

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
Південний науковий центр НАН та МОН
Інститут української археографії та джерелознавства
імені М. С. Грушевського НАН України
Первинна профспілкова організація ЧНУ ім. Петра Могили



**«МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2025:
досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний,
національний та регіональний аспекти»**

XXVIII Всеукраїнська науково-практична конференція

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

ОСВІТА

Миколаїв, 10–14 листопада 2025 року

Миколаїв – 2025

Могилянські читання – 2025 : досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні : глобальний, національний та регіональний аспекти. Освіта : XXVIII Всеукр. наук.-практ. конф. 10–14 листоп. 2025 р., м. Миколаїв : тези / М-во освіти і науки України ; ЧНУ ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. – 120 с.

СЕКЦІЯ: ОСВІТА

Підсекція:

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

УДК 37.091.12:37.091.6:159.954.2

Дінжос Р. В.,

*д-р техн. наук, професор,
професор кафедри фізики та математики,
проректор з наукової роботи,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв Україна*

Недбаєвська Л.С.,

*канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ STEM ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

«Педагогічна конституція Європи» (2013), розроблена провідними науковцями, присвячена актуальній проблемі – формуванню єдиної ціннісної та методологічної основи підготовки нового покоління вчителів для об'єднаної Європи XXI століття. У документі визначено спільні європейські принципи професійної освіти педагога.

Ключовим положенням Конституції є узгодження ціннісної бази педагогічної підготовки на засадах людиноцентризму, толерантності, миролюбності, дотримання прав людини, екологічної безпеки та солідарності. Зазначені ціннісні орієнтації в системі професійної підготовки вчителя в Україні задекларовані в державних документах (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція Нової української школи (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція розвитку STEM-освіти), реалізуються кафедрою фізики та математики Чорноморського національного університету імені Петра Могили в трьох основних напрямках:

- моделювання інноваційного освітнього середовища на основі компетентнісного, трансдисциплінарного та STEM-орієнтованого підходів.
- створення інноваційної наукової інфраструктури: студентоцентризований навчально-практичний центр, університетські студії, науково-методична лабораторія «Технологічної підготовки майбутнього викладача природничо-

математичних дисциплін», освітньо-наукова лабораторія, STEM-центр.

– створення кластеру соціального партнерства з метою підготовки конкурентноспроможних фахівців для ринку освітніх послуг об'єднаної Європи.

Одним із ключових положень «Педагогічної Конституції Європи» та Концепції розвитку STEM-освіти в Україні є визначення провідних компетентностей сучасного вчителя. Серед них – інформаційна, адаптивна, комунікативна, володіння іноземними мовами, здатність до безперервного навчання, а також компетентність науковця-дослідника. Формування таких умінь і навичок сприяє становленню педагога як висококваліфікованого фахівця та носія європейських цінностей.

Упровадження STEM-освіти створює умови не лише для якісного та наочного пояснення навчального матеріалу, а й для формування у здобувачів освіти з раннього віку критичного мислення, уміння інтегрувати знання з різних галузей науки та застосовувати їх для розв'язання реальних життєвих і професійних ситуацій. Серед базових компетентностей учнів важливе місце посідають навички логічного та математичного мислення, а також наукове розуміння природи й сучасних технологій.

Завдяки спільним зусиллям педагогів і науковців відроджується інтерес до інженерних, технічних і природничо-математичних професій, що є стратегічно важливим для сталого розвитку суспільства. Концепція STEM-освіти орієнтована на модернізацію освітнього простору, широке впровадження інновацій на всіх його рівнях, а також на розбудову партнерства з науковими установами та роботодавцями, які залучаються до вдосконалення природничо-математичної підготовки учнів і студентів.

Згідно з Концепцією, навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти спрямовуються на формування компетентностей, актуальних на ринку освітніх послуг. Зокрема, це критичне, інженерне і алгоритмічне мислення, навички оброблення інформації й аналізу даних, цифрова грамотність, креативні якості та інноваційність, навички комунікації.

STEM-освіта може реалізуватися через усі види освіти – формальну, неформальну, інформальну (на онлайн-платформах, у STEM-центрах/лабораторіях, за допомогою екскурсій, турнірів, конкурсів, фестивалів, практикумів тощо). Сьогодні STEM-підходи в Україні реалізуються у форматі різноманітних освітніх заходів і конкурсів: олімпіад, турнірів, діяльності Малої академії наук, а також у рамках таких ініціатив, як *Intel Techno Ukraine*, *Intel Eco Ukraine*, *Фестиваль науки Sikorsky Challenge*, *STEM Festival*, *наукові нікніки* тощо.

Разом із тим збереження класно-урочної системи та дефіцит висококваліфікованих педагогічних кадрів зумовлюють недостатній рівень впровадження технологій STEM-освіти. У контексті євроінтеграційних

процесів постає гостра потреба у модернізації змісту та форм педагогічної освіти, що має забезпечити підготовку вчителя нової генерації.

Залучення майбутніх педагогів до реалізації освітніх проєктів у межах діяльності студентоцентризованих навчально-практичних центрів сприяє не лише підвищенню рівня їхньої професійної компетентності, а й формуванню вчителя як креативної, інноваційної та творчої особистості, здатної ефективно працювати в умовах сучасного освітнього середовища.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності студентоцентризованого навчально-практичного центру є реалізація відкритих освітніх проєктів через систему університетських студій. Основним завданням цих проєктів, розроблених кафедрою, є підготовка вчителя нової генерації, здатного:

- створювати науково-дослідницький простір для здобувачів освіти з метою вивчення фізичних понять та явищ із використанням STEM-технологій англійською мовою;
- стимулювати учнів до креативності, формувати інтерес до спостереження та дослідження навколишнього світу, розкривати сутність будовних явищ крізь призму наукових законів і закономірностей;
- забезпечувати стійку мотивацію школярів до саморозвитку й самовдосконалення, сприяти практичному застосуванню здобутих знань у повсякденному житті;
- укладати базовий словник фізичних термінів і явищ англійською мовою;
- формувати навички сприймання та розуміння науково-популярних відеоматеріалів англійською мовою.

STEM-орієнтований підхід формує у вчителя розуміння того, що навіть за відсутності в учня виражених здібностей до природничих наук необхідно розвивати інші його таланти й нахили, зокрема творчі. Так, учень, який має хист до малювання, може відображати наукові ідеї у художніх образах; той, хто володіє музичними здібностями – інтерпретувати природні явища через ритми та гармонії; учні з літературним обдаруванням здатні описувати наукові відкриття мовою художнього слова; ті, хто схильні до лінгвістики, – долучатися до перекладу наукових текстів; а ті, хто орієнтовані на виробництво чи спорт, – застосовувати знання з природничих наук у практичній діяльності та тренуваннях.

Завдання педагога полягає у створенні умов, за яких дитина може пізнавати закони природи крізь призму власного бачення світу, водночас розвиваючи різноманітні здібності, необхідні для її майбутнього професійного та особистісного становлення.

Реалізуючи технології STEM освіти при підготовці майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін ми виділяємо основні

способи розвитку креативності у здобувачів освіти в залежності від їх схильностей:

- розвиток креативності у дітей, що схильні до малювання. Зацікавлення таких дітей та здобуття знань через малюнок.

- розвиток креативності в дітей, що схильні до музики. Зацікавлення таких дітей та засвоєння матеріалу через музику.

- розвиток креативності в дітей, що схильні до лінгвістики. Зацікавлення таких дітей та засвоєння матеріалу через іноземні мови.

- розвиток креативності в дітей, що схильні до філологічних дисциплін. Зацікавлення таких дітей та здобуття знань через літературу.

- розвиток креативності в дітей, що схильні до спорту. Зацікавлення таких дітей та засвоєння матеріалу через зв'язок фізики з біологією та тренуваннями.

- розвиток креативності в дітей, що схильні до виробничої роботи. Зацікавлення таких дітей та засвоєння матеріалу через конструювання та виготовлення макетів та приладів.

- розвиток креативності в дітей, що схильні до фізико-математичних дисциплін. Зацікавлення таких дітей через нестандартні задачі та творчі завдання, що потребують додаткових знань.

STEM-орієнтований підхід забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, оскільки дозволяє кожній дитині пізнавати закони природи крізь призму власних здібностей та інтересів, одночасно розвиваючи творчий потенціал і формуючи компетентності, необхідні для успішного майбутнього.

У рамках роботи створеного нами студентоцентрованого навчально - практичного центру запроваджена інноваційна форма педагогічної освіти-університетські студії. Працюючи на засадах STEM - орієнтованого підходу вони об'єднали науковців, студентську та учнівську молодь, вчителів природничо математичних наук. STEM студії стали постійно діючою базою практичної підготовки майбутніх вчителів. Починаючи з першого курсу навчання у виші студенти працюють у студіях майстрами цікавої науки набуваючи досвіду впровадження технологій освітньої діяльності та педагогічної діяльності в цілому.

Концептуальним підґрунтям діяльності студій стали ідеї сучасних педагогів, зокрема американського вченого Рона Кларка (2011), який наголошував, що в роботі з дітьми педагог має виявляти різні форми креативності. Учитель повинен шукати способи зацікавити дитину навчанням, використовуючи широкий спектр методів для передачі знань і навичок. Найуспішніші педагоги — це ті, хто здатен мислити нестандартно, занурюватися у світ дитини та експериментувати з різними підходами, доки не знайдуть найефективніший спосіб підтримати її

навчальний розвиток.

Дизайн підготовки нового вчителя на основі запровадження нестандартних форм педагогічної освіти та STEM – орієнтованого підходу в освітній діяльності, забезпечує осучаснення змісту і методів освітньої діяльності в контексті євроінтеграції освіти та значно підвищує якість підготовки конкурентно спроможних фахівців для ринку освітніх послуг, сприяє формуванню у них професійних компетентностей високого рівня та креативних якостей.

Створення елементів інноваційної наукової інфраструктури на факультеті комп'ютерних наук Чорноморського національного університету ім. Петра Могили та в освітніх закладах області, які є партнерами соціальних проєктів забезпечує можливість підготовки висококваліфікованих фахівців та залучає майбутніх вчителів до педагогічного дизайну з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти

Перспективним напрямком подальших досліджень є осучаснення змісту методів та форм вищої педагогічної освіти відповідно до вимог євроінтеграції та впровадження розроблених освітніх продуктів на ринку освітніх послуг на підприємствах та в організаціях.

Список використаних джерел

1. Дінжос, Р. В., Манькусь, І. В., Недбаєвська, Л. С. (2020). Підготовка вчителя: сучасний вимір: монографія.
2. Дінжос, Р., Манькусь, І., Недбаєвська, Л., Дармосюк, В. (2025). Підготовка нового вчителя для об'єднаної Європи: інноваційні форми педагогічної освіти. Освіта. Інноватика. Практика, 13(2), 15-23.
3. Закон України “Про освіту” (2017).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Закон України «Про вищу освіту» (2014).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула (2013), Вища освіта України, (3), 111-116. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016).
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Академія Рона Кларка. <http://www.ronclarkacademy.com>.

Дармосюк В.М.,
кандидат фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна
Максимова М.І.,
здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика),
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

STEM-СТУДІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Сучасні виклики глобалізованого світу, такі як зміни клімату, зростання енергоспоживання, цифрова трансформація, необхідність формування нової культури виробництва й споживання, актуалізують проблему переходу до моделі сталого розвитку. Освіта при цьому виступає ключовим чинником, що забезпечує підготовку молодого покоління до усвідомленого вибору стратегій розвитку суспільства та відповідального ставлення до природних ресурсів.

Одним із ефективних інструментів у досягненні цілей сталого розвитку є STEM-освіта, яка інтегрує знання з природничих наук, технологій, інженерії та математики. Її практико-орієнтований характер дозволяє формувати в здобувачів освіти не лише предметні знання, але й критичне мислення, креативність, комунікабельність та здатність працювати в команді.

Особливе місце у цьому процесі займають STEM-студії – освітньо-дослідницькі простори, що поєднують навчання, науку та практику. Вони створюють умови для моделювання реальних життєвих і виробничих ситуацій, сприяють розвитку інноваційного мислення та залучають учнів до пошуку рішень актуальних проблем людства, серед яких енергозбереження, екологічна безпека, раціональне використання ресурсів. Так, наприклад, розроблена STEM-студія «Світ гармонії та краси» – це елемент інноваційної наукової інфраструктури, створений з метою формування в учасників просторового та творчого мислення, уявлення про цілісність оточуючого світу та мотивації до активного його пізнання. Ідея STEM-студії полягає у вивченні різних галузей науки та діяльності людини на предмет застосування багатогранників, їх властивостей та значення. В процесі дослідження учасники пізнають різні архітектурні та мистецькі твори, аналізують важливі історичні події, що стосуються теми. В ході

роботи студії учасники власноруч різними способами виготовляють правильні й напівправильні многогранники з паперу та пластику, конструюють з їх комбінацій певні моделі.

Учасники студії розбиваються на команди, які працюють на STEM-майданчиках, отримують завдання та вказівки до їх виконання.

STEAM-майданчик «Многогранники поруч» пропонує учасникам дослідити застосування многогранних форм в архітектурі та живописі, дізнатися де вони зустрічаються в природі. Шляхом дослідження представлених зразків і аналізу літературних та інтернет-джерел.

Учасники майданчику поділяються на чотири групи. Перша група досліджує многогранні форми в архітектурі, зокрема в архітектурі міста Миколаєва. Дослідники можуть розглянути цікаві архітектурні споруди з різних куточків світу, наприклад музей архітектури Тойо Іто в Японії (в основі проекту використані: октаєдр, тетраєдр та кубооктаєдр), обтічник антени наземної станції системи супутникового зв'язку в Антарктиді (виконано у вигляді каталанового тіла - пентакісдодекаедра), тощо.

Друга група досліджує многогранні форми в живописі. Особливу увагу можна звернути на наступні твори мистецтва: «Божественна пропорція» Луки Пачолі з ілюстраціями Леонардо да Вінчі 1509 року; мідна гравюра Дюрера «Меланхолія І», 1514 року, включає в себе зрізаний ромбоєдр; праця німецького ювеліра Венцеля Ямнітцера «*Perspectiva corporum regularium*» (Перспективи правильних тіл) 1568 року; картина Сальвадора Далі – «Таємна вечеря» 1955 року, в якій Христос з апостолами зображений всередині великого додекаедра.

Третя група досліджує многогранні форми в природі. Різні хімічні сполуки, мінерали, каміння, структурні компоненти деяких клітин, насіннєві коробочки певних рослин, оболонка вірусів мають многогранні форми. Деякі зразки представлені в натуральному вигляді.

Четверта група досліджує утворення тіні від правильних многогранників. Для цього знадобиться білий екран та ліхтарик (або інше приладдя для утворення повної тіні). Завдання учасників експериментальним шляхом встановити які многокутники можуть бути тінню від тетраедра, куба та інших платонових тіл. Цей дослід нагадує учням про механізм такого фізичного явища, як тінь та демонструє утворення проєкцій многогранників.

STEAM-майданчик «Конструкторське Бюро «Многогранник» спонукає учасників проявити свої конструкторські здібності. В рамках цього майданчика проводиться майстер-клас з виготовлення правильних та напівправильних многогранників (архімедові та каталанові тіла, правильна призма та антипризма з однаковими довжинами всіх ребер) різними способами: за готовими роздрукованими розгортками; за побудованими власноруч розгортками, з використанням лінійки та циркуля; шляхом

складання паперу без клею. Завдання учасників майданчика розробити спільний архітектурний проєкт парку розваг використовуючи створені моделі многогранників.

STEM-майданчик «Таємниця світобудови» занурює учасників в історію цікавих властивостей, якими вчені давнини наділяли правильні многогранники. Наприклад, відповідно до вчення Платона атоми основних елементів повинні мати форму платонових тіл: вогонь – це тетраедр, вода – ікосаедр, повітря – октаедр, земля – гексаедр, всесвіт – додекаедр. Йоган Кеплер запропонував модель Сонячної системи, в якій п'ять платонових тіл були встановлені всередині один одного і розділені сферами.

Завдання учасників майданчика відтворити геліоцентричну модель Кеплера. Для цього необхідно надрукувати на 3-D принтері невелику сферу (Меркурія) з прозорого пластику, після чого описати навколо неї октаедр за допомогою соломки для коктейлю, голки та волосини. Розрахувати радіус сфери (Венери) описаної навколо цієї геометричної фігури і надрукувати її з прозорого пластику на 3-D принтері. Далі послідовно один в одного вписуються: ікосаедр — сфера Землі, додекаедр — сфера Марса, тетраедр — сфера Юпітера, куб — сфера Сатурна. Важливо, щоб учасники студії зробили висновок про те, що презентована модель Сонячної системи є історичною і суттєво відрізняється від реальності. Після чого продемонстрували сучасну модель будови Сонячної системи за допомогою фізичного приладу.

Після завершення роботи STEM-майданчиків учасники представляють отримані результати досліджень, кращі з них отримують нагороди.

Завдяки практичній спрямованості та дослідницькій діяльності учасники освітнього простору навчаються створювати інноваційні рішення, які можуть покращити стан довкілля та суспільства. На відміну від традиційної освіти, STEM – студії надають можливість формувати компетентності, які є цінними для сучасного ринку праці та вирішення реальних життєвих ситуацій. Таким чином, STEM-студії постають не лише інноваційною освітньою технологією, а й дієвим інструментом реалізації концепції сталого розвитку, оскільки сприяють гармонійному поєднанню наукових знань, інженерних рішень і соціальної відповідальності.

Список використаних джерел

1. Манькусь І.В., Недбаєвська Л. С., Дармосюк В. М. (2019). Впровадження STEM-майданчиків як сучасних освітніх середовищ у професійній діяльності вчителя. Фізико-математична освіта, (1 (19)), 130-134. doi: 10.31110/2413-1571-2019-019-1-020

2. Манькусь, І. В., Дармосюк, В. М., Васильєва, Л. Я. (2019). Інноваційне освітнє середовище як фактор підвищення якості вищої освіти. Інженерні та освітні технології, 7(3), 40-49.

3. Науковий твір «STEM – студія «Світ гармонії та краси»». Автори: Дінжос Р. В., Дармосюк В. М., Максимова С.І., Васильєва Л.Я., Свідोцтво про реєстрацію авторського права на твір №139195 від 01.09.2025.

УДК 130.2:111

Калуга В. Ф.,
*д-ор філос. наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і природокористування
України, м. Київ, Україна*

КУЛЬТУРА В РОЗРІЗІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСМИСЛЕННЯ ЇЇ СУТІ ТА НАВАНТАЖЕННЯ У БУТТІ ЛЮДИНИ

Попри високий рівень інформативності та поінформованості сучасної спільноти, а, можливо, й з огляду на останнє, переважній більшості її членів притаманне, якщо й не спотворене, то далеке від функціонально виправданого розуміння переважної більшості явищ, речей та процесів у бутті людини. Розуміння суті феномену культури, очевидно, не становить винятку.

Зокрема, у загальнодоступних довідкових джерелах інформації під культурою прийнято розуміти сукупність наявних матеріальних і духовних цінностей, створених людством впродовж його історичного поступу. При цьому під цінностями, очевидно, слід розуміти будь-який результат людської активності, що несе у собі потенцію задовольняти ті інші запити або бажання (потреби) людини. У вужчому розумінні, окрім іншого, культуру трактують як упорядковану сукупність моделей, а з іншого боку, правил і норм людської активності, ідеалів та еталонів, а також технологій.

Між тим може виявитися, що культура є цілеспрямовано сформованим середовищем, адаптованим під запити і потреби природної групи суб'єктів. Тобто культура може виявитися пошаровим способом буття: певний зріз буття, будучи природним середовищем для людини, автоматично може виявитися культурним для творця (деміурга) цього середовища. Водночас цілеспрямовано створене і підтримуване людиною (людською

спільнотою) середовище може виявитися природним для інших істот, наприклад, домашніх та/або приручених тварин.

З огляду на вище сказане, попри численню кількість інших, можна виділити ключові функції культури:

- створення, збереження і модернізація штучного помешкання суб'єкта культури та/або його продукту – насамперед людини, а також тією чи іншою мірою модифікованих рослин і тварин, а у майбутньому і штучного розуму;

- формування та підтримання умов і обставин становлення та розвитку індивіда до стану особи, особистості, індивідуальності.

У таку разі виникає потреба у проясненні, окрім іншого, співвідношення культури і світогляду. Тож, якщо культура – це сфера буття, сформована на основі перетворювальної та/або продуктивної активності суб'єкта, а світогляд – цілісне, певним чином упорядковане відображення суб'єктом усіх проявів та зрізів буття у їх неспростовній єдності, то культура є інтегрованою множиною втілень світогляду, водночас світогляд є інтегрованою множиною символів та кодів, що відображають елементи та набутки культури. Отже культура та світогляд є такими собі двома сторонами медалі, точніше двома взаємообумовленими проявами потенції буття. Зокрема, Творець як потенція буття людини творить людину і простір її буття та водночас наділяє людину здатністю відображати себе і все, чим вона не є, але доступне їй у відображенні.

Безумовно, важливо розрізнити і адекватно визначитися із функціональним навантаженням двох способів залучення до культури та/або формування світогляду. Перший ж очевидним – це виховання. Другий – недоступний спостереженню та умоспогляданню – «втягування» у світ (людини). Виховання – перманентний процес формування і трансформації ідентичності індивіда до рівня особи, особистості, індивідуальності шляхом розширення досвіду; зміщення зони комфорту; перепрограмування ідентичності. При цьому виховання є комбінацією знеособленої (системної) та персоналізованої форм впливу на суб'єкта. До того ж вихованець/вихователь має справу з вродженим (наперед заданим); а також набутих (встановлених по факту). Саме ж виховання невинно здійснюється водночас двома способами: природне виховання – демонстрація-наслідування; та цілеспрямоване – нав'язування-засвоєння або соціальна дресура.

Очевидно основу культури у чистому вигляді становить культурний кодекс – сукупність взаємообумовлених базових світоглядних установок та пускових механізмів активності людини/спільноти, покладена в основу культурного середовища, притаманного природній та/або сталій людській спільноті загалом і її членам зокрема. Культурний кодекс лежить в основі усіх без винятку систем та сфер активності,

притаманних їй чи іншій сталій/природній спільноті. Однак з огляду на змішування природних спільнот до стану своєрідного конгломерату носіїв різних культурних кодексів, формуються квазікультурні кодекси, відмінності між якими полягають лише у нюансах. Носіями квазікультурних кодексів стають народи – ситуативні чисельні групи людей, об'єднаних під санкціонованим управлінням у межах держави. Основу будь-якого квазікультурного кодексу складають адаптовані у контексті домінантної догматики, притаманної тому чи іншому народу, так звані, загальнолюдські цінності, – як правило, абстрактні поняття, покликані передати властивості досконалої Людини, зведені до стану рудимента на рівні опосередкованої істоти, якою і є сучасна людина.

При цьому варто уточнити, що світоглядні установки – це базові елементи свідомості людини, що дозволяють у поколіннях та масах відтворювати ту чи іншу світоглядну парадигму. Тоді як, пусковий механізм активності – системний подразник, притаманний природі людини, що набирає множини своїх проявів в розрізі обставин становища людини.

Список використаних джерел

1. Духовна культура (2002) // Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук (наукові редактори ; І.О. Покаржевська (художнє оформлення). – Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис. – 742 с.

2. Калуга В.Ф. (2019). Функціональне навантаження культури та мистецтва у бутті людини з огляду на екзистенціальний прагматизм. Філософія освіти. Philosophy of Education. Том 24, № 1, – 142-153 с.

Манькусь І.В.,
кандидат пед. наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна
Васильєва Л.Я.,
канд. фіз.-мат. наук, вчитель вищої категорії,
Миколаївський обласний академічний
ліцей «Адміральський», м. Миколаїв, Україна

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС «ПРИРОДА І СУСПІЛЬСТВО» ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СВІТОГЛЯДНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стратегічним завданням реформування вищої освіти в Україні стає трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Цей процес базується на засадах створення чіткої й гнучкої ступеневої системи освіти, яка була б здатна динамічно реагувати на зміни потреб суспільства та ринку праці.

Головною метою сучасної освіти є формування покоління людей, здатних згармонізувати взаємовідносини в системі «суспільство-природа» і зберегти людську цивілізацію від деградації. До цієї головної мети слід додати задеклароване в концепції розвитку освіти: «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства»

Аналіз досліджень і наукових публікацій із зазначеної проблеми зумовлює необхідність здійснення «духовно-екологічного всеобучу» з метою підвищення почуття відповідальності кожної людини за збереження та раціональне використання й перетворення навколишнього природного середовища, маючи на увазі не тільки інтереси нинішнього, але і майбутніх поколінь людства.

Видатний учений М. Ф. Реймерс стверджує, що у людства повинно бути майбутнє. І воно може бути світлим. Проблем, які не вирішуються, немає. Пройти небезпечну ділянку шляху в майбутнє допоможе світло екологічних знань, активність праці і високий професіоналізм. Саме у зв'язку із формуванням духовного потенціалу суспільства, що існує для стабільного, безпечного розвитку кожного його громадянина, М. Реймерс описує «екологію духу» як науку про екологію духовного потенціалу людини й інформаційного середовища. Особистість і суспільство він

розглядає у середовищі широкого руху думки й духу. Щоб зрозуміти складний світ історично сформованих цінностей та ціннісних відносин до оточуючого середовища, потрібні чималі духовні зусилля творчості та нестандартні ноосферні підходи. Зведення сенсу життя лише до ідеї матеріального благополуччя, за умови відсутності соціальної справедливості як основної духовної цінності в суспільстві, бездумної, руйнівної експлуатації природних ресурсів спричиняє спотворення духовно-екологічного пріоритету. Формується відповідна шкала духовно-екологічних цінностей, у якій поступово стирається грань між добром і злом у здобутті цінностей.

Духовність – це як ціннісний вимір вищих начал: добра, любові, істини, правди, краси, життя, людяності, співчуття, як пріоритет таких цінностей, як Батьківщина, сім'я, борг, подвиг. Вони повинні стати нормами нашого життя, та життя дітей.

Змістом освіти повинні бути професійні компетентності та громадянські якості, а також світоглядні цінності, які можуть забезпечити виживання та розвиток людей, людського соціуму у XXI столітті.

Збагачення змісту освіти через розкриття особливостей процесу розвитку світоглядної компетентності майбутнього викладача є метою досліджень кафедри фізики та математики.

Предметом дослідження є засоби та шляхи формування компонентів світоглядної компетентності: планетарної відповідальності, ноосферного мислення, цивілізаційної культури та нових цінностей.

Компетентнісний підхід є найбільш продуктивним для виконання стратегічних завдань виховання людини суспільства ноосферної епохи. Замість трьохкомпонентної моделі змісту освіти в ЗУНівській парадигмі в компетентнісній парадигмі ці основи задаються чотирьохкомпонентною моделлю: знання, уміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного відношення.

Освітні компетенції диференціюються на три рівні: ключові, загальнопредметні та предметні. Світоглядна компетентність є елементом освітньої компетентності, що охоплює всі три рівні і характеризує досвід ціннісного відношення до оточуючого середовища. Ця компетентність передбачає планетарну відповідальність, ноосферне мислення, цивілізаційну культуру та систему нових цінностей. Основою освіти є високий рівень духовності людини, що неможливо без формування толерантності до «інакшості»: мислення, віри, культури, системи нових цінностей.

Для якісної підготовки майбутніх викладачів та з метою формування їхнього ноосферного мислення, планетарної відповідальності, цивілізаційної культури та системи нових цінностей нами запроваджено курс «Природа і суспільство». Випускник ЗВО як сучасний професіонал має не тільки знати та розуміти духовно-екологічні проблеми, а й уміти практичними діями

створювати механізми управління природокористуванням, оцінювати ефективність природоохоронних заходів, за можливості зменшувати негативний вплив на природне середовище, приймати раціональні рішення, розробляти засоби інформаційного захисту.

Під час вивчення зазначеного курсу формуються:

- цілісне уявлення про стан навколишнього природного та інформаційного середовищ;

- сучасна культура мислення під час вибору поведінки у природному оточенні та за умови прийняття управлінських рішень у професійній діяльності;

- розуміння деструктивних проявів впливу сучасного інформаційного середовища на духовність молоді;

- необхідність забезпечення інформаційної та культурної безпеки особистості та соціуму;

- потреба пошуку напрямів ефективного використання природних ресурсів з оцінкою наслідків, що отримає природа та суспільство сьогодні та в майбутньому;

- знання основних нормативних і правових документів інформаційного та екологічного середовища.

Курс «Природа і суспільство» передбачає вивчення таких тем:

- навколишнє природне середовище як об'єкт пізнання;

- значення і роль природних ресурсів у суспільному розвитку;

- статистика навколишнього інформаційного середовища та природних ресурсів;

- актуальні екологічні проблеми економічного розвитку;

- територіально-регіональні особливості природокористування та охорони навколишнього середовища;

- ресурсозбереження й ефективність використання вторинних ресурсів;

- механізм управління раціональним природокористуванням;

- теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України;

- особливості сучасного інформаційного середовища та його вплив на формування світоглядної компетентності молоді;

- світ живої природи та система цінностей, екосистеми.

Особливу увагу під час викладання курсу слід приділити питанням екологічної етики, що спрямовані на формування у свідомості майбутніх викладачів світогляду саме за аксеологічними та духовними чинниками. Біоетика виникла на тлі трансформації існуючих наукових парадигм та об'єднала гуманітарне та природниче наукове знання. Вона є особливою й окремою частиною етики та в умовах швидкого поширення нових екологічних, біологічних і біомедичних технологій захищає фундаментальні людські цінності – право людини на

автономію та право на життя.

Довкілля, соціум, людина (свідомість людини, її тілесність, життєздатність та життєдіяльність) у межах цієї науки розглядаються у взаємодії. Поступово біоетичний світогляд стає керуючою ланкою в теоретичному і практичному науковому пізнанні потрійного відношення «людина – природа – соціум».

Простір енергоінформаційної взаємодії природи й суспільства визначений у курсі як «інформаційне середовище» та «інформаційне поле», а людина в ньому визначається як споживач, носій і генератор інформації. Інформаційне поле, або ноосфера, має планетарні масштаби. Ми всі існуємо в цьому середовищі, тому зміни його якості почали безпосередньо відбиватися на духовному стані людини та її здоров'ї. Інформаційні дії часто відбиваються не тільки на роботі біосистеми «людина», але через соціальні контакти впливають на функціональні можливості трієстості «людина – довкілля – соціум». При цьому в екосистемах виникають такі енергоінформаційні зв'язки, які стають наріжним каменем екологічних проблем. Спостереження та новітні теоретичні розробки у фізиці вакууму доводять, що інформація – це енергія, і як будь-яка енергія, вона може спрямовуватися і на творчість, і на руйнування.

Таким чином, сучасне суспільство характеризується зростанням цільності інформаційних потоків, які впливають на життя людини, зокрема її духовність, систему цінностей людини.

Усі подані в курсі складники розвитку життєдіяльності людини, об'єднуючись принципом холізму в єдину біоенергоінформаційну концепцію, становлять собою систематику, яка відображає різнопланові підходи до наукового пізнання трикутника «людина – навколишнє середовище – соціум», і допомагають майбутнім викладачам більш реально усвідомлювати дійсність у ході спостереження, дослідження чи опису явищ, що виникають в еко- і біосистемах під час їхньої невинної взаємодії

Сформована під час викладання курсу світоглядна компетентність майбутніх викладачів об'єднує творчі можливості людини, благоговіння перед природою та життям, що має на увазі не заподіяння зла, добродійність, справедливість, співробітництво, відповідальність, обов'язковість, дотримання моральності, повага до всього, що створила природа, солідарність, колегіальність, інформаційну захищеність, лояльність тощо.

Основою компетентнісного підходу в освіті є формування високого рівня духовності особистості, яке неможливе без подолання споживацької психології та добровільного самообмеження в споживанні матеріальних цінностей і впровадження пріоритету духовних цінностей. Принципи екологічного й енергетичного імперативу мають стати ключовими

принципами природокористування та раціонального господарювання, основою майбутньої професійної діяльності випускників ЗВО.

Список використаних джерел

1. Дінжос Р, В. Манькусь І.В. Нєдбаєвська Л.С. Підготовка викладача : дизайн освітнього середовища монографія Миколаїв ЧНУ ім.Петра Могили 2025. 193 с.

2. Макарова Н. С. Економіка природокористування : навч. посібник / Н. С. Макарова, Л. Д. Гармидер, Л. В. Михальчук. К. : Центр учбової літератури, 2017. 322 с.

3. Антонєць М. Я. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія / Михайло Антонєць. – 3-тє вид., доповн. К. : Четверта хвиля, 2010. 212 с.

Підсекція:

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ЛОГОПЕДІЇ

УДК 376-056.264:005.336.2](043.2)

Савінова Н. В.,

*д-р пед. наук, професор, завідувачка кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

**КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ СУЧАСНОЇ
ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Головним напрямом реалізації компетентнісного підходу у розвитку мовлення, корекції порушень мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ є посилення прикладного практичного характеру всієї корекційно-розвиткової діяльності. Все, що здобувається, знання, уміння й навички мають бути застосованими, включеними в процес ужитку, використання: необхідно опановувати різні способи, а не знання про способи. Має відтворюватися адекватність, релевантність змістового насичення згідно сучасного стану науки, техніки, культури, суспільного життя.

Усе перелічене спрямовує зміни в методах, прийомах, змісті та організаційних формах, одиницях взаємодії. Звідси актуалізується варіативність і зміна способів, критеріїв оцінювання ефективності диференційованої логокорекційної практики, що має виважену комунікативну спрямованість. Елементи мовної системи включаються в процес вербального спілкування. Необхідною умовою успішності є навчання дітей із ТПМ вводити у практику набуті уміння і навички в подібних і нових ситуаціях, творчо їх інтерпретувати в різних видах діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу в диференційованій логопедичній практиці видозмінює організаційні форми, що забезпечують практичний результат у мовній, мовленнєвій, комунікативній компетенціях.

Мовна компетентність здобувається на логопедичних заняттях з формування базових фонетичних, орфоепічних, лексичних, граматичних, оцінно-контрольних умінь і навичок тощо.

Формат мовленнєвої компетенції – це заняття із формування навичок сприйняття та розуміння мовлення, побудови й відтворення програм інтеракції та мовленнєвої поведінки залежно від ситуацій спілкування, нормативного використання мовних засобів української

мови в різних типах висловлювань, формування оцінно-контрольних умінь і навичок тощо.

Оволодіння дитиною з ТПМ комунікативною компетентністю передбачає проведення занять із формування умінь і навичок вербального і невербального контакту із співрозмовником, використовуючи мовні кліше, варіативного поєднання вербальних та невербальних засобів спілкування тощо.

Соціальна ситуація розвитку; комунікативна потреба; спільна діяльність спочатку в ігровій, а пізніше – в навчальній діяльності створюють зону найближчого розвитку дитини, а спільна трудова взаємодія з дорослим і однолітками вибудовують шляхи формування комунікації. У дітей із тяжкими порушеннями мовлення не виразною є ігрова мотивація: вони або «не хочуть» грати, або «не вміють», або не вможливі розгорнути ігровий сюжет.

Весь процес корекційного логопедичного впливу має чітку комунікативну спрямованість. Елементи мовної системи, що засвоюються, включаються у безпосереднє спілкування. Важливо навчити дітей застосовувати відпрацьовані мовленнєві уміння і навички в аналогічних або нових ситуаціях, творчо використовувати їх у різних видах діяльності.

Програмовий зміст занять визначається відповідно до ступеня тяжкості мовленнєвого порушення, забезпечуючи формування у дітей із ТПМ мотиваційно-потребового компонента, розвиток когнітивних передумов мовленнєвої діяльності (сприймання, уваги, пам'яті, мислення), вербалізованих уявлень про навколишній світ, здібності до засвоєння елементарних мовних закономірностей, удосконалення механізмів сенсомоторного та мовного рівнів мовленнєвої діяльності, розширення імпресивного та експресивного словника дітей, розуміння та використання граматичних форм слова та словотворчих моделей, різних типів синтаксичних конструкцій та на їх основі розвитку зв'язного мовлення. Таким чином корекційно-логопедичний вплив спрямований на розвиток різних компонентів мовної здібності – фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, семантичного.

Логопедична стратегія спрямовується на формування оцінно-контрольних умінь і навичок – самооцінки і взаємоконтролю, самооцінки і самоконтролю. Спостереження за культурою власного мовлення, передусім, за звуковимовою, темпо-ритмічною організацією, виразністю, логічністю, багатством, доречністю і правильністю уживання лексики, словотворення, словозміни, синтаксичних конструкцій базуються на мовленнєво-мисленнєвій діяльності.

Результат залежить від рівня самостійності дитини, визначення її пізнавальної траєкторії, спостереження і контроль за правильністю власного мовлення, виправлення мовленнєвих помилок, огріхів і недоліків.

О. Селіванова зазначає, що «мовна особистість – іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у процесах продукування, сприйняття, розуміння й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також при комунікативній взаємодії» [3, с. 445].

«Освітню новацію не можна перенести в чистому вигляді з однієї реальності в іншу, оскільки важливе значення мають такі чинники, як філософія освітнього закладу, спрямованість логопедичної корекції, рівень професійної підготовки вчителів-логопедів. Не існує готових кліше, фабул, аксіом інтерактивного, дистанційного освітньо-корекційного процесу. Проте, в практичній діяльності відбувається адаптація організаційних форм, методів, прийомів логопедичної взаємодії з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Зокрема: багатоканальна діяльність; активне моделювання; розв'язання проблеми, або «дерево цілей»; мікрофон; карусель; неперервні думки, або «нескінчений ланцюжок»; відкриття законів життя; інтелектуальні хвилинки; «чарівні» перевтілення; творча діяльність; експериментування; метод проєктів; театралізована, зображувальна, трудова діяльність тощо. Діти з цікавістю засвоюють ті знання, опановують ті уміння і навички, які торкаються їхніх почуттів, інтересів, уподобань, можливостей. Викликати подив, інтерес кожної дитини до проблеми, створити ситуацію успіху, поєднати різні види діяльності, щоб задіяти різні аналізатори є головними завдання компетентісно орієнтованої диференційованої логопедичної корекції» [2].

«Реалізація компетентісного підходу в організації успішної й результативної диференційованої корекційно-розвивальної логопедичної роботи сприяють наступні дидактичні умови: адекватність мовленнєвих та пізнавальних завдань віковій дитини; відповідність індивідуального мовленнєвого завдання до колективного; надання дитині права вибору індивідуального варіанту рішення мовленнєвої задачі; формування мотивації до самостійного вирішення дитиною з ТПМ запропонованого мовленнєвого завдання; забезпечення цілісного впливу педагогічного процесу на особистість дитини; розширення традиційних видів діяльності та збагачення її новим змістом з метою збільшення пасивного та активного словника новою лексикою та знаннями про довкілля; опора на предметно-практичну діяльність та рухову активність за умов вербалізації та інтелектуалізації мовленнєвої діяльності дитини; адаптація засобів педагогічного процесу до особливостей пізнавальної діяльності дітей; створення відповідного розвивального та мовленнєвого середовища для

вирішення завдань з формування нормативного мовлення, комунікативних умінь і навичок; використання спеціальних дидактичних прийомів для створення емоційно-позитивного настрою; індивідуалізація та диференціація логопедичної корекції; актуалізація попереднього досвіду; використання інтерактивних технологій навчання; теоретико-практична підготовка всіх учасників освітньо-корекційного процесу» [1].

Отже, інноваційні підходи до організації компетентісно орієнтованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку спираються на творчий педагогічний досвід учителів-логопедів, дієвість якого полягає в стимулюванні нових методичних знахідок, ідей та подальших науково-методичних досліджень.

Список використаних джерел

1. Савінова, Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон, 2017. 261 с.
2. Савінова Н.В. Компетентнісна парадигма диференційованої логопедичної корекції. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. № 45. С. 93-98.
3. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2010. 844 с.

УДК 376.06-056.264-053.2(043.2)

Савінова Н.В.,

*д-р пед. наук, професор, завідувачка кафедри
соціальної роботи педагогіки і логопедії*

Берегова М.І.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ РАС

У роботах українських учених (К. Островська, В.Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.) зазначається, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації.

У науковій літературі специфічні порушення мовлення при РАС сгруповано наступним чином:

- мовленнєві аутостимуляції;
- ехолоалії;
- використання штампів у мовленні;
- називання себе в третій особі;
- використання дієслів в інфінітиві;
- нездатність до граматичного структурування фрази;
- порушення просодичних характеристик мовлення.

Логопед при роботі з дітьми з РАС стикається з комбінованими складними порушеннями, що зумовлює в конкретних випадках:

- корекцію мовленнєвих розладів за інтелектуальних порушень;
- корекцію мовленнєвих розладів за сенсо-моторної алалії;
- корекцію мовленнєвих розладів при дитячих афазіях;
- корекцію мовленнєвих розладів при дизартрії;
- корекцію мовленнєвих розладів при заїканні.

Діагностичне обстеження дітей з аутизмом має свою специфіку.

Базові положення логопедичної корекції мовлення дітей із РАС тісно пов'язані із Прикладним аналізом поведінки. Прикладний аналіз поведінки (АВА) дозволяє визначити вплив навколишнього середовища на поведінку людини, а звідси й на мовлення.

Парадигма АВА: будь-яку поведінку можна розбити на три складові.

1. Антецедент. Поредній вплив до дії. Це безпосередньо передує дії.
2. Дія. Виникає відразу ж після антецедента.
3. Наслідки.

У лінгвістиці антецедент – це активна частина логічної імплікації. Перша частина імплікації є умовою (основою, антецедентом), а друга – наслідком (консеквентом). Антецедент є попередньою одиницею висловлювання (слово, словопоєднання, речення), з якою співвіднесено – замінюючи її, вказуючи на неї – інша, наступна.

Повторювальна поведінка формує звичку. Погані звички можна замінити хорошими за допомогою методів АВА. Навчання здійснюється окремими або множинними функціональними блоками.

The Verbal Behavior Approach (VBA) – Вербально-поведінковий підхід побудований на дослідженнях, що належать до сфери прикладного аналізу поведінки.

VBA розвиває здатність дитини вчитися функціонального мовлення.

3 точки зору підходу VBA експресивний бік мовлення включає:

1. Навичку вираження прохання, яка є найбільш важливою навичкою, тому що їй передує мотивація, а в підсумку дитина отримує бажане.

2. Навичка позначення предметів: назвати те, що дитина бачить, чує, відчуває на нюх, смак, дотик.

3. Наслідувальна навичка – повторити почуті слова (відлуння).

4. Інтравербальна навичка – це вміння відповідати на запитання.

Чотири основні вербальні навички (операнти) формують експресивний бік мовлення.

Комунікативні можливості дитини з розладами аутистичного спектра визначають варіативність у часі, що є необхідним для діагностичного обстеження. На початковому етапі обстеження використовується опитувальник. У батьків з'ясовують фобії та мотиваційні стимули дітей.

Савінова Н.В., Берегова М.І. зазначають, що основними завданнями практичної підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчального-розвивального простору у сучасному ЗВО є: побудова профілю професійних умінь, навичок і компетенцій студента; розробка, апробація і впровадження авторських методик викладачами та їх розміщення у системі дистанційного навчання для використання іншими фахівцями; розробка, створення і використання контрольних завдань в ігровій формі (квести, дидактичні ігри, інтерактивні форми), інтерактивних технологій навчання, інноваційних форм навчання; забезпечення логопедів всім необхідним інструментарієм (інтерактивні проектори, камери, програмне забезпечення тощо); організація і проведення висококваліфікованими професіоналами групових занять, проведення онлайн-курсів, вебінарів, віддалених консультацій щодо використання інтерактивних форм та методів навчання, інноваційних технологій; побудова особистих траєкторій навчання, створення власного педагогічного почерку, збір кейсів матеріалів [2].

Напрямки логопедичного впливу вибудовуються за клінікою і тяжкістю мовленнєвих порушень.

У складних випадках варто будувати роботу за наступними напрямками:

1. Робота на невербальному матеріалі:

– Розвиток функціонального базису мовлення.

2. Робота на вербальному матеріалі:

– Формування орального праксису (за необхідності).

– Формування темпо-ритмічної сторони мовлення.

– Формування фонематичних процесів.

– Формування комунікативних навичок з використанням власного мовлення, засобів власного мовлення, засобів альтернативної комунікації альтернативної комунікації.

– Формування функціонального словника, комунікативної лексики.

– Формування штампових мовленнєвих конструкцій комунікативно-побутового змісту.

3. Формування навичок глобального читання.

4. Взаємодія з батьками та педагогами

Напрямки логопедичної роботи з урахуванням тяжкості мовленнєвих розладів за наявності мовлення:

1. Робота на невербальному матеріалі:

– Розвиток функціонального базису мовлення

2. Робота на вербальному матеріалі:

– Формування орального праксису (за необхідності).

– Корекція темпо-ритмічної сторони мовлення.

– Корекція фонематичних процесів.

– Формування функціонального словника, комунікативної лексики.

– Формування словосполучення.

– Формування базових граматичних категорій.

– Формування простого непоширеного речення.

– Розповсюдження фрази.

– Формування навички зв'язного мовлення (описові розповіді з візуальною опорою 2-4 речення).

3. Корекція порушень письмового мовлення.

4. Взаємодія з батьками та педагогами.

5. Створення спеціальних умов.

6. Використання альтернативних засобів комунікації.

7. Мотивація.

8. Стимули й заохочення.

9. Зонування середовища.

10. Структурування діяльності.

11. Візуалізація розкладу дня.

12. Візуальні підказки.

Покроковий алгоритм діяльності логопеда та логопедичного супроводу включає обов'язкову адаптацію і модифікацію класичних прийомів логопедичної корекції, адаптацію навчального матеріалу, визначення функціонального словника, адаптацію засобів логоритміки.

У традиційній логопедичній практиці, в тому числі, для корекції просодики мовлення використовується фонопедична ритміка. Найбільш ефективним є проведення логоритмічних управ перед логопедичним дзеркалом, акцентуючи увагу дитини на міміці обличчя.

Для дітей із аутизмом та порушеннями інтелектуального розвитку є недоступним точне повторення навіть простої ритмічної послідовності традиційним способом. Відстукування ритму під дитячу пісеньку, на перших етапах спільно з логопедом (логопед тримає руку дитини з паличкою і сам задає ритм), дає можливість формувати у дітей слухову

увагу, відчуття темпу і ритму приємним для дитини способом. Проводиться робота з формування вербальної схеми тіла.

Синтаксичні трансформації являють собою одну з найскладніших операцій мовлення.

Логопед зосереджує увагу на операції питальної і негативної трансформації:

1. Додавання.
2. Пропуск (стирання).
3. Перестановка.
4. Заміна.

«Здатність структурувати наші вирази є вродженою частиною генетичної програми людей. Ми практично не усвідомлюємо цих структурних принципів, як не усвідомлюємо більшості інших своїх біологічних і когнітивних особливостей», – зазначав Н. Хомський.

На етапі автоматизації вербального матеріалу: у процесі говоріння додатково включається низькочастотний або високочастотний «шум» (шелест листя, шум моря, цокіт копит тощо). Тривалість сенсорного навантаження не перевищує двох-трьох хвилин, під час заняття може повторюватися декілька разів. При корекції спотвореного темпу мовлення в дітей із РАС є можливим використання метронома, що застосовується в роботі з дітьми, які заїкаються.

У процесі реалізації програми розвитку аутичних дітей важливо дотримуватися виконання наступних правил: 1) сталість – безперервність навчання, яка залежить від дорослих (педагогів і батьків дітей), від їх відповідальності, наполегливості, волі та бажання допомогти дитині; 2) послідовність – побудова від простого до складного в усьому: від команд-прохань, спрямованих на виконання невеликих цілеспрямованих рухів, до інструкцій на складні дії; 3) поступовість, що вимагає терпіння й розуміння того, що в розвитку дитини є періоди прогресу та регресу. Для того, щоб чітко знати, що дитина в навчанні йде вперед, треба ці успіхи бачити, відзначати їх, записувати, не розраховувати на дуже швидкий прогрес; 4) порядок як певні закономірності щодо організаційних складників заняття: часу, місця, символами-маркерами початку/кінця заняття тощо; 5) покроковість. Дитині треба сказати, що конкретно вона має зробити; показати, як це зробити; виконати разом ту дію, якої її навчають, зробити її разом з дитиною. Покроковість полягає також у тому, що кожную дію, навичку, якій треба навчити, також розбиваємо на кроки; 6) заохочення, якими можуть бути посмішка, обійми, погладження по спинці, словесна похвала, ласощі, улюблені види занять. При цьому дитина має відчувати не демонстративні, а щирі почуття педагога.

Отже, проблеми логопедичного супроводу дітей з РАС не втрачають своєї актуальності, а потребують подальшого вивчення та узагальнення.

Список використаних джерел

1. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. – Cambridge (Mass.): The MIT Press, 1965.
2. Савінова, Н., & Берегова, М. (2025). Формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 117(1), 198-215. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.223>

УДК 376-056.264-053.5(043.2)

Савінова Н. В.,

*д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри
соціальної роботи, педагогіки та логопедії,*

Гоцьак М. І.,

*студентка спеціальності А6 Спеціальна освіта,
спеціалізації А6.01 Логопедія,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИДИ ПОРУШЕНЬ ВИМОВИ СВИСТЯЧИХ І ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ

Мовленнєва функція є однією з найважливіших психічних функцій людини. Оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування створює передумови для вербальної комунікації, завдяки якій формуються та уточнюються уявлення дитини про навколишнє середовище. Оволодіння дитиною мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності та участі в колективній грі та праці.

Порушення мовлення впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні її соціального життя. Вони ускладнюють спілкування з оточуючими, нерідко заважають правильному формуванню пізнавальних процесів, впливають на емоційно-вольову сферу. Мовленнєві порушення часто спричиняють низку вторинних відхилень, які негативно впливають на розвиток дитини в цілому.

Порушення звуковимови в мовленні дитини можуть виявлятися по-різному: від відсутності, спотвореної вимови до заміни іншим звуком. Сигматизм – порушення вимови свистячих (с, с', з, з', ц, ц') і шиплячих

(ш, ч, ж) звуків – один із найпоширеніших видів порушень звуковимови. За фізіологічними ознаками виокремлюють: губно-зубний, міжзубний, призубний, боковий, носовий сигматизми.

Також розрізняють 2 основні форми порушеннями за проявами: шиплячий сигматизм – мовлення перенасичується шумом та шипінням, замість звуків «с» та «з» дитина промовляє «ш», «щ», «ж»; свистячий сигматизм – дитина розмовляє з характерним свистом на звуках «с» та «з». Ці порушення найчастіше є суто механічною проблемою та пов'язане з неправильною роботою органів периферичного артикуляційного апарату. Головну роль відіграють порушення прикусу та недостатня координація м'язів. Зокрема, в дитини розвивається міжзубний сигматизм при зміні зубів, прогенії або відкритому прикусі. Сигматизм свистячих звуків може виникати через занадто вузький губний жолобок, а носовий – через збільшені аденоїди та ротове дихання. Також причинами можуть бути коротка вуздечка язика, в'ялість м'якого піднебіння, наявність на ньому щілин.

Послідовність роботи над постановкою свистячих звуків. Проілюструємо на прикладі звука С.

1. Засвоїти теоретичні відомості про правильну артикуляцію звука С. Логопед звертає увагу дитини на основні моменти артикуляції: зімкнення кінчика язика і нижніх зубів, утворення щілини між передньою спинкою язика і верхніми зубами. Додаткові відомості даються лише в окремих випадках (положення бокових країв язика – при боковій вимові, розтягування губ – для наближення кінчика язика до нижніх різців при шиплячій вимові тощо).

2. Відтворити всі елементи правильної артикуляції за словесною інструкцією логопеда («Зімкни кінчик язика з нижніми зубами, утвори щілину між зубами і видихни повітря; видихни повітря ще раз, перевір пальцем, як іде повітря»).

3. Повторно відтворити артикуляцію із зосередженням уваги на м'язових відчуттях. Запам'ятати їх з подальшим використанням для самоконтролю.

4. Самостійно відтворити артикуляцію зі словесним описом основних положень органів артикуляції.

5. Послідовно вимовити звуки сс... аа. Артикуляція звука с контролюється м'язовим відчуттям, відчуттям струменя повітря, що йде вздовж пальця, покладеного на нижню губу. Вимовити сполучення звука с з голосним у відкритих складах типу: сса, ссе, сси. Вимовити склади і слова зі складами: са – сад, се – село, си – син [2].

Для забезпечення самостійності, активності дитини рекомендовано на заняттях навчити її користуватися «Навчальною карткою», в якій

подається конкретна програма дій з відповідним унаочненням. Представляються артикуляційні вправи саме для цієї групи звуків, або конкретного звука. Завдяки використанню карток збільшується потреба дитини в самоконтролі за результатами власної роботи. Автоматизація правильної вимови звуків передбачає вироблення навичок правильної вимови звука в зв'язній мові. Для цього добирається мовний матеріал, що містить слова – назви предметів, дій, ознак та ін. Перевагу слід надавати завданням з певним логічним навантаженням, Обов'язковими є завдання, що передбачають розвиток фонематичного сприймання [2].

Якщо в дитини порушено вимову шиплячих або свистячих звуків, це потребує професійної корекції в логопеда. У випадку механічної дислалії необхідно звернутися по допомогу до лікарів. Далеко не всі батьки розуміють, що таке сигматизм та вважають його тимчасовою проблемою, яку дитина «переросте», вчасно не скориговані порушення мовлення переходять у доросле життя й створюють перешкоди під час навчання, спілкування, роботи. Вони можуть стати причиною серйозних психологічних комплексів.

Список використаних джерел

1. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2018. 376 с.
2. Савінова Н. В., Корнієнко І. В., Берегова М.І. Викладання курсу «Логопедія» студентам спеціальності «Спеціальна освіта». Навчальнометодичний посібник. Миколаїв. 2020. 229 с.
3. Трофименко, Людмила Іванівна (2018). Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. С. 224-229.

*Савінова Н. В.,
д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії ННМІ,
Кірієнко Т.,
студентка II магістерського рівня вищої освіти
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ АРТИКУЛЯЦІЙНО-АКУСТИЧНОЮ ДИСГРАФІЄЮ

Проблема порушень писемного мовлення, дисграфії, привертає увагу психологів і педагогів і розглядається як одна з важливих психолого-педагогічних тем. Однак, проблема причин, механізмів і проявів артикуляційно-акустичної дисграфії потребує глибокого вивчення. Саме це стало підставою для вибору теми магістерської роботи — «Формування орфографічних навичок у молодших школярів з артикуляційно-акустичною дисграфією».

Важливе значення має писемне вираження думок для пізнавальної, творчої діяльності людини. Зважаючи на сьогоденні досягнення в комп'ютерній технології, навчання правильного письма залишається пріоритетним завданням початкової школи. Графічна система мови передбачає навчання графічних навичок як засобу перетворення усного мовлення в писемне.

Питання формування орфографічних навичок в учнів початкових класів із артикуляційно-акустичною дисграфією розглядалося багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Процес формування письма традиційно розглядали як частину загального мовленнєвого та мовного розвитку дитини. Корекційна робота при порушеннях письма зазвичай базувалася на розвитку звукової, лексичної та граматичної сторін мови (М. К. Шеремет, 2010) [6]. Дослідження вчених, зокрема Є. В. Соботович, Н. В. Савінової, Л. В. Журавльової, Н. В. Чередніченко, довели, що діти, які мають труднощі зі звуковимовою, фонематичним сприйманням, лексико-граматичною складовою мовленнєвої діяльності, зазвичай мають специфічні прояви порушень писемного мовлення. Сучасні психолінгвістичні дослідження підтверджують провідну роль фонологічного компонента мовної компетенції у формуванні навичок письма, що включають фонематичні процеси та операції (Є. Ф. Соботович, 2004; [9] Е. А. Данілавічюте, 2024) [2].

Проблеми дисграфії у здобувачів освіти початкової школи, методи її корекції, виявлення і подолання порушень писемного мовлення складають тематику праць українських науковців (Л.І.Трофименко, 2022) [4], (Н.В.Савінова, 2024, 2012) [7, 8], (Е.А.Данілавічюте, 2021) [3] Л.В.Тенцер, 2019) [11]. Питання попередження та корекції писемного мовлення, зокрема дисграфії, висвітлюються в роботах українських учених (Н.М. Голуб, 2023) [1], (Л.С. Журавльова, 2017) [5], які зробили значний внесок у вивченні питань порушень писемного мовлення. Важливою для логопедії є класифікація помилок, яка була представлена С. Ф. Соботович.

Метою нашого дослідження були розробка та експериментальна перевірка результативності моделі формування орфографічних навичок в учнів початкових класів

У ході констатувального етапу експерименту на теоретичному підґрунті наукових розробок Н.М. Голуб, Н.В. Савінової, Е.А. Данілавічюте, Н.В. Чередніченко, Л.І. Трофименко нами було розроблено комплекс діагностичних вправ для визначення рівня сформованості орфографічних навичок в учнів початкових класів із артикуляційно-акустичною дисграфією Слобожанського ліцею, які брали участь в експерименті.

Загальні показники рівнів сформованості орфографічних навичок письма учнів початкових класів з артикуляційно-акустичною дисграфією та з нормальним мовленнєвим розвитком за результатами виконання усіх завдань експерименту.

	Кількість учнів, що виконували завдання											
	Критерії											
	Звуковимова				Фонематичне сприймання				Просторове орієнтування			
Рівень	в	д	с	н	в	д	с	н	в	д	с	н
Учні з нормою	6/60 %	3/3 0 %	1/1 0 %	1/1 0 %	5/5 0 %	3/3 0 %	2/20 %	0	4/4 0 %	3/30 %	2/2 0 %	1/10 %
Учні з дисграфією	0	1/1 6,6 %	2/3 3,3 %	3/5 0,1 %	1/1 6,6 %	1/1 6,6 %	1/16, 6% 0,2 %	3/5 0,2 %	1/1 6,6 %	1/16, 6% 3,4 %	2/3 3,4 %	2/33, 4%

Після констатувального етапу експерименту було виявлено, що сформованість орфографічних навичок в учнів початкових класів із артикуляційно-акустичною дисграфією у відсотковому співвідношенні має такі показники: високий рівень – 16,6% учнів, достатній рівень – 16,6%, середній рівень – 33,4% учнів, низький рівень – 33,4% учнів.

На відміну від дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, молодшим школярам із порушеннями письма потрібно значно більше часу для засвоєння основних мовних понять. Вони повільніше

опановують і розрізняють такі одиниці мови, як слово, склад, звук (фонема), речення, текст, а також потребують додаткових вправ для розуміння та правильного використання термінів «приголосний», «голосний», «дзвінкий», «глухий», «твердий», «м'який». Крім того, їм складніше сформулювати вміння співвідносити звук із відповідною буквою.

Завдання для таких учнів підбиралися з урахуванням навчальної програми та вимог Державного стандарту початкової освіти, що дозволяло забезпечити системний і послідовний підхід до корекційної роботи.

Слід зазначити, що однією з найсуттєвіших труднощів у розвитку фонологічного компонента метамовної компетенції в дітей із порушеннями письма є формування в них зацікавленості та бажання виконувати письмові завдання. Для них письмо — це не просто навчальна дія, а складна діяльність, яка потребує значної концентрації уваги, розумових зусиль і наполегливості не лише під час уроків, а й удома.

Лише системна, послідовна робота дає змогу поступово досягати успіху, підвищує впевненість дитини у власних силах і сприяє ефективному формуванню орфографічних навичок у здобувачів освіти з дисграфією.

Отже, робота вчителя чи логопеда з формування орфографічних навичок у здобувачів освіти початкової ланки з артикуляційно-акустичною дисграфією, зокрема має бути систематичною, відбуватися на основі міждисциплінарного підходу й ураховувати індивідуальні особливості дітей.

Список використаних джерел:

1. Голуб Н. М. Особливості корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення з орієнтацією на обрану лексичну тему // *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: зб. наук. пр. – Харків, 2023.

2. Данілавічюте, Е. А. Фонематика і читання: визначення та подолання труднощів у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами // *Збірник тез Конгресу*. – 2024. – С. 97–102.

3. Данілавічюте Е. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів в осіб з особливими потребами // *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей*: матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології (7–8 жовтня 2021 р.), м. Київ. – Київ, 2021. – С. 47–55..

4. Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з

тяжкими порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. / – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с.

5. Журавльова, Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2017. – Вип. 96 у 2 т. – Т. 1. – С. 55–65.

6. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.: іл.

7. Савінова, Н. В. Корекція оптичної дисграфії у молодших школярів в ігровій діяльності // *Збірник тез наукових робіт учасників науково-практичної конференції зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» «Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії», 29 квіт. 2024 р.* – Харків, 2024.

8. Савінова, Н. В. Формування навичок самоконтролю мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі*. – 2012. – С. 115–116.

9. Соботович, Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. – К.: Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – С. 7–35.

10. Трофименко, Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. – К.: ПП «Актуальна освіта», 2013.

УДК 376-056.24-053.2:315.77](043.2)

Савінова Н.В.,

*д-р пед. наук, професор, завідувачка кафедри
соціальної роботи, педагогіки та логопедії,*

Коханська Л.Л.,

здобувачка вищої освіти

А6 Спеціальна освіта А6.01 Логопедія,

ЧНУ імені Петра Могили, Миколаїв, Україна

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ІЗ РАС У РОБОТАХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ

Розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) в рамках інклюзивної освіти — це складний, динамічний процес, який вимагає розуміння їх індивідуальних здібностей та

труднощів. Аналіз змістовних характеристик різних рівнів розвитку дає уявлення про специфічну комунікативну поведінку та успіхи, яких діти можуть досягти на різних етапах, дозволяючи педагогам відповідно адаптувати стратегії підтримки.

Комунікація у дітей із РАС характеризується складнощами ініціювати та підтримувати соціальну взаємодію, виражати потреби та емоції, а також належним чином реагувати на комунікативні сигнали інших. Це включає не лише розвиток словникового запасу та граматичних структур, але й оволодіння практичними навичками, такими як: зоровий контакт, використання жестів та розуміння соціальних сигналів.

На початковому рівні сформованості комунікативних навичок діти з РАС можуть демонструвати обмежене або непослідовне використання вербального та невербального спілкування, значною мірою покладаючись на жести, міміку або ехололію, часто повторюючи слова чи фрази без чіткого контекстуального розуміння. Невербальне спілкування, таке як жести, міміка та мова тіла, може бути недорозвиненим або ідіосинкратичним. На цьому етапі дітям часто важко ініціювати взаємодію, належним чином реагувати на соціальні сигнали або підтримувати навіть короткий обмін інформацією з однолітками та дорослими. Їхнє розуміння основних комунікативних намірів, таких як запит або вираження емоцій, формується, але часто непослідовне, а соціальна взаємність значно порушена [3, с. 336].

Для того, щоб працювати з дитиною, яка перебуває на певному рівні сформованості комунікативних навичок, слід розпочати власне із визначення етапу розвитку комунікативних навичок. Цей процес вимагає структурованого та комплексного підходу до оцінювання, що поєднує в собі кілька важливих методів.

Поєднання методів забезпечує всебічне розуміння комунікативних здібностей дитини з РАС, що дозволяє точно визначити стадію та розробити індивідуалізовані освітні та терапевтичні втручання (табл. 1).

Таблиця 1.

Методи визначення етапів розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС на різних етапах

Рівень	Особливості рівня	Методи оцінювання
Рання комунікація	На цьому етапі дитина ще не активно використовує розмовну мову, спілкуючись за допомогою жестів, міміки, звуків та	1. Спостереження за невербальною поведінкою. 2. Аналіз ігрової діяльності. 3. Стандартизовані тести ранньої комунікації (наприклад, Шкали ранньої соціальної комунікації, ESCS).

	зорового контакту.	4. Анкети для батьків та щоденники спостережень.
Вербальна комунікація	Дитина починає використовувати слова та прості фрази для спілкування, з'являються ранні форми діалогу.	1. Аналіз мовлення. 2. Тести ранньої мовної компетенції (наприклад, Тест словникового запасу в картинках Пібоді (PPVT) або Оцінка комунікативного розвитку Макатурга-Бейтса). 3. Ігрові та інтерактивні завдання. 4. Соціальні сценарії
Прагматичне, розширене спілкування	На цьому етапі дитина розвиває соціально-комунікативні навички, підтримує діалоги, розуміє культурні та соціальні нюанси та використовує мову для вираження думок та емоцій.	1. Стандартизовані тести на прагматичні навички (Тест прагматичної мови (TOPL), Контрольний список дитячого спілкування (CCC-2)). 2. Спостереження у природних соціальних ситуаціях. 3. Аналіз багатоповоротних діалогів та рольових ігор. 4. Оцінка невербальної комунікації у складних ситуаціях.

Розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в рамках інклюзивної освіти залежить не лише від індивідуальних здібностей, але й від якості навчального середовища. Підтримуюче інклюзивне середовище, що характеризується підготовленими педагогами, структурованим розпорядком дня та позитивним ставленням однолітків, сприяє соціальній взаємодії та залученню. Індивідуальна підтримка є важливою, а такі стратегії, як візуальні розклади, соціальні історії, моделювання та підказки, допомагають дітям перейти від базового спілкування до складніших соціальних взаємодій. Постійне оцінювання та моніторинг розвитку спілкування дозволяє викладачам коригувати стратегії підтримки, відстежувати прогрес і задовольняти потреби, що виникають, забезпечуючи значно ефективнішу соціальну інтеграцію та включення [4].

Моніторинг первинних діагностичних розділів комунікативних навичок у дітей з розладом аутистичного спектру в інклюзивній освіті являє собою складний, багатовимірний процес. Він вимагає не лише виявлення існуючих комунікативних труднощів, але й систематичного відстеження прогресу розвитку в різних контекстах. В інклюзивних

класах спостереження за вербальною та невербальною поведінкою стає основним джерелом діагностичної інформації, оскільки дозволяє фахівцям аналізувати, як діти ініціюють та реагують на спілкування в природних соціальних взаємодіях з однолітками та вчителями. Таке спостереження дає уявлення як про частоту комунікативних спроб, так і про функціональну роль жестів, міміки чи зорового контакту як заміників або підтримки вербальної мови [5, с. 133].

Варто звернути увагу на те, що українські дослідники та вчені зробили значний внесок у розуміння особливостей успішного спілкування у дітей з розладом аутистичного спектру. Їхня робота підкреслює важливість розвитку початкових навичок свідомого спілкування, а також дає можливість визначити більш конкретні критерії для оцінки прогресу в спілкуванні.

К.О. Островська у власних дослідженнях наголосила на використанні різних діагностичних методів для первинної та поглибленої діагностики РАС у дітей. Ці методи слугують основою для розробки освітніх та розвивальних програм в інклюзивних умовах. Дослідження Островської підкреслює необхідність індивідуальних підходів до оцінки та підтримки розвитку спілкування у дітей з РАС [1, с. 105].

Українська науковиця Скрипник Т. В. зосередилася на формуванні навичок свідомого спілкування у дітей з РАС. Вона підкреслює важливість структурованих методологій для сприяння розвитку комунікативних здібностей у дітей з РАС [2, с. 68].

В. В. Тарасун, в свою чергу, зосередилася на практичному застосуванні діагностичних та розвивальних інструментів для покращення комунікативних навичок. На її думку, вкрай важливою є безпосередня інтеграція діагностичних результатів у дієві стратегії для підтримки розвитку комунікації [4, с. 37].

Успіх комунікації у дітей із РАС охоплює не лише вербальні навички, але й невербальні форми вираження, соціальну взаємність та здатність ефективно передавати наміри, емоції та потреби. Досягнення змістовної комунікації залежить від поєднання стандартизованих інструментів оцінювання (наприклад, VB-MAPP, PEP-R, комунікаційна матриця, ADOS-2), а також систематичного спостереження та внеску опікунів та вчителів. Зрештою, сприяння успіху комунікації в інклюзивних умовах вимагає індивідуалізованого, цілісного підходу, який підтримує унікальну траєкторію розвитку кожної дитини, сприяє функціональній соціальній взаємодії та посилює участь у повсякденному навчальному та соціальному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій у дітей з аутистичними порушеннями. Львівський університет. Львів. 2013. 130 с.
2. Скрипник Т. В. Розвиток діалогічної взаємодії у дітей з аутизмом: педагогічні аспекти. Львів: Світ. 2020. 220 с.
3. Стеблюк С. В. Формування комунікативних навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2021. 335 – 344 с.
4. Тарасун В. В. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: теорія та практика. Одеса: Педагогічна думка, 2017. 180 с.
5. Ostrovska K.O. Peculiarities of social competence in children with different autistic levels]. Journal of Education, Culture and Society, 1. 2013. 133–147 p.

УДК 376-056.264-053.5(043.2)

Савінова Н.В.,

*д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Лялякіна Ю.О.

*студентка II (магістрського) рівня вищої освіти
ЧНУ імені Петра Могили,, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СИТУАТИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ

Ситуативне мовлення є однією з базових форм вербальної активності дитини, що забезпечує первинний рівень опосередкування індивідуального досвіду через слово. Воно формується у процесі безпосередньої взаємодії з дорослими та однолітками, виступаючи своєрідним «містком» між практичною дією та мовленнєвим узагальненням.

Як слушно зазначає українська науковиця М. К. Шеремет (2009), «на цьому етапі дитина вчиться використовувати слово як інструмент позначення предметів і явищ, які безпосередньо сприймає, тобто у тісному зв'язку з конкретною ситуацією». [5] Саме завдяки ситуативному мовленню дитина отримує змогу реагувати на запитання,

повідомляти про власні потреби, емоції, спостереження, встановлювати найпростіші форми комунікативного контакту.

У дітей із типовим розвитком у молодшому шкільному віці ситуативне мовлення поступово трансформується у контекстне. Дитина починає усвідомлювати, що мовлення може функціонувати поза межами конкретної ситуації спілкування, і починає використовувати його для опису минулих або майбутніх подій, формулювання власних суджень, аргументів, міркувань. Відбувається активне збагачення словникового запасу, розширення граматичних структур, засвоєння логіко-синтаксичних зв'язків.

Як зазначає О. В. Боряк (2015), мовлення на цьому етапі «стає не лише ситуативно зумовленим, а й узагальненим, рефлексивним, здатним до передавання внутрішнього змісту думки».[1]

У дітей з легкими інтелектуальними порушеннями спостерігається інша динаміка мовленнєвого розвитку. Їхнє мовлення довше зберігає ознаки ранніх етапів онтогенезу — воно надмірно залежить від ситуації, контексту, зорової опори. Такі діти здатні назвати предмет або дію, яку безпосередньо сприймають, однак за відсутності наочного подразника їхня мовленнєва активність різко знижується. Словесне позначення предметів і подій без опори на конкретний образ часто є утрудненим або неможливим, що свідчить про недорозвиненість функцій символізації, вербалізації сприйнятого досвіду та недостатнє формування узагальнених мовленнєвих категорій.

Типовими є короткі, фрагментарні висловлювання: «Він іде», «Мама дала», «Тут м'яч». Такі фрази позбавлені логічної зв'язності, послідовності й узагальнення. Дитина ніби «прикріплює» слово до окремої дії або предмета, не вибудовуючи смислових зв'язків між елементами ситуації. Унаслідок цього ситуативне мовлення виступає не засобом організації думки, а лише відображенням моменту дії.

Особливу складність становить лексичний аспект. Словниковий запас дітей із легкими інтелектуальними порушеннями є обмеженим, малодиференційованим і часто не відповідає віковим нормам. Вони схильні до частого використання узагальнених дієслів (робити, йти, брати) замість конкретних назв дій або предметів, а також займенників (це, той, там), що свідчить про труднощі у доборі слів і невпевненість у власному мовленні. Таке «згортання» висловлювань знижує точність мовлення й надає йому ситуативного, а не змістового характеру.

З граматичного погляду ситуативне мовлення таких дітей характеризується переважанням коротких, простих, іноді неповних речень. Часто спостерігаються порушення узгодження у роді, числі, відмінку («червоний яблуко», «вона біг»), спрощення граматичних

форм і пропуски службових слів. Несформованість складних синтаксичних конструкцій обмежує можливість логічного розгортання висловлювання. Ці граматичні труднощі пов'язані з недостатнім розвитком мисленнєвих операцій узагальнення, аналізу та синтезу, що, у свою чергу, зумовлено незрілістю лобно-скронево-тім'яних зв'язків, відповідальних за мовленнєве програмування та контроль.

Як зазначає Н. В. Савінова (2021), «вироблення правильної артикуляції сприяє подальшому засвоєнню дитиною лексичної і граматичної систем мови». Отже, формування артикуляційної бази є необхідною передумовою переходу від ситуативного до контекстного мовлення.[3]

Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями часто звучить монотонно, без логічних наголосів і виразного ритміко-мелодійного малюнка. Недостатній розвиток просодики знижує зрозумілість мовлення, ускладнює комунікацію. Просодичні порушення зазвичай супроводжуються дефіцитом слухової диференціації, темпоритмічної організації мовлення та моторної координації.

Зниження комунікативної активності є типовою рисою дітей цієї категорії. Вони рідко ініціюють розмову, здебільшого обмежуються короткими відповідями або повторенням реплік дорослого. Їм важко підтримувати діалог, ставити уточнювальні запитання чи змінювати тему згідно з логікою спілкування.

На думку О. Чеботарьової та І. Гладченко (2020), ефективний розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями можливий за умов використання зрозумілих мовних конструкцій, стимулювання власних висловлювань і застосування життєвих прикладів, що сприяють формуванню комунікативної ініціативи.[4]

Недостатність ситуативного мовлення має комплексний характер, охоплюючи не лише вербальні навички, а й когнітивну сферу. Такі діти не завжди усвідомлюють, що мовлення є засобом осмислення дійсності, впливу на інших і вираження емоцій. Їхня комунікація має реактивний, а не ініціативний характер — дитина відповідає лише на безпосередні стимули, не вибудовуючи цілісної комунікативної стратегії.

Таким чином, ситуативне мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня характеризується обмеженістю, фрагментарністю та надмірною залежністю від конкретної ситуації. Воно позбавлене гнучкості й виразності, відзначається низькою лексичною насиченістю, граматичною спрощеністю, одноманітною інтонацією.

На відміну від ровесників із типовим розвитком, ці діти не використовують мовлення як універсальний інструмент узагальнення досвіду, формування понять і регуляції поведінки, а лише як засіб

безпосереднього реагування на зовнішні стимули. Це ускладнює навчання, соціальну адаптацію та міжособистісну взаємодію, адже мовлення не виконує своєї когнітивно-регулятивної функції.

Як підкреслює українська науковиця Н. В. Савінова (2023), «якщо йдеться про комунікативну компетентність дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, то акцент має робитися на тому, якими саме мають бути ці знання, уміння, навички й досвід». Ця теза визначає необхідність системного, комплексного підходу до розвитку мовлення як інтегративного процесу, що поєднує когнітивні, моторні, емоційно-вольові та соціальні складники.[2]

Ефективна корекційно-розвивальна робота має передбачати:

- ✓ розширення активного та пасивного словника через наочну, ігрову, емоційно насичену діяльність;
- ✓ формування граматично правильних мовленнєвих структур;
- ✓ розвиток інтонаційно-ритмічної виразності;
- ✓ стимулювання мовленнєвої ініціативи та комунікативної мотивації;
- ✓ навчання переносу засвоєних мовних моделей у нові ситуації спілкування.

Лише системна підтримка, що поєднує логопедичний, психологічний і педагогічний вплив, може забезпечити поступовий перехід від ситуативного до контекстного мовлення — як необхідної умови подальшого розвитку мовленнєвого мислення й комунікативної компетентності дитини.

Список використаних джерел

1. **Боряк О. В.** Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. // *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності* : монографія / за ред. Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. — Суми : ВВП «Мрія», 2015. — С. 133–152.

2. **Савінова Н. В.** Компетентнісна парадигма диференційованої логопедичної корекції // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. — 2023. — Вип. 45. — С. 93–98. DOI:

URL: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.14>

3. **Савінова, Н. В.** Особливості формування граматичної будови мовлення у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку: психолінгвістичний аспект // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 :*

Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. — 2010. — Вип. 16. — С. 164–168. — Режим доступу:

URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2010_16_46

4. **Чеботарьова О. В., Гладченко І. В.** Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток. — Харків : Видавництво «Ранок», 2020. — 160 с.

5. **Шеремет М. К.** Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі: навчально-методичний посібник / М. К. Шеремет, Н. Пахомова. — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 138 с.

УДК 376-056.264-053.66:373.3

Берегова М.І.,
канд. пед. наук, доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії ННМІ,
Мельник Т.М.,
здобувачка освіти другого (магістерського) рівня,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ МОВЛЕННЄВИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПОДОЛАННІ ФОНЕМАТИЧНОЇ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У тезах обґрунтовано ефективність мовленнєвих дидактичних ігор у подоланні фонематичної дислексії в учнів І класу, спираючись на інклюзивно-компетентнісні засади та психолінгвістичні орієнтири сучасної спеціальної та інклюзивної освіти.

Ключові слова: фонематична дислексія; мовленнєві дидактичні ігри; логодіагностика; графемно-фонемні відповідності; фонематичний аналіз та синтез; інклюзивне освітнє середовище.

Фонематична дислексія у першокласників — це специфічне порушення процесу читання, зумовлене несформованістю фонематичних процесів (фонематичного сприймання, диференціації, аналізу та синтезу), що проявляється у стійких помилках типу заміन, пропусків, спотворень звуків та складів під час читання, попри збережений інтелект та нормативні умови навчання [6]. У межах логопедичної парадигми її розглядають як наслідок дисбалансу між графемно-фонемними відповідностями та операціями звуко-складового

аналізу, що вимагає цілеспрямованої логодіагностики та поетапної корекції за підходами Н. В. Савінової [6].

Актуальність проблеми для 1 класу обумовлена чутливим періодом формування базових компонентів читання: техніки (темп, правильність, плавність), розпізнавання графем та встановлення стійких зв'язків «звук–буква», а також первинних смислових операцій розуміння прочитаного [5]. На початку шкільного навчання помилки фонематичного рівня швидко фіксуються у стереотипи, ускладнюють оволодіння програмовим матеріалом та знижують навчальну мотивацію, що посилює потребу в ранньому логопедичному втручанні в інклюзивному освітньому середовищі за методологічними орієнтирами М. І. Берегової [1].

Роль мовленнєвих дидактичних ігор у корекції полягає у поєднанні тренування фонематичних операцій з ігровою мотивацією та чіткою алгоритмізацією завдань: через короткі структуровані ігрові цикли забезпечується багаторазове, варіативне опрацювання аналізу/синтезу, диференціації близьких за артикуляцією та акустикою фонем, автоматизації звуків у складах та словах, а також перенесення на читання слів і речень; ефективність підсилюють логодіагностичний супровід та етапність логокорекції, окреслені Н. В. Савіною [5; 6].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність мовленнєвих дидактичних ігор у подоланні фонематичної дислексії в учнів 1 класу, спираючись на концепти інклюзивної/корекційної освіти (М. І. Берегова) та логодіагностично-логокорекційні підходи (Н. В. Савінова) [1; 5; 6].

Фонематична дислексія у першокласників розглядається як специфічне порушення читання, спричинене несформованістю фонематичних операцій — сприймання, диференціації, аналізу та синтезу — у поєднанні з нестійкими відповідностями «графема–фонема»; це зумовлює заміни, пропуски та спотворення звуків і складів, що відмежовує феномен від оптичних чи семантичних варіантів дислексії, де провідними є зорово-просторові або смислові труднощі розуміння прочитаного [6]. Перехід до психолінгвістичного ракурсу дозволяє уточнити механізм: недостатня автоматизація перцептивно-мовленнєвих дій уповільнює декодування та порушує темпо-ритмічну організацію читання в умовах навчального навантаження 1 класу, що потребує таргетованих інтервенцій на рівні операцій фонематичної обробки [2].

Відповідно логодіагностика посідає системоутворювальне місце: вона не лише фіксує профіль фонематичного дефіциту, а й визначає траєкторію корекції — від артикуляційно-фонематичної підготовки до інтенсифікації аналізу та синтезу, із подальшим перенесенням у

читання слів і речень; ефективність забезпечує етапність, повторюваність у коротких серіях та чіткі критерії оцінювання, окреслені у логодіагностично-логокорекційному підході Н. В. Савінової [6]. При цьому інтеграція втручань у шкільне інклюзивне середовище — узгодження дій вчителя, логопеда та батьків, компетентнісна логіка організації навчання — відповідає загальнодидактичним орієнтирам інклюзивної освіти, сформульованим М. І. Береговою [1; 5].

На цьому підґрунті мовленнєві дидактичні ігри постають як технологія з високим потенціалом: їхні типи — від ігор на слухову диференціацію близьких фонем до завдань на фонематичний аналіз/синтез, встановлення зв'язків «звук–буква» та опрацювання складо-ритмічних моделей — дають змогу алгоритмізувати навчальні дії, підтримуючи мотивацію та кероване ускладнення матеріалу; очікувані ефекти включають підвищення точності та швидкості читання, зменшення фонематичних помилок і покращення переходу від ізольованих операцій до читання в контексті [4; 6]. Водночас регулярний діагностичний моніторинг, поєднаний із короткими ігровими циклами, оптимізує засвоєння за умов обмеженої довільної уваги першокласників та високої втомлюваності, що особливо важливо на ранніх етапах навчання грамоти [5].

Узгоджуючи теорію з практикою, доцільно спиратися на алгоритм поетапного подолання фонематичної дислексії Т. С. Качарян, який забезпечує логіку поступового ускладнення та перенесення сформованих дій у навчальне читання [3]. Концепція Н. В. Савінової підсилює цей підхід вимогами до системності матеріалу, контрольованої варіативності та чіткого зворотного зв'язку у процесі логокорекції [5; 6]. Доповнюють рамку класифікації логопедичних ігор та вправ Н. С. Лавракової та А. В. Турубарової, що конкретизують ігровий інструментарій для формування правильної звуковимови та фонематичних дій і роблять його сумісним з протоколами читання у 1 класі [4]. Зі свого боку, психолінгвістичні орієнтири В. Ільїни допомагають добирати завдання, які забезпечують перехід від слухового розрізнення до графемного кодування, тим самим замикаючи цикл «діагностика — гра — читання» у цілісну методичну систему [2].

Програма корекції мовленнєвими дидактичними іграми вибудовується на принципах поступового ускладнення матеріалу, мультимодальності стимуляції (слухова, зорово-графічна, кінестетична), обов'язкової вербалізації кожної дії дитиною та роботи короткими циклами по 3–5 хв із чітким зворотним зв'язком [2; 6]. Такий формат підтримує керовану увагу першокласників, знижує когнітивне навантаження та забезпечує часті успішні повтори, необхідні для автоматизації фонематичних операцій у

читанні [5]. Алгоритмізація переходів «розігрів - аналітико-синтетичні дії - графемно-фонемні відповідності - складо-ритмічні моделі - читання в слові та реченні» відповідає поетапній логіці подолання фонематичної дислексії, окресленій Т. С. Качарян та конкретизованій у логодіагностично-логокорекційних підходах Н. В. Савінової [3; 6].

Структура типового заняття включає п'ять послідовних блоків. По-перше, артикуляційно-фонематичний розігрів: короткі вправи на уклади, дихання та голосочуття, що готують слухо-артикуляційну систему до точних розрізень та відтворень [6]. По-друге, ігри на фонематичний аналіз та синтез: від виділення заданого звука в позиції до складання/розкладання складів і простих слів з маркуванням послідовності [2]. По-третє, блок «буква-звук, графема-фонема»: встановлення та автоматизація відповідностей із використанням карток, міток та коротких вербалізованих правил перенесення в читання [6]. По-четверте, складо-ритмічні моделі: проплескування, простукування, «доріжки складів» для стабілізації темпо-ритмічної організації та підтримки плавності декодування [4]. По-п'яте, читання слів і речень з контролем точності та темпу: поступове ускладнення лексичного матеріалу, короткі серії, фіксація помилок із негайною корекцією та повтором [5].

Наведемо орієнтовні приклади ігор. 1) «Лови звук»: мета — тренувати фонематичну диференціацію пар /с/–/ш/, /з/–/ж/; хід — дорослий читає низку складів і слів, дитина піднімає «картку-символ» цільового звука та повторює склад зі свідомою артикуляційною установкою; очікуваний ефект — зменшення акустико-артикуляційних замін у позиційно схожих контекстах та перенос у читання односкладових слів [4; 6]. 2) «Склади-місточки»: мета — формувати фонематичний синтез і стабілізувати складову структуру; хід — дитина вибудовує «місточок» із карток-складів, промовляє кожен склад і з'єднує їх у слово з одночасним проплескуванням ритму; очікуваний ефект — зростання плавності та темпу, зниження пропусків складів у словах із відкритою структурою CV–CV [2; 4]. 3) «Графема в дії»: мета — автоматизувати зв'язок «буква-звук» і перенести його в читання; хід — на кожну правильну ідентифікацію букви дитина дає коротке вербальне правило («це буква... звучить як... у слові...»), після серії з 6–8 відповідностей читає міні-набір слів, що містять ці графеми; очікуваний ефект — зниження латентності при впізнаванні букв, стабілізація точності читання у «сім'ях» слів з однорідними графемно-фонемними зв'язками [5; 6].

Ефективність протоколу підсилюється його вбудованістю в логопедичну систему супроводу: кожен ігровий блок має діагностичні

«якорі» (цільовий показник, еталон дії, короткий чек-лист), що відстежуються за 0–4-бальною шкалою та обговорюються з учителем і батьками для узгодження класних і домашніх практик [6]. Домашні вправи — це ті самі ігрові формати в спрощених серіях (2–3 хв), з чіткими інструкціями та прикладами, що підтримує компетентнісну логіку інклюзивного навчання та партнерства учасників освітнього процесу, акцентовану М. І. Береговою [1]. Власне алгоритмізація ігор, репертуар і послідовність ускладнення спираються на описані у фахових джерелах класифікації ігрових завдань та корекційні кроки, що забезпечує відтворюваність і контрольовану варіативність у роботі з першокласниками [3; 4; 5; 6].

Висновки: результати дослідження підтверджують, що мовленнєві дидактичні ігри, інтегровані у поетапний логокорекційний протокол, підвищують точність та швидкість читання першокласників із фонематичною дислексією, зменшуючи частоту фонематичних помилок та стабілізуючи графемно-фонемні відповідності. Ефективність забезпечують валідна логодіагностика, короткі повторювані ігрові цикли та обов'язкова вербалізація дії, що узгоджується з психолінгвістичними орієнтирами. Узгодження шкільних, логопедичних та домашніх практик у межах інклюзивного освітнього середовища підсилює перенесення сформованих навичок у навчальне читання, відповідаючи компетентнісним засадам. Отримані дані обґрунтовують доцільність подальшого масштабування програми та перевірки довготривалої ретенції ефектів у різних категорій молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник 192 наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23-27.
2. Льяна В. Психолінгвістичний методичний інструментарій у подоланні дислексії у молодших школярів // *Особлива дитина: навчання та виховання*. – 2022. – № 3. – С. 47–53. – Режим доступу: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/71.
3. Качарян Т. Алгоритм подолання фонематичної дислексії : робота з дітьми з інтелектуальною недостатністю / Т. Качарян // *Дефектолог*. – 2017. – № 7. – С. 26–35.
4. Лавракова Н. С., Турубарова А. В. Логопедичні ігри та вправи як засоби корекції порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного

віку // Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів на засадах компетентнісного підходу до освіти. – С. 158.

5. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(36), Issue: 74, 2015. С.51-55.

6. Савінова Н.В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв : Іліон, 2017, 286 с.

УДК 376-056.24(043.2)

Берегова, М.І.,

*канд, пед, наук, доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Стеценко К.,

*здобувачка освіти другого (магістерського) рівня,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

АЛЬТЕРНАТИВНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Сучасний стан розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується зростанням кількості дітей із комплексними порушеннями розвитку, у яких поєднуються інтелектуальні, мовленнєві, сенсорні та моторні порушення [3, с. 264]. Така ситуація потребує пошуку ефективних шляхів корекційно-розвиткової підтримки та створення умов для їх успішної соціалізації.

Визначальним чинником повноцінного включення дитини в освітнє та соціальне середовище виступає комунікація, яка забезпечує не лише обмін інформацією, але і розвиток пізнавальної діяльності, регуляцію поведінки та становлення соціальних контактів [5, с. 112]. Саме недостатність комунікативних навичок зумовлює найбільші труднощі у навчанні та адаптації дітей із особливими освітніми потребами (ООП).

Важливе місце в сучасних наукових підходах займає альтернативна та додаткова комунікація (АДК), яка розглядається як один із найефективніших засобів компенсації мовленнєвих і когнітивних труднощів у дітей із порушеннями розвитку [1, с. 8; 2, с. 131]. Дослідники відзначають, що застосування допоміжних комунікативних систем (жести, піктограми, картки, технологія PECS тощо) сприяє формуванню базових комунікативних навичок, розвитку соціальної активності та зниженню рівня тривожності [7, с. 62; 8, с. 240].

Проблема впровадження альтернативної та додаткової комунікації в практику спеціальної освіти останніми роками стала об'єктом ґрунтовних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. У науковій літературі поняття «альтернативна комунікація» трактується як система засобів і стратегій, що дозволяють особам із мовленнєвими та когнітивними порушеннями здійснювати ефективний обмін інформацією та соціальну взаємодію [3, с. 265]. На думку О. Боряк і Ю. Косенка, альтернативна комунікація являється не лише компенсаторним інструментом, а і механізмом розвитку мовленнєвої діяльності та соціальної активності дітей із комплексними порушеннями [3, с. 266].

Залежно від способів реалізації АДК у спеціальній педагогіці виокремлюють кілька основних груп:

жестові системи – природна жестова мова, окремі жести як замінники або підсилювачі вербальних висловлювань [8, с. 238];

графічні засоби – малюнки, піктограми, фотографії, картки, система PECS (Picture Exchange Communication System), яка довела високу ефективність у роботі з дітьми з аутизмом [7, с. 62];

технічні засоби – комунікативні пристрої, планшети, спеціальні мобільні застосунки, які дозволяють формувати більш гнучкі й індивідуалізовані системи підтримки [2, с. 131].

Науковці (Н. Бабиц, М. Берегова, М. Бодарева, Н. Савінова) наголошують, що психолого-педагогічне обґрунтування застосування АДК полягає у створенні передумов для формування базових комунікативних навичок навіть у дітей із вираженими порушеннями інтелекту та мовлення [1, с. 9; 5, с. 74]. Використання додаткових знакових систем сприяє розвитку абстрактного мислення, формуванню символічної діяльності, а також стимулює появу вербальних висловлювань [6, с. 167].

Зарубіжні дослідники (А. Anderson, Р. Nowlin) доводять, що застосування АДК дозволяє не лише компенсувати дефіцити спілкування, але і підвищити рівень ініціативності, соціальної взаємодії та мовленнєвої продуктивності у дітей з аутизмом [7, с. 62; 8, с. 240].

Розглядаючи теоретичні основи альтернативної та додаткової комунікації, слід підкреслити, що практична реалізація цих підходів відбувається через впровадження конкретних технологій та засобів. Однією з найбільш ефективних є система PECS, яка базується на використанні карток із зображеннями предметів чи дій. Як зазначає А. Anderson, дана технологія швидко засвоюється дітьми з розладами аутистичного спектра, сприяє прояву комунікативної ініціативи та забезпечує кращу генералізацію набутого досвіду [7, с. 62]. Подібні

результати підтверджує і Р. Howlin, наголошуючи на позитивному впливі PECS на розвиток соціальної взаємодії [8, с. 240].

Не менш важливим інструментом виступає програма TEACCH, що ґрунтується на структурованому навчальному середовищі та візуальній підтримці. Н. Бабиш відзначає, що застосування візуальних розкладів та соціальних історій значно знижує тривожність у дітей із комплексними порушеннями та стимулює розвиток їх комунікативної активності [1, с. 12].

Водночас, як зазначають Н. Савінова та А. Нездатна провідне значення зберігають невербальні засоби комунікації – міміка, жести, тілесна експресія. Вони виступаються основою для вираження емоцій та намірів, а також створюють підґрунтя для поступового оволодіння дитиною вербальним мовленням [4, с. 271].

В сучасних умовах важливою складовою стає і використання цифрових ресурсів – мобільних застосунків, комунікативних пристроїв та інтерактивних платформ. За висновками М. Бодаревої, інтеграція цифрових технологій дозволяє оптимізувати процес формування комунікативних навичок у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями та забезпечує індивідуалізацію корекційної роботи [2, с. 131].

Практичний досвід та результати наукових досліджень доводять, що впровадження альтернативної та додаткової комунікації має низку важливих переваг у роботі з дітьми, що мають комплексні порушення розвитку. Передусім, використання АДК сприяє компенсації мовленнєвого дефіциту, дозволяючи дитині висловлювати свої потреби, бажання та емоції за допомогою жестів, піктограм, карток чи цифрових додатків. На думку Н. Савінової, ефективна організація комунікативної підтримки створює базу для подальшого розвитку вербальних навичок та пізнавальних процесів [6, с. 167].

Другою важливою перевагою є підвищення рівня соціально-комунікативної активності. Як зазначають Н. Савінова та М. Берегова, застосування допоміжних засобів комунікації забезпечує дітям можливість брати активнішу участь у взаємодії з однолітками та дорослими, що підвищує їх рівень включеності в освітнє та соціальне середовище [5, с. 89]. Ще одним вагомим результатом є зниження рівня тривожності та поведінкових труднощів. Використання візуальних та символічних засобів створює передбачуване середовище, що допомагає дитині орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, відчувати впевненість та стабільність. Як наголошує Н. Савінова, застосування альтернативної комунікації полегшує процес соціальної адаптації, зменшує прояви емоційної напруги та сприяє формуванню позитивного досвіду спілкування [6, с. 170].

Попри очевидні переваги застосування альтернативної та додаткової комунікації, практика її впровадження у роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку має низку суттєвих проблем та обмежень. Одним із провідних чинників є недостатня поінформованість педагогів та батьків щодо сутності та можливостей АДК. Як відзначає Н. Савінова, низький рівень обізнаності призводить до несистемного використання комунікативних засобів і знижує їх ефективність [5, с. 98]. Це зумовлює необхідність підвищення кваліфікації педагогів та проведення просвітницької роботи серед батьків дітей із порушеннями розвитку.

Другою проблемою є труднощі в доборі індивідуальних та адекватних засобів комунікації. М. Бодарева зазначає, що ефективність використання АДК залежить від врахування когнітивних можливостей, сенсорного статусу, рівня мовленнєвого та емоційного розвитку кожної конкретної дитини [2, с. 131]. Невдалий підбір або перевантаження символічними системами можуть призвести до втрати інтересу чи додаткових труднощів у комунікації.

Ще одним вагомим бар'єром є нестача методичного забезпечення та технічної підтримки. За даними О. Боряк і Ю. Косенко, у вітчизняній освітній практиці досі бракує уніфікованих програм, дидактичних матеріалів та технічних ресурсів, що значно обмежує можливості впровадження сучасних форм АДК [3, с. 269]. Проблема посилюється відсутністю належного фінансування для придбання комунікативних пристроїв, планшетів та ліцензійного програмного забезпечення.

Отже, можемо взробити висновок, що альтернативні та додаткові засоби комунікації посідають ключове місце у системі комплексної підтримки дітей із порушеннями розвитку, оскільки вони забезпечують можливість ефективного обміну інформацією та компенсують обмеженість мовленнєвих засобів. Як наголошують вітчизняні дослідники О. Боряк, Ю. Косенко, М. Берегова, Н. Савінова, впровадження АДК сприяє не лише формуванню базових комунікативних навичок, а й розвитку пізнавальної та соціальної активності дитини.

Використання жестових, графічних і технічних засобів комунікації створює умови для успішної інтеграції дітей у соціальне середовище, розширює їхні навчальні можливості та позитивно впливає на якість їх. Завдяки цьому дитина отримує реальну можливість самостійно висловлювати потреби, будувати взаємини з оточенням та долучатися до освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці диференційованих підходів до впровадження альтернативної комунікації, що враховуватимуть індивідуальні когнітивні, сенсорні та

мовленнєві особливості дітей. Особливої уваги потребує створення методичних посібників та цифрових ресурсів, які б полегшували застосування АДК у різних освітніх та реабілітаційних середовищах.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2014. – С. 6–14.
2. Бодарева М. І. Інтерференція PECS і системи П. Гальперіна як оптимізація мовленнєвих розладів. Інноваційна педагогіка. Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 25. Том 1. С. 130–132.
3. Боряк О.В., Косенко Ю.М.. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. № 35, т. 1. С. 264–270. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41>.
4. Нездатна А., Савінова Н. Теоретичний аналіз вивчення проблеми формування мовленнєвої інтенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // Матеріали конференцій МНЛ (21 жовтня 2022 р., м. Черкаси). – 2022. – С. 271–272.
5. Савінова Н. В., Берегова М. І., Борулько Д.М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник / 67 Н. В. Савінова, М. І. Берегова., Д.М. Борулько – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. 166 с.
6. Савінова Н. Методологічні основи корекції мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск 36. Частина І. Ялта: РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2012. С. 165–173.
7. Anderson, A. E. (2002). Augmentative communication and autism : A comparison of sign language and the Picture Exchange Communication System. Doctoral dissertation, University of California at Santa Barbara, 2001. Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 62.
8. Howlin, P. (2006). Augmentative and alternative communication systems for children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), Social and communication development in autism spectrum disorders. New York: The Guildford Press. pp. 236–266.

Берегова М.І.,
канд.пед.наук, доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,
Шайгородська О.Д.,
здобувачка освіти другого (магістерського) рівня,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ФОНЕМАТИЧНА ОБІЗНАНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ

У тезах розглядається проблема формування фонематичної обізнаності як провідної умови розвитку компетенцій читання у дітей молодшого шкільного віку з дислексією. Показано психолінгвістичні основи оволодіння звуко-буквеними відповідностями, визначено методичні прийоми розвитку фонематичного аналізу та синтезу, римування, добору слів за початковим і кінцевим звуком. Обґрунтовано роль фонематичної обізнаності як чинника підвищення швидкості, точності та смислового розуміння прочитаного. Наголошено на доцільності інтеграції традиційних логопедичних методів та сучасних інформаційних технологій у корекційно-розвитковому процесі. Зроблено висновок, що своєчасне формування фонематичної обізнаності сприяє подоланню дислексії та забезпечує успішну навчальну адаптацію учнів початкової школи.

Ключові слова: дислексія, фонематична обізнаність, компетенції читання, фонематичний аналіз і синтез, техніка читання, початкова школа.

Актуальність проблеми полягає у тому, що фонематична обізнаність є базовою умовою формування навичок читання в учнів молодшого шкільного віку. Вона визначає здатність дитини усвідомлювати та аналізувати звукову структуру слова, що виступає основою для встановлення звуко-буквених відповідностей та подолання труднощів у процесі оволодіння грамотою. Недостатній рівень фонематичної обізнаності призводить до типових помилок у читанні — побуквенного складання, сплутування фонем, спотворення складів, що характерно для дислексії.

Як зазначає М. Берегова [1], своєчасне виявлення проблем у сфері мовленнєвого розвитку та організація цілеспрямованої корекційної роботи дозволяють значно знизити ризики виникнення стійких труднощів читання. Науковиця Н. Савінова [5] підкреслює, що логопедичне втручання має починатися на ранніх етапах навчання та

включати системну роботу над розвитком фонематичного сприймання, аналізу та синтезу. Це створює передумови для успішного формування компетенцій читання та подальшої навчальної діяльності учнів початкової школи з дислексією.

Як зазначають вчені-лінгвісти - фонематична обізнаність є одним із ключових психолінгвістичних механізмів, що забезпечують успішне оволодіння читанням у молодшому шкільному віці. Вона визначає здатність дитини не лише чути, а й усвідомлювати звукову будову слова, виділяти окремі фонем, здійснювати їх аналіз і синтез. Як зазначає Н. Савінова [5], саме цей компонент виступає основою для формування звуко-буквених відповідностей: дитина вчиться пов'язувати акустичний образ звука з його графічним знаком. Недостатність розвитку цієї здатності є одним із провідних механізмів виникнення дислексії.

Разом із тим, дослідження Л. Бубнеля [2] показують, що для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку характерні труднощі утримання та відтворення фонем у правильній послідовності, що проявляється у побуквенному або фрагментарному читанні. Це вказує на тісний взаємозв'язок між фонематичною обізнаністю та когнітивними процесами – увагою, пам'яттю та мисленням.

Н. Голуб [3] наголошує, що фонематична обізнаність не формується ізольовано, а інтегрується у мовленнєву практику: робота з текстами-діалогами, вправи на звукове римування, розподіл слів на склади сприяють перенесенню здобутих умінь у реальні комунікативні ситуації. Таким чином, фонематична обізнаність виконує роль мосту між сприйманням звукової інформації та формуванням смислового й технічного аспектів читання.

З іншого боку, як відзначає В. Коба [4], від рівня розвитку фонематичної обізнаності залежить здатність дитини переходити від слухового розрізнення звуків до побудови цілісних графічних і смислових образів. Це безпосередньо впливає на швидкість, точність і плавність читання, а отже – на подальше засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, фонематична обізнаність у психолінгвістичному аспекті розглядається як системоутворюючий чинник, що поєднує сенсорне сприймання, когнітивну обробку та мовленнєве відтворення, і виступає базою для формування компетенцій читання у дітей із дислексією.

Розвиток фонематичної обізнаності у дітей з дислексією передбачає використання системи спеціально організованих вправ, які спрямовані на поступове формування здатності аналізувати та синтезувати звуковий склад слова. Як підкреслює Л. Бубнель [2], ключове значення має регулярна робота над завданнями на звуковий аналіз і синтез: розподіл слова на окремі звуки, визначення послідовності фонем,

відновлення слова після зміни або пропуску звука. Такі вправи розвивають у дітей вміння контролювати структуру мовного матеріалу й підсилюють когнітивні механізми, пов'язані з пам'яттю та увагою.

Не менш важливими є завдання, пов'язані з римуванням та добором слів за початковим і кінцевим звуком. Н. Голуб [3] наголошує, що ці вправи формують у дітей чутливість до звукової оболонки слова та водночас розвивають гнучкість мислення. Робота з текстами-діалогами, запропонована дослідницею, дозволяє інтегрувати завдання на фонематичний аналіз у реальні мовленнєві ситуації, що підвищує ефективність їх засвоєння та сприяє переходу від тренувальних дій до практичного використання у читанні.

Методичні прийоми розвитку фонематичної обізнаності можуть бути різноманітними за формою: від індивідуальних вправ на впізнавання звука до групових ігор на добір римованих пар чи створення «ланцюжка слів». Упровадження таких завдань у навчально-корекційний процес дозволяє компенсувати специфічні труднощі учнів з дислексією та створює базу для подальшого опанування читання на рівні складів і слів (Бубнєль; Голуб) [2, 3].

Фонематична обізнаність безпосередньо впливає на якість і ефективність процесу читання, адже саме вона забезпечує формування технічних та смислових компонентів цього виду діяльності. В. Коба [4] наголошує, що рівень розвитку фонематичних навичок визначає здатність дитини переходити від повільного побуквенного до плавного складового та цілісного читання. Достатня сформованість фонематичної обізнаності дозволяє уникати характерних для дислексії помилок — перестановок, пропусків, заміन чи повторів букв і складів — та створює умови для підвищення швидкості й точності читання.

Водночас, як зазначають Н. Савінова, Д. Борулько та М. Берегова [6], робота над фонематичною обізнаністю повинна інтегруватися з формуванням смислової сторони читання. Дослідження показують, що використання інформаційних технологій та технічних засобів у корекційно-розвитковому процесі дозволяє ефективніше формувати навички аналізу та синтезу, підвищувати мотивацію до навчання та водночас забезпечувати розвиток розуміння прочитаного. Поєднання класичних методик із мультимедійними програмами стимулює дітей до активної участі в процесі читання, формує асоціативні зв'язки та закріплює уміння співвідносити звукові та графічні образи.

Таким чином, фонематична обізнаність виступає базовою умовою не лише для технічного боку читання (швидкість, точність, плавність), але й для його смислового опрацювання. Саме розвиток цієї здатності забезпечує перехід від механічного складання букв до усвідомленого

читання текстів, що є кінцевою метою навчальної діяльності учнів молодшої школи з дислексією.

Отже, фонематична обізнаність є центральною умовою формування компетенцій читання в учнів молодшої школи з дислексією. Її розвиток забезпечує опанування технічних параметрів читання — швидкості, точності, плавності — та створює основу для смислового розуміння тексту. Як підкреслюють науковці, поєднання традиційних логопедичних методів із сучасними інформаційними технологіями значно підвищує ефективність корекційної роботи. Своєчасне формування фонематичної обізнаності виступає провідним чинником подолання специфічних труднощів читання та забезпечує успішну навчальну та соціальну адаптацію дітей з дислексією.

Список використаних джерел

1. Берегова М.І. Особливості впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах України. International scientific and practical conference «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage»: Conference proceedings, December 21-22, 2018. Baia Mare: Izdevnieciba «Baltija Publishing», P. 36-39.

2. Бубнєль Л. І. Удосконалення техніки читання учнів класів інтенсивної педагогічної корекції [діти з ЗПР]/ Початк. навчання та виховання. – 2017. – № 3. – С. 14-22.

3. Голуб Н. М. Використання текстів-діалогів при корекції недоліків читання у молодших школярів з порушеннями психомовленнєвого розвитку/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (2). – С. 185–196.

4. Коба В. І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книгою як засіб розумового виховання учнів. Початкове навчання та виховання, 2005. № 23 С. 55-70

5. Савінова Н. Методологічні основи корекції мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск 36. Частина І. Ялта: РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2012. С. 165–173.

6. Савінова Н.В., Борулько Д.М., Берегова М.І. Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 173 с.

Бушкова О.В.,
логопед Кабінету РВ КУ
«Міський центр комплексної реабілітації дітей та
осіб з інвалідністю», м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

Доповідь присвячена аналізу «домовленнєвого етапу» мовної діяльності. Розглянуто складові цього етапу, доведено важливість їх розвитку для формування власне мовлення. На прикладі соціально-комунікативної складової показано, скільки важливих навичок має бути сформовано у дітей раннього віку до власне говоріння, щоб дитина успішно оволоділа мовною діяльністю, яка складає важливу частину розвитку дитини та адаптації її до життя.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, комунікація, раннє втручання, комунікативні навички.

The report is devoted to the analysis of the “agreement stage” of speech activity. The components of this stage are considered, and the importance of their development for the formation of speech itself is proven. Using the example of the social-communicative component, it shows how many important skills need to be formed in young children before they start speaking so that they can successfully master language activity, which is an important part of a child’s development and adaptation to life.

Keywords: speech activity, communication, early intervention, communication skills.

Мовлення – це одне з найважливіших надбань людства, яке відрізняє нас від усіх інших живих істот. Завдяки мові людина може спілкуватися, передавати думки, почуття, знання та досвід. Саме через мовлення ми пізнаємо світ, встановлюємо взаємини з іншими людьми й самовиражаємося. Воно є не лише засобом комунікації, а й показником рівня розвитку особистості, її інтелекту.

Розвиток мовлення починається вже з перших хвилин після народження, коли мати вперше бере на руки свого малюка. Хоча вже науково доведено, що на розвиток комунікації можна впливати ще в період, коли дитина знаходиться в утробі матері.

Для професійної підтримки та допомоги сім’ям з дітьми, у яких є або можуть виникнути порушення розвитку, у місті Миколаєві у 2025 році було відкрито послугу Раннього Втручання.

Мета Раннього Втручання полягає у наданні підтримки та послуг сім'ям з дітьми віком від 0 до 3 років із затримкою розвитку, обмеженими можливостями або ризиком затримки розвитку через біологічні або екологічні умови за активної участі формальних і неформальних мереж соціальної підтримки, що своєю чергою, прямо чи опосередковано впливає на функціонування сім'ї. [3]

«Сім'я та її повсякденні справи – це природне середовище, в якому дитина росте та навчається. Воно може сприяти розвитку або гальмувати його. Оскільки для дитини саме сім'я є основним ресурсом розвитку, то завдання Раннього Втручання:

- ✓ надавати батькам знання та навички, необхідні для розвитку та виховання дитини;
- ✓ допомагати батькам знаходити ресурси, щоб справлятися з особистісними викликами;
- ✓ вбудовувати розвивальні та допоміжні стратегії в режим життя сім'ї.» [1]

«Особливість РВ полягає саме в тому, що акцент робиться на сприянні розвитку дітей за допомогою плану втручання, розробленого разом з сім'єю та іншими особами, що здійснюють догляд за дитиною, який оптимізує можливості навчання в природному контексті їхнього повсякденного життя». [3]

Однією з основних проблем, з якою зіштовхнулась команда послуги РВ, була відсутність мовлення у більшості дітей із сімей, які були зараховані у послугу. Це стало основним викликом, що спонукав більш ретельно взятися за вивчення цього питання.

Кожна матуся, кожен батько бажає почути щебетання своєї малечі. Вони з нетерпінням чекають, коли у малюка нарешті з'явиться перше слово, але, на жаль, не враховують або ж, навіть і не знають, який шлях повинна пройти дитина до того, як з'явиться це бажане слово. І тоді фахівці РВ починають повертати їх увагу до основ формування активного мовлення дитини.

Активне говоріння – це вже вершина айсберга. А для того, щоб заговорити, кожна дитина має пройти певні етапи формування мовленнєвої діяльності. Етапи, які на перший погляд, здавалося б, ніяк не пов'язані з мовленням, у звичайному для нас розумінні, але вони являються базою, фундаментом, на якому формується мовлення дитини.

«Разом з говорінням, володіння мовою передбачає:

- Сприйняття на слух і розуміння
- Реакцію на мовлення і оточення
- Уміння дотримуватись черги висловлювання в розмові з іншими людьми» [3]

Для розуміння комунікативних навичок ми скористаємося Пірамідою спілкування. Її автором є Devid Sevening (2017). (Рис.1)



Рис. 1. Піраміда спілкування.

У даній піраміді автор вказав основні етапи розвитку дитини, які сприяють і є основою повноцінного мовленнєвого розвитку малюка. І хоч на малюнку ці етапи мають чіткі кордони, в житті вони розмиваються, а деколи й частково накладаються, підсилюючи один одного.

Для формування та запуску мовлення, дитині необхідно розвивати такі компоненти:

- соціально-комунікативні навички;
- загальна та дрібна моторики;
- фонематичний слух та сприймання;
- достатній пасивний, а згодом і активний словник.

Формування процесу розвитку мовленнєвої діяльності ми розглянемо на прикладі одного із базових складників запуску мовлення – соціально-комунікативні навички. (Табл. 1)

У даній таблиці подано комунікативні навички, яких має набути немовля, щоб у майбутньому сформувалося його активне мовлення. Також зазначено засоби, за допомогою яких батьки чи інші особи, які здійснюють догляд за дитиною, можуть сприяти розвитку цих умінь, а ще наведено приклади щоденних рутин – активностей, у процесі яких малюк опановує необхідні навички.

Таблиця 1.

Соціально – комунікативні навички, як основа формування й запуску мовлення у дитини.

<i>Вміння та навички дитини</i>	<i>Засоби, за допомогою яких набуваються навички</i>	<i>Щоденні активності, у яких набувається навички</i>
1. Вміння йти на пропозицію дорослого до гри чи до комунікації, власна комунікативна ініціатива	Спілкування з дитиною та коментування дій у повсякденному житті: одягання, сервірування столу, збирання іграшок. Пропонування дитині зробити власний вибір (яку футболку сьогодні одягнемо: з ведмедиком чи з тачками? З якою іграшкою підемо на прогулянку? Що ти будеш пити: сік чи компот?)	Ранковий підйом Вдягання Ранковий туалет Прийом їжі Під час ігор На прогулянці Похід в магазин чи на майданчик Підготовка до денного/вечірнього сну
2. Уміння дивитися в очі та зосереджуватися на обличчі.	По декілька хвилин під час пробудження та підготовки до сну. Дивитися в очі при звертанні, спілкуванні, в момент гри.	Ранковий підйом Прийом їжі Одягання Під час гри
3. Увага до партнера. Наслідкування.	Припиняти дію при звертанні. Уважно слухати, коли говорить партнер (будь-то дорослий чи дитина)	У повсякденних рутинях Під час гри Під час прийому їжі
4. Дотримання черги.	Передавання м'яча. Почергове складання пірамідки, будівництва вежі з кубиків. Почергове годування з ложки (мама годує дитину, а малюк – маму). Дотримання пауз.	Під час гри Прийом їжі
5. Вміння почути співрозмовника. Розуміти предмети та дії.	Повільно, чітко та виразно спілкуватися з дитиною, озвучуючи предмети та дії, які здійснюються в даний момент. Говорити простими короткими фразами. Давати час дитині на осмислення сказаного і час на реакцію або дію.	Постійно при здійсненні будь-яких повсякденних рутин.
6. Вміння використовувати жести.	Промовляючи слова, вказувати жестами: дай, на, цей, мені, тобі тощо.	Під час гри При спілкуванні
7. Вміння гратися.	Навчати дитину різним іграм, ігровим діям з предметами та іграшками. Навчати спостерігати, досліджувати.	Під час гри На прогулянці Під час купання
8. Вміння говорити.	Спонукаати дитину до говоріння: задавати питання, робити вигляд, що дорослий не розуміє, чого дитина хоче. Робити паузи, давати час дитині на обдумування і відповідь доступним для неї способом.	Під час гри Коли дитина щось просить На прогулянці При читанні книг та спільному перегляді мультфільмів.

Для ефективного мовленнєвого розвитку дітей, які ще не говорять, батькам та фахівцям необхідно дотримуватись певних правил спілкування:

- говорячи з дитиною, опуститись до її рівня, щоб вона могла бачити артикуляцію того, хто з нею говорить;

- не починати говорити, поки не встановиться зоровий контакт з малюком;

- говорити чітко, простими, короткими фразами;

- проговорювати процеси, які відбувається у цей час, за участі малюка, чи те, що планується зробити (одягання, підготовка до сну тощо);

- давати по одній інструкції за один раз;

- хвалити і підтримувати дитину, навіть у таких випадках, коли малюк не повторив за дорослим певне слово, а лише уважно простежив очима за губами того, хто говорить;

- читати книжки, коментувати дії героїв при спільному перегляді мультфільмів;

- емоційно забарвлювати своє мовлення, щоб зацікавити дитину;

- усім своїм виглядом показувати дитині, що з нею – цікаво.

Виходячи з усього вищесказаного, ми можемо зробити висновок: процес формування мовленнєвої діяльності – це складний і тривалий процес, який вміщає в себе послідовні етапи, що є фундаментальними для повноцінного розвитку мовлення кожної дитини.

Задача батьків та фахівців, які працюють з немовленнєвою дитиною, зробити усе можливе, а інколи і неможливе, щоб дитина ефективно здолала цей шлях і разом з дорослими раділа спілкуванню зі світом.

Список використаних джерел

1. М. Глухоцька, О. Кривоногова та ін. «Основи раннього втручання». Навчальний посібник. ЮНІСЕФ, 2025. ВГО «АПДО» за підтримки Міністерства освіти та науки України. 2025, 79 ст.

2. «Маленькі сходишки.» Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку.

3. «Навички спілкування.» . Переклад з англійської здійснено інформаційними спеціалістами МБФ «ОМНІ – Мережа для дітей». Інститут спеціальної педагогіки АПН України.

Published by Macquarie University, Special Education Centre, North Ryde, NSW 2109 Sydney, Australia.

4. «Рекомендовані практики в Ранньому Втручанні.» Посібник для фахівців. Проект Agora Project за підтримки The Velux Foundation. БФ «Інститут раннього втручання.» Видавництво «Факт», 2021. 356 ст.

Ковкрак Х.С.,

завідувачка сектору підтримки освітніх інформаційних систем відділу розвитку та підтримки інформаційних систем ДНУ «Інституту освітньої аналітики»», Київ, Україна

Нездавна А.Ю.,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У тезах розкрито основні педагогічні умови, принципи, форми і методи корекційно-розвивальної роботи. Окреслено сучасні підходи до використання цифрових та інтерактивних технологій у логопедичній практиці.

Формування діалогічного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є одним із провідних напрямів корекційно-розвивальної діяльності фахівців дошкільної освіти та логопедів. Діалогічне мовлення виступає основною формою комунікації, що забезпечує соціальну адаптацію, розвиток пізнавальної активності та становлення особистості дитини.

Навчально-методичне забезпечення процесу формування діалогічного мовлення має бути спрямоване на створення умов для ситуативного та мотивованого спілкування, активізації мовленнєвої ініціативи дітей і поступового переходу від наслідувальних форм діалогу до самостійних висловлювань.

До ефективних методичних засобів належать:

- ✓ моделювання мовленнєвих ситуацій із використанням сюжетно-рольових ігор;
- ✓ застосування карток із мовленнєвими зразками, схем, візуальних опор;
- ✓ інтерактивні вправи з використанням мультимедійних матеріалів;
- ✓ технології театралізованої діяльності;
- ✓ вправи на розвиток слухомовленнєвої пам'яті та фонематичного сприймання.

Важливим компонентом є системне навчально-методичне забезпечення, яке включає:

- ✓ дидактичні матеріали для організації мовленнєвих занять;
- ✓ авторські програми та методичні рекомендації для логопедів;
- ✓ цифрові платформи (Zoom, ClassDojo, LearningApps, Speech Blubs тощо), що підтримують онлайн-взаємодію з дітьми;
- ✓ електронні тренажери для розвитку артикуляційних і комунікативних навичок.

Забезпечення ефективності цього процесу передбачає реалізацію таких педагогічних умов:

- ✓ поєднання традиційних та інноваційних методів навчання;
- ✓ індивідуалізація корекційно-розвивальної роботи відповідно до рівня мовленнєвого розвитку дитини;
- ✓ активне залучення батьків до участі у мовленнєвих тренінгах і домашніх вправах;
- ✓ створення позитивного емоційного середовища, що стимулює бажання дитини до спілкування.

Формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є надзвичайно складним і водночас пріоритетним завданням сучасної логопедичної практики. [3, 7]. Цей процес передбачає не лише засвоєння мовних структур, а й розвиток здатності до мовленнєвої взаємодії, уміння слухати співрозмовника, підтримувати діалог, реагувати на запитання та висловлювати власні думки. [2]

Сучасне навчально-методичне забезпечення має інтегрований характер і передбачає поєднання педагогічних, психологічних, лінгвістичних та інформаційно-технологічних складників. Важливо, щоб дидактичні матеріали були доступними, візуально привабливими та адаптованими до індивідуальних можливостей кожної дитини. [1]

Особливе місце у процесі формування діалогічного мовлення займають ігрові технології, адже гра є природним видом діяльності дошкільника. [1, 6]. Використання сюжетно-рольових ігор, театралізованих сценок, ігор-драматизацій сприяє розвитку ініціативності, емоційної виразності та уміння взаємодіяти з однолітками. У грі дитина навчається дотримуватися мовленнєвих норм, використовувати інтонаційні засоби, логічно будувати висловлювання, що є важливими передумовами успішного діалогічного спілкування.

Не менш важливим є застосування цифрових технологій. Використання інтерактивних логопедичних платформ, мультимедійних презентацій, відео- та аудіоматеріалів створює умови для активного залучення дітей до мовленнєвої діяльності. [8]. Наприклад, програми

типу LearningApps, Speech Blubs, Starfall дозволяють тренувати артикуляційні рухи, збагачувати словниковий запас, формувати фразове мовлення в ігровій формі.

Водночас навчально-методичне забезпечення повинно враховувати психологічні особливості дітей із ТПМ: низький рівень уваги, труднощі сприймання мовлення на слух, обмежений обсяг оперативної пам'яті. [3]. Тому матеріали необхідно дозувати, подавати поступово, чергуючи види діяльності. Для підтримки інтересу й емоційного комфорту ефективним є використання казкотерапії, піскової терапії, арттерапевтичних вправ, які гармонізують психоемоційний стан дитини.

Значну роль у забезпеченні ефективності процесу відіграє співпраця логопеда, вихователя та батьків.[4, 5]. Методичний супровід має передбачати не лише заняття в освітньому закладі, а й систему домашніх завдань, логопедичних ігор для закріплення матеріалу. Важливо формувати у батьків розуміння значення мовленнєвого розвитку, навчати їх прийомів підтримки діалогу з дитиною у повсякденному житті.

Отже, навчально-методичне забезпечення формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення повинно мати комплексний, системний і технологічний характер. [2]. Його ефективність залежить від продуманого добору методичних матеріалів, урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, а також інтеграції традиційних і цифрових підходів. Така організація корекційно-педагогічного процесу сприяє розвитку мовленнєвої активності, підвищенню комунікативної компетентності й успішній соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., & Гавриш Н. В. (2016). Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Слово.
2. Єфименко Л. П. (2020). Формування діалогічного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Логопедія: науково-методичний журнал, № 2, с. 45–51.
3. Калмикова Л. О. (2019). Корекційно-розвивальне навчання дітей із порушеннями мовлення: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка.
4. Колупаєва А. А., & Таранченко О. М. (2017). Інклюзивна освіта: основи та принципи. Київ: Видавничий дім «Слово».
5. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1048 від 21.09.2022 р. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти).

6. Ткаченко Т. О. (2021). Інтерактивні технології у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, Вип. 20, с. 132–138.

7. Шеремет М. К. (2020). Сучасні підходи до логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дошкільників. Київ: Центр учбової літератури.

УДК 364.62-047.44(043.2)

Сургова С. Ю.,

канд. пед. наук, доцент,

кафедра соціальної роботи, педагогіки і логопедії,

ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ЩОДО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ, ОПИНІВШИМСЯ В КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ

Кризи є невід’ємною частиною життя кожної особистості, що супроводжують людину протягом її життя. З грецької *krisis* – рішення, поворотний пункт. В загальному сенсі це переломний момент, гостре ускладнення, складне положення, важкий перехідний стан, який настає несподівано і супроводжується обов’язковими змінами звичного способу життя (енциклопедичний словник). У сучасних психологічних словниках перевага надається не поняттю «криза», а його спорідненим термінам – «кризові стани», «кризова особистість», «кризова терапія», «криза ідентичності» тощо. [1,с.20]. Вони можуть бути пов’язані з різними аспектами життя, такими як професійні зміни, втрати, адаптація до нових соціальних ролей чи зміни в родинних відносинах. Незалежно від їхньої природи та масштабу, кризи створюють великі емоційні та психічні навантаження, що можуть суттєво вплинути на стан людини. У таких умовах особливо важливою є соціально-психологічна підтримка, яка може допомогти людині не тільки подолати труднощі, але й вийти з них зміцнілою та адаптованою до нових умов. Соціально-психологічна підтримка клієнтів, які опинились в кризовій ситуації є актуальною через численні стресові ситуації, з якими стикаються люди у сучасному світі. Соціально-психологічна допомога особам, які опинились у кризових ситуаціях, являє собою складну багатокомпонентну систему професійних заходів, спрямованих на відновлення психологічного благополуччя та соціальної адаптації людини.

Аналіз сучасних наукових підходів до розуміння поняття соціально-психологічної допомоги клієнтам, що опинилися в складній ситуації, дозволяє виділити кілька ключових напрямків її концептуалізації. А інтеграція різних теоретичних підходів дозволяє створити більш ефективні програми допомоги.

Когнітивно-поведінковий підхід пропонує власне бачення організації соціально-психологічної допомоги. У центрі уваги знаходиться робота з дисфункційними думками та деструктивними поведінковими патернами клієнтів, де важливим компонентом є навчання клієнтів навичкам саморегуляції та стрес-менеджменту. Когнітивно-поведінкова терапія довела свою ефективність у роботі з різними типами кризових ситуацій де особлива увага приділяється розробці структурованих програм психологічної підтримки, при цьому важливим є регулярний моніторинг прогресу клієнта та корекція терапевтичних інтервенцій, а значущим аспектом є залучення клієнта до активної участі в терапевтичному процесі. Підхід передбачає систематичну оцінку ефективності втручання та їх модифікацію відповідно до потреб клієнта.

В рамках системного підходу, кризова ситуація розглядається як порушення балансу в системі відносин особистості з оточуючим середовищем, де важливим аспектом є аналіз соціальної мережі підтримки клієнта та її активізація для подолання кризи, де особлива увага приділяється роботі з сімейною системою клієнта як важливим ресурсом подолання кризової ситуації. При цьому фахівець виступає в ролі координатора, який допомагає мобілізувати наявні ресурси системи. Системний підхід передбачає комплексну оцінку ситуації клієнта та розробку багаторівневих інтервенцій, де важливим елементом є залучення різних спеціалістів та організацій до процесу надання допомоги. Методологія системного підходу дозволяє враховувати широкий контекст проблемної ситуації.

Все більшого поширення у практиці соціально-психологічної допомоги набуває інтегративний підхід. Його перевагою є можливість поєднання ефективних елементів різних терапевтичних напрямків. В рамках даного підходу особлива увага приділяється індивідуалізації програми допомоги відповідно до потреб конкретного клієнта, де важливим аспектом є гнучкість у виборі методів роботи та їх адаптація до особливостей ситуації. При цьому зберігається методологічна цілісність та послідовність терапевтичного процесу. Інтегративний підхід дозволяє ефективно працювати з різними аспектами кризової ситуації; значна увага приділяється розвитку професійної компетентності фахівців у застосуванні різних методів роботи, де

важливим елементом є постійна рефлексія та оцінка ефективності обраних стратегій допомоги.

Кризове втручання як специфічний підхід до надання соціально-психологічної допомоги має свої особливості. Основним завданням є стабілізація психоемоційного стану клієнта та забезпечення його безпеки в гострій кризовій ситуації, де важливим аспектом є оперативність та інтенсивність надання допомоги на початковому етапі роботи. Своєчасність та адекватність кризового втручання часто визначає подальшу динаміку відновлення психологічного благополуччя клієнта, де особлива увага приділяється оцінці ризиків та розробці плану безпеки. При цьому важливо забезпечити наступність та послідовність у наданні допомоги після завершення гострої фази кризи. Кризове втручання передбачає тісну співпрацю різних служб та організацій, а значущим аспектом є підготовка фахівців до роботи в кризових ситуаціях.

Екзистенційний підхід у наданні соціально-психологічної допомоги особам, які опинились у кризових ситуаціях, зосереджується на глибинних питаннях людського існування. В рамках даного підходу кризова ситуація розглядається як можливість для особистісного зростання та переосмислення життєвих цінностей, де важливим аспектом є робота з екзистенційною тривогою та страхами клієнта. При цьому особлива увага приділяється пошуку сенсу в складних життєвих обставинах. Екзистенційний підхід допомагає клієнтам прийняти відповідальність за власне життя. Фахівець створює простір для дослідження глибинних переживань та рефлексії; значна увага приділяється розвитку автентичності та самоусвідомлення, де важливим елементом є робота з питаннями свободи вибору та відповідальності.

Сучасні дослідження в галузі психотравматології вносять важливі корективи у розуміння механізмів подолання кризових ситуацій, де особлива увага приділяється вивченню факторів, які сприяють розвитку посттравматичного зростання. В рамках даного підходу кризова ситуація розглядається не тільки як джерело страждання, але й як можливість для особистісного розвитку. При цьому важливим є створення умов для трансформації травматичного досвіду. Фахівці відзначають необхідність поетапного підходу до роботи з травмою. Дослідження показують, що врахування факторів резильєнтності дозволяє розробляти більш ефективні програми психологічної допомоги. [4]

Інноваційний підхід у наданні соціально-психологічної допомоги передбачає активне використання сучасних технологій та методів

роботи. В умовах цифровізації суспільства особливого значення набуває можливість надання онлайн-консультацій та дистанційної підтримки. При цьому важливим є збереження якості та ефективності психологічної допомоги в новому форматі. Фахівці розробляють спеціальні протоколи для роботи в онлайн-середовищі, де особлива увага приділяється питанням конфіденційності та безпеки при наданні дистанційних послуг. Використання цифрових технологій дозволяє розширити доступність психологічної допомоги, де важливим аспектом є розвиток навичок роботи фахівців у цифровому форматі. Інноваційний підхід також включає розробку мобільних додатків для самодопомоги.

Відомо, що криза трапляється, коли людина зустрічається з перепонами на своєму шляху. У таких ситуаціях, коли вона не може справитися з повсякденними турботами життя, баланс, або рівновага особистості порушується. Індивідуум відчуває внутрішню напругу, стурбованість, які в результаті призводять до емоційного розладу. Водночас результат кризи значною мірою визначається типом взаємодії, що відбувається між особою та ключовими фігурами в його емоційному оточенні, серед яких і люди допоміжних професій - професій, які пов'язані із наданням допомоги. Запит на психологічну допомогу в кризових ситуаціях висуває високі вимоги до якості підготовки фахівців, які повинні володіти всіма необхідними професійними компетенціями. У зв'язку із цим існує необхідність у підготовці спеціалістів, які володіють технологіями з кризової психології та здатні здійснювати свою діяльність у нестандартних ситуаціях [3].

Професійна підготовка фахівців, які працюють з людьми у кризових ситуаціях, потребує особливої уваги. В рамках цього напрямку важливим є розвиток спеціальних компетенцій та навичок кризового консультування. При цьому особлива увага приділяється питанням профілактики професійного вигорання, де важливим аспектом є забезпечення регулярної супервізійної підтримки фахівців. Підхід передбачає постійне підвищення кваліфікації та оновлення знань, значна увага приділяється розвитку навичок самодопомоги у самих фахівців, де важливим елементом є формування професійної спільноти взаємопідтримки.

Проаналізувавши різноманітні підходи до надання соціально-психологічної допомоги особам, які опинились у кризових ситуаціях, ми з'ясували складність та багатоаспектність даної проблематики. На нашу думку, важливим є їх творча інтеграція з урахуванням індивідуальних потреб кожного клієнта та специфіки конкретної ситуації в процесі соціально-психологічної допомоги, ефективність якої значною мірою залежить від здатності фахівця гнучко використовувати різні методи та

підходи, зберігаючи при цьому цілісність та послідовність терапевтичного процесу. Крім того, необхідно продовжувати пошуки ефективної програми психологічного супроводу, що дозволить не лише адаптуватися до нових умов життя, а й спровокувати особистісне зростання індивіда в непростих умовах невизначеності, непередбачуваності та розгубленості перед завтрашнім днем.[2, с.79] Соціально-психологічна допомога особистості в умовах життєвих криз і трансформацій є незамінною складовою забезпечення гармонійного розвитку людини, її здатності адаптуватися до змін і відновлювати психологічну рівновагу після пережитих труднощів.

Список використаних джерел

1. Вахоцька І. О. Психологічний зміст поняття «криза» та її роль в розвитку особистості//Психологічні ресурси особистості у кризових ситуаціях : матеріали п'ятих Всеукраїнських психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», 22 квітня 2022 р. ред. кол. : Сафін О.Д. та ін. Умань. 126 с.
2. Данилевич Л.А., Сафін О.Д., Шулдик А.В. Дослідження феномена посттравматичного зростання у людей, які пережили кризу втрати роботи в умовах війни//Вісник Національного університету оборони України. 36-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2025. – Вип. 1 (83). –182
3. Кризова психологія» [Електронний ресурс]: конспект лекцій для студентів першого (бакалавр.) рівня вищої освіти, спец. 053 «Психологія» /уклад. Є.Л. Базики; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Ф-т психології та соціальної роботи. Одеса : ОНУ, 2024 - 65 с. – 480 КБ
4. Пашенко Л.М. Організація надання соціально-психологічної допомоги центром соціальних служб м. Сміли: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр»: спец. І10 Соціальна робота та консультування /Л. М. Пашенко, ЧНУ ім. Петра Могили. - Миколаїв, 2024.

*Сургова С. Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
кафедра соціальної роботи, педагогіки і логопедії,
Лисенко Т. Є.,
магістрантка VI курсу
спеціальності 231 «Соціальна робота»,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СТВОРЕННЯ ФАСИЛІТУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З АДАПТАЦІЇ ВПО (НА ПРИКЛАДІ ГУБІНИСЬКОЇ ГРОМАДИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

В умовах повномасштабної війни Україна зіткнулася з безпрецедентним зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО). За даними Мінсоцполітики, станом на 2025 рік їх кількість перевищує 5 мільйонів осіб. Це актуалізує питання соціальної адаптації та інтеграції ВПО у нові громади. Одним із ключових інструментів ефективної інтеграції є створення фасилітуючого середовища, що забезпечує підтримку та сприятливі умови для розвитку особистості та сім'ї. Важлива роль у цьому процесі належить соціальним працівникам, які вирішують проблеми захисту прав та свобод вимушених переселенців, забезпечення нормальних умов для їх проживання, а також їх адаптації до нового соціального середовища. Створення фасилітуючого середовища розглядається як одна із стратегій соціальної роботи з адаптації внутрішньо переміщених осіб, що допомагає цій категорії спільно визначати свої потреби, генерувати рішення та розробляти плани дій для подолання викликів, пов'язаних з переміщенням [2].

З метою ефективної реалізації цих завдань, виникає потреба у професійному підході до моніторингу та вирішення проблем вимушених переселених осіб. Соціальні працівники-фасилітатори створюють безпечну та конструктивну атмосферу, де ВПО можуть ефективно спілкуватися, ділитися досвідом та працювати разом над досягненням своїх цілей, сприяючи інтеграції та адаптації.

Фасилітуюче середовище – це організація групової роботи, що створює сприятливі умови для досягнення цілей групи, сприяє ефективній взаємодії учасників, розкриває їхній потенціал та підвищує якість прийняття рішень. Ключовими характеристиками фасилітуючого середовища є:

- підтримка досягнення цілей: забезпечує чітке розуміння спільних цілей та планування шляхів їх досягнення;

- ефективна взаємодія: сприяє якісній комунікації, взаєморозумінню та зниженню конфліктів у групі;

- розкриття потенціалу: допомагає кожному учаснику відчувати цінність своєї особистості та реалізувати творчі можливості;

- збільшення продуктивності: підвищує загальну продуктивність групи, скорочує час на прийняття рішень та покращує якість результатів.

Фасилітація в соціальній роботі — це процес, у якому фасилітатор допомагає групі осіб (членам громади чи певним групам за однаковим статусом) досягти спільної мети, вирішити проблеми або досягти згоди шляхом створення нейтрального та підтримуючого середовища для ефективної взаємодії. Соціальний працівник-фасилітатор не приймає рішень за групу, а забезпечує структуру, керує процесом обговорення та залучає всіх учасників, сприяючи їхній самостійності, взаєморозумінню та синергії [4].

Основні аспекти фасилітації в соціальній роботі:

- підтримка процесу, а не змісту: фасилітатор зосереджується на тому, як група працює, а не на тому, що саме обговорюється, забезпечуючи структуру та правила для продуктивної дискусії;

- нейтральність: фасилітатор залишається неупередженим, не висловлюючи власної думки та не займаючи певної позиції в обговоренні;

- залучення та рівноправність: фасилітатор створює умови, де кожен учасник має рівний доступ до висловлення своїх ідей, що сприяє колективному прийняттю рішень;

- вирішення конфліктів: фасилітація допомагає мирно та конструктивно вирішувати розбіжності та суперечки, що виникають у групі;

- створення синергії: завдяки ефективній взаємодії та залученню всіх учасників, фасилітація стимулює виникнення синергетичного ефекту, що призводить до більш креативних та ефективних рішень.

Застосування фасилітації в соціальній роботі:

- робота в громаді: допомога громадам в обговоренні спільних проблем, пошуку рішень та плануванні спільних дій для розвитку;

- розв’язання конфліктів: використання фасилітації в медіації та інших процесах вирішення суперечок між різними групами чи особами;

- проектна робота: сприяння ефективній співпраці в командах, що працюють над соціальними проектами, допомагаючи їм досягати поставлених цілей;

– підвищення самостійності клієнтів: фасилітація підтримує саморозвиток та самореалізацію клієнтів, допомагаючи їм розкрити власний потенціал і брати активну участь у вирішенні своїх проблем [2].

Адаптація та соціальна інтеграція ВПО у місцеві громади стали викликом для територіальних громад (ТГ) Дніпропетровської області з 2014 року – з часу часткової окупації Донецької та Луганської областей, до яких вони є близькими територіально та мали спільні різнопланові зв'язки (виробничі, транспортні тощо). З того часу накопичений певний досвід, але повномасштабне вторгнення РФ в Україну 24 лютого 2022 року поглибило проблему. У Дніпропетровській області надано прихисток майже 428 939 внутрішньо переміщеним особам, серед яких є особи з інвалідністю (дані надано 84 ТГ), з них жінок ВПО — 179 274, чоловіків — 133 283, дітей — 77 236 [1]. У червні 2023 року було затверджено «Комплексну програму підтримки внутрішньо переміщених осіб у Дніпропетровській області на 2023 – 2025 роки» [3].

Губиниська громада є прикладом ефективної взаємодії органів влади та соціальних служб у роботі з ВПО. Представляємо основні заходи соціальних служб нашої громади в напрямку адаптації ВПО:

- створення «єдиного вікна» для отримання адміністративних та соціальних послуг;
- організацію центрів психологічної підтримки для дітей та дорослих;
- проведення тренінгів із працевлаштування та перекваліфікації;
- відкриття гуртків та культурних просторів для дітей і молоді з числа ВПО;
- налагодження партнерства з міжнародними гуманітарними організаціями.

Таблиця 1.

Приклади напрямів роботи соціального працівника з ВПО у Губиниській громаді

Напрямок роботи	Приклади діяльності
Інформаційна підтримка	Консультації щодо прав, пільг, соціальних виплат
Психологічна допомога	Групові заняття, індивідуальні консультації
Працевлаштування	Тренінги з перекваліфікації, співпраця з центрами зайнятості
Інтеграція в громаду	Культурні заходи, зустрічі з місцевими жителями
Співпраця з НГО	Гуманітарна допомога, проекти міжнародних донорів

Практичний аспект фасилітації з внутрішньо переміщеними особами має багато проявів, а саме:

- Фасилітація дозволяє ВПО відкрито обговорити свої нагальні потреби та складнощі, допомагаючи визначити пріоритетні напрямки для надання допомоги, тобто відбувається виявлення потреб та визначення пріоритетів. Через фасилітацію ВПО можуть спільно знаходити креативні рішення для розв’язання своїх проблем, використовуючи досвід та знання один одного, тобто підводить до спільного вирішення проблем.

- Фасилітовані зустрічі сприяють формуванню довірливої атмосфери, де ВПО можуть відчувати себе підтриманими, а це важливо для подолання стресу та ізоляції, тобто створюються спільноти та формується підтримка.

- Соціальні працівники-фасилітатори допомагають групам ВПО структурувати свої ідеї та перетворити їх на конкретні, досяжні плани дій для покращення свого життя, тобто здійснюється розробка планів дій.

- Фасилітація надає ВПО можливість брати активну участь у вирішенні питань, що їх стосуються, сприяючи їхній самостійності та контролю над власним життям, тобто сприяє підвищенню рівня участі та самостійності.

- Соціальні працівники-фасилітатори створюють комфортні умови для спілкування, допомагаючи подолати мовні бар’єри або психологічні труднощі, які можуть виникати у ВПО, тобто відбувається полегшення комунікації.

Таким чином, фасилітація слугує потужним інструментом для розширення можливостей ВПО, сприяючи їх адаптації, інтеграції та створенню стійких громад.

Список використаних джерел

1. Аналіз стану організації та надання соціальних послуг у Дніпропетровській області.- Київ, 2024. - 170 с. <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/analiz-stanu-orhanizatsiyi-ta-nadannya-sotsialnykh-posluh-u-dnipropetrovskiy-oblasti>
2. Посібник для фасилітаторів громад мережі організацій Карітас: Практики, методи, інструменти. - Київ, 2024 - 164с. <https://caritas.ua/wp-content/uploads/guide%20for%20facilitators.pdf>
3. Про Комплексну програму підтримки внутрішньо переміщених осіб у Дніпропетровській області на 2023 – 2025 роки. – Дніпро, 2023.
4. Фасилітування роботи у малих групах: практичний посібник для тренерів. – Київ, ФОП Демчинський О.В., 2017. – 32 с.

*Сургова С.Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії,
Черевата А. О.,
магістрантка,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СЛУЖІННЯ ЦЕРКОВ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В епоху викликів, безперервних трансформацій у суспільстві та економіці, соціальне служіння відіграє ключову роль у наданні дієвої допомоги та підтримки тих, хто опинився у важких життєвих ситуаціях. Воно має важливе значення для глибокого розуміння, як на практичному, так і на теоретичному рівні процесів, що відбуваються у суспільстві. Фактор соціального служіння, також впливає на формування та процес надання допомоги тим, хто її потребує. Поняття «соціального служіння» розглядалось багатьма науковцями і аналізуючи різноманітні наукові праці, можна побачити різне бачення та думки стосовно нього.

На думку Іванковою-Стецюк О., соціальне служіння розуміється як добровільна праця на благо інших, за мотивованим бажанням дієве підтверджувати світоглядні переконання [2]. Як зазначає соціальна доктрина УПЦ, соціальне служіння церкви реалізується через ініціативи, організаційні заходи та скоординовану діяльність[6].

У Стратегії соціального служіння Української Греко-Католицької Церкви зазначається, що це діяльність, спрямована на вирішення суспільно значущих проблем і досягнення соціальної справедливості, охоплює різні напрями соціальної активності — від волонтерської допомоги та благодійності до системної підтримки осіб і груп, які потребують допомоги, задля їхнього гармонійного розвитку [4].

У Римо-Католицькій Церкві поняття соціального служіння частково отожднюється з євангелізаційною місією, яка включає діяльність поза межами парафій, використання засобів масової інформації для духовного впливу та різні форми суспільної участі [1].

Любчук В., під поняттям соціального служіння, розглядатиме церковну діяльність, що виходить за межі богослужіння, спрямовану на допомогу у вирішенні соціально важливих завдань. І на думку авторки, це і є однією з основних характеристик соціального служіння [3].

Аналізуючи наукову літературу, ми з'ясували, що церква здійснює різноманітну соціальну діяльність: підтримка та зміцнення сімей, надання допомоги людям похилого віку та особам, що потребують медичної допомоги, дітям сиротам, ув'язненим або тим, хто вийшов з пенітенціарних установ, малозабезпеченим, постраждалим від пожеж, мігрантам і людям, що потребують підтримки у подоланні алкогольної та наркотичної залежності, а також усім, хто потребує підтримки. Вона може мати медичний, реабілітаційний, соціальний, психологічний, консультативний, духовний характер, а також виражатися у матеріальній формі, зокрема це може бути фінансова підтримка, організація зборів гуманітарної допомоги – продуктів, речей і ліків. Основною метою соціальної діяльності християн є допомога у визначенні усвідомленого напрямку розвитку особистості, адже кожна людина, що звертається по підтримку, розглядається як образ Божий та неповторна індивідуальність. Найбільш поширені форми такої діяльності включають відвідування дитячих будинків та будинків для осіб похилого віку, організацію благодійних їдалень для осіб без певного місця проживання, а також роботу пунктів видачі одягу та мобільних служб допомоги бездомним. Окрім організованої діяльності церкви, парафіяни також надають допомогу один одному як у межах храму, так і поза ним, хоча така підтримка частіше сприймається як побутова послуга, а не безпосередньо як християнська соціальна практика [6].

Соціальне служіння як форма доброчинної діяльності є відносно новим явищем у сучасних релігійних практиках. Наразі відсутня єдина точка зору щодо його сфери, цільових груп та застосовуваних методів, що часто призводить до змішування функцій безпосередньо доброчинної діяльності церков із державно-конфесійними відносинами [6].

На думку Ясінської [7, с. 69], громада, зокрема релігійна, виконує низку важливих соціальних функцій:

1. Відтворювальна, розподільча та споживча функції — передбачають забезпечення людей товарами та послугами. Вони тісно пов'язані з економічною діяльністю церкви і безпосередньо проявляються під час організації соціально-побутової та соціально-економічної допомоги.

2. Функція соціалізації полягає у передачі цінностей і норм поведінки. У межах релігійних громад вона реалізується через просвітницьку, виховну та частково комунікативну діяльність. Прикладами є формування моральних орієнтирів у дітей і молоді, популяризація здорового та тверезого способу життя, підтримка сімейних цінностей. У контексті соціальної роботи це виражається через надання інформаційних, психологічних і соціально-педагогічних послуг.

3. Функція соціального контролю спрямована на підтримання поведінки членів спільноти в межах прийнятих норм і правил. У релігійному середовищі вона проявляється особливо виразно завдяки наявності чітких регулятивних і нормотворчих засад.

4. Функція соціальної участі полягає у залученні людей до суспільних процесів і взаємодії. Церква чи громадські організації часто стають тим середовищем, де людина вперше долучається до спільної діяльності. У сфері соціальної роботи ця функція пов'язана з наданням соціально-педагогічної, психологічної підтримки, а також допомоги у професійній реабілітації та працевлаштуванні.

5. Функція взаємодопомоги безпосередньо пов'язана з благодійною та філантропічною місією релігії. У християнській традиції її часто описують як «служіння милосердя». Вона полягає у наданні різних видів допомоги — як окремим особам, так і групам людей, які перебувають у складних життєвих обставинах [7].

Досліджуючи праці Р. Кнаана, Р. Сайдера, Г. Унру та М. Харріса можна виокремити кілька форм реалізації соціального служіння, які знаходять практичне втілення у різних видах соціальної допомоги, зокрема:

- соціальне служіння (Social ministry);
- церковне соціальне служіння (Church-sponsored social ministries);
- церковна соціальна робота, програми чи послуги (Church-based social work / social services / programs);
- релігійні соціальні послуги чи програми (Religious-based social services / programs);
- соціальні послуги, що надаються конгрегаціями (Congregational social services / social work);
- програми соціального забезпечення в межах конгрегацій (Congregational welfare work / welfare activities in congregations);
- конфесійні соціальні послуги або програми (Faith-based social services / programs) [5].

Усі наведені терміни, хоча й мають певні відтінки у змісті, у загальному сенсі можуть розглядатися як синонімічні. Їхнє використання залежить від дослідницьких завдань, обраної методології та контексту аналізу практик соціальної допомоги, що визначаються як форми соціального служіння.

Отже, проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що соціальне служіння – це діяльність, яка спрямована на підтримку людей в різних життєвих обставинах, в процесі якої церква здійснює ще і духовну місію.

Список використаних джерел

1. Євангелізація Римсько-Католицької Церкви в Україні. URL: http://catholicmedia.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=37 (посилання наразі неактивне).
2. Іванкова-Стецюк О. Універсальні механізми системних змін в суспільно-релігійному житті: український контекст// Народознавчі зошити. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 2015. - № 6 (126). - С. 1346-1355.
3. Любчук В. В. Особливості соціального служіння християнських церков в умовах встановлення громадянського суспільства в Україні / В. В. Любчук // Луцьк : ВНУ. – 5 с.
4. Стратегія соціального служіння Української Греко-Католицької Церкви. – Київ, 2022. Режим доступу: <https://synod.ugcc.ua/data/strategiya-rozvytku-sotsialnogo-sluzhinnya-ugkts-2022-roku-10030/> (дата звернення: 12.10.2025)
5. Цимбалюк Н., Лазаренко І. Соціальне служіння церков як провайдер практик соціальної допомоги // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Політологія. Соціологія. Право. – Київ: НТУУ «КПІ», 2021. - №2 (50). – С. 39-45
6. Яремчук С.С. Організаційні та інституційні трансформації конфесійних практик у сучасному українському соціумі: дис. на здобуття наук. ступеня доктора соціологічних наук/ С. Яремчук – Київ: Київський національний університету імені Тараса Шевченка, 2021. – 506 с.
7. Ясінська Н. В. Соціальна робота в громаді: місце в системі соціального захисту // Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Серія: «Соціологія і політичні науки». – Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2007. - Вип.14. - С. 67- 74.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Моральна свідомість особистості є одним із різновидів форми суспільної свідомості. Моральні принципи та норми, що прийняті у суспільстві, усвідомлюються кожною особистістю суб'єктивно. Водночас, об'єктивація відбувається за умов певних відносин та конкретної діяльності. Відтак, під моральною свідомістю особистості соціального працівника розуміємо регулювання і віддзеркалення власних моральних відносин у сфері соціальної роботи. Саме у такому сенсі ми будемо аналізувати окреслену проблему.

Важливо зацентувати увагу на тому, що структуру моральної свідомості особистості соціального працівника розглядаємо на двох рівнях: раціонально-теоретичному і морально-психологічному. Правомірно протиставляти раціональність та емоційність лише як властивості зруйнованої психіки. До того ж, проблема емоційного та інтелектуального трактується в етиці по-різному, а саме в аспекті способів за допомогою яких:

- 1) суб'єкт віддзеркалює моральність, сприймає і засвоює її;
- 2) суб'єкт через моральність опановує світом, що його оточує;
- 3) суб'єкт мотивує, внутрішньо детермінує вчинки, ціннісні орієнтації тощо [2].

На раціонально-теоретичному рівні основними структурними елементами моральної свідомості соціального працівника є етичні знання, ідеали, погляди, переконання, норми, принципи, категорії та ін. Охарактеризуємо їх коротко.

Етичні знання представляють собою особливу форму процесу віддзеркалення моральної дійсності, духовного засвоєння результатів пізнання, їхньої істинності. Провідними якостями етичних знань є науковість, систематичність, осмисленість, усвідомленість що всеохоплююче акумулюють знання моральних вимог, усвідомлення цінностей, норм, правил поведінки та забезпечують передумови відповідального ставлення до поведінки інших і власної поведінки.

Враховуємо ту обставину, що моральні знання дуже рідко утворюють «чисте» знання про мораль, оскільки частіше виступають знаннями про

конкретні або загальні прояви життя. У зв'язку з цим, художня література часто відображає більш тонкі нюанси моральних явищ, ніж будь-яка аналітична або наукова праця. Частково цим можна пояснити те, що вплив теорії моралі на реальну моральну свідомість суспільства не є достатньо ефективним, оскільки жодна етична доктрина не стала загальноприйнятою [1].

На підставі вищезазначеного, зробимо висновок, що етичні знання формуються в контексті реально-діючих процесів, виконуючи відповідно до них ціннісно-орієнтуючу і нормативну функцію. У результаті таких процесів, етичні знання сприяють активному формуванню в особистості соціального працівника морального ідеалу.

Моральний ідеал представляє собою уявлення про найвищу моральну досконалість, яка як зразок, норма або найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини. Моральний ідеал втілюється через програмну (цільову) функцію, яка полягає у тому, що у системі моральної свідомості моральний ідеал відіграє роль вищої життєвої мети, тобто ідеал орієнтує особистість на вищі моральні цінності, є проекцією сучасного на майбутнє. Саме тому, моральний ідеал розглядаємо не як пасивне очікування майбутнього, а як активний творчий процес, що спрямований на вдосконалення існуючих моральних обставин, здійснення «морально-вищого», тобто, моральної гармонізації у взаємовідносинах «соціальний працівник-клієнт», «клієнт-соціальний працівник» тощо.

Важливо зазначити, що стрижнем індивідуальної моральної свідомості є переконання, у формуванні яких беруть участь усі компоненти людської психіки: почуття, розум, знання. Додамо, якщо почуття є безпосередньою дійсністю розуму, його живою плоттю, то переконання представляють його внутрішню основу. До того ж, переконання є основною моральною настановою, що означає тверду впевненість людини у чомусь, визначає напрям її вчинків та мету, що заснована на певній ідеї та на світогляді.

Конкретизуючи наявні переконання соціального працівника як професіонала, зазначимо, що вони можуть опиратися на особистий і колективний досвід, на теоретичні положення і логічні обґрунтування. Водночас наголосимо, що не всі знання перетворюються у переконання, а лише ті, які не суперечать одне одному. Теорія соціальної роботи і практичний життєвий досвід є різними джерелами переконань, проте дуже важливо, щоб вони були одне з одним у гармонійній залежності. До того ж, особистий досвід фахівця майже завжди обмежений, тоді як колективний досвід багатший і різноманітніший, проте він не акумулює весь суспільний досвід [3].

Закцентуємо увагу на тому, що переконаннями стають тільки ті моральні знання, які не лише засвоєні людиною, але й творчо осмислені і перероблені нею відповідно до власного світогляду та вписуються в її ідейні прагнення. У зв'язку з цим, переконання знаходять свій вияв у практичній діяльності та поведінці соціального працівника, стають його керівними першоджерелами, дисциплінують волю, здатні сприяти стримуванню бажань, які суперечать потребам та інтересам інших людей, сприяють здійсненню самоконтролю тощо.

Варто додати ще й таке: змістовний аспект чуттєвого рівня моральної свідомості охоплює великий спектр моральних почуттів (чесні, обов'язку, відповідальності), емоцій і уявлень про моральне та аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації тощо.

Характеризуючи стан моральних почуттів соціального працівника наголошуємо на тому, що схвалення чи осуд, симпатії або антипатії, їхній зовнішній вияв буває надто інтенсивним, у формі емоцій, радості або гніву, морального задоволення або незадоволення, тобто, відбувається з більшою емоційною безпосередністю, ніж на теоретичному рівні. Це означає, що будь-який прояв людських почуттів супроводжується безпосередніми емоційними реакціями, а саме відбуваються зміни: у поставі всього тіла (пантоміма), у виразі обличчя (міміка), в особливостях поведінки тощо. Таким чином, емоції та почуття (через свій зовнішній вияв) допомагають соціальному працівнику налагоджувати інтер-персональний (з клієнтами, колегами) та інтра-персональний (із самим собою) зв'язок.

У психологічній науці найпростіші моральні почуття, які виражають безпосереднє оціночне ставлення до того, що відбулося, називають ситуативними. У процесі практичної діяльності соціального працівника, під час його спілкування з клієнтами, або колегами виникають різні ситуативні моральні почуття. Соціальний працівник, використовуючи саме ці почуття, реагує на зміни різних зв'язків, що мають місце при виконанні соціальної роботи. Ситуативні почуття дуже рухомі, у результаті цього реалізуються всі психічні процеси, які у своїй сукупності характеризують морально-психологічний стан людини [2].

Соціальний працівник несе безпосередню моральну відповідальність за сприяння і створення комфортних умов для клієнта. Моральні почуття відповідальності дозволяють соціальному працівнику відчувати суспільну значущість вчинків, як своїх, так і інших, у зв'язку з цим професійно виконувати соціально-ціннісні дії.

Важливо наголосити на тому, що у сфері соціальної роботи необхідно зважати на дію зовнішньої і внутрішньої мотивації. До зовнішньої мотивації варто віднести різні види заохочень (нагороди, премії,

підвищення зарплати, які здатні мотивувати соціального працівника краще працювати). До внутрішньої мотивації належать моральні потреби, плани на майбутнє, бажання досягти успіху, мрії тощо.

Моральні потреби характеризують стійкі психічні стани людини, що виражають її добровільне прагнення стверджувати справедливість, творити добро, викорінювати зло. Це загальне визначення поняття «моральна потреба» може бути конкретизоване по відношенню до практичної діяльності соціального працівника, наприклад, потреба у спілкуванні з клієнтами соціальної роботи, потреба у співчутті та співпереживанні за них, потреба співучасті у їхніх справах тощо [2].

Узагальнюючи результати аналізу проблеми формування моральної свідомості майбутніх соціальних працівників, зацентруємо увагу на тому, що моральна свідомість особистості представляє собою діалектичну єдність емоційно-чуттєвого, раціонального і вольового компонентів. У практичній діяльності соціального працівника ці компоненти мають бути обумовлені діалектичною єдністю, оскільки їхня роз'єднаність може мати небажані наслідки. Відтак, одне із завдань професійної підготовки майбутніх соціальних працівників полягає в тому, щоб не допустити роз'єднання емоційно-чуттєвого, раціонального та вольового компонентів, знаходити оптимальні форми, методи і засоби гармонійного формування моральних відносин та культури почуттів у соціальній сфері.

Список використаних джерел

1. Боришевський, М. Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості*: Суми: Видавничий будинок «Еллада». [in Ukrainian].
2. Булах І. С. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії і перспективи: монографія*. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 340 с. [in Ukrainian].
3. Керик О. (2015). Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. Київ. *Молодь і ринок*. №2 (121). С. 136-140. [in Ukrainian].

Чубук Р.В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри,
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Дудукіна А.,

*магістрантка 6-го курсу спеціальності
«Соціальна робота та консультування»,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА ТА ФІЗИЧНОЮ АКТИВНІСТЮ АНТИЧНОГО ПЕРІОДУ

Проблема психопрофілактики, тобто попередження психічних розладів і підтримання психічного здоров'я, є актуальною в усі історичні епохи. У античний період (VIII ст. до.н.е. – V ст.н.е.) формувалися уявлення про гармонію тіла й духу, які пізніше стали основою сучасних психогігієнічних підходів. Мистецтво, фізична культура та філософія античності виконували не лише естетичну чи розважальну функцію, а й терапевтичну — сприяли збереженню психічної рівноваги, розвитку внутрішньої гармонії особистості.

Психопрофілактика в античному розумінні ґрунтувалася на принципі гармонії — між фізичним, моральним і духовним аспектами людського буття. У центрі уваги була ідея калокагатії — єдності краси тіла і доброчесності душі. Ця ідея відображала прагнення до ідеальної рівноваги, що забезпечує не лише фізичне, а й психічне здоров'я людини.

Філософські основи психопрофілактики в античності. Античні мислителі — Гіппократ, Піфагор, Платон, Арістотель, Сократ — вважали, що здоров'я людини є результатом рівноваги між тілом, душею та розумом. Гіппократ у своїх трактатах наголошував на впливі способу життя, харчування та фізичних вправ на психоемоційний стан людини (*Corpus Hippocraticum*). Він підкреслював, що надмірності чи бездіяльності у будь-якій сфері життя призводять до порушення гармонії, а отже — і до хвороб як тілесних, так і психічних [3].

Платон у «Державі» розглядав мистецтво та музику як важливі засоби виховання гармонійної особистості, які допомагають уникати моральних і психічних девіацій. Він наголошував, що правильне музичне виховання впливає на душу, формує врівноважений характер і запобігає внутрішнім конфліктам.[6]. Арістотель у «Політиці» розвивав цю думку, стверджуючи, що музика має катарсичну функцію — очищує душу від надлишкових емоцій, що є своєрідною формою психопрофілактики [1].

Піфагорійці вважали музику і математику проявами космічної гармонії. Вони використовували музичні ритми та спів для відновлення душевної рівноваги, вбачаючи в цьому шлях до внутрішнього спокою. Таким чином, філософські погляди античності визначали загальні принципи збереження психічного здоров'я — через гармонію, міру і красу [5].

Мистецтво як засіб психопрофілактики. Мистецтво античного світу — музика, театр, поезія, скульптура — виконувало функцію емоційної регуляції. Давньогрецький театр мав терапевтичний вплив: катарсис, або очищення через співпереживання, дозволяв глядачеві звільнитися від пригнічених емоцій і внутрішнього напруження. Переживання трагічних або комічних подій на сцені сприяло емоційному розвантаженню, що знижувало ризик психічних розладів.

Музика займала особливе місце у психопрофілактичних практиках античності. Вона вважалася могутнім засобом впливу на настрій і поведінку. За словами Платона, музика здатна “виховувати душу”, створювати порядок у внутрішньому світі людини. Арістотель писав, що музика не лише розважає, а й лікує, допомагає людині подолати страх, гнів або смуток.

Художні зображення людського тіла у скульптурі та живописі формували уявлення про ідеальні пропорції, симетрію та гармонію. Це сприяло естетичному вихованню, розвитку почуття міри та внутрішньої рівноваги. Таким чином, мистецтво в античну добу виступало важливим інструментом емоційного розвитку й стабілізації психічного стану.

Фізична активність як фактор гармонії тіла і духу. Фізична культура була невід'ємною частиною життя античного суспільства. У гімнасіях Греції поєднували фізичні вправи з інтелектуальними заняттями — філософією, музикою, поезією. Вважалося, що лише гармонійний розвиток тіла і розуму формує повноцінну, здорову особистість.

Ідеал калокагатії — поєднання фізичної досконалості з моральною доброчесністю — став символом психічного здоров'я античної людини. Регулярна фізична активність зміцнювала тіло, формувала силу волі, витримку, врівноваженість, що знижувало рівень стресу та тривожності.

Спортивні ігри, особливо Олімпійські, виконували важливу соціально-психологічну функцію: сприяли розвитку почуття єдності, взаємоповаги, дисципліни. Участь у змаганнях вважалася не лише проявом сили, а й способом духовного вдосконалення. Тому фізична активність в античному світі була ефективним засобом психопрофілактики, що об'єднував елементи руху, саморозвитку і соціальної взаємодії [2].

Єдність естетичного та фізичного у формуванні психічного здоров'я. В античному світогляді не існувало протиставлення між тілом і духом. Краса, гармонія, ритм і міра розглядалися як універсальні принципи, які визначали як мистецтво, так і фізичну культуру. Людина вважалася частиною космосу, а її внутрішня гармонія — відображенням гармонії Всесвіту [4, с.234].

Підтримка психічного здоров'я здійснювалася через баланс між діяльністю і відпочинком, розумовими та фізичними навантаженнями, естетичним і моральним вихованням. У цьому можна побачити прообраз сучасних методів психопрофілактики — арт-терапії, музикотерапії, танцювально-рухової терапії, спортивної психології. Антична традиція показує, що мистецтво і фізична культура є взаємодоповнювальними шляхами до внутрішньої рівноваги людини.

Античний період заклав основи гармонійного підходу до психічного здоров'я — через єдність мистецтва, естетики й фізичної активності. Мистецтво виконувало катарсичну функцію, виступаючи інструментом емоційного розвантаження та гармонізації внутрішнього світу людини. Фізичні вправи та спортивна діяльність сприяли формуванню моральної стійкості, витримки та впевненості у собі. Ідеї античної психопрофілактики залишаються актуальними для сучасної психології, педагогіки й терапевтичних практик.

Список використаних джерел:

1. Арістотель. *Політика*. — К.: Юніверс, 2002.
2. Винничук О.Т. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізичної культури. — Тернопіль: Астон, 2002. — 404 с.
3. Гіппократ. *Corpus Hippocraticum*. Перекл. з давньогрец. — Афіни, 1983.
4. Ніколаєнко, О. В. Антична естетика як основа сучасної арт-терапії. *Вісник Київського університету імені Б. Грінченка*, с. 340
5. Піфагор. *Фрагменти та свідчення*. — Афіни, 1997.
6. Платон. *Держава*. — К.: Основи, 2000.

Чубук Р.В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри,
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Каліцева О.

магістрантка 6-го курсу спеціальності,

«Соціальна робота та консультування»,

ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КРАЇНАХ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ВІЙСЬКОВІ КОНФЛІКТИ

Студентська молодь у країнах, які переживають або пережили збройні конфлікти, становить особливо вразливу групу. Вона одночасно стикається з гострою психологічною травмою, спричиненою війною, та необхідністю виконання складних завдань, пов'язаних із професійним і особистісним становленням. Військові дії не лише призводять до фізичних та матеріальних втрат, але й порушують освітній процес, руйнують соціальні зв'язки та спричиняють довгострокові психосоціальні наслідки, зокрема, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія та тривожність.

Актуальність вивчення міжнародного досвіду реабілітації студентів зумовлена необхідністю розробки та імплементації комплексних, дієвих стратегій, які можуть бути адаптовані до національних реалій. Метою даного дослідження є аналіз ключових міжнародних практики та моделей психосоціальної та освітньої реабілітації студентської молоді із країн, що постраждали від конфліктів.

Ефективна психосоціальна реабілітація має стати фундаментом для відновлення освітньої та професійної спроможності студентів. Світовий досвід переконливо свідчить, що інтеграція принципів Trauma-Informed Care, ТІС (травмоінформована допомога) у систему вищої освіти суттєво підвищує ефективність навчального процесу та добробут студентів. Університети США, Канади, Великої Британії та Австралії вже активно впроваджують травмоінформовані підходи, визнаючи вплив психологічної травми на академічну успішність, мотивацію та соціальну взаємодію студентів [1; 2]. Дослідження показують, що ТІС створює безпечніше освітнє середовище, яке запобігає ретравматизації та сприяє розвитку академічної успішності [3]. Такі підходи знижують рівень тривожності й вигорання серед студентів і викладачів, підвищують залученість до навчання та формують атмосферу довіри [4].

Запровадження моделі ТІС означає, що університети повинні усвідомлювати поширеність травматичного досвіду серед студентів та уникати дій, які можуть спричинити ретравматизацію. Це вимагає навчання викладацького та адміністративного складу, створення чітких, прозорих і гнучких академічних процедур, а також забезпечення фізичної та емоційної безпеки освітнього середовища. В університетах, де ТІС інтегровано у політики, навчальні програми та систему підтримки, спостерігається покращення психічного здоров'я студентів, особливо тих, хто пережив насильство, війну чи втрату [5]. Досвід доводить, що травмоінформований підхід має бути інтегрований на всіх рівнях ЗВО – від адміністративних рішень до методів викладання. Така системність формує культуру взаємоповаги, розуміння та підтримки, яка є ключовою для розвитку сучасного університетського середовища, особливо в умовах війни.

Після конфлікту на Балканах, зокрема у Боснії, значної ефективності набули програми, сфокусовані на реєг-to-реєг (рівний-рівному) підтримці. Групова терапія та програми наставництва, де студенти, які пережили війну, допомагають своїм одноліткам, показали високі результати у зменшенні соціальної ізоляції та прискоренні адаптації. Дослідження показують, що підтримка “рівний-рівному” дозволяє відновити довіру, зміцнює соціальні зв'язки та зменшує симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [6]. У Боснії такі програми були інтегровані у роботу громадських організацій, центрів психосоціальної допомоги та молодіжних ініціатив, зокрема у співпраці з міжнародними партнерами. Досвід Балкан доводить, що реєг-to-реєг підхід є дієвим компонентом травмоінформованої підтримки та відновлення соціальної згуртованості у постконфліктних суспільствах. Такі підходи не лише надають практичну допомогу, але й сприяють дестигматизації звернень по психологічну допомогу, оскільки підтримка надається у неформальному або напівофіційному середовищі однолітками [7].

Перехід від військового чи кризового середовища до академічного простору супроводжується складним процесом освітньої та психосоціальної адаптації, який охоплює зміну ролей, цінностей і поведінкових моделей. Особи з досвідом служби або пережитих травматичних подій часто стикаються з труднощами концентрації уваги, соціальної взаємодії та регуляції емоцій, що може впливати на академічну успішність і самооцінку. Дослідження свідчать, що традиційні педагогічні підходи не завжди враховують потреби таких студентів, тому необхідне впровадження травмоінформованих освітніх практик, які створюють безпечне, підтримувальне середовище для

навчання та самореалізації [8]. Такі підходи сприяють формуванню відчуття належності, довіри та психологічної безпеки, що є ключовими чинниками ефективної інтеграції у навчальне середовище.

В Ізраїлі, що має тривалий досвід реабілітації військових ветеранів, психологічна реабілітація інтегрується в медичні структури [9]. Реабілітаційні програми часто включають тренінги, спрямовані на відновлення соціальної взаємодії, емоційного інтелекту та навичок вирішення проблем, оскільки травматичний досвід може активувати непродуктивні копінг-стратегії. Зокрема, досвід Ізраїлю щодо реабілітації ветеранів включає формування психологічної готовності та тренінги для родичів перед поверненням демобілізованої особи додому. Для студентської молоді було б доречним створення на базі університетів спеціалізованих консультаційних центрів, які забезпечують конфіденційну та доступну психіатричну та психотерапевтичну допомогу.

У Колумбії, що протягом десятиліть перебувала у стані внутрішнього збройного конфлікту, освіта стала ключовим інструментом соціальної реконструкції та розбудови миру. Освітні програми, спрямовані на розвиток громадянських компетентностей, емпатії та ненасильницького вирішення конфліктів, визнано важливим чинником подолання поляризації та зміцнення соціальної згуртованості. Дослідження доводять, що інтеграція компонентів “peace education” у шкільні та університетські програми сприяє формуванню культури діалогу, толерантності та демократичної участі [10]. Крім того, освітні ініціативи у постконфліктних регіонах Колумбії відіграють роль у профілактиці повторної радикалізації молоді та сприяють реінтеграції колишніх учасників збройних груп у громади. Таким чином, освіта в колумбійському контексті виступає не лише сферою знань, а й стратегічним механізмом миротворення та суспільного відновлення.

Фінансова нестабільність є однією з головних перешкод для продовження навчання. Міжнародний досвід доводить, що стипендіальні та грантові програми, націлені на студентів-ветеранів, внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та осіб з інвалідністю, є критичним фактором успішної реінтеграції. Ці програми мають забезпечувати не лише оплату навчання, а й покриття витрат на проживання та реабілітаційні послуги, вони сприяють соціальній мобільності та академічній самореалізації вразливих категорій студентів, створюючи умови для їхнього рівноправного доступу до освіти. Крім того, міжнародна практика показує, що участь у грантових і стипендіальних ініціативах підвищує рівень психологічної стійкості та громадянської активності цих груп, що сприяє довгостроковій соціальній інтеграції.

У постконфліктних умовах університети виходять за рамки освітніх функцій, стаючи ключовими інститутами стабільності та соціальної згуртованості. ЗВО можуть стати "тихою гаванню", забезпечуючи молоді безпечний простір для навчання, побудови дружніх стосунків та відновлення почуття нормальності.

Співпраця з міжнародними організаціями, зокрема залучення ЮНЕСКО та інших міжнародних партнерів є важливим для забезпечення фінансування, методологічної підтримки та впровадження стандартизованих програм. Успішні міжнародні програми завжди включають підготовку викладачів, щоб вони могли розпізнавати ознаки психологічної травми та бути "першою лінією" неформальної підтримки. До прикладу Better Learning Programme (BLP) – це програма психосоціальної підтримки Норвезької ради з питань біженців, що інтегрує психічне здоров'я та психосоціальну підтримку в навчальний процес. BLP заснована на цілісному та багаторівневому підході, об'єднує вчителів, опікунів та консультантів для створення безпечного, сприятливого для навчання середовища, яке сприяє одужанню, відновленню відчуття нормальності. Гнучка та адаптивна, програма надає підготовленим педагогам та фасилітаторам можливість надавати ефективну підтримку навіть у найскладніших гуманітарних умовах з обмеженими ресурсами, що робить її важливим інструментом у реагуванні на надзвичайні ситуації в галузі освіти.

У підсумку слід зазначити, що міжнародний досвід реабілітації студентів у країнах, що пережили військові конфлікти, свідчить, що успіх залежить від комплексного та багатовекторного підходу. Невід'ємною частиною освітнього процесу можуть стати система ТІС, інтегрована психологічна допомога та програми підтримки рівний-рівному. Потужним інструментом реінтеграції є спеціалізовані стипендії.

Проаналізовані джерела дають можливість рекомендувати такі стратегії для імплементації:

- створення національних стандартів впровадження травмаінформованого допомоги в усі заклади вищої освіти.
- формування мережі університетських центрів, що спеціалізуються на психосоціальній реабілітації студентської молоді та ветеранів.
- включення елементів психологічної підтримки та травмаінформованого спілкування до програм підвищення кваліфікації викладачів.

Ці кроки дозволять перетворити університети на ефективні центри відновлення, які забезпечать постраждалій молоді не лише можливість

отримання вищої освіти, а й повноцінну реінтеграцію у мирне суспільство.

Список використаних джерел:

1. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Rockville, MD : SAMHSA, 2014. 27 p.
2. Carello J., Butler L. D. Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35, No. 3. P. 262 – 278. DOI: 10.1080/08841233.2015.1030059.
3. Chafouleas S. M., Johnson A. H., Overstreet S., Santos N. M. Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health*. 2016. Vol. 8. P. 144 – 162. DOI: 10.1007/s12310-015-9166-8.
4. Wallace S. Creating Trauma-Informed Higher Education Classrooms: Exploring Undergraduate and Graduate Student Perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*. 2023. Vol. 6 (1). P. 97 – 111. DOI: <https://doi.org/10.36021/jethe.v6i1.336>.
5. Lytovchenko O., Lytovchenko O. Trauma-informed approach: relevance for Ukrainian social work. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, No. 2. P. 224 – 231. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.2.8>.
6. Hasanovic M. Psychosocial assistance project decreases posttraumatic stress disorder and depression amongst primary and secondary schools students in post-war Bosnia-Herzegovina. *Acta Medica Academica*. 2011. Vol. 40, no. 2. P. 122–131. URL: <https://doi.org/10.5644/ama2006-124.15>.
7. Supporting the Western Balkans' collective leadership on reconciliation: building capacity and momentum for the regional youth cooperation office – Final Evaluation Report. New York : United Nations, 2022. 76 p. URL: https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/pbf_irf-250_un_ryco_evaluation_report.pdf.
8. DiRamio D., Jarvis K. Veterans in higher education: When Johnny and Jane come marching to campus. *ASHE Higher Education Report*. 2011. Vol. 37(3). 144 p. DOI: 10.1002/aehe.3703.
9. Luchaninova O., Pylypchuk Y. Israeli experience in the rehabilitation of military veterans for the training system of military psychologists in Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 2024. № 7. P. 132 – 140. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-13>.
10. Aristizábal L. A., Ávila A. I. Armed Conflict in Colombia: A Review from the Impacts and Contributions of Education. *Journal of Education Culture and Society*, 2025. Vol 16(1). P. 213 – 229. URL: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.213.229>.

Чубук Р.В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри,
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Плуталова К.,

студентка 461 гр., спеціальності

*Соціальна робота та консультування,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Професійна діяльність соціального працівника ґрунтується на високому рівні компетентності, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, необхідних для якісного виконання посадових обов'язків. У сучасних соціально-економічних умовах, особливо в період воєнного стану, вимоги до професійної підготовки фахівців соціальної сфери суттєво зростають.

Для якісного та професійного виконання посадових обов'язків соціальному працівнику необхідно мати достатній рівень професійної компетентності, а також постійно підтримувати й удосконалювати вже набуті загальні та спеціальні навички. У сучасних умовах професійна компетентність фахівця соціальної сфери є результатом належної підготовки або перепідготовки, що повинна постійно підтверджуватися ефективними діями, спрямованими на досягнення мети професійної діяльності, а також на вирішення чи мінімізацію проблем осіб, які потребують соціального забезпечення, їхніх сімей або певних соціальних груп.

Рівень якісної підготовки соціального працівника безпосередньо впливає на якість і оперативність виконання ним своїх повноважень, визначених законодавством, особливо в умовах воєнного стану. Тому важливим аспектом професійної діяльності соціального працівника є не лише збереження набутих знань і вмінь, а й їх постійне вдосконалення шляхом саморозвитку та підвищення кваліфікації.

Професія соціального працівника характеризується значною кількістю емоційно насичених контактів, більшість із яких пов'язані з бідами, втратами та складними життєвими обставинами клієнтів. Така діяльність потребує високого рівня емпатії, чуйності та здатності до співпереживання, що, у свою чергу, може призводити до емоційного і психічного виснаження [4].

В умовах воєнного стану перед соціальними працівниками постають нові виклики, зумовлені не лише складністю виконання професійних

завдань, а й особистим досвідом переживання наслідків воєнних дій. Це включає ризик для життя, руйнування інфраструктури, відсутність базових благ цивілізації, окупацію територій, а також необхідність надання допомоги особам, які зазнали втрат, травм чи вимушеного переселення.

Надаючи соціальну підтримку та психологічну допомогу постраждалим унаслідок воєнних дій, соціальні працівники як представники «допоміжних професій» мають також дбати про власне психоемоційне відновлення [2]. Збереження професійного здоров'я та здатності ефективно реагувати на виклики середовища є важливою умовою їхньої стійкості для подальшої професійної діяльності в умовах змін та викликів війни.

Доречним вбачаємо розкрити базовий інструментарій соціального працівника який стане у нагоді в умовах воєнного стану (див. рис.1).

Розглянемо детально складові елементи, так кожен із блоків який відображає важливий напрям професійної підтримки, що забезпечує ефективність і психологічну стійкість соціального працівника.

1. Засоби саморегуляції

Це індивідуальні методи, що допомагають соціальному працівнику зберігати внутрішню рівновагу, уникати професійного вигорання та відновлювати ресурси.



Рис. 1. Інструменти соціального працівника в умовах воєнного стану.

Основні інструменти:

- техніки дихання, релаксації, медитації;
- фізична активність, відпочинок;
- ведення щоденника емоцій або саморефлексії;
- використання методів «mindfulness» (усвідомленої присутності);
- встановлення меж у роботі з клієнтами.

2. Підтримка колективу

Колегіальна взаємодія й підтримка серед працівників підсилює відчуття згуртованості та знижує рівень стресу.

Форми реалізації:

- командні обговорення складних випадків;
- групи емоційної підтримки;
- спільні тренінги та професійні зустрічі;
- взаємна допомога в кризових ситуаціях.

3. Супервізія та консультування

Це професійна форма підтримки, коли соціальний працівник отримує допомогу від більш досвідченого колеги або психолога.

Мета супервізії:

- аналіз складних випадків роботи;
- отримання порад і зворотного зв'язку;
- профілактика професійного вигорання;
- розвиток професійних навичок і самоусвідомлення.

4. Психологічна освіта

Безперервне підвищення кваліфікації є запорукою професійного зростання і готовності реагувати на нові виклики. Вона передбачає:

- участь у курсах, семінарах, тренінгах;
- ознайомлення з сучасними методами кризової допомоги;
- розвиток навичок резилентності та стресостійкості;
- підвищення рівня знань з психології травми, кризового реагування, комунікації в умовах війни.

Усі ці інструменти утворюють цілісну систему професійної підтримки соціального працівника, що дає змогу зберігати його працездатність, емоційну стабільність і ефективність у наданні допомоги населенню під час війни.

Водночас необхідно усвідомлювати, що вибір професії соціального працівника часто є морально складним рішенням. Особи, які обирають працю в соціальній сфері, добре розуміють, що їхня діяльність не завжди належно оцінюється суспільством, а матеріальна винагорода

залишається недостатньою [5]. Незважаючи на це, вони продовжують виконувати важливу соціальну місію, керуючись етичними цінностями, почуттям обов'язку та гуманізму.

Разом із тим варто зазначити, що чинний професійний стандарт фахівця із соціальної роботи [1] потребує подальшого вдосконалення, оскільки не повною мірою відповідає сучасному розумінню соціальної роботи. Сьогодні ця діяльність повинна бути спрямована не лише на підтримку окремих осіб чи сімей, але й на роботу з групами та громадами, протидію дискримінації, забезпечення гендерної, екологічної та соціальної рівності [3].

Отже, в умовах воєнного стану соціальний працівник виступає не лише як посередник між державою та громадянами, а й як фахівець, здатний ефективно організовувати процес надання допомоги, налагоджувати комунікацію та підтримувати психологічну рівновагу клієнтів. Високий рівень організаційно-комунікативної компетентності забезпечує результативність його діяльності, сприяє збереженню довіри до системи соціального захисту та утвердженню гуманістичних цінностей у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи» : Наказ Мінекономполітики від 20.06.2020 р. № 1179. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bcfc03e8-f80144e7-835c17bc19a6>

2. Рень Л. В. Резильєнтність фахівців помічних професій в умовах воєнного стану. Тринадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матер. Міжн. наук. онлайн-конф. (25 листопада 2022 р., м. Чернігів) / за наук. ред. Л. М. Завацької. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2023. Т. 2. С. 149–152

3. Семигіна Т. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. Вісник АПСВ. 2015. № 1. С. 6–11.

4. Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2017. № 1 (1). С. 283–89.

5. Садрицька С. В. Професійні компетентності соціальних працівників: зміна пріоритетів в умовах війни. SOCIOПРОСТІР. 2022. № 12. С. 14–23

Файчук О.Л.,
*канд.пед.наук, доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ

У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій особливої актуальності набуває пошук ефективних механізмів реалізації соціальної політики держави. Одним із таких механізмів виступає соціальне проєктування, яке забезпечує цілеспрямовану розробку, впровадження та оцінку соціально значущих змін у суспільстві. Завдяки проєктному підходу можливо не лише системно вирішувати конкретні соціальні проблеми, але й забезпечувати участь різних суб'єктів – держави, громади, бізнесу та громадських організацій – у формуванні соціального середовища.

Соціальне проєктування сприяє підвищенню ефективності соціальної політики, адже дозволяє адаптувати її до реальних потреб населення, оптимізувати використання ресурсів і забезпечити прозорість управлінських рішень. У цьому контексті проєктна діяльність постає не лише як технологія, але й як інструмент стратегічного розвитку соціальної сфери, орієнтований на сталий розвиток, соціальну справедливість та підвищення якості життя громадян. За визначенням О. Безпалько, соціальне проєктування – це системна діяльність, спрямована на створення та впровадження соціально значущих змін шляхом обґрунтування мети, завдань, ресурсів і очікуваних результатів [1]. Соціальне проєктування виступає своєрідним інструментом модернізації соціального управління, його впровадження є необхідною умовою підвищення ефективності реалізації соціальної політики в Україні в умовах децентралізації та євроінтеграційних процесів.

Сучасні вітчизняні дослідники (О.Безпалько, І.Зверева, С.Мішина, Л.Тюптя та ін.) наголошують на існування декількох підходів до розуміння сутності технології соціального проєктування. Основними з них є:

– Системний підхід, що розглядає соціальне проєктування як цілісний та структурований процес створення, впровадження та оцінки соціальних змін. Відповідно проєкт виступає частиною загальної системи, на покращення якої він направлений (громада, соціальна установа тощо). Цей підхід дозволяє: комплексно підійти до оцінки та розуміння соціальної

проблеми, передбачити наслідки втручання у соціальне середовище, підвищити стійкість результатів впровадження проекту;

– Процесуальний підхід розкриває соціальне проектування як послідовний поетапний процес цілеспрямованої діяльності соціального працівника з метою створення та реалізації соціального проекту. Відповідно успішність та результативність проекту залежить від правильної послідовності дій під час його розробки. Основними етапами соціального проектування є: виявлення соціальної проблеми, формулювання мети і завдань, розробка концепції, планування, реалізація, моніторинг і контроль, оцінка результативності. Процесуальний підхід забезпечує чітку технологію та дозволяє контролювати кожен етап в процесі розробки і реалізації соціального проекту.

– Інноваційний підхід ґрунтується на створенні та впровадженні нових, нестандартних рішень соціальних проблем, що забезпечують якісні зміни у соціальному середовищі. Цей підхід виходить з розуміння того, що наявні практики соціальної роботи дещо застарілі, і тому є потреба у генеруванні нових підходів та ідей, розробці альтернативних стратегій втручання, створенні нових соціальних продуктів. В такому підході соціальне проектування сприймається як ресурс розвитку соціальної сфери, можливості вчасного реагування на соціальні виклики та утвердження нового підходу до розв'язання соціальних проблем.

Отже, українські дослідники визначають соціальне проектування як технологію цілеспрямованого впливу на соціальні процеси шляхом створення, апробації та впровадження інноваційних моделей соціальних послуг, програм і ініціатив. Воно базується на принципах науковості, адресності, комплексності, міжсекторальної взаємодії та участі громадськості. Завдяки проектному підходу можливо не лише оперативно реагувати на соціальні виклики, але й формувати довгострокові механізми соціальної стабільності та розвитку.

Мета соціального проектування може бути визначена як створення цілеспрямованих змін у суспільстві у напрямку покращення якості життя населення. Враховуючи, що ми розглядаємо соціальне проектування як механізм реалізації соціальної політики, при розгляді мети, доцільно звернути увагу на такі ключові аспекти, як:

– виявлення актуальних проблем вразливих категорій населення (ВПО, люди похилого віку, неповні сім'ї, військовослужбовці та члени їх сімей, ветерани, особи з ПТСР та ін.);

– створення умов для кращої адаптації та інтеграції різних соціальних груп;

– розробка і впровадження інноваційних стратегій подолання виявлених проблем;

– підвищення ефективності роботи установ соціальної сфери.

Виступаючи механізмом реалізації соціальної політики проєктування виконує ряд важливих функцій, серед яких доцільно виокремити: аналітичну (оцінка потреб населення, виявлення нагальних проблем, визначення пріоритетних напрямків втручання), організаційну (залучення суб'єктів соціальної політики, координація учасників проєктної діяльності), управлінську (вплив на процеси планування та контролю соціальних змін, стратегічне планування соціального розвитку та впровадження інновацій у соціальну політику) та комунікативну (забезпечення взаємодії, обміну інформацією, узгодженості дій між різними суб'єктами соціальної політики, підтримка громадського діалогу і сприяння формуванню партнерських відносин у соціальній сфері) та ін.

Соціальні проєкти, розроблені у межах державних чи місцевих програм, спрямовані на вирішення конкретних соціальних проблем. Наприклад, подолання безробіття, розвиток інклюзивної освіти, підтримку внутрішньо переміщених осіб, сприяння соціальній інтеграції осіб з інвалідністю тощо. У такий спосіб соціальне проєктування забезпечує інструментальну реалізацію завдань соціальної політики, роблячи її більш адресною, гнучкою та результативною.

На думку Л. Тюпті, проєктна діяльність у соціальній сфері дозволяє поєднати зусилля держави, громади та бізнесу, створюючи партнерські форми взаємодії для досягнення суспільно значущих результатів [2]. Саме завдяки цьому соціальне проєктування виконує роль комунікативного та координаційного механізму, що забезпечує узгодженість дій між різними суб'єктами реалізації соціальної політики.

Крім того, соціальне проєктування сприяє впровадженню інновацій у соціальну сферу, стимулює пошук нових рішень соціальних проблем, підвищує ефективність використання ресурсів. Як зазначає К. Шестакова, саме проєктний підхід формує нову управлінську культуру в соціальній роботі – орієнтовану на результат, ефективність і сталість змін [3].

У сучасних умовах реформування соціальної сфери та децентралізації влади особливої актуальності набуває професійна участь соціальних працівників у проєктній діяльності. Саме вони виступають ключовими суб'єктами соціального проєктування, володіючи знаннями про соціальні потреби населення, механізмами надання допомоги. Соціальні працівники здійснюють діагностику соціальної ситуації, виявляють проблем і потреб конкретних соціальних груп, визначають цільову аудиторію проєкту. Також, соціальний працівник виступає розробником і координатором соціальних проєктів,

бере участь у формуванні цілей, завдань, очікуваних результатів, розробці бюджету, пошуку ресурсів та партнерів. Він забезпечує зв'язок між органами влади, громадськими організаціями, донорами та цільовими групами, сприяє партнерській взаємодії, що є необхідною умовою успішної реалізації соціальних проєктів.

Важливо зазначити, що сучасна підготовка фахівців соціальної сфери передбачає формування проєктних компетентностей – умінь планувати, організовувати, реалізовувати та оцінювати соціальні проєкти. На думку Л. Тютті, формування таких компетенцій є одним із ключових чинників підвищення професійного рівня соціальних працівників та ефективності соціальної політики загалом [2].

Таким чином, соціальне проєктування не лише виступає технологією, а й стає дієвим механізмом реалізації соціальної політики, оскільки забезпечує перехід від декларативних цілей до конкретних дій, спрямованих на вирішення соціальних проблем. Воно поєднує аналітичну, організаційну, управлінську та комунікативну функції, що дозволяє ефективно координувати діяльність різних суб'єктів соціальної сфери. Проєктна діяльність у соціальній роботі сприяє впровадженню інновацій, підвищенню якості соціальних послуг, розвитку громад і формуванню активної громадянської позиції.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальне проєктування: теорія і практика : навч. посіб. — Київ : Центр навчальної літератури, 2020. — 256 с.
2. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. — Київ : Академія, 2019. — 368 с.
3. Шестакова К. Ю. Соціальне проєктування у соціальній роботі : навч. посіб. — Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2021. — 212 с.

Файчук О.Л.,

*к.пед.н., доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Гроссу Т. В.,

*студент-магістр спеціальності
«Соціальна робота та консультування»,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

РОЛЬ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У ВІДНОВЛЕННІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ПІСЛЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

На сучасному етапі розвитку суспільство використовує різноманітні методи терапії та реабілітації в кризових умовах – стресу, травматизму, природних катаклізмів, воєнних дій, масових міграцій та інших чинників, що згубно впливають на якість життя. Під час психологічної корекції осіб різних вікових груп все частіше використовують метод арт-терапії, який слугує потужним інструментом під час роботи педагогів, психологів, психотерапевтів, соціальних працівників та фахівців медичних спеціальностей тощо. Суть арт-терапії полягає у «лікуванні мистецтвом», тобто у використанні допоміжних засобів, що можуть позитивно вплинути на настрій, поведінку клієнтів, розкрити приховані емоції. Основною відмінністю арт-терапії від класичної є використання не вербальних комунікацій, а творчих технік: малювання, ліплення, музика, імпровізація, рухи – всього, що є формою вираження внутрішнього світу людини.

На сьогоднішній день особливої актуальності арт-терапія набуває в роботі з вразливими категоріями, які постраждали від воєнних дій, зокрема, з дітьми. Арт-терапевтичні техніки допомагають дітям не лише зняти емоційну напругу та відволіктися від травмуючих подій, а й налагодити комунікативні зв'язки з однолітками, відновити довіру до суспільства, загалом – повернутися до звичного життя й адаптуватися до нових умов.

У соціальній роботі арт-терапію застосовують найчастіше під час групової форми роботи, яка сприяє соціалізації учасників, творчому розкриттю, обміну позитивними емоціями, допомагає відчувати підтримку оточуючих, зокрема, батьків, близьких родичів тощо.

Класична арт-терапія включає використання тільки візуальних видів творчості, таких як живопис, графіка, фотографія, малювання та ліплення. У сучасній практиці під арт-терапією розуміють використання

багатьох мистецьких засобів із лікувальною, корекційною та розвивальною метою. Існує декілька класифікацій методів арт-терапії, але в сучасних умовах найбільш часто використовуються такі:

- казкотерапія – один з найефективніших терапевтичних інструментів, що базується на виникненні зв'язку між вигаданим світом та реальністю;

- бібліотерапія – читання як лікування, один із типів казкотерапії;

- музикотерапія – лікувальний вплив за допомогою використання музики;

- вокалотерапія – лікування співом, один із типів музикотерапії;

- драматерапія – використання театрального мистецтва та ролівої гри як лікувальних чинників;

- імаготерапія – лікувальний вплив через театралізацію та образи, що активізує уяву, знаково-символічне сприйняття, увагу, соціальну взаємодію;

- ізотерапія (малюнкова терапія) – терапія за допомогою малювання, в основі якої – принцип впливу кольору на психіку;

- терапевтична гра – навчання взаємодії з оточуючими й кращому розумінню себе в процесі ігрової комунікації;

- експресивна терапія – використання рухів та тілесних виражень для покращення психічного стану;

- фототерапія – психофізична робота за допомогою зображень різної спрямованості: природи, емоцій людей тощо;

- піскова терапія – психокорекція за допомогою різних видів роботи з піском.

Під час вибору відповідної техніки для роботи з дітьми варто враховувати вік дитини та її психофізіологічні можливості, індивідуальні схильності, специфіку впливу конкретної вправи на загальний стан дитини, глобальні цілі корекції, а також власну кваліфікацію та навички.

Важливо наголосити на виконанні конкретних завдань під час роботи з різними видами арт-терапії.

Серед усіх методів арт-терапії найбільш ефективними під час роботи з дітьми, які постраждали від воєнних конфліктів вважаємо ізотерапію, драматерапію, музикотерапію, казкотерапію та пісочну терапію.

Таблиця 1.1

Приклади завдань для різних видів арт-терапії

Метод арт-терапії	Завдання/вправи
Казкотерапія	Складання казок, інсценізація з іграшками
Бібліотерапія	Читання та обговорення книги, написання листа від імені героя, створення альтернативної історії.
Музикотерапія	Слухання музики та аналіз емоцій після почутого, ритмічні ігри, музична імпровізація на інструментах
Вокалотерапія	Виконання пісень, колективний спів, вправи на дихання, самовираження за допомогою голосу
Драматерапія	Рольові ігри, інсценізація життєвих ситуацій, постановка міні-вистави, психодраматичні вправи.
Імаготерапія	Відтворення уявних образів, постановка етюдів, асоціювання
Ізотерапія	Створення мандал, колективне малювання, «змалювання» ставлення до оточуючої дійсності
Терапевтична гра	Настільні та рухливі ігри, спрямовані на співпрацю, сюжетно-рольові ігри, створення власної гри
Експресивна терапія	Вільні рухи під музику, «малювання рухами», тілесні вправи на оцінку внутрішніх відчуттів та емоцій
Кольоротерапія	Вибір кольору під настрій, розфарбовування мандал, створення «кольорових карт емоцій»
Фототерапія	Робота з фотоальбомами, створення фотоколажів, серія фото «Мій день / мій настрій».
Відеотерапія	Зйомка та перегляд відео, аналіз коротких відеозаписів, створення сюжетних відеосцен
Піскова терапія	Створення малюнків на піску, імітація рухів тварин, створення композицій із дрібними фігурками, вправи на артикуляцію, що поєднуються з рухами пальців у піску
Танцювально-рухова	Танцювальні імпровізації, «дзеркало» (парні рухи), постановка коротких танцювальних композицій
Маскотерапія	Створення маски, приміряння «маски настрою», рольові сценки в масках
Ігрова терапія	Сюжетно-рольові ігри, вправи з конструкторами або іграшками, моделювання психо-ігрових ситуацій
Глинотерапія	Ліплення фігур, моделювання сцен або персонажів, передача емоцій через форму та текстуру глини
Мандалотерапія	Створення мандал як символів емоцій, аналіз візерунків, розфарбовування для релаксації
Колажування	Створення колажів із журналів чи фотографій, відображення внутрішнього стану через тематичні композиції
Акватерапія	Малювання у воді, спостереження за водними ефектами, плавні рухи для зняття напруги
Сімейна творчість як арт-терапія	Колективні вправи для взаємодії з батьками, створення спільних творів, сімейні арт-проекти
Інтерпретація за допомогою метафоричних асоціативних карт	Вибір карт, аналіз символів, складання історій чи асоціацій, обговорення емоцій, що виникають при інтерпретації

Отже, сутність арт-терапії полягає в психологічній реабілітації за допомогою різних видів мистецтва, її ціллю є опрацювання емоцій пацієнтів, зниження тривожності й рівня стресу в цілому, а також допомога в стабілізації внутрішніх точок опори. Вибір методів арт-терапії залежить від багатьох факторів та готовності до соціального контакту. Важливо забезпечити комплексний підхід та надати необхідну підтримку в роботі з клієнтами, зокрема тим, хто пережив травматичні події та знаходиться в кризових станах.

УДК 364-43:159.922.7](043.2)

Файчук О.Л.,

*канд.пед.наук., доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

Єрмачкова Н.О.,

*студентка 4 курсу спеціальності
«Соціальна робота та консультування»,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУ ВІЙНИ

Діяльність фахівця із соціальної роботи у сфері підтримки дітей молодшого шкільного віку, які пережили травму війни, є багатоплановою та вимагає застосування травма-інформованого підходу на всіх рівнях взаємодії. Це не просто психосоціальна допомога, а цілісний процес формування резильєнтності – здатності дитини та її оточення не лише відновитися, але й розвинути нові адаптивні механізми після травматичних подій. Фахівець виступає як координатор, фасилітатор і ключова особа, яка забезпечує системний захист.

Роль соціального працівника ґрунтується на розумінні того, що травма війни впливає не лише на психіку дитини, а й на всю її соціальну екосистему. Основна стратегія включає п'ять ключових елементів: безпека, надійність, підтримка, співпраця та розширення прав і можливостей. Фахівець із соціальної роботи проводить ретельну первинну діагностику соціальної ситуації, оцінюючи не лише психоемоційний стан дитини (через спостереження та ігрові методики),

але й рівень виснаження батьків, наявність соціальної ізоляції, економічну вразливість та доступність освітніх ресурсів. Ця комплексна оцінка дозволяє розробити план соціального супроводу. Він несе відповідальність за регулярний моніторинг і коригування цього плану у відповідь на зміни зовнішніх обставин та динаміки стану дитини.

Критично важливим є відновлення відчуття безпеки та передбачуваності. Соціальний працівник активно працює над впровадженням чітких і гнучких протоколів поведінки під час тривоги та кризових ситуацій, навчаючи дітей і дорослих уніфікованому, спокійному реагуванню. Він допомагає відновити щоденну рутину, яка слугує потужним контейнером для тривоги, забезпечуючи стабільні елементи структури повсякденного життя, що відновлюють відчуття безпеки. Сюди входить і забезпечення регулярності сну та харчування. На рівні громади фахівець виступає адвокатом потреб сімей, співпрацюючи з місцевими органами влади та гуманітарними організаціями для забезпечення соціальних гарантій (житло, фінансова допомога), розуміючи, що фінансова нестабільність батьків є прямим джерелом дитячої тривоги.

Робота з молодшими школярами орієнтована на експресивні методики, які дозволяють дитині обробляти травматичний досвід, не перевантажуючи свою нервову систему:

- Ігрова та пісочна терапія дозволять дитині символічно відтворити та переписати травматичні події, набуваючи відчуття контролю. У грі дитина може опрацювати агресію, страх або відчуття безпорадності, трансформуючи їх у конструктивний досвід. Ці техніки використовуються для навчання дітей емоційній лексиці, допомагаючи їм ідентифікувати та називати свої почуття.

- Творче моделювання передбачають залучення дітей до створення ресурсних історій та «альбомів безпеки», де фіксуються їхні досягнення, сильні сторони та моменти радості. Це зміцнює внутрішній локус контролю та самооцінку. Дитина переходить від ролі пасивного об'єкта впливу до активного суб'єкта, що має власні ресурси для подолання.

- Навчання саморегуляції включають проведення тренінгів з тілесно-орієнтованих практик (прості дихальні вправи, техніки «заземлення», м'язова релаксація) для відновлення зв'язку між тілом та психікою, який часто порушується травмою. Ці навички є автономними інструментами дитини для зниження рівня збудження.

Життестійкість дитини нерозривно пов'язана зі стійкістю її соціальних зв'язків. Сім'я може виступити вагомим ресурсом у допомозі дитині. Фахівець із соціальної роботи здійснює

диференційоване консультування батьків, допомагаючи їм впоратися з власним вигоранням та тривогою (явище вторинної травматизації). Проводяться групи підтримки для опікунів, що створює простір для обміну досвідом та отримання емоційної підзарядки. Фахівець навчає батьків, як визнавати та приймати емоції дитини, не мінімізуючи її переживань, і як ефективно застосовувати позитивне підкріплення.

Соціальний працівник також має сприяти інтеграції дитини до соціуму, залучаючи до колективних соціально значущих ініціатив (участь у благодійних акціях, творчих проєктах для громади). Це дає дитині можливість відчувати себе активним учасником суспільних процесів, а не пасивною жертвою, що надає їй досвіду нового сенсу та зміцнює громадянську життєстійкість.

Фахівець несе відповідальність за етичне управління інформацією, дотримуючись конфіденційності, за винятком випадків ризику для життя та здоров'я. Він здійснює міжвідомчу координацію, співпрацюючи з медичними, психологічними та юридичними службами. У разі виявлення ознак клінічних розладів (ПТСР, депресія), він забезпечує направлення до вузькопрофільних фахівців (психотерапевтів, психіатрів), гарантуючи «м'який» перехід до терапії. У довгостроковій перспективі, діяльність соціального працівника спрямована на профілактику ретравматизації та планування успішної соціалізації, забезпечуючи, щоб дитина мала необхідні ресурси для повноцінного переходу до підліткового віку, використовуючи набуту життєстійкість як фундамент для майбутнього розвитку.

Сфера діяльності фахівця із соціальної роботи також охоплює розвиток когнітивної гнучкості та навичок критичного мислення у дітей. Після травми у дітей часто спостерігається «тунельне» мислення, сфокусоване на небезпеці, що ускладнює навчання. Соціальний працівник, співпрацюючи з педагогами, впроваджує ігрові та розвивальні методики, спрямовані на відновлення пізнавальних функцій (пам'яті, уваги, логічного мислення) та пошук альтернативних рішень у складних ситуаціях. Це допомагає дитині відновити здатність до адаптивного планування, що є невід'ємною частиною життєстійкості. Крім того, важливим, хоча й менш очевидним, є аспект культурної компетентності. Працюючи з дітьми-переселенцями або тими, хто тривалий час проживав у зоні конфлікту, фахівець має враховувати культурні особливості реагування на травму та місцеві традиції підтримки. Він виступає як медіатор між культурними нормами громади та потребами сім'ї, допомагаючи подолати стигматизацію та сприяючи інклюзії.

Таким чином, діяльність фахівця із соціальної роботи у підтримці дітей, які пережили травму війни, виступає ключовим чинником у формуванні їхньої життєстійкості та соціальної адаптації. Застосування травма-інформованого підходу дозволяє не лише мінімізувати наслідки психосоціальної травми, а й створити умови для відновлення базового відчуття безпеки, розвитку емоційної стабільності та поступового повернення дитини до активного навчального і соціального життя. Соціальний працівник виконує функцію координатора системи підтримки дитини. Його діяльність поєднує діагностику, консультування, психосоціальний супровід та міжвідомчу взаємодію. Завдяки впровадженню травма-чутливих практик фахівець сприяє відновленню ресурсів дитини, її сім'ї та шкільного середовища, забезпечуючи її соціальну інтеграцію.

УДК 364.62:159.922.7](043.2)

Файчук О.Л.,

*канд.пед.наук., доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Захарова А.С.,

*студентка 4 курсу спеціальності
«Соціальна робота та консультування»,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МОБІЛЬНІ БРИГАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУ ВІЙНИ

В умовах повномасштабної війни в Україні особливої актуальності набуває питання психологічної реабілітації та соціальної підтримки дітей, які пережили окупацію, втрату дому, близьких або тривале перебування у стані небезпеки. Відновлення безпечного середовища та емоційного благополуччя таких дітей стало одним із ключових напрямів роботи мобільних бригад соціально-психологічної допомоги. Після звільнення територій від окупаційних військ виявилось, що значна кількість дітей має ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресивні стани, порушення сну, поведінкові проблеми, страхи, а також труднощі в адаптації до навчання та спілкування. Тому завданням мобільних бригад стало не лише надання первинної психологічної

допомоги, а й комплексна підтримка, що поєднує соціальні, педагогічні та психотерапевтичні методи.

Мобільні бригади формуються з фахівців різних напрямів – психологів, соціальних працівників, педагогів, медиків, кризових консультантів, а іноді й юристів. Їхня робота координується Міністерством соціальної політики, UNICEF, Українською мережею за права дитини, Міжнародною організацією з міграції (МОМ) та іншими партнерами. Однією з ключових особливостей діяльності мобільних бригад є виїзний формат роботи: фахівці безпосередньо приїжджають до населених пунктів, де немає можливості відновити роботу стаціонарних центрів соціальних служб. Це дозволяє оперативно реагувати на потреби сімей та дітей, проводити індивідуальні й групові консультації, організовувати ігрові, арттерапевтичні, освітні заняття просто на місцях.

Досвід показує, що ефективними методами роботи мобільних бригад є:

- Арттерапія (малювання, ліплення, музикотерапія, пісочна терапія), яка допомагає дітям безпечним способом висловлювати емоції та позбуватися тривоги.

- Ігрова терапія, що дозволяє відновити відчуття нормальності, вчить дітей знову довіряти дорослим.

- Казкотерапія надає можливість дитині проектувати та усвідомлювати страхи через створення або слухання історій.

- Психоедукація батьків, яка спрямована на навчання дорослих, як підтримувати дітей, говорити з ними про травму, уникати повторного травмування тощо.

Важливо, що робота мобільних бригад базується на принципах гуманізму, конфідційності, добровільності та безпеки дитини. Кожна взаємодія з дитиною відбувається з урахуванням її вікових та психологічних особливостей, а також індивідуального рівня травматизації.

Практика останніх двох років свідчить, що мобільні бригади стали не лише засобом кризового реагування, а й інструментом відновлення соціальних зв'язків у громадах. Часто їхня присутність – перший сигнал для людей, що держава про них не забула, що є підтримка і турбота. У багатьох випадках саме завдяки роботі мобільних команд вдалося попередити розвиток суїцидальних тенденцій, агресивної поведінки чи соціальної ізоляції дітей. Також важливою є робота з педагогами шкіл, які після деокупації стикаються з дітьми, що мають психологічні травми. Бригади проводять тренінги для вчителів, пояснюючи, як створювати у школі середовище довіри та підтримки. Варто підкреслити, що соціально-психологічна підтримка має бути тривалою і системною, а не разовою акцією. Тому багато мобільних бригад впроваджують систему супроводу сімей, у якій дитина залишається під наглядом психолога протягом

декількох місяців. Серед труднощів діяльності фахівці називають нестачу ресурсів, небезпеку мінних територій, відсутність стабільного фінансування, а також емоційне вигорання самих спеціалістів. Для цього створюються програми супервізії та підтримки персоналу, щоб запобігти професійному виснаженню.

Наукові дослідження, зокрема звіти UNICEF та Інституту соціальної і політичної психології НАПН України, підтверджують, що мобільні бригади відіграють ключову роль у процесі психологічної стабілізації громад, де зруйновані соціальні інститути. Вони не лише лікують травму, а й відновлюють довіру до соціальних служб, формують культуру звернення по допомогу, що раніше було рідкісним явищем. Загалом можна зробити висновок, що досвід роботи мобільних бригад на деокупованих територіях демонструє нову модель соціальної роботи в Україні – гнучку, адаптивну, орієнтовану на реальні потреби людей. Такий досвід доцільно поширювати і на інші кризові регіони, створюючи сталі механізми підтримки дітей, які пережили травму війни.

Після звільнення українських територій у 2022–2023 роках було зафіксовано, що діти, які прожили під окупацією, мають порушення базового відчуття безпеки, підвищену тривожність і схильність до соматичних реакцій на стрес. Деякі діти перестали говорити, уникали контакту з дорослими, боялися гучних звуків і не довіряли представникам державних служб. Завдання фахівців у цих умовах значно ширші, ніж традиційна психологічна робота. Вони поєднують у собі функції кризових психологів, соціальних педагогів, фасилітаторів груп підтримки, а іноді навіть рятувальників. У багатьох населених пунктах після звільнення не було освітніх або медичних закладів, тому мобільні бригади фактично брали на себе роль тимчасового «центру життя» громади. У своїй діяльності фахівці спираються на сучасні міжнародні стандарти роботи з дітьми, які пережили війну, зокрема рекомендації ВООЗ, ЮНІСЕФ та керівні принципи Міжвідомчого посттравматичного реагування (IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings). Вони базуються на моделі багаторівневої допомоги, яка передбачає чотири рівні: базову підтримку та безпеку, сімейну та соціальну підтримку, фахову допомогу та спеціалізовану терапію. На деокупованих територіях України мобільні бригади використовують метод психосоціального трикутника, у якому три основні компоненти – «дитина – сім'я – громада». Основна ідея полягає в тому, що відновити дитину неможливо без відновлення сімейного середовища й соціальних зв'язків громади. Тому під час виїздів фахівці проводять не лише індивідуальні консультації, а й спільні заходи для всієї громади, де діти

та дорослі вчаться комунікувати, ділитися переживаннями та знаходити ресурси один в одному.

Позитивним прикладом є діяльність мобільних бригад, створених у межах програм UNICEF, Save the Children, «Проліска», «Ла Страда – Україна», а також ініціативи, що реалізуються Міністерством у справах ветеранів і Дитячим фондом ООН. У Харківській, Херсонській та Чернігівській областях такі команди проводили психологічні табори для дітей, де під час групових ігор і творчих занять діти поступово відновлювали здатність радіти, довіряти, мріяти. Окрему увагу мобільні бригади приділяють дітям, які втратили батьків або були розлучені з ними через війну. Для таких дітей створюються індивідуальні плани підтримки, які включають супровід соціального працівника, регулярні психологічні сесії, залучення до гуртків, відновлення контакту з родичами. Досвід показує, що стабільність і передбачуваність – ключові чинники, які допомагають дитині подолати наслідки травми. Варто зазначити, що робота мобільних бригад на деокупованих територіях – це високоризикова діяльність. Часто фахівці працюють у місцях, де досі не завершено розмінування, де немає електрики чи стабільного зв'язку. Це потребує не лише професійної підготовки, а й емоційної стійкості спеціалістів. Тому останнім часом розвивається новий напрям – психологічна підтримка самих працівників мобільних бригад. Проводяться регулярні супервізії, групи саморефлексії, навчальні семінари з профілактики вигорання.

Значну роль у стабілізації психологічного стану дітей відіграє відновлення освітнього процесу, до якого активно залучаються мобільні бригади. Вони допомагають школам організовувати навчання у безпечному форматі, консультують педагогів щодо адаптації дітей після окупації, розробляють тренінгові програми «Школа без страху», «Повернення до миру», «Безпечний простір». Водночас фахівці наголошують, що для ефективності необхідно інституціоналізувати роботу мобільних бригад – тобто закріпити їх статус у нормативних документах, передбачити державне фінансування, стандарти роботи, механізми підготовки персоналу. Наразі більшість команд фінансується міжнародними партнерами, що робить систему нестійкою у довгостроковій перспективі. Серед сучасних тенденцій – перехід від короткочасної допомоги до моделі «психологічного супроводу громади», коли мобільна бригада повертається в один і той самий регіон кілька разів, поступово налагоджуючи стійкі локальні структури підтримки. У деяких громадах, наприклад, на Київщині та Сумщині, після завершення виїзної роботи мобільних команд створено «осередки психосоціальної взаємодопомоги», які координують місцеві психологи,

волонтери та соціальні педагоги. Дуже важливим елементом стала цифровізація допомоги. Деякі мобільні бригади впроваджують онлайн-консультації для дітей і батьків, які не можуть зустрітися офлайн через логістичні чи безпекові причини. Це дозволяє забезпечити безперервність підтримки, навіть якщо родина змушена переміщатися.

Ще одним значущим напрямом є використання елементів травма-інформованого підходу (trauma-informed approach). Його суть у тому, що кожна дія фахівця має знижувати ризик повторного травмування: дитину не змушують розповідати про події насильно, їй дають право мовчати, вибирати, кому довіряти, і поступово відновлювати відчуття контролю над власним життям. На деокупованих територіях часто спостерігаються випадки, коли діти мають змішану травму – одночасно бойову, соціальну та втрати. Тому традиційних методів часто недостатньо. Психологи мобільних бригад розробляють інноваційні методики, наприклад, використання наративної терапії, тілесно-орієнтованих практик, групового психодраматичного моделювання, що допомагають дітям через рух і гру знову відчувти зв'язок між тілом і емоціями. Науковці відзначають, що успішна робота мобільних бригад можлива лише за умови міжвідомчої взаємодії – коли соціальні служби, освітяни, медики, волонтери та представники громад працюють як єдина система. У деяких регіонах створено координаційні ради, які визначають пріоритетні напрямки допомоги, координують маршрути команд і забезпечують моніторинг результатів. Особливої уваги заслуговує питання оцінювання ефективності діяльності мобільних бригад. Використовуються опитування дітей і батьків, спостереження за динамікою психологічного стану, аналіз соціальної адаптації, відвідуваності шкіл, рівня тривожності. За результатами досліджень, у громадах, де активно працюють мобільні команди, рівень дитячої депресивності знижується на 30–40%, а кількість звернень по психологічну допомогу – зростає удвічі, що свідчить про підвищення довіри до системи підтримки.

Отже, діяльність мобільних бригад соціально-психологічної допомоги в Україні засвідчує формування нової моделі соціальної роботи в умовах війни. Вона поєднує гнучкість реагування, міждисциплінарний підхід і травма-інформовану практику, орієнтовану на потреби конкретної дитини, сім'ї та громади. Такі команди стали не лише інструментом екстреної підтримки, а й важливим чинником відновлення довіри до соціальних інституцій, формування відчуття безпеки та єдності в постраждалих регіонах. Разом із тим, подальший розвиток цього напрямку потребує інституціоналізації: закріплення нормативної бази діяльності мобільних бригад, забезпечення державного фінансування, розроблення стандартів роботи й механізмів підготовки кадрів. Не менш важливою залишається

система супервізій і підтримки самих фахівців, які працюють у складних умовах і зазнають значного емоційного навантаження.

УДК 364.4:343.121.5](477.73-21)(043.2)

Файчук О.Л.,

*канд.пед.наук., доцент кафедри
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Тітова Є.Р.

*магістрантка спеціальності
«Соціальна робота та консультування»,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНІМИ У КОНФЛІКТІ З ЗАКОНОМ: ДОСВІД МИКОЛАЇВСЬКОГО МІСЬКОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Правопорушення у дитячому та молодіжному середовищі є складним соціально-психологічним явищем. В сучасних умовах України ця проблема набула особливої актуальності. Після початку повномасштабного вторгнення РФ, ситуація із неповнолітньою злочинністю суттєво загострилася. Багато дітей та підлітків пережили втрату дому, вимушене переміщення, розлуку з близькими, травматичний досвід бойових дій, а також тривалий стан невизначеності та небезпеки. Визначені фактори призвели до підвищення рівня емоційної нестабільності, тривожності, агресивності та соціальної ізоляції серед неповнолітніх. Результатом цього є зростання проявів девіантної поведінки, що вимагає посилення соціальної роботи щодо дітей в конфлікті з законом та їх сімей.

Згідно з Щорічною доповіддю Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини про стан додержання та захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні у 2024 році, спостерігається значний рівень злочинності серед неповнолітніх. Так, протягом року за участю неповнолітніх було вчинено 659 особливо тяжких злочинів, 1995 – тяжких злочинів. 285 діянь було кваліфіковано як особливо тяжкі злочини за участі неповнолітніх, 183 – як тяжкі [10]. Ці дані свідчать про високий рівень ризику девіантної поведінки серед неповнолітніх та підкреслюють необхідність системної профілактичної роботи та ресоціалізації неповнолітніх, що реалізується, зокрема, через діяльність Центрів соціальних служб.

Ситуація на місцевому рівні також викликає серйозне занепокоєння. Так, на Миколаївщині протягом січня–вересня 2025 року було вчинено 70 кримінальних правопорушень неповнолітніми. Серед них 9 випадків за участю дітей до 14 років, 20 випадків – у віці 14-15 років та 41 випадок – у віці 16-17 років. Такі дані опубліковано у «Єдиному звіті про осіб, які вчинили кримінальні правопорушення» Миколаївської обласної прокуратури, що свідчить про потребу активізації профілактичної, виховної та соціальної роботи з дітьми і підлітками на місцевому рівні [9].

Одним із ключових суб'єктів соціальної роботи, що здійснює діяльність із визначеною категорією клієнтів, є Центр соціальних служб. Діяльність фахівців охоплює широкий спектр питань, серед яких особливе місце займає робота з дітьми та підлітками, які перебувають у конфлікті із законом. Основна мета роботи полягає у запобіганні правопорушенням, ресоціалізації неповнолітніх злочинців, формуванні в них відповідальної поведінки, а також у наданні психолого-педагогічної підтримки для успішної адаптації в суспільстві [1].

Важливо зазначити, що соціальна робота з дітьми цієї категорії здійснюється у кількох напрямках:

1. Профілактика правопорушень у дитячих та молодіжних колективах, яка відбувається шляхом інформаційно-просвітницьких заходів, виховної роботи, формування правосвідомості тощо.

2. Індивідуальна та групова робота з дітьми й підлітками, які перебувають на обліку в Центрах пробації, з метою корекції проявів девіантної поведінки, розвитку навичок самоконтролю та відповідальності, а також здійснення соціального супроводу сімей, в яких виховуються діти.

3. Соціально-психологічна підтримка засуджених неповнолітніх, які перебувають у місцях позбавлення волі, що спрямована на підготовку їх до повернення у суспільство, відновлення соціальних зв'язків та запобіганню вчинення повторних правопорушень після звільнення.

Запобігання правопорушенням серед дітей та молоді є значущим напрямком діяльності Центрів соціальних служб. Профілактичну роботу в цьому контексті можна розглядати як систему комплексних заходів соціально-педагогічного, психологічного та правового характеру, спрямованих на формування правової культури та свідомого ставлення дітей і підлітків до норм та законів суспільства. Така діяльність охоплює як первинну профілактику – запобігання виникненню асоціальних проявів, так і вторинну профілактику, яка передбачає роботу з неповнолітніми, схильними до правопорушень або тими, які перебувають у групі ризику. Прикладом ефективної

профілактичної соціальної роботи є досвід Миколаївського міського центру соціальних служб (далі – ММЦСС), який систематично організовує інформаційно-просвітницькі заходи у закладах освіти міста. Тематика таких зустрічей охоплює питання правової обізнаності, відповідальності за протиправні дії, шляхів конструктивного розв'язання конфліктів та формування навичок ненасильницької поведінки, а також інформування про можливості отримання соціально-психологічної підтримки у разі потрапляння у складні життєві обставини чи скоєння правопорушення [4].

Соціальна робота з неповнолітніми, які вчинили правопорушення та перебувають на обліку у Центрах пробації, регулюється наказом Міністерства соціальної політики «Про затвердження Методичних рекомендацій із соціальної роботи з неповнолітніми, які вчинили правопорушення». Відповідно до положень зазначеного нормативного акту, першим етапом взаємодії між установами є передача інформації від Центру пробації до Центру соціальних служб про взяття неповнолітнього на облік. Це дає змогу налагодити міжвідомчу співпрацю та забезпечити комплексний підхід до подальшої роботи з дитиною та її сім'єю. Після отримання повідомлення фахівці Центру соціальних служб проводять оцінку потреб сім'ї правопорушника, що дає змогу визначити індивідуальні особливості дитини, умови її проживання, психологічний стан, рівень підтримки з боку батьків та соціального оточення. На основі висновків цієї оцінки формується індивідуальний план роботи, який визначає необхідні соціальні послуги та очікувані результати. [5]. Ці послуги можуть включати: консультування, соціальний супровід, соціальну профілактику, перенаправлення до психолога або інших суб'єктів, залучення яких є необхідним, тощо.

Аналізуючи досвід Миколаївщини, можна зазначити, що в місті налагоджена ефективна співпраця Центру ювенальної пробації та ММЦСС, зокрема, передбачаються такі напрямки співпраці:

- проведення профілактичних та виховних заходів;
- залучення психологів і соціальних працівників до індивідуальної роботи;
- координація у сфері підтримки родин неповнолітніх;
- розробка нових механізмів допомоги суб'єктам пробації [8].

Неповнолітні, які вчинили особливо тяжкі правопорушення, відповідно до Кримінального кодексу України, можуть отримати покарання у вигляді позбавлення волі після досягнення чотирнадцятирічного віку [3]. У таких випадках діти направляються до спеціалізованих (пенітенціарних) установ виконання покарань, де

створюються умови для реалізації заходів виховного, освітнього та соціально-психологічного впливу. Пенітенціарні заклади України, а зокрема й Миколаєва, співпрацюють з надавачами соціальних послуг з задля соціально-психологічної підтримки та подальшої ресоціалізації неповнолітніх злочинців. Головною метою соціальної роботи у пенітенціарних закладах є запобігання повторним правопорушенням серед неповнолітніх, а також сприяння засвоєнню ними моральних, етичних та правових норм життя у суспільстві. Важливим аспектом є корекція психологічного стану, подолання наслідків ізоляції, зниження агресивності та відновлення позитивного соціального досвіду.

Зважаючи на специфічну уразливість даної категорії клієнтів, діяльність Центрів соціальних служб у пенітенціарних закладах здійснюється відповідно заздалегідь погодженому плану, з урахуванням психологічних особливостей неповнолітніх засуджених, їхнього віку, соціальних навичок. Уся робота проводиться під наглядом вихователів та фахівців установи, що забезпечує ефективність взаємодії та дотримання безпеки для залученого соціального працівника.

Наприклад, ММЦСС активно співпрацює з Миколаївським слідчим ізолятором у напрямку ресоціалізації та морально-психологічної підтримки неповнолітніх. Регулярно проводяться інформаційно-просвітницькі заходи, спрямовані на формування правосвідомості, розвиток емоційного інтелекту, самоконтролю формування навичок ненасильницького спілкування та поведінки [6]. Форми роботи є різноманітними та інтерактивними: лекції з елементами тренінгу, рольові ігри, дискусійні платформи, тематичні бесіди та моделювання життєвих ситуацій. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань, а й розвитку практичних соціальних навичок, необхідних для подальшої успішної інтеграції в суспільство після звільнення.

Таким чином, соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом, потребує комплексного підходу, що включає профілактику правопорушень, надання соціальних послуг дітям, які знаходяться під обліком Центрів пробації та підтримку неповнолітніх в пенітенціарних закладах. Досвід Миколаївського міського центру соціальних служб демонструє ефективність застосування інтерактивних методів, інформаційно-просвітницьких заходів та міжвідомчої взаємодії для успішної ресоціалізації дітей та підлітків.

Список використаних джерел:

1. Албул І. Робота з неповнолітніми правопорушниками в установах пенітенціарної системи як соціально-педагогічна проблема // *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : матеріали*

Всеукраїнського науково-методичного семінару (Умань, 27 квітня 2017 р.) / [ред. кол. : Коляда Н. М. та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий, 2017. – С. 5–9.

2. Караман О. Л. Правові засади соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими // *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. – 2014. – № 31. – С. 69–72.

3. Кримінальний кодекс України : Кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III : станом на 17 лип. 2025 р. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>.

4. Миколаївський міський центр соціальних служб. Формування безпечного середовища: запобігання правопорушенням, насильству та боулінгу. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/NCSSSDM/posts/pfbid0r2c4MBJH7o5gbf4jCJLQ3bwdiCKzZ5W2KLeeS49UcVBSJVPGDtuTSmz418msz1pol>.

5. Про затвердження Методичних рекомендацій із соціальної роботи з неповнолітніми, які вчинили правопорушення : Наказ від 20.10.2015 № 1019. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1019739-15#Text>.

6. Просвітницька лекція для неповнолітніх ув'язнених...// *Державна установа "Миколаївський слідчий ізолятор"*. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/share/p/17CbH9FzDm/>.

7. Рогатинська Н. З. Вплив війни на злочинність неповнолітніх // *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Тернопіль, 28 квіт. 2023 р.). – С. 300–303.

8. Спільна нарада сектору ювенальної пробації м. Миколаєва та Миколаївського міського центру соціальних служб // *Центр ювенальної пробації м. Миколаєва*. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/share/p/1EBE57HEQ8/>.

9. Статистична інформація // *Миколаївська обласна прокуратура*. – Режим доступу: https://myk.gp.gov.ua/ua/statnik.html?dir_id=117074&libid=101034.

10. Щорічна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини про стан додержання та захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні у 2024 році. – Київ, 2025. – 543 с. – Режим доступу: https://www.ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/Щорічна_довідка_Уповноваженого_у_2024_році.pdf.

Файчук О.Л.,

*канд.пед.наук., доцент кафедри,
соціальної роботи, педагогіки і логопедії,*

Хайкін Ю.,

магістр спеціальності

«Соціальна робота та консультування»,

ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ДОСВІД ІЗРАЇЛЮ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ ПТСР ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО АДАПТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Ізраїль протягом десятиліть живе в умовах воєнних конфліктів і терористичних загроз, тому питання реабілітації осіб із посттравматичним стресовим розладом є складовою державної політики. На державному рівні створено спеціалізовані центри допомоги ветеранам, жертвам терактів і цивільним постраждалим. Психологічна підтримка інтегрована у систему охорони здоров'я та соціальних служб, що забезпечує її доступність та системність.

Важливою особливістю ізраїльського досвіду є міждисциплінарний підхід. Реабілітаційна система поєднує медичну, психологічну, соціальну та освітню підтримку. У процесі відновлення активно застосовуються групова терапія, арт-терапія, сімейне консультування, що сприяє комплексному впливу на психологічний стан людини. Головна мета полягає не лише у подоланні наслідків травми, а й у поверненні людини до активного життя, праці та соціальної взаємодії.

Суттєвим компонентом реабілітаційної системи Ізраїлю є соціальна інтеграція та інклюзія. Значна увага приділяється створенню безбар'єрного середовища, розвитку smart-city рішень та адаптивних інтерфейсів для людей із порушеннями зору чи слуху. Підтримуються програми працевлаштування та професійної адаптації постраждалих, що сприяє їх поверненню до активного суспільного життя. Повага до гідності, самостійності та автономії людини розглядається як основоположний принцип соціальної політики. Це означає, що реабілітація не обмежується лише медичним або психологічним втручанням, а включає повернення людини до повноцінного соціального життя — через працевлаштування, житло, освіту, активність у громаді.

Зокрема, закон та державні програми передбачають комплексну допомогу особам з психічними чи фізичними порушеннями: доступ до

житла, професійної підготовки, працевлаштування, навчання, соціальної підтримки. Наприклад, на порталі Міністерства охорони здоров'я Ізраїлю зазначено, що особам з психічною інвалідністю чи значним функціональним порушенням доступна «корзина реабілітації», яка включає послуги із працевлаштування, житлову підтримку, соціальні клуби, наставництво, сімейне консультування тощо [4]. У випадку ветеранів та поранених військових, Ministry of Defense (Israel) — Департамент реабілітації забезпечує мультидисциплінарний підхід: медичні, соціальні, професійні служби працюють у складі команди, індивідуальний керівник супроводжує ветерана на шляху повернення до цивільного життя [4].

Крім цього, Ізраїль розвиває політику інклюзії осіб з особливими потребами у громадське життя та на ринку праці. Наприклад, як зазначено в аналітичному огляді «Israel's Experience of Social Inclusion: Lessons for Ukraine», держава приділяє увагу не лише підтримці, а залученню людей з інвалідністю як активних членів суспільства: освіта, праця, волонтерство, технологічні рішення [5]. Також існують програми працевлаштування та професійної адаптації осіб з інвалідністю або ветеранів. Наприклад, дослідження «Integrating Israeli Defense Force (IDF) veterans with disabilities into the workforce: characteristics and predictors» розглядало фактори, що впливають на успішне працевлаштування ветеранів з інвалідністю [7].

Основні принципи соціальної політики щодо реабілітації осіб з ПТСР в Ізраїлі включають:

- Повага до гідності та автономії особи. В Ізраїлі особа з травмою чи інвалідністю розглядається не як пасивний об'єкт допомоги, а як активний учасник відновлення, соціально-професійної адаптації і громадського життя [5].

- Індивідуальний підхід. Реабілітаційні програми формуються із врахуванням потреб, можливостей і бажань людини, а також її соціального оточення. Наприклад, законодавство про реабілітацію підкреслює, що план має створюватись «спільно з особою» [4].

- Комплексність. Підтримка охоплює не лише медичні/психологічні аспекти, але житло, працевлаштування, соціальні зв'язки, освіту, дозвілля.

- Інклюзія в освітньому та професійному полі та соціальна інтеграція через працю. Ветерани з інвалідністю мають можливості для професійної підготовки та працевлаштування, що допомагає їм повернутися до активного життя і збільшує відчуття власної цінності [7].

Ізраїль також є лідером у впровадженні інноваційних технологій у сфері психосоціальної реабілітації. Використання віртуальної та доповненої реальності (VR та AR) дозволяє безпечно відтворювати

травматичні ситуації й тренувати емоційну регуляцію. Широко застосовуються штучно-інтелектуальні платформи, такі як *Eleos Health* [3] чи *Taliaz* [8], які персоналізують терапію через аналіз мови, міміки та інтонації. Для підтримки у повсякденному житті розроблено мобільні застосунки для самодопомоги, зокрема *Safe Place* [6], що надають вправи для зниження тривожності у реальному часі.

VR-/AR-технології застосовуються для допомоги людям, які пережили травматичні ситуації, зокрема ветеранам, цивільним постраждалим, резервістам. Наприклад, компанія XRHealth запровадила програму, де VR-середовища створюють «тренувальні» ситуації: пацієнт занурюється у віртуальне середовище, яке відтворює ті або подібні до травматичних подій ситуації, але в контрольованому форматі. Одним із продуктів є «PTSD package», що передбачає VR-терапію за протоколом EMDR, а також домашні завдання у VR. Крім того, за даними аналітики, в рамках ізраїльських стартап-ініціатив у містах, близьких до зони бойового конфлікту (наприклад, Сдерот), було запущено стартапи, що спеціалізуються на VR-терапіях, діагностиці за голосом і інших технологіях для ПТСР [1]. Основні переваги VR-терапії:

- дозволяє створити контрольоване середовище, в якому людина може «пережити» травматичну подію у змінений формі, без реальної загрози, з метою тренування навичок емоційної регуляції.

- дає можливість терапевтам керувати рівнем стимулу і поступово адаптувати клієнта до ситуацій, які раніше викликали сильні реакції.

- доповнює традиційну терапію.

Ізраїльські компанії також активно використовують AI-технології у сфері психічного здоров'я. Один із провідних прикладів — *Eleos Health*, ізраїльсько-американський стартап, що розробив платформу на основі AI для автоматизації документування, аналізу сесій терапії, підвищення ефективності психотерапевтичної допомоги [3]. Наприклад: дослідження, проведене з використанням *Eleos*, показало, що група клієнтів, які лікувались із підтримкою платформи, відвідувала на 67 % більше сесій, ніж контрольна група, а симптоми тривоги/депресії знизились на 34 % та 29 % відповідно, у порівнянні з 20 % і 8 % у групи без платформи [3].

Використання AI-платформи в Україні можуть бути використані для підвищення продуктивності фахівців, оптимізації процесів допомоги, стандартизації супроводу. Важливо зал

учити наукову базу, профільних клініків та дослідників для адаптації систем і здійснити пілотні проєкти.

Ще один напрям — мобільні застосунки, які дозволяють людям у щоденному житті отримувати підтримку, виконувати вправи для

зниження тривожності, самостійно працювати над регуляцією емоцій та настрою. У Ізраїлі цей напрям активно розвивається в рамках цифрової психіатрії та мобільного ментального здоров'я. Наприклад, ізраїльські стартапи, що займаються психотехнологіями, звертають увагу на використання VR-/AR-сценаріїв, мобільних додатків для PTSD, тривоги та інших станів [2]. Основні переваги таких застосунків:

- можливість звернутись до вправ чи технік самостійно, без очікування терапевта в будь-який час доби;
- функції моніторингу настрою, тривожності, ведення щоденника, тренування дихання, міні-сесії;
- доповнення до психологічної допомоги, можливість використання між сесіями або як ранній етап.

Отже, досвід Ізраїлю демонструє, що інноваційні технології — VR/AR, AI-платформи, мобільні застосунки — вже стають невід'ємною частиною системи підтримки людей із травматичними стресовими розладами. Інтеграція цих технологій у країні з високим рівнем ризику травм показує, що вони можуть бути ефективними доповненнями до традиційної терапії. Для України це означає можливість впровадження таких технологій у рамках адаптації досвіду, створення інноваційних рішень, пристосованих до місцевого контексту, підвищення доступності та ефективності реабілітаційної допомоги.

Для України доцільним є адаптація ізраїльських методик до вітчизняних соціокультурних умов, створення спільних центрів практичної та науково-методичної допомоги, а також системне навчання фахівців і волонтерів сучасним технологіям кризової психологічної підтримки. Перспективним напрямом є впровадження інноваційних інструментів — VR-терапії, мобільних застосунків, AI-сервісів — у практику реабілітації, а також розвиток програм соціальної інтеграції, що включають працевлаштування, підтримку сімей і розбудову інклюзивних сервісів.

Таким чином, досвід Ізраїлю переконливо демонструє, що ефективна реабілітація осіб із ПТСР можлива лише за умов державної підтримки, міждисциплінарної взаємодії та впровадження сучасних технологій. Адаптація цих підходів в Україні сприятиме формуванню сталої системи соціально-психологічної допомоги постраждалим від війни, підвищенню якості їхнього життя та зміцненню міжнародного партнерства.

Список використаних джерел:

1. Eleos Health. *AI-Powered Behavioral Health Platform*. – Tel Aviv: Eleos Health, 2024. – URL: <https://www.eleos.health>.

2. Kabir O. Healing after October 7: Israeli startups tackle a PTSD crisis with technology // Calcalist Tech. 6 October 2025.
URL: <https://www.calcalistech.com/ctechnews/article/rjwupw116lg>
3. Ministry of Health Israel. *Innovative Use of Virtual Reality in PTSD Treatment*. – Jerusalem: MOH Press, 2023. –
URL: <https://www.health.gov.il/VR-PTSD>.
4. Rodal-Shpiller A. Israel's Experience of Social Inclusion: Lessons for Ukraine // New Europe Center, 27 July 2018.
URL: <https://neweurope.org.ua/en/en-israel-s-experience-of-social-inclusion-lessons-for-ukraine/>
5. Safe Place App. *Self-Help for Anxiety and Stress Relief*. – Tel Aviv: MindTech Israel, 2024. – URL: <https://safeplace.co.il>.
6. Segev D., Schiff M. Integrating Israeli Defense Force (IDF) veterans with disabilities into the workforce: characteristics and predictors // *Israel Journal of Health Policy Research*. 2019. Vol. 8. Article 86. DOI:10.1186/s13584-019-0352-2.
URL: <https://ijhpr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13584-019-0352-2>
7. Taliaz. *AI-based Mental Health Solutions for Personalized Treatment*. – Tel Aviv: Taliaz Ltd., 2024. – URL: <https://www.taliazhealth.com>

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ: ОСВІТА

Підсекція:

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН:

Дінжос Р.В., Недбаєвська Л.С. Розвиток креативних здібностей здобувачів вищої педагогічної освіти на засадах STEM-орієнтованого підходу.....3

Дармосюк В.М., Максимова М.І. STEM-студії як інструмент реалізації концепції сталого розвитку.....8

Калуга В.Ф. Культура в розрізі функціонального підходу до осмислення її суті та навантаження у бутті людини.....11

Манькусь І. В, Васильєва Л. Я. Інтегрований курс «Природа і суспільство» як умова розвитку світоглядної компетентності здобувачів вищої освіти.....14

Підсекція:

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ЛОГОПЕДІЇ

Савінова Н. В. Компетентнісна спрямованість сучасної логопедичної практики.....19

Савінова Н. В., Берегова М. І. Проблеми логопедичного супроводу дітей із РАС.....22

Савінова Н. В., Гоцяк М. І. Види порушень вимови свистячих і шиплячих звуків дітей середнього дошкільного віку та шляхи корекції.....27

Савінова Н. В., Кірєєнко Т. Формування орфографічних навичок в учнів початкових класів із артикуляційно-акустичною дисграфією.....30

Савінова Н. В., Коханська Л.Л. Діагностика комунікативних навичок дітей із РАС у роботах українських учених.....33

Савінова Н. В., Лялякіна Ю. О. Особливості ситуативного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеню.....	37
Берегова М. І., Мельник Т. М. Ефективність мовленнєвих дидактичних ігор у подоланні фонематичної дислексії у дітей початкових класів....	41
Берегова М. І., Стеценко К. Альтернативні засоби комунікації в системі підтримки дітей з комплексними порушеннями розвитку.....	46
Берегова М. І., Шайгородська О. Фонематична обізнаність як основа формування компетенцій читання у дітей з дислексією.....	51
Бушкова О.В. Формування основних етапів розвитку мовленнєвої діяльності у немовленнєвих дітей.....	55
Ковчак Х.С., Нездатна А.Ю. Навчально-методичне забезпечення процесу формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з важкими мовленнєвими порушеннями.....	60
Сургова С.Ю. Аналіз наукових підходів щодо розуміння поняття соціально-психологічної допомоги клієнтам, опинившимся в кризовій ситуації.....	63
Сургова С.Ю., Лисенко Т. Є. Створення фасилітуючого середовища як стратегії соціальної роботи з адаптації ВПО (на прикладі Губиниської громади Дніпропетровської області).....	68
Сургова С.Ю., Черевата А.О. Дослідження соціального служіння церков в науковій літературі.....	72
Чубук Р.В. Психологічні умови формування моральної свідомості майбутнього соціального працівника.....	76
Чубук Р.В., Дудукіна А. Психопрофілактика засобами мистецтва та фізичною активністю античного періоду.....	80
Чубук Р.В., Каліщева О. Міжнародний досвід реабілітації студентів у країнах, що пережили військові конфлікти.....	83
Чубук Р.В., Плуталова К. Особливості професійної діяльності соціальних працівників в період воєнного стану.....	88
Файчук О.Л. Соціальне проектування як механізм реалізації соціальної політики.....	92

Файчук О.Л., Гроссу Т.В. Роль методів арт-терапії у відновленні психоемоційного стану дітей після травматичних подій.....	96
Файчук О.Л., Єрмачкова Н. О. Роль соціального працівника у формуванні життєстійкості дітей, які пережили травму війни.....	99
Файчук О.Л., Захарова А.С. Мобільні бригади соціально-психологічної допомоги як інноваційна форма підтримки дітей, які пережили травму війни.....	102
Файчук О.Л., Тітова Є.Р. Соціальна робота з неповнолітніми у конфлікті з законом: досвід Миколаївського міського центру соціальних служб.....	107
Файчук О.Л., Хайкін Ю. Досвід Ізраїлю у сфері соціально-психологічної реабілітації осіб із ПТСР та можливості його адаптації в Україні.....	112

Друкується в авторській редакції
Друк С. Волинець. Фальцювальні-палітурні роботи О. Мішалкіна.

Підп. до друку 24.11.2025.
Формат 60 × 841/8. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 6,9. Обл.-вид. арк. 6,4.
Тираж 10 пр. Зам. № 7123.

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50–03–32, 8 (0512) 76–55–81,
e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2020.