. Божик Л.М. Підліток на шляху до себе. *Шкільний світ*. 2000. №5. С. 2.
2. Волошок О.В. Психологічний аналіз тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. №10. С.120-127.
3. Горні К. Невротична особистість нашого часу. (*The Neurotic Personality of our Time*), 1937. / пер. з англ. і примітки А. І. Фета. Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden), 2016. 186 с.
4. Мокрій М.Я., Франкова І. Тривога у дітей: шляхи подолання. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. Т. 3. № 3. С. 1-5.
5. Фрейд З. Гальмування, симптом і тривогу. Фрейд З. Зібрання творів у Ют .: пров. з нім. Т. 6. Істерія і страх. Київ: Фірма СТД, 2006. С. 227-309.

Чепка Олена Володимирівнакандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,**Драндалуш Ольга Василівна**здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*
*м. Умань, Україна***ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У контексті повномасштабної збройної агресії росії проти України проблема збереження психічного здоров'я та забезпечення психоемоційного благополуччя набуває критичної значущості для всіх верств населення, особливо для вразливих груп. До останніх, безумовно, належать діти з особливими освітніми потребами (ООП). Воєнний стан, детермінований перманентними повітряними тривогами, ризиком артилерійських обстрілів, вимушеною дислокацією, втратою близьких, деструкцією звичного життєвого укладу та іншими травмуючими чинниками, індукує безпрецедентний негативний вплив на психічну сферу дитини.

Діти з ООП, з огляду на специфіку їхнього психофізичного розвитку (когнітивні, мовленнєві, сенсорні, моторні порушення, розлади аутистичного спектра), характеризуються підвищеною чутливістю до екзогенних стресорів, зумовлених воєнними діями. Їхні компенсаторно-приспосувальні механізми є відносно обмеженими, що ускладнює процес адаптації до змінених умов існування, потенціює тривожні стани, фобії, емоційну лабільність, а також може призводити до маніфестації психосоматичної симптоматики, девіантної поведінки та регресивних тенденцій у розвитку.

Попри наявний масив наукових розвідок, присвячених дослідженню психологічних наслідків воєнних дій для дітей (як у загальній популяції, так і в межах окремих нозологічних груп), констатується дефіцит системних досліджень, спрямованих на комплексне вивчення особливостей впливу

воєнного стану саме на психоемоційний стан дітей з різними категоріями ООП в умовах спеціальної освіти в Україні. Цей брак емпіричних даних і теоретичних узагальнень створює істотні перешкоди для розроблення та імплементації ефективних програм психологічної підтримки, психокорекційних заходів та реабілітаційних стратегій, адаптованих до індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини.

У публікації М.М. Слюсаревського (2022) «Соціально-психологічна проблематика дитинства в умовах війни: виклики і відповіді» [4], представлено всебічний аналіз впливу воєнного конфлікту на психосоціальне становлення дітей, а також викликів, що постають перед соціумом та сферою психологічної підтримки. Війна у дослідженні трактується як інтенсивний фактор стресу, що дестабілізує природний процес розвитку дитини. Автор детально розглядає різноманітні аспекти цього деструктивного впливу: від прямих загроз для життя та втрати рідних до вимушеної зміни місця перебування, руйнації соціальних контактів, трансформації повсякденного життя, інформаційного перенасичення та економічних негараздів. Центральне місце у статті відведено аналізу психологічних наслідків воєнного стану: посттравматичного стресового розладу, тривожності, депресивних станів, порушень сну, поведінкових девіацій та проявів регресивного розвитку [4].

Дослідження Н. Бирко (2024) фокусується на нагальних питаннях забезпечення освітніх прав та психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в контексті воєнного конфлікту [1]. Авторка розкриває багатогранний вплив війни на цю категорію дітей, охоплюючи психоемоційну сферу (зростання тривожності, фобії, симптоми посттравматичного стресового розладу, регресивні тенденції, загострення наявних труднощів), освітній процес (бар'єри в доступі до навчання, зруйнована інфраструктура, вимушена міграція, дефіцит адаптованих ресурсів та кваліфікованих кадрів, проблеми з впровадженням дистанційної освіти), соціальну інтеграцію (соціальна ізоляція, розрив соціальних контактів, складнощі адаптації в нових умовах, ризик стигматизації) та сімейну динаміку (підвищення рівня стресу у батьків або опікунів, проблеми, пов'язані із забезпеченням основних та спеціальних потреб дитини).

У публікації [1] викладено комплекс заходів, спрямованих на підтримку дітей з ООП в умовах воєнного стану. До них належать: психолого-педагогічний супровід (техніки емоційної стабілізації, корекційні втручання, подолання страхів, формування адаптивних стратегій, а також підкреслюється роль профільних фахівців), організація освітнього процесу (різноманітні формати навчання, створення безпечного освітнього середовища, забезпечення необхідними ресурсами та асистивними технологіями), а також соціальна підтримка (надання гуманітарної та адресної допомоги, соціальних послуг, залучення волонтерів, підвищення обізнаності). Ключовим аспектом дослідження Н. Бирко є питання формування та розвитку інклюзивного освітнього середовища, що підкреслює пріоритетність збереження інклюзивних підходів в освіті, незважаючи на виклики війни.

Науковець Д.Д. Романовська (2022) для психологічної допомоги у закладах освіти в період війни розглядає ефективні методики та техніки психологічної допомоги, такі як методи стабілізації емоційного стану, техніки роботи з травматичним досвідом (арт-терапія, ігрова терапія, когнітивно-поведінкова терапія), групові форми роботи, індивідуальне та сімейне консультування та інше [3]. Автор пропонує алгоритми дій для психологів та педагогів у різних ситуаціях, включаючи первинну психологічну допомогу, реагування на травматичні події, організацію психологічного супроводу дітей, які пережили втрату та стрес. Стаття підкреслює важливість системної та комплексної психологічної допомоги, адаптованої до актуальних потреб, що базується на доказових методах і реалізується за чіткими алгоритмами, та має практичну спрямованість для фахівців, що працюють у сфері освіти.

На нашу думку, оптимізація психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану потребує багатоаспектного та персоналізованого підходів. Першочерговим завданням є формування стабільного та безпечного середовища. Зважаючи на підвищену сенситивність дітей з ООП до зовнішніх факторів, необхідно забезпечити їм максимальну стабільність [2]. Це передбачає, по-перше, фізичну безпеку: облаштування спеціалізованих укриттів, гарантування доступу до базових ресурсів (продукти харчування, питна вода, засоби гігієни, медикаменти), розробку чітких протоколів дій у випадку повітряної тривоги, адаптованих до індивідуальних когнітивних та фізичних можливостей дитини (наприклад, візуалізовані інструкції, спрощені вербальні пояснення). По-друге, емоційну безпеку: створення атмосфери емоційної підтримки, безумовного прийняття та емпатії, де дитина може вільно виражати свої переживання та отримувати необхідну допомогу. По-третє, структурованість та передбачуваність: впровадження чіткого розпорядку дня, використання візуальних розкладів, завчасне інформування про будь-які зміни. Це сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню відчуття контролю над ситуацією.

Ключову роль для покращення психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану відіграє індивідуалізований психолого-педагогічний супровід. Розробка індивідуальної програми підтримки, що враховує специфіку розвитку, актуальні потреби, сильні сторони та потенційні зони розвитку дитини, є обов'язковою. Така програма може включати: систематичні індивідуальні та групові сесії з психологом, орієнтовані на стабілізацію емоційного фону, опрацювання травматичного досвіду, розвиток навичок саморегуляції та соціальної взаємодії; застосування спеціалізованих терапевтичних методик (арт-терапія, ігрова терапія, казкотерапія, тілесно-орієнтована терапія, методи когнітивно-поведінкової терапії, адаптовані до особливостей дітей з ООП); корекційно-розвиткові заняття з профільними спеціалістами (дефектологом, логопедом, корекційним педагогом); облаштування сенсорних кімнат або зон для дітей з порушеннями сенсорної інтеграції; модифікацію освітнього процесу (індивідуалізація навчальних завдань, використання візуальних опор, спрощення інструкцій, надання

додаткового часу, застосування асистивних технологій); цілеспрямоване соціально-емоційне навчання, спрямоване на розвиток соціальних компетентностей, емоційного інтелекту, емпатії, навичок конструктивного вирішення конфліктів.

Системна підтримка сім'ї є невід'ємною складовою успішної роботи з підтримки психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Надання психологічної допомоги батькам (інформування про психоемоційні особливості дітей з ООП в умовах воєнного стресу, навчання технікам стабілізації емоційного стану, організація груп взаємопідтримки) є критично важливим. Активне залучення батьків до освітнього процесу (регулярний обмін інформацією про динаміку розвитку дитини, спільне визначення пріоритетів корекційно-розвиткової роботи, надання методичних рекомендацій) сприяє створенню єдиного підтримуючого середовища [5]. Формування розгалуженої мережі підтримки, що включає волонтерські ініціативи, громадські організації, державні соціальні служби, забезпечує сім'ї необхідними ресурсами.

Доцільним є також впровадження інноваційних підходів та технологій: використання цифрових ресурсів (спеціалізованих мобільних додатків, онлайн-ігор, інтерактивних платформ), технологій віртуальної реальності для моделювання безпечного середовища, відпрацювання соціальних навичок, зниження рівня тривоги та фобічних реакцій, методик біофідбеку для навчання саморегуляції, наративних практик, творчих майстерень для невербального вираження емоцій.

Професійна підготовка фахівців відіграє вирішальну роль. Необхідне підвищення кваліфікації (спеціалізовані тренінги, семінари, вебінари) та забезпечення регулярної супервізійної підтримки для психологів, педагогів, соціальних працівників, що працюють з дітьми з ООП, з метою профілактики професійного вигорання та підвищення ефективності їхньої роботи. Усі зазначені заходи мають реалізовуватися з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини з ООП, з дотриманням принципів інклюзивної освіти, поваги до її прав та гідності. Лише інтегрований та персоналізований підхід забезпечить оптимальні умови для покращення психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнних дій.

Таким чином, дослідження впливу воєнного стану на психоемоційний стан дітей з особливими освітніми потребами є актуальним, теоретично значущим та практично необхідним, оскільки сприятиме збереженню психічного здоров'я цієї вразливої категорії дітей, забезпеченню їхнього права на якісну освіту та повноцінний розвиток, а також розбудові інклюзивного суспільства в Україні.

Література:

1. Бирко Н. Підтримка дітей з особливими освітніми потребами під час війни. Створення інклюзивного освітнього простору. *Педагогічний вісник Поділля*. 2024. № 1–2. С. 44–46.

2. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану : Лист МОН України від 28.03.2022 р. №1/3710. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/ (дата звернення: 03.03.2025).
3. Романовська, Д. Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. №1. 148–152.
4. Слюсаревський М. М. Соціально-психологічна проблематика дитинства в умовах війни: виклики і відповіді. *Проблеми політичної психології. Збірник наукових праць*. 2022. Випуск 12 (26). С.9–30.
5. Терещенко Л. А., Карабаєва І. І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, Том 10. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2019. Випуск 33. С. 214–234.

Черніченко Людмила Анатоліївна

докторка філософії,

доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Сучасне цифрове суспільство вимагає від педагогів нових підходів до навчання та корекційної роботи. Вчителі-логопеди відіграють важливу роль у розвитку мовлення дітей, а цифрові технології відкривають для них нові можливості в діагностиці, корекції та навчанні. Інформаційно-цифрова компетентність (ІЦК) стає невід'ємною складовою професійної діяльності логопеда, що зумовлено динамічним розвитком цифрових технологій і необхідністю їх ефективного використання у логопедичній практиці.

У вітчизняній педагогіці висвітлення актуальної проблеми, розробка основних теоретико-методологічних засад впровадження ІКТ у навчально-виховний процес належить Т. Байбарі, В. Лапінському, А. Пилипчук, М. Шишкіній та О. Качуровські. Питанням використання нових інформаційних технологій у корекційній педагогіці належать праці А. Король, С. Цимбал-Слатвінській, О. Чурай та інших.

Крім того С. Цимбал-Слатвінська у статті «Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків» аналізуючи компоненти цифрової компетентності логопеда, включаючи інформаційну грамотність, комунікаційну грамотність та технічні навички [6].

Інформаційно-цифрова компетентність логопеда – це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання цифрових технологій у корекційній роботі. Вона включає:

- володіння сучасними цифровими технологіями (інтерактивними платформами, програмами для корекції мовлення, мобільними застосунками тощо);
- розробку та адаптацію електронних освітніх ресурсів для дітей з мовленнєвими порушеннями;
- використання дистанційних технологій навчання (онлайн-консультації, вебінари, відеоуроки);
- дотримання цифрової етики та інформаційної безпеки при роботі з дітьми та їхніми батьками [1].

Дослідниця С. Миронова у статті «Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей» висвітлюється досвід та кращі практики розбудови безпечного цифрового освітнього середовища в закладах освіти України, що є важливим для розвитку цифрових навичок педагогів, включаючи логопедів [5].

Застосування цифрових технологій у логопедичній практиці дозволяє:

1. Підвищити ефективність діагностики мовленнєвих порушень – спеціальні комп'ютерні програми допомагають швидко аналізувати мовлення дитини, визначати проблемні аспекти та формувати індивідуальну корекційну програму.
2. Розширити можливості корекційної роботи – мультимедійні презентації, інтерактивні вправи та гейміфікація допомагають дітям легше засвоювати матеріал.
3. Забезпечити доступ до навчання незалежно від місця проживання – онлайн-платформи та відеозв'язок дають змогу проводити заняття навіть у віддалених регіонах.
4. Підвищити мотивацію дітей до навчання – використання ігрових елементів, анімації та доповненої реальності робить заняття цікавими та захопливими [3].

Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда є складним та багатогранним поняттям, що включає кілька ключових компонентів. Вона не лише передбачає вміння працювати з цифровими технологіями, а й інтеграцію їх у професійну діяльність для підвищення ефективності корекційної роботи.

1. Технічна компетентність. Цей компонент пов'язаний із володінням цифровими інструментами та пристроями, необхідними для роботи в сучасному освітньому та корекційному просторі.
2. Комунікаційна компетентність (логопед має вміти ефективно використовувати цифрові технології для взаємодії з учнями, батьками, колегами та іншими фахівцями).
3. Методична компетентність (ця складова охоплює вміння розробляти, адаптувати та впроваджувати цифрові технології у корекційно-розвитковий процес).

4. Аналітична компетентність (цей компонент пов'язаний із умінням оцінювати ефективність використання цифрових технологій у логопедичній практиці).

5. Етична та правова компетентність (логопед має дотримуватися норм цифрової етики та правових аспектів роботи з інформацією).

6. Самоосвітня компетентність. (логопед має бути відкритим до постійного навчання та вдосконалення своїх цифрових навичок) [4].

При використанні комп'ютерних програм у корекційно-розвитковій роботі необхідно ознайомитися з правилами безпечного використання комп'ютера, а також не використовувати неперевірені та науково невизначені програми, які можуть призвести до зміни живої комунікаційної системи, викликаючи пошкодження живої системи дитини. Також необхідно взяти до уваги негативні аспекти роботи з комп'ютером. До проблеми використання комп'ютера слід звертатися з обережністю, якщо у дитини є невротичні розлади, конвульзивні реакції або порушення зору, оскільки комп'ютер може погіршити стан розвитку дитини. Діти з мовленнєвими порушеннями мають часто нестійку нервову систему і щоб її не перенавантажувати, то на одному корекційно-розвитковому занятті з комп'ютером не може працювати довше 5-10 хвилин, залежно від віку та рівня розвитку дитини та ступеня виснаження нервової системи [7].

Варто відзначити для того, щоб відповідати сучасним вимогам, логопедам варто: проходити курси підвищення кваліфікації з цифрових технологій; вивчати та впроваджувати нові інструменти (логопедичні мобільні додатки, інтерактивні дошки тощо); брати участь у вебінарах та професійних конференціях, обмінюватися досвідом із колегами; вести власні освітні блоги чи YouTube-канали, де можна ділитися методичними матеріалами [2].

Інформаційно-цифрова компетентність логопеда є важливим фактором підвищення ефективності логопедичної допомоги. Вона забезпечує якісну діагностику мовленнєвих порушень, індивідуалізацію корекційного процесу, розвиток мотивації дітей та розширення можливостей взаємодії з батьками. Постійне вдосконалення цифрових навичок дозволяє логопеду відповідати сучасним викликам освіти та забезпечувати найкращий результат для своїх учнів.

Література:

1. Байбара Т. В. Роль освітнього інформаційно-комунікаційного середовища в роботі вчителя-логопеда. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 31. С. 22-28;
2. Качуровська О. Б. Психолого-педагогічний аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій в корекційному навчанні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 121-125;
3. Король А. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Молодий вчений*. 2018. №5.2 (57.2). С. 54-58;

4. Король А. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 8 у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2017. С. 77-81;
5. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей. *Дефектологія*. 2003. №3. С. 41-45;
6. Цимбал-Слатвінська С. В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 32. Т. 1. 2021. С. 23–26;
7. Черніченко Л. А. Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип. 1 (5). С. 186 –174;

Черніченко Людмила Анатоліївна

докторка філософії, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кус Ірина Олегівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБИМИ МИСТЕЦТВА

На початку третього тисячоліття, в умовах становлення і розвитку незалежної України, нового звучання набувають питання творчості, розкриття креативності кожної конкретної дитини як справжнього суб'єкта життєдіяльності. Суспільству сьогодні вкрай потрібні люди, які творчо мислять, здатні створювати культуру, жити в ній, розвивати її. Тому формування освіченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань реформування освіти в країні.

Художньо-мовленнєва діяльність як складний вид творчої діяльності посідає особливе місце серед творчих проявів дошкільників і потребує взаємодії різних психічних функцій. Проблема розвитку художньо-мовленнєвої діяльності через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ дотична до педагогіки і психології, лінгвістики, психолінгвістики та літературознавства [1].

Мовлення дитини — це не лише засіб спілкування, а й інструмент пізнання світу, вираження думок та емоцій. У дошкільному віці важливо створити умови для гармонійного розвитку мовленнєвої діяльності, і мистецтво відіграє в цьому ключову роль [2].

Наукова позиція щодо ролі художнього слова у вихованні дітей залишається неодмінною (А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Руденко та ін.), з огляду на його значення для розвитку мовлення, образності мислення та уяви

дошкільників, формуванню у них оцінно-етичних суджень, засвоєння соціокультурної норми [2].

Художня література була й лишається одним з важливих засобів виховання особистості у дошкільному дитинстві. Маленькі діти люблять слухати казки, читати книжки, запам'ятовувати вірші – і це природно, оскільки художня література – скарбниця культури, постачальник реальних знань та сильних вражень. Класична й сучасна, вітчизняна та зарубіжна, різна за жанрами, ілюстрована – вона важливий чинник розвитку дитячої субкультури, її уособлення і натхнення дитячого співтовариства. Науковцями доведено, що сприймання творів художньої літератури є активним процесом, тісно пов'язаним з мисленням, у ході якого дитина навчається порівнювати, аналізувати, узагальнювати, тобто виконувати перцептивні і мисленнєві дії [3].

Художнє слово надає дитині зразків діяння в різних соціальних ситуаціях, спонукає до власної активності, стимулює творчість.

Сучасні дослідники також підкреслюють величезний вплив творчості на становлення повноцінної особистості, здібностей дитини, її потреб та мотивів поведінки. Дошкільний вік визначається вченими як особливо сприятливий для розвитку творчості, у тому числі й мовленнєвої.

Дослідники дитячої творчості визначили критерії оцінки творчого продукту в різних видах художньої діяльності: образотворчої, музичної, художньо-мовленнєвої; виявлено взаємозв'язок розвитку уяви і дитячої художньої діяльності. У педагогічних дослідженнях доведено, що художньо-мовленнєва діяльність успішно здійснюється у старшому дошкільному віці під впливом спеціального навчання [4].

Вивчення позиції учених щодо визначення педагогічних умов формування соціалізації дошкільників засобами художньої літератури дало змогу схарактеризувати як сукупність обставин і явищ педагогічного процесу, що уможливорює оптимізацію та ефективність виховання дітей дошкільного віку, зокрема виховання інтересу дошкільників до змісту художнього твору [4].

Відповідно до закономірностей психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку такими педагогічними умовами визначено: диференціація змісту художніх творів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей

дітей; створення системи соціалізуючої взаємодії дітей та дорослих під час ознайомлення зі змістом художніх творів; спонукання дітей до відтворення соціокультурної норми, засвоєної у художньому тексті у власному досвіді в різних видах діяльності [2].

Таким чином, проблема соціалізації особистості на етапі дошкільного дитинства протягом останніх десятиліть перебуває в центрі уваги науковців. Створено розгалужену мережу досліджень, що виявляють міцний зв'язок соціальної педагогіки з психологією, соціологією, культурологією. Теоретичні засади проблеми представлено в теоріях соціального виховання дітей і молоді, теоретичних положеннях виховних концепцій, принципах організації освітнього процесу в освітніх закладах різних рівнів, принципах виховної роботи.

Підтверджено величезну соціалізуючу роль художнього слова як засобу формування у дітей, починаючи з дошкільного віку, уявлень про соціокультурну норму, соціальних знань як важливого складника первинного соціального досвіду. Науковцями доведено цінність художньо-мовленнєвої діяльності, яка, за умов її реалізації у груповому форматі виступає могутнім чинником збагачення дитячої субкультури сучасних дошкільнят.

Література:

1. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці: Монографія. Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. 218с.
2. Гавриш Н. В. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі *Дошкільне виховання*. 2006. № 3. С. 15-19.
3. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [монографія А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.]; Луганськ, 2006. 368с.
4. Просенюк А. І. Виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку: автореф. тдис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» ДЗ «Південноукр. Нац.. пед.. ун-т ім. К.Д. Ушинського. О., 2011. 20 с.

Чудовська Ірина Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Моляко В. О., професор, доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ: ПРИЧИНИ ТА СПОСОБИ КОРЕГУВАННЯ

Тема підліткової агресивної поведінки є актуальною для різних часів і для різних суспільств. У нашому суспільстві вона набуває особливого значення, оскільки українське суспільство знаходиться у стані протистояння зовнішній агресії. Це створює відповідний контекст, що підсилює прояв агресивності, та легітимізує її. У різних психологічних підходах, також по-різному інтерпретували агресію. Маємо, інколи, взаємно виключне бачення щодо природи агресивності. Аналіз джерел дозволяє вести мову про те, що природу агресії розуміють: як вроджену або як набуту, яку можна корегувати або навпаки. Крім того, ми маємо три ключові поняття, які описують і розкривають зміст стану та процесів, які пов'язані з агресією: агресія, агресивна поведінка, агресивність. Кожне з даних понять має свою специфіку, де, звичайно, найбільш загальним є «агресія» як явище. Відповідно, ми можемо виокремити кілька важливих критеріїв у розумінні агресії.

В основі теоретичної моделі даного дослідження були використані концепти психоаналітичного напрямку, позитивної та вікової психології. Агресивна поведінка розглядається як така, що має біологічну природу, але разом з тим може піддаватися частковій корекції. Такий підхід наявний у роботах А.Бандури, Е.Фрома та інших. Так, Альберт Бандура вважав, що агресивна поведінка є набутою. На його думку «людина здатна навчитися агресивній поведінці насамперед тому, що така поведінка у деяких випадках навіть заохочується. Крім того, часто людина, спостерігаючи за агресивною поведінкою іншої, емоційно співпереживаючи й оцінюючи акт агресії, сприймає це як певну поведінкову модель, властиву соціуму» [1, с.8].

У теорії А. Бандури надається «принцип цілісної інтерпретації агресії на основі трьох чинників: 1) способів засвоєння подібних дій; 2) чинників, що провокують їхню появу; 3) умов, за яких вони закріплюються» [1, с.48]. Підлітковий вік розглядають як один із найбільш критичних у становленні особистості та проявах агресії. Р.Павелків вважає що «перехід до підліткового віку означається перемінами умов, які позначаються на особистісному становленні особи. Вони торкаються фізіології організму, взаємин, котрі складаються у підлітка із дорослими людьми і однолітками, інтелекту та здібностей, рівня розвитку пізнавальних процесів. Підлітковий вік надзвичайно суперечливий, і деякі батьки не можуть зрозуміти поведінку підлітків у цьому віці, не мають поняття, чому їхня дитина ураз стала егоцентричною, впертою, свавільною» [3, с. 484]. У психологічній літературі існує ряд діагностичних інструментів щодо вимірювання станів агресії. Так, О.Б.Белова здійснила аналіз можливостей використання методик для різних вікових категорій їх переваги і недоліки [2, с.56-58]. Попри те, що ми маємо відповідні знання і практичні інструменти у дослідженні агресивної поведінки підлітків, залишається ряд відкритих запитань, щодо можливостей корегування агресивної поведінки. Відповідно до результатів досліджень можемо констатувати, що агресивна поведінка носить не лише вроджений, генетичний характер, а і поведінковий, який ми не завжди у змозі змінити.

До соціально-психологічних чинників, які ускладнюють корегування агресивної поведінки слід віднести наступні: чинники, які пов'язані саме з особливостями підліткового віку, та індивідуальними схильностями особистості. Навіть при встановленні у підлітка підвищеного рівня агресивності подальша терапевтична робота не завжди є можливою і тим паче ефективною. Встановлення контакту і подальше його утримання є одним із важливих етапів для подальшого корегування.

Навіть, при встановленні контакту у процесі корегування підлітки не мають достатнього досвіду утримування увагу і підтримання контакту з психотерапевтом. Більш того, вони подекуди не бачать для себе позитивної перспективи у зменшенні власної агресивної поведінки. Враховуючи делікатність і одночасно складність агресивної поведінки підлітків, у роботі з корегування такої поведінки варто розробляти індивідуальну траєкторію змін агресивної поведінки, які б включали як щоденну роботу з особистістю підлітка,

так і ретельну роботу з оточенням, яке має підліток. Тільки тривала і систематична робота може наближати нас до бажаних змін, де особисте бажання і готовність підлітка є відправним пунктом до змін. На конференції, будуть представлені окремі кейси по здійсненню відповідної роботи.

Література:

- 1.Бандура А., Уолтерс Р. Підліткова агресія. К., 2000. - 256 с.
- 2.Бєлова О.Б. Аналіз методик дослідження агресії у молодших школярів з нормаоьним та порушеним мовленевим розвитком. Проблеми сучасної психології. Київ. 2001. №14. С.49-60.
- 3.Павелків Р.В. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці. Проблеми сучасної психології. Київ, 2015. Випуск 30. С. 483-494.
- 4.Znaczenie mediów soiwecznych dla samooceny i zachowań związanych z wyglądem ciała młodych dorosłych: perspektywa społeczno – pedagogiczna / Karina Leksy. Katowice. W-two. Uniwersytet Śląski, 2023.

Шайнюк Анастасія Ярославівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Поліщук В. А., докторка педагогічних наук,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

*Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ УНІВЕРСАЛЬНОСТІ ДИЗАЙНУ В ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ СУСПІЛЬСТВА

Сучасне осмислення, розуміння і сприйняття проблем і потреб дітей з особливими освітніми потребами та осіб з порушеннями психофізичного розвитку актуалізує розробку та впровадження концепції універсального дизайну. У сучасному розумінні універсальний дизайн трактується як базова основа розробки проєктів облаштування навколишнього середовища, будівель, громадського транспорту, речей. технологій, інформаційних видань а також розробки форм подачі інформації, засобів комунікації таким чином, щоб вони були доступними і ними могли користуватися всі особи, незалежно від їх особливостей, можливостей і потреб [1, с. 66].

У сучасних умовах значного переосмислення набуває проблема універсальності дизайну у сфері освіти. Зауважимо, що в сучасному трактуванні це далеко не тільки підхід, який лежить в основі проєктування освітнього середовища (дизайну будівель, споруд, приміщень, обладнання) але й освітніх і навчальних програм, планів, способів навчання, оцінювання, технологій навчання, освіти, розвитку, що забезпечують рівні можливості для самопізнання, освіти, розвитку, самореалізації кожної особи в освітньому процесі [2].

Системний підхід до формування ідеї універсального дизайну в суспільному житті визначає поєднання норм доступного та інклюзивного простору в усіх галузях життєдіяльності. Мається на увазі не лише архітектурна чи технічна доступність, а також суттєва зміна суспільних норм, цінностей та моделей поведінки.

Одним із ключових чинників упровадження концепції універсального дизайну в життєдіяльність суспільства є комплексний підхід, який передбачає поєднання системного мислення і дизайну, що у свою чергу сприяє вирішенню різних суспільних проблем. Такий підхід включає визнання своєрідного зв'язку між поставленими проблемними питаннями, покращенням емпатії, посилення рівня співпраці, а також вплив на формування уявлень та ефективне пристосування до нових обставин [7].

Проаналізовані нами джерела свідчать, що для того, щоб ефективно реалізувати концепцію універсального дизайну потрібно концентруватися не лише на потребах окремих груп користувачів, але й зважати на ширші взаємозв'язки та здійснювати вплив на формування та закріплення ментальних моделей у суспільстві. Також важливо використовувати новітні форми та методи проєктування, які ґрунтуються на експериментуванні та пристосуванні до змін, а не на пошуку одного універсального рішення [11].

У сучасних умовах низка зарубіжних країн формують свою соціальну політику, базуючись на ідеї універсального дизайну та його втілення через практичне застосування у різних сферах життєдіяльності суспільства.

Лідером щодо запровадження ідей універсального дизайну серед країн ЄС є Федеративна Республіка Німеччина, де законодавчо-нормативною базою для втілення ідей універсального дизайну є закон про рівні можливості для людей з обмеженими можливостями та порушеннями психофізичного розвитку [6].

Так, наприклад, у Берліні для таких осіб є доступними всі громадські місця та послуги: залізничні станції, аеропорти, метро, громадський транспорт. Наприклад, автобуси BVG забезпечені розсувними пандусами, щоб у разі потреби водії могли допомогти пасажиром, які користуються кріслом колісним, зайти в транспорт. У столиці людина, яка користується кріслом колісним, може безперешкодно потрапити до тролейбусів/трамваїв, використовуючи спеціальні підйомники. Паралельно великі піктограми вказують шлях для людей з інвалідністю до дверей, де їм водій чи помічник водія зможуть безпосередньо допомогти потрапити у транспорт [4].

У Словенії для найбільш ефективної реалізації ідеї універсального дизайну в громадському житті та міському середовищі використовують покрокову стратегію, що створює умови для забезпечення функціональності на кожному з етапів втілення концепції та гарантує практичну цінність отриманих результатів. Подібний фазовий підхід дозволяє детально планувати та вносити зміни, при цьому зважаючи на потреби різних груп суспільства. Також він сприяє розвитку поетапного формування інклюзивного громадського простору, де кожна людина має рівні можливості та може відчувати себе комфортно, незважаючи на свої фізичні, сенсорні чи когнітивні особливості [10].

Цікаві, нестандартні підходи до впровадження концепції універсального дизайну спостерігаються у столиці Австрії Відні, які детально розкриті у «Стратегії розвитку Відня на 2019-2050 роки» [13]. У контексті поширення цифрових технологій і важливості формування цифрових компетентностей на особливу увагу заслуговує цифрова програма «Відень 2025», що визначає принципи реалізації універсального дизайну шляхом попередження та усунення цифрової нерівності, підвищення цифрової обізнаності громадян, орієнтації на всі категорії громадян, зокрема різні вікові груп, формування гендерної справедливості тощо [8].

Кроками до реалізації ідей, зазначених у «Стратегії розвитку Відня на 2019-2050 роки» є впровадження низки інноваційних соціальних проєктів інклюзивного спрямування: забезпечення громадського транспорту низьким рівнем підлоги; виділення спеціально обладнаних місць для паркування транспорту людьми з обмеженими можливостями; використання додатку Seniotab, який спрощує доступ до Інтернет-ресурсів для людей літнього віку та осіб з особливостями психофізичного розвитку [12].

Країною, яка на законодавчому рівні створила вимоги щодо реалізації універсального дизайну та прописала їх на законодавчому рівні є Об'єднані Арабські Емірати. Завдяки цьому люди з порушеннями психофізичного розвитку та обмеженими можливостями можуть безперешкодно пересуватися в по місту Дубаї та в різноманітних видах транспорту. У міжнародних аеропортах міста передбачено ескалатори, траволатори, що сприяє створенню безперешкодного простору. Станції метрополітену забезпечені ліфтами, а кожен вагон метро має спеціально обладнані місця для розміщення крісел колісних. Міські автобуси спеціально обладнані висувними платформами та сидіннями у середині салону для користувачів кріслами колісними [9].

Місто Сінгапур визнане світовим співтовариством одним з провідних щодо формування та реалізації концепції універсального дизайну. Одним зі стимулів реалізації цієї ідеї стало зростання чисельності людей літнього віку. Нововведення стосуються спеціально обладнаних пішохідних переходів, які дозволяють людям літнього віку за допомогою картки отримати додатковий час для переходу дороги. Чинний Кодекс безбар'єрного доступу міста діє 30 років та визначає постійне вдосконалення старих будівель шляхом реконструкції для забезпечення їх більшої доступності та безпеки. Також всі станції метро забезпечені ліфтами, тактильним супроводом для пошуку правильного шляху, візуальними та звуковими сигналами, спеціально обладнаними гігієнічними кімнатами [5].

Прикладом загальнодержавного підходу до впровадження концепції універсального дизайну слугує досвід Австралії. Австралійська рада виокремила принципи, які координують процеси, що направлені на створення доступних умов життєдіяльності кожного громадянина. Вони передбачають зниження рівня несприятливих умов та залучення громадян до різних галузей суспільного життя. Австралія тримає курс на активне впровадження ідей універсального дизайну у будівництві, громадському транспорті, освіті тощо, шляхом вільного доступу до

інформації, послуг у різних сферах. Такий приклад демонструє, як державна підтримка впливає на розвиток універсального дизайну та створення доступного та справедливого суспільства [3, с.15].

Здійснений нами аналіз наукових напрацювань дає підставу для узагальнення, що у провідних країнах світу упровадження концепції універсальності дизайну в життєдіяльність суспільства програмується і вирішується шляхом прийняття і реалізації комплексних програм розвитку і спеціальних заходів на рівні урядів країн.

Стосовно України вважаємо за доцільне звернути увагу на той факт, що війна внесла свої корективи у розвиток нашої країни. Увага суспільства закономірно зосереджена на вирішенні нагальних проблем, пов'язаних з війною та воєнними діями. Це призвело до зміни пріоритетів функціонування суспільства та до значної затримки низки ініціатив, пов'язаних із реалізацією та упровадженням концепції універсальності дизайну в життєдіяльність суспільства.

Висновки. Аналіз ситуації в Україні свідчить, що, незважаючи на певні законодавчі зусилля влади щодо реалізації концепції універсальності дизайну в життєдіяльність українського суспільства, практична реалізація означеної проблеми все ще є недостатньою і вимагає значних зусиль від усіх гілок влади, а також налагодження співпраці громадських об'єднань з представниками бізнесу та представниками територіальних громад для ефективного її вирішення.

Література:

1. Азін В. О., Байда Л. Ю., Грибальський Я. В., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ, 2013. 128с.
2. Бігус І. Універсальний дизайн в освіті: школа для всіх чи для кожного? URL: <https://naurok.com.ua/post/universalniy-dizayn-v-osviti-dlya-vsikh-chi-dlya-kozhnogo> (дата звернення: 03.11.2024)
3. Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.
4. Пришляк О., Пришляк В., Субтельний М., Янчишин В. Зарубіжний досвід формування інклюзивності суспільства: уроки для України. Ввічливість. Humanitas. № 3. 2024. С. 131-140. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/humanitas/article/view/1842> (дата звернення: 11.03.2025).
5. Семерун Ю. А. Безбар'єрне міське середовище: ситуація в Україні та закордонний досвід. Містобудування та територіальне планування. 2013. № 49. С. 484-492.
6. Behindertengleichstellungsgesetz. URL: <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/gesetz-zur-gleichstellung-behinderter-menschen.html#:~:text=Ziel%20der%20Reform%20des%20Gesetzes,zu%20gew%C3%A4hrleisten%20und%20ihnen%20eine> (дата звернення: 15.03.2025)

7. Blomkamp E. Systemic design practice for participatory policymaking. Policy design and practice. 2022. Vol. 5, No. 1. P. 12-31. URL: <https://doi.org/10.1080/25741292.2021.1887576> (дата звернення: 21.02.2025).
8. City of Vienna. Digital Agenda Vienna 2025. 2019. 73 p. URL: https://digitales.wien.gv.at/wp-content/uploads/sites/47/2020/04/PO19-00224-DigitaleAgendaWien_Ue-en.pdf (дата звернення: 11.03.2025).
9. Concerning the Rights of Persons with Disabilities in the Emirate of Dubai від 2 березня 2022 р. URL: [https://dlp.dubai.gov.ae/Legislation%20Reference/2022/Law%20No.%20\(3\)%20of%202022.html](https://dlp.dubai.gov.ae/Legislation%20Reference/2022/Law%20No.%20(3)%20of%202022.html) (дата звернення: 11.03.2025).
10. Lavtižar K., Grom J. P., Zajc N., Fikfak A. Systemic approach to universal design of urban spaced – case study of Trbovlje, Slovenia. Transforming our World through Universal Design for Human Development. 2022. P. 177-184.
11. Mieke van der Bijl-Brouwer, Bridget Malcolm. Systemic design principles in social innovation: a study of expert practices and design rationales. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation. 2020. Vol. 6, No. 3. P. 386-407. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2020.06.001> (дата звернення: 21.03.2025).
12. Tablet for Seniors. URL: <https://smartcity.wien.gv.at/en/seniortab-2/> (дата звернення: 15.03.2025).
13. Vienna Municipal Administration. Smart City Wien Framework Strategy 2019–2050. Vienna, 2019. 172 p. URL: [file:///C:/Users/Olya/Downloads/Smart%20City%20Wien%20Framework%20Strategy%202019-2050%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Olya/Downloads/Smart%20City%20Wien%20Framework%20Strategy%202019-2050%20(1).pdf) (дата звернення: 10.03.2025).

Шевчук Альона Петрівна,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В умовах сучасного суспільства зростає інтерес до питань, пов'язаних із вибором життєдіяльності. Суспільство вимагає від недавніх школярів прийняти безліч важливих рішень, які надалі вплинуть на все їхнє подальше життя. Через це у молодих людей формуються тривожність і невпевненість у своїх життєвих виборах, які значно ускладнюють їхнє подальше життя, перед старшокласниками постає непросте питання: «Які мої життєві цінності?».

Юнаки та дівчата відчують потребу знайти власну внутрішню позицію та знати себе: «Хто я?», «Яким я повинен бути?», «Чи в тому напрямку я рухаюся?», «Чи я вірно вибрав професію?», «Що мене чекає?».

В українській психології юність розглядають як перехідний вік до самостійного життя, етап самовизначення, становлення світогляду, моральної свідомості, розвиток психічної та громадянської зрілості, це час пошуку свого місця в житті.

С. Рубінштейн вперше увів поняття «самовизначення», він розумів під самовизначенням ті якості людини, що розкривають її здатність самостійно обирати життєві цілі та плани. Результатом самовизначення є розуміння своїх життєвих цілей, подальших планів та зіставлення їх суспільних вимог.

У цей період на перший план виходять мотиви, пов'язані з життєвими планами та майбутніми намірами молодшої людини. Одним з протиріч цього віку є потреба в самовизначенні, що супроводжується недостатнім життєвим досвідом.

У процесі подолання цього протиріччя молоді люди прагнуть знайти своє місце в дорослому житті, розширити подальші життєві плани та способи їх досягнення. Тому центральним особистісним новоутворенням цього вікового періоду є процес самовизначення. Молоді хлопці та дівчата шукають своє місце у дорослому житті [1].

Багато що навколо юнаків змінюється – вони залишають школу і стикаються з необхідністю прийняти важливе рішення щодо майбутньої професії та закладу, де її можна здобути, а деякі випускники відразу розпочинають трудову діяльність. Успішність шкільного періоду багато в чому визначається тим, наскільки юнак чи дівчина готові до вибору подальшого життєвого шляху. У цей час відбувається перехід до особистісної та соціальної зрілості.

Найважливішим етапом загального процесу життєвого самостворення у юнацькому віці є особистісне та професійне самовизначення – це прагнення молоді сформулювати внутрішню позицію дорослого, знайти своє місце у світі, усвідомити власні можливості та застосувати себе у суспільстві, розуміючи свою роль та покликання.

Важливим компонентом особистісного самовизначення та розвитку є професійне самовизначення, що передбачає безперервний процес пошуку змісту в обраній сфері професійної діяльності. Воно включає освоєння та виконання діяльності, яка впливає на подальший професійний розвиток.

Самовизначення особистості має ціннісно-змістову основу, на перший план виходить потреба у пошуку сенсу життя, у визначенні основних життєвих цілей. Саме система цінностей є тим компонентом особистості, який характеризує зміст і спрямованість активності молодшої людини, а також надає сенс її діям і вчинкам [2].

В юнацькому віці, на думку С. Рубінштейна, відбувається формування усвідомленого, узагальненого ставлення до життя, яке дає можливість замислитися над питаннями сенсу життя.

Юнацьке самовизначення є багатограним процесом, який охоплює різні сфери життя: *професійну* (вибір майбутньої діяльності), *громадянську* (формування соціальних та політичних поглядів, переконань), *міжособистісну* (пошук друзів, супутника життя, одруження) та інш. Процес самовизначення

ускладнює нерівномірність темпів фізичного, статевого та соціального розвитку [1].

У зарубіжній психології самовизначення юнаків розглядають як формування ідентичності. Основним завданням періоду дорослішання, на думку Е. Еріксона, є пошук особистісної ідентичності, яка є головним досягненням юності. Еріксон розглядав період юності як кризу ідентичності, яка виражається у соціальних та особистісних виборах та рішеннях щодо власного майбутнього [3].

Самовизначення в ранньому юнацькому віці має низку психологічних особливостей, основні з них:

- пошук сенсу життя та власного «Я» – юнаки активно формують уявлення про себе, свої можливості, цінності та життєві орієнтири; виникає потреба у самопізнанні та розумінні власної унікальності;
- формування ідентичності – відбувається процес ідентифікації із соціальними групами (сім'я, друзі, професійне середовище); важливою стає потреба у зміні своєї ролі у суспільстві;
- професійне самовизначення – молодь приймає рішення щодо майбутньої професії, що впливає на подальший життєвий шлях; виникає усвідомлення необхідності відповідальності за вибір кар'єри та його наслідки;
- соціальне самовизначення – формування громадянської позиції, ставлення до суспільних норм і цінностей, юнаки осмислюють своє місце в суспільстві та відповідальність перед ним;
- емоційна нестабільність та підтримка пошуку – часто спостерігається підвищена емоційна чутливість та вразливість, важливу роль відіграють близькі люди, які можуть підтримати або, навпаки, ускладнити процес самовизначення;
- дисбаланс між фізіологічною зрілістю та соціальною відповідальністю – фізичне дорослішання відбувається швидше, ніж становлення соціальної та емоційної зрілості, нестача життєвого досвіду;
- моральне самовизначення – формування власних етичних принципів і моральних орієнтирів, юнаки починають усвідомлено оцінювати свої вчинки та їхні наслідки;
- потреба у самостійності та автономії – прагнення до незалежності від батьків та інших авторитетів, водночас можна виникати страх перед відповідальністю за власні рішення.

Отже, самовизначення в ранньому юнацькому віці є складним і багатогранним процесом, який охоплює професійну, соціальну, моральну та особистісну сферу, а також супроводжує кризову ідентичність, емоційними коливаннями та пошуком власного місця в суспільстві.

Успішне проходження цього етапу дозволяє молодій людині сформувати життєвий план і розпочати його реалізацію.

Література:

1. Пosaцький О. Аналіз проблеми професійного самовизначення в юнацькому віці. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2013. №31. С. 73-83.

2. Сочинський А. Ціннісно-мотиваційна сфера особистості в умовах кризи в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психічного здоров'я*: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції (25 травня 2023 р.)] / Ред. колегія: К. Гавриловська, Ю. Дем'янчук, І. Загурська, Н. Портницька, І. Тичина. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 85-87
3. Erikson E.H. Identity, youth and crisis. New York: WW Norton Company, 1968. 336 p.

Шевчук Ірина Валеріївна

*здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Наукова керівниця: Павлик Н.П., докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри соціальних технологій
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІАГНОСТИЧНА ПРОГРАМА ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОЛІПШЕННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Зір має вирішальне значення для розуміння дитиною предметів і явищ, їх характеристик та просторових відношень. Таким чином, роль зору в психічному розвитку дитини дуже важлива. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в спеціальних дошкільних навчальних закладах ґрунтується на загальних принципах навчання і виховання в дошкільних навчальних закладах. Крім освітньої складової, діяльність дошкільного закладу для цієї категорії дітей спрямована на корекцію недоліків розвитку та відновлення залишкових зорових функцій. Великий акцент робиться, насамперед, на розвиток всієї системи, що компенсує порушення зору, включаючи формування слухових, тактильних, рухових, навичок просторової орієнтації та самообслуговування.

У дітей з порушенням зору спостерігаються міжсистемні порушення розвитку функцій: руху, ритму, психічної діяльності, сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, мовлення. Мовленнєві труднощі дітей з порушеннями зору пов'язані з мовленням як різноманітною, складною та інтегрованою системою. У більшості дітей з порушеннями зору широко представлені системні порушення мовлення, при яких страждають всі її компоненти: фонетика, фонематичний слух, лексика, граматики [10].

За дослідженнями А. Колупаєвої [9], важливо, щоб діти з порушеннями зору добре почувалися у своєму оточенні та мали змогу формувати соціальні стосунки в рамках освітнього закладу. Також, авторка у навчально-методичному посібнику визначає сучасні підходи до навчання, розвитку дітей з особливими потребами, пропонує ефективні технології їх навчання в інклюзивному середовищі, методичні рекомендації щодо адаптації до навчального середовища.

Проведений нами попередній аналіз літератури показує важливість вивчення таких аспектів, як особливості розвитку мовленнєвої компетентності у дітей з порушеннями зору. Особливої актуальності набуває інтеграція логопедії зі здоров'язберезувальними розвитковими технологіями. Одним зі складових елементів такої роботи є кінезіологічна корекція, або нейрогімнастика, яка є допоміжною ланкою у покращенні психічних процесів, а також мовлення, при спільній взаємодії офтальмолога, вихователя та логопеда.

Отже, спираючись на актуальність такої інтеграції, ми розробили експериментальну діагностичну програму із застосуванням кінезіологічних технологій для поліпшення мовлення дітей з порушенням зору. Вона представлена нами як цілеспрямоване поєднання етапів і форм логопедичної роботи з дітьми методами кінезіології.

Дослідження з перевірки ефективності програми складалось з трьох етапів:

1. Орієнтовно-організаційний етап включав у себе підбір методик для вивчення стану мовленнєвої компетентності в слабозорих дітей старшого дошкільного віку, формування контрольної та експериментальної групи.
2. Основний етап включав апробацію розробленої діагностичної експериментальної програми із застосуванням кінезіологічних технологій.
3. Оцінювальний етап включав якісний та кількісний аналіз та обробку результатів повторної діагностики, вивчення стану сформованості мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами після апробації програми.

У дослідженні взяло участь 12 дітей старшого дошкільного віку (шостого року життя) спеціалізованої групи для дітей з порушенням зору Житомирського дошкільного навчального закладу № 56, які мали такі офтальмологічні діагнози як: астигматизм, косоокість, гіперметропія, амбліопія, міопія та мовленнєві порушення: дизартричні прояви (2 дитини), функціональна дислалія (6 дітей), ФФН (4 дитини). До експериментальної (далі ЕГ) та контрольної (далі КГ) групи входило по 6 дітей. Поділ здійснювався з урахуванням вікових можливостей дітей, фізичного розвитку, мовленнєвого стану та офтальмологічних діагнозів дітей.

Вивчення стану мовленнєвої компетентності в слабозорих дітей старшого дошкільного віку складалось з чотирьох блоків: сформованості звукової культури мовлення (діагностична методика А. Малярчук, Ю. Рібцун, А. Король), граматично правильної структури (методика діагностики засвоєння граматичних категорій Л. Калмикової), обсягу словника (діагностика стану словникового запасу за допомогою мовленнєвих карт з картинками А. Король), розвитку зв'язного мовлення (методика Г. Блінової «Діагностика зв'язного мовлення»).

Для аналізу отриманих результатів орієнтовно-організаційного етапу виділено 3 рівні розвитку мовленнєвої компетентності: високий, середній, низький. Після діагностики мовленнєвої компетентності ми дістали такі дані: в ЕГ низький рівень склав 39,7%, середній – 51,5, високий – 8,8%; в КГ низький рівень склав 40,6%, середній – 50,4%, високий – 9%. Такі дані свідчили про те, що мовленнєвий розвиток обох досліджуваних груп потребував розвитку та

особливої уваги; діти мали порушення вимови звуків, словниковий запас був збіднілий, утворення граматичних категорій викликало труднощів, зв'язне мовлення перебувало на рівні простих речень.

Апробація розробленої програми розпочалась у жовтні 2023 року та тривала до травня 2024 року. Обсяг програми складав 16 занять, кожне з яких мало три етапи: вивчення кінезіологічної вправи; поєднання вивченої вправи з артикуляційною; слухання під час виконання вправ художнього твору (віршів). КГ з розробленої програми вивчала лише артикуляційні вправи.

На оцінювальному етапі у дослідно-експериментальній роботі з визначення розвитку мовлення у дошкільників були використані ті ж діагностичні методики, що і на орієнтовно-організаційному етапі. Результати виявилися такими: в ЕГ низького рівня розвитку мовленнєвої компетентності не виявлено, середній рівень склав 31,4% дітей, високий – 68,8% досліджуваних; у КГ низький рівень склав 7,2%, середній – 42,6%, високий – 50,2% дітей відповідно.

Узагальнивши і проаналізувавши результати динаміки розвитку мовленнєвої компетентності старших дошкільників з порушенням зору, було виявлено, що в ЕГ та КГ зросла кількість дітей з високим рівнем розвитку мовлення, але в ЕК цей показник вищий на 18,4%. Зменшився показник кількості дітей середнього рівня розвитку в ЕГ та КГ завдяки збільшенню дітей з високим рівнем розвитку мовлення. Суттєво зменшилась кількість дітей з низьким рівнем розвитку: в ЕГ низького рівня розвитку зовсім не виявлено, а в КГ залишилось лише 7,2% (1 дитина). Зазначимо ще той факт, що в ЕГ 8,3% дітей з низьким рівнем розвитку мовлення на травень 2024 року мали високий рівень розвитку, а у КГ таких дітей не виявлено, вони підвищили свою мовленнєву компетентність лише на один рівень.

Таким чином, результати повторного етапу дослідження показали, що розроблена нами програма із застосуванням кінезіологічних технологій в поєднанні з артикуляційними вправами для поліпшення мовлення дітей з порушенням зору, виявилась ефективною, про що свідчить збільшення відсотку дошкільників з високим рівнем сформованості мовленнєвих умінь і навичок, і зменшення з низьким.

Отже, використання кінезіологічної технології в поєднанні з артикуляційними вправами в освітньому процесі з дітьми, що мають порушеннями зору, сприяють їхньому загальному гармонійному розвитку, а саме:

- зміцненню всіх видів пам'яті (слухової, зорової та рухової);
- стимулюванню та покращенню слухової та зорової уваги;
- вихованню швидкості та точності реакції на зорові та слухові подразники;
- міжпівкульної взаємодії для стимулювання кори головного мозку;
- активізації дозрівання ЦНС;
- вдосконаленню фонетико-фонематичної сторони мови, розвитку співвіднесення слова з образом предмета, а також формуванню граматичної сторони і зв'язного мовлення;

- уточненню та розширенню обсягу уявлень про предмети і явища довкілля;
- удосконаленню словесно-логічної пам'яті, що, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності запам'ятовування (швидкості, точності та міцності запам'ятовування) і готовності до відтворення;
- розвитку емоційно-вольової сфери, емоційного інтелекту в цілому.

Література:

1. Бойко Т. В. Здоров'язберігаючі технології і сучасна система освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.1. С. 56-62.
2. *Базовий компонент дошкільної освіти* (нова редакція) від 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Вавіна Л.С. та ін. *Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору*. Ч. І. Київ: Педагогічна думка, 2012. 138с.
4. *Закон України «Про освіту»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. *Здоров'язберезувальні технології*. URL: <https://budulatiil.klasna.com/uk/site/zdorovyazberigaiuchi-tekh.html>
6. *Кінезіологічні вправи. Гімнастика для мозку*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EFZ172ewdKo>
7. *Кінезіологічні вправи для дітей, які покращують увагу і пам'ять*. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1240-kineozolohichni-vpravy-dlia-ditei-iakipokrashchuiut-uvahu-i-pamiat>
8. Кобильченко В.В. *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушенням зору*. Полтава: ТОВ Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
9. Колупаєва А.А. (ред.). *Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами*. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2010.
10. Коробко С.Л., Коробко О.І. *Робота психолога з молодшими школярами*. Київ: Літера ЛТД, 2008. 416 с.
11. *Кулачкова гімнастика*. URL: <https://youtu.be/jm0umcW5LvY>
12. Лічман Н. М. Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. *Логопед*, 2018, №6, С. 6.
13. *Навчальна кінезіологія: проста гімнастика для мозку*. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2204-navchalnakineziolohiia-prosta-himnastyka-dlia-mozku>
14. *Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>
15. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини*, 2013, Вип. 26. С. 95–98.

Шевчук Марина Миколаївназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 014 «Середня освіта»,Наукова керівниця: Бутузова Л.П., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти*Житомирський державний університет імені Івана Франка**м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ В ІНКЛЮЗІЙНИХ КЛАСАХ

Інклюзія в освіті є важливим кроком у напрямку створення справедливого та рівного доступу до освіти для всіх дітей, незалежно від їхньої фізичної чи психологічної специфіки. Один із ключових аспектів інклюзії - це створення інклюзивного навчального середовища, в якому усі діти мають можливість взаємодіяти та вчитися разом. Однак становлення та розвиток дитячого колективу в інклюзійних класах може мати свої особливості. У цій статті ми розглянемо деякі з них.

Дослідження та публікації в цій області розглядають ролі вчителів, батьків і самих учнів у формуванні позитивного дитячого колективу. Аналізуються стратегії, методи та практичні приклади того, як підтримати інклюзивні класи, забезпечити психосоціальну адаптацію та сприяти позитивним взаєминам серед різних дітей, включаючи тих, які мають особливі потреби.

Вивченню особливостей взаємостосунків у колективі присвячено праці В. Агаєва, Г. Андрєєвої, О. Донцова, Я. Коломинського та ін. Сучасні підходи до розв'язання проблеми входження учня у новий для нього класний колектив викладено в роботах А. Горбатенка, А. Жмирікова, Н. Коломинського, Г. Чернікова. Проблема впливу соціально-психологічного оточення на адаптацію учнів у новому класному колективі детально розглядається у працях О. Ельконіної, Н. Колизаєвої та ін. Встановлення соціальних взаємостосунків в інклюзивному класі досліджували Е. Новіцькі, З. Лютфійя, Р. Коззуол, Р. Фріз. Окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного класу висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та ін. Вагомого значення для становлення міжособистісних зв'язків учнів інклюзивного класу набуває співпраця вчителя з батьками учнів з особливими потребами (Т. Бутилкіна, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Н. Слободянюк, О. Чеботарьова та ін.). Окремі аспекти проблеми суспільних поглядів щодо осіб з різними рівнями здоров'я та розвитку висвітлено у працях українських з зарубіжних учених (М. Буйняк, Л. Гречко, Е. Данієлс, О. Завальнюк, І. Кузава, М. Малофєєв, С. Миронова, О. Светлакова, В. Синьов, К. Стаффорд, Д. Шульженко). Особливості організації педагогічного процесу соціалізації дітей у школі досліджували Ю. Богінська, М. Боришевський, Ю. Курінна, Ю. Пастир, І. Печенко та ін. Підсумовуючи зазначимо, що різноманітні аспекти становлення

та розвитку дитячого колективу в інклюзійних класах були об'єктом уваги багатьох дослідників, і ці дослідження сприяють покращенню інклюзивної освіти та створенню сприятливого середовища для всіх учнів. Втім, потребує впорядкування саме опис системи становлення та розвитку дитячих груп (класів) з інклюзією.

Метою цієї публікації є розгляд основних аспектів формування дитячого колективу в інклюзивних класах та аналіз існуючих наукових досліджень у цьому напрямку. Логічним є опис специфіки та умов розвитку таких дитячих груп (інклюзивних класів)..

Інклюзивний підхід передбачає розуміння різних освітніх потреб дітей та надання послуг, які відповідають цим потребам. Це досягається через більш повну участь дітей з особливостями розвитку в освітньому процесі, залучення громадськості та усунення будь-якої дискримінації в освіті. Інклюзивна освіта передбачає створення умов для спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їхніх здорових однолітків.

Формування колективу в інклюзивних класах відбувається повільніше, ніж у класах, де навчаються лише діти з типовим розвитком. Це пояснюється тим, що дітям з особливими освітніми потребами потрібно більше часу для адаптації до нового середовища та встановлення взаємовідносин з однолітками.

У інклюзивних класах ймовірність конфліктів вища, ніж у класах, де навчаються лише діти з типовим розвитком. Це пов'язано з тим, що діти з особливими освітніми потребами можуть мати відмінності в поведінці, інтересах, потребах, що може призвести до непорозумінь та конфліктів.

Вчитель відіграє ключову роль у формуванні та розвитку колективу в інклюзивному класі. Він повинен бути готовим до вирішення конфліктів, надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами, а також сприянню розвитку толерантного ставлення до них з боку інших дітей.

Для формування та розвитку колективу в інклюзивних класах можна використовувати такі методи та прийоми:

- Ігри та вправи на розвиток комунікативних навичок. Такі ігри та вправи допомагають дітям навчитися розуміти один одного, поважати думки та почуття інших.
- Проведення спільних заходів. Допомагають дітям краще пізнати один одного, об'єднатися навколо спільних інтересів.
- Розповіді про дітей з особливими освітніми потребами. Розповіді про дітей з особливими освітніми потребами допомагають дітям зрозуміти, що вони такі ж, як і вони, і мають такі ж права та можливості. Вони допомагають збагнути не лише однаковість, але й відмінності у їх проживанні взаємодії у зв'язку зі специфічними переживаннями щодо своєї ненормативності.

Основні принципи інклюзивного навчання на початковому рівні включають:

- Підкреслення цінності кожної дитини незалежно від її здібностей і досягнень.
- Визнання можливостей кожної дитини для відчуття і мислення.

- Гарантування права кожної дитини на спілкування і на те, щоб бути почутою.
- Підкреслення важливості взаємодії та взаємних відносин між дітьми.
- Реалізація справжньої освіти лише в контексті реальних взаємин.
- Забезпечення всіма дітьми підтримки і дружби зі сторони ровесників.
- Віра в те, що всі учні можуть досягати прогресу швидше та ефективніше через те, що вони можуть робити, а не через обмеження їх можливостей.
- Розуміння, що різноманітність сприяє збагаченню всіх аспектів життя дитини.

Важливою умовою успішного формування та розвитку колективу в інклюзивних класах є створення толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогічних працівників, батьків та самих дітей.

Роль вчителя включає в себе:

- Створення відкритого та доброзичливого класного середовища, де всі учні відчувають себе комфортно і прийнятими.
- Індивідуалізацію навчального процесу, щоб враховувати потреби кожного учня, надавати підтримку та створювати можливості для розвитку їхнього потенціалу.
- Сприяння співробітництву та взаємодії між учнями, стимулюючи формування дружніх відносин та розуміння одне одного.
- Розвиток навичок взаємодопомоги, толерантності та поваги до різних особистостей у класному колективі.
- Поширення позитивного ставлення до різноманітності та усунення будь-яких форм дискримінації.

Батьки, у свою чергу, також мають важливу роль у формуванні дитячого колективу в інклюзивному класі:

- Підтримка дитини та взаємодія з вчителем для забезпечення найкращих умов навчання та соціалізації.
- Залучення до активностей в школі та класному житті, що сприяє інтеграції дитини в колектив і формуванню дружніх стосунків.
- Розуміння та прийняття різниці в індивідуальних освітніх потребах дітей з інвалідністю та їхніх однолітків.
- Сприяння вихованню власних дітей толерантності та відкритості до інших.

Разом вчителі та батьки можуть створити підтримуюче середовище, де всі діти мають можливість навчатися, розвиватися та взаємодіяти з однолітками, незалежно від їхніх особистих особливостей та потреб.

Створення сприятливого навчального середовища для всіх учнів в інклюзивному класі вимагає вдумливого планування та використання різних методів та стратегій. Ось декілька методів і стратегій, які можуть сприяти цьому процесу:

- *Індивідуалізація навчання:* Вчителі можуть адаптувати програми та завдання так, щоб вони відповідали різним рівням навчальних здібностей і потребам учнів. Це допомагає кожному учню розвивати свій потенціал.

- *Робота в парах та групах:* Спільна робота в парах або групах допомагає учням взаємодіяти один з одним, розвивати соціальні навички та взаєморозуміння.
- *Використання візуальних матеріалів:* Велика кількість візуальних матеріалів, діаграм, схем та малюнків може сприяти кращому розумінню навчального матеріалу, особливо для учнів з особливими потребами.
- *Використання технологій:* Сучасні технології, такі як комп'ютери та планшети, можуть стати потужними інструментами для навчання. Вони дозволяють учням з різними потребами використовувати адаптовані програми та додатки.
- *Підтримка з боку асистентів:* Учитель та асистенти можуть працювати разом для надання додаткової підтримки учням з особливими потребами.
- *Регулярне спілкування з батьками:* Важливо підтримувати відкрите та регулярне спілкування з батьками учнів, щоб розуміти їхні потреби та очікування.
- *Розвиток толерантності та взаєморозуміння:* Вчителі можуть організовувати уроки та діяльність, спрямовані на розвиток толерантності, поваги до різниці та взаєморозуміння між учнями.
- *Сприяння самостійності:* Важливо підтримувати розвиток навичок самостійності у всіх учнів, щоб вони могли брати участь в навчальному процесі більш самостійно.

Ці методи та стратегії можуть бути використані вчителями та іншими учасниками навчального процесу для створення сприятливого навчального середовища, де всі учні мають можливість навчатися та розвиватися на своєму рівні.

Соціально-психологічні особливості кожного учня є одним із визначальних чинників успішної взаємодії. Толерантність і повага до дітей з особливими потребами з боку педагогічних працівників та учнів приносить свій результат у процесі спілкування учнів інклюзивного класу, адже особлива дитина відчуватиме власну гідність. Установки типових дітей можуть стати вирішальним компонентом успіху чи невдачі учнів з особливими потребами в закладі освіти. Інтегрування дітей з особливими потребами в колектив однолітків сприяє формуванню у них комунікативних умінь.

Становлення та розвиток дитячого колективу в інклюзивних класах є складним і багатогранним процесом, який має свої особливості. Ці особливості обумовлені як особливостями дітей з особливими освітніми потребами, так і особливостями інклюзивного освітнього середовища.

До основних особливостей формування та розвитку дитячого колективу в інклюзивних класах відносяться:

- *Повільніший темп формування.* Спільне навчання дітей з різними можливостями вимагає від них більшого часу для адаптації та встановлення взаємовідносин.

- Більша ймовірність конфліктів. Діти з особливими освітніми потребами можуть мати відмінності в поведінці, інтересах, потребах, що може призвести до непорозумінь та конфліктів.
- Важливість ролі вчителя. Вчитель відіграє ключову роль у формуванні та розвитку колективу в інклюзивному класі. Він повинен бути готовим до вирішення конфліктів, надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами, а також сприянню розвитку позитивного ставлення до них з боку інших дітей.

Для успішного формування та розвитку дитячого колективу в інклюзивних класах важливо:

- Створити позитивну атмосферу в класі, яка сприяє взаєморозумінню та взаємопідтримці дітей.
- Забезпечити позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогічних працівників, батьків та самих дітей.
- Використовувати ефективні методи та прийоми формування колективу.

До ефективних методів та прийомів формування колективу в інклюзивних класах відносяться:

- Ігри та вправи на розвиток комунікативних навичок.
- Проведення спільних заходів.
- Розповіді про дітей з особливими освітніми потребами.

Важливо пам'ятати, що інклюзивна освіта - це не тільки спільне навчання дітей з різними можливостями, а й створення умов для їхнього повноцінного розвитку та соціалізації. Спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком є цінним досвідом для всіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 7. С. 15-18.
2. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.] за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.*
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-метод. посіб. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
5. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 119-125.
6. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. Посібник. за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. 196 с.

7. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / []; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І. С. – 2010. – 296 с.

Шевчук Оксана Андріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

САМООЦІНКА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФАКТОРИ РОЗВИТКУ

Самооцінка особистості – це здатність людини оцінювати власні якості, рівень досягнень, а також сприймати себе крізь призму думки оточення, виходячи з власної системи цінностей [1]. Хоча самооцінка має суб'єктивний характер, вона формується під впливом загальноприйнятих соціальних норм, уявлень та міжособистісних взаємин. Вона тісно пов'язана з однією з основних людських потреб – потребою в самоствердженні, прагненням визначити своє місце в суспільстві, утвердитися в очах інших людей і в особистому самосприйнятті.

Саме підлітковий вік є етапом інтенсивного формування самосвідомості та становлення особистісного ставлення до себе, оскільки в цей період відбуваються значущі психологічні зміни: зростає здатність до самостереження, аналізу власних думок, почуттів і вчинків. Підліток починає усвідомлювати свою унікальність, порівнює себе з іншими, оцінює свої сильні й слабкі сторони, формує уявлення про власну цінність. Водночас зростає потреба в самоствердженні, прийнятті з боку значущого оточення, що безпосередньо впливає на становлення образу «Я» та розвитку адекватної самооцінки. У цей віковий період закладаються основи особистісної ідентичності, які згодом визначають напрям подальшого саморозвитку та соціальної адаптації [4].

Паралельно з цим підліток переживає значні фізіологічні та гормональні зміни, інтенсивно розвиваються когнітивні та емоційні процеси, змінюється характер стосунків з батьками та ровесниками, зростає здатність до саморегуляції поведінки, а також активізуються психологічні механізми захисту. Підлітки вже здатні критичніше оцінювати себе, аналізувати власні дії та досягнення, порівнювати результати з іншими та робити самостійні висновки. У цей період вони активно намагаються діяти незалежно від дорослих, прагнуть самостійності у прийнятті рішень і відповідальності за власні вчинки, що безпосередньо впливає на формування об'єктивнішого уявлення про себе [1; 2].

Аналізуючи свої внутрішні якості та зовнішні прояви, підліток починає порівнювати реальний образ «Я» та уявним або ідеальним образом «Я». Це порівняння може виявити суттєву невідповідність між тим, ким він є насправді, і

тим, ким хоче бути. Така невідповідність часто стає потужним внутрішнім спонуканням до дії, що призводить до усвідомлення необхідності самовдосконалення. Протиріччя, що виникають між реальним і ідеальним образом «Я», а також коливання в самооцінці та прагнення до самоствердження, стають основними чинниками, що активізують бажання підлітка змінювати себе [3]. Це є важливим етапом у формуванні особистості, оскільки ці процеси сприяють розвитку нових навичок, поведінкових патернів і більш зрілого ставлення до самого себе та світу навколо.

Існує тісний зв'язок між рівнем самооцінки підлітка та його соціально-психологічним статусом у колективі. Підлітки з високою самооцінкою часто займають лідерські позиції в групі, мають більше друзів та отримують схвалення від однолітків. Вони зазвичай впевнені в собі, здатні активно брати участь у групових активностях і встановлювати соціальні зв'язки. Натомість підлітки з низькою самооцінкою можуть відчувати труднощі в інтеграції до колективу, уникати соціальних взаємодій, відчувати себе непотрібними або нецікавими для інших. Це може призвести до ізоляції, тривоги та соціального стресу. Таким чином, взаємодія з однолітками та загальний соціальний статус не лише впливають на розвиток самооцінки, але й безпосередньо залежать від її рівня.

Наступним важливим чинником, що впливає на формування самооцінки підлітка, є педагогічна оцінка [4]. Вона відіграє значну роль у становленні уявлення дитини про власні можливості, здібності та успішність. Слова, жести, інтонації вчителя, а також спосіб подання зворотного зв'язку можуть як підсилити віру підлітка в себе, так і викликати сумніви у власній значущості. Регулярне підкріплення досягнень, поміркована й об'єктивна критика, доброзичливе ставлення та підтримка сприяють формуванню позитивної, адекватної самооцінки. Натомість часте акцентування на помилках, порівняння з іншими учнями або надмірно суб'єктивне оцінювання можуть призвести до зниження мотивації, появи емоційної напруги та формування заниженої самооцінки. Тому педагогічна взаємодія повинна ґрунтуватися на повазі до особистості учня, врахуванні його індивідуальних особливостей та заохоченні до саморозвитку.

Взаємодія з батьками відіграє ключову роль у формуванні адекватної самооцінки підлітка. Саме через спілкування з батьками дитина отримує перші оцінки своїх дій, якостей і значущості. Оскільки дитина на цьому етапі ще значною мірою залежить від батьків – фізично, емоційно та соціально – вони мають унікальну можливість впливати на формування її «Я-образу», а також на розвиток впевненості у власних силах або, навпаки, на виникнення сумнівів у собі [1]. Позитивний психологічний клімат у родині, підтримка з боку батьків відіграють ключову роль у зміцненні та розвитку позитивної самооцінки підлітка.

Таким чином, підлітковий вік є критично важливим періодом для формування самооцінки, адже саме в цей час активно розвивається уявлення про власну цінність, можливості та місце у світі. На цей процес впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. До зовнішніх належать соціальне оточення –

думка батьків, педагогів, однолітків, які через оцінки та взаємодію формують у підлітка певне уявлення про себе. До внутрішніх чинників належать емоційні переживання, індивідуальні реакції, рівень розвитку самосвідомості, а також навчальні успіхи або труднощі, пов'язані з інтелектуальними здібностями. Сукупність і взаємодія цих елементів формують унікальний шлях розвитку самооцінки та уявлень дитини про саму себе.

Література:

1. Качинська А.В. Чинники впливу на розвиток самоставлення у підлітковому віці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8-9 (15-16). С. 105-106.
2. Ліпковська Юлія. Формування адекватної самооцінки у школярів. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*: Науковий журнал. 2016. №9. С. 61-69.
3. Скиба С.А., Дмитришин М.В. Вплив батьківських концепцій та поведінки на формування негативного «Я-образу» та заниженої самооцінки у дітей: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 100 с.
4. Яблонська Т.М. Вікові та індивідуально-психологічні особливості як чинник самовдосконалення особистості. *Проблеми гуманітарних наук* : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип. 37. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. С. 28-39.

Шепельова Марія Володимирівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології

Декіна Ганна Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЦІННІСНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ЯК ЧИННИК КРИЗИ ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ

Подружні конфлікти – поширене явище, яке впливає на стабільність сімейних відносин. Зміни в суспільстві, економічна нестабільність, трансформація традиційних гендерних ролей та вплив соціальних мереж створюють нові виклики для шлюбних стосунків. Одним із ключових чинників сімейних криз є ціннісні суперечності між партнерами. Відмінності у ставленні до сімейних ролей, фінансів, виховання дітей та кар'єрного розвитку можуть спричиняти напруженість і нерозуміння [1, 2]. Невирішені конфлікти призводять до емоційної дистанції та зниження задоволеності шлюбом [3].

Значна частина наукових досліджень фокусується на комунікативних аспектах подружнього життя, однак механізми впливу цінностей на стабільність шлюбу залишаються недостатньо вивченими [2]. Аналіз цієї проблеми допоможе

виявити ефективні стратегії гармонізації стосунків та запобігання подружнім кризам. Важливо розглянути, як узгодження або розбіжності у цінностях впливають на рівень конфліктності у стосунках та які фактори можуть пом'якшити їхній негативний вплив [4]. Дослідження цієї теми сприятиме кращому розумінню подружніх конфліктів та розробці ефективних стратегій їх подолання.

У сімейній психології цінності визначають життєві пріоритети людини та впливають на її вибір у стосунках. М. Рокич розглядав цінності як стійкі орієнтири, що формують поведінку та міжособистісні зв'язки [4]. Ш. Шварц запропонував універсальну модель цінностей, яка пояснює їх динаміку та взаємодію [5]. Дослідження Дж. Готтмана підтверджують, що спільні цінності зменшують рівень конфліктності у шлюбі, тоді як розбіжності можуть провокувати хронічні суперечки [3]. Українські науковці, зокрема Н. Багнета та І. Семків, наголошують на необхідності врахування соціокультурного контексту у вивченні подружніх конфліктів [1, 2].

Метою даної статті є аналіз природи ціннісних суперечностей у подружньому житті, визначення їх впливу на кризові явища та розгляд основних стратегій подолання конфліктів.

Поняття цінностей у подружньому житті. Цінності є фундаментальною складовою особистості, яка впливає на її поведінку, вибір і соціальні взаємодії. У подружньому житті вони визначають спосіб розподілу відповідальності, стиль комунікації, підходи до виховання дітей, фінансове управління та навіть уявлення про емоційну підтримку [5]. Кожен партнер вступає у шлюб із власним набором цінностей, сформованих під впливом сімейного виховання, культурного середовища, освіти та особистого досвіду.

Спільність цінностей між партнерами сприяє стабільності у відносинах. Вона забезпечує взаєморозуміння, знижує рівень конфліктності та допомагає формувати довготривалі зв'язки. Водночас, розбіжності у ціннісних орієнтаціях можуть стати джерелом напруги, якщо партнери не готові до діалогу та взаємних компромісів.

На основі аналізу класифікацій цінностей Ш. Шварца [5] та М. Рокича [4] нами було виокремлено такі **типи цінностей, що впливають на подружнє життя:**

- **Індивідуальні** – пов'язані з особистісним розвитком, свободою вибору, кар'єрою. Якщо один партнер прагне самореалізації, а інший орієнтується на спільність у всіх аспектах життя, це може викликати суперечності.
- **Сімейні** – включають пріоритети щодо шлюбу, батьківства, підтримки партнера. Узгодженість у цих питаннях забезпечує гармонійні стосунки.
- **Соціальні** – визначають ставлення до традицій, соціальних зв'язків, громадської активності. Відмінності у цих аспектах можуть викликати напруження.

- **Матеріальні** – охоплюють ставлення до фінансів, кар'єрних амбіцій, рівня життя. Несумісні погляди на фінансове управління можуть стати джерелом конфліктів.

Цінності можуть залишатися стабільними або змінюватися впродовж життя під впливом соціальних факторів, особистого досвіду та змінюваних пріоритетів. Несумісність у базових цінностях підвищує ризик хронічних конфліктів, оскільки кожен партнер сприймає власні переконання як єдино правильні. Саме тому усвідомлення власних і партнерських цінностей є необхідним для ефективної взаємодії та уникнення кризових ситуацій у подружньому житті. Цінності визначають не лише очікування партнерів, а й їхню поведінку у шлюбі. Вони впливають на прийняття рішень, розподіл відповідальності та стиль комунікації. Спільні цінності сприяють гармонії у стосунках, тоді як розбіжності можуть створювати напруження. Важливо розрізняти базові цінності, які залишаються сталими, та ситуативні, що змінюються під впливом життєвих обставин. Відмінності у фундаментальних переконаннях складніше подолати, ніж тимчасові розбіжності. Цінності визначають сприйняття партнерів, їхні очікування від шлюбу та спосіб вирішення конфліктів. Вони можуть бути стабільними або змінюватися під впливом життєвих обставин. Несумісність у цінностях породжує незрозуміння та напругу у стосунках.

Типологія ціннісних суперечностей. У подружньому житті ціннісні суперечності можуть виникати в різних сферах. Найчастіше вони виникають, коли партнери мають різні уявлення про свої обов'язки. Один може очікувати традиційного розподілу ролей, а інший – прагнути рівноправного партнерства. Також це стосується ставлення до бюджету, витрат та заощаджень. Різні підходи до фінансового планування можуть спричинити напруження, особливо у кризових ситуаціях.

Крім того, суперечності можуть виникати через відмінності у методах виховання дітей. Якщо один партнер підтримує авторитарний стиль, а інший – демократичний, це може спричинити постійні суперечки. Ціннісні суперечності також зачіпають релігійні переконання, моральні норми та культурні традиції. Вони є одними з найбільш складних, оскільки ґрунтуються на глибоких особистих переконаннях. На основі аналізу наукових досліджень Дж. Готтмана [3], який аналізував подружні конфлікти та визначав їхні ключові причини, можна виокремити такі основні типи ціннісних суперечностей:

- **Рольові конфлікти.** Виникають через різні уявлення про сімейні ролі та відповідальність. Один партнер може очікувати традиційного розподілу обов'язків, інший – рівноправного партнерства. Якщо ці очікування не узгоджені, це провокує напругу, що з часом може перерости у хронічний конфлікт [3].
- **Фінансові конфлікти.** Виникають через різні підходи до бюджету, витрат і накопичень. Один партнер може орієнтуватися на заощадження, інший – на поточне споживання. Якщо немає чітких фінансових домовленостей, це створює стрес і відчуття нестабільності у стосунках [3].

- **Виховні конфлікти.** Пов'язані з розбіжностями у методах виховання дітей. Один партнер може підтримувати авторитарний стиль, інший – демократичний. Розходження у поглядах на дисципліну, навчання та цінності, які слід прищеплювати дитині, можуть викликати тривалі суперечки [3].
- **Світоглядні конфлікти.** Виникають через різні релігійні або етичні переконання. Якщо один партнер дотримується певної віри, а інший має агностичні або атеїстичні погляди, це може впливати на сімейні традиції, виховання дітей і загальну гармонію у шлюбі [3].

Вплив ціннісних суперечностей на подружнє життя. Ціннісні розбіжності можуть впливати на емоційний клімат у родині. Відсутність узгодженості у важливих питаннях призводить до нерозуміння, розчарування та втрати довіри. Конфлікти, спричинені різними ціннісними орієнтаціями, часто супроводжуються емоційним виснаженням і стресом [1, 4]. Дослідження Дж. Готтмана підтверджують, що подружжя, яке не обговорює свої цінності, має вищий ризик розлучення [3]. Водночас пари, які знаходять компроміс та адаптуються до змін, демонструють вищий рівень задоволеності шлюбом [2]. Дослідження підтверджують, що незбалансованість у ціннісних орієнтаціях спричиняє емоційну дистанцію між партнерами. Постійні суперечки можуть знижувати рівень довіри та провокувати розлучення. Однак, якщо пари готові обговорювати свої погляди та шукати компроміси, конфлікти можуть сприяти їхньому розвитку.

Стратегії подолання ціннісних конфліктів. Подолання ціннісних суперечностей потребує усвідомленої роботи над відносинами [3, 4, 5]. Ефективні стратегії передбачають розвиток комунікативних навичок, взаємну гнучкість та спільне планування майбутнього. Вирішення ціннісних суперечностей потребує комплексного підходу.

- Комунікація – відкритий діалог, активне слухання, конструктивне обговорення розбіжностей.
- Гнучкість – готовність до компромісів, пошук рішень, що враховують інтереси обох партнерів.
- Спільне планування – узгодження життєвих пріоритетів, розподіл обов'язків.
- Підтримка – повага до відмінностей, взаємне прийняття індивідуальних цінностей партнера.

Висновки. Ціннісні суперечності є значущим чинником криз у подружньому житті. Вони можуть посилювати конфлікти або, за умови правильного підходу, сприяти розвитку відносин. Головними умовами подолання суперечностей є ефективна комунікація, гнучкість, взаємна підтримка та спільне планування майбутнього. Подальші дослідження необхідні для розробки профілактичних програм щодо управління ціннісними конфліктами.

Література:

1. Багнета, Н. Подружній конфлікт як соціально-психологічний феномен: роль емоцій, спілкування та виховання. *Освіта регіону: політологія, психологія,*

- комунікації : український науковий журнал. Вип. 2. Київ: Університет "Україна", 2011, С. 189 URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/457>
2. Галецька, І., Семків, І. Індивідуальні цінності в дискурсі психологічних теорій. *Соціогуманітарні проблеми людини* : журнал. Вип. 2. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка 2006. С. 192-203. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/27499>
 3. Gottman, J. (1999). *The Seven Principles for Making Marriage Work*. New York: Three Rivers Press.
 4. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
 5. Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23 (4), 296–319.

Шкабара Леся Андріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 "Спеціальна освіта"

Наукова керівниця: Малишевська І. А., докторка педагогічних наук,
професорка, кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

АРТИКУЛЯЦІЙНА ГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Формування правильної звуковимови є важливим аспектом мовленнєвого розвитку дитини. У дошкільному віці відбувається активний процес засвоєння фонетичної системи мови, проте у багатьох дітей спостерігаються різноманітні порушення звуковимови. Одним із ефективних методів корекції є артикуляційна гімнастика, яка сприяє розвитку рухливості та координованості органів артикуляції.

Метою дослідження є аналіз значення артикуляційної гімнастики для корекції звуковимови у дітей дошкільного віку та визначення ефективних методів її використання.

Причини порушень звуковимови у дітей дошкільного віку [3].

Порушення звуковимови можуть бути спричинені різними факторами, зокрема:

- Анатомічними особливостями (коротка під'язикова зв'язка, неправильний прикус, особливості будови язика, губ).
- Функціональними порушеннями (недостатня рухливість органів артикуляції, слабкий м'язовий тонус).
- Неврологічними факторами (перинатальні ураження нервової системи, гіпоксія, ДЦП).
- Соціальними чинниками (недостатній мовленнєвий розвиток середовища, наслідування неправильної вимови).

Роль артикуляційної гімнастики у корекції звуковимови

Артикуляційна гімнастика – це комплекс вправ, спрямованих на зміцнення м'язів артикуляційного апарату, розвиток їхньої рухливості та координованості. Вона сприяє:

- Поліпшенню точності та сили рухів язика, губ, щік.
- Розвитку фонетичного слуху та чіткості вимови.
- Усуненню дефектів звуковимови (дислалії, ротацізму, ламбдацизму тощо).
- Підготовці артикуляційного апарату до правильного відтворення звуків.

Значення артикуляційної гімнастики.

Для дітей дошкільного віку характерним є активне формування мовлення. У цей період відбувається розвиток різних мовленнєвих навичок, зокрема вимови звуків. Важливою умовою правильної артикуляції є здатність дітей чітко координувати рухи органів артикуляції, таких як язик, губи, піднебіння.

Завдяки артикуляційній гімнастиці можна досягти таких цілей:

- Формування правильних рухів органів мовлення.
- Підвищення гнучкості та сили м'язів артикуляційного апарату.
- Покращення координації рухів.
- Корекція неправильного вимовляння звуків, зокрема при дизартрії, ротоналізмі, заїканні та інших мовленнєвих порушеннях.

Переваги артикуляційної гімнастики.

- Покращує вимову: систематичне виконання вправ допомагає виправити порушення звуковимови, особливо при дизартрії та інших порушеннях.
- Зміцнює м'язи: артикуляційна гімнастика сприяє зміцненню м'язів, які відповідають за артикуляцію, покращуючи їх тонус і гнучкість.
- Розвиває координацію: вправи допомагають дитині краще відчувати взаємодію різних частин артикуляційного апарату.
- Покращує фонематичний слух: виконання вправ для мови позитивно впливає на розвиток слухових навичок.

Завдання та рекомендації для педагогів і батьків.

- Проводити артикуляційну гімнастику регулярно (по 5-10 хвилин щодня).
- Створювати для дитини атмосферу цікавості та гри.
- Використовувати індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її особливості розвитку.
- Залучати до занять як батьків, так і інших родичів, щоб підтримувати мовленнєвий розвиток вдома [2].

Основні вправи артикуляційної гімнастики.

У практиці логопедичної роботи використовуються різноманітні вправи, які можна умовно поділити на такі групи:

3.1 Вправи для губ:

“Посмішка” – широко посміхнутися, не показуючи зубів, утримувати 5 секунд.

“Хоботок” – витягнути губи вперед “трубочкою”, утримати 5 секунд.

“Гойдалка” – чергувати посмішку та “хоботок”.

3.2 Вправи для язика:

“Голочка” – висунути язик вперед, зробити його вузьким.

“Лопатка” – висунути язик і зробити його широким.

“Годинник” – рухати язиком вправо-вліво, ніби стрілка годинника.

“Кошеня” – облизати губи по колу.

3.3 Вправи для щік і піднебіння:

“Кулька” – надуті щоки, утримувати повітря 5 секунд.

“Лопни кульку” – різко видихнути повітря через губи.

“Полоскання” – імітувати полоскання рота (активізує м’яке піднебіння).

Методика проведення артикуляційної гімнастики

При проведенні занять слід дотримуватися таких рекомендацій:

1. Вправи виконуються перед дзеркалом, щоб дитина могла спостерігати за своїми рухами.

2. Гімнастика має бути регулярною (щодня 5-10 хвилин).

3. Всі вправи виконуються в ігровій формі, що сприяє зацікавленню дитини.

4. Виконання вправ слід супроводжувати чіткою інструкцією та демонстрацією.

5. Важливо дотримуватися поступовості: від простих вправ до складних.

Артикуляційна гімнастика є ефективним засобом корекції звуковимови у дітей дошкільного віку. Вона сприяє розвитку мовленнєвої моторики, зміцненню м’язів артикуляційного апарату та формуванню правильної вимови звуків. Регулярне використання гімнастики у комплексі з іншими логопедичними методами дозволяє досягти високих результатів у мовленнєвій корекції [1].

Література:

1. Левіна Р. Є. Формування правильної звуковимови у дітей. Київ: Освіта, 2020.
2. Таран Г. М. Артикуляційні вправи у логопедичній роботі. Львів: Світ, 2019.
3. Селіванова О. М. Основи логопедії. Харків: Фоліо, 2018.

Шаран Олександр Олександрович

здобувач магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 «Соціальна робота»

Наукова керівниця: Сейко Н.А., докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВПО

Поява внутрішньо переміщених осіб (ВПО) стала серйозним викликом для України, її соціальної політики, системи соціальних служб та соціальних працівників. Оскільки чинна система соціальної підтримки раніше не передбачала роботи з такою категорією населення, фахівці виявилися

недостатньо підготовленими та не мали відповідних методологічних інструментів для ефективної допомоги.

Переміщення людей порушує їхню соціальну екологію, спричиняє депривацію, соціальне виключення, підвищує ризики насильства та може призводити до психологічної «пастки бідності» (залежності від соціальної допомоги). У зв'язку з цим важливу роль у підтримці ВПО відіграють соціальні працівники.

Розв'язання проблем і задоволення потреб ВПО розглядається у контексті їхньої інтеграції, розвитку місцевих громад, захисту прав дітей, підтримки жінок та інших соціально значущих аспектів. У світі вже існує значний досвід роботи з внутрішньо переміщеними особами, тому Україні варто враховувати міжнародні практики при розробці власних соціальних програм.

Права та свободи внутрішньо переміщених осіб, а також особливості роботи з ними регламентуються такими міжнародними документами, як «Керівні принципи з питань про переміщених осіб всередині країни» УВКБ ООН та IV Женевська конвенція. Світовий досвід свідчить, що підтримка та інтеграція ВПО є важливим напрямом професійної діяльності соціальних працівників [2].

Система соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам почала формуватися ще після Другої світової війни й на сьогодні регулюється, зокрема, документом «Переміщені особи», ухваленим у 2012 році Міжнародною федерацією соціальних працівників.

Аналіз різних програм вказує, що в цілому їх можна поділити на такі групи:

Загальні програми охоплюють такі напрями:

1. Поточні умови – інформаційно-просвітницька діяльність, гуманітарна допомога, охорона здоров'я, покращення умов життя.
2. Попередній досвід – консультування щодо подолання травматичних переживань, реабілітація, підтримка, соціальні та рекреаційні програми.
3. Групова взаємодія – самодопомога, розвиток громад, налагодження соціальних зв'язків у спільноті.
4. Перспективні потреби – освіта, розвиток навичок, розбудова громад, підготовка майбутніх поколінь у таборах для ВПО.

Спеціальні програми спрямовані на:

1. Сім'ю та її членів – освітні та психосоціальні програми для дітей, підтримка жінок і сімей, програми возз'єднання родин, ініціативи, розроблені для окремих країн.
2. Особливі потреби – заходи з репатріації та реінтеграції, соціальна інтеграція, захист прав людини, правова орієнтація [1].

Аналіз літератури та нормативних документів засвідчив, що у роботі з ВПО соціальні працівники застосовують різні стратегії втручання, які умовно поділяються за тривалістю:

- Короткострокові – кризове реагування, аутріч-робота, завдання-орієнтована модель соціальної роботи.

- Довгострокові – системно-екологічний підхід, що базується на концепціях «людина в соціальному середовищі» та «економічна спроможність» [3].

Під час війни внутрішньо переміщені особи можуть опинитися в небезпеці, втратити житло та опинитися далеко від родини й близьких. Це ускладнює надання соціальних послуг, оскільки доступ до таких осіб може бути обмеженим або небезпечним. Соціальні працівники стикаються з викликами щодо забезпечення безпеки та організації безпечного доступу ВПО до необхідної допомоги.

Люди, які пережили воєнні конфлікти, часто страждають від серйозних психологічних травм, зокрема посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожності та депресії. Це може ускладнювати їхню адаптацію та вимагає застосування спеціальних психосоціальних методів підтримки. Хоча технології соціальної роботи можуть бути використані для надання психологічної допомоги, їхня ефективність значно знижується без особистого контакту та прямої взаємодії.

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. Семигіна Т.В., Гусак Н.Є., Трухан С.О. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб . Український соціум. 2015. №2 (53).
3. Синковець Н. І. Аналіз основних теорій міжнародної міграції в сучасному економічному просторі. *Міжнародні відносини. Серія «Економічні науки»*. 2016. № 7. С. 1-19.

Яковенко Світлана Павлівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Загурська І.С., кандидатка психологічних наук,
доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

На сьогодні у молодшому шкільному віці діти стикаються з багатьма викликами, які впливають на їхній емоційний стан. Перехід до шкільного життя, необхідність адаптації до нових вимог і правил можуть створювати психологічний дискомфорт. Високі освітні стандарти, інформаційне перенасичення та соціальні фактори формують додатковий тиск, що сприяє розвитку тривожності. Окрім того, сімейна атмосфера, взаємини з педагогами та однолітками також відіграють важливу роль у виникненні емоційної напруги у дітей. Тривожність у молодшому шкільному віці є природною реакцією на нові

умови, проте її надмірний рівень може негативно позначитися на навчанні, самооцінці та загальному розвитку дитини.

Тему тривожності у молодшому шкільному віці вивчали такі науковці, як: Н. Бочаріна, В. Папуша, Л. Помиткіна, Л. Сапон, І. Стрілецька.

Тривожність у дітей формується під впливом низки факторів, які можна розділити на внутрішні та зовнішні. Внутрішні фактори включають особливості нервової системи дитини, її темперамент, рівень емоційної чутливості та саморегуляції. Наприклад, діти з підвищеною емоційною вразливістю або схильністю до невротичних реакцій можуть частіше відчувати тривожність. Також важливу роль відіграє самооцінка дитини та її здатність справлятися зі стресовими ситуаціями. Розглядаючи внутрішні фактори, ми можемо виокремити одну з ключових причин це психологічні особливості дитини. Діти, які мають високу чутливість до зовнішніх впливів, слабку здатність до емоційної саморегуляції та схильність до копіювання поведінки дорослих, більш схильні до тривожності. Важливу роль також відіграє залежність від оцінок оточення, наприклад, коли дитина занадто орієнтована на думку вчителів та батьків, це може спричиняти страх невідповідності очікуванням [5].

Зовнішні фактори, які впливають на причини виникнення тривожності охоплюють стиль виховання, стосунки в сім'ї, рівень емоційної підтримки з боку батьків, а також вплив соціального середовища. Надмірно суворий або, навпаки, гіперопікуючий стиль виховання може сприяти розвитку тривожності. Часті конфлікти в сім'ї, емоційно нестабільне оточення, високі вимоги з боку дорослих або булінг у школі також можуть призводити до підвищеного рівня тривожності в дитини.

Сучасні навчальні програми передбачають високе навантаження, що може викликати тривожність у дітей. Постійні перевірки знань, контрольні роботи, суворі вимоги до успішності сприяють появі страху перед невдачею. Згідно з дослідженнями психологів, учні з підвищеним рівнем тривожності частіше зазнають труднощів у навчанні. Страх зробити помилку може паралізувати їхню активність, змушувати уникати відповідей на уроках, навіть якщо вони знають правильний варіант. Невпевненість у власних силах часто спричиняє зниження знань та негативного ставлення до навчання загалом. Крім того, постійний стрес, пов'язаний із навчальним процесом, може впливати не лише на емоційний стан дітей, а й на їхнє фізичне здоров'я. Втома, головні болі, порушення сну та зниження концентрації уваги – часті супутники шкільної тривожності. Особливо це стосується дітей, які відчують сильний тиск з боку батьків або вчителів, які очікують від них високих результатів [2].

Батьківські очікування відіграють значну роль у формуванні тривожності. Вони можуть бути як конструктивними, мотивуючи дитину до розвитку, так і руйнівними, коли стають надмірним тиском, що провокує страх перед невдачами. Надмірний контроль і високі вимоги до успішності часто спричиняють почуття власної неспроможності у дитини. Постійне прагнення відповідати очікуванням батьків змушує її боятися зробити помилку, що формує невпевненість у власних силах. Діти, які відчують постійний тиск через оцінки

та досягнення, можуть почати уникати складних завдань, щоб не наражатися на критику, або ж, навпаки, доводити себе до емоційного та фізичного виснаження, намагаючись досягти ідеального результату.

З іншого боку, емоційна байдужість або недостатня підтримка з боку батьків також можуть негативно впливати на емоційний стан школяра. Якщо дитина не відчуває визнання та схвалення з боку найважливіших для неї людей, вона може втратити мотивацію до навчання, а її самооцінка буде заниженою. У такій ситуації діти часто відчують себе непотрібними, невпевненими та вразливими перед труднощами.

Важливу роль відіграє загальна атмосфера в сім'ї, стиль виховання та рівень емоційної підтримки. Якщо батьки демонструють високий рівень тривожності, це нерідко передається дитині. Вона несвідомо переймає моделі поведінки, навчається сприймати світ як загрозове місце, а будь-які труднощі – як потенційно небезпечні. Наприклад, якщо батьки постійно хвилюються з приводу оцінок дитини, її майбутнього або успішності в порівнянні з однолітками, вона може розвинути надмірну самокритичність та страх перед невдачами.

Таким чином, баланс між підтримкою та вимогливістю є ключовим фактором у вихованні емоційно стабільної та впевненої у собі дитини. Батьки мають навчитися визнавати досягнення дитини, підтримувати її у складних ситуаціях, а також допомагати розвивати навички самостійності та стресостійкості. Важливо навчати дітей, що помилки – це нормально, це частина навчального процесу, яка допомагає рости та розвиватися [1].

Ставлення педагога до учня також впливає на його емоційний стан. Якщо вчитель проявляє надмірну строгість або ігнорує потреби дитини, це може викликати страх, невпевненість та зниження мотивації до навчання. Особливо вразливими до такої взаємодії є першокласники, які тільки адаптуються до нової соціальної ролі [3].

Важливу роль у рівні тривожності відіграють взаємини з однолітками. Якщо дитина стикається з булінгом або не знаходить підтримки серед друзів, це може стати джерелом стресу. Діти з високим рівнем тривожності часто перебільшують соціальні загрози, що призводить до ізоляції або надмірного прагнення до схвалення з боку інших [4].

У дітей молодшого шкільного віку тривожність є багатофакторним явищем, що формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Вона може бути природною реакцією на навчальний процес, але за несприятливих умов – посилюватися та негативно впливати на розвиток дитини. Для зниження рівня тривожності важливо створювати сприятливе середовище як у сім'ї, так і в школі. Батькам варто підтримувати дитину, не акцентуючи увагу лише на її досягненнях, а вчителям – будувати довірливі взаємини з учнями. Формування позитивного емоційного клімату сприятиме впевненості школярів у собі та їх гармонійному розвитку.

Література:

1. Бочаріна Н., Вишковська Л. Емпіричне вивчення соціально-психологічних детермінант тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Гуманітарний вісник. Психологія*. 2016. №38. С. 14-21.
2. Папуша В. Психологічні особливості прояву тривожності в дітей різного віку. *Нова педагогічна думка*. 2024. №2. С. 25-30.
3. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів / Л.В. Помиткіна, М.П. Полухіна. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482-492.
4. Сапон Л., Самойленко О. Особливості тривожності дітей молодшого шкільного віку. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2024. Р. 480-483.
5. Стрілецька І.І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис університету*. 2015. Вип. № 1. С. 266-272.

Яндюк Тетяна Миколаївназдобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»Науковий керівник: Котловий С.А., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
*м. Житомир, Україна***СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

Мовленнєві проблеми сьогодні стали досить поширеним явищем. Затримки в розвитку мовлення спричиняють затримку розумового розвитку дитини, обмежують її загальний потенціал. Мовленнєві проблеми в подальшому житті дитини спричиняють погану успішність у школі. Внаслідок цього – знижена самооцінка, закомплексованість, неврози [3, с. 19].

Мовленнєва активність дітей є показником не тільки рівня актуального психічного розвитку, а й може бути основою для визначення «зони найближчого розвитку» їхньої інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Важливість вивчення і розвитку мовленнєвої активності дитини доводиться і багатьма вченими (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв та ін.), які розглядають її як компонент різних видів діяльності (Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов, К. К. Платонов та ін.).

В роботі з дітьми, які мають варіативні особливості мовленнєвого і психофізичного розвитку (відхилення в мовленнєвому, моторно-руховому, розумовому, емоційно-особистісному та соціальному розвитку), комплекс корекційно-педагогічної роботи повинен базуватися на індивідуальному підході і максимальній активізації дітей в ситуативній взаємодії з педагогом-дефектологом та іншими фахівцями [4, с.28-29].

Протягом двох перших тижнів вересня педагогами проводяться обстеження дітей-логопатів. Результати логопедичного обстеження логопед вносить в індивідуальну мовну картку кожної дитини групи. Паралельно вихователь проводить обстеження вмінь і навичок дітей своєї групи за всіма видами діяльності й оформлює зведену (можливо й індивідуальну) таблицю розвитку вихованців. Отримані педагогами та практичним психологом результати порівнюються із програмними вимогами даної й попередньої вікових груп, і на основі цього складається індивідуально для кожної дитини план розвиваючої (колекційної) роботи за різними видами діяльності (кожним спеціалістом окремо). Аналіз результатів діагностики визначає напрямки корекційної роботи групи[2, с. 27].

Логопед має працювати в тісному контакті з вихователем, забезпечуючи чітку послідовність цієї роботи [5].

Логопед проводить підгрупові та індивідуальні заняття щодо корекції мови. Ознайомлення вихователя з розкладом занять логопеда дозволяє чітко організувати корекційно – виховний процес з урахуванням розподілу навантаження, що дає можливість без зайвого напруження і втоми виконати всі завдання. Логопед та вихователь протягом всього часу вивчення теми тісно взаємодіють. Вихователь забезпечує практичне знайомство з предметами та явищами, логопед поглиблює і забезпечує формування лексики – граматичних категорій. Вивчення обраної теми забезпечується завдяки різним заняттям (розвиток мовлення, малювання, аплікація, ліплення) і під час режимних моментів. Вихователь планує свої заняття з урахуванням всіх поставлених завдань. Спільно з логопедом планує заняття щодо розвитку мовлення та закріплення вимовних навичок.

Ефективність корекційно – розвивальної системи досягається чіткою організацією життя в період перебування у дитсадку і наступністю у роботі логопеда та вихователя, що сприяє практиці вільного мовленнєвого спілкування, закріпленню мовленнєвих навичок дітей у різних видах діяльності.

Обстеження мовленнєвих і немовленнєвих функцій дитини починається з бесіди, спрямованої на встановлення емоційного контакту з дитиною, на розуміння нею запропонованого завдання. Під час бесіди робиться попередній висновок про особливості знань дитини про навколишнє середовище й орієнтування в ньому, коло інтересів, про здатність до судження, особливості розвитку зв'язного мовлення.

Вивчення експресивного й імпресивного мовлення дитини будується на однаковому наочному і мовному матеріалі, тому в картці одночасно відзначаються розуміння і вживання граматичних форм, особливості розвитку лексики (обсяг і характеристика активного і пасивного словника ступінь інформованості дитини).

Обстеження психічного розвитку й інтелекту проводиться з метою з'ясування первинності чи вторинності мовленнєвих порушень. Психологічне обстеження проводиться у вигляді навчального експерименту, що не вимагає активного мовлення дитини[1, с. 9].

Специфіка роботи вихователя в групах компенсуючого типу визначається наявністю у кожного дошкільника:

- мовленнєвих недоліків;
- немовної сформованості процесів, що тісно пов'язані з мовленнєвою діяльністю (увага, пам'ять, словниково – логічне мислення, пальцева та артикуляційна моторика) [1, с. 21].

Мова працівників, працюючих із дітьми-логопатами, має бути зрозумілою, чіткою, добре інтонованою, без складних синтаксичних конструкцій, які ускладнюють розуміння сказаного [2, с.14].

Логопед на підгрупових заняттях знайомить дітей із кожною новою лексикою – граматичною категорією і здійснює цю роботу на індивідуальних логопедичних заняттях. Керує роботою вихователя щодо розширення, уточнення та активізації словникового запасу дошкільників на заняттях і у вільний від занять час.

Вихователь проводить заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім світом, художньою літературою, лексичними темами. Поповнює, уточнює та активізує словниковий запас дітей у процесі більшості режимних моментів (збори на прогулянку, умивання, ігри тощо). Систематично контролює граматичну правильність вимови дітей протягом усього часу спілкування з ними. [1, с. 22].

Вихователі разом із логопедом беруть участь у подоланні мовленнєвих недоліків дітей, а також зв'язаних із ними немовних психічних процесів. Їх помічником у цьому є практичний психолог дошкільного закладу.

Робота практичного психолога у групі дітей із ЗНМ полягає в тому, що він:

- складає цілісну психологічну картину особистості кожного малюка, відстежує його рух;
- допомагає рекомендаціями іншим спеціалістам в уточненні задач, доборі найбільш ефективних засобів роботи;
- визначає рівень розвитку інтелекту, особливості психічних процесів у кожної дитини;
- визначає загальну і психологічну готовність дітей до шкільного навчання;
- проводить цілеспрямовану (пропедевтичну) роботу із сім'єю, дає рекомендації щодо подолання вторинних наслідків у розвитку дитини, заохочує батьків до розвитку дітей;
- сприяє налагоджуванню тісного взаємозв'язку між учасниками корекційно-виховного процесу;
- проводить корекційну роботу з дітьми [2, с.16].

Успіх корекційної роботи залежить від взаємозв'язку фахівців закладу дошкільної освіти: вчителя-логопеда, вихователя, практичного психолога, дефектолога, музичного керівника, соціального педагога та медичного персоналу.

Література:

1. Азовська Н. В. Організація корекційно-відновлюваної роботи з дітьми молодшого віку із загальним недорозвитком мовлення: методичні

- рекомендації творчої групи вчителів-логопедів дошкільних закладів / Під. Ред.. Н.В. Азовської. Херсон, 2009. 59 с.
2. 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.
3. 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.
4. Тарасун В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Монографія. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2012. С.28-29
5. Шеремет. М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2013. 672 с.

Ярошинська Наталія Броніславівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця: Малишевська І. А., докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення займає одне з основних напрямів в сучасній логопедії. Одним із головних завдань розвитку мовлення є формування його граматичної складової. Оволодіти граматичною будовою мови – це означає навчитися утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, відмінювати слова за відмінками і особами, вживати слова з суфіксами і без них, правильно вживати рід іменників, самостійно утворювати граматичні форми за аналогією, оволодіти складносурядним та складнопідрядним реченням, тобто засвоїти морфологічну та синтаксичну системи рідної мови [1]. Порушення граматичної будови мовлення призводить до того, що дитина неправильно опановує власне мовлення і мовленнєві висловлювання. Важливим є своєчасне виявлення й ефективне усунення порушень граматичної складової мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Аналіз спеціальної та психолого-педагогічної літератури та логопедичної практики (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, С. Конопляста, Н. Манько,

І. Марченко, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Федорович, Н. Фурман, Л. Трофименко, В. Тарасун, М. Шеремет та інші) свідчить про те що формування граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення відбувається з великими труднощами, що спричиняє уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної складової мови та спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку.

Вчені наголошують, що це зумовлено тим, що граматичні значення більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична складова мовлення організована на основі великої кількості регламентуючих правил. Проте, граматичні форми словозміни, синтаксичні одиниці з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і у дітей з нормотиповим розвитком мовлення [1; 2; 3].

Дослідники відзначають низку труднощів у дошкільників з порушеннями мовлення щодо розуміння та використання граматичних категорій. Зокрема діти недостатньо розрізняють родові форми, однину та множину іменників, дієслів, прикметників; граматично невірно використовують закінчення слів, вимовляють їх нечітко, скорочено; замінюють форми одного відмінка формою іншого; неправильно вживають відмінково-прийменникові конструкції; не можуть правильно побудувати власне висловлювання тощо. Отже, у дошкільників зазначеної категорії страждають усі складові граматичної сторони мовлення: словозміна, словотворення та синтаксична будова речень [1].

Розв'язання проблеми формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення потребує ефективної корекційно-розвиткової роботи, яка передбачає розуміння мовлення; формування словозміни та словотворення в імпресивному та експресивному мовленні на рівні словосполучення і речення; розвиток кількісного та якісного словникового запасу дитини в експресивному мовленні; формування синтаксичної структури речення; формування зв'язного мовлення.

У цьому контексті особливого значення набуває використання ефективних логопедичних методик, які максимально спрямовані на формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Література:

1. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 312 с.
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2011. 292 с.
3. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

Яскажук Ірина Геннадіївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
зі спеціальності 053 «Психологія»

Наукова керівниця: Весельська А.Л., старша викладачка
кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Дослідження емоційного інтелекту викликає великий інтерес серед науковців різних часів. Емоційний інтелект впливає на різноманітні аспекти життя та включає в себе багато складових. У свою чергу підлітковий вік є періодом активного формування особистості, в цьому віці відбувається формування не лише інтелектуальних, але й емоційних здібностей. У цьому процесі вагоме значення має емоційний інтелект, який впливає на взаємодію з оточуючими, сприйняття себе, розуміння та розпізнавання своїх емоцій та емоцій інших людей, а також на мотивацію, що відображається на навчальній діяльності та розвитку навичок. В сучасній системі освіти від учнів очікується не лише отримання та засвоєння академічних знань, а й розвиток особистісних якостей, які в майбутньому дадуть можливість успішніше інтегруватись в суспільство та професійне життя. Саме емоційний інтелект є одним із найважливіших факторів, що впливає на ці процеси, він характеризує здатність індивіда розпізнавати, усвідомлювати, контролювати свої емоції та розпізнавати емоції оточуючих.

Актуальність дослідження обумовлюється зростаючим усвідомленням значущості емоційного інтелекту у формуванні навчальної мотивації, створенні конструктивних взаємин у шкільному середовищі, де виникають певні виклики. Прикладом може слугувати подолання стресу, який є невід'ємною частиною освітнього процесу. Здобувачі знань, що мають розвинений емоційний інтелект, краще контролюють свої емоції, ефективніше комунікують та знаходять рішення у важких умовах, що, зі свого боку, позитивно впливає на навчальну успішність.

Особливостями підліткового віку є формування емоційної сфери. Варто зазначити, що висока емоційна нестійкість підлітків зумовлена високою активністю гормонів, що веде до підвищеної чутливості. Проявляється різка мінливість настрою, загострюється реакція на зауваження, відповідь на буденні питання може бути в агресивній формі крику або слізьми [1]. Невміння керувати емоціями може стати перешкодою у навчальній успішності та соціальному становищі, саме тому важливо дослідити, який саме вплив має емоційний інтелект на академічні досягнення. Отримані дані будуть корисні шкільним психологам, вчителям і батькам, які прагнуть створити сприятливі умови для навчання та особистісного розвитку дітей. Вивчення взаємозв'язку між емоційним інтелектом та академічною успішністю є важливим як з наукової, так і з соціальної точки зору. Дослідження допоможе краще усвідомити психологічні

процеси, що впливають на успішність учнів, а також сприятиме вдосконаленню освітнього процесу, який відповідає сучасним вимогам суспільства [3; с. 408-414].

Проаналізувавши ряд досліджень у сфері емоційного інтелекту та його впливу на навчальну успішність підлітків, можна виокремити основні твердження, які розглядались вченими. У 1990 році, одними з перших, хто запровадив термін «емоційний інтелект» у тому вигляді, яке відомо нам, були Пітер Саловей та Джон Майер, проте Р.Бар-Он ввів визначення EQ (emotional quotient) – коефіцієнт емоційності, що було аналогічним до IQ – коефіцієнт інтелекту. Вони дали чітке визначення емоційному інтелекту як здатності розпізнавати, розуміти та керувати емоціями, як власними, так і інших людей. Модель включає чотири основні компоненти, такі як усвідомлення власних емоцій, здатність використовувати їх для стимулювання пізнавальної діяльності, розуміння емоцій та здатність успішно керувати ними [2]. Ці складові слугували основою для подальшого розвитку концепції емоційного інтелекту в психології та інших науках.

Дещо пізніше Деніел Гоулман став одним з основних популяризаторів емоційного інтелекту. Він розширив концепцію Пітера Саловея та Джона Майєра, додавши, що роль EQ як чинника, який може мати важливіше значення для досягнення успіху, ніж звичайний інтелект. Також він розробив п'ятикомпонентну модель емоційного інтелекту, що включає самоконтроль, самопізнання, емпатію, мотивацію та соціальні навички, які сприяють успішній комунікації та побудові міжособистісних стосунків. Його концепція вказує на важливість EQ у професійному середовищі та є надважливою у сферах з підвищеним емоційним навантаженням [9].

Рувен Бр-ОН у 1997 році запропонував власну модель емоційно-соціального інтелекту (ESI), в якій EQ представлено як сукупність емоційних та соціальних компетенцій, що мають вплив на адаптивність людини. Він виокремив такі складові як стресостійкість, внутрішньоособистісні та міжособистісні навички, адаптивність та загальний настрій. Ця модель часто використовується у психологічних дослідженнях впливу EQ на особистісний розвиток. Вона також доводить, що EQ можна розвивати через навчальні програми та тренінги. Саме це підвищує значимість EQ у контексті професійного середовища та особистісного розвитку [4].

Ніколас Холл ввів важливий аспект у концепцію EQ, сфокусувавши увагу не лише на можливості розпізнавати та контролювати власні емоції, а й ефективно керувати емоціями інших. Також він наголошував на важливості самоусвідомлення та самомотивації, що є ключовими аспектами для особистісного розвитку та ефективної соціальної взаємодії. Саме його тест дозволяє визначити не лише загальний рівень EQ респондента, а й проаналізувати його окремі компоненти, такі як самомотивація, емоційна обізнаність, управління власними емоціями, розпізнавання емоцій інших. Опитувальник складається з 30 простих тверджень, що стосуються особистісних характеристик, на які досліджуваний має надати відповіді, спираючись на власні

відчуття. Цей тест базується на теоретичних підходах до EQ як якості, яка дозволяє індивіду не лише сприймати, розуміти свої емоції та контролювати їх, а й виявляти емоції інших у різноманітних ситуаціях [7].

Джоном Майєром, Пітером Саловеем та Давидом Крузо була розроблена модель, що визначає EQ як здатність розуміти, розпізнавати, використовувати та керувати емоціями, як своїми, так і чужими. Ця модель включає чотири компоненти: розуміння емоцій, управління емоціями, розпізнавання емоцій та використання емоцій для полегшення мислення. Їх тест, що має назву MSCEIT-Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, оцінює ці компоненти через різноманітні задачі [5]. У результаті досліджень отримали результат, який зазначав, що учні з високим рівнем EQ мають кращі успіхи в навчальній діяльності, оскільки вони вміють контролювати стрес, і, відповідно, будують ефективніші комунікативні зв'язки та можуть впливати на мотивацію. Гоулман зазначив, що низький рівень емоційної саморегуляції може стати причиною конфліктної поведінки у шкільному середовищі, що негативно впливатиме на успішність та соціальну адаптацію. У свою чергу Бар-Он довів, що люди з високим рівнем EQ краще адаптуються до соціального середовища, у них вища стресостійкість та менша схильність до депресивних станів.

Для дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом та навчальною успішністю нами було використано методику Ніколаса Холла. Вона дозволяє виміряти загальний рівень EQ та його складові: емоційну обізнаність, самомотивацію, управління емоціями, емпатію та розпізнавання емоцій інших людей. Методика передбачає аналіз отриманих відповідей за допомогою системи балів, отримані результати інтерпретуються відповідно до визначених рівнів.

Респондентами дослідження були учні 7 та 8 класів освітніх закладів міста Житомира віком від 13 до 15 років. За результатами методики Ніколаса Холла отримали такі дані щодо EQ учнів:

1. Інтегративний рівень: 2,5% учнів мають високий рівень EQ, 26,25% – середній та 46,25% - низький.
2. Шкали:
 - Емоційна обізнаність: високий рівень – 11,25%, середній – 38,75% та низький рівень – 50%.
 - Управління своїми емоціями: високий рівень – 16,25%, середній – 45,75% та низький рівень – 38%.
 - Самомотивація: високий рівень – 16,25%, середній – 45,75%, низький рівень – 38%.
 - Емпатія: високий рівень – 11,25%, середній – 37,75% та низький рівень – 50%.
 - Розпізнавання емоцій інших людей: високий рівень – 8,75%, середній – 38,75% та низький рівень – 52,5%.

Кореляційний аналіз рівня емоційного інтелекту та навчальної успішності виявив прямий та сильний позитивний зв'язок. Такий результат свідчить про те, що EQ є вагомим фактором, що сприяє академічним досягненням. Отримані результати дають зрозуміти, що академічна успішність напряду залежить від EQ і комплексу факторів, які мають на нього вплив.

Література:

1. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014 309 с.
2. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9(3). P. 185–211.
3. Наукові відкриття та фундаментальні наукові дослідження: світовий досвід: збірник наукових праць з матеріалами V Міжнародної наукової конференції, м. Полтава, 8 листопада 2024 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. — Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. — 510 с.
4. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Mannual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
5. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual. Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІСТЬ, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць
за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції
(Україна, Житомир, 3 квітня 2025 року)

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів
Підписано до друку 27.05.25. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 10. Обл. вид. арк. ____ . Наклад 100. Зам. 161.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 07.12.2004