

Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
Полтавський обласний благодійний фонд «Громадське здоров'я»
КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 20
імені Бориса Серги Полтавської міської ради Полтавської області»
Початкова школа № 45 Полтавської міської ради
Полтавський навчально-реабілітаційний центр
Полтавської обласної ради



СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ, КОРЕКЦІЙНИЙ
І МЕДИЧНИЙ АСПЕКТИ

МАТЕРІАЛИ

всеукраїнської науково-практичної конференції

12–13 травня 2022 року

Полтава – 2022

УДК 159.923.2. – 053.5 ”712” (082)

C76

ISBN 978-966-2538-83-0

Рекомендовано до друку

Вченою радою Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

(протокол №13 від 30.05.2022 року)

Редакційна колегія:

Шеремет М. К. – доктор педагогічних наук, професор

Миронова С. П. – доктор педагогічних наук, професор

Пахомова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор

Савінова Н. В. – доктор педагогічних наук, професор

Дмитрієва І.В. – доктор педагогічних наук, професор

Березан В. І. – доктор педагогічних наук, доцент

Супрун Д. М. – доктор педагогічних наук, професор

Автори опублікованих матеріалів відповідають за підбір, точність і достовірність наведених фактів, правильне цитування джерел, власних імен та інших відомостей. Редакційна колегія не завжди поділяє думку авторів.

Рецензенти:

О. А. Федій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 12–13 трав. 2022 р. / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. І. Березан. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 266 с.

ISBN 978-966-2538-83-0

До збірника увійшли наукові праці фахівців зі спеціальної освіти, соціальної сфери і медицини з проблем розвитку і становлення особистості дитини в різних регіонах України в умовах воєнного стану. Висвітлено вплив інтегративного психолого-медико-педагогічного підходу, сучасних технологій навчання і виховання, професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми та педагогічної компетентності батьків на формування особистості дітей із порушеннями психофізичного розвитку та без порушень в умовах воєнного стану.

УДК 159.923.2. – 053.5 ”712” (082)

© Колектив авторів, 2022

ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022

ISBN 978-966-2538-83-0

ЗМІСТ

<i>Березан Валентина, Горбик Катерина</i> МІЖНАРОДНИЙ ПРОЄКТ ЯК ОДНА З АКТИВНИХ ФОРМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	9
<i>Блеч Анна</i> КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	13
<i>Боряк Оксана</i> ОСВІТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ	18
<i>Брушневська Ірина</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У КРИЗОВИХ УМОВАХ	22
<i>Бугера Юлія</i> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	27
<i>Бурковський Андрій, Березан Валентина, Панченко Наталія</i> ІНТЕГРАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ТАБІРНИХ ЗМІН У РОБОТУ ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ БО «ПРАВО НА ЩАСТЯ»	32
<i>Вигура Христина</i> РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	35
<i>Ворощук Оксана, Козакевич Наталія</i> РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ТРАВМИ ТА СТРЕСОВИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ (з досвіду роботи БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ)	43
<i>Галущенко Вікторія, Деменчук Олеся</i> АСПЕКТИ ПЛАНУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	46

<i>Демус Яна</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	50
<i>Дідух Ірина</i> СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ РОДИНИ, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД	55
<i>Дмитрієва Ірина, Одинченко Лариса</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗНАНЬ ПРО ГЕОПРОСТОРОВІ ВІДНОШЕННЯ МІЖ КОМПОНЕНТАМИ ПРИРОДИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ	59
<i>Дрозд Лариса</i> КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ	63
<i>Зелінська-Любченко Катерина, Стахова Лариса</i> ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	65
<i>Іваненко Аліна, Ямпонець Катерина</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З РАС ІМІТАЦІЙНИХ НАВИЧОК У ПОВЕДІНКОВОМУ ПІДХОДІ	70
<i>Калюжна Юлія</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ У СВТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ	73
<i>Карпенко Мирослава</i> ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ	77
<i>Качуровська Оксана</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ДІТЕЙ	80

<i>Кобильченко Вадим, Омельченко Ірина</i> ДЕПРИВАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ ЯК НАСЛІДОК ВОЄННОЇ АГРЕСІЇ	83
<i>Комар Ірина</i> ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	90
<i>Кондратюк Жанна</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦІВ КОНСУЛЬТАНТІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	95
<i>Кононенко Лілія, Пилипенко Дар'я</i> МІСЦЕ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ	101
<i>Кононенко Лілія, Шеремет Віталіна</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДЕГОГІЧНІЙ РОБОТІ	108
<i>Котломанітова Галина, Заїченко Олеся</i> ПРОБЛЕМАТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ	116
<i>Кузава Ірина</i> РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- ДЕФЕКТОЛОГІВ	121
<i>Куроєдова Віра, Галич Людмила Б., Галич Людмила В., Нелюбіна Анастасія</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТИПАЖ ОРТОДОНТИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ ...	128
<i>Куроєдова Віра, Сокологорська-Никіна Юлія</i> СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ ТА ДО СЕБЕ ПАЦІЄНТІВ ІЗ СЕНСОРНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ СЛУХУ	131
<i>Лебедик Леся</i> ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ	137

<i>Лемко Галина, Дмитрук Арсен</i> СЕКСУАЛЬНЕ НАСИЛЬСТВО ЯК ВІЙСЬКОВИЙ ЗЛОЧИН	142
<i>Лещій Наталія</i> ПОЛІПШЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВЧОЇ ПРОГРАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО- РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ	146
<i>Маліченко Валерія</i> ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЯ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	150
<i>Миронова Світлана</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКТИВНОСТІ ТА СВІДОМОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	155
<i>Мисюра Яніна</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ	158
<i>Наволокова Олександра</i> АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	163
<i>Олефір Ольга, Гузь Яна</i> КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	168
<i>Олефір Ольга, Демідова Наталія</i> КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ	171
<i>Падун Валентина</i> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ	175
<i>Пахомова Наталія, Пищкіна-Фирсова Дар'я</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ РОДИН В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	178

<i>Петришин Роман</i> МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ, ЩО НАДАЮТЬ СОЦІАЛЬНІ ПОСЛУГИ, ЗДІЙСНЮЮТЬ СОЦІАЛЬНУ РОБОТУ	183
<i>Петрушов Андрій, Ельвін Катерина</i> СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	186
<i>Подольська Анастасія</i> НЕЗАЛЕЖНЕ ЖИТТЯ ІНВАЛІДІВ ЯК МЕТА І ПРОВІДНИЙ ПІДХІД У СФЕРІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	192
<i>Полякова Ольга, Тірон Валентина</i> ТЕАТР СОЦІАЛЬНОЇ ДІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	196
<i>Савінова Наталія, Берегова Марія, Борулько Дмитро</i> ЦИФРОВІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ	199
<i>Стрельніков Віктор</i> РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КООПЕРАТИВНОМУ НАВЧАННІ	203
<i>Сугейко Яна</i> РОЛЬ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ (в умовах студентського гуртожитку)	211
<i>Супрун Дар'я</i> ІНКЛЮЗІЯ В МЕЖАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: НОВІТНІЙ ДОСВІД	214
<i>Супрун Микола</i> ГОЛОВНІ ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ	218
<i>Тимків Лідія</i> ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВІЙНИ	222

<i>Трикоз Сніжана</i> ЗМІСТ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ...	226
<i>Федорчук Віктор, Федорчук Вікторія</i> ПЕРВИННА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЧЕРЕЗ ІНТЕРНЕТ- РЕСУРСИ В УМОВАХ ВІЙНИ	230
<i>Чередніченко Наталія, Швалюк Тетяна</i> ЗНАЧЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ В ОВОЛОДІННІ ПОЧАТКОВИМИ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	238
<i>Чопік Олена</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	246
<i>Шаповал Алла</i> ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ (з досвіду роботи ПШ № 45 м.Полтави)	249
<i>Яновська Тамара</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ	253
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	260

**МІЖНАРОДНИЙ ПРОЄКТ ЯК ОДНА З АКТИВНИХ ФОРМ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Березан Валентина,

доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Горбик Катерина, студентка,

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті розкрито досвід участі студентів спеціальності «Соціальна робота» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в міжнародному проєкті “Dance4Life” («Танцюй заради життя»), що стало яскравим прикладом використання активної форми навчання у підготовці майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Ключові слова: проєктування, міжнародний проєкт, майбутні соціальні працівники, професійна діяльність.

The article reveals the experience of participation of students majoring in “Social Work” of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University in the international project “Dance4Life” (“Dance for Life”), which was a clear example of using active learning in training of the future social workers for their professional activity.

Key words: projection, international project, future social workers, professional activity.

Постановка проблеми. Інтеграція України у європейське співтовариство, гуманізація соціального середовища вимагає нових підходів до підготовки сучасного конкурентоспроможного соціального працівника. Це потреба в створенні нового покоління соціальних працівників, здатних до ефективної професійної діяльності в умовах багатонаціонального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли відображення у роботах Т. Алексеєнко, С. Архіпової, Р. Вайноли, А. Капської, О. Карпенко, С. Литвиненко, І. Мельничук, Н. Микитенко, В. Поліщук, С. Харченко та ін. Актуальність проблеми проєктування у соціальній роботі висвітлюється в дослідженнях С. Кримського, В. Лукова, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, О. Яременко та ін. Однак використання проєкту як форми професійної підготовки майбутнього соціального працівника майже не висвітлено в наукових розвідках.

Тому **мета статті** – описати сутність міжнародного проєкту “Dance4Life” («Танцюй заради життя») і показати його значення для підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. За висновками О. Карпенко «професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише

діяльність педагога і студента, що утворюють процес навчання, але й самостійну діяльність суб'єкта, саморозвиток, засвоєння суб'єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений. Без сумніву, професійна підготовка повинна бути зорієнтована на модель майбутнього спеціаліста, що відображає структуру його діяльності, а сам процес підготовки має відображати специфіку майбутньої професійної діяльності» [1, с. 48].

Аналіз практики підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО України показав, що ефективність навчального процесу можна забезпечити шляхом упровадження інновацій. Саме інновації забезпечують активність студента в набутті професіоналізму, здатність самостійно одержувати знання, вміння готувати себе до майбутньої професійної діяльності.

Однією з інноваційних активних форм підготовки майбутнього соціального працівника, на наш погляд, є міжнародний проєкт та участь у ньому як студентів, так і викладачів.

Проєкт у соціальній сфері або соціальний проєкт – це сконструйоване ініціатором проєкту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання у середовищі, що змінюється, матеріальної або духовної цінності. Це нововведення мусить мати просторово-часові координати, а його вплив на людей – визнаватися позитивним за соціальним значенням [2].

Проєктування можна розподілити на дві взаємопов'язані складові [4]:

- розроблення певного проєкту (передбачає передпроєктний аналіз, визначення мети та завдань проєкту, окреслення засобів, методів і організаційних форм його реалізації, визначення етапів і процедур реалізації, хронологічних меж, формулювання критеріїв та визначення методів оцінювання ефективності проєкту (відповідності його, очікуваних результатів запроєктованій меті та завданням);
- виконання проєкту, яке, як правило, здійснюється вже наявними структурами, або, у разі потреби, спеціально створюваними підрозділами («персоналом проєкту», «командою»); виконання проєкту включає організацію (розподіл функцій (обов'язків) та відповідальності), координацію, мотивацію, комунікацію, моніторинг, контроль, які поєднуються процесом управління та спільними діями персоналу (команди) щодо реалізації цілей проєкту.

Задля професійної підготовки майбутніх соціальних працівників студентів можна залучати до проєктної діяльності як до першої, так і до другої складової проєктування у сфері соціальної роботи і соціальних проблем. Ми хочемо зупинитися на другій складовій – виконання проєкту, як до однієї з активних форм підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Таким міжнародним проєктом для студентів спеціальності «Соціальна робота» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка стала “Dance4Life” («Танцюй заради життя») – це міжнародна голландська модель, спрямована на просування здорового

способу життя серед молоді, на збереження і зміцнення репродуктивного здоров'я, профілактики ВІЛ, інфекцій, що передаються статевим шляхом, та інших соціально-значущих захворювань, а також на розкриття особистого потенціалу молодих людей, роботу з молоддю для розвитку лідерства та ін. "Dance4Life", крім штаб-квартири у Нідерландах, працювала майже до кінця 2021 року в 14 країнах на 4 континентах. Однією з таких країн стала Україна та чотири її міста – Кропивницький, Полтава, Харків, Чернівці [3; 5].

Цей проєкт реалізувався за допомогою навчальної програми "Journey4Life" («Подорож заради життя»), що була розроблена для молоді віком від 10 до 24 років. У ній застосовувався комплексний підхід до позитивного розвитку молоді та містилися заходи з розбудови соціальних емоційних компетенцій молодих людей, щоб вони отримали можливість робити здоровий вибір щодо свого життя та відчували впевненість у своєму майбутньому [3].

Метою навчальної програми проєкту було зниження ризикованої поведінки молодих людей через розвиток особистості підлітків і молоді та виховання лідерських якостей.

"Journey4Life" складалася з 5 етапів і проходила через 3 основні теми:

1. Я – учасники пізнавали себе і свої сильні сторони.
2. Я і ТИ – учасники оцінювали свою поведінку і ставлення до інших людей, дізнавалися про міжгендерні відносини.
3. Я і СУСПІЛЬСТВО – учасники отримали можливість досліджувати існуючі проблеми в суспільстві, в якому вони живуть, свою роль в ньому, можливість змінити суспільство на краще [5].

Подорож складалася з 10 зустрічей. Тривалість кожної – 90 хвилин.

Протягом програми учасники отримували певні виклики (Challenge), спрямовані на зміцнення особистості і компетенції молодої людини [5].

Найцікавішим у реалізації програми "Journey4Life" було те, що її викладали молоді люди 18–24 років, яких називали "Champions4Life" («Чемпіони заради життя») – фасилітатори-однолітки, які проводили зустрічі та пройшли навчання за темами із сексуального й репродуктивного здоров'я та прав (СРЗП) і зі сприяння особистій трансформації. Будучи молодими людьми, Champions4Life радше самі розширювали можливості інших молодих людей, ніж навчали їх; вони вели процес навчання на основі досвіду та виступали прикладами для наслідування. Вони створювали безпечний простір для сприяння взаємообміну і навчанню шляхом дискусій та активної участі [3].

Для такої організації і реалізації проєкту "Dance4Life" і програми "Journey4Life" серед студентів Полтавського педуніверситету було відібрано студентів, які пройшли семиденний тренінг для Champions4Life, наприкінці якого у них була можливість уже провести свої перші заняття для молоді [3].

Цінним для підготовки студентів-чемпіонів до майбутньої професійної діяльності був основний метод реалізації проєкту – навчання через досвід: молодіжні лідери (Чемпіони4Life) спільно з учасниками проходили через рольові ігри та вправи, пов'язані з реальним життям підлітків, рекомендували

їм надійні джерела профілактичної інформації, пропонували і спільно придумували різні дії для відпрацювання і закріплення життєвих навичок.

Від Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в проєкті взяло участь 35 студентів – 25 студентів складало групу, яка проходила навчання і 10 студентів, що стали чемпіонами і проводили заняття у Полтаві та Полтавській області. А взагалі по Полтавському регіону навчання в рамках проєкту “Dance4Life” взяло участь 350 молодих людей. Після закінчення усі учасники отримали сертифікати та подарунки.

Висновки. Досвід участі в такій активній формі соціальної діяльності показав, що методи роботи з молоддю були ефективними, оскільки будучи молодими людьми, Champions4Life самі радше розширювали можливості інших молодих людей, ніж їх навчали; вони вели процес навчання на основі досвіду та виступали прикладами для наслідування. Вони змогли створити безпечний простір для сприяння взаємообміну та навчанню шляхом дискусій і активної участі. Кінцева мета проєкту “Dance4Life” – знизити поширеність трьох найбільших загроз для сексуального здоров'я, з якими стикаються молоді люди сьогодні: ВІЛ, небажана вагітність, сексуальне та гендерне насилля – була досягнута. Щоб практикувати здорову й безпечну сексуальну поведінку, молоді люди вчилися формулювати наміри щодо зміни своєї поведінки та брати на себе особисту відповідальність за своє сексуальне життя. Згідно з програмою, основними факторами, що визначають формування цих намірів є: формування впевненості; створення установок гендерної рівності; критична оцінка і виклик існуючим соціальним нормам.

У ході участі в проєкті як чемпіони, так і студенти-учасники опанували модель розширення можливостей, в основі якої п'ять основних стратегій: три з них роблять особливий акцент на реалізації, а дві – на зв'язку розширення можливостей з використання послуг і забезпечення підтримки спільнот:

- підхід під керівництвом однолітків, коли вони виступають прикладом для наслідування, стимулюють критичне сприймання соціальних норм;
- методи навчання на основі досвіду, який перекликається з молодіжною культурою і працює з реальними життєвими обставинами;
- залучення й творче заохочення, що створює безпечний простір для обміну особистим досвідом;
- активізація молоді для підтримки спільнот;
- перенаправлення до служби і фактична інформація [5].

Таким чином, і тьютори (студенти-чемпіони), і їхні учні (студенти-учасники) опанували нові активні методи переконання, які вони зможуть використовувати у їхній подальшій професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління* : зб. наук. пр. 2006. Вип. 4. С. 47–54.

2. Луков В. А. Социальное проектирование : учеб. пособ. для студ. вузов. 7-е изд., испр. Москва : Моск. гум. ун-т, Флинта, 2007. 240 с.
3. Міжнародна ініціатива “Dance4Life” стартувала в Україні. *AIDS Foundation Tast West (СНІД Фонд Схід Захід)*. 2019. URL: <http://afew.org.ua/mizhnarodna-inicziativa-dance4life-startovala-v-ukra-ni/>
4. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. 2007. № 3 (5). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/244>
5. Dance4Life – новый проект для подростков от АFEW-Украина. *Knowledge Center*. 2019. URL: <https://knowledge.org.ua/ru/dance4life-novyj-proekt-dlja-podrostkov-ot-afew-ukraina/>

УДК 376-056

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Блеч Анна,

кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник,

Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

Стаття присвячена одній з найбільш актуальних проблем визначення ефективних корекційно-розвивальних технологій з розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У статті говориться, що саме дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення та розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, що розвиток мовлення є однією з основних складників загальної корекційно-розвивальної роботи в дошкільних закладах освіти. Автором висвітлюється використання різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних технологій щодо розвитку мовлення у дошкільників, які є ефективними в інтегрованому та комплексному їх використанні.

Ключові слова: дитина з інтелектуальними порушеннями, розвиток мовлення, корекційно-розвивальні технології.

The article is devoted to one of the most pressing problems of determining effective correctional and developmental technologies for speech development of children with intellectual disabilities. The article says that preschool age is a sensitive period for the formation and development of communicative and speech activities, that speech development is one of the main components of the general correctional and developmental work in preschool educational institutions. The author highlights the use of various potentials of correctional and developmental technologies for the development of speech, which are effective in their integrated and integrated use.

Key words: *child with intellectual disabilities, speech development, correctional and developmental technologies.*

Постановка проблеми, її актуальність. Дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення та розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Саме в цьому віці можна створити максимально ефективні умови корекційно-розвивального середовища, для реалізації завдань формування та розвитку навичок соціальної взаємодії, комунікативно-мовленнєвої, пізнавальної діяльності, забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку дитини в цілому. Формування комунікативно-мовленнєвої діяльності складає основу розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями у дошкільному віці та є провідним напрямом у Державному стандарті дошкільної освіти.

На сучасному етапі у дошкільній педагогіці відбувається низка оновлюючих процесів: оновлення, збагачення змісту освітнього процесу; запровадження новітніх підходів до організації роботи з дітьми; запровадження інноваційних технологій. Оптимізація освітнього процесу стосується і мовленнєвого розвитку дітей. Серед таких виділяють загально-педагогічні інноваційні підходи:

- компетентнісний (формування мовленнєвої компетентності дитини);
- особистісно-орієнтований;
- інтегрований;
- діяльнісний;
- комунікативний;
- індивідуальний

Намагаючись досягти максимально можливого розвивального ефекту у роботі з дітьми, формування необхідних мовленнєвих, комунікативних навичок, педагоги проводять заняття, використовуючи різноманітні корекційно-розвивальні технології.

Мета статті. Розкриття різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних технологій, щодо розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, які є ефективними в інтегрованому та комплексному їх використанні.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мовлення та комунікації у дітей є однією з основних складників загальної корекційно-розвивальної роботи в дошкільних закладах освіти. Він забезпечується використанням спеціальних технологій, що охоплюють реалізацію змісту, чітку організацію форм та впровадження ефективних методів та прийомів, які сприятимуть розвитку пізнавальної діяльності, мислення та мовлення дитини. Так, доцільним є використання ігрових, інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, проектних, арт-педагогічних технологій навчання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Інтерактивні технології – це спеціальна форма організації пізнавальної та комунікативної діяльності, у якій всі учасники охоплені спілкуванням. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямована на взаємодію, взаєморозуміння, вирішення проблем,

важливих для кожного із учасників навчального процесу. Наприклад, щоб мовленнєва взаємодія дітей була ефективною, педагог має створити умови для розвитку комунікативних навичок вихованців. Однією з таких умов є інтерактивне навчання дошкільників – активне використання в освітньому процесі інтерактивних методів навчання. Інтерактивні методи – це способи цілеспрямованої між суб'єктної взаємодії, що забезпечують оптимальні умови розвитку дітей.

Необхідність упровадження в освітній процес інтерактивних методів очевидна, оскільки:

- сьогодні, як ніколи раніше, підвищуються вимоги до оновлення дошкільної освіти вихованців;
- відбувається диференціація та індивідуалізація освіти дошкільників;
- змінюються вимоги до якості дошкільної освіти, її оцінка не лише за рівнем засвоєння знань, але й елементарної життєвої компетенції випускників дошкільного закладу, їх здатності застосовувати знання у власному житті, постійно їх оновлювати і збагачувати.

Під ігровими технологіями розуміємо групу методів і прийомів організації освітнього процесу, які сприяють формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету, у формі різних ігор. Це і дидактичні, настільно-друковані, словесні, ігри з рухами, сюжетні, рольові ігри, ігри-драматизації. Використання ігрових технологій дають можливість, за допомогою ігрової діяльності, вдосконалити і узагальнити певні вміння дитини, засвоїти поданий матеріал і, в подальшому, використовувати його в оточуючому середовищі.

Протягом всього дошкільного дитинства гра становить важливу умову розвитку психіки й особистості дитини. Пошук нових ігор і методичних прийомів в умовах дошкільного закладу спрямований на максимальне використання компенсаторних можливостей кожної дитини. При організації та проведенні гри необхідно дотримуватися таких умов:

- врахування основних вікових та індивідуальних особливостей дитини, а також розвитку їхньої ігрової діяльності в усі вікові періоди;
- врахування психологічних закономірностей ігрової діяльності;
- оптимальне поєднання цікавості і навчання;
- доступність і наочність;
- індивідуальний підхід до кожної дитини, надання можливості показати свої знання.

Ігри, які використовуються на заняттях з розвитку мовлення, виконують такі функції:

- розвивальну (викликають інтерес, спонукають до активності);
- навчальну (допомагають засвоїти або закріпити матеріал, пропонований на занятті, досягти поставлених дидактичних завдань);
- діагностичну (дають можливість педагогу діагностувати різні особливості мовленнєвого розвитку дитини);

- терапевтичну (виступають як засіб подолання різних труднощів у навчанні);
- корекційну (вносять позитивні зміни, доповнення в структуру особистісних показників дитини);
- розважальну (емоційно забарвлюють діяльність дитини, роблять процес пізнання захоплюючим).

Квест-технології – це ігрові технології, побудовані на синтезі освітніх та розважальних завдань, які активізують дітей до пізнання, самостійності дій, сприяють повному зануренню в подію, пригоду. Квест-технології сприяють розвитку комунікаційних взаємодій між гравцями, що стимулює спілкування і служить гарним способом згуртувати гравців. Квести допомагають реалізувати такі завдання:

- виховні – формуються навички взаємодії з однолітками, доброзичливість, взаємодопомога;
- освітні – учасники засвоюють нові знання і закріплюють наявні;
- розвивальні – в процесі гри відбувається підвищення освітньої мотивації, розвиток творчих здібностей та індивідуальних позитивних психологічних якостей, формування дослідницьких навичок;
- корекційні – цікавий сюжет, нестандартний підхід до проведення змушують дитину міркувати, шукати вихід зі складної ситуації, а це, в свою чергу, сприяє розвитку логіки, кмітливості, вчить дітей взаємодіяти і спілкуватися з іншими учасниками.

Лего-технологія, технологія, яка використовує моделі реального світу та предметно – ігрове середовище навчання та розвитку дитини. Робота з конструкторами ЛЕГО дозволяє дітям у формі пізнавальної гри дізнатися багато всього важливого і розвинути необхідні в подальшому житті навички.

Граючись, дитина не тільки вчиться розрізняти, оцінювати і комбінувати деталі різного кольору, розміру і форми, у неї розвиваються мовленнєві, інтелектуальні, пізнавальні, комунікативні здібності. Порівнювати частинки між собою, бачити в них спільне та відмінне, знаходити основні конструктивні частини, від яких залежить розташування інших частин, робити висновки і узагальнення — це маленька частинка того, що може дати робота з ЛЕГО конструктором. У зв'язку з цим мова дитини збагачується новими термінами, поняттями, дитина вправляється в правильному вживанні понять (високий – низький, довгий – короткий, широкий – вузький, великий – маленький), в точній словесній вказівці напрямку (над – під, вправо – вліво, вниз – вгору, ззаду – спереду, ближче та ін.).

Арт-технології, які реалізуються на основі використання різних видів мистецтва (пісочної, музичної, театральної, образотворчої терапії, казкотерапії, лялькотерапії та ін.), допомагають здійснити корекцію психоемоційної сфери, пізнавальних процесів, поведінки, особистості в цілому. Так, наприклад ігри з піском стимулюють у дітей вияв позитивних емоцій та почуттів. І вже потім, спираючись на бажання дітей діяти, набагато легше пропонувати їм будь-які завдання, які вони із-задоволенням, без примусу, виконують. Це вправи з розвитку мовленнєвого дихання,

автоматизації звуків та вивчення букв. Коментоване малювання, коли емоційно активна ситуація спонукає дитину до активного мовлення. Ігри з піском вдосконалюють візуально – просторове орієнтування сприяють розширенню словникового запасу, допомагають освоїти навички звуко-буквеного аналізу і синтезу, сприяють розвитку зв'язного мовлення, підвищують мотивацію у роботі над звуковимовою і розвитком мовлення в цілому.

Використання музики в якості основного та ведучого фактора дії на розвиток дитини включає такий напрям, як логоритміка, мета якої подолати проблеми мовного розвитку, а також супутні труднощі, пов'язані з немовними функціями психіки. Логоритміка для дітей заснована на ритмічній віршованій мові, яка сприяє формуванню мовного слуху, правильного темпу мови і дихання. При цьому такі заняття не тільки допомагають удосконалити мовлення, але і сприяють зміцненню м'язового апарату, формуванню правильної постави, а також моторному і сенсорному розвитку.

Вправи з логоритміки зазвичай включають в себе наступні елементи:

- ходьба з постійною зміною напрямку;
- вправи, розвиваючі дихання, артикуляцію, голос;
- вправи з розвитку уваги та активізацію м'язового тону;
- вправи з формування почуття музичного ритму; мовні вправи; спів;
- вправи з розвитку дрібної моторики.

Інформаційно-комунікаційні технології покликані стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, значно підвищувати його ефективність.

Доведено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями (аудіофайлів казок, пісень та музичних мелодій, мультфільмів, дитячих документальних відеофільмів пізнавального характеру, дитячих розвивальних ігрових програм, дидактичних ігор, кросвордів, матеріалів мультимедійних проєктів, презентацій тощо) у якості дидактичних засобів сприяють підвищенню мотивації дітей до занять, розвитку їхньої уваги, уяви, пам'яті, мислення, мовлення є однією з умов створення психологічно комфортного освітнього середовища в дошкільних закладах освіти та вагомим ресурсом підвищення його якості.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології полегшують роботу логопеда, корекційного педагога під час роботи з розвитку мовлення (дозволяють складати наочно-дидактичний супровід до занять, зробити заняття з розвитку мовлення емоційно забарвленими, привабливими, викликають у дитини живий інтерес), що сприяє підвищенню мотивації дитини, стимулює мовленнєву та пізнавальну активність, а також підвищує самооцінку дитини. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку мовлення відкриває можливість широкого вибору наочності, ігрових вправ у вигляді слайд-шоу, які дають змогу закріпити у дітей навички словотворення, граматично правильного зв'язного мовлення.

Висновки. Сучасні технології розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями є багатоаспектними, варіативними та повинні використовуватися у роботі педагогів з урахуванням індивідуальних потреб дитини, у всіх видах діяльності та у повсякденному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загнітко А., Домрачева І. Основи мовленнєвої діяльності : навч. посіб. Донецьк : Український Культурологічний Центр, 2001. 56 с.
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. ; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, О. І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
3. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком: руководство для родителей. Москва : Терэфинф, 2004. 240 с.
4. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.
5. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. / О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола ; за ред. : О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 453 с.
6. Шаульська Ю. Інноваційні освітні технології. *Початкова освіта*. 2013. № 47. С. 2–11.

УДК 375

ОСВІТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Боряк Оксана,

доктор педагогічних наук, професор,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

У статті висвітлюється актуальна проблема сьогодення – здійснення освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. Автором представлено досвід Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Підготовка здобувачів різних рівнів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта в Сумській області відбувається відповідно до чинних нормативних актів. Враховуючи, що Сумська область – прикордонна територія, освітній процес здійснюється в дистанційній формі навчання.

Ключові слова: *заклади вищої освіти, воєнний стан, здобувачі вищої освіти, спеціальність 016 Спеціальна освіта, дистанційна форма навчання.*

Abstract. The article highlights the current problem - the implementation of the educational process of higher education in martial law. The author presents

the experience of Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko. Training of applicants of different levels of higher education in specialty 016 Special education in Sumy region takes place in accordance with current regulations. Given that the Sumy region is a border area, the educational process is carried out in the form of distance learning.

Key words: *institutions of higher education, martial law, applicants for higher education, specialty 016 Special education, distance learning.*

Страшні реалії сьогодення, ті події, які відбуваються в нашій країні – військовий стан, зумовлений війною. Як наслідок – незвичні, тяжкі умови, в яких опинилася вся наша держава, всі її мешканці: як дорослі, так і діти. Сьогодні, упродовж трьох місяців війни, найбільшої уваги і підтримки дорослих потребують діти різної вікової категорії. Це і діти які знаходяться на територіях бойових дій, тимчасово окупованих територіях, діти вимушених переселенців та біженців, які через війну в Україні вимушені були залишити свої оселі.

Питання здійснення освітнього процесу щодо підготовки здобувачів різного рівня вищої освіти тривалий час залишається актуальним. В аспекті підготовки здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта багаточисельні наукові праці (Ю. Бондаренко, В. Засенко, В. Липа, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, Н. Пахомова, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.) висвітлюють різні ракурси цього процесу.

Виявлення шляхів фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору висвітлено в роботах М. Альохіної, В. Гладуша, Т. Дегтяренко, І. Демченко, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Н. Пахомової, В. Синьова, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевціва, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. [2, 10-11].

Як зазначає Н. Пахомова, «у контексті проблеми підготовки вчителів-дефектологів ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності дефектолога, визначено систему, зміст та ефективні шляхи вдосконалення процесу навчання студентів за напрямом спеціальна освіта» [3, 5] (І. Бех, В. Бондар, Ю. Бондаренко, І. Дмитрієва, І. Колесник, В. Липа, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.).

Сьогодні, це той освітянський фронт на якому посилюють свої зусилля і педагоги, і здобувачі, і батьки. Сьогодні надаються певні роз'яснення, рекомендації як Міністерством освіти і науки України, так і керівниками закладів вищої освіти, з огляду на автономність університетів.

Метою статті є аналіз освітнього процесу підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта в умовах військового стану на прикладі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Сьогодні в більшості закладів вищої освіти України здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти за напрямом 016 Спеціальна освіта (за нозологіями, при цьому більш поширеною є підготовка студентів за спеціальністю логопедія, психокорекційна педагогіка (олігофренопедагогіка).

Аналіз навчальних дисциплін «Логопедія», «Логопедія з практикумом», «Логопедія з історією» виявив вивчення окремих питань, які переважно стосуються дизонтогенезу мовленнєвої діяльності (при різних порушеннях психофізичного розвитку), логокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (визначення основних напрямів здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності при різних порушеннях психофізичного розвитку).

Аналіз освітніх професійних програм щодо підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта виявив відсутність відповідних навчальних дисциплін, які б сприяли опануванню студентами теоретико-практичними знаннями про специфіку здійснення корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи з обраною категорією дітей. Сьогодні в Україні відсутні заклади освіти, які готують спеціалістів за напрямом підготовки 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Олігофренопедагогіка (психокорекційна педагогіка), що унеможливило здійснення цього напрямку роботи на потрібному рівні. Це є проблема, яку потрібно вирішувати на державному рівні, сприяння розв'язання якої ми вбачаємо в необхідності введення в навчальні плани циклу вибіркового дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів та логопедів відповідної дисципліни (ми пропонуємо – «Спеціальна методика розвитку мовлення»), чи включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Альтернативою є організація роботи студентської проблемної групи чи студентського наукового гуртка за цим напрямом. Підготовка студентів сприятиме не лише підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців, а й впливатиме на результативність подальшої корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

З огляду на ті трагічні події які відбуваються в нашій країні, перед керівниками закладів вищої освіти (ЗВО) як і їх працівниками стоїть ціле коло питань, розв'язання яких потребує щоденного вирішення:

В першу чергу – це оптимізація психічного здоров'я студентів які, знаходилися чи знаходяться в зонах бойових дій чи на тимчасово окупованих територіях і після пережитих подій не всі студенти можуть знайти в собі сили і бажання підтримувати зворотній зв'язок з викладачами чи одногрупниками; у деяких навіть немає технічних можливостей для підтримання цього зв'язку. Це і студенти які тимчасово переміщені чи то в межах України, ми щиро дякуємо колегам за їх підтримку, за наданий тимчасовий прихисток. Певна кількість студентів виїхали за межі України.

По-друге - це організація і здійснення процесу продовження і завершення навчального року, який в умовах сьогодення суттєво відрізняється від аналогічного в позаминуллі роки.

По третє – існує певне коло питань щодо проведення підсумкових кваліфікаційних іспитів здобувачів як першого (бакалаврського) так і другого

(магістерського) рівнів вищої освіти, і, відповідно, отримання дипломів встановленого зразка.

Гострим, сьогодні, є питання організації та проведення вступної компанії і багато-багато іншого.

Але головне завдання – це збереження найголовнішого скарбу – наших здобувачів в наших закладах освіти, в нашій державі. Залучення майбутніх абітурієнтів до вступу в заклади освіти України.

Наш заклад освіти – Сумський державний педагогічний університеті імені Антона Макаренка архітектурно, відносно, не постраждав. Як відомо – Сумська область – це прикордонна область, яка має понад 560 км кордону з країною агресором. Відповідно до Наказу МОН № 235 від 07.03.2022 р. сьогодні в університеті впроваджено дистанційну форму навчання.

Як і в більшості закладів освіти, науково-педагогічні працівники забезпечують освітній процес одночасно комбінуючи технології відеозв'язку (відповідно до розкладу), платформ електронного навчання, електронну пошту, надаючи можливість студентам обрати максимально зручний спосіб опанування матеріалу та виконання завдань, залежно від умов та можливостей. Сьогодні – це переважно робота на платформі Moodle, без дед лайнів виконання практичних завдань, завдань самостійної роботи, поточного тестового контролю тощо.

Структурні підрозділи Університету постійно перебувають на зв'язку із студентами, надають своєчасні консультації та координують освітній процес.

Студенти, які перебувають на службі в Збройних Силах України, у підрозділах територіальної оборони на умовах контракту, мають певні преференції, але й можуть скористатися правом на академічну відпустку.

Залежно від специфіки освітньої програми були внесені зміни як до графіків освітнього процесу, так і до робочих навчальних планів. Це, переважно, стосувалося проходження педагогічних практик. Гнучкість в організації навчання, достатній рівень забезпечення освітнього процесу електронним контентом дозволять, ми сподіваємось, відновити якісну підготовку студентів, а також вчасно провести випуск здобувачів.

Підсумовуючи вище викладене потрібно зазначити, що освітній процес в ЗВО вимагає об'єднання зусиль а всіх щаблях: від Міністерства освіти і науки України, керівників ЗВО, професорсько-викладацького складу та здобувачів вищої освіти.

В умовах сьогодення освітній заклад має стати осередком задоволення очікувань безпеки не тільки громадської, але й інтелектуальної, емоційної, особистісної. У цьому контексті завданням ЗВО стало формування в освітньому закладі середовища психологічного комфорту, атмосфери довіри, чуттєвості, психологічної допомоги у подоланні стресу та тривоги.

На часі є інформація щодо заходів забезпечення захисту, евакуації учасників освітнього процесу в умовах воєнних дій яка поширюється в ЗВО.

Підготовка кваліфікованого якісного фахівця в умовах воєнного стану – виклик сьогодення, який потребує від кожного з нас максимальної активізації своїх професійних і людських якостей, задля спільної перемоги і на освітянській ниві. Тому кожний: і викладач, і студент разом долають

труднощі, спричинені війною, роблять все можливе – для прискорення миру в нашій державі працюючи кожен на своєму місці.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. №4 (48). С. 9–18
2. Мартинчук О. В. теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Дис ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук, зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2019, 614.
3. Пахомова Н. Г. Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. С. 218–227.

УДК 376.1-056.264:373.2

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Брушневська Ірина,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

Метою статті є обґрунтування моделі формування комунікативної взаємодії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку. Зазначено, що у кризових умовах військового стану гостро постає проблема розширення та зміни формату психолого-педагогічного супроводу дітей зазначеної категорії. Необхідною умовою успішного формування комунікативно активної особистості дитини із порушеннями психофізичного розвитку є створення команди односторонців. Акцентовано увагу на проблемах організації взаємодії всіх учасників корекційно-комунікативного процесу. Запропоновано принципи для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Вказано, що створення повноцінного комунікативно-розвивального середовища є необхідною умовою формування комунікативної взаємодії дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, діти із порушенням психофізичного розвитку, комунікативно-розвивальне середовище, прогнозування.

The purpose of the article is to substantiate the model for the formation of communicative interaction between children of preschool and primary school age with disorders of psychophysical development. It is noted that in the conditions of a state of war there is an acute problem of expanding and changing the format of

psychological and pedagogical support for children of this category. A necessary condition for the successful formation of a communicatively active personality of a child with disorders of psychophysical development is the creation of a team of like-minded people. Attention is focused on the problems of organizing the interaction of all participants in the correctional and communicative process. The principles of ensuring the effectiveness of the formation and development of communicative interaction of children with disorders of psychophysical development are proposed. It is indicated that the creation of a full-fledged communicative-developing environment is a necessary condition for the formation of communicative interaction of children with psychophysical development disorders.

Key words: *communicative interaction, children with psychophysical development disorder, communicative and developing environment, forecasting.*

Актуальність проблеми. Одним із показників життєвої компетентності дитини є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати і висловлювати свої думки.

Донедавна ми стабільно фіксували прогресуючу тенденцію до збільшення кількості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку та потребують комплексного психолого-педагогічного супроводу у процесі навчання та виховання. Однак сьогодні, у тривожний час військового стану, перед науковцями та педагогами-практиками гостро постає проблема розширення та зміни формату психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного та шкільного віку із нормотиповим розвитком та із особливостями психофізичного розвитку. Найперше це стосується особливостей організації комунікативної взаємодії між дітьми та однолітками, дітьми та дорослими в природніх умовах та умовах навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасний стан розвитку спеціальної освіти України характеризується посиленою увагою вчених до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою забезпечення індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, вподобань.

Зокрема, своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами досліджувала ціла плеяда вчених (Т. Візель, Г. Волкова, Б. Гріншпун, І. Гудим, В. Засенко, В. Ковшиков, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, А. Маркова, І. Мартиненко, Н. Мікляєва, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович, В. Шевченко, М. Шеремет та ін.), методи комплексної діагностики і компенсації порушень мовленнєвого розвитку у дітей розглянуто у працях Е. Данілавічюте, С. Коноплястої, О. Лурія, О. Мастюкової, О. Орфінська, Л. Трофименко та ін. Особливості пізнавального розвитку дітей вивчалися у працях науковців В. Бондаря,

Л. Вавіної, Л. Виготського, О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, Н. Коломінського, В. Лубовського, С. Миронової, С. Мирського, Г. Мерсіянової, Б. Пінського, В. Синьова, К. Турчинської, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін.

Мета дослідження. Аналіз та обґрунтування основних аспектів формування комунікативної взаємодії дітей із особливостями психофізичного розвитку у кризових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суб'єктами формування комунікативної взаємодії дітей із порушеннями психофізичного розвитку в навчальному закладі є вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, вчителі, вихователі, практичний психолог, керівник музичний, інструктор з фізичної культури, вихователь-методист, директор освітнього закладу, заступники директора, сім'я дитини. Як підказує практика, не завжди ці люди виступають як єдина команда, що злагоджено діє на прогнозований результат. А робота з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, вимагає від усього педагогічного колективу самовіддачі та значного напруження сил. Тому необхідною умовою успішного формування комунікативно активної особистості дитини із порушеннями психофізичного розвитку є створення команди однодумців.

В кризових умовах війни педагоги і батьки мають розуміти, що спочатку головним акцентом має бути не корекційна робота, а стимулювання бажання дітей вільно спілкуватися – щоденно, на різні теми, з різними особами. Коли ця мета та психологічна рівновага будуть досягнуті, ми зможемо розпочати безпосередньо організовану корекційно-комунікативну діяльність.

Найчастіше виникають наступні проблеми організації взаємодії всіх учасників корекційно-комунікативного процесу:

- прогнозування цілісності процесу;
- прогнозування системної взаємодії всіх учасників корекційного процесу;
- прогнозування результативності.

Структура прогнозування цілісності корекційно-комунікативного процесу передбачає, насамперед, чітке визначення того, хто із педагогів є домінуючим у вирішенні основних завдань навчання і виховання дітей. За умов функціонування навчального закладу цю роль виконує вихователь-методист або заступник директора: уточнює посадові обов'язки вузьких спеціалістів, визначає форми і методи їхньої взаємодії з врахуванням вікових особливостей дітей, контролює ефективність запропонованої системи роботи.

При такій ієрархії координування системи роботи варто окреслити особливості діяльності корекційних педагогів. Вони полягають у тому, що якщо кожен з учасників (вчителі, вихователі, практичний психолог, керівник музичний, інструктор з фізичної культури) прогнозують, планують і виконують свою парціальну частку корекційно-комунікативної роботи, то вчитель-дефектолог та вчитель-логопед, окрім цього аспекту, повинні здійснювати цілісне педагогічне прогнозування результативності всього процесу, проміжне координування взаємодії та редагування методики змісту

роботи. Зазначені аспекти вимагають від особистості корекційного педагога ґрунтовних професійних знань, прагнення до постійного самовдосконалення, толерантності, організованості тощо [1, с. 75].

Педагогічне прогнозування системної взаємодії всіх учасників корекційно-комунікативного процесу передбачає розуміння кінцевої мети довготривалої роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку – формування комунікативно активної мовленнєвої особистості. Система педагогічного впливу кожного спеціаліста освітнього закладу має індивідуальні особливості, сфери застосування, методи і прийоми, змістове наповнення.

Разом з тим це не є відособлена ланка роботи, яка здійснюється за «закритими дверима». Кожна педагогічна дія, спрямована на розвиток і корекцію дитини – частина єдиної системи. Саме тому системна взаємодія, взаємопроникнення і взаємодоповнення складових корекційно-комунікативної діяльності дозволить досягнути вагомих результатів формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Ми пропонуємо для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей із порушеннями психофізичного розвитку при створенні комунікативно-розвивального середовища в умовах навчального закладу врахувати такі принципи:

- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей: комунікативно-розвивальне середовище має бути адекватне віковій та мовленнєвим можливостям дітей із порушеннями психофізичного розвитку із незначним перевищенням ступеня складності;

- принцип доступності: компоненти комунікативно-розвивального середовища повинні бути інформативними, доступними, динамічними, мобільними, варіативними, стимулюючими, різноплановими, естетично привабливими, природовідповідними;

- принцип результативності: комунікативно-ігровий простір має забезпечувати результативність мовно-пізнавальної діяльності, поступове отримання нових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, набуття мовленнєвої компетенції та комунікативного досвіду;

- принцип здійснення комплексного підходу: створення єдиного комунікативно-розвивального середовища повинно бути спрямоване на ефективне подолання відхилень у мовленнєвому розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку на всіх рівнях (фонетичному, фонематичному, просодичному, лексико-граматичному, застосуванні засобів спілкування в комунікативних ситуаціях);

- принцип стимулювання: облаштування має стимулювати бажання проявляти і продовжувати комунікативну активність, сприяти розвитку емоційного комфорту дітей;

- принцип єдності: педагогічний та обслуговуючий персонал навчального закладу, батьки та найближче сімейне оточення мають об'єднати зусилля задля досягнення спільної мети – формування комунікативно-активної особистості дитини.

Важливим механізмом повноцінного функціонування комунікативно-розвивального середовища є побудова стратегії злагодженого супроводу дитини із порушеннями психофізичного розвитку, яка інтегрована у це середовище. Адже сам факт перебування у ньому не є самоорганізуючим стимулом до комунікативної діяльності. Тому, зокрема, потребує оновлення підхід до партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу і батьків [4, с. 432].

Ми вважаємо, що взаємодія з батьками повинна будуватися на принципах взаєморозуміння (залучення членів сімей до спільної реалізації корекційно-комунікативних завдань, знайомство із стратегією подальшої роботи, виконання вимог закріплення отриманих результатів), взаємодовіри (спільна діяльність дорослих в інтересах дитини, зміцнення авторитету педагога в сім'ї, а батьків у навчальному закладі, прояв професіоналізму та відповідальності обома сторонами) і взаємодопомоги (результати педагогічного спостереження за дитиною, корекційної діагностики вчасно обговорюються з батьками з метою побудови подальшої стратегії корекційної роботи) [2, с. 48].

Ми пропонуємо враховувати, що взаємодія суб'єктів (корекційних педагогів, вчителів, вихователів, батьків, психолога та ін.) повинна будуватися на єдиній основі ймовірного прогнозування результатів корекційно-комунікативного процесу [5, с. 18]. Для цього первинно необхідно спрогнозувати саме таке середовище, яке в комплексі із супроводом дорослих буде спонукати до комунікативної активності.

До всіх вище перерахованих факторів створення комунікативного середовища варто додати впровадження системи інноваційних педагогічних методів і прийомів, таких як музикотерапія, лялькотерапія, арт-терапія, ейдетика, піскотерапія, танцювальна терапія та ін. [3, с. 97]. Багаторічна практика використання педагогами засвідчує їхній вагомий потенціал саме у стимулюванні виникнення невимушеної комунікативної активності в процесі спільної практичної взаємодії з однолітками та дорослими, створенні позитивної атмосфери спілкування.

Відтак, створення повноцінного комунікативно-розвивального середовища є необхідною умовою формування комунікативної взаємодії дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Ми вважаємо, що не менш важливою умовою є режимна специфіка формування комунікативної активності дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Педагоги на основі довготривалих спостережень за дітьми, результативності їхньої діяльності протягом дня повинні ймовірно спрогнозувати, коли найдоцільніше застосовувати запропоновані форми роботи. Адже комунікативна активність дітей із порушеннями психофізичного розвитку є залежною від багатьох чинників: емоційного комфорту в даний момент, бажання спілкуватися, особистої зацікавленості в предметі розмови, стану самопочуття, відчуття сором'язливості, невпевненості у власних можливостях та ін. Далеко не завжди дитина здатна комунікативно розкритися у спланований педагогом момент – під час гри-заняття, сюжетно-рольової гри, бесіди, спостереження.

Тому у процесі формування комунікативної взаємодії дітей із порушеннями психофізичного розвитку ми передбачаємо дві форми її реалізації – підгрупову та індивідуальну, які можуть здійснюватися в найоптимальніший для дитини час протягом дня. Врахування та розуміння індивідуальних особливостей кожної дитини, прогнозування найсприятливішого часу в режимі дня дасть можливість досягнути очікуваних комунікативних результатів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Прогнозування результативності корекційно-комунікативного процесу включає в себе розуміння рівня відповідальності кожного з учасників – педагогів, батьків, адміністрації. Відповідальне виконання кожним поставлених завдань, розуміння перспективи, щоденна системна комунікативна діяльність з дитиною забезпечить обов'язковий позитивний результат корекційно-розвивальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 5–14.
2. Брушневська І. Роль партнерської взаємодії з батьками у процесі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 16–17 лют. 2018. Одеса, 2018. С. 48–51.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008. 270 с.
5. Пахомова Н. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 17–25.

УДК 376.016:81-028.31-053.5-056.36

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Бугера Юлія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

У статті розкриваються особливості розвитку лексичного боку мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Висвітлено значущість лексики для мовленнєвого розвитку та пізнавальної діяльності дітей. Виділено шляхи формування лексики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Зроблено висновок про те, що лексика піддається корекції шляхом цілеспрямованого впливу за допомогою різних методів і прийомів.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, розвиток лексики, діти з порушеннями інтелекту, молодші школярі, розвиток мовлення.

The peculiarities of the development of the lexical side of speech in junior pupils with intellectual disabilities have been analyzed in the article. The significance of vocabulary for speech development and cognitive activity of children has been highlighted. The ways of formation of vocabulary among junior pupils with intellectual disorders have been highlighted. It is concluded that vocabulary can be corrected by targeted influence using various methods and techniques.

Key words: speech activity, lexical development, children with intellectual disabilities, junior pupils, speech development.

Постановка проблеми. Сучасна системи освіти передбачає вдосконалення навчального процесу шляхом посилення принципу розвивального навчання. Зміст процесу навчання висуває певні вимоги до рівня розумового та мовленнєвого розвитку дітей, зокрема і молодших школярів з порушеннями інтелекту. Формування лексичного боку мовлення є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, яке обумовлене значущістю лексики для мовленнєвого розвитку загалом та для процесу комунікації і розвитку пізнавальної діяльності дітей зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми розвитку лексики у молодших школярів досліджували А. Бородич, А. Гвоздьов, І. Глущенко, Г. Данілкина, Г. Дульнєв, Н. Жукова, А. Захарова, Р. Лалаєва, Т. Мастюкова, В. Петрова та ін. [1; 2; 4]. Вивченням усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями займалися М. Гнезділов, Г. Дульнєв, Р. Лалаєва, В. Липа, В. Петрова, З. Смирнова, Є. Соботович та ін. [3; 4].

Дослідження науковців (А. Богуш, М. Гнезділов, Н. Жукова, М. Кольцова, Р. Лалаєва, О. Лурія, І. Марченко, Т. Розанова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, І. Солов'єв, Т. Філічева, Н. Чередніченко, Ж. Шиф та ін.) доводять, що недорозвиток лексичної сторони мовлення призводить до обмеженості словесних засобів спілкування різного ступеня вираження, а також недостатності засвоєння змістовної структури слова, що призводить до неправильного використання слів в усному та писемному мовленні, а також до їх недостатнього розуміння.

Відтак, однією з найважливіших умов розвитку мовленнєвої діяльності є сформованість лексичного боку мовлення. Проте не дивлячись на численні дослідження, залишається багато невисвітлених аспектів цієї проблеми, що обумовлюють актуальність дослідження

Мета статті та завдання роботи. Метою дослідження є з'ясувати сутність та особливості формування лексичної сторони мовлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати рівень сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

2. Обґрунтувати значення і вплив психологічного простору на процес адаптації дітей з порушенням мовлення до навчання в закладі початкової освіти.

3. Визначити особливості формування лексичної сторони мовлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лексика, піддається корекції шляхом цілеспрямованого впливу за допомогою різних методів і прийомів. Одним із шляхів розвитку лексичного боку мовлення є формування узагальнюючої лексики дітей з інтелектуальними порушеннями, який передбачає постійне використання словникових вправ, дидактичних ігор під час навчально-виховного процесу.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження показав, що учні інтелектуальними порушеннями 1–2 класів не розуміють значення слів; для багатьох з них сам зміст слова має ще конкретний характер, однак вони опановують найбільш доступні їм слова, що мають узагальнений зміст. У них є несформованим узагальнене лексичне значення багатьох груп слів; узагальнюючі слова учні використовують лише у знайомих ситуаціях; мають нечіткі уявлення про родо-видові відношення, спостерігаються неточності розуміння значень деяких слів, вони не вміють співвідносити слова з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки.

Визначено, що в цих учнів спостерігаються особливості класифікацій слів на основі семантичних ознак: групування семантично далеких слів викликає певні труднощі, виконання завдань на групування семантично близьких слів супроводжується великою кількістю помилок. У деяких групах слів діти часто не виділяють загальну понятійну ознаку, а здійснюють класифікацію на основі спільності ситуації, функціонального призначення.

Теоретичний та практичний аналіз проблеми дослідження дозволили нам виділити критерії (правильність виконання, повнота та самостійність виконання завдання, дотримання послідовності виконання, характер використаної допомоги та її вплив на результат виконання завдання) та рівні узагальнюючої лексики у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Результати дослідження показали переважно низький та середній рівні узагальнюючої лексики у молодших школярів цієї категорії: діти не розуміють значення багатьох слів, мають нечіткі уявлення про родо-видові відношення. У них несформоване узагальнене лексичне значення груп слів, вони не вміють співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Групування семантично близьких слів супроводжується великою кількістю помилок, групування семантично далеких слів є неможливим.

Зазначимо, що порівняльний аналіз рівня сформованості узагальнюючої лексики в учнів 1 та 2 класу вказує на дещо вищі показники їх сформованості в учнів 2 класу, що може свідчити про ефективність корекційного впливу. Практичне вивчення стану проблеми дозволило нам виділити напрямки роботи по формуванню узагальнюючої лексики в учнів з порушеннями інтелекту. Одним із завдань розвитку мовлення учнів

початкових класів цієї категорії є формування лексичної сторони мовлення, що передбачає якісне збагачення словника, формування уміння правильно, точно і виразно використовувати в своїй мовленнєвій практиці лексичні структури мови.

Визначено, що корекція лексичної сторони мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями має спиратися на сучасні уявлення про процес розвитку лексики та різноманітні аспекти її вивчення: про структуру значення слова та її розвиток, про семантичні поля і особливості їх формування в онтогенезі.

Виділено передумови результативності роботи з дітьми, а саме: комплексний підхід до організації роботи з розвитку мовлення; індивідуальний та диференційований підхід; створення ситуації успіху у навчанні та специфічні особливості роботи з розвитку мовлення дітей, що мають інтелектуальні порушення: постійний пошук індивідуальних підходів до дитини; комбінований характер занять та проведення їх в ігровій формі; організація простору занять; спостереження за внутрішнім станом дитини; зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим.

З метою реалізації завдань з розвитку лексичної складової мовлення, у системі початкового навчання, планування і проведення роботи здійснюється у напрямках: формування різних рівнів лексичних узагальнень; формування активного словникового запасу на матеріалі лексичних тем у процесі засвоєння антонімічних значень, порівняння предметів, роботи з синонімами, розуміння багатозначності слів; розвитку лексичної системності у межах лексичної тематики, що сприятиме швидкій та точній актуалізації лексем у ході сприймання та утворення мовленнєвих зв'язків.

Вивчення теоретичного, методичного і практичного матеріалу показало, що для розвитку лексичної сторони мовлення в учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями, заняття доцільно будувати на основі чітко визначеної теми, мети, з конкретним дозуванням узагальнюючої лексики, яку діти повинні засвоїти в активному мовленні.

Зазначимо, що для досягнення зазначеної мети ефективним є використання на заняттях дидактичних ігор та вправ, а перед тим, як розпочати роботу над узагальненнями більш високого рівня, розуміння й використання яких викликає значні труднощі в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, необхідно закріпити вміння дітей аналізувати й порівнювати між собою предмети та явища, які входять до структури узагальнення більш низького рівня.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, теоретичний аналіз проблеми показує, що у дітей з інтелектуальними порушеннями страждають всі компоненти мовлення, а саме: сповільнений розвиток мовленнєвої моторики, пізній розвиток мовлення, порушення звуковимови, спотворення звуко-складової структури мовлення, бідний словниковий запас, недостатньо сформована функція словотворення, не сформована граматична будова мовлення, повільними темпами формується зв'язне мовлення.

Усне мовлення, зокрема, лексика піддається корекції шляхом цілеспрямованого впливу за допомогою різних методів і прийомів, що передбачають постійне використання педагогами словникових вправ, дидактичних ігор під час навчально-виховного процесу та логопедичних занять. Успішність лексичної роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку напряду залежить від підбору матеріалу, його раціонального групування. Лексичний матеріал для роботи з дітьми з порушеннями інтелекту, повинен ретельно підбиратися і групуватися в такій послідовності, яка забезпечувала б цим учням поступовий перехід від властивого їм наочного, конкретного віддзеркалення навколишніх явищ до більш абстрактного і узагальненого усвідомлення дійсності на основі мовлення. Основним принципом та опорою мовленнєвої роботи є здійснення її у тісному зв'язку з розвитком мислення. Так, формуючи в певній послідовності мовлення учнів, ми тим самим розвиваємо і їх мислення. Дотримання цього принципу вимагає також того, щоб учень в процесі лексичної роботи був поставлений в умови рішення розумової задачі, засвоєння слів відбувалося не шляхом простих повторів або механічного їх заучування, а шляхом самостійного вироблення смислового зв'язку, на основі переробки отриманої інформації.

Дослідження не охоплює всіх аспектів вирішення проблеми формування лексики в молодших школярів з інтелектуальними. Зокрема, перспективою подальших досліджень є пошук ефективних шляхів формування лексичного боку мовлення в процесі навчання в закладі початкової інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами інших нозологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глущенко І. І. Методика формування лексичних узагальнень різної складності у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225). Ч. II. С. 11–23.
2. Рібцун Ю. В. Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта України, 2010. 50 с.
3. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. Москва : Педагогика, 1977. 200 с.
4. Собонович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Киев : ИСДО, 1995. 204 с.

**ІНТЕГРАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ТАБІРНИХ ЗМІН В РОБОТУ
ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ**

Бурковський Андрій, директор,
ТОВ «Британський мовний табір “ABC
CAMP”», студент,

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,

Березан Валентина,

доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,

Панченко Наталія,

заступниця директора, КУ «Обласний
молодіжний центр» Полтавської обласної
ради, старший викладач,

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті описано прогнозовані особливості впровадження інклюзивних змін в простір дитячого закладу оздоровлення та відпочинку та обґрунтовано їх роль у інтеграції молоді з інвалідністю в соціалізуючий простір.

Ключові слова: діти з інвалідністю, інклюзивний простір, табірна зміна.

The article describes the projected features of the implementation of inclusive changes in the space of children's health and recreation institution and substantiates their role in the integration of young people with disabilities in the socializing space.

Key words: children with disabilities, inclusive space, camp change.

Постановка проблеми. Важливим етапом у становленні та розвитку особистості дитини є її залученість до різноманітних видів роботи через організацію тимчасового дитячого колективу та його діяльність у літній період. Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду засвідчує, що підготовка психолого-педагогічних кадрів завжди є рушійною силою у розвитку та впровадженні.

Актуальність. Основою нової філософії інклюзивної освіти стала не медична, а соціальна модель інвалідності, яка претендує на роль гуманітарної концепції прав і свобод людини. Такий підхід дав змогу подолати стереотипи відчуженості, десоціологізацію особи з інвалідністю, визнати її повноцінною, але такою, що має особливі потреби. Це усуває потребу у «вилікуванні», «виправленні» особи з інвалідністю і вчить суспільство сприймати людину такою, якою вона є. Визнання цього напряму ключовим на рівні Ради Європи та інших міжнародних організацій стимулювало наприкінці ХХ ст. низку всесвітніх форумів, конференцій, нарад, за підсумками яких було підготовлено низку декларацій та рекомендацій для урядів країн – членів Європейського Союзу (ЄС), що кардинально змінило систему вищої освіти:

від створення повноцінного доступу й так званого «універсального дизайну» до розроблення методів і прийомів роботи викладача зі студентом з особливими потребами..

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Тат'янчикової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші.

Мета статті полягає у висвітленні необхідності введення інклюзивних змін у роботу дитячого оздоровчого табору.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні розвиток інклюзивного соціального туризму в країні та її регіонах стримується практично повною відсутністю правового забезпечення даної сфери. Очевидна необхідність реорганізації та вдосконалення системи управління соціальним туризмом, як на всеукраїнському, так і регіональному рівнях.

Розвиток соціального туризму – один з найбільш потужних важелів для створення реального безбар'єрного середовища у транспорті, розвитку доступності у всій інфраструктурі, залучення дітей з інвалідністю в активне соціальне життя суспільства. Соціальний туризм відкриває доступ людям до історичних, духовних, культурних цінностей України і світу [2].

Відповідальність є причиною того, що рекреаційні (туристичні) агенції часто пропонують неоднакові умови для осіб із певними обмеженнями. Загальна тенденція іде в бік того, щоб зменшити можливості участі у програмах людям із особливими потребами, адже вони більше схильні до отримування травм чи пошкоджень і тому є підвищеним правовим ризиком для агентства. Однак викреслювання прізвища людини з інвалідністю із списку через імовірний правовий наслідок є порушенням моралі, якщо не букви закону.

Обмежені можливості транспортування є основним фактором, що обмежує доступ людей з інвалідністю до участі у відновлювальних програмах. Більшість із загальнодоступних систем пересування є непридатними для користування ними людям з інвалідністю. Деякі інваліди не мають достатньо розвинутих можливостей чи матеріальних ресурсів, щоб користуватися громадським транспортом. Спеціалізовані системи часто доступні лишень при замовленні заздалегідь або використовуються лише як засоби утримання життєдіяльності (медична, соціальна допомога). Багато рекреаційних агентств, які мають транспортні ресурси, обмежують їх, забезпечуючи ними лишень окремі програми [4].

Універсальний дизайн у інформаційно-комунікативній сфері запорука легкого і у різний спосіб реалізованого отримання інформації. Тому треба вживати просту, зрозумілу учасникам мову, уникати вживання аббревіатур, професійного жаргону, технічних скорочень. Окрім того, мова повинна бути

ввічливою, нейтральною, відображати толерантне ставлення до проблеми і учасників. В дискусіях потрібно проявляти гідність та повагу, уникати негативних соціальних аналогій та стереотипів. При використанні образів осіб з інвалідністю в презентаціях та сюжетах необхідно підкреслювати відсутність соціальної ізоляції у побутових обставинах, в робочому середовищі, в громадській активності. Врахування індивідуальних комунікативних потреб учасника передбачає: аналіз видів необхідної підтримки; оцінку якості послуг перекладача з мови жестів [5].

Якщо в складі організаторів інклюзивного заходу відсутні працівники з навичками супроводу маломобільних груп населення, або ніхто не володіє жестовою мовою, не супроводжували незрячих учасників, то рекомендується використовувати посередницькі послуги волонтерського корпусу.

Необхідна доступність означає, що людина або зустрічається з усіма типами вимог для того, щоб бути залученою у певну діяльність, або з усіма необхідними вимогами щодо свого комфортного перебування. Інакше кажучи, коли пристосування зроблено, люди з інвалідністю стають такими самими учасниками тієї чи іншої діяльності. Такі вимоги залучення людей у певний вид діяльності повинні стосуватися усіх без винятку і не можуть позбавляти його певних її учасників, особливо людей з інвалідністю [4].

На прикладі благодійного проекту «Inclusive camp Інклюзивний табір», заснований Мариною Рибною, можна стверджувати, що організація інклюзивних змін в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку більш ефективно сприяє соціалізації молоді з інвалідністю. При можливості знаходитися в колі однолітків з нормотиповим розвитком, в інклюзивній зміні дитина не відчуває себе особливою в негативному ключі, оскільки, окрім дітей зі схожими нозологіями захворювання (не допускається змішення видів інвалідності), з ними працюють спеціально підготовлені в проекті вихователі та асистенти вихователів. Перед тим, як організувати зміну в окремому таборі, координатори проводять ґрунтовне спеціальне піврічне навчання.

Висновки. Таким чином впровадження окремих інклюзивних змін до діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку потребує додаткових ресурсів для задоволення потреб всіх учасників, залучення альтернативних варіантів рішення проблем, ретельного вивчення не тільки індивідуальних особливих потреб учасників, але й компромісних підходів до досягнення мети такої.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко А. П., Яріко М. О. Розвиток інфраструктури інклюзивного туризму як результат трансформацій менталітету суспільства (XX – XXI ст.). *Соціальний всесвіт*. 2016. URL: <http://socsvit.org/node/61>
2. Богдан Н. М. Дослідження проблем розвитку інклюзивного туризму: туристська інфраструктура і доступність готельних послуг. *Приазовський економічний вісник* : науковий журнал. 2018. № 5. С. 280–287.

3. Кравченко О. О. Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю: погляд у минуле та перспективи сьогодення. *European humanities studies: State and Society*. 2017. № 2. S. 130–142.
4. Науменко Л. Ю. Інклюзивний туризм як вид реабілітації: сучасні потреби інвалідів. *Вісник ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія»*. 2017. № 1. С. 134–138.
5. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. Резолюція. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН, 1993.

УДК 376.37

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Вигура Христина, магістрантка,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
науковий керівник: канд. пед. наук,
ст. викл. Сергеева В. Ф.

У статті описано психологічні основи і особливості гри. Розглядається сутність поняття дидактичної гри, функції та різновиди логопедичних ігор. Висвітлено вплив порушення слуху на розвиток мовлення у дітей зі слуховими проблемами.

Ключові слова: дидактична гра, логопедична гра, порушення слуху, мовлення.

In this article We described the psychological foundations and features of the game. We have demonstrated the essence of the concept of didactic game, functions and types of speech therapy games. We conduct the influence of hearing impairment on speech development in children with hearing problems.

Key words: didactic game, speech therapy game, hearing impairment, speech.

Проблема розвитку мовлення та вимови дітей з порушеннями слуху є однією з найскладніших проблем сурдопедагогіки, яка завжди була в центрі уваги науковців. Бачення шляхів її розв'язання змінювалося відповідно до накопичення практичного досвіду, нових наукових розробок у галузі психології дітей з порушеннями слуху, методики навчання мови і мовлення, технічних розробок тощо. Адже погіршення слуху, недостатність слухового сприймання, призводить до порушення або недорозвитку мовлення.

Мовлення дітей з порушеннями слуху має свої особливості. Воно характеризується поганою артикуляцією та скупістю інтонацій. Залежно від ступеня зниження слуху простежуються різні порушення вимови окремих слів та експресивного мовлення загалом. У дітей з порушеннями слуху звуковимова формується зі значним відхиленням від норми через неповноцінність мовно-слухового аналізатора, який не може повною мірою здійснювати свою «керівну» роль щодо мовного аналізатора. Тому фонетично-фонематичні порушення у дітей проявляються в різко виражених

труднощах слухової диференціації багатьох звуків мови і в поліморфному порушенні звуків, що мають складну сенсомоторну обумовленість [1].

Гра – це найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки з навколишнього світу отриманих вражень. У грі яскраво проявляються мислення і уяви дитини, його емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні.

Дослідження останніх десятиліть у галузі загальної (Г. Люблінська, Н. Скрипченко), корекційної педагогіки (В. Серебрякова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, А. Ястребова), психології (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зімня, Н. Менчинська, О. Шахнарович) та психолінгвістики (М. Камликова, О. Лурія, О. Леонт'єв) дають можливість по-новому розглядати закономірності розвитку лексичної і граматичної складової мовлення. Велика кількість праць як вітчизняних (Л. Андрусина, Л. Бартенєва, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Н. Чередніченко та ін.), так і зарубіжних науковців (Т. Ахутіна, Ж. Глозман, Л. Салмінаєва, Ф. Сохін, В. Серебрякова, О. Шахнарович, А. Ястребова та ін.) присвячена проблемі формування у дітей із порушеннями мовлення вміння оперувати словами, сприймати, обробляти та використовувати у власному мовленні нову інформацію.

Цікава гра підвищує розумову активність дитини, і він може вирішити більш важке завдання, ніж на занятті. Гра – це тільки один з методів, і вона дає хороші результати тільки в поєднанні з іншими: наглядом, бесідами, читанням і т. д. Граючи діти, вчаться застосовувати свої знання і вміння на практиці, користуватися ними в різних умовах. Гра – це самостійна діяльність, в якій діти вступають в спілкування з однолітками. Їх об'єднує загальна мета, спільні зусилля до досягнення, загальні переживання. Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини і сприяють формуванню добрих почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя. Гра займає велике місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання. Дитині потрібна активна діяльність, що сприяє підвищенню його життєвого тону, що задовольняє його інтереси, соціальні потреби.

Гра має велике освітнє значення, вона тісно пов'язана з навчанням на заняттях, зі спостереженнями повсякденному житті.

Актуальність проблеми посилюється у зв'язку з тим, що зниження слуху тягне за собою затримку мовного розвитку дітей, обумовлює виникнення дефектів вимови, негативно впливає на розвиток мислення і загальний розвиток дітей із порушеннями слуху.

Гра сприяє гармонічному розвитку психічних процесів дитини, особистих рис, інтелекту, що дуже важливо для дітей з різними мовленнєвими порушеннями. Ряд досліджень підтверджує, що формування названих якостей у грі у дитини реалізується значно швидше та простіше, ніж при використанні тільки дидактичних прийомів виховання. Гра є універсальною формою діяльності, всередині якої відбуваються основні прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, гра визначає

його відношення з оточуючими людьми, готує до переходу на наступний віковий етап, до нових видів діяльності.

Вчитель-логопед (педагог логопедичної групи, вихователь, інструктор із фізичної культури, музичний керівник), організовуючи ту чи іншу гру, повинен:

1) заздалегідь діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності кожної дитини за такими показниками:

а) інтерес до іграшок;

б) адекватність їх використання;

в) характер дій (маніпуляції, процесуальні дії, ланцюжок ігрових дій, використання елементів сюжету, вміння організувати сюжетно-рольову гру);

2) проектувати рівень розвитку ігрової, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, рівень досягнень як для всієї групи, так і для кожної дитини зокрема;

3) формувати і реалізовувати корекційно-розвивальні, навчально-виховні та пропедевтичні завдання;

4) знати структуру тієї чи іншої гри, умови її проведення:

а) час (вдень, у ранкові чи вечірні години);

б) місце проведення (групова кімната, логопедичний кабінет, спортивна чи музична зала, ігровий майданчик);

в) тривалість (короткотривала – до 5 хв., тривала – 10–15 хв., довготривала – 20–40 хв.);

г) кількість учасників (парна, непарна, не має значення);

г) вид групової динаміки (фронтальна, підгрупова, індивідуальна);

д) ступінь рухливості (мала, середня, висока рухливість);

е) форми підведення підсумків (загальний висновок щодо засвоєного чи повтореного навчального матеріалу, позитивна оцінка діяльності дітей);

5) вміти вдало використовувати:

а) види дидактичного матеріалу (іграшки, муляжі, предмети-замінники, посібники, музичні інструменти, нагрудники, наголовники, елементи костюмів тощо);

б) форми мовленнєвого матеріалу (звуконаслідування, забавлянки, домовлянки, заклички, чистомовки, скоромовки, лічилки, загадки, вірші, пісеньки);

в) види попередньої роботи (читання, розгляд ілюстрацій, спостереження, бесіди тощо);

г) відповідну словникову роботу (знайомство з новими словами, пояснення, уточнення їх значення (-ень), закріплення в мовленні);

б) враховувати вікові та індивідуальні психофізичні, мовленнєві особливості та можливості дітей;

7) дотримуватися правил техніки безпеки та гігієни.

Слух – це більше, ніж просто один з органів чуття; слух відіграє важливу роль у формуванні поведінки і характеру дитини. Порушення слуху зустрічаються доволі часто, як у дорослих так і у дітей. Порушення слуху призводить до тяжких наслідків: обмежуються міжособистісні контакти, що

призводить до збіднення соціального досвіду спілкування, недосконалості міжособистісних стосунків, уповільненості темпу розвитку соціальної перцепції та рефлексії [5].

Мова – це особливий вид діяльності, який притаманний тільки людині, так як тільки люди спілкуються один з одним за допомогою мови. Історично виникнення і розвиток мови пов'язаний з розвитком трудової діяльності людей. При виконанні трудової діяльності у людей виникла потреба у спілкуванні один з одним. Оволодіння мовою – головна умова розвитку мовлення. У дітей з порушеннями слуху порушено мовне спілкування. Для них оволодіння мовою є найскладнішим завданням.

У дітей з порушенням слуху порушене мовне спілкування та оволодіння вимовою. У таких дітей треба спеціально виховувати потребу в словесному спілкуванні, починаючи з раннього дитинства. Це здійснюється не тільки на спеціальних заняттях, але і в повсякденному житті (іграх, діяльності, режимних моментах) [4].

Основною метою роботи з розвитку мовлення для дітей з порушеннями слуху є формування мови як засобу спілкування. Реалізація цієї мети вимагає вирішення цілого ряду конкретних завдань на спеціальних заняттях: засвоєння значення та накопичення слів; навчання розумінню та використанню різних конструкцій фраз, необхідних для спілкування; оволодіння різними формами мовлення; розвитку зв'язного мовлення.

Для розвитку мовлення має важливе значення формування різних видів сприйняття: слухового, зорового, тактильно-вібраційного. Особливе значення для дітей з порушеннями слуху має створення умов для розвитку слухового і слухо-зорового сприйняття мови, поліпшення сприйняття звукової та ритміко-інтонаційної сторони мови, що пов'язано з постійним використанням звукопідсилюючої апаратури та систематичною роботою з розвитку мовного слуху і навчанню вимові.

Важливе значення мають вправи, спрямовані на розвиток зорової уваги і сприйняття, пов'язані як з розвитком сенсорних здібностей, так і безпосередньо пов'язані з сприйняттям мови. Спочатку це проявляється у формуванні уваги до обличчя людини, що говорить, міміці, співвіднесенню предметних і мовних дій [2].

Створення ресурсів для функціонування мовлення у дитини з порушеннями слуху включає її готовність до спілкування, уміння налагоджувати емоційний контакт з оточуючими, користуватись природними жестами та мімікою в різних ситуаціях, оволодіння дитиною звуконаслідуваннями, лепітними словами, складоритмом слів та самими словами, словосполученнями, як будівельним матеріалом для фраз (речень), непоширеними та поширеними реченнями, зв'язним мовленням. Оволодіння окремим словом – назвою предмета, як правило, є актуальним лише для дитини з порушеннями слуху до 2-го року життя. Далі оволодіння словом пов'язується з введенням його у словосполучення чи речення. Смысловое значення слова розкривається в граматичних формах, в поєднаннях з іншими словами: дитина оволодіває не одним словом, а декількома, які характеризують предмет (зайчик сірий, пухнастий, великий, м'якенький,

зайчик стрибає, біжить тощо). Демонструючи підстрибування зайчика, інші дії, дитина засвоює їх назви. Ці дії вона може відтворити, назвати, імітувати.

Схема оволодіння словом має такий вигляд: від предмета до слова, від слова до предмета, тобто спочатку дитина освоює предмет, а потім слово, яким цей предмет позначається, а далі за словом дитина виділяє предмет, об'єкт [3].

Важливим методом розвитку мовлення дітей з порушеннями слуху є дидактична гра. Дидактична гра – це різновидність гри з правилами, в якій діти уточнюють, поглиблюють, розширюють, систематизують, застосовують отримані раніше знання, як на уроках, так і в повсякденному житті.

За допомогою дидактичних ігор відбувається активне сприймання запропонованого педагогом матеріалу. Ці ігри вимагають зосередженості уваги, кмітливості, влучності та швидкості пригадування, активності й адекватного використання мовлення. У процесі гри виробляються та розвиваються такі розумові операції як: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення.

Дидактична гра має свою сталу структуру, яка відрізняє її від іншої діяльності дітей. Вона складається з ігрового задуму, ігрового завдання, ігрових дій та правил. Ігровий задум часто виражений у самій назві гри, іноді має форму ігрового завдання, або ж виступає у формі інтелектуального завдання. Він викликає живий інтерес у дітей, збуджує їх активність. Ігровий задум інколи виступає у формі запитання «а якби?», або може мати форму загадки, в якій подано лише деякі умови. Ігрові дії у грі можуть бути дуже різноманітними відповідно до віку дітей. Вони становлять основу гри.

Ігрові дії являються малюнком сюжетної гри. Правила гри виконують функцію організуючого елемента гри. Вони дисциплінують дітей, вказують спосіб та послідовність дій, регулюють взаємовідносини дітей у грі. Факт створення вигаданої ситуації з точки зору розвитку можна розглядати як шлях до розвитку відхиленого мислення, пов'язане ж із цим правило призводить до розвитку дій дитини, на підставі якого взагалі стає можливим той розподіл гри й праці, з яким можна зустрітися у шкільному віці як з основним фактором.

Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою. Відсутність одного з них руйнує гру. Без ігрового задуму й ігрових дій дидактична гра перетворюється на вправу. Результатом дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для педагога результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, їхній успіх у розумовій діяльності, налагодженні гармонійних взаємин.

Дидактичну гру потрібно підбирати відповідно до розумових здібностей та мовленнєвих можливостей вихованців; визначати оптимальний час її проведення; готувати необхідний дидактичний матеріал; вивчати й осмислювати гру; продумувати методи і прийоми керівництва нею; збагачувати дітей знаннями й уявленнями, необхідними для розв'язання ігрового завдання. Розкриваючи хід і правила гри, налаштовувати дітей на

дотримання її правил. Під час проведення гри контролювати мовлення дітей, виправляти помилки, вчити дітей контролювати свою і чужу мову, залучати до мовленнєвої активності. Обов'язково ігри потрібно робити різноманітними, адже використання однієї і тієї приведе до втрати інтересу дитини до неї. У цьому разі в зміст потрібно вносити щось нове: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання і т. д.

Використання дидактичних ігор для корекції мовленнєвого розвитку дітей практикується досить давно, ще такі ігри називають «логопедичними». Дидактичні ігри використовуються з моменту знайомства дитини та первинного обстеження і супроводжують усі етапи надання логопедичної допомоги. Доцільним вважається їх використання для:

- розвитку мовленнєвого дихання;
- формування темпу, ритму та мелодики;
- оволодіння новим словниковим запасом;
- розвитку граматичної будови мовлення;
- корекції фонематичного слуху та розрізнення фонетично близьких звуків, закріплення уявлень про особливості вимови звуків, що змішуються;
- пропедевтики виникнення порушень формування навичок грамотного письма і застосування орфограм на письмі;
- формування навички глобального читання, поліпшення засвоєння техніки злитного читання.

Різновидом дидактичних ігор є логопедичні ігри та завдання які використовуються у практичній діяльності вчителя-логопеда та:

- а) активізують розвиток психічних процесів дитини (відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу, моторику, мовлення);
- б) спираються на бажання дитини отримувати задоволення і радість від ігор;
- в) створюють найбільш сприятливі умови для розвитку творчих здібностей;
- г) впливають на становлення емоційно-вольової сфери;
- д) стимулюють бажання дитини спілкуватися як з дорослими так і з однолітками.

Функції логопедичних ігор є:

- Навчальна (допомагає опанувати знання);
- Діагностична (виявляє відхилення і зміни в розвитку, допомагає дітям у самопізнанні);
- Терапевтична (дозволяє долати труднощі і вносить позитивні зміни в особистісні показники розвитку дитини);
- Комунікативна (допомагає освоїти діалектику спілкування)

Логопедичні ігри використовуються для:

- Розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання.
- Корекції фонематичних процесів, розвитку загальної та дрібної моторики пальців рук.
- Для розвитку рухливості артикуляційних органів.
- Закріплення правильної вимови та диференціації фонем, введення їх у зв'язне мовлення.

- Накопичення словникового запасу та формування граматичних категорій, розвитку зв'язного мовлення.

- Пропедевтики виникнення проблем у формуванні навичок читання і письма та розвитку психічних процесів.

Ігри для розвитку мовленнєвого дихання:

- дозволяють збільшити життєву ємкість легень;
- диференціювати носовий і ротовий видих;
- сформувати сильний плавний ротовий видих;
- навчити раціонально використовувати та направляти видихуване повітря у потрібному напрямку.

Ігри для розвитку фонематичних процесів:

- спрямовані на корекцію чи розвиток фонематичного сприймання, уявлень, аналізу та синтезу;

- допомагають закріпити правильну звуковимову, чітко диференціювати близькі за акустичними ознаками звуки, сформувати у дитини чіткі уявлення про звук та букву;

- матеріалом для ігор є немовленнєві та мовленнєві звуки;

- використовуються на всіх етапах логопедичної корекції та варіюються в залежності від віку дитини.

Ігри для розвитку рухливості артикуляційного апарату:

- Застосовуються для формування повноцінних рухів та відчуття положення артикуляційних органів, що необхідні для вимови фонем.

- Проводяться щоденно по кілька разів на день, тривалістю 3-4 хвилини.

- Обов'язковим є контроль якості виконання вправ (дотримання точності, плавності, темпу виконання вправи, утримання артикуляційних органів у певному положення відведений проміжок часу, повільне чи швидке переключення на іншу артикуляційну позицію).

- Рухи артикуляційного апарату повинні бути симетричні відносно правої і лівої частин обличчя.

Ігри для розвитку загальної та дрібної моторики:

- застосування прийомів масажу та самомасажу;

- розвиток рухливості верхнього плечового поясу, передпліччя та кисті руки;

- пальчикові ігри;

- пальчиковий театр;

- узгоджене виконання вправ з мовленнєвим супроводом діяльності, застосування віршів, потішок, чистомовок та скоромовок.

Ігри на закріплення правильної звуковимови, диференціації фонетично близьких звуків. Обов'язковим є дотримання загальних принципів виправлення вад звуковимови:

- ігри з використанням ізольованих звуків;

- ігри зі складом (відкритим, закритим та зі збігом приголосних);

- підбір слів до відповідного звуку різної складової структури, де запропонований звук знаходиться на початку слова, в середині, у кінці та у словах зі збігом приголосних.

Для ігор, метою яких є закріплення знань про опозиційні звуки, підбираємо матеріал з фонемами, що відрізняються за місцем і способом творення.

Ігри для оволодіння граматичними категоріями доцільно розпочинати з найбільш розповсюджених категорій (числа, роду), вводити відповідно підібрані чи змінені слова у словосполучення і невеликі речення. На подальших етапах корекційної роботи допомагаємо дитині засвоїти закономірності узгодження слів у реченні за допомогою відмінкових закінчень, граматичних форм, що передбачають використання прийменників. Матеріалом для таких ігор може бути як споглядання за діяльністю дорослого так і власний досвід дитини, використання сюжетних картинок, ігри з природним та рукотворним матеріалом. Матеріал, який використовується для ігор обумовлений порою року, темою, що подається на заняттях з рідної мови чи грамоти, та рівнем розвитку лексики окремо взятої дитини.

Отже, гра є провідною діяльністю дитини, функціонально всі види дидактичних ігор зорієнтовані на те, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум. Спілкування – одна з найбільш значущих сторін взаємодії людей в процесі їх діяльності. До теперішнього часу у вітчизняній сурдопедагогіці створена цілісна система формування усного мовлення у глухих дітей як одного з важливих факторів повноцінного розвитку особистості, найбільш повної адаптації в суспільстві. Гра допомагає педагогу цікаво та ефективно впливати на розвиток мовлення дитини, корегувати різні порушення. Актуальною проблемою спеціальної педагогіки та психології є раннє виявлення порушень та рання допомога у розвитку й вихованні дітей із порушеннями слуху. Так, систематична і цілеспрямована сурдопедагогічна робота з дітьми, розпочата з перших місяців життя, комплексна логопедична робота, має спрямовуватися на те, щоб у майбутньому діти знайшли своє місце у широкому, складному й суперечливому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вигура Х. Соціальне становлення осіб з обмеженими можливостями слуху і мовлення. *Вектор пошуку в сучасному освітньому просторі* : зб. матеріалів X Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Луцьк, 27 лют. 2021 р. Луцьк : Волиньполіграф, 2021. С. 71–73.
2. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.
3. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-тє, перероб. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 312 с.
4. Файтарон М. Возможности реабилитации глухих и слабослышающих людей. *Специальное образование*. 2011. № 2. С. 44–50.
5. Vuhura Kh. Yu., Yatsyshyn N. P. Deaf and Hard of Hearing Children's Social Formation. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф. аспірантів і

УДК 364.65

РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ТРАВМИ ТА СТРЕСОВИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ

(з досвіду роботи БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ)

Ворощук Оксана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,

Козакевич Наталія,

заступник директора БФ «Карітас»,
м. Івано-Франківськ

У статті розглянуто питання подолання психологічної травми та стресового стану у дітей шляхом заходів, спрямованих на повернення психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку, і, в цілому відновленню особистості дитини. Зокрема, показано роботу фахівчинь «Дружнього простору для дитини» БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ, зокрема «Великодні майстерки» та серійне малювання.

Ключові слова: діти, серійне малювання, психологічна допомога, «Дружній простір для дитини», БФ «Карітас».

The article considers the issue of overcoming psychological trauma and stress in children through measures aimed at restoring (creating) psychological mechanisms that promote constant internal growth, development, and overall recovery of the child's personality. In particular, the article shows the work of the specialist "Friendly space a child" CF Caritas Ivano-Frankivsk, in particular, "Easter craftsmen" and serial drawing.

Keywords: children, serial drawing, psychological assistance, "Friendly space for a child", CF «Caritas».

Українське суспільство нині переживає черговий кризовий період, пов'язаний з багатьма чинниками. Найбільш руйнуючою обставиною сьогодення є війна, що розділила не тільки політиків та громадянське суспільство, а й сім'ї та особистості. Особливо чутливою, соціально незахищеною верствою населення серед вимушенопереселених є діти. Вони достатньо гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища. З одного боку, діти відчувають реальні тривогу, страх та розпач, які індукуються близьким оточенням, з іншого, механізми вирішення цих сильних переживань далеко не завжди ефективно спрацьовують. Навіть, якщо дитина не є безпосереднім учасником воєнного конфлікту, вона переживає значний стрес, бо її найближче оточення занепокоєне, оскільки відбуваються якісь незворотні події, які їй важко сприймати і усвідомлювати. Вирізняються три основні напрями роботи фахівців з дітьми, які знаходились у ситуації гострого стресу: робота з

середовищем, в якому перебувають діти, робота з близьким оточенням дитини, робота з самою дитиною. Саме роботою з дитиною і займаються фахівці соціальних служб, громадських організацій і благодійних фондів.

До питання психологічної допомоги як дорослим, так і дітям постраждалим внаслідок воєнних дій звертаються Вовчик-Блакитна О. О., Гурлева Т. С., Демидюк Н. П., Омельченко Я. М., Шльонська О. О., Царенко Л. Г. та ін.

Метою нашої розвідки є розглянути шляхи подолання психологічної травми та стресових станів у дітей внаслідок військової агресії у БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ.

Фахівчині «Дружнього простору для дитини» БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ [4] розробили комплекс заходів (які включають культурологічні механізми), спрямованих на повернення (створення) психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку, і, в цілому відновленню особистості дитини. До заняття долучилися діти, які разом з батьками приїхали до Івано-Франківська в пошуках безпечного прихистку. Їхні домівки лишилися в Маріуполі, Харкові, Чернігові, Донецькій області та інших регіонах України, де наразі відбуваються активні бойові дії.

Так, у передвеликодний тиждень психологині й аніматорки провели Великодній марафон тривалістю у 4 дні. Діти відвідали «Великодні майстерки». З дітьми готували великодні крашанки, писанкові листівки, магнітики у техніці «декупаж», крашанки у техніці квілінг, виготовлення великодних вінків та ін. Спільними зусиллями діти готували великодні атрибути. У ході роботи фахівчині і волонтери знайомили дітей з традиціями регіону, супроводжували майстерки рухливими іграми, розвагами, співами, таночками, жвавим спілкуванням у колі однодумців, а також знайомилися та частувалися солодощами. Дружній простір до дитини працював на повну потужність, щоб подарувати дітям святковий настрій та позитивні емоції.

На подвір'ї Церкви Успіння Пресвятої Богородиці біля Карітасу Івано-Франківськ відбулися великодні забави для дітей. Фахівчині «Дружнього простору до дитини» підготували Великодню програму та запросили на свято родини із дітками, що на даний момент знайшли в Івано-Франківську безпечний прихисток. Під час заходу разом вивчали та виконували великодні гаївки – пісні, що співають тільки у час великодніх свят. Малеча з батьками із радістю долучилися до тисячолітніх традицій українського народу і спільно брали участь у розвагах. Діти із задоволенням співали гаївки, виконували таночки, повторювали рухи, грали в ігри та знайомилися. Гаївкою «Вийди, вийди сонечко» – закликали тепле сонце; «Посаджу я грушечку» – кликали скорішу квітучу весну. А також грали у великодні ігри з кошиком та водили «кривий» таночок. Разом співали та танцювали, знаходили нових друзів, знайомилися з традиціями та звичаями до Великодня через спільну творчість.

Найбільш ефективним та універсальним (як діагностичним, так і корекційним) прийомом психологічної допомоги є малювання. У рамках роботи «Дружнього простору для дитини» БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ

(відвідало близько 200 дітей) організовано заняття з серійного малювання для дітей віком від 5 до 10–12 років. Серійне малювання є дуже ефективний метод психотерапії травми, причому не тільки дитячої, але й дорослої. Цей метод передбачає щотижневне проведення занять малюванням в присутності психолога. При обговоренні малюнків К. Юнг підкреслював важливе значення серійного» за часом розгляду малюнків [2].

Серійне малювання – це метод групової роботи з дітьми, який допомагає дитині подолати наслідки стресу, покращити процес адаптації до нового місця проживання, є профілактикою проявів посттравматичного синдрому. Даний метод пропрацьовують у парі дитина-психолог. Дитина малює «картинку», психолог знаходиться поряд: спостерігає, підтримує абсолютною тишею та мовчанням [3]. Малюючи, дитина знаходить вирішення проблеми на папері, що дає можливість подолати внутрішні конфлікти. В процесі роботи у дітей мали місце болючі спогади, переживання.

Засновниця Patronus/майстерня-школа ілюстрації Anna Aven вчила підлітків створювати свого особливого героя. Під час занять діти створювати власного неповторного героя в коміксовому стилі, вчитись працювати з анатомічною побудовою та пропорціями персонажа, вчитись розпізнавати мову тіла та емоції героя. У ході заняття було чути лише легкий шум олівців, які торкаються паперу... З уяви виринають образи. В уяві Анастасії з Києва виникла постать «доброї і хитрої лисиці з суперсилою гравітації і телепатії», який вона втілила на аркуші паперу. Також підбрала риси характеру за допомогою мови тіла, створила певні предмети одягу. Під лагідним і вмилім керівництвом Анни дівчаткам вдалося створити власних героїв, які уособлюють добро, войовничість, хитрість, чарівність та інші риси людського характеру [4].

Психологині і аніматорки «Дружнього простору для дитини» розширюють свою діяльність задля адаптації дітей до нових умов. Організують простори творчості, співу та танців, майстер-класів, рухливих ігор, креативу, малювання, а також занять з психологами. Все це задля того, щоб допомогти дітям сприйняти нову реальність, сформувані навколо них безпечний простір, знайти нових друзів та діляться своїми ідеями.

Отож організація роботи «Дружнього простору для дитини» БФ «Карітас» м. Івано-Франківськ задовольняє духовні потреби самої особистості, збагачує її життя, приносить їй особливу радість, максимально активізує природні можливості та духовний потенціал, закладений у кожній людині від народження, а регулярні заняття малюванням в присутності психолога, сприяють активації потенціалу дитини, внутрішні конфлікти знаходять вихід та вирішення.

Визначена проблематика не вичерпується проведеним нами дослідженням. Потребують подальших розвідок питання все нових форм і методів роботи з вимушенопереселеними дітьми, що має сприяти покращенню стану кожної дитини, розвивати творчість, ініціативу, винахідливість, впевненість і самостійність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л. А. та ін. ; за ред. Волинець Л. С. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
2. Юнг К. Г. Феноменологія духа в сказці. *Бог и бессознательное*. Москва : Олимп, 1998. С. 227–282.
3. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко... Царенко Л. Г. ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос», 2015. 207 с.
4. Карітас Івано-Франківськ : веб-сайт. URL: <https://www.facebook.com/caritas.ivanofrankivsk> (звернення 30.04.2022)

УДК 376

АСПЕКТИ ПЛАНУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Галущенко Вікторія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»

Деменчук Олеся, магістрантка,

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»

У статті розглядаються питання планування корекційно-виховної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. Представлено короткий аналіз основних ланок розвитку дітей означеного віку.

Ключові слова: корекційно-виховна робота, молодший дошкільний вік, порушення психофізичного розвитку.

The article examines the nutritional planning of correctional and mental work with children of a young preschool age with impaired psychophysical development. A short analysis of the main lines of development of children of the aforementioned century is presented.

Key words: corrective and educational work, young preschool age, impaired psychophysical development.

Проблема стану умов сьогодення вимагає педагогів, вихователів, логопедів, батьків тощо пристосовуватися до нових умов надання корекційно-розвиваючої, реабілітаційної та компенсуючої допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Особливо це стосується існуючих спеціальних дошкільних закладів компенсуючих типів, у яких вибудовано

комплексну програму навчання та виховання за річним планом та розроблено індивідуально-корекційний розвиток на кожну дитину.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій свідчать про те, що найбільш важливим та ефективним періодом для спільного навчання та розвитку є дошкільний вік, оскільки існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і включення батьків у процес реабілітації. У площині вивчення особливостей різноманітних патологічних впливів, що призводять до психо-мовленнєвих та рухових порушень у дітей в ранньому віці вивчалось багатьма фахівцями (Л. Бадалян, А. Богуш, С. Конопляста, О. Корнєв, Н. Манько, С. Притиковська, Є. Соботович, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет [4; 5, с. 29–35] та ін.). Сучасні автори наполягають на впровадженні комплексних міждисциплінарних підходів до діагностичного вивчення, спостереження та запровадження системи реабілітаційних заходів роботи з дітьми, починаючи з раннього дошкільного віку [1; 3; 4; 5; 6].

Саме у період дошкільного віку у дітей немає ніякого негативного ставлення до своїх однолітків із обмеженими можливостями. Діти органічно та природньо сприймають фізичні та психічні недоліки, так само як і до індивідуальні особливості інших людей. Саме за певних умов розвиток дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, може вирівнюватися або наблизитися до рівня розвитку здорових однолітків, і в рамках існуючих освітніх систем можна керувати цим процесом [1; 4].

Основними завданнями дошкільного виховання є фізичний, когнітивний, психосоціальний, естетичний розвиток дітей дошкільного віку відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей. Навчання, виховання здійснюється в активній дитячій діяльності: в іграх, різноманітних заняттях відповідно до передбаченої програмою дошкільної освіти, у процесі ознайомлення з навколишнім світом, включення їх розуміння подій та явищ суспільного життя країни, з ознайомленням з рідною природою. В існуючих умовах інформація та матеріал занять надається дорослим та дітям у формі он-лайн спілкування на платформі вайбер, Zoom тощо. Організатором та керівником педагогічного процесу у спеціальному дошкільному освітній організації є логопед, що співпрацює з вихователем. Разом послідовно здійснюють завдання, які визначає програма дошкільної освіти у галузі фізичного, когнітивного, естетичного та соціального розвитку і в існуючих умовах продовжують контроль та аналіз етапів та динаміки розвитку дитини [1; 2; 4].

Фізичний розвиток передбачає зміцнення здоров'я, сприяння їх правильному фізичному розвитку та загартовуванню, удосконаленню функцій організму, а також здійснення заходів щодо запобігання втомі дітей. У процесі фізичного розвитку вирішуються завдання вироблення в дітей віком потреби у різноманітних рухах, у систематичному виконанні фізичних вправ. При доборі ігор та фізичних вправ та їх дозуванні враховується стан здоров'я, рівень фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей, їх

індивідуальні особливості. У зміст педагогічної роботи з фізичного розвитку входять: вправи в основних рухах, загальнорозвиваючі вправи, рухливі та спортивні ігри, плавання, ходьба, катання на велосипеді та ін. вдосконалення сенсорних процесів, розвитку уваги, уяви, мислення, формування елементарних математичних уявлень та розвитку мовлення [4].

Когнітивний розвиток здійснюється шляхом навчання на заняттях та у повсякденному житті. У завдання когнітивного розвитку входить розвиток допитливості та розумових здібностей, формування найпростіших способів розумової діяльності. Естетичний розвиток спрямовано розвиток у дітей здатності сприймати, розуміти і відчувати красу навколишнього життя.

Міжособова ситуація розвитку модифікує конкретні особливості цієї діяльності. Зміст спільної діяльності визначає функції учасників. Вони завжди взаємно доповнюють одне одного [2].

За визначенням А. Венгер [1, с. 38] поняття «функціонування», тобто «індивідуальний внесок учасника у спільну діяльність» є основним стимулюючим засобом розвитку дитини. Спільність передбачає чітко визначені форми активності кожного учасника діяльності. Ці форми, як і функції учасників, є взаємододатковими. Функціонування дорослого визначається соціально заданими (культурно виробленими) виховними нормами, які, як підкреслює вчений, може бути суб'єктивно відображені у різних формах – від особистих уявлень про природу дитини та спогадів про власне дитинство до психолого-педагогічних знань, почерпнутих із наукової літератури. Функціонування дитини – це активна відповідь на функціонування дорослого, що модифікує саму вихідну дію. Проте присвоєння соціального досвіду здійснюється завдяки прямому зв'язку – управлінню із боку дорослого, який є носієм соціальних зразків [1; 3].

Формуючи позитивні взаємини дітей один з одним, дорослий стає тією людиною, яка повинна пояснити малюкам, як виявляти співчуття, співчуття, співчуття, як бути уважним до емоційних станів іншого. В умовах оцінки також враховується вміння педагога створити комфортні умови для непопулярних дітей, погасити конфлікт, прищепити дошкільникам навички позитивної взаємодії, соціально прийнятної поведінки, самоконтролю та самоорганізації своєї діяльності. У роботі з проблемними дітьми роль дорослого ще важливіша. Тому батьків треба вчити встановлювати партнерські стосунки зі своїми дітьми.

Продуктивне спілкування дорослої та дитини базується на наступних принципах: обліку провідної діяльності та специфічних особливостей її утримання на різних вікових етапах життя дитини; провідного значення діяльності дорослого, що задає зразки дії та поведінки; визначення дорослим умов досягнення мети; відпрацювання та закріплення у діяльності дітей дій, операцій, моделей, значущих для формування психологічних новоутворень кожного конкретного віку; створення умов для інтеріоризації засвоєних дій та моделей у внутрішній план діяльності дитини. У процесі безпосереднього навчання дітей дошкільного віку з неясково вираженими відхиленнями у розвитку необхідно враховувати всі ці принципи. При цьому слід мати на увазі,

що чим глибше недорозвинення пізнавальної діяльності дитини, тим довше та інтенсивніше проводиться корекційно-педагогічна робота з нею [1, с. 4].

У навчанні малюка раннього віку використовуються прийоми, що формують окремі етапи його діяльності, скоріше навіть дій, оскільки в ранньому віці діяльність дитини зводиться до сукупності окремих дій.

Наявність адекватного та стимулюючого розвитку дитини предметно-розвивального середовища – одна з умов підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з проблемною дитиною. Предметно-розвиваюче середовище та соціокультурне оточення - потужний фактор, що збагачує (або гальмує) дитячий розвиток. Позитивне предметно-розвивальне середовище враховує інтереси та потреби дитини, її вікові та індивідуальні особливості та завдання корекційно-виховного вплив [3, с. 5].

На жаль, в умовах існуючої ситуації воєнного стану дорослі повинні наскільки це можливо адаптувати матеріал корекційно-розвиваючого середовища та залучати дитину до спільної діяльності, що супроводжується допомогою фахівців спеціальних закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2003. 344 с.
2. Вибрані питання корекційної педагогіки : наук.-метод. посіб. Київ, 2001.
3. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Держ. закл «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 20 с.
4. Кисличенко В. І. Проблеми логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 127–131.
5. Тарасун В. В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. Київ, 2000.
6. Логопедія : підручник. 2-ге вид. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 672 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Демус Яна,

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розглянуто особливості інклюзії – врахування розмаїття усієї учнівської спільноти та визначення особливих потреб усіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками, що впливають на розвиток та навчання дітей. Розкрито цінності інклюзивного навчання: взаємна повага; толерантність; усвідомлення себе частиною суспільства; надання можливостей для розвитку навичок і талантів конкретної людини; взаємодопомога; можливість вчитися один у одного; можливість допомогти самим собі і людям у своєму суспільстві.

Ключові слова: *Інклюзивна освіта, тьютор, інклюзія, особистісно-орієнтовне навчання.*

The article deals with the features of inclusion - taking into account the diversity of the entire student community and identifying the special needs of all children who have certain differences due to cultural environment, ethnicity, language, religion, socio-economic reasons, learning abilities and other influencing factors. for the development and education of children. The values of inclusive education are revealed: mutual respect; tolerance; self-awareness as a part of society; providing opportunities for the development of skills and talents of a particular person; mutual assistance; opportunity to learn from each other; the opportunity to help yourself and people in society.

Key words: *Inclusive education, tutor, inclusion, personality-oriented learning.*

Постановка проблеми. Сьогодення під впливом глобальних процесів гуманізації сучасного українського суспільства змінює ставлення до людей з інвалідністю. Ці зміни можна розглядати як подолання соціальних та освітніх бар'єрів. Одним з таких бар'єрів є традиційний поділ освіти на загальну середню та спеціальну (корекційну), які представлені сегрегаційними установами. Але сучасний підхід до розвитку освіти руйнує цей бар'єр. Даний соціокультурний феномен руйнує останній у зв'язку з тим, що освіта створюється суспільством на основі його потреб і цілей. Освіта не існує без суспільства, а також на нашу думку частково залежить від політичної та соціально-економічної ситуації в державі. Освіта як соціокультурний феномен істотно впливає на світогляд суспільства, але не є єдиним чинником соціального благополуччя підростаючого покоління.

Інтеграційні процеси в європейську спільноту зумовлюють актуальність проблеми інклюзивної освіти. Вона пов'язана насамперед, з тим що чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно

зростає (Інклюзивне навчання, 2021). За даними Міністерства освіти і науки України станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчається 19345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість у 7 разів перевищує дані п'ятирічної давнини. На початок 2020 року в Україні створено 13782 інклюзивні класи. Так, у 2019/2020 навчальному році 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання (Інклюзивне навчання, 2021).

Аналіз досліджень. Вагомий внесок у становлення і розвиток інклюзивної освіти здійснили сучасні науковці. Історико-педагогічне узагальнення науково-теоретичних підходів до процесу залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір, аналіз міжнародного та українського законодавства стосовно навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я описала А. Колупаєва (А. Колупаєва, 2009). Практичний досвід щодо організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі розкриває В. Ночовка (В. Ночовка, 2014). З. Удич висвітлює проблеми розвитку особистості дитини з особливими потребами в системі середнього загальноосвітнього закладу, характеризує основні положення інклюзивної освіти. У своїх працях З. Удич вивчає підготовку майбутніх педагогів до роботи в середовищі інклюзивного класу (З. Удич, 2015). Варто відмітити, що такі вчені, як О. Антощак, Н. Василенко, І. Дичківська, І. Кальченко, Н. Султанова, Н. Ткаченко, значну увагу приділяють системі розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Мета статті полягає у розкритті тенденцій розвитку інклюзивної освіти та її характеристики на сучасному етапі в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе та милосердне ставлення до дітей з інвалідністю, які не завжди мають можливість вести повноцінне життя. Їхні проблеми повинні стати першорядними, і держава зобов'язана розв'язати їх через адаптацію та інтеграцію таких дітей в суспільство. Поява ідеології інклюзивної освіти зумовлена потребою вдосконалення системи організації навчання дітей. Це вдосконалення полягає у створенні єдиного освітнього простору для кожної дитини.

Концептуальною основою інклюзії є врахування розмаїття усієї учнівської спільноти та визначення особливих потреб, а не порушень розвитку, та задоволення особливих освітніх потреб не тільки учнів з інвалідністю, а й усіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками, що впливають на розвиток та навчання дітей (А. Колупаєва, 2019). Термін «інклюзія» має відмінності від термінів «інтеграція» та «сегрегація». При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату.

Інтеграція як освітнє явище передбачає залучення дітей з інвалідністю, передусім, до загальноосвітнього середовища за умов дотримання всіх вимог, за яких функціонує це освітнє середовище (А. Колупаєва, 2019).

Визнаючи цінність інклюзивної освіти, необхідно враховувати певні фактори, які перешкоджають реалізації ідей інклюзивної освіти. Вважаємо, що це у першу чергу не толерантне ставлення населення до дітей з інвалідністю, психологічна неготовність сприймати цих дітей як повноправних членів суспільства.

Розглядаючи феномен інклюзивної освіти через відношення до неї зі сторони всіх учасників, можна виділити ряд конфліктів, які виникають у процесі входження інклюзії до освітнього простору. Першим, і, напевно, головним – є взаємовідносини батьків, діти яких мають інвалідність, а також батьків, які виховують дітей без інвалідності.

Батьки дітей з інвалідністю не хочуть віддавати своїх дітей в звичайну школу. Вони мають страх глузувань, конфліктів з однокласниками і вчителями, нерозуміння особливих потреб їхніх дітей і, відповідно, неадекватної реакції на них. Велике значення має непристосованість приміщень і навчального процесу для якісного здобуття освіти дітьми з інвалідністю (Н.Заєркова, А.Трейтяк, 2016).

У свою чергу, батьки дітей без інвалідності побоюються, що дитина з інвалідністю (особливо з важкими порушеннями) заважатиме, відволікатиме вчителя і дітей, що знизить рівень знань всього класу. Батьки таких дітей не хочуть бачити поряд із своєю дитиною дитину, яка має інвалідність. У них виникає підсвідоме відчуття, що якимсь чином їхня «ідеальна» дитина може інфікуватися хворобою іншої дитини. Достатньо часто спостерігається боязке ставлення до будь-якого порушення дитини або ж інстинктивне бажання батьків фізично відгородити свою дитину від контакту із дитиною з інвалідністю. Батьки є достатньо освічені у питанні того, що звісно, що це захворювання не є заразним, проте навіть наявність дитини із інвалідністю у їхньому класі/ групі ДНЗ, вселяє у них відчуття постійної прихованої тривоги. Також є явище, коли у батьків дітей основного класу виникають побоювання, що їхні діти не отримають достатньої уваги від вчителя, адже педагог повинен надати багато уваги учню, який навчається за інклюзією. Страх проявляється також і в тому, що батьки дітей без інвалідності впевнені в тому, що їхні діти будуть навчатися за спрощеною програмою і не отримають знань в повному обсязі, так як вчитель має подати навчальний матеріал полегшено, беручи до уваги дитину з інвалідністю (Н.Заєркова, А.Трейтяк, 2016).

Варто зазначити, що сумніви та побоювання цілком виправдані, адже концепція інклюзивної освіти вимагає принципових змін в системі не тільки середньої, але і професійної та додаткової освіти. З цього ракурсу впливає наступний конфлікт – професійні вміння педагога, який буде працювати в інклюзивному освітньому просторі. Учителі мають в повному обсязі оволодіти технологією особистісно-орієнтовного навчання: відповідно до можливостей дитини знайти свій підхід, але недосконалість класно-урочної системи освіти не дає змоги втілити індивідуальний підхід до кожного учня. При інклюзивній формі навчання учителю потрібно тримати у полі зору не лише дітей основного класу, а й контролювати темпи засвоєння знань дитини з інвалідністю. Цей процес вимагає більше зусиль та старань з боку педагога,

щоб працювати із класом в різному темпі. Тому важливо, щоб вчитель намагався бачити різницю і був готовий відповідно реагувати. Але найчастіше уваги педагога не вистачає на всіх, бо наповненість класу сягає 30 учнів (Н.Заєркова, А.Трейтjak, 2016)

Проаналізувавши цю проблему, було вирішено взяти досвід іноземних держав у запровадженні асистента вчителя (тьютора), що породило новий конфлікт. Педагог не завжди хоче бачити у себе на уроці іншого вчителя. Виникає специфічний дискомфорт у тому, що кожне слово та рух контролюється. Відповідно до методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 навчальному році» від 05.06.2015. № 1/9-280 «...У разі відсутності можливості введення додаткової посади, зокрема, асистента вчителя, таку функцію можуть виконувати один із батьків або особа, визначена батьками (особа, яка їх замінює) в їхній письмовій заяві...» батьки чи їх довірені особи можуть бути асистентами (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Наразі діє така практика, що, окрім дипломованого педагога, під час заняття може бути присутнім один із батьків чи інша приватна особа. Але складність полягає в тому, що педагог має це сприйняти як належне і бути максимально стресостійким (Н.Заєркова, А.Трейтjak, 2016).

Вважаємо за доречним сказати, що не дивлячись на виникаючі суперечки та неузгодження система інклюзивної освіти є ефективним механізмом розвитку інклюзивного суспільства. Саме в цьому і полягає ключове значення інклюзивної освіти.

В загальному, інклюзивна форма навчання і виховання – це довгострокова стратегія. Для її реалізації необхідна етапність розвитку і впровадження. Зараз ми можемо говорити про підготовчий етап, на якому реалізуються технології багаторівневої освітньої інтеграції. Це передбачає те, що в майбутньому навчання дітей з інвалідністю в умовах масових освітніх закладів буде організовано відповідно до потреб кожної дитини, тобто буде розроблено індивідуальну освітню програму.

Для здорового розвитку інклюзивної освіти в Україні необхідне створення безбар'єрного середовища, яке включає фізичну і психологічну складові. Передбачається спеціальна робота з використанням ресурсів додаткової освіти по організації взаємодії дітей з інвалідністю і без неї, спрямованого на гармонізацію дитячих взаємин; створення атмосфери емоційного комфорту і взаємоприйняття.

Міжнародний досвід розвитку інклюзивної освіти показує, що це довготривалий процес, який потребує терпіння, послідовності, неперервності, поетапності і комплексного підходу до його реалізації. Але, незважаючи на позитивний досвід зарубіжних країн у розвитку інклюзивної освіти, слід взяти до уваги, що впровадження цього процесу в Україні має багато проблем. Через ряд економічних, етнографічних умов, через менталітет, Україна не може стовідсотково перейняти цей досвід. Тому відбувається створення свого шляху розвитку інклюзивної освіти та інклюзивної компетентності учителів. Впроваджуючи інклюзивне навчання,

суспільство покладає провідну роль на вчителя. Педагоги в даному випадку являються провідниками між світом знань і дитиною.

Р. Діменштейн і І. Ларикова відзначають, що одним з основних аспектів інклюзивного навчання є правильно прокладений освітній маршрут для конкретної дитини. Ці маршрути не залежить від форми організації освітнього процесу, від типу класу, групи, школи, де в даний час знаходиться дитина. Провести дитини маршрутом, який веде до інтеграції, можна різними шляхами – важливо лише, щоб кожен етап нарощував його інтеграційний потенціал. Нарощування інтеграційного потенціалу середовища обов'язково включає підготовку вчителів, підвищення кваліфікації, їх перепідготовку; спеціальну роботу з батьками (як звичайних, так і дітей з інвалідністю), кваліфіковану психолого-просвітницьку роботу зі звичайними дітьми. Ці організаційно-просвітницькі та педагогічні заходи спрямовані на підвищення інтеграційного потенціалу освітньої організації і системи в цілому (Р.Дименштейн, И.Ларикова,)

Аналізуючи дослідження С. Альохіной (С. Альохіна, 2011) можна сказати, що сучасний стан підготовки вчителів і фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб. Створені пілотні школи, але їм бракує фахівців (психологів, логопедів, асистентів, дефектологів) і ставок для них. Наявні спеціалісти зазвичай перевантажені, адже займаються й дітьми масової школи. Важливе місце займає мотивація вчителів до впровадження інклюзивної освіти, адже їхня заробітна платня не відповідає їх навантаженню.

Отже, можемо сказати що, інклюзія є провідною тенденцією сучасного етапу розвитку системи освіти в Україні. Це нове соціальне замовлення, яке вимагає задоволення і цілеспрямованого вивчення в теорії і практиці педагогіки. Реалізація інклюзивної освіти повинна сприяти задоволенню законного права дитини з інвалідністю на спільне навчання з однолітками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011, 36 с.
2. Дименштейн, Р., Ларикова И. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей. Режим доступа: www.osoboedetstwo.ru
3. Заєркова Н., Трейтяк А. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. К., 2016. 68 с.
4. Інклюзивне навчання. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
5. Колупаєва А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. К. : Самміт-Книга, 2009. –272 с.
7. Міністерство освіти і науки України Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua>

8. Ночовка В. Організація інклюзивного навчання у школі. К. : Шкільний світ, 2014. 128 с.

УДК 364.044.24:159.922.76

**СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ РОДИНИ,
ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ:
ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД**

Дідух Ірина,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

Стаття розкриває особливості надання соціально-педагогічної, психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з розладами аутичного спектру. Соціально-правовий захист родини, зміна соціального статусу, який в подальшому регламентує певні права та обов'язки. Соціальна адаптація та соціальна інтеграція є комплексною проблемою та вимагає залучення широкого спектру фахівців. Держава надає соціально-правовий захист, який дозволяє родинами залишатись повноправними членами суспільства.

Ключові слова: РАС – розлад аутичного спектру, соціально-правовий захист, реабілітація, інвалідність, психологічна допомога, соціальна адаптація.

The article reveals the features of providing socio-pedagogical, psychological assistance to families raising a child with autism spectrum disorder. It describes social and legal aspects of protection of the family, change of its social status, which further regulates its certain rights and responsibilities. Social adaptation and social integration of such families is a complex problem and requires the involvement of a wide range of professionals.

Key words: ASD – autism spectrum disorder, social and legal protection, rehabilitation, disability, psychological help, social adaptation.

Постановка проблеми та її актуальність. На сьогоднішній день досі не існує єдиної концепції етіології розладу спектру аутизму. Проте з кожним роком дітей, що отримують такий діагноз стає все більше. Тож проблема допомоги родинам, що виховують дитину з РАС залишається актуальною.

Допомога родині, що виховує дитину з розладами аутизму носить комплексний характер. Вона потребує залучення великої кількості кваліфікованих фахівців та своєчасного втручання. Якщо виходити з переконань, що батьки є першими і головними вчителями у житті дитини то саме допомога їм може вирішити цілий комплекс проблем пов'язаних з особливостями виховання та адаптації дитини з розладами спектру аутизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти цієї проблеми отримали висвітлення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Сутність та особливості роботи з батьками, що виховують дитину з розладами аутистичного спектру була розкрита такими вченими, як

О. Столярик, Т. Семигіна, О. Оксенюк, О. Буковська, О. Виноградова, О. Казачінер та ін.

У той же час, традиційні підходи у сучасній соціально-педагогічній та психологічній практиці є односторонніми, оскільки здебільшого направлені на реабілітацію дитини і практично не використовують роботу з сім'єю або ж акцентують свою увагу тільки на психологічній підтримці батьків. В умовах ж сучасності важливо сприймати сім'ю, як цілісність, що потребує спрямування соціально-педагогічної роботи на підвищення рівня адаптації батьків до життєвих умов, пов'язаних з вихованням дитини з розладами спектру аутизму.

Мета статті та завдання. Полягає в теоретичному аналізі та практичному вивченні особливостей роботи з родиною, що виховує дитину з розладами спектру аутизму. Дослідження роботи соціального працівника з родиною, що виховує дитину з розладами спектру аутизму. Емпірично дослідити умови роботи з батьками, що виховують дитину з розладом аутичного спектру в Україні

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні досить гостро стоїть питання щодо покращення якості життя родин, що виховують дитину з розладами спектру аутизму. З кожним роком таких родин стає все більше і всі вони потребують допомоги з боку держави.

Відмінність між сім'ями в яких народжуються здорові діти і тими в кого діти мають порушення в розвитку, полягає в отриманих емоціях. В першому випадку батьки переповненні позитивними почуттями, такими як ніжність, радість чи гордість, а в другому випадку, на жаль, відчуттям непоправної трагедії чи краху всього життя.

Сім'ї, що виховують дітей з розладами спектру аутизму піддаються психотравмуючим та кризовим чинникам для всієї родини. І наслідки, як правило, виявляються в соціальній ізоляції (сім'я втрачає свої соціальні зв'язки і вороже ставиться до світу), сімейних конфліктах (аж до розлучення), втечі в роботу чи навпаки гіперопіці тощо.

Не маючи чітко шляху по якому потрібно рухатись та з почуттям незахищеності такі родини є одними з найуразливіших соціальних груп. Надання своєчасної психологічної підтримки таким родинам дарує їм надію на подальше нормальне життя.

Та найбільшою проблемою родин є те, що фахівці і досі не виявляють таких дітей у ранньому віці і почувши діагноз батьки просто відмовляють в нього вірити. Це призводить і до того, що батьки починають відчувати власну провину, виникає криза ціннісних орієнтацій та самоідентифікації.

Кожна родина, що виховує дитину з розладом аутистичного спектру набуває особливих рис. Так, наприклад, Т. Висотіна з'ясувала, що материнське ставлення до дитини з атиповим аутизмом характеризується амбівалентністю: наявне то прийняття дитини, то її відкидання. Ставлення ж батька до дитини з атиповим аутизмом характеризується відчуженістю чи неприйняттям дитини [1, с. 141].

Аналіз результатів дослідження проведених в Україні та за кордоном [1; 2; 3; 4], дає підстави для визначення того, що члени сім'ї відчують

наявність проблем в таких сферах, соціальна, культурна, трудова, економічна, освітня, нормативна.

Очевидним є те, що дитина з розладами спектру аутизму потребує постійного догляду, допомоги в питаннях самообслуговування, прийнятті рішень чи у виконанні елементарних дій. Тож для постійного нагляду за дитину один з батьків, як правило мати, залишає свою роботу і повністю віддається вихованню дитини, а коли з'являється можливість отримати сторонню допомогу то неохоче її приймає. Це пов'язано з тим, що людина вигорає, втрачає мотивацію та інші необхідні їй навички (трудові, комунікативні тощо). Відсутність роботи у одного з батьків призводить до певних фінансових труднощів адже дитина з розладами спектру аутизму потребує значних витрат, пов'язаних з медичними, реабілітаційними та освітніми потребами. Все це також негативно впливає на сім'ю.

Наявність у дитини встановленого діагнозу змінює і соціальний статус родини. Тож офіційно встановлена інвалідність – згідно з нормативно-правовим регулюванням – надає сім'ї новий статус, який в подальшому регламентує певні права та обов'язки. Це може викликати у батьків почуття сорому чи образи.

Головна причина безпорадності батьків є нездатність організувати власне життя використовуючи наявні зовнішні та внутрішні ресурси та погана комунікація як всередині родини, так і з зовнішнім світом.

Більшість досліджень родин які виховують дитину з розладами спектру аутизму пов'язані з діагностуванням матері, що є неправильним (у випадку якщо сім'я повна) бо нівелюється участь батька. Проте саме чоловіки можуть в більшій мірі страждати на почуття невпевненості в собі, фрустрацію і подавлення власних емоцій. Тож підтримки потребують двоє батьків в однаковій мірі з урахуванням актуальних потреб.

В різний час психологи, психіатри та соціальні працівники брали до уваги родини дітей з розладами спектру аутизму. Проте їхня співпраця зазвичай полягала в бесідах, психологічній підтримці, відвідуванні фахівцем таких родин чи залученні батьків до різноманітних тренінгів. Це все дуже важливо проте, я вважаю, це доволі поверхневими заходами.

Прагнення до інтеграції родини в соціум можна розглядати у вузькому та більш широкому значення. У вузькому сенсі інтеграція означатиме включення родини в соціум. У більш ширшому буде розумітись, як процес, в якому всі члени родини прагнуть побудувати якісні та стабільні відносини.

Наразі соціальна інтеграція полягає в системному підході в допомозі родинам, що виховують дитину з розладами спектру аутизму. Згідно із Законом України “Про соціальні послуги” послуги соціально адаптації та соціальної інтеграції/реінтеграції є комплексними. Це вимагає залучення широкого спектру фахівців [5, с. 147].

Центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері захисту прав осіб з інвалідністю є Міністерство соціальної політики. Метою такої політики є забезпечення дотримання прав та свобод, гарантованих особам з інвалідністю законодавством України та міжнародно-правовими актами. В Україні соціальний захист осіб з

інвалідністю полягає в отриманні пільг та відповідних соціальних послуг, у пенсійному забезпеченні, нарахуванні компенсаційної та державних допомог, санаторно-курортному лікуванні, наданні реабілітаційних заходів, забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації.

Також держава створює відповідні навчальні заклади для дітей з розладами аутистичного спектру та готує кваліфікованих фахівців по роботі з такими дітьми. Запроваджується інклюзивна освіта, що допомагає дітям з аутизмом краще інтегруватися в соціум. А також на державному рівні запроваджуються програми, що мають на меті створити безбар'єрне суспільство.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, родини, що виховують дитину з розладами спектру аутизму належать до найуразливіших соціальних груп. Вони зустрічаються з труднощами які подолати самотужки не завжди можливо тож потребують підтримки з боку держави на всіх рівнях. Держава ж надає їм соціально-правовий захист який дозволяє родинами залишатись повноправними членами суспільства.

Важливим завдання соціального працівника є надання повної інформації про послуги які родина може отримати від держави. Можливість отримати матеріальну допомогу і пільги зменшує економічні проблеми сім'ї, а можливість отримати допомогу по денному догляду за дитиною чи з хатніми справами зменшує навантаження на мати (як правило).

Соціально-правовий захист в Україні полягає в отриманні отриманні пільг та відповідних соціальних послуг, в пенсійному забезпеченні, нарахуванні компенсаційної та державних допомог, санаторно-курортному лікуванні, наданні реабілітаційних заходів, забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Столярик О., Семигіна Т. Адаптивна соціалізація сімей, які виховують дітей з аутизмом. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 140–142.
2. Тихомірова Ф. Проблема інакшості: практичні та теоретичні аспекти. *Філософська думка*. 2019. № 3. С. 60–69.
3. Олексюк Н. С. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами як актуальна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія “Педагогіка та психологія”* : зб. наук. пр. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. Вип. 2 (10). Ч. 2. С. 63–66.
4. Висоцька Л. Державна політика в галузі інклюзивної освіти. *Профтехосвіта*. 2015. № 2. С. 10–11.
5. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 № 2558–III : редакція від 15.12.2021, підстава 1875-IX. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ
ЗНАНЬ ПРО ГЕОПРОСТОРОВІ ВІДНОШЕННЯ
МІЖ КОМПОНЕНТАМИ ПРИРОДИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Дмитрієва Ірина,

доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Одинченко Лариса,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

У статті доведено, що засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями початкових знань про геопросторові відношення між компонентами природи під час вивчення фізичної географії становить необхідну базу для вивчення наступних курсів географії в спеціальній школі. Прیدілено увагу педагогічним умовам формування географічних понять в учнів означеної категорії та методичній організації уроку географії в спеціальній школі, що обумовлює ефективність засвоєння школярами знань про геопросторові відношення між компонентами природи.

Ключові слова: *учні із інтелектуальними порушеннями, фізична географія, географічні поняття, педагогічні умови.*

In this article proves that the acquisition by students with intellectual disabilities of basic knowledge about geospatial relationships between components of nature during the study of physical geography is a necessary basis for studying the next courses of geography in a special school. Attention is paid to the pedagogical conditions of formation of geographical concepts in students of this category. Attention is paid to the methodical organization of geography lessons in a special school, which determines the effectiveness of students' acquisition of knowledge about geospatial relations between the components of nature.

Key words: *students with intellectual disabilities, physical geography, geographical concepts, pedagogical conditions.*

Сучасна спеціальна школа потребує нових підходів до формування географічних знань учнів із інтелектуальними порушеннями. При цьому пріоритети надаються корекційно-розвивальній функції навчання, що спрямовується на якнайповніший розвиток особистості та її можливостей. У процесі навчання географії забезпечення корекції й розвитку пізнавальної діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями може успішно вирішуватися за умов спеціально організованої роботи з формування, упорядкування й систематизації знань про географічні об'єкти, явища природи й суспільства.

У процесі вивчення географії основу знань становлять географічні уявлення, поняття, закономірності. Географічні поняття формуються у свідомості учнів у результаті цілеспрямованої мисленнєвої роботи над сприйнятими об'єктами і явищами або їхніми образами, відтворених в уявленнях. У мисленні учнів географічні поняття характеризуються більш

високим рівнем абстракції у порівнянні з уявленнями. Важливими характерними ознаками поняття є, з одного боку, наявність суттєвих ознак, які дають можливість однозначно відрізнити один клас предметів від іншого, а з іншого, словесне визначення змісту поняття. Оскільки цей зміст не обов'язково пов'язується з наочними предметами та може мати абстрактний характер, то робота над засвоєнням учнями географічних понять не повинна бути спрямована лише на запам'ятовування термінів і визначень, а потребує застосування прийомів осмислення сутності поняття у процесі активної пізнавальної діяльності. Лише через спеціальну організацію когнітивної діяльності, що складається з операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення, географічне поняття може бути сформоване й засвоєне учнями із інтелектуальними порушеннями. В умовах корекційно-розвивального навчання важливим є, як формування у школярів окремих географічних понять у рамках певного географічного курсу, так і розкриття системи понять у їх взаємозв'язках і залежностях.

Мета нашої публікації полягає у визначенні особливостей формування в учнів із інтелектуальними порушеннями знань про геопросторові відношення між компонентами природи під час вивчення фізичної географії в спеціальній школі.

У методиці географії відображені різні підходи розв'язання проблеми формування в учнів наукових понять завдяки впровадженню сучасних педагогічних технологій навчання, як-от: розвитку особистості та розвивального навчання, поетапного формування розумових дій, проблемного навчання, диференційованого навчання, особистісно-орієнтованого навчання, інтерактивного навчання, перспективно-випереджаючого навчання, комп'ютерного навчання, комунікативно-діалогової діяльності, навчально-ігрової діяльності, проектної діяльності, застосування графічних сигналів (Л. Вішнікіна, М. Винокур, С. Кобернік, Р. Коваленко, В. Корнеєв, Л. Круглик, О. Надтока, Т. Назаренко, М. Откаленко, А. Сиротенко, О. Скуратович, О. Топузова, Є. Шипович, А. Шуканова, Н. Шулдик тощо).

У спеціальній методиці географії розв'язанню досліджуваної проблеми приділяється особлива увага. Оволодіння системою географічних знань - об'єктивно складний процес для учнів із інтелектуальними порушеннями, оскільки вимагає здійснення мисленнєвих операцій, виконання логічних дій: порівняння й установлення причинно-наслідкових зв'язків. У спеціальних дослідженнях і методичних роботах розкрито особливості засвоєння учнями спеціальної школи географічних понять, окреслено труднощі формування системи знань під час вивчення початкового курсу фізичної географії, що негативно відображається на оволодінні дітьми програмним матеріалом під час вивчення географії материків і океанів, географії України в старших класах (С. Дубовський, І. Єременко, В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов, Т. Скиба тощо). Учні часто засвоюють визначення поняття без розуміння його сутності, оперують термінами без усвідомлення наявних суттєвих ознак, зазнають труднощів під час класифікації та систематизації понять. За єдиною думкою науковців, лише за дотриманням відповідних дидактико-методичних

умов організації навчання на уроках географії можливий розумовий розвиток учнів із інтелектуальними порушеннями, подолання недоліків у засвоєнні географічних знань і досягнення більш високих навчальних результатів із формування у школярів системи наукових понять під час вивчення шкільних курсів географії.

У процесі вивчення початкового курсу фізичної географії учні із особливими освітніми потребами повинні оволодіти сукупністю теоретичних географічних понять, що передбачені навчальною програмою, а також навчитися виявляти і пояснювати просторово-географічні відношення між компонентами природи. Засвоєння дітьми в 6–7-х класах просторово-географічних відношень між природними компонентами взагалі та ландшафту зокрема має забезпечити теоретичну основу для вивчення більш складної системи географічних знань у старших класах спеціальної школи. Сформовані в учнів спеціальної школи початкові знання про природні компоненти геосистеми під час вивчення фізичної географії в 6–7-х класах стають найважливою базою для цілісного усвідомлення учнями із інтелектуальними порушеннями особливостей природи материків у 8-му класі, а також формування цілісної географічної картини своєї країни (природи, населення, господарства) у 9-му класі.

На основі ґрунтовного аналізу спеціальної методичної літератури з'ясовано, що учні з інтелектуальними порушеннями вміють розрізняти предмети і явища географічної реальності, розкривають зміст окремих географічних понять, але недостатньо розуміють причини, що впливають на формування окремих компонентів природи, із труднощами застосовують засвоєні географічні знання для встановлення і пояснення геопросторових відношень між природними компонентами. Виходячи з вищевикладеного, нами передбачена реалізація в освітньому процесі певних педагогічних умов під час формування в учнів системи початкових понять з фізичної географії, як-от: окреслення системи знань, до якої належить формоване поняття, визначення опорних понять, що пов'язані з новими; модифікація наочних посібників (образних, схематичних, натуральних і картографічних); забезпечення узагальнення і словесного визначення сутності поняття, позначення його відповідним терміном; організація закріплення сформованого поняття шляхом репродуктивного відтворення його змісту; організація засвоєння поняття у подібних і нових ситуаціях шляхом застосування системи пізнавальних завдань.

Під час формування в учнів географічних знань про геопросторові відношення між компонентами природи акцентується увага на виокремленні саме компонентів між якими існує взаємозв'язок, які формують територіальний ландшафтний комплекс (географічне положення, форми рельєфу, водойми, повітря, погодні умови, корисні копалини, ґрунт, тип рослинності); визначення впливу, що здійснює кожен компонент природи на інші компоненти; з'ясування змін, які викликає вплив кожного природного компоненту на інші компоненти зв'язку.

Процес формування в учнів знань про геопросторові відношення між компонентами природи повинен інтенсифікувати відтворення життєвого

досвіду і включити його в процес формування змістових понять, урізноманітнити предметно-практичну діяльність школярів, яка б забезпечила розуміння суттєвих геопросторових відношень між природними компонентами взагалі та ландшафту зокрема.

Сформовані географічні поняття учні фіксують не лише у словесному визначенні, а й у вигляді моделей (ліплення форм рельєфу з мокрого піску, моделювання течії річки тощо); просторово-графічних схематичних малюнків. Застосування різноманітної наочності на уроках географії дозволяє дітям із інтелектуальними порушеннями здійснювати предметні дії, що є важливим для знаходження суттєвих відношень. Схематичний малюнок у даному випадку – це графічне зображення природних компонентів і виділених суттєвих відношень між ними, що допоможе зрозуміти й пригадати певні процеси та явища, які важко безпосередньо спостерігати в навколишньої природі. За допомогою просторово-графічних малюнків учні не лише фіксуватимуть суттєві відношення між природними компонентами, а й спосіб їх виявлення. В умовах корекційно-розвивального навчання використання даного виду наочності є базою для розвитку в учнів теоретичного мислення, що потребує проведення спеціальних операцій і дій (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування тощо).

Відтак, цілісному та усвідомленому формуванню в учнів знань про геопросторові відношення між компонентами природи під час вивчення фізичної географії в спеціальній школі сприятиме спеціальне структурування навчального змісту, оптимальний відбір методів і прийомів навчання з урахуванням психічних особливостей учнів із інтелектуальними порушеннями, опори на їхній особистий чуттєвий і життєвий досвід, робота зі схематичною наочністю з метою порівняння зовнішніх властивостей природних компонентів, урізноманітнення предметно-практичної діяльності школярів, дотримання основних етапів формування понять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Одинченко Л. К. Географія : підручник для 6 кл. спец. закл. заг. середньої освіти (F70). Київ : Либідь, 2018. 160 с.
2. Одинченко Л. К., Скиба Т. Ю. Географія : навч. програми для 6–9 класів спец. загальноосв. навч. закл. для розумово відсталих дітей / за ред. А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук. Київ, 2015. URL : <http://mon.gov.ua/>
3. Одинченко Л. К., Скиба Т. Ю. Географія : підруч. для 7 кл. спец. закл. заг. середньої освіти (F 70). Київ : Либідь, 2018. 160 с.
4. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії : вибр. наук. пр. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.

КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Дрозд Лариса, старший викладач,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті на основі методолого-теоретичного аналізу наукових праць розкрито сутність і специфіку кінезіологічних вправ. З'ясовано, що вправи являються засобом підвищення ефективності корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: кінезіологія; кінезіологічні вправи; активізація розумової та мовленнєвої діяльності; міжпівкульна взаємодія.

The article on the basis of methodological and theoretical analysis of scientific works reveals the essence and specifics of kinesiological exercises. It was found that exercises are a means of improving the effectiveness of corrective work with children with speech disorders

Key words: kinesiology; kinesiological exercises; activation of mental and speech activity; interhemispheric interaction.

Сучасний світ стрімко змінюється: запити суспільства настільки великі, що дитина має бути готовою прийняти, орієнтуватися та досягти успіху у великому обсязі інформації. А щоб отримувати та засвоювати велику кількість інформації, їй необхідно розвивати такі психічні процеси, як мислення, пам'ять, увагу та мовлення. Останнім часом збільшилася кількість дітей із різними порушеннями мовлення, знижується інтелектуальний рівень, зменшуються можливості навчання. У той самий час збільшується обсяг знань, які потрібно засвоїти дітям [3].

Кінезіологія – це наука про розвиток головного мозку через рухи. Вона використовується у всьому світі. Асклепід, який жив понад 2000 років тому, вважався основоположником наукової кінезіології у Стародавній Греції. Елементи кінезіології містилися в давньоіндійській йозі, кінезіотерапію використовували ще Конфуцій та Гіппократ.

Відомо, що старіння організму починається зі старінням мозку. Зберігаючи мозок молодим, ми не дозволяємо всьому тілу старіти.

В основних наукових роботах В. М. Бехтерева, О. Р. Лурії, Б. Н. Анохіна та М. Сеченова доведено вплив маніпуляцій рук на функції вищої нервової діяльності та розвиток мовлення. Загальновідомо, що з будь-якому дії рук чи ніг імпульси спочатку проходять через мозок. Такий зв'язок між мозком та діяльністю лежить в основі цієї науки. Засновники стверджують, що обидві півкулі мозку можуть ефективно розвиватися за рахунок спеціальних дій – кінезіологічних вправ [1].

Василь Олександрович Сухомлинський вважав, що рух пальців призводить до розвитку мовленнєвих центрів у головному мозку та посилює координацію мовних зон. Розвиток інтелекту безпосередньо залежить від формування півкуль головного мозку та їхньої взаємодії. Тому дуже важливо запроваджувати цю інноваційну технологію, яка дозволяє тренувати «мозок» у дошкільнят, школярів та дітей із особливими освітніми потребами [3].

Кінезіологія – це наука про вивчення розвитку розумових здібностей та фізичного здоров'я за допомогою спеціальних рухових вправ. Це своєрідна «гімнастика для мозку». З її допомогою процес навчання та виконання будь-якої діяльності стає більш ефективним. Завдяки «гімнастиці мозку» тіло координує роботу правої та лівої півкуль, розвиває взаємодію тіла та інтелекту.

Прикладна кінезіологія – це форма альтернативної медицини, заснована в США в 1964 р. Джорджем Гудхартом. Пол Деннісон – засновник освітньої кінезіології [2].

Кінезіологічні вправи дозволяють створювати нові нейронні зв'язки та покращувати міжпівкульні взаємодії, що лежать в основі інтелекту. Мета кінезіологічних вправ: розвиток міжпівкульних взаємодій, що сприяє активізації розумової діяльності та мовлення.

Завдання:

- розвиток загальної та дрібної моторики;
- розвиток пам'яті, уваги, уяви, мислення;
- розвиток мовлення;
- усунення дислексії;
- зняття емоційної напруги;
- створення позитивного емоційного настрою;
- підвищення стійкості організму до стресу;
- можливість радісного та творчого навчання;
- розвиток навичок та здібностей до навчання [1; 2].

Потрібно зауважити, що поліпшується зв'язне мовлення дітей, покращується пам'ять та концентрація уваги, знижується стомлюваність, активізуються пізнавальні процеси.

Вправи розвивають тіло, підвищують стресостійкість організму, синхронізують роботу півкуль, поліпшують розумову діяльність, покращують пам'ять та увагу. В результаті підноситься емоційне самопочуття, покращується зорово-моторна координація, просторова орієнтація, підвищується регуляторно-координуюча роль нервової системи.

Ця методика дозволяє побачити приховані здібності вашої дитини та розширити можливості її мозку [2].

Приклад комплексу кінезіологічних вправ [1].

1. «Пальці вітаються»: кожен палець по черзі доторкуються до великого пальця, починаючи з мізинця.

2. «Коло»: По черзі рухайте пальцями і з'єднайте їх у формі кільця з великим, вказівним, центральним, безіменним та мізинцем.

3. «Кулак-ребро-долоня»: зображати руку «кулак», потім «ребро», потім «долоня» вниз.

4. Вухо-ніс: правою рукою за ніс, а лівою за праве вухо; поміняйте положення рук один раз (ліва рука доторкується носа, а права рука доторкується лівого вуха).

5. Горизонтальна та вертикальна вісімка: Намалюйте цифру вісім трічі у повітрі у горизонтальній та вертикальній площинах.

6. Симетричне малювання: малювання двома руками одночасно.

7. «Перша лінія»: по черзі обведіть праву та ліву руки, потім обведіть дві руки.

Рекомендації щодо застосування кінезіологічних вправ:

- вправи можна виконувати у будь-який час доби;
- навчання проходять у дружній атмосфері;
- потрібне точне виконання рухів та прийомів;
- вправи виконуються стоячи або сидячи за столом;
- від сильної психічної напруги;
- тривалість заняття залежить від віку і може варіюватися від 5–10 хвилин до 20–35 хвилин на день;
- кожна вправа виконується по 1–2 хвилини у різній послідовності та комбінації.

Підсумовуючи вищесказане приходимо до висновку, що в результаті застосування кінезіологічних вправ покращується фізична форма дітей, підвищується пластичність мозку, долається його функціональна незрілість, що дозволяє досягти значних успіхів у корекції пізнавальної діяльності та порушення мовлення дошкільнят з метою розширення уявлень про предмети навколишнього світу та формування стійкого пізнавального інтересу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давыдова О. А. Графомоторика. Тренажёр по развитию межполушарного взаимодействия и графомоторных навыков. Москва : Школьная Книга, 2018. 32 с.
2. Деннисон П. Е., Деннисон Г. Е.. Гимнастика мозга : книга для учителей и родителей. Москва : Манн / Иванов и Фербер, 2020. 320 с.
3. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 130–147.

УДК 378.147.091.33-027.22:376.011

ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Зелінська-Любченко Катерина,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,

Стахова Лариса,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

У статті висвітлено питання проходження виробничої практики майбутніми логопедами в СумДПУ імені А. С. Макаренка в умовах воєнного стану. Особливу увагу в статті приділено опису специфіки проходження виробничої практики майбутніми вчителями-логопедами на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії. Подано основні етапи проходження практики. Доведено, що найголовнішою вимогою до практичної підготовки в будь-яких умовах є ознайомлення зі специфікою роботи логопеда та

набуття умінь надавати спеціалізовану логопедичну консультативно-діагностичну, корекційно-розвиваючу та корекційно-відновну допомогу особам із особливими освітніми потребами різних вікових категорій.

Ключові слова: студенти-логопеди, практична підготовка, Науково-практичний центр кафедри логопедії, інклюзивно-ресурсний центр.

The issues of future speech therapists' training and internships at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko during the war period are highlighted in the article. Particular attention is paid to the specifics' description of the future teachers-speech therapists' internship on the basis of the Scientific and Practical Center of the Speech Therapy Department. The main internship stages are presented. It is proved that the most important requirement for practical training in any conditions is getting acquainted with the speech therapists' specifics and acquiring skills to provide specialized speech therapy consulting and diagnostic, correctional and developmental and rehabilitation care for people with special educational needs of different ages.

Key words: students-speech therapists, practical training, Scientific and Practical Center of the Speech Therapy Department, inclusive resource center.

Постановка проблеми. Практична підготовка студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) є одним із базових компонентів професійного зростання майбутніх фахівців. Освітньою програмою підготовки студентів бакалаврів передбачено проходження виробничої практики у закладах дошкільної освіти у VIII семестрі протягом 6 тижнів. Проте введення воєнного стану в Україні у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України та активні бойові дії на території Сумської області внесли в освітній процес свої корективи.

Неможливість проходження практики в закладах дошкільної освіти через відсутність дітей, персоналу та самих студентів у межах області чи навіть України, та критична необхідність проходження практики студентами IV курсу призвели до термінового обговорення вирішення цієї проблеми керівництвом кафедри логопедії, Навчально-наукового інституту фізичної культури, навчальної частини, відділу практики, проректорів та ректора Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми став дозвіл студентам пройти виробничу практику на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії НН ІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка. На даний час центр функціонує в дистанційному режимі. Студентам-практикантом була надана можливість ознайомитися із документацією центру, особливостями роботи, колективом та проводити безпосередні логопедичні онлайн-заняття з дітьми дошкільного віку, які наразі відвідують центр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання фахової підготовки сучасного вчителя-логопеда досліджується в науковій літературі у різних аспектах, зокрема, з позицій удосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти (А. Алексюк, В. Арнаутова, В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, М. Ярмаченко та ін.); формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників (О. Абдуліна, С. Архангельський, О. Дубинчук, І. Прокопенко, Р. Селевко, М. Шкіль та ін.); визначення

структури дефектологічної підготовки майбутніх вчителів-дефектологів (В. Бондарь, І. Колесник, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та інші) [2].

Дослідники констатують про необхідність розвивати в майбутніх корекційних педагогів здатність надавати кваліфіковану допомогу особам із особливими освітніми потребами у створенні умов для їх успішної соціалізації та самореалізації.

Проте слід зазначити, що питання проходження виробничої практики в умовах воєнного стану ніколи не досліджувалося. Хоча його вирішення на сьогодні є вкрай важливим та гострим.

Мета статті: висвітлити проблеми практичної підготовки студентів-логопедів СумДПУ імені А. С. Макаренка в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Життя в умовах воєнного стану значно відрізняється від звичайного. Нажаль в цих умовах опинилися як дорослі, так і діти. І, слід зазначити, що потреба у фахівцях-логопедах наразі залишається дуже великою. Тому нашим обов'язком є зробити все, щоб надати студентам можливість отримати відповідні знання та здобути необхідні уміння виконувати свої фахові компетентності у майбутній професії.

Одним із пріоритетних завдань підготовки майбутнього вчителя-логопеда залишається забезпечення проходження виробничої практики з метою формування необхідних фахових компетентностей для ефективної майбутньої професійної діяльності.

Практика студентів за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта. Логопедія» підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 016 Спеціальна освіта є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців з кваліфікацією: Бакалавр спеціальної освіти. Вчитель-дефектолог. Вихователь спеціальних та інклюзивних груп дошкільних і шкільних загальноосвітніх навчальних закладів. Асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Асистент вчителя-логопеда.

Згідно освітньої програми та навчального плану виробнича практика проводиться у восьмому семестрі в закладах дошкільної освіти на посаді вихователя та логопеда.

Протягом логопедичної практики кожен студент знайомиться з навчально-корекційно-виховним процесом дітей в логопедичних групах дошкільного закладу освіти, набуває навичок вивчення, обстеження і діагностування дітей з порушенням мовлення, планує та проводить заняття з різних розділів «Базового компоненту» як вихователь, вчитель-дефектолог, логопедичних занять як вчитель-логопед, проводить заходи з різними фахівцями-спеціалістами закладу (вихователі, вчителі, психолог, музичний керівник, лікар, батьки) [1, с. 3].

Відповідальність за організацію, проведення і контроль практики покладається на керівництво СумДПУ імені А. С. Макаренка: ректора та проректора з науково-педагогічної (навчальної) роботи. Загальну організацію, проведення і контроль практики забезпечує відділ практики СумДПУ імені А. С. Макаренка та кафедра логопедії. Методичне

керівництво практикою здійснюють керівник практики, методисти з фаху кафедри логопедії, які безпосередньо працюють на місцях проведення логопедичної практики [1].

До практики допускаються студенти, обізнані у змісті основних нормативних документів з організації та проведення навчально-корекційної роботи в освітніх закладах України; із відповідним рівнем знань класифікацій мовленнєвих порушень, прийомів і методів логопедичного впливу на дітей із порушеннями мовлення дошкільного віку; ознайомлені із переліком, змістом, ведення документації вчителя-логопеда навчального та медичного закладів.

Тривалість робочого дня студента-практиканта становить 6 годин відповідно до індивідуального плану. Вихідні: субота, неділя.

За час практики студент повинен підготувати і провести заняття з корекції мовленнєвих порушень під безпосереднім керівництвом методиста з фаху (логопеда) [1, с. 3–5].

Враховуючи неможливість проходження практики в закладах дошкільної освіти у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України та активні бойові дії на території Сумської області, було вирішено надати можливість студентам-бакалаврам пройти виробничу логопедичну практику на базі навчально-наукового центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка, робота в якому наразі проводиться в онлайн-режимі.

Звісно робота у центрі дещо відрізняється від роботи в закладах дошкільної освіти. Так, заняття з дітьми в даний час проводяться лише індивідуально, нахил робиться більше на логопедичну допомогу, мінімізовано кількість загальнорозвиткових занять, проте специфіка роботи логопеда все ж простежується, а робота з дітьми, хоч і онлайн, дає свої позитивні результати у опануванні необхідними професійними навичками.

Враховуючи умови, терміни проходження виробничої практики було скорочено із 6 тижнів до 4-х. Студентів було ознайомлено із специфікою роботи центру, відповідною документацією, також вони були присутні на заняттях фахівців центру із дітьми. Потім практикантів було розподілено для проведення занять із дітьми. В їх обов'язки входили розробка та проведення низки логопедичних занять (так званих логопедичних годин).

Логопедична година містила 6 напрямів роботи:

- 1) артикуляційну гімнастику, дихальні вправи;
- 2) навчання грамоти (характеристика звуків мовлення, звуковий аналіз слів, визначення наголошеного звука, кількості складів у словах);
- 3) лексико-граматичні вправи, складання речень (за предметними або сюжетними картинками, демонстрацією дій, опорними словами);
- 4) розвиток зв'язного мовлення;
- 5) індивідуальна робота щодо закріплення правильної вимови звуків, диференціації звуків;
- 6) робота з батьками тощо.

До кожного з цих напрямів потрібно було підібрати завдання для дітей в ігровій формі, які мали містити якісний наочний матеріал (тобто такий, який можна в подальшому роздрукувати і використовувати в роботі). До напрямів лексико-граматична робота та складання речень студенти мали

створити створити ігри в електронному вигляді у форматі PowerPoint або Word.

Також практикантам потрібно було створити презентацію для батьків щодо організації корекційної роботи з дітьми вдома (з автоматизації та диференціації звуків). Презентація мала містити поради батькам з питань організації корекційного заняття (тривалість, підбір наочного матеріалу, кількість і зміст вправ: дихальні, артикуляції, фонетичні, лексико-граматичні, з розвитку дрібної моторики тощо), а також самі завдання, які батьки можуть запропонувати дітям.

Робота проводилася із дотриманням усіх правил безпеки. Заняття проводилися за так званим «плаваючим» графіком. На час оголошення повітряної тривоги, або повідомлень про загрозу артобстрілу заняття не проводились. Їх було перенесено на інший час. Також час проведення занять визначався індивідуально кожним студентом із методистом та батьками дитини.

Вважаємо, що проходження виробничої логопедичної практики на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії відбулося вдало. Звісно таку роботу важко порівняти із практикою на базі дошкільного закладу освіти, проте в сьогоденних умовах така заміна бази практики має місце бути. Основні етапи та особливості логопедичної роботи із дошкільниками студентами-практикантами була засвоєна на достатньому рівні, про що свідчить звітна документація та результати роботи із дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Можна констатувати, що виробнича логопедична практика для студентів четвертого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) проведена у повному обсязі. Студенти опанували відповідними знаннями, уміннями та навичками практичної роботи на посаді вчителя-логопеда, що безперечно допоможе їм у подальшій професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Практика студентів спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) / за ред. Зелінської-Любченко К. О. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 96 с.
2. Цимбал-Слатвінська С. Особливості професійної підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти в аспекті професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 26–37.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З РАС ІМІТАЦІЙНИХ НАВИЧОК У ПОВЕДІНКОВОМУ ПІДХОДІ

Іваненко Аліна, кандидат психологічних наук, старший викладач,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Ямпольць Катерина, студентка,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Стаття присвячена вивченню проблеми розвитку у дітей з розладами аутистичного спектра імітаційних навичок у поведінковому підході. Проаналізовано погляди на зазначене питання представників Денверської моделі раннього втручання (The Early Start Denver Model – ESDM) та прикладного аналізу поведінки (Applied behavior analysis – ABA). Визначено актуальність застосування сучасних поведінкових стратегій у процесі корекційної роботи з формування у аутичних дітей здібностей до імітації.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, імітація, поведінковий підхід, Денверська модель раннього втручання, прикладний аналіз поведінки.

The article examines the development of imitation in children with autism spectrum disorders in the behavioral approach. An analysis of research by scientists in the areas of The Early Start Denver Model (ESDM) and Applied behavior analysis (ABA) has been made. The relevance of the application of modern strategies for the formation of imitation abilities in children with autism is determined.

Keywords: autism spectrum disorders, imitation, behavioral approach, Denver model of early intervention, applied behavior analysis.

В Україні високого значення набуває актуальність проблеми розробки структурованих стратегій раннього корекційного втручання у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, адже за статистичними даними щороку кількість дітей з аутизмом зростає на 11–17 %. У Міжнародний день поширення інформації про аутизм (2 квітня), Генеральний секретар ООН завжди виступає із спеціальним зверненням щодо складності процесу інтеграції дітей з розладами аутистичного спектра у сучасне суспільство й проблеми їхньої соціалізації, закликаючи до об'єднання світової спільноти щодо даної проблеми. У перспективі розвитку української спеціальної психології та спеціальної педагогіки, шляхи вирішення лежать у впровадженні інноваційних освітніх технологій у роботі з особами із спектром аутизму, зокрема дошкільного віку, які спрямовані на особистісно-орієнтований підхід до їхнього розвитку, виховання, навчання та соціалізації.

У світовій науковій практиці проблема аутизму активно вивчається (В. Rimland, В. Hermelin, Н. О'connor, Л. Kanner, Л. Wing, Е. Shopler, С. Baron-Cohen, Р. Bolton, Ен. Бонді, Дж. Доусон, Дж. Купер, С. Роджерс, М. Сандберг, Г. Хенлі та ін.). В Україні значний внесок у розв'язанні та визначенні актуальних питань побудови корекційного процесу з дітьми з РАС зробили Н. Базима, Д. Давсон, Д. Ісаєв, С. Конопляста, І. Костін,

Д. Мансон, К. Островська, Т. Скрипник, А. Чуприков та ін. (рання діагностика і корекція порушень психічного розвитку при аутизмі); О. Баєнська, Б. Беттельхейм, А. Іваненко, В. Каган, М. Ліблінг, І. Логвінова, М. Федоренко, Д. Шульженко, О. Шульженко та ін. (особливості психічного розвитку дітей з РАС); О. Аршатська, І. Мамайчук, В. Нечипоренко, К. Островська, Л. Позднякова, М. Породько, Р. Призванська, Л. Рибченко, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Федоренко, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін. (організація корекційного процесу з дітьми з аутизмом).

У відповідності до принципу дитиноцентризму, який домінує у сучасній українській спеціальній освіті (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Засенко, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), беззаперечною є теза про необхідність створення найсприятливіших умов щодо процесів навчання і розвитку аутичних дітей, які мають значні потенційні можливості. Представники сучасного поведінкового підходу (Дж. Доусон, Дж. Купер, С. Роджерс, М. Сандберг, Г. Хенлі та ін.) наголошують, що під час роботи з дітьми з РАС необхідно приділяти значну увагу всім аспектам розвитку, при цьому особлива роль надається п'ятьом сферам, серед яких виокремлюються імітаційні навички.

В. Синьов пов'язує порушення імітації з порушенням вродженої здатності співвідносити дії інших із власними. Порушення формування імітаційних навичок у ранньому віці впливають на інші сфери розвитку дитини: соціальні навички, загальні соціальні здібності, моторний розвиток, скоординована спільна увага, здатність до емоційного відгуку та обміну емоціями, словесної імітації, мовлення, сенсо-моторний розвиток.

Одним із сучасних напрямів поведінкового підходу виступає Денверська модель раннього втручання (The Early Start Denver Model – ESDM), яка є інтеграцією цілей та навчальних стратегій на основі психології розвитку, поведінкового аналізу та навчального підходу, орієнтованої на оточуюче середовище. При цьому провідною стратегією втручання визначається розвиток імітаційних навичок, адже імітація відіграє важливу роль у становленні основних соціальних та мовленнєвих навичок. У ESDM імітація поділяється на:

1) імітаційні дії з предметами – вміння наслідувати знайомі та нові дії з предметами за зразком іншої людини, серію рухів спрямованих як на традиційні, так і не типові маніпуляції з предметами за зразком іншої людини;

2) жестову імітацію, тобто імітацію без використання предметів – наслідування жестів та рухів тіла за зразком іншої людини;

3) орально-моторну імітацію – наслідування міміки обличчя за зразком іншої людини;

4) вокальну імітацію звуків та слів [4].

Результати досліджень С. Роджерс, Дж. Доусон, В. Вилліамс показали, що у більшості дітей із аутизмом порушений розвиток імітаційних навичок, який не відповідає розвитку цієї сфери у нейротипових однолітків. У порівнянні з однолітками з нейротиповим розвитком, діти з аутизмом

стикаються із труднощами у повторенні слів, жестів, дій інших людей. Складнощі у наслідуванні за оточуючими радикально впливають на здатності до навчання [5].

Виявлено, що дефіцити в наслідуванні дій інших передбачають подальші складнощі у розвитку мовленнєвих та соціальних навичок, гри з предметами та гри з однолітками, навичок самообслуговування, дрібної та крупної моторики, поведінкових навичок. A. Vivanti, G. Dissanayake, C. Victorian наголошують, що порушення імітації у ранньому віці у дітей з РАС призводять до каскаду соціальних і комунікативних навичок та сприяють розвитку дефіцитів у сфері соціальних взаємовідносин [3, с. 2441–2449].

М. Сандберг підкреслює важливе значення вербальних властивостей моторної імітації для аутичних дітей з порушенням вокальним репертуаром. Аналіз репертуару імітаційних навичок впливає на прийняття рішення щодо навчання дитини актуальним типам вербальної поведінки та впровадження відповідних засобів альтернативної комунікації, наприклад, використовувати мову жестів для навчання більш складним формам мовлення – манд (вербальна дія, що викликається мотиваційними стимулами і посилюється отриманням цих стимулів), такт (вербальна дія, що викликається невербальним стимулом і посилюється соціальним стимулом), інтровербальним реакціям (вербальна дія, що викликається іншим вербальним стимулом і посилюється соціальним стимулом). Також, на думку науковця, здатність дитини імітувати моторні дії важливі у оволодінні іншими видами поведінки, а саме навичками самодопомоги, дотримання правил поведінки, ехо-навички, ігрові навички, соціальної поведінки [6, с. 11–12].

Отже, аналіз проблеми розвитку у аутичних дітей імітаційних навичок показав, що саме здатність до імітації поведінки інших людей є важливою складовою гармонійного розвитку дитини. Наслідування відіграє важливу роль у вирішенні актуальних і специфічних завдань розвитку дитини з РАС на кожному її віковому етапі. Саме структуровані стратегії поведінкового підходу спрямовані на формування імітаційних навичок, які закладають фундаментальну базу для формування навичок спілкування, відіграють важливу роль у соціальному функціонуванні, розвитку когнітивних та ігрових навичок. Таким чином, спрямованість вектору української спеціальної психології на сучасні поведінкові підходи у роботі з дітьми з РАС набувають значної актуальності і потребують подальших перспективних наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : наук.-метод. посіб. Київ, 2013. 60 с.
2. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА. АВА. Терапія, заснована на методах прикладного аналізу поведінки. Київ, 2016. 208 с.
3. Vivanti G., Dissanayake C., Victorian ASELCC Team. Outcome for children Receiving the Early Start Denver Model Before and After 48 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. № 46 (7). P/ 2441–2449.

4. Rogers S., Dawson C. Early Start Denver Model for Young Children with Autism : Promoting Language, Learning, and Engagement. New York : Guilford Press, 2010. 423 p.
5. Rogers S., Estes A., Lord C., Munson J., Rocha M., Winter J., Talbott M. A Multisite randomized controlled two-phase trial of the Early Start Denver Model compared to treatment as usual. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2019. № 58 (9). P. 853–865.
6. Sundberg M. L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. 2nd Ed. Concord, CA : AVB Press, 2014. 275 p.

УДК 159.923 – 057.87

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Калюжна Юлія,

кандидат психологічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті розглядається проблема оптимізації процесу підготовки до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів у навчальному процесі з психології. Аналізуються особливості кризових ситуацій, які виникають на шляху освоєння фахової діяльності. У статті представлено результати дослідження специфіки кризових періодів у професіоналізації студентів з різними проявами професійної адаптації протягом навчання у вищій школі. Окреслюються основні шляхи їх подолання у ході навчально-виховного процесу в умовах вищої школи.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійна адаптація, протиріччя особистісного розвитку, кризові періоди у професіоналізації, функції соціального педагога, активні методи навчання.

The article considers the problem of the process optimization of the social studies teachers' preparation for the professional activities in Psychology course. The crisis situation peculiarities arising on the way of professional activities development are analysed. The research findings of the specific crisis periods in students' professionalization with diverse professional adaptation manifestations during university training are presented in the given article. The main ways to overcome them under the terms of university training and education are outlined.

Key words: professional self-determination, professional adaptation, personal development controversy, professionalization crisis periods, social studies teacher's functions, active training methods

Розвиток особистості на будь-якому етапі вікового розвитку є нерівномірним процесом, який супроводжується періодами подолання значущих для людини протиріч, що поступово виникають та усвідомлюються нею протягом тривалого попереднього часу. З одного боку, вони виводять людину на новий для неї рівень особистісного розвитку, збагачуючи та урізноманітнюючи її поведінку, а з іншого – можуть ускладнювати її діяльність внаслідок суб'єктивних труднощів у самопізнанні та

самоствердженні. Сучасні дослідники зазначають, що такі періоди характеризуються бурхливою зміною поведінки та індивідуально-психологічних якостей особистості, які необхідно брати до уваги при підборі нових форм та засобів здійснення навчального процесу у вищій школі [1; 3; 4].

Проте стає очевидним, що складні процеси, які супроводжують кризові прояви у професійному самовизначенні та становленні неможливо вивчати без урахування особливостей входження студентів у їх фахову діяльність, тобто поза перебігом їх адаптації до майбутнього виробничого середовища. Таким чином, оптимізація адаптації студентства до професії як суттєвий чинник профілактики та корекції кризових ситуацій виступає актуальною проблемою сьогодення.

Адаптація до майбутньої професійної діяльності широко досліджувалася у психолого-педагогічній літературі [1; 3; 4; 5]. Особливо інтенсивно цей процес відбувається у студентському віці, на етапі формування, спрямованості особистості, її самооцінки та самосвідомості, професійних та творчих здібностей, громадянських якостей. Слід зазначити, що у сучасних дослідженнях це поняття розглядається у двох значеннях: як процес складних особистісних трансформацій у ході освоєння нової діяльності та як його закономірний результат. Між ними існує тісний взаємозв'язок, оскільки досягнутий результат закономірно змінює подальший процес входження у професію. Результат адаптації характеризує адаптивність особистості, у якій відображається відповідність між цілями у діяльності людини та досягнутими нею результатами.

Вирізняють різні форми адаптації студентів до навчання. Формальна адаптація пов'язана з пристосуванням до умов навчального закладу, нових вимог та входження у новий режим праці і відпочинку і потребує перебудови звичного для особистості алгоритму життєдіяльності. Зазвичай ця форма адаптації відображає фізіологічний аспект входження у професійне навчання. Соціально-психологічна адаптація пов'язана із входженням у новий для особистості студентський колектив, освоєнням нової соціальної ролі, утворенням нових референтних груп. Дидактична адаптація стосується засвоєння нових для особистості знань та вмінь, нових дій, подолання вже напрацьованих навичок, здатності до уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, тенденцію до їх вчасної та ефективної корекції у разі необхідності [5]. Вочевидь, ефективна професійна адаптація має місце при гармонійному поєднанні усіх вищевказаних її форм. Проте варто звертати увагу і на низку додаткових чинників як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, які можуть ускладнювати перебіг цього процесу та спричиняти кризові прояви у поведінці студентів.

Тому **метою** вивчення цього явища було визначено дослідження специфіки кризових періодів у розвитку особистості студента у процесі його адаптації до освоєння майбутньої професії та окреслення шляхів та засобів подолання кризових ситуацій студентства у навчальному процесі у вищій школі.

Завданням статті було виявити основні чинники кризи, уявлення студентів щодо можливостей їх подолання та шляхи психологічного та соціально-педагогічного супроводу у цьому процесі. Була застосована

методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С. І. Болтівця) та анкетування з метою вивчення як причин виникнення кризових ситуацій у професійній адаптації, так і уявлень про шляхи їх подальшого подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь 200 студентів I–IV курсів віком 18–22 роки. Була застосована методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С. І. Болтівця) та анкетування з метою вивчення як причин виникнення кризових ситуацій у професійній адаптації, так і уявлень про шляхи їх подальшого подолання.

Отримані результати дозволяють виявити такі особливості адаптації студентства до освоєння професії у вищій школі. Студенти першого курсу найскладнішими причинами кризи професійної адаптації вважають переважно обставини, пов'язані з організацією власної активності у процесі навчання, тобто фізіологічні чинники. Більшість студентів відзначали втому від інтенсивних навчальних занять та порушення сну, недолік часу для активних форм відпочинку (відповідно 62 % та 45 % від загального числа опитуваних). Слід зазначити, що такі студенти усвідомлювали, що подолання цих перешкод цілком можливе у ході розвитку навичок самоорганізації, але майже половина з них потребували консультативної допомоги з боку педагогів для оптимізації такого процесу (42 % досліджуваних).

Практичний аспект професійної адаптації відчутно впливає на кризові прояви як у студентів першого, так і четвертого курсів. Першокурсники відзначають складнощі у засвоєнні знань та умінь, з якими не стикалися на попередньому життєвому етапі. Студенти четвертого курсу (44 %) також мають подібні ускладнення, але вони стосуються переважно усвідомлення недоліку професійних знань та умінь, які б дозволили ефективно виконувати професійні обов'язки під час виробничої практики. При цьому студенти цих курсів вбачають різні шляхи для подолання таких труднощів. Першокурсники переважно покладаються на педагогічну майстерність викладачів вищої школи, які мають всебічно пояснити зміст та можливості застосування професійних знань, тоді як четвертокурсники вказували на необхідність спеціально організованих навчальних занять, які б дозволили закріпити основи практичних фахових навичок у власній активній діяльності. Для студентів усіх курсів притаманні також прояви кризи у процесі соціально-психологічної адаптації. Так, першокурсники відчують ускладнення при засвоєнні професійних норм і цілей, які мають наслідками короточасні емоційні зриви, фрустрацію, негативні очікування, стрес, тощо. Переважно це стосується тих студентів, які ще до вступу мали поверхневе уявлення про суть майбутнього фаху та вимоги до фахівців у сфері побудови соціальних відносин (таких 26 % серед опитуваних).

Для студентів II–IV курсів проблемою є зіткнення цінностей, засвоєних у попередньому досвіді з тими, які формуються у вищій школі. Вони прагнуть подолати протиріччя між власними індивідуальними особливостями і дотриманням певних стандартів професійної поведінки. Більшість опитуваних (66 %) вказували на необхідність адекватної

самооцінки для формування оптимальних взаємовідносин з членами власної студентської групи, з викладачами, представниками адміністрації і тим самим вплинути на власну соціальну позицію та авторитет. При цьому студенти III–IV курсів наголошують на значенні спеціально організованих навчальних занять, де у взаємодії з іншими членами групи можливо виявити власну індивідуальність та професійні якості, здобути їх схвалення та визнання.

Результати проведеного дослідження дозволяють окреслити шляхи та засоби забезпечення оптимального процесу адаптації студентства до професійного навчання, які мають реалізовуватися у роботі соціального педагога. Виконуючи аналітико-діагностичну, прогностичну, організаційно-комунікативну, корекційну, координаційно-організаційну та функцію соціально-педагогічної підтримки і допомоги, соціальний педагог може здійснювати цілеспрямований вплив на основні складові професійної адаптації в умовах вищої школи. Особливо це стосується організації навчально-виховного процесу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін.

Сьогодні умови вищої школи передбачають застосування різних методичних прийомів, які спрямовані на психологічну та соціально-педагогічну підтримку студентства на шляху адаптації до професійної діяльності у процесі навчання. Так, значного виховного впливу можна очікувати від застосування словесних та наочних методів. Вони дозволяють пояснити причини кризових ситуацій у професійній адаптації та суть основних прийомів і засобів їх подолання, але зазвичай не створюють достатніх умов для розвитку практичних умінь та навичок і їх закріплення. Тому набагато дієвішим може виявитися шлях застосування активних методів навчання [2; 3; 6]. Вони сприяють водночас становленню різних аспектів адаптації особистості до освоєння майбутньої професії за рахунок створення умов для вільного мислення та активного розв'язку теоретичних та практичних задач. Особливого значення у цьому напрямку набувають тренінгові заняття. Змодельовані ситуації вводять студентів у реальні типові умови соціальної взаємодії та професійних проблем, але у той же час вони сприймаються не так несподівано чи болісно для студента, як життєві професійні реалії. Студенти мають можливість осмислити їх природу, особливості та окреслити шляхи їх корекції чи профілактики у подальшому.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема розробки та комплексного застосування різних шляхів педагогічного впливу для оптимізації процесу професійної підготовки молоді сьогодні потребує спільних зусиль психологів та соціальних педагогів. Застосування їх у навчальному процесі може стати запорукою активізації свідомої самостійної діяльності студентів на шляху реалізації різних аспектів професійної адаптації та окреслення можливостей подальшого особистісного самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ, 2006. 384 с.
2. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Київ, 2007. 232 с.

3. Педагогіка вищої школи : уавч. посіб. / заг. ред. З. Н. Курлянд. Київ, 2005. 399 с.
4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи. Київ, 2006. 320 с.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Київ, 2004. 335 с.
6. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ, 2000. 210 с.

УДК 364-43:159.944.4](1-22)

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Карпенко Мирослав, магістрантка,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
науковий керівник доц. Березан В. І.

У статті описано психологічні особливості емоційного вигорання фахівців соціальної сфери залежно від регіональної розташованості, зокрема, сільської місцевості.

Ключові слова: фахівець соціальної сфери, емоційне вигорання.

The article describes the psychological features of emotional burnout of social workers depending on the regional location, in particular, rural areas.

Key words: social specialist, emotional burnout.

Постановка проблеми. Синдром емоційного вигорання давно цікавить вчених різних країн світу. Проте, незважаючи на кількість проведених досліджень та наукових робіт на цю тему, його вивчення з кожним роком лише набуває значущості. У наш технологічний час, коли світ змінюється із шаленою швидкістю, а сьогодення диктує нові правила життя та праці в умовах адаптивного карантину, вимагаючи гнучкості та здобуття нових навичок, розробки й застосування нових підходів у, здавалося б, давно знайомих справах, таких як навчання або робота, проблема емоційного вигорання постає особливо гостро.

Актуальність. Через специфіку діяльності у сфері «людина – людина» від соціальних працівників вимагається інтенсивна міжособистісна комунікація та часто утворюються ситуації, що призводять до високого емоційного напруження. На тлі перманентного стресу синдром вигорання проявляється в тих умовах, коли особистість потрапляє в нові, незвичні обставини, в яких необхідно проявити високу ефективність. З огляду на глобальні зміни звичного ритму життя проблема емоційного вигорання у соціальних працівників є дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цю проблематику досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи, а саме: М. Буриш, Г. Діон, К. Маслач, С. Джексон, Г. Сельє, В. Бойко, Н. Водоп'янова, Г. Ложкін, Н. Левицька, Л. Карамушка, Т. Зайчикова, В. Орел, Т. Форманюк, С. Максименко. Аналіз літератури дає підстави робити висновки про те, що методи діагностики та вияви синдрому емоційного вигорання у соціальних

працівників вивчали Т. Марек, спортсменів Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Флиппин, А. Хакней.

Мета статті обґрунтувати сутність феномена емоційного вигорання особистості, його структурних складових та наслідків для психічного здоров'я і професійного вдосконалення фахівця.

Виклад основного матеріалу. Емоційне вигорання як стресова реакція є наслідком тривалих напружень середньої інтенсивності, тому, синтезуючи визначення стресового процесу за Г. Сельє (стадій тривоги, резистентності, виснаження), погоджуємося, що цей синдром можна вважати третьою стадією зі стійким і неконтрольованим рівнем збудження.

Емоційне виснаження виступає основною складовою професійного вигорання: почуття емоційного спустошення, втоми породжується власною роботою. Емоційне виснаження виявляється як емоційне тло, байдужість або емоційна перенасиченість [6, с. 99].

Деперсоналізація проявляється як деформація стосунків із іншими, цинічне ставлення до праці. Редукція особистих досягнень – це хворобливе та нав'язливе усвідомлення фахової некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення відсутності результативності, тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, обмеження можливих шляхів професійного зростання.

Цікавим науковим підходом до вивчення емоційного вигорання особистості, котрий водночас дозволяє здійснювати первинну діагностику цього явища, є класифікація Дж. Гринберга, який розглядає емоційне вигорання як процес, що охоплює 5 стадій. Перша стадія емоційного вигорання – це «медовий місяць»: працівник спочатку отримує задоволення від професії і з ентузіазмом виконує завдання. Проте, що більше стресових ситуацій у професійній діяльності, то менше задоволення він отримує. На другій стадії з'являється втома, апатія, безсоння. За відсутності додаткової мотивації, стимулювання працівник втрачає інтерес до трудової діяльності, зникає зацікавленість працювати продуктивно, виникають порушення трудової дисципліни. Надто висока мотивація призводять до професійного виснаження працівника: надміру використовуються внутрішні ресурси, але це ще не завдає шкоди здоров'ю. Хронічні симптоми на третій стадії виявляються так: надмірна праця, відсутність чергування праці із відпочинком викликає фізичну втому та захворювання, психологічні переживання, роздратованість, загострену озлобленість і безсилля. Четверта стадія кризова: розвиваються хронічні захворювання, внаслідок яких людина частково або повністю втрачає працездатність, підсилюється переживання незадоволення собою, обраною професією та власним життям. На п'ятій стадії емоційного вигорання усі фізичні та психологічні проблеми переходять у гостру форму, а небезпечні захворювання розпочинають загрожувати життю людини. Отож, проблеми у професійній діяльності призводять до загрози кар'єрному зростанню фахівця [8, с. 25].

Внутрішніми (індивідуально-особистісними) чинниками, які визначають емоційне вигорання, є схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної

діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, етичні дефекти і дезорієнтація особистості [1, с. 120].

Зауважимо, що система консультацій, семінарів і тренінгів – це цілеспрямована профілактика емоційного вигорання, діагностика наявних психічних станів, підбір дієвих психологічних прийомів, які може самостійно використовувати кожен фахівець, допомагати друзям, знайомим. Профілактичні, лікувальні, реабілітаційні заходи вияву та подолання емоційного вигорання особистості повинні сприяти обмеженню дії чинників стресу: зняття психічної напруги, підвищення професійної мотивації, вирівнювання балансу між витраченими зусиллями, матеріальною, моральною винагородою, соціальним схваленням.

З метою подолання емоційного вигорання пропонуємо фахівцям використовувати технічні перерви, тайм-аути, ділові ігри для збереження психічного і фізичного здоров'я; оволодіти вміннями і навичками саморегуляції, релаксації, розширити коло спілкування за межі професійного, підтримувати хорошу фізичну форму, змінювати види діяльності на непрофесійні.

Цілеспрямована профілактика емоційного вигорання передбачає розвиток умінь і навичок рівномірного розподілу професійних навантажень; швидке перелаштування з одного виду діяльності на іншій; конструктивне вирішення конфліктів, підвищення професійної майстерності та кваліфікації шляхом самоосвіти та короткострокового навчання, вивчення досвіду успішних фахівців [6, с. 21].

Для збереження психологічного здоров'я фахівця слід обмежувати професійну діяльність і не поширювати її на життя у сімейному чи родинному колі, взаємодію із друзями. Якщо виникає загроза емоційного вигорання, психологу та керівнику необхідно зважати на індивідуально-психологічні характеристики особистості, вивчити психологічний клімат у професійній групі, вдосконалити та покращити умови праці та відпочинку фахівця, вивчити характер професійних деформацій та особливості спілкування у професійній групі, переважаючі мотиви професійної діяльності.

Висновки. Емоційне вигорання соціальних працівників у сільській місцевості – це результат негативного впливу основної діяльності на поведінку та мислення, порушення їх психологічної структури, що призводить до звуження кола інтересів і потреб до суто професійних; це домінування у певної професійної групи особистісних якостей та оцінювання об'єктивної дійсності крізь призму професійних інтересів.

Водночас емоційне вигорання особистості – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання комбінації суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать від особистісних якостей людини, індивідуальної системи професійного розвитку та соціальної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. В. Синдром емоціонального вигорання: діагностика и профілактика. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 105 с.

2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
3. Знакова Т. А. Професійне «вигорання» керівників. *Управління персоналом*. 2003. № 11. С. 64–75.
4. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. *Практикум по социальной психологии*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 234 с.
5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования. *Психологический журнал*. 2001. № 1. С. 16–22.
6. Пономарева Г. А. Синдром «эмоционального выгорания» у педагогов, работающих с особыми детьми» и способы его профилактики в условиях образовательного учреждений. *Специальная психология*. 2006. № 1 (7). С. 48–57.
7. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : метод. рекомендації / за заг. ред. М. Л. Авраменка. Львів : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.
8. Трунов Д. Г. «Синдром згоряння»: позитивний підхід до проблеми. *Журнал практичного психолога*. 1998. № 5. С. 29–37.

УДК 376.36:371.315.7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ДІТЕЙ

Качуровська Оксана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

В статті розглядаються питання психолого-педагогічних передумов виникнення та подолання комп'ютерної залежності у дітей. Автором виділені різні етапи у формуванні комп'ютерної залежності, подано їх детальний аналіз.

Ключові слова: *пізнавальні процеси, комп'ютерна залежність, Інтернет-технології, соціальна мережа, комп'ютерні навчальні програми.*

The article deals with the psychological and pedagogical preconditions for overcoming and computer addiction in children. The author highlighted the various stages in the formation of computer addiction, submitted their detailed analysis.

Key words: *cognitive processes, computer addiction, Internet technology, social network, computer training programs.*

Поява та розвиток комп'ютерних технологій накладає вагомий відбиток на формування особистості сучасної дитини. Все більшої актуальності набуває проблема комп'ютерної залежності, а також визначення причин її виникнення.

Вперше комп'ютерну залежність виділили на початку 80-х років американські вчені М. Шоттон, Ш. Текла, К. Янг, Т. Больбот, які вказували

на те, що на формування комп'ютерної залежності впливають не тільки бажання і гостра необхідність у відході від реальності, потреба повного ототожнення себе з персонажем комп'ютерної гри або особисті проблеми, а й індивідуальні поведінкові особливості людини.

Психолог М.С Іванов, досліджуючи комп'ютерну залежність, зазначає чотири етапи у її формуванні[1]:

1. Етап легкої захопленості. Після того, як людина кілька разів пограла у комп'ютерну гру, вона починає «відчувати смак», їй починає подобатися комп'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя або фантастичних сюжетів. Реалізовується несвідома потреба у прийнятті ролі, ігрова діяльність набуває деякої цілеспрямованості, однак специфіка етапу в тому, що гра в комп'ютерній грі має ситуаційний, а не систематичний характер. Стійка, постійна потреба в грі на цій стадії не сформована, гра не є значущою цінністю для людини.

2. Етап захопленості. Фактором, який свідчить про перехід людини на цю стадію формування залежності є формування нової потреби - гри в комп'ютерній грі. Прагнення до гри – це мотивація, детермінована потребами уникнення реальності й прийняття ролі. Гра в комп'ютерній грі на цьому етапі набуває систематичного характеру і якщо людина не має постійного доступу до комп'ютера, тобто задоволення потреби фруструється, необхідно вжити активних дій щодо ліквідації цих обставин.

3. Етап залежності характеризується серйозними змінами в емоційно-вольовій сфері особистості. За даними А.Г. Шмельова відбувається зміна самооцінки і самосвідомості, а залежність може базуватися на одній із двох форм: соціалізованій і індивідуалізованій. Соціалізована форма ігрової залежності відрізняється підтримкою соціальних контактів із соціумом і є менш згубна у своєму впливі на психіку людини, ніж індивідуалізована форма. Різниця в тому, що людина не відривається від соціуму, соціальне оточення, хоч і складається з таких же фанатів, все ж, як правило, не дає людині повністю відірватися від реальності. Індивідуалізована форма - це крайня форма залежності, коли порушуються не тільки нормальні людські особливості світогляду, а й взаємодія з навколишнім світом. Порушується основна функція психіки – вона починає відбивати не вплив об'єктивного світу, а віртуальну реальність і потреба в грі лежить на одному рівні з базовими фізіологічними потребами.

4. Етап прихильності характеризується згасанням ігрової активності людини, а саме вона «тримає дистанцію» з комп'ютером, але абсолютно відірватися від психологічної залежності гри за комп'ютером неспроможна. Якщо людина проходить всі три стадії розвитку психологічної залежності від комп'ютерних ігор, то на зазначеному етапі вона може перебувати тривалий час. Визначальним четвертого етапу прихильності є той факт, до якого рівня відбудеться спад величини залежності після проходження максимуму і чим він сильніший, тим менше за часом згасатиме залежність.

Дослідники виділяють наступні причини комп'ютерної залежності [1, 2]:

- Відсутність або брак спілкування і теплих емоційних відносин в сім'ї. Коли батьки або інші близькі родичі не приділяють дитині достатньо часу, не

цікавляться захопленнями дитини, мало запитують про його думки і почуття, про те, що хвилює і тривожить дитину;

- Відсутність у дитини серйозних захоплень, інтересів, хобі, уподобань, не пов'язаних з комп'ютером;

- Невміння дитини налагоджувати бажані контакти з оточуючими, відсутність друзів, що може бути пов'язане з сором'язливістю дитини або наявністю видимої фізичної вади чи зовнішніх недоліків, які відштовхують однолітків від спілкування з нею, або у дитини розвинулися риси характеру, що перешкоджають встановленню дружніх уподобань: замкнутість, злостивість, надмірна жадібність, мстивість, уразливість, агресивність;

- Постійне всебічне потерпання дитини від невдач. Дитина не успішна в школі, не має друзів, мало отримує уваги від батьків. Такий стан дитину не влаштовує, і вона може стати залежною від комп'ютерних ігор, оскільки в них вона - головний герой, вона на вершині успіху, вона - переможець, володар, перший руйнівник (або творець). У мережі Інтернет така дитина може створити собі образ, протилежний реальному: інше ім'я, інша зовнішність, інша, більш «вигідна» самопрезентація;

- Наявність тяжкої інвалідності, серйозного захворювання. У дітей з психофізичними порушеннями залежність настає тоді, коли діти відкидають альтернативні можливості навчання, спілкування, дозвілля, а комп'ютер використовується лише як засіб отримання задоволення, але не інформації і користі;

Подолання комп'ютерної залежності полягає перш за все в усвідомленні проблеми, оскільки доки дитина не зрозуміє, що проблема існує, і не захоче видалити її зі свого життя, періодичні зусилля в цьому напрямку не зможуть дати бажаного стійкого результату. Аналізуючи причини залежності необхідно встановити, що є об'єктом цієї залежності: ігри, інтернет або ж усе, що пов'язане з комп'ютером. Дуже часто причиною Інтернет-залежності стають соціальні мережі які компенсують недостатнє спілкування з однолітками чи батьками. Обмеження доступу до комп'ютера іноді єдино правильна міра, без якої не обійтись в тому випадку, якщо зусиллям волі дитина не може впоратись із залежністю. Необхідно обмежити перебування дитини за комп'ютером. встановивши часовий ліміт використання комп'ютера, та поступово скорочувати проведення часу за ПК. Альтернативна діяльність повинна заповнити життя залежної від комп'ютера дитини справжніми, захоплюючими і корисними заняттями, щоб відвернути її від згубної звички. Альтернативами видами діяльності може бути спорт (тренування, прагнення до кращих результатів), творчість (малювання, співи), хобі (наприклад, колекціонування).

Надзвичайно важливою є безпосередня участь дорослих у позбавленні дитини комп'ютерної залежності, оскільки важливо пояснити дійсне призначення гаджетів, їх користь та негативний вплив, показати власний приклад доцільного використання комп'ютерних засобів. Не слід позбавляти дитину комп'ютера взагалі, важливо запропонувати навчальні програми для

розвитку пізнавальних процесів, формування уявлень про оточуючу дійсність відповідно індивідуальних особливостей та віку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. Доступно в Интернеті:http://www.sanaris.com.ua/experts_and_services/info/specialist/psihoterapevt/2005/09/14/psihologicheskie_asp_2030.html
2. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий. *Социологические исследования*. 2010. № 6. С. 70-79.
3. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет-залежної молоді : дис... кандидата психол. наук : 19.00.07 К., 2006. 155 с.
4. Шугайло Я. В. Інтернет-залежність та проблема її профілактики серед дітей та підлітків. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2015. №2 (25). С. 17-24.
5. Юрьева Л.Н. Комп'ютерна залежність : формування, діагностика, корекція і профілактика : Монографія. Дніпропетровськ : Пороги, 2006. 196 с.

УДК 37.015.3 – 376.95.22

ДЕПРИВАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ ЯК НАСЛІДОК ВОЄННОЇ АГРЕСІЇ

Кобильченко Вадим,

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

Омельченко Ірина,

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

У статті розглядається проблема депривації дітей та дорослих, яка зумовлена воєнною агресією. Розглянуто та охарактеризовано основні особистісні потреби, що зазнають впливу деприваційної ситуації. Проаналізовано негативні наслідки впливу деприваційної ситуації на особистість дітей та дорослих. Запропоновано психологічний супровід як інтегративну технологію психологічної підтримки та допомоги дітям та дорослим, які перебувають під впливом деприваційної ситуації, яка є наслідком воєнних дій.

Ключові слова: *потреби, депривація, військова агресія, психологічний супровід.*

The article considers the problem of deprivation of children and adults, which is caused by military aggression. The basic personal needs affected by the deprivation situation are considered and characterized. The negative consequences of the deprivation situation on the personality of children and adults are analyzed. Psychological support is proposed as an integrative technology of psychological support and assistance to children and adults who are under the influence of deprivation situation, which is a consequence of hostilities.

Key words: *needs, deprivation, military aggression, psychological support.*

Постановка проблеми. У теорії індивідуальної мотивації дії людей пояснюється шляхом відсилки до їх потреб. У сучасній психологічній літературі термін «потреба» має кілька значень. У найзагальнішому значенні потреба – це стан людини, який виникає на основі суперечності між наявним і необхідним, і спонукає її до діяльності щодо усунення даної суперечності. Потреби поєднують у собі два компоненти: об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивна сторона потреби зумовлена властивостями зовнішнього світу і людського організму, а суб'єктивна сторона визначається самою людиною, яка усвідомлює об'єктивно існуючу, незалежну від її волі реальність.

Хоча існують певні фізіологічні потреби, які задовольняються з метою виживання (їжа, сон, житло), потреби в цілому формуються під впливом культури. Соціологи визнають наявність і нефізіологічних потреб (в спілкуванні, визнанні). Всі потреби людини носять соціальний характер, форми їх прояву залежать від рівня розвитку культури, суспільства.

На жаль, натепер, в умовах воєнної агресії, яку розв'язала російська федерація проти України, чимало дітей та дорослих (передусім їх батьків та найближчих родичів) опинились у важкій деприваційній ситуації, коли неможливо або вкрай важко задовольнити як фізіологічні, так і психологічні життєві потреби, коли ані дитина, ані близькі дорослі не почувуються у безпеці і не завжди можуть захистити дитину від страхіть війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найчастіше потреби поділяються за походженням на біогенні (первинні) і соціогенні (вторинні). До числа первинних відносяться потреби в самозбереженні, тобто їжі, воді, відпочинку, сні, теплі, збереженні здоров'я, відтворенні потомства та ін. До вторинних потреб належать потреби в самоствердженні, спілкуванні, різних досягненнях, дружбі, коханні, знаннях, саморозвитку, творчості, самовираженні.

Побутує думка, що соціальні інститути функціонують саме для задоволення людських потреб.

Мотиваційна сфера особистості розглядається А. Маслоу [9] як певна ієрархічна структура потреб, в основі яких – базові потреби, що мають фізіологічний характер. З ними, на думку А. Маслоу, тісно пов'язана потреба у безпеці, яку К. Хорні [11] взагалі відносить до головних людських потреб поряд із потребами в любові, підтримці, в лідерстві, домінуванні, у публічному схваленні.

Поділяючи основні положення психоаналізу про визначальну роль несвідомого, про антагонізм природного та соціального, К. Хорні зробила акцент на впливах довкілля на формування особистості. Основу мотивації

людини вона бачила у почутті тривожності, як є виникає у дитини через ізольованість і власну незахищеність від ворожих впливів суспільства. Це почуття змушує людину прагнути безпеки, і саме у цьому прагненні проявляється, на думку К. Хорні, потреба в самореалізації. Кожний індивід прагне розвивати свій особистісний потенціал, проте коли це природне прагнення блокується зовнішніми соціальними впливами, виникає невротичний конфлікт. Щоб його подолати людина використовує захисні механізми у вигляді певних «стратегій поведінки», такі, як рух до людей, від людей, проти людей.

У випадках незадоволення базових фізіологічних потреб, зазначає С. Максименко [8], страждає фізичне здоров'я індивіда, а у випадках незадоволення базових психологічних потреб страждає дух (психологічне здоров'я).

Останнім часом у психології, зокрема і в спеціальній, зростає науковий інтерес до такого феномена, як «депривація».

Депривація як поліфундаментальне явище, зауважує Я. Гошовський [3], є одним з найцікавіших феноменів психологічної теорії та практики. Змістово-функціональна сутність цього терміну зводиться до того, що це «обмеження», «позбавлення» «незадоволення потреб» людини, тобто це дефіцит або відмова в нормальній біосоціальній стимуляції, харчуванні, опіці, комфорті й любові. У контексті актуальної проблематики нашого трансформаційного суспільства депривація набуває окремого наукового статусу насамперед через деструктивний вплив на всю систему соціально-психологічного буття людей, які зазнають її нівеляційного впливу. Серед різнотипних чинників, обмежуючих повноцінний розвиток, якраз психічна депривація чи не найбільшою мірою гальмує перебіг особистісного становлення, забарвлюючи його дискомфорними й девіантними сегментами [3].

У цілому «депривація» – поняття багатогранне і багаторівневе. У спробах його трактування на даний момент єдності між науковцями не спостерігається. Крім того, поняття «депривація» є близьким, але не тотожним поняттю «фрустрація», позаяк депривація – більш важкий, хворобливий, іноді – особистісно руйнівний стан, що відрізняється високим рівнем жорсткості і стійкості порівняно з фрустраційною реакцією [2].

Як зауважує О. Алексеєнкова [1], для повноцінного психічного розвитку й функціонування людині необхідний приплив різних стимулів: сенсорних, емоційних, когнітивних й т.ін. Їхній дефіцит приводить до несприятливих наслідків для психіки. Психічний стан депривованої особистості виявляється в її підвищеній тривозі, почутті глибокої незадоволеності собою, своїм оточенням, своїм життям, втраті життєвої активності, в стійкій депресії, що переривається іноді сплесками неспровокованої агресії. У той же час, у кожному окремому випадку ступінь деприваційного негативізму особистості різний. Вирішальне значення при цьому належить вияву та взаємодії двох основних факторів: рівня стійкості конкретної особистості, її деприваційного досвіду, здатності протистояти

впливу ситуації; ступеня жорсткості, модифікаційної потужності та міри мультиаспектності деприваційного впливу.

Саме тому, діти й дорослі потребують кваліфікованого психологічного супроводу, спрямованого на профілактику та подолання наслідків депривації основних життєвих потреб.

Мета статті – необхідно з нових наукових позицій поглянути на феномен депривації основних життєвих потреб особистості в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система суспільних відносин особистості формується через присвоєння матеріальної та духовної культури, суспільно значущих цінностей, через засвоєння соціальних нормативів та установок. При цьому і потреби, і мотиви кожної людини, що розвивається, хоча і представлені в психології конкретної особи, але відображають суспільно-історичні орієнтації тієї культури, в якій розвивається і діє конкретна людина. Дитина формується як нормативна соціальна одиниця у сприятливих для цього умовах: у ранньому дитинстві людина має бути забезпечена умовами, що сприяють її фізичній та психологічній захищеності [10].

У свій час ще А. Маслоу [9] виділяв загрозливу депривацію, яка. Розглядалась ним як загроза особистості, тобто як депривація, що загрожує життєвим цілям індивіда, його самооцінці, перешкоджає самоактуалізації – словом, перешкоджає задоволенню базових потреб.

До основних життєвих потреб можна віднести потребу в соціальному оточенні, що сприяє розвитку дитини; в емоційних зв'язках, насамперед матір'ю, батьком та близькими людьми; потреба в затишку, відчутті комфорту, захищеності, довіри; відчуття сталості та доброзичливості навколишнього середовища. Потім це стає основою для зміцнення віри у себе, здатності до самореалізації. Якщо дитина не може задовольнити основні життєві потреби, у неї розвиваються деприваційні порушення.

Вияви психічної депривації можуть охоплювати широкий діапазон змін особистості – від легких, що зовсім не виходять за межі нормальної емоційної картини, до дуже грубих уражень розвитку інтелекту й характеру. Психічна депривація може виявляти певну картину невропатичних ознак, а іноді – виражені соматичні особливості.

Класичній картині психічної депривації властиві: затримка розвитку мовлення – особливо «страждає» синтаксис та змістовні характеристики, соціальне використання мови, повідомлення переживань та побажань щодо майбутнього; затримка розвитку соціальних та гігієнічних навичок та звичок, при створенні яких потрібні тісні стосунки з дорослим; затримка розвитку дрібної моторики при низькій продуктивності інтелектуального розвитку (низький рівень малюнкових тестів), спостерігаються переваги практичного компонента над змістовно-понятійним; недиференційоване, примітивне ставлення до людей; інфантильна поведінка; емоційна тупість, яка проявляється у відсутності жалості та сором'язливості тощо.

Як стверджує О. Уманська [10], головною умовою повноцінного психоемоційного розвитку є батьківська сім'я, яка формує унікальність

людської особистості, з властивим тільки біологічній сім'ї рівнем спілкування з рідними і особливо з матір'ю. Відрив дитини від батьків зумовлює появу деприваційних психічних розладів, які тим важчі, чим раніше дитина була відірвана від матері і чим довше впливає на неї фактор цього відриву. У ранньому віці депривація призводить до характерних порушень розвитку (відставання в мовленнєвому розвитку, недостатній розвиток тонкої моторики та міміки), надалі виявляються емоційні порушення (у вигляді загальної невиразності проявів почуттів при схильності до страхів та тривоги), поведінкові відхилення (часті реакції активного та пасивного протесту та відмови, недолік почуття дистанції у спілкуванні або навпаки, утруднення при контакті).

Психічний стан, який проявляється в обмеженні можливості відігравати соціальну роль, перебувати в суспільстві й бути визнаним ним, традиційно позначуваний поняттям «соціальна депривація», є наслідком порушень контактів індивіда із соціумом, що відбулися з тих чи інших причин. Такі порушення завжди поєднуються з фактом соціальної ізоляції, ступінь жорсткості якої може бути різним, що у свою чергу визначає силу деприваційної ситуації. Соціальна депривація властива також людям похилого віку, які через проблеми зі здоров'ям (зниження або втрата внаслідок хвороб або травм зорових, слухових, рухових, когнітивних та інших функцій) воліють не виходити з будинку й перебувають на самоті.

Отже, соціальна депривація виникає тоді, коли у дитини спостерігається обмежена можливість у самостійному засвоєнні своєї соціальної ролі. Важливу роль у розвитку повноцінної особистості дитини відіграє її інтеграція у соціальні відносини. Дитині необхідно усвідомити свою автономність від матері. Особливо яскраво це проявляється тоді, коли дитина починає самостійно пересуватися та говорити.

Форми соціальної депривації різні не тільки за ступенем її жорсткості, але й за тим, хто є її ініціатором, хто саме задає деприваційний характер відносин групи із соціумом – вона сама або ж суспільство, цілеспрямовано створюючи для вирішення певних завдань закрите, певним чином, від інших людських співтовариств об'єднання людей (наприклад, спеціальні школи-інтернати).

Практично завжди в людини, яка перебуває в умовах депривації, виникають спалахи агресії, які можуть поширюватись на оточуючих або саму себе. Це може виражатися у спробах заподіяти собі шкоду, вчинити суїцид, а також у прихованих формах аутоагресії, що виявляється у шкідливих звичках, залежностях, соматичних захворюваннях (гіпертонії, виразковій хворобі тощо). Люди з певним складом характеру можуть намагатися завдати шкоди оточуючим. Як правило, об'єктом агресії стають люди, які мають те, чого позбавлена депривована особистість.

Отже, психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідками нічим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

Існує кілька способів, що дозволяють тимчасово вимкнути механізми депривації. Вважається, що агресія, зумовлена депривацією, припиняється при інтенсивних фізичних навантаженнях. Наслідки рухових і сенсорних обмежень можна цілком успішно компенсувати у творчій діяльності, тоді як за нестачі материнської уваги, проблема стає значно глибшою. При цьому, чим раніше особистість зазнала подібних обмежень, тим більше негативних наслідків виникає і тим важче впоратися з ними.

У людей, які зазнали депривації базових особистісних потреб, нерідко виникають деформації суб'єктивного образу світу, які проявляють себе таким чином:

- образ світу в цілому. Депривація руйнує саме уявлення особистості про життя та його цінності, про свою цінність та життєздатність у світі. Це має назву «онтологічної непевності»;

- образ «Я». Людина відчуває себе «не такою, як усі інші», не вартою любові. Нерідко це сполучається з уявленням про себе, як про «слабку істоту», що не здатна змінити свою життєву ситуацію. Це супроводжується непевненістю у своїх силах і можливостях, безсиллям та безпорадністю (позиція жертви). Можливий також інший варіант: людина зовні здається «сильною», проявляє агресію, але за цією бронею – глибинний страх і те ж почуття безпорадності, ускладнене відчуженням від інших людей;

- образ іншого (близького й далекого). Інші люди уявляються небезпечними і ворожими. Виникають труднощі із довірою: такі люди нікому не довіряють, часто заперечують саму можливість звернутися до кого-небудь за допомогою.

Відзначені особливості суб'єктивного образу світу депривованої особистості визначають завдання й психологічний зміст роботи. Якщо порушення або деформація суб'єктивного образу світу вже відбулися, необхідна тривала психологічна робота – відновлення цілісного й упорядкованого суб'єктивного образу світу особистості, нехай він навіть буде іншим, аніж раніше. При цьому не обійтися без відновлення розірваних зв'язків: із самою собою та іншими людьми, а також зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього, що дає людині можливість, з одного боку, «знайти корінь проблеми» й «пожвавити» свої життєві резерви, а з іншого боку – знайти майбутнє й себе у ньому й освоїти продуктивні способи поведінки у кризових ситуаціях. Результатом такої перебудови є новий образ світу й себе у ньому.

Необхідно допомогти людині якомога раніше знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям.

Ми вважаємо, що психологічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Хочемо зазначити, особистісні ресурси можуть бути представлені як система потенціалів людини для усунення протиріч особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин за допомогою трансформації ціннісно-смиислового виміру особистості, який задає її спрямованість і

створює основу для самореалізації. Інакше, – особистісні ресурси виступають як системна, інтегральна характеристика особистості, що дозволяє переборювати важкі життєві ситуації, й актуалізується і проявляється в процесах самодетермінації особистості.

Крім того, ми розглядаємо психологічний супровід з позицій інтегративної парадигми як окрему психологічну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах діяльності [4–6].

Психологічний супровід містить у собі два ключових компоненти: психологічну підтримку людини на певному етапі її життя й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху.

Стратегія психологічної підтримки полягає в переведенні людини з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта. Таким чином, мається на увазі не будь-який психологічний вплив на людину, а насамперед емоційна й екзистенційна підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності людини за вибір варіанта вирішення актуальної життєвої проблеми.

Центральною домінантою психологічної допомоги є особистість, а саме – увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати людині та її найближчому соціальному оточенню. Це формування суб'єктності, розвиток екзистенційних і функціональних складових особистісного «Я»; завдання самовизначення особистості, особистісного вибору, особистісної рефлексії і т.д.

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психологічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Головною метою практичної психологічної роботи як з дітьми, так і з дорослими, які перебувають під впливом важкої й тривалої деприваційної ситуації, що зумовлена воєнним часом, повинне стати їхнє особистісне благополуччя. Особливо від війни страждають діти, як найбільш вразлива і незахищена частина нашого суспільства. Ми по закінченню війни ризикуємо отримати ціле деприваційне покоління, яке буде травмоване війною.

Саме тому, психологічний супровід, як модель організації роботи практичного психолога має обов'язково забезпечувати умови для психологічного благополуччя та оптимального психічного та соціального розвитку в ситуаціях соціальної взаємодії. Стрижнем психологічного супроводу є відновлення й розвиток потенціалу депривованої особистості, і в остаточному підсумку – ефективне виконання дитиною або дорослим своїх основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации: учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 96 с.
2. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
3. Зверева Н. В., Казьмина О. Ю., Каримуллина Е. Г. Патопсихология детского и юношеского возраста : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.
4. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
5. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
6. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
7. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте / пер. Г. А. Овсянникова. Прага : Авиценум, 1984. 334 с.
8. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Київ : Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.
9. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности : тексты. Москва, 1982.
10. Уманская Е. Г. Развитие личности в условиях депривации. Москва : Прометей, 2013. 148 с.
11. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Санкт-Петербург : Лань, 1997. 240 с.

УДК 37.02

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Комар Ірина,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

У статті проаналізовано зміст та особливості застосування технологій дистанційного навчання у процесі фахової підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти. Розкрито основні риси дистанційної форми навчання. Зроблено огляд найбільш актуальних онлайн-платформ, проєктів, сайтів, які розкривають широкі можливості для неформальної освіти сучасного студента.

Ключові слова: соціальний педагог, дистанційне навчання, онлайн-навчання, технології, освіта.

The article analyzes the content and features of the use of distance learning technologies in the process of professional training of social educators in universities. The main features of distance learning are revealed. An overview of

the most relevant online platforms, projects, sites, which open wide opportunities for non-formal education of modern students.

Keywords: *social pedagogue, distance learning, online learning, technologies, education.*

Постановка проблеми та актуальність. Останні роки принесли багато змін у системі освіти. Зокрема, відбувся перехід від традиційного навчання до навчання на базі комп'ютерних технологій, набула особливої актуальності дистанційна форма навчання з властивими їй техніками роботи.

Дистанційне навчання – це спосіб отримання освіти із використанням комп'ютерних та сучасних інформаційних технологій, що надає студентам змогу навчатися на відстані, без відриву від роботи та виїзду за кордон. Серед інших назв дистанційного навчання використовуються і такі, як «відкрита освіта», «електронна освіта», «віртуальне навчання» тощо [1, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дистанційна освіта як технологія, форма та спосіб отримання знань описані в ряді досліджень зарубіжних науковців. Зокрема Р. Деллінг, Д. Кіган, М. Сімонсон, М. Мур, М. Томпсон та ін. вивчали значення та суть такого способу навчання, його основні характеристики, результативність. Серед вітчизняних науковців питаннями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі займаються А. Андреев, М. Загірняк, В. Кухаренко, А. Хуторський, І. Козубовська, О. Рибалко, В. Осадчий та ін. Значення, зміст, особливості реалізації, можливості неформальної освіти, тому числі при підготовці соціальних педагогів, описані у численних дослідженнях Н. Павлик.

Мета та завдання статті – проаналізувати зміст та особливості застосування технологій дистанційного навчання у процесі фахової підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти, розкрити основні риси дистанційної форми навчання, розглянути найбільш поширені онлайн-платформи та курси для навчання та неформальної освіти студентів ОП «Соціальна педагогіка» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Виклад основного матеріалу. За концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірнього, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [3]. Характерними рисами дистанційного навчання є нова роль викладача, зміни у підході до традиційних форм викладання, можливість залучення великої аудиторії студентів, економічність, гнучкість та ін. Така організація освітнього процесу передбачає інший підхід до навчання, який базується на самостійній роботі здобувача освіти. Самостійність пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення інформації, самоорганізація і самоконтроль є основними аспектами роботи [2].

До сучасних засобів навчання належать цифрові освітні ресурси, тобто інформаційні джерела, що містять графічну, текстову, фото-, відео- та іншу інформацію, представлену в цифровому вигляді й спрямовану на реалізацію цілей і завдань сучасної освіти. Вміння застосовувати їх, оперувати та

обирати найоптимальніші в роботі чи навчанні залежить від сформованих цифрових навичок людини.

Вагомим чинником формування таких навичок громадян є проект Президента України, реалізований Міністерством цифрової трансформації, Платформа «Дія. Цифрова освіта», де користувачі можуть пройти Національне тестування на рівень цифрової грамотності. У розпал пандемії коронавірусу на сайті був створений освітній серіал «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів». Він мав на меті надавати оперативні відповіді на світовий виклик, зумовлений поширенням коронавірусу. Оглядовий освітній серіал розроблений і створений за 72 години та містить 6 відеороликів за участі педагогів та експертів, які користуються та пропонують різні сервіси дистанційного навчання [5].

З метою якісної та ефективної організації навчального процесу, враховуючи виклики сьогодення, для студентів та викладачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ) функціонує платформа дистанційного навчання d-learn.pnu.edu.ua, створена Центром дистанційного навчання та контролю знань (ЦДНКЗ) на базі університету. Кожен здобувач освіти має доступ до лекційного матеріалу, розробок семінарських, практичних чи лабораторних занять, додаткових матеріалів усіх дисциплін впродовж кожного семестру в будь-який зручний час. Платформа дозволяє провести оцінювання знань студентів шляхом тестування з курсу як поточного, так і підсумкового. Вона покликана сприяти якісній організації освітнього процесу в ПНУ.

Можливість спілкування у форматі онлайн, зокрема, проведення дистанційних занять, відео-лекцій, вебінарів, конференцій, профорієнтаційних зустрічей та ін. надають такі сервіси, як Cisco Webex Meeting, Zoom, Google Meet та ін. Усі ці платформи сприяють ефективній взаємодії викладача зі студентською аудиторією. Вони мають додаткові функції для презентації навчального матеріалу, можливість спілкування учасників онлайн-конференції у чаті та запис зустрічі для подальшого використання.

Одним з вагомих чинників комплексної фахової підготовки сучасного фахівця є неформальна освіта, яка теж має в своїй основі дистанційне навчання.

Грунтовні дослідження різних аспектів неформальної освіти належать Н. Павлик. Авторка зазначає, що у сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення неформальної освіти як педагогічної дефініції. Зокрема, неформальну освіту розглядають як форму освіти дорослих (А. Гончарук, Н. Горук, С. Зінченко, Н. Мартинова, Н. Сулаєва, Л. Тимчук); як умову реалізації концепції неперервного навчання (Н. Верхоглядова, В. Давидова, Ю. Деркач, М. Лещенко); як синонім позашкільної або позааудиторної навчально-виховної діяльності (Т. Кристопчук, В. Стрижалковська, І. Яковлева); як почасти неструктурований, безсистемний та нецілеспрямований процес пізнання нового або об'єднання за інтересами (С. Закревська, Г. Нестеренко, О. Тишкова) [4, с. 14].

Широкий спектр можливостей неформальної освіти надають сучасні освітні платформи, проекти, сайти, застосунки та ін. Нами виокремлено найбільш поширені та використовувані у роботі ОП «Соціальна педагогіка» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Prometheus – це освітній проєкт, де зібрані лекції і завдання від українських університетів. На сайті є набір курсів, які дозволяють як студентам, так і викладачам шляхом неформальної освіти здобувати додаткові знання з різних галузей науки. Зокрема, для комплексної підготовки майбутнього соціального педагога, розуміння ним суті та специфіки галузі, її етичних аспектів, формування управлінських умінь та навичок, Prometheus пропонує такі курси: «Протидія та попередження булінгу у закладах освіти», «Захист прав людей з інвалідністю», «Соціальна робота з людьми, які мають хронічні захворювання», «Критичне мислення для освітян».

Велике значення для формування гармонійно розвиненої особистості, яка стане успішним фахівцем у галузі соціальної роботи є курси для особистісного розвитку: «Як ефективно спланувати та провести діалог» (Модуль 1, 2, 3), «Медіаграмотність: практичні навички», «Цифрові комунікації», «Освітні інструменти критичного мислення» та ін.

Розробники платформи Prometheus та автори курсів не залишили поза увагою ті зміни в освіті, які стали актуальними та потребують детального вивчення в умовах збройної агресії росії проти України. Для майбутніх соціальних педагогів особливо актуальними є розуміння механізмів соціально-педагогічної та психологічної допомоги особам, постраждалим від війни. Для цього актуальними та корисними стануть курси: «Базова психологічна допомога в умовах війни», «Психологія людей під час війни: як жити і працювати в нових реаліях», «Психологія стресу та способи боротьби з ним».

Широкий спектр курсів цієї ж тематики пропонує Національна освітня платформа «Всеосвіта». Зокрема, найновішими є розробки: «Формування стресостійкості», «Психологічні техніки самопомоги в умовах війни», «Супровід дитини в умовах вимушеного переселення. Прийоми та методи первинної й короткотривалої психолого-педагогічної допомоги», «Онлайн-заняття для дітей дошкільного віку у воєнний час», «Педагогічні аспекти супроводу дітей у бомбосховищах та укриттях» та ін.

Для майбутніх соціальних педагогів актуальним є вебінари, де можна доповнити свої знання щодо роботи з віктимними категоріями дітей та дорослих. Зокрема, «Всеосвіта» пропонує заходи, які можна переглянути і під час трансляції онлайн, і в записі за темами: «Стресостійкість та інформаційна безпека підлітків і дорослих при ескалації», «Стигматизація осіб з психічними розладами в освітньому середовищі: способи запобігання та подолання», «Використання арттерапевтичних технологій у роботі із дитячими страхами», «Реалізація інклюзії в закладі освіти. ІПР (створення, моніторинг динаміки розвитку учня з ООП)» та ін. За бажанням слухачі отримують сертифікат учасника та матеріали вебінару.

Новинками педагогічних технік та методик роботи з різними категоріями осіб діляться автори вебінарів онлайн-платформи «На Урок». Серед найновіших тем є такі: «Креативний підхід у роботі з дітьми з ООП в мовах війни», «Використання технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) в освітньому процесі», «Застосування інтегральних ігор в освітньому процесі», «Telegram-канал – сучасна та ефективна альтернатива блогу вчителя». Слухачі вебінарів та учасники онлайн конференцій мають змогу здобути нові знання, набути практичних навичок та отримати сертифікати. Сайт постійно доповнюється актуальними всеукраїнськими онлайн-курсами, олімпіадами, вебінарами, конференціями та надає можливості підвищення кваліфікації для освітян.

EdEra – український проект, який представляє собою сайт з онлайн-курсами у форматі МВОК (масових відкритих онлайн-курсів). Проект включає в себе інтерактивні лекції, конспекти занять, іспити та домашні завдання, спілкування з іншими користувачами і педагогами. На сайті EdEra до послуг користувачів є Сервіс інтерактивної освітньої літератури EdEra Books, де онлайн-книги складаються з ілюстрованих текстів з інтегрованими відео та тестами для перевірки здобутих знань. Такий метод дозволяє користувачам поєднати різні методи сприйняття інформації і підвищити ефективність навчання. Для новин та огляду сучасних освітніх тенденцій EdEra пропонує блог. Не менш важливим є рубрика «Вакансії», у якій автори проекту запрошують у свою команду ініціативних та ідейних людей.

Змінювати і розвивати освіту в Україні – мета неприбуткової громадської спілки «Освіторія». Її цифрова платформа допомагає освітянам навчатись, підвищувати професійну майстерність. Окрім цього, «Освіторія» створює інноваційні школи та програми, надає доступ до якісної освіти малозабезпеченим верствам населення. Одним з напрямків роботи цієї освітньої платформи є школа тренерів «Нової української школи» (НУШ) – партнерський проект з Міністерством освіти і науки України, що працює за сприяння Міжнародного фонду. Серед функцій та послуг – Тренінговий центр (хаб Освіторія), який проводить тренінги і курси для педагогів. Окремим напрямом роботи є підготовка актуальних новин про освіту та своєчасне інформування користувачів (Освіторія Медіа).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, виклики сьогодення диктують нові вимоги до підготовки фахівця. Характерною рисою сучасної освіти є її гнучкість, яка реалізується шляхом впровадження технологій дистанційного навчання. Широкий спектр для здобувача освіти надають сучасні освітні платформи, проекти, сайти, застосунки та ін. Це важлива частина неформальної освіти, яка є ґрунтовним доповненням до базової підготовки майбутнього соціального педагога. Перспективами подальших розвідок є підготовка соціальних педагогів до впровадження дистанційних технологій у своїй професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару, м. Вінниця, 31 бер. 2017 р. / відп. ред.

- Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с. URL: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf
2. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. *Освітній портал*. URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/30.html/>
 3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.).
 4. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посіб. / Н. Павлик. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
 5. Цифрова освіта. Національна кампанія з цифрової грамотності. Про проєкт. *Міністерство та Комітет цифрової трансформації України* : веб-сайт. URL: <https://thedigital.gov.ua/projects/osvita>

УДК 159.92

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦІВ КОНСУЛЬТАНТІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Кондратюк Жанна, аспірантка,
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, директор, Комунальний
заклад «Інклюзивно-ресурсний центр»
Вишгородської міської ради

У статті розглянуто поняття професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів у взаємозв'язку з такими особливостями, як готовність до професійного розвитку, до професійної діяльності, професійної готовності під час війни. Висвітлено теоретичні аспекти формування професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів як ланки освіти, розглянуто організаційно-педагогічні умови та шляхи формування технологічної компетентності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів. Основними завданнями фахівців консультантів залишається консультативна допомога всім учасникам освітнього процесу з питань специфічних особливостей розвитку дітей з різними видами труднощів, надання необхідної науково-методичної літератури та комплексна оцінка розвитку дітей.

Професійна ідентичність фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів – це психолого-педагогічне явище, що перебуває в неперервному розвитку та зазнає вдосконалення. Представлено характеристику професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів як сукупності емоційно-поведінкових і когнітивних проявів особистості у процесі професійного розвитку та уявлень про власні професійні можливості, здібності, співвідношення вимог українського суспільства з реальною можливістю відповідати вимогам сьогодення.

Ключові слова: професійна ідентичність, освіта, потреба, професійна взаємодія, особистість, комунікативна компетентність, професійне становлення, інформаційно-комунікативна система, криза.

The article considers the concept of professional identity of specialists of consultants of inclusive resource centers in connection with such as readiness for professional development, professional activity, professional readiness during the war. Theoretical aspects of formation of professional identity of specialists of consultants of inclusive resource centers as links of education are covered, organizational and pedagogical conditions and ways of formation of technological competence of specialists of consultants of inclusive resource centers are considered. The main tasks of the consultants remain advisory assistance to all participants in the educational process on the specifics of the development of children with various types of disorders, providing the necessary scientific and methodological literature and comprehensive assessment of children's development. In Ukraine, the formation of the identity of specialists of consultants of inclusive resource centers takes place in wartime conditions.

The professional identity of specialists of inclusive resource center consultants is a psychological and pedagogical phenomenon that is constantly evolving and improving. The description of professional identity of specialists of consultants of inclusive resource centers as a set of emotional-behavioral and cognitive manifestations of personality in the process of professional development and ideas about their own professional capabilities, abilities, correlation of requirements of Ukrainian society with real opportunity to meet current requirements.

Key words: professional identity, education, need, professional interaction, personality, communicative competence, professional development, information and communication system, crisis.

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми полягає в створенні умов фахівцями консультантами інклюзивно-ресурсних центрів у наданні допомоги, підготовки в психологічній та соціальній адаптації до повноцінного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи індивідуальні особливості розвитку та зокрема, осіб, які отримали психологічні травми під час війни.

Необхідність дослідження та вирішення проблеми психологічного супроводу у формуванні професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів є в запиті суспільства щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних, здатних до постійного самовдосконалення, які успішно розвиваються як особистість і професіонал, на забезпечення їх гармонійного професійного розвитку та практики, яка спрямована на передачу знань, формування вмінь і навичок, необхідність створення умов, що сприятимуть активізації механізмів їх саморозвитку.

Соціально-психологічна атмосфера в суспільстві є одним із чинників формування як громадської свідомості загалом, так і його системи цінностей зокрема. Одним із показників соціально-психологічної атмосфери в суспільстві є рівень довіри один одному, що є важливою характеристикою його стану. Це забезпечує можливість існування суспільства як організованої

спільноти, можливість існування суспільного порядку та взаємодії. Довіра тісно пов'язана з емпатією – здатністю співпереживати і співчувати проблемам і почуттям інших членів суспільства як своїм власним.

Професійна ідентичність – це складне утворення, в якому традиційно виділяють три компоненти: когнітивний (знання особливостей своєї групи та усвідомлення себе її членом), ціннісний (оцінка своєї групи і ставлення до членства в ній) та емоційний (прийняття чи ні своєї групи). Професійна ідентичність займає особливе місце в структурі соціальної ідентичності особистості. Розвиток професійної ідентичності передбачає постійну спрямованість на професійне зростання, гнучкість в прийнятті рішень. Ідентичність припускає усвідомлену увагу до питання «Хто Я?», яке супроводжує людину протягом усього його життя й від якого багато що залежить у професійній діяльності [2].

Необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства на сьогодні виступає якісна освіта, що набуває актуальності в пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних технологій, які забезпечать високий рівень професійної компетентності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів і, як результат, їх конкурентоздатність на сучасному світовому ринку праці. Основою технологічного забезпечення фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів є доцільне використання сучасних технологій: інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, тренінгових, які створюють умови для вільного доступу до інформації та ефективного формування професійних компетенцій [3].

Мета статті – проаналізувати стан проблеми формування професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни та їх ідентичність в аспекті її зв'язку з системою цінностей українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження професійної ідентичності фахівців психолого-педагогічного профілю відбувалося у різних аспектах: вагомий внесок у вивчення професійної ідентичності було зроблено українськими вченими Ю. Копочинська (2017): теоретико-методологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації; І. Середа (2017): технологічний підхід у підготовці майбутнього педагога корекційної освіти; О. Сергеева (2014): сучасні наукові уявлення про генезис і становлення інтегральної ідентичності особистості; Л. Смола (2014): як формування ідентичності відбувається за умов воєнного часу; М. Степико (2011): українська ідентичність: феномен і засади формування та інші аспекти.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток українського суспільства, його науково-технічної та гуманітарної сфер ставить нові завдання перед системою освіти, передусім, щодо зміни орієнтації професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів з формування професійних знань та умінь на забезпечення комфортних умов для гармонійного професійного й особистісного розвитку, активізацію мотиваційного ресурсу, саморегуляції та самоорганізації,

мисленнєвої діяльності, що відображено в державних нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, проекті Національної стратегії розвитку освіти України до 2035 р. Українська ідентичність, як феномен, має засади формування пріоритетів соціальної модернізації українського суспільства, в пошуку оптимальної та прийнятної для більшості населення України моделі загальнонаціональної та загальногромадянської ідентичності, що органічно поєднує громадянські та соціокультурні складники, враховує соціокультурну, етнокультурну та мовну специфіку регіонів [1].

Дослідження, проведені в рамках проекту «Формування спільної загальнонаціональної ідентичності громадян України в нових умовах особливості, перспективи і виклики», дають підстави стверджувати про:

- наявність передумов і тенденцій, сприятливих для формування спільної загальнонаціональної ідентичності громадян України для консолідації суспільства;
- наявність серед громадян усвідомленого запиту на формулювання загальноприйнятних цілей розвитку країни, «національної ідеї», спільне бачення більшістю жителів різних регіонів України чинників об'єднання українського суспільства;
- усвідомлення як громадянами, так і представниками наукової та експертної спільноти, потреби у здійсненні органами державної влади України цілеспрямованих і системних дій, спрямованих на зміцнення суспільної єдності українців, подолання негативних стереотипів сприйняття жителями регіонів України один одного [7].

Ідентичність нації – її цивілізаційний бренд, соціокультурна ніша країни, визначальна засада зовнішньої та внутрішньої політики держави. Як справедливо вважає соціально-культурного відтворення, тобто в підсумку відтворення базових цінностей і стійких навичок людей, визначених традицією культурного розвитку, соціальними та духовними константами [4].

На сьогодні ключовим стає позиціонування: «Що важливим є для тебе: наявність роботи і продуктів харчування чи територіальної цілісності та подолання ворога?» Ідентичність більшою мірою пов'язана з емоційними та суб'єктивними уявленнями, аніж з об'єктивними чинниками. Одним з важливих напрямів державної політики має стати демонстрація української ідентичності через засоби масової інформації, пропаганду української культури як певної сукупності цінностей, зразків поведінки, історичних подій та персонажів, ідей та принципів суспільного життя. Увага до освітянської сфери – це увага до формування майбутнього нації. У процесі соціалізації дитина приймає певний уставлений набір культурних і соціальних характеристик та ідентифікує себе з іншими людьми [5].

Для сучасного етапу розвитку українського суспільства характерним є трансформація соціокультурної та професійної сфер. Це суттєво впливає на кожного представника української нації, а особливо у сфері формування

професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів та їх з працею. Зміни суспільства мають ознаки кризи у багатьох сферах, зокрема в професійній діяльності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів. Зміни відбуваються не лише в масштабі України, а й у глобальному вимірі. Важливою та найбільш характерною ознакою змін є вимога конкурентоздатності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів у швидкоплинному світі. Однак не всі фахівці консультанти адекватно здатні оцінити кризу та відповідно адаптуватися, змінюватися до нових вимог й умов під час військового часу. Багато в чому це забезпечується якістю професійної підготовки, високим рівнем розвитку професійно важливих якостей, що є неможливим без успішного перебігу процесу професійної ідентифікації. Комплексний підхід також є одним із основних для розробки системи формування професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів засобами інформаційних технологій [6].

В умовах воєнного часу не всі можуть підключитися до інтернету, тому треба виходити із ситуації в регіоні, все тому, що українські діти знаходяться у різних життєвих обставинах. Фахівці консультанти інклюзивно-ресурсних центрів змушені обирати не найбільш ефективний механізм проведення бесід, корекційних занять – дистанційно. Особливістю дистанційного навчання основним джagetом комунікації й спілкування в основному залишаються телефони, що унеможлиблює та несе незручність онлайн-спілкування. Враховуючи різні ситуації, можливості та перебування в різних умовах фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів та батьків з дітьми, доцільно попередньо з'ясувати, де перебуває дитина. Це допомагає фахівцям консультантам в подальшому спланувати власну діяльність і краще розуміти поведінку батьків і дітей. У підтримці комунікацій фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів з батьками дітей використовується мобільний зв'язок, застосовуються Youtube-канал, групи у Фейсбуці, Вайбер, Телеграм, Інстаграм, але часом зникає світло та інтернет, що унеможлиблює зручність роботи з відеозапису. Коли є світло та інтернет, то фахівці консультанти проводять онлайн-зустрічі.

Діти смостійно не сприймають надану інструкцію та поданий матеріал, батьки стають першими приймачами інформації та стимулу займатися через непередбачуваний графік тривог і змінену реальність.

Єдиних рекомендацій, як організувати психолого-педагогічний супровід дітей немає, адже у кожному регіоні України різна безпекова ситуація. Дистанційна діяльність дієвою виявляється не для всіх.

Звісно, що у кожного з фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів ситуація індивідуальна. З частою періодичністю проводяться опитування як серед фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів, так і батьків дітей з особливими освітніми потребами, оскільки ситуація часто змінюється. Деякі фахівці консультанти та батьки з дітьми виїхали за кордон, у різні регіони України, або повернулися додому.

Відновлення корекційно-розвивального процесу на сьогодні – це першочергово психологічна підтримка дітей у складний час.

Методи роботи з дітьми добираються відповідно до індивідуальних можливостей та потреб, в свою чергу, фахівці консультанти інклюзивно-ресурсних центрів мають надавати перевагу пошуковим та творчим методам роботи.

В умовах війни фахівці консультанти інклюзивно-ресурсних центрів більшу увагу приділяють бесідам, діалогу, вправам, дидактичним та малорухливим іграм, що є набагато кращим за інструкції чи розповіді.

Під час проведення онлайн-зустрічей бажано залучати батьків до активної роботи, висловлювати власні ідеї та пропозиції, надавати можливість спілкуватися один з одним.

Фахівці консультанти інклюзивно-ресурсних центрів самостійно разом з батьками визначають години зустрічей, адже діти можуть погано спати вночі через повітряні тривоги або психологічно нестабільний стан.

Віртуальний простір став простором системи освіти. Віртуальні університети, дистанційна освіта, спілкування по електронній пошті – все це стає буденною справою і тягне за собою цілий ряд наслідків, які ще не осмислені в повному обсязі. В умовах становлення інформаційного суспільства зростає соціальна потреба в знанні, в підвищенні рівня освіти, яка сама стає інформаційно-комунікативною системою.

Фахівці консультанти інклюзивно-ресурсних центрів мають активно відгукуватися на виклики сучасності і намагатися впроваджувати новий напрямок освітнього реформування на засадах соціальної інклюзії, невимушено, врівноважено, задіявши всі власні знання, навички, уміння та підходи, гнучко виконувати завдання, що на них покладаються.

Психологічна готовність фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів має короткочасний та довготривалий характер. Як довготривалий процес, психологічна готовність фахівців консультантів формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, тематичних розповідей, бесід, ігрових методів, практичних корекційних занять, а також формування готовності до роботи в складних умовах діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати досліджень дозволили зробити висновок, що ідентичність громадян України продовжує формуватися у напрямі усвідомлення себе як окремої спільноти, політичної нації, яка має власну країну, історію, мову, культуру, спільне (за основними цілями) бачення майбутнього. Найбільш значущим індикатором цього процесу є вищий рівень патріотизму, загальнонаціональної та української соціокультурної самоідентифікації, більш оптимістичні оцінки молодшими категоріями респондентів перспектив розвитку України.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні професійного становлення фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів, їх іміджу, індивідуального стилю, педагогічної та інформаційної культури, впливу соціокультурного та освітнього простору на професійне становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Копчинська Ю. В. Теоретико-методологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 387–391.

2. Костюк Г. С. НАПН України. Психологія творчості. Вип. 21. Т. XII. Київ : Видавництво «Фенікс», 2015. С. 124–132; 132–140.
3. Середа І. В. Технологічний підхід у підготовці майбутнього педагога корекційної освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). С. 503–506.
4. Сергеева О. А. Сучасні наукові уявлення про генезис і становлення інтегральної ідентичності особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 9. С. 80–84.
5. Смола Л. Україні формування ідентичності відбувається за умов воєнного часу. *Основні засади та шляхи формування спільної ідентичності громадян України*. Київ, 2017. С. 84–85.
6. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія. Київ : НІСД, 2011. 336 с.
7. Основні засади та шляхи формування спільної ідентичності громадян України : інф.-аналіт. матеріали до Круглого столу 12 квітня 2017 р. Київ, 2017. 93 с.

УДК 364-43:159.942]:159.944.4

МІСЦЕ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Кононенко Лілія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,

Пилипенко Дар'я, студентка,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті висвітлено феномен емпатії, здійснено порівняльний аналіз наукових поглядів щодо нього. Виявлено чинники, що зумовлюють розвиток емпатії. Окреслено професійні ризики у зв'язку з проявами емпатії, що призводять до професійного вигорання в роботі соціального працівника. Сформульовано рекомендації із запобігання професійному вигоранню, зокрема через розвиток емоційного інтелекту.

Ключові слова: емпатія, професійна емпатія, емоційний інтелект, професійне вигорання.

In the article the empathy phenomenon is highlighted, the comparative analysis of scientific views on it is made. The factors conditioning the development of the empathy are revealed. The professional risks related to the empathy manifestation leading to the professional burnout in the social worker's work are outlined. The recommendations for professional burnout prevention, in particular through the emotional intellect cultivation, are formulated.

Key words: empathy, professional empathy, emotional intellect, professional burnout.

Постановка проблеми. Буремні часи розвитку українського суспільства зумовлюють розширення меж соціальної допомоги. Соціально-

економічні проблеми, воєнний конфлікт на сході країни, зміни соціальної ситуації розвитку у зв'язку з пандемією і карантинними заходами зумовлюють розвиток перцептивних якостей у фахівця-соціолога. Однією з найважливіших таких якостей є емпатія. Актуальність теми зумовлена тим, що обов'язковою частиною спілкування є сприйняття однією людиною іншу. В цій частині емпатія – це широке поняття, що стосується пізнавальних та емоційних реакцій людини на переживання іншої. Вона збільшує ймовірність допомагати іншим і виявляти співчуття. Емпатія достатньо складне, але важливе явище в житті людини. Завдяки їй ми краще розпізнаємо свої емоції та емоції інших, а це допомагає краще адаптуватися в суспільстві. Людина не може жити окремо від соціуму, позаяк ми будемо мати міжособистісні взаємини, на які будемо емоційно реагувати. Переживання всього спектру емпатійних реакцій передбачає обмін фізичними й емоційними почуттями. Треба мати повагу до досвіду іншої людини без нав'язування власних тлумачень. Як бачимо, емпатія – складна якість, що потребує багато здібностей, щоб її розвивати.

Мета статті полягає в кореляції феномену емпатії, як професійно значущої якості соціального працівника, емоційного інтелекту – та ризиків розвитку професійного вигорання у його фаховій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Життя невідривне від почуттів та емоцій, але у своїй професійній діяльності вона «керується» ними по-різному: хтось добре відчуває і розуміє емоції інших людей, інші навіть у власних розібратися не спроможні. Про першу групу людей зазвичай говорять, що в них добре розвинений емоційний інтелект.

В енциклопедії сучасної України емпатія представлена як специфічна здатність людини емоційно відгукуватися на переживання інших – людини, тварини чи антропоморфізованого предмету (Енциклопедія Сучасної України, 2009). Відомо, що емпатія може виникати і при безпосередньому сприйнятті переживань іншої людини, і в ситуації неблагополуччя індивіда, що переживається ним як жалість, смуток, співчуття. Також емпатію розглядають як емоційну і поведінкову відповідь на емоційний стан іншої людини, подібний до емоційного тону цієї людини і заснований на його обставинах, більше, ніж на своїх власних.

Ю. Менджерицька (2001) визначає дане поняття як соціально-психологічну властивість особистості, що складається з низки здібностей: 1) здатності емоційно реагувати та відгукуватися на переживання іншого; 2) здатності розпізнавати емоційні стани іншого та подумки переносити себе в його думки, почуття та дії; 3) здатності вибирати адекватну емпатійну відповідь (вербального та невербального типу) на переживання іншої людини, використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншого (с. 165-179).

Поняття «професійної емпатії» охоплює індивідуально-психологічні особливості та необхідні знання, уміння й навички для ефективної діяльності соціального працівника. Професійна емпатія є системою індивідуально-психологічних характеристик, а саме компонентів емпатії, емпатійної спрямованості, модальності, рівня вираженості емпатії та її видів і т. ін.; а

також процесуальних характеристик емпатії на рівні когнітивно-емоційнодієвої взаємодії в контексті циклів емпатійного реагування, технічних аспектів емпатії, структури емпатійної репліки та ін.

Проблема емпатійності активно розглядається у психологічній літературі. Більшість дослідників (Гаврилової й ін., Боришевський, Бех, Субботський & Божович) розглядають емпатію, як механізм просоціальної поведінки (Вавринів, 2020, с. 23).

Виклад основного матеріалу дослідження. У професії соціального працівника наявність емпатії є граничною необхідністю, адже кожна комунікація з клієнтом вимагає проявів співчуття і прагнення допомоги іншим. Разом із цим, надмірна чуйність з емоційним перевантаженням може призвести до розтрати життєвої енергії та негативно вплинути на професійну реалізацію соціального працівника. Особливо важливо вказати тут на те, що високо розвинений емоційний інтелект може перешкодити людині боротися з напливами сильних емоцій, що призводить до професійного вигорання.

Емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття й управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини в спілкуванні та професійній діяльності (Шпак, 2011, с. 282–288).

У внутрішній структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти: особистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект охоплює емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, набути рівноваги, а також скорегувати стратегію власного життя. Низький емоційний інтелект призводить до поганого психічного стану і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією (Гоулман, 2009).

Крім класичних наукових уявлень про емпатію, дану якість також можна розуміти як емоційну чуйність людини до переживань іншої людини, відгук на почуття іншої, а також як співпереживання – переживання людиною тих самих емоційних станів, які відчуває інша, на основі повного ототожнення.

У сучасній науці окреслено широкий спектр проявів емпатії: від повного занурення у світ почуттів партнера – до афективного спілкування. З іншого боку, емпатія проявляється у більш абстрактному, об'єктивному розумінні переживань партнера зі спілкуванням без значного емоційного залучення до них. У зв'язку з цим, розрізняють такі рівні емпатії: співпереживання (коли людина відчуває емоції, повністю ідентичні спостерігається), співчуття (емоційний відгук, вона (тепле, доброзичливе ставлення до іншим людям) (Альшевская, 2015 , с. 68–72).

Об'єктивним є той факт, що люди з високим емоційним інтелектом більш сильно відчувають стрес на роботі, відповідно – сильніше співчують оточуючим і це може спричиняти швидке професійне вигорання. При цьому надчутливість зіставляється не лише з дискомфортом, а й із високою лояльністю, старанністю та емпатією. У контексті наших міркувань доцільно розглянути емпатію (її прояви) з позицій абсолютизації та нехтування (див. табл.).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз проявів емпатії з позицій абсолютизації та нехтування

Абсолютизація		Нехтування	
<i>Переваги</i>	<i>Недоліки</i>	<i>Переваги</i>	<i>Недоліки</i>
Лояльність до клієнта	Накопичення фізичної та емоційної втоми	Висока стресостійкість	Незмога розпізнавати емоційні сигнали клієнта
Швидке встановлення емоційного контакту з клієнтом	Перенесення емоцій з професійної діяльності у своє особисте життя	Ставлення своїх почуттів вище за почуття інших	Відсутність щирості та відкритості у спілкуванні з клієнтом
Здатність емоційно реагувати та відгукуватися на переживання клієнта	Постійний стрес, швидке професійне вигорання	Труднощі у професійній діяльності не будуть переноситися у особисте життя	Виховний ефект у професійній взаємодії не буде досягнутим
Здатність розпізнавати емоційні стани клієнта	Ігнорування своїх власних емоцій	Терпимість зі «складними» клієнтами	Відсутність готовності адаптувати своє сприймання конкретної ситуації до сприймання її іншою людиною для кращого взаєморозуміння

Професійна діяльність соціальних працівників передбачає розуміння психічного та емоційного стану клієнтів через емоційне проникнення у їхній внутрішній світ, уміння сприймати почуття, думки співрозмовника, що зумовлює розвиток їхніх емпатійних здібностей. Загалом, прояв розуміння, поваги до почуттів та потреб інших допомагає забезпечити стабільні робочі взаємини та запобігти суперечкам на робочому місці.

Здатність до емпатії з боку керівництва дозволить відстежувати загальний настрій у робочому колективі. Крім того, емпатія менеджера дозволить дізнатися про потреби працівників. Зокрема, це допоможе визначитися, як мотивувати їх до кращих результатів, окреслювати «зони росту» й визначати й визнавати успіхи інших. У підсумку – це забезпечить працівникам відчуття власної значимості та причетності до процесу.

Варто наголосити на необхідності емпатійного ставлення до інших і в непрофесійних взаєминах. Коли люди проявляють емпатію, це покращує

стосунки, веде до підвищення продуктивності спілкування та заохочує до взаємного розв'язання проблем.

Сутність викладеного дає підстави конкретизувати рекомендації щодо оптимального (без крайніх меж) розвитку емпатії. Спершу зауважимо: для того, щоб дізнатися про те, як хтось інший сприймає певні речі (явища, події), фахівцю-соціономістові доцільно відкинути власні думки. Також потрібно сприймати й навіть заохочувати погляди, що відрізняються від його власних. Наведене є класичною предпропозицією до соціального діагностування, соціальної роботи загалом.

Пропозиції до оптимального розвитку емоційного інтелекту:

Практика «уважного слухання». Необхідно прислухатися до того, що саме людина намагається донести до фахівця. При цьому необхідно активізувати всі органи чуття та прислухатися до власних відчуттів, що виникають під час розмови, аби зрозуміти все повідомлення. Доцільно «ловити» ключові слова та фрази, якими оперує людина, особливо коли вони неодноразово повторюються, тим більш, коли повторюються несвідомо, тобто є словами-паразитами. Варто зважати й на тон, мову тіла. Не зайвою буде спроба зрозуміти емоції співрозмовника під час спілкування: злість, сором, страх або навпаки – він випромінює відкритість і спокій.

Важливо уникати запитань із прямими та короткими відповідями. Варто дозволити іншому поміркувати та висловитися, при цьому не суперечити клієнтові. Це не означає, що фахівець має погоджуватися з тим, що почує. Однак, важливо виявляти повагу та слухати співрозмовника. Якщо виникають сумніви в його правоті, можна запропонувати йому більш детально описати свою позицію та запитати, що, на його думку, може розв'язати цю проблему. Вербально це вміщується в традиційну формулу-етикетку для дискусійного спілкування в соціальній роботі – «так, але... / утім... / однак...». Дана порада виявляється вкрай важливою для того, щоб зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки в міркуваннях клієнта. Тільки зрозумівши думки, враження, досвід іншої людини, можливо зрозуміти, чому вона вірить у те, у що вірить.

Звичайно, потрібно вивчити своє власне ставлення до того чи іншого питання. Проте важливо зберігати відкритість, адже занадто великий акцент на власних припущеннях і переконаннях не залишає місця для співпереживання.

Необхідно проявляти гнучкість під час розмови, щоб мати можливість змінити напрямок, оскільки думки та почуття іншої людини та фахівця можуть змінюватися.

Неабиякої ваги набуває уміння ставити правильні – коректні – запитання, адже це найпростіший і прямий спосіб навчитися розуміти іншу людину.

Однак, найбільша складність у прояві професійної емпатії, на наш погляд, полягає у встановленні кордонів, за якими емпатія переростає в симпатію, «розчинення» у житті й проблемах клієнта. З огляду на це, важливо приділити увагу одному з найскладніших наслідків проявів деформованої емпатії – синдрому професійного вигорання, високий рівень

якого дезорганізує діяльність працівника, знижує його здатність до саморегуляції поведінки і управління ситуаціями різної складності.

Дані різноманітних досліджень доводять, що до вигорання більш схильні молоді недосвідчені соціальні працівники, оскільки найчастіше вони мають нереалістичні очікування щодо професії, організації та професійної успішності. Джерелом вигорання можуть стати завищені й незадоволені очікування. Загалом, чим більшою буде невідповідність між очікуваннями соціального працівника та професійною дійсністю, тим більш негативними будуть наслідки для працівника та організації.

Загроза виникнення синдрому професійного вигорання залежить, крім віку, ще й від статі працівника. Соціальним працівникам-жінкам, яких серед фахівців даного напрямку значно більше, крім боротьби з професійними стресами необхідно організовувати домашній побут і знаходити час для сім'ї та дітей. Важливим патогенним чинником професійного вигорання є і низька оплата праці та відносно низький соціальний статус.

До основних симптомів професійного вигорання відносять: втому, виснаження; психосоматичні нездужання; безсоння; негативне ставлення до трудової діяльності; зловживання хімічними реагентами; негативну «Я-концепція»; агресивні почуття; негативні настрої, емоції; песимізм, почуття безнадійності, апатію, депресію; переживання почуття провини.

Наразі визначають такі основні чинники, що відіграють істотну роль в синдромі професійного вигорання соціальних працівників: особистісний, рольовий та організаційний. Особистісний чинник містить мотивацію, способи реагування на стреси та інші індивідуальні особливості. Найуразливішими в цьому сенсі є люди, які реагують на стрес агресивно, нестримано, прагнучи до суперництва. Також до вигорання здебільшого схильні трудоголіки, тобто працівники з високою самовіддачею та відповідальністю. Фактично такі працівники знайшли своє покликання в роботі, працюють до самозабуття, з установкою на постійний робочий процес. Рольовий чинник пов'язаний з рольовою конфліктністю і рольовою невизначеністю. Організаційний чинник вміщує характеристики професійних завдань, характер керівництва, ступінь відповідальності тощо.

Синдром професійного вигорання є надзвичайно шкідливим станом, що негативно впливає на всі сфери життєдіяльності людини. Тому це явище потребує своєчасної діагностики, проведення індивідуальної та групової роботи. Важливим є попередження виникнення основних симптомів професійного вигорання. Тому для попередження професійного вигорання доцільно організовувати реалізацію спеціальних програм та тренінгових занять з психологічного розвантаження та навчання прийомам і технікам, що знижують ризик появи синдрому.

У зв'язку з високою імовірністю розвитку синдрому професійного вигорання у представників соціономічних професій, актуальності набуває питання профілактичних заходів попередження та подолання даного явища. Науковці визначають два основних напрями профілактичної та реабілітаційної роботи: заходи щодо профілактики синдрому професійного вигорання: навчання соціальним (комунікативним) навичкам, навичкам

самоврядування і самовладання, оволодіння конструктивними моделями поведінки; реабілітація осіб з синдромом професійного вигорання: відновлення психоенергетичного потенціалу та сенсу професійної діяльності і життя, актуалізація особистісних ресурсів, підвищення самооцінки (Рідкодубська, 2020, с. 266–271).

Попередженню професійного вигорання соціального працівника сприяє виконання низки рекомендацій: визначення короткострокових і довгострокових цілей, відпочинок від роботи та інших навантажень, оволодіння вміннями і навичками саморегуляції, професійний розвиток і самовдосконалення, уникнення непотрібної конкуренції, емоційне спілкування із збереженням особистих меж, фізичні навантаження і здоровий спосіб життя. Створення можливості для творчого зростання, підвищення рівня заробітної плати, використання технічних засобів, хороші взаємини в колективі, високий рівень відповідальності за працю. Також для попередження та допомоги соціальним працівникам у подоланні синдрому професійного вигорання рекомендовано:

- організація робочих пауз для емоційного розвантаження;
- оптимізація режиму роботи і відпочинку;
- навчання прийомам релаксації та саморегуляції психічних станів;
- прищеплювання навичок конструктивних (успішних) моделей доцільної поведінки.

Першорядними вимогами до розвитку емоційної стійкості дослідники вважають саморегуляцію, самоконтроль, упевненість у собі, стресостійкість (стійкість до дій стрес-чинників), емоційну чутливість (Главацька, 2017, с. 46–62).

Висновки. На основі викладеного ми переконуємося в тому, що професійна діяльність соціального працівника безпосередньо пов'язана з постійними контактами з людьми, внаслідок чого вкрай важливою якістю цих фахівців є здатність до емпатії. Установлення взаєморозуміння, щирості та відкритості у спілкуванні з клієнтом є одним із провідних завдань діяльності соціального працівника, у досягненні якої найважливішу роль відіграє емпатія фахівця.

Під час роботи з людьми, соціальний працівник за допомогою побудови емпатійних взаємин досягає виховного ефекту професійної взаємодії і робить спілкування успішним. Це відзначає особливу важливість наявності у соціального працівника розвиненої емпатії, що дозволяє ефективно будувати позитивні взаємини з клієнтами.

Однак, при цьому емпатія у значенні надважливої професійної якості може призводити до крайніх форм співчуття, у результаті – до розвитку синдрому професійного вигорання. Часто, така проблема виникає у соціальних працівників, які приймають проблеми клієнта «близько до серця», відчуваючи себе відповідальними за все, що з клієнтом відбувається. Але з початком самозвинувачення професійний (панорамний) погляд фахівця на проблему звужується, у зв'язку з цим, унеможлиблюється оперативний пошук адекватних шляхів / форм / методів для її розв'язання. Натомість,

соціальному працівникові з високим емоційним інтелектом вкрай складно приймати щось на свій рахунок, як у ситуації спілкування зі сторонніми людьми, так і під час спілкування з клієнтами. Понад те, фахівцеві доступні зовнішні ресурси – професійні правила, установки, корпоративні вимоги, щоби зрозуміти, що все, що відбувається з клієнтом, не може бути його провиною та відповідальністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альшевская Н. Е. Формирование профессиональных компетенций социального работника: эмпатия. *Актуальные проблемы гуманитарного образования* : материалы. 2015. Ч. II. С. 68–72.
2. Вавринів О. С. Соціально-психологічні особливості формування професійної емпатії майбутніх рятувальників : дис. ... канд. пед. наук: 19.00.05. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2020.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. Исаевой. Москва : АСТВ Хранитель, 2008. 478 с.
4. Емпатія. *Енциклопедія сучасної України*. 2009. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=17853
5. Менджеріцкая Ю. А. Эмпатия личности и ее роль в возникновении ситуаций затрудненного и незатрудненного общения. *Психология затрудненного общения* / под ред. В. А. Лабунской. Москва : Изд-во Академия, 2001. С. 165–179.
6. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 282–288.
7. Рідкодубська Г.А. Професійне вигорання соціальних працівників. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (34). С. 266–271.
8. Нlavatska O. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4. No. 2. P. 46–62.

УДК 364-787.7-054.73

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ

Кононенко Лілія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка?

Шеремет Віталіна,

вчитель індивідуального навчання,
Карлівський ліцей № 3 Карлівської
міської ради

У статті схарактеризовано поняття соціальний супровід, окреслено мультидисциплінарний підхід у соціально-педагогічній роботі з вимушеними переселенцям; розкрито основні напрями та форми професійної діяльності

соціального працівника з даною категорією населення та необхідність надання їм різноманітних соціальних послуг, оцінки їх ефективності.

Ключові слова: соціальний супровід, вимушені переселенці, соціально – педагогічна робота, мультидисциплінарний підхід.

The article describes the concept of social support, outlines a multidisciplinary approach in socio – pedagogical work with IDPs; the main directions and forms of professional activity of a social worker with this category of the population and the need to provide them with various social services and evaluate their effectiveness are revealed.

Key words: social support, IDPs, socio – pedagogical work, multidisciplinary approach.

Постановка проблеми. Нині, коли в Україні запроваджено воєнний стан, держава перебуває в ситуації соціально-економічної нестабільності. За таких обставин, особливої уваги потребують особи, які пережили травматичні події і / або були змушені полишити власні домівки в зоні бойових дій. Такі особи потребують комплексної допомоги. Соціальний супровід у цьому дискурсі є важливим компонентом соціальної / соціально-педагогічної роботи.

Актуальність. Уже понад 30 років на науково-педагогічних теренах функціонує та розвивається напрям «Соціальний супровід». На практиці він реалізується в соціальній роботі з уразливими категоріями населення, зокрема й з внутрішньо переміщеними особами, останнім часом – із такими, які постраждали внаслідок воєнної агресії. Вектор реалізації соціального супроводу в Україні можна визнати об'єктивним. Разом із цим, робота з даною категорією осіб, нині в умовах воєнного часу, викриває чимало проблем. Найбільш загостреними є: проблема цивільного захисту, наприклад, під час евакуації осіб уразливих категорій із зони бойових дій (на практиці ними опікуються не фахівці цивільного захисту, а вихователі, соціальні працівники, сусіди, рідні, сторонні люди), а також проблема надання комплексної допомоги, у наданні якої беруть участь фахівці з боку державних органів, соціальних інституцій, служб соціального захисту та суспільства. Умови воєнного стану значною мірою актуалізували заявлену проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури показав: поняття «соціального супроводу» аналізували О. Безпалько, А. Капська, І. Пеша, І. Зверева; технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів розроблено в роботах Р. Вайноли, Н. Заверико, Ю. Поліщук, С. Харченка; вивчали особливості соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб в Україні Т. Семигіна, Н. Гусак, С. Трухан; соціально-психологічні особливості біженців та вимушених переселенців, їх інтеграції в українське суспільство як соціально-педагогічній проблемі були присвячені наукові праці Н. Тимошенко та Є. Мигашко; соціально-педагогічні аспекти роботи з сім'ями вимушених переселенців розкрито у працях І. Сьомкіної, О. Карпенко.

Мета та завдання роботи: окреслити й проаналізувати особливості здійснення соціального супроводу вимушених переселенців, які постраждали

внаслідок воєнної агресії; визначити основні форми й напрями надання допомоги у контексті соціально-педагогічної роботи. Мета розкриває низку завдань: схарактеризувати поняття соціальний супровід; окреслення мультидисциплінарного підходу у соціально-педагогічній роботі з вимушеними переселенцям; розкрити основні напрями та форми професійної діяльності соціального працівника з даною категорією населення та необхідність надання їм різноманітних соціальних послуг та оцінки їх ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи досвід роботи центрів реабілітації, визначили, що одним із шляхів допомоги сім'ям, які опинилися в СЖО є соціальний супровід. В основу соціального супроводу покладено модель ведення випадку «*case management*» (важливий метод у професійній соціальній роботі, в центрі уваги якого є потреби конкретного клієнта), що широко використовується в західних країнах.

Термін «соціальний супровід» вперше в Україні було запроваджено у 1998 році. Згідно з висловлюваннями української соціальної педагогині О. Безпалько, соціальний супровід сім'ї – це вид соціальної роботи, спрямованої на забезпечення оптимальних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді, шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів. За визначенням професорки А. Капської, соціальний супровід – це вид соціальної роботи з особою або сім'єю, які опинилися в складних життєвих обставинах, наслідки яких вони не можуть подолати самотійно, що передбачає надання комплексної індивідуальної соціальної допомоги [5].

Під чинним українським законодавством трактується соціальний супровід, як вид соціальної роботи, спрямований на подолання складних життєвих обставин, а також на адаптацію до нового середовища, створення у ньому оптимальних умов життя окремих категорій дітей і молоді шляхом надання комплексу соціальних послуг [4, с. 76].

У нашій державі тільки спостерігаються розвиток соціальної роботи з вимушеними переселенцями, які пережили травматичні події, але ж потреби і форми їх соціальної підтримки залишаються маловивченими. За нашими спостереження організації, які безпосередньо працюють з переміщеними особами, фіксують тільки інформацію від тих осіб, хто до них звернувся або зареєстрував статус біженця, відповідно до бази даних. За результатами моніторингу, проведеного під час проведення соціального дослідження та результатами вивчення літератури з даної проблематики нашу увагу привернуло досить різноманітний матеріал.

Так, одна з представниць громадської ініціативи розповіла в інтерв'ю таке: «Ми вивчаємо потреби відповідно до запитів громадян – люди звертаються до нас у пошуках роботи, консультацій, допомоги – ми їм це надаємо. Відповідно, робимо собі певні записи, помітки – скільки людей звернулося на день, місяць, на які професії є попит, хто влаштувався, хто ще шукає роботу. Проводимо постійний моніторинг нашої діяльності та моніторинг запитів» [8].

Інша респондентка повідомила, що їх організація отримує інформацію як від самих переміщених осіб, так і з інших джерел: «Ми спілкувалися не тільки з самими переселенцями, але й з активістами, які також займалися допомогою переселенцям, ретельно перевіряли всю інформацію; направляли запити в ОДА, спілкувалися з місцевими депутатами, дізнавалися про кількість та потреби переселенців» [8].

У результаті соціального дослідження з даного питання нами було з'ясовано, що система державних соціальних закладів та відомств несвоєчасно реагує на появу нової соціальної проблеми. Державні структури не є достатньо гнучкими для створення системи комплексної допомоги, хоча переселенці, за даними досліджень очікували, насамперед, допомоги від держави. Значну частину роботи щодо допомоги біженцям взяли на себе волонтери і громадські організації, частково підтримані міжнародними партнерами(!) [1].

Експерти зазначають, що ВПО потребують розширеного, комплексного, травма- і гендерно чутливого реагування суспільства на їхні потреби [3, с. 61–69]. Важливо, щоб система підтримки була клієнтоорієнтованою, міждисциплінарною та координованою, тобто спиралася на контексти часу і місця, країни, конкретної громади та організації й враховувала міжособові стосунки та особливості особи, що потребує соціально-психологічної підтримки.

Враховуючи наведене, поділяємо думку з науковцями щодо реалізації багаторівневого широкого спектру надання соціальних послуг. Нашу увагу концентруємо на мультидисциплінарному підході, що дасть змогу моніторити багатогранність проблем, що властиві вимушеним переселенцям, комплекс різноманітних проблем сімей з дітьми, які були до переміщення та набуті під час переміщення, в процесі адаптації до нових умов проживання важливу і роль значення має командний підхід до роботи. Саме мультидисциплінарна команда (група фахівців (психологи, соціальні працівники та педагоги, медики, шкільні вчителі тощо), об'єднаних спільними цілями)). У мультидисциплінарній команді чітко визначають функції кожного фахівця, розподіляють ролі та сфери відповідальності.

Визначення пакету послуг, що пропонуються конкретному клієнту, обговорення проблемних питань, оцінювання виконаної роботи відбувається на групових зустрічах мультидисциплінарної команди. Координація роботи членів команди і представлення нових випадків здійснюється координатором – як правило, соціальним працівником. Склад команди може відрізнятись залежно від потреб людини, яка отримує допомогу, та плану супроводу.) є доцільним у соціальній роботі з ВПО [6, с. 14–15]. У соціально-педагогічній роботі з даною категорією, недостатньо буде тільки командної роботи, але й потрібно розробити форми та напрямки роботи з урахуванням проблем та потреб населення.

Професорка І. Зверева виділила основні форми соціальної роботи, які є базовими для соціального супроводу: *індивідуальна* (здійснення соціальної допомоги, соціальної реабілітації та надання соціальних послуг, відповідно до потреб особистості); *консультативна* (визначення алгоритму виходу з

проблеми); *соціально-психолого-педагогічна підтримка* (надання професійної допомоги та посередницька діяльність фахівцями із соціальної роботи у розв'язанні проблем) [7, с. 193–199].

На думку українських соціологів В. Беха, М. Лукашевич, М. Туленкова соціальний супровід має відбуватися через здійснення соціально-психологічної діагностики з метою визначення та оцінки ситуації, проблем та кризових станів дітей та їх сім'ї; надалі необхідно розробити індивідуальну карту супроводу (тобто план можливого розв'язання проблеми) узгоджену з самим клієнтом, з визначенням основних етапів соціального супроводу; після чого здійснюється надання комплексу послуг; по завершенню роботи проаналізувати та визначити результати вжитих заходів. У процесі соціального супроводу соціальний працівник здійснює посередницьку роботу та сприяє розв'язанню проблем клієнта. У зв'язку з цим, необхідно постійно підтримувати контакт з клієнтом, а послуги мають надаватись системно та комплексно [2, с. 136]. У результаті аналізу науково-методичної літератури та узагальнення поглядів науковців надали укладено проєкт оперативного плану здійснення соціального супроводу (див. табл. 1).

«План соціального супроводу для вимушених переселенців, які постраждали внаслідок військової агресії»

Мета: захист і забезпечення дотримання прав і найкращих інтересів суспільства, спираючись на задоволення соціальних потреб сімей, дітей та молоді, які потрапили у складні життєві обставини та потребують сторонньої допомоги шляхом надання психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних, інформаційних і юридичних послуг.

Основні цілі соціального супроводу: сприяти в оформленні документів, державних допомог, пенсій, субсидій тощо; сприяти в організації ремонту житла чи пошук нового тимчасового житла; надання психологічної підтримки; сприяти в налагодженні емоційних контактів батьків з дитиною; забезпечення харчуванням, одягом, гігієнічними засобами; інформування про право на отримання допомоги, її види і порядок надання, організації, що надають таку допомогу; сприяти у працевлаштуванні; сприяти у забезпеченні юридичного консультування; сприяти у захисті житлових, майнових прав дитини, сім'ї, особи; узгодження питань щодо отримання соціальних виплат відповідно до чинного законодавства.

Завершення соціального супроводу.

Термін соціального супроводу сім'ї, яка опинилася у складних життєвих обставинах, визначається індивідуально і регламентується договором. Завершення соціального супроводу сім'ї передбачає проведення заключного оцінювання результатів соціального супроводу, що демонструє рівень досягнення запланованих завдань.

Таблиця 1

Етапи	Мета	Перелік основних заходів для досягнення результату	Форми соціальної допомоги	Напрями	Виконавці	Очікувані результати щодо подолання чи мінімізації складних життєвих обставин
Виявлення сімей, осіб	Налагодження контакту із сім'єю; інформування членів сім'ї про соціальні послуги, які вони можуть отримати; надання роз'яснень щодо кваліфікації фахівців та забезпечення конфіденційності соціальних послуг; отримання згоди на співробітництво.	Бесіда	Сімейна консультація	Інформування сім'ї	Соціальний працівник Психолог	У випадку позитивного варіанту результатом першої зустрічі для сім'ї буде: розуміння того, що є установа, яка сприймає їхні проблеми, хоче допомогти, пропонує свою допомогу; надія на те, що проблеми сім'ї можуть бути вирішені; згода на соціальний супровід; готовність на активну взаємодію із соціальним працівником
Оцінка потреб та поточної ситуації	Цілісне вивчення всієї сфери зв'язків сім'ї, тобто не лише членів родини, а й усієї системи причетної до ситуації; вивчення думки членів сім'ї	Бесіда Тренінги Психологічні методики	Шляхом збору, аналізу та узагальнення інформації (схема піраміду Маслоу)	Спілкування, спостереження за поведінкою	Соціальний педагог Психолог Медичний працівник	Визначити рівень забезпечення сім'ї й обставини, які заважають їм реалізувати дані потреби. Першочергово визначити необхідні потреби дитину у розвитку й вихованні.

	про проблеми і потреби					
Соціальні послуги	Вирішення усіх проблем та надання сім'ї соціальні послуги для покращення становища у сім'ї		Юридична	Оформлення соціальних виплат. Оформлення необхідних документів для надання стану біженця.	Соціальний педагог, юрист	Вирішення усіх проблем та надання сім'ї соціальні послуги для покращення становища у сім'ї
			Матеріальна			
				Банк одягу, продуктові набори, грошові, забезпечення		
			Працевлаштування	Направлення до бірж праці і Центрів зайнятості		
			Освітня	Направлення та допомога дитині оформитися та відшукати місце навчального закладу за потреби.		

Таким чином, наведений комплекс допомоги у соціально-педагогічній роботі допоможе майбутньому соціальному працівнику у розробці індивідуального плану соціального супроводу на довготривалий час.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Сучасні реалії Україні засвідчують зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, які потребують своєчасної допомоги від держави та суспільства. В результаті, соціальний супровід набуватиме усе більшої актуальності й статусу найбільш ефективного методу в соціально-

педагогічній роботі, оскільки він забезпечує надання комплексних послуг. У цьому вбачаємо найближчу перспективу, в оптимізації сфери надання соціальних послуг загалом. Також вважаємо доцільним уміщувати запропонований у статті матеріал до освітніх компонентів у процесі підготовки студентів спеціальності 231 Соціальна робота, таких, наприклад, як: «Соціально-педагогічна робота з сім'єю», «Соціальні послуги», «Соціальна робота з уразливими категоріями населення».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балакірева О. Спектр проблем вимушених переселенців в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб. *Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка*. URL: <http://www.uisr.org.ua/news/36/83.html>
2. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціальна робота і формування громадянського суспільства. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.
3. Гундертайло Ю. Д. Арт-терапевтичні технології надання психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам. *Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій* / ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2017. С. 61–69.
4. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 № 2558–III: редакція від 15.12.2021, підстава 1875-IX. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>
5. Зверева І. Д. Соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах: метод. посіб. Київ: Держслужба, 2006. 104 с.
6. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України: посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л. А. та ін.; за ред. Волинець Л. С., Київ: ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
7. Пеша І. В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 11(2). С. 193–199.
8. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб. URL: <https://ukrsocium.org.ua/uk/archive/no2532015/socialnapidtrimkavnutrishnop-eremishhenih-osib/>

ПРОБЛЕМАТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Котломанітова Галина,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Заїченко Олеся, студентка,

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті порушуються актуальні питання організації соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах українських реалій. Акцентується увага на низці проблем, які потребують нагальних рішень у теоретико-практичному аспекті. Окреслюються змістові напрямки, форми та методи соціальної роботи з цією цільовою групою.

Ключові слова: *військовослужбовець, сім'я військовослужбовця, соціальна робота, соціальний працівник, форми, методи, технології соціальної роботи.*

The relevant questions of the organization of social work with the families of militarymen in Ukrainian realities are discussed in this article. Attention is focused on a number of problems that need urgent solutions in theoretical and practical aspects. The informative directions, forms and methods of social work with this target group are described.

Keywords: *militaryman, family of militaryman, social work, social worker, forms, methods, technologies of social work.*

Постановка та актуальність проблеми. Одним із основних загальнонаціональних пріоритетів державної політики в Україні є захист та підтримка сім'ї як найважливішого соціального інституту у соціальній структурі українського суспільства. Це стосується і сімей військовослужбовців Збройних Сил України. Сім'я – це особлива, складна та специфічна система, особливо у контексті роботи соціального працівника. Успішна соціалізація та розвиток особистості залежить від сім'ї. Як наслідок, клімат, умови соціального середовища в сім'ї позначаються на кожній окремій людині та на всьому суспільстві загалом.

Сім'ї військовослужбовців не є винятком. Усі вони різні, але мають загальні тенденції та проблеми, які загострюються через специфіку професійної діяльності одного із членів сім'ї – військовослужбовця. Ці проблеми дестабілізують не лише сім'ю загалом, а й військовослужбовця, що є гарантом мирного життя в країні. Для більшості військовослужбовців сім'я слугує компенсуючим фактором у професійній діяльності і виступає в ролі емоційного притулку.

Тому сьогодні, коли в нашій державі триває російсько-українська війна, сім'ї військовослужбовців потребують особливої уваги та підтримки. Водночас, в умовах нинішньої загальної мобілізації значна кількість чоловіків виконує свій військовий обов'язок у боротьбі з російським агресором. Тож чисельність таких сімей, які потребують фахової соціальної

допомоги, зросла в рази. Для вирішення гострих кризових питань важливим є дослідження основних соціальних проблем сімей військовослужбовців та розробка оптимальної програми професійної соціальної допомоги, ефективних методів та форм соціальної роботи із зазначеною цільовою групою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безперечно, на сьогодні напрацьований певний досвід соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців. Наукові розвідки у цій сфері характерні для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Свою увагу проблемам роботи з сім'ями, зокрема і сім'ям військовослужбовців, присвятили І. Зверева, А. Капська, О. Карабецька, І. Козлова, А. Кочубей, О. Лугова, Л. Матвейчук, С. Соловійов, І. Трубавіна, В. Форсова, А. Шавлов. Прицільну увагу дослідженню проблем військовослужбовців та соціально-педагогічній роботі з їх сім'ями приділила Н. Олексюк. Однак, варто наголосити, що всі наукові напрацювання датуються до 2014 р., до початку збройного конфлікту на сході України. В останні роки (2014–2022 рр.) в Україні не було достатньої кількості публікацій на цю тему. Серед небагатьох – роботи В. Байдали, К. Каліної, О. Міхеєвої, І. Трубавіної. Водночас соціально-політичні перетворення, реформування у Збройних Силах України та у галузі соціальної роботи, і передовсім нова соціальна проблематика, з якими стикаються сім'ї військовослужбовців в умовах російсько-української війни, потребують детального вивчення та наукового аналізу.

Тому дослідження у сфері соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців не можна вважати достатніми і вичерпними, надто через певну кількість проблем і кризових явищ у даної цільової групи, а також через те, що лишається низка малодосліджених та невисвітлених питань вузького і специфічного напрямку соціальної роботи з нею.

Мета статті та завдання роботи – окреслити наявну проблематику соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців, визначити змістові напрямки, арсенал технологій, форм та методів, актуальних в сучасних українських реаліях.

Виклад основного матеріалу. Нинішня ситуація в Україні не обминула кожної сім'ї, зумовила кризові явища, складні життєві обставини та погіршення соціально-психологічного клімату в кожній родині. Особливо гострою є вказана проблематика у сім'ях, де один із членів виконує свій військовий обов'язок. Важливість соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями зумовлена тим, що військовослужбовці – це соціальна група, яка на загальній істотно впливає на все суспільство, адже реальність сьогоднішнього дня – це відкрита російська агресія на українських землях. Зміцнення сім'ї військовослужбовця, її життєстійкості, захист інтересів та прав її членів, вирішення нагальних кризових питань потребує особливо організованої, науково та технологічно обґрунтованої соціальної підтримки [1, с. 67].

Примітно, що до лютого 2022 року вітчизняна фахова соціальна робота з сім'ями військовослужбовців була недостатньо налагодженою. Серед основних проблем виділимо наступні.

Однією з нагальних проблем, на наш погляд, є відсутність посади військового соціального працівника в Україні.

Аналіз зарубіжних досвіду дозволив встановити: у багатьох країнах світу завдання допомоги сім'ям військовослужбовців виконують військові соціальні працівники (military social workers). Їх діяльність інституціоналізована в окремий напрям соціальної роботи – військову соціальну роботу. Наприклад, військова соціальна робота у Сполучених Штатах має свою власну організаційну структуру, положення, стандарти надання послуг, вимоги до освіти та кваліфікації для військових соціальних працівників, спеціальну професійну підготовку та етику [2, с. 61].

Створення більш вузького напрямку, як військова соціальна робота, на зразок США, дало б змогу вирішити більш кваліфіковано соціальні проблеми військовослужбовців та їх сімей. Фахова соціальна робота у військових частинах, Збройних Силах України дозволить військовому соціальному працівнику зануритись у відповідну сферу, врахувати ряд особливостей соціального, психологічного характеру і відповідно вибудувати усю специфіку роботи з військовослужбовцями та їх родинами. В свою чергу відповідна посада у штаті військової частини дала б можливість надавати допомогу безпосередньо на місці, зануритись у професійну атмосферу.

Сенс військової соціальної роботи полягає у постійному контролі за духовними цінностями військових, за їхнім соціально-психологічним станом та відповідній допомозі. Цивільний соціальний працівник може не розуміти, наскільки умови праці військовослужбовця впливають на психологічний, моральний, соціальний, матеріальний стан клієнта, не знати усіх нюансів. А у військового соціального працівника соціальне здоров'я клієнта більшою мірою пов'язується з призначенням служби. Коли йдеться про національну безпеку, оборону, бойову готовність, то державні, інституціональні інтереси мають бути на першому місці, оскільки в цьому втілюються інтереси багатьох людей, всього суспільства [6].

Ще одна проблема в царині соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців, – це відсутність наукових робіт, різних форм роботи і технологій, орієнтованих на жінку-військовослужбовця та на дружин військовослужбовців в аспекті проблем сімей. Наразі у всіх наукових, практично-методичних джерелах відбувається орієнтація саме на чоловіка. Тому, на нашу думку, необхідно сформувані такі технології, які б стосувалися саме дружин військовослужбовців та їх сімей.

На нашу думку, основними і фундаментальними методами вирішення проблем сімей військовослужбовців мають бути ті, на яких ґрунтується соціальна робота загалом. А саме: організаційні, педагогічні та соціально-психологічні. Ці методи передовсім мають бути доповнені і скореговані відповідно до специфіки роботи з сім'ями військовослужбовців. Ефективність діяльності соціального працівника зумовлюється чіткою взаємодією та взаємовідповідністю технологій, методів і засобів, які використовуються в системно, відповідно до наявної проблематики в часових і просторових умовах Також оптимізація соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців має забезпечуватися шляхом: створенням мережі спеціалізованих соціально-

педагогічної служб; наявністю у фахівців соціальної діяльності спеціальної підготовки щодо роботи у військовому середовищі та вирішення проблем військовослужбовців і їхніх родин; організацією самопомоги і взаємодопомоги родин військовослужбовців; задоволенням різноманітних потреб членів сімей військовослужбовців, що виникають у процесі взаємодії із соціальним військовим середовищем; формуванням дієвої соціальної політики держави у цілому та у сфері соціального захисту й підтримки військовослужбовців та їх сімей зокрема [4, с.71].

Уважаємо за необхідне використовувати діагностичні методи: різні діагностики, тестування, анкетування та інтерв'ю. Узвичаєними мають бути методи: бесіда, заохочення, тренінги та ігри, формування перспективи, методи подолання конфліктів. Визнаємо за доцільне спершу виокремити проблеми у роботі з сім'ями військовослужбовців і відштовхуючись від них, шукати шляхи рішення та визначати найбільш вдалі та актуальні методи роботи і функції соціального працівника.

Також необхідно налагодити інформаційну роботу із сім'ями військовослужбовців. Більшість сімей не знають, на яку допомогу та послуги вони мають право, які є доступними на місцях їх перебування. Але інформування потрібне не лише у цій галузі. Адже, особливо на перших етапах, члени сімей військовослужбовців не знають, з якими психологічними проблемами та кризами їм доведеться стикатися. Як саме ці проблеми можна вирішити чи навіть запобігти на ранній стадії? Спираючись на свій досвід, сім'я шукає власний шлях, але не всім це вдається. Одним із способів вирішення цієї проблеми є створення сайтів, груп у соціальних мережах, де б озвучувалась подібна інформація. Тому наступним важливим кроком є належне інформування сімей військовослужбовців.

Безперечно, складні життєві умови, в яких наразі перебувають сім'ї військовослужбовців, вимагає запровадження наявного арсеналу технологій соціально-економічної підтримки, заходів соціального захисту, доступних соціальних послуг. Важливе значення має адресна допомога, до форм якої входить натуральне забезпечення, гуманітарна та грошова допомога, пільги та послуги [5, с. 5].

У дружин, які лишаються дома, з'являється страх за життя чоловіка, постійний стрес, втому у зв'язку з підвищеною відповідальністю за сімейні побутові питання, що може вилитися в соматичні захворювання, підвищену тривожність, емоційне збудження [3, с. 48]. Подібна ситуація характерна і для дітей, особливо в нинішніх умовах. Тому для соціальної підтримки вказаній цільовій групі осіб важливим є використання соціально-психологічних методів. Зокрема, проведення ряду заходів, що сприятимуть допомозі сім'ї, інформаційних зустрічей, консультацій, застосування арт-терапії, особливо якщо у родині є діти, різноманітних ігрових форм. Усі перелічені заходи покращили б психологічний стан родини військовослужбовця. Останнє слугувало б зменшенню, мінімізації руйнівної дії стресів, пов'язаних з перебуванням військовослужбовця на місці військових дій та реалій війни.

Важливо виокремлювати практичну соціальну роботу з дружинами та з дітьми у сім'ях військовослужбовців. При тому, що стосовно дорослих членів значущими є соціально-інформаційна, просвітницька робота, а також методи соціально-економічної підтримки, соціального обслуговування, діти потребують інших підходів. Утім, доцільним є соціально-терапевтичний, соціально-реабілітаційний напрямки фахової допомоги для всієї сім'ї при диференціюванні прикладних методів за віковим критерієм. Так, арт-терапевтичні технології доцільні у соціальній роботі як з окремими членами сімей військовослужбовців, так і з усією сім'єю. Серед таких – ізотерапія, музикотерапія, фототерапія, бібліотерапія тощо. Доцільно застосовувати і пасивні, і активні, і змішані форми арт-терапії. Особисто перевірений бібліотерапевтичний метод, який має соціально-психологічне підґрунтя. Це створення художніх текстів, написання заміток, виклад своїх роздумів, свого бачення світу, перспектив життя, ведення щоденника, написання листів. Ця технологія дозволяє зменшити тривожність, знизити стресовий стан унаслідок розлуки з чоловіком, самовиявити свої почуття назовні й донести їх оточуючим.

На нашу думку, саме такі форми і методи, а також певні зміни у вже існуючих підходах допоможуть покращити роботу соціального працівника і вирішити ряд проблем у сім'ї військовослужбовця.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Налагодженої дієвої професійної системи соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців в Україні наразі бракує. Наявна українська модель соціальної роботи з вказаною цільовою групою вирізняється теоретизованим уніфікованим підходом. Серед основних методів та форм роботи такі, які базуються на загальних і класичних методах, як організаційні, педагогічні та соціально-психологічні, але мають свою специфіку в середовищі військовослужбовців. Рекомендованим у цій сфері є запровадження більш широкого інформування, комунікаційних технологій, просвітницької роботи. А також ряду заходів та прикладних методик, які необхідно проводити для покращення соціально-психологічного стану членів сімей та зменшення кількості стресу, вирішення гострих кризових проблем.

Відзначимо, що нинішня ситуація в Україні позначається й надалі позначиться на соціальній проблематиці військовослужбовців та їх сімей. Тому подальших розвідок заслуговуватимуть питання змістових складників соціальної роботи: соціально-діагностичного, соціально-комунікаційного, соціально-профілактичного, соціально-реабілітаційного, соціально-терапевтичного. Вартує уваги розробка окремих соціальних технологій, прикладних методик та змісту соціальної роботи як з усією сім'єю військовослужбовця, так і з окремими її членами

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. М. Технології соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями. *Збірник наукових праць*. 2017. № 2. С. 66–73.
2. Гусак Н. Є. Військові соціальні працівники в Сполучених Штатах Америки. *Наукові записки. Соціальна робота*. 2016. № 118. С. 48.

3. Дідик Н. Ф. Соціально-психологічна підтримка членів родин військовослужбовців як чинник впливу на морально-психологічний стан бійця під час виконання завдань у зоні АТО. *UKRAINIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2018. № 1 (7). С. 43.
4. Олексюк Н. С. Зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних Сил України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2009. Вип. 16–17. С. 68–71.
5. Савицький В. І. Особливості військової соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*: зб. наук. пр. 2011. № 1 (9). С. 131–137. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/4875/1/11%20%201_9_%20%2022pdf
6. Трубавіна І. М., Каліна К. Є., Байдала В. В. До питання про теоретичні основи соціальної роботи з військовослужбовцями (на основі світових і вітчизняних теорій). *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2020. № 7 (338). URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4018/1/%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%E2%84%96%207%20%28338%29%2C%202020.pdf>

УДК 376 (378.2)

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ

Кузава Ірина,

доктор педагогічних наук, професор,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

Дослідження присвячене проблемі обґрунтування ролі інклюзивної освіти у формуванні професійної готовності майбутніх учителів-дефектологів. Професійну готовність майбутнього вчителя-дефектолога розглянуто як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність. Узагальнено, що майбутній вчитель-дефектолог має бути компетентним у питаннях специфіки організації інклюзивного навчання, особливостей психофізичного розвитку дітей з різними пізнавальними можливостями, змісту, методів і прийомів надання корекційної допомоги таким вихованцям у структурі навчального заняття та в позанавчальний час. Визначено компоненти формування професійної готовності майбутнього вчителя-дефектолога в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні, зокрема, емпіричний, свідомо-формуєчий, емпатійний, почуттєво-комунікативний, контроль-регулювальний, оцінювально-результативний.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, професійна готовність майбутніх вчителів-дефектологів, діти із порушеннями психофізичного розвитку

The research is devoted to the problem of substantiating the role of inclusive education in the formation of professional readiness of future special education teachers. The professional readiness of the future teacher-defectologist is considered as an integral professional-personal characteristic, which includes not only theoretical and practical readiness to perform professional functions, but also all subjective personality qualities (activity, independence, responsibility, communication, emotional flexibility, etc.). ensure its effectiveness. It is generalized that the future teacher-defectologist should be competent in the specifics of inclusive education, features of psychophysical development of children with different cognitive abilities, content, methods and techniques of correctional care for such students in the structure of classes and extracurricular activities. The components of formation of professional readiness of the future teacher-defectologist in the conditions of introduction of inclusive education in Ukraine are defined, in particular, empirical, consciously-forming, empathic, emotional-communicative, control-regulatory, evaluative-effective.

Key words: inclusion, inclusive education, professional readiness of future special education teachers, children with mental and physical disabilities

Постановка проблеми, її актуальність (зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями). Включення осіб із психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір є світовою тенденцією, що характерна для високо розвинутих країн та зумовлена зміною ставлення суспільства і держави від сегрегації та агресії до толерантності та інклюзії.

За твердженням ЮНЕСКО та ОБСЄ інклюзивний підхід є одним із пріоритетних напрямків розвитку міжнародних національних систем освіти. Зокрема, ЮНЕСКО всіляко підтримує ініціативи країн, спрямовані на вироблення національних стратегій та національних планів дій з інклюзивної освіти [2]. Відтак, інклюзивна освіта передбачає ефективне забезпечення якісної освіти для всіх дітей із рівним рівнем психофізичного розвитку. Тому досить актуальною на часі є проблема вивчення ролі інклюзивної освіти при формуванні професійної готовності майбутніх учителів-дефектологів на основі вивчення зарубіжного досвіду джерел її виникнення та розвитку.

Актуальність дослідження обумовлена ще й тим, що інклюзивна освіта в Україні має переважно стихійний характер. Зокрема, значна частка дітей із особливостями психофізичного розвитку не отримує необхідних навчально-виховних і корекційно-компенсаторних впливів через відсутність корекційної допомоги у сучасній системі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі теоретичні та практичні аспекти проблеми професійного розвитку педагогів знайшли висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема українських: В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховської, А. Сбруєва, Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.; американських:

Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансер, Т. Гаскей, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорен, Дж. Літл та ін.; канадських: Н. Баскія, М. Фуллан та ін.).

Наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних фахівців розкривають загальнотеоретичні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Віт. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, І. Кузава, В. Синьов, А. Шевцов та ін.); питання психологічної готовності дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків до спільного навчання, попередження виникнення „соціальних вивихів” та пов’язаних з ними вторинних відхилень у розвитку (Н. Белопольська, А. Конопльова, І. Коробейніков, Н. Назарова, Т. Соловійова, Є. Стребелева, М. Супрун, У. Ульяновка, Н. Шматко, Л. Шипіцина та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії (С. Миронова, С. Сорокоумова) та створення інклюзивного середовища (Т. Зубарева, С. Кондратьєва, Л. Олтаржевська); формування професійної готовності педагогів до інклюзивної освіти (Т. Зубарева, С. Миронова, І. Россіхіна, Є. Самарцева, І. Хафізулліна, М. Шеремет, Ю. Шуміловська та ін.); проблеми правового статусу дітей з обмеженими можливостями здоров’я у сфері сучасної освіти (М. Супрун, Н. Теплова, О. Шинкарьова); формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах (Н. Белова, Ю. Ільїна) тощо.

Мета статті: теоретично обґрунтувати роль інклюзивної освіти у формуванні професійної готовності майбутніх вчителів-дефектологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїх дослідженнях *професійну готовність майбутнього вчителя-дефектолога* розглядаємо як його інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб’єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність. Тобто, педагоги, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти, повинні володіти відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з корекційної педагогіки і спеціальної психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.

У різні часи людське суспільство по-різному пристосовувалось до факту існування осіб із психофізичними порушеннями. Протягом тривалого періоду традиційною була орієнтація на їх лікування та сегрегацію, а включення у суспільство було можливим лише за умови досягнення ними певного рівня та стану здоров’я (К. Грюневальд, В. Липа, А. Пасторова, О. Шпек та ін.). Зокрема, вважалось, що дітей із психофізичними порушеннями краще всього навчати у спеціальних (корекційних) закладах, ніж у загальноосвітніх.

На основі такого підходу у системі освіти поступово виникали різноманітні форми спеціальної допомоги означеній категорії осіб, що передбачали застосування різноманітних реабілітаційних та корекційних прийомів та методів навчання. З часом стало приходити розуміння, що поділ людей на «звичайних» та «особливих» фактично призводить до появи

особливої групи, яка є досить вразливою. Бажання подолати подібне положення призвело до ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, коли вихованці із порушеннями психофізичного розвитку включаються в освітнє середовище здорових однолітків.

Інклюзія (англ. *inclusion* – включення, франц. *inclusif* – включаючий в себе, лат. *include* – заключаю, включаю) – процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя [5]. Термін «включення» означає, що дитині, яка потребує корекції психофізичного розвитку, надається право відвідувати загальноосвітній заклад, однак, для цього створюється необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові послуги, які приносять користь від її спільного навчання зі здоровими однолітками.

Головними принципами інклюзії є доступність освіти для всіх дітей – як інвалідів, так і «звичайних» (уточнимо, що для осіб без інвалідності немає коректного терміну) та врахування їх інтересів.

Інклюзивна освіта – це процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу [5].

Головною *метою* інклюзивної освіти є створення адекватних умов для соціалізації та включення вихованців із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (Віт. Бондар, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов та ін.). Тому успішне її впровадження потребує формування нової філософії державної політики щодо дітей означеної категорії, реалізації та поширення моделі спільного навчання вихованців у загальноосвітніх навчальних закладах.

У контексті дослідження зауважимо, що інклюзивний підхід в освіті передбачає повагу, розуміння та забезпечення різноманітної діяльності (системи освіти, педагогів, вихованців), а також реальної рівної доступності до загальноосвітніх закладів усіх без винятку дітей. Важливою є реалізація ідеї «включення» в освітній процес, соціалізація дитини не з жалю чи благодійності, а в інтересах суспільства, керуючись нормативними документами. Тоді дійсно будуть отримані якісні результати» [1]. Тому цілком правомірно стверджувати, що інклюзивний підхід – це стратегія, що ґрунтується на основних теоретичних положеннях інклюзивної освіти, яка передбачає спільне навчання та виховання осіб із різним рівнем психофізичного порушеннями на основі рівності прав і толерантного ставлення один до одного.

Включення дітей із психофізичними порушеннями у заклади загальної освіти змінює, перш за все, установки дорослих на дітей – у кожного з них є особливі освітні потреби, які до цього часу нівелювались у педагогічній практиці, адже керувати вихованцями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Тому, щоб професійно вирішувати проблеми освіти усіх дітей, слід створювати однакові умови кожному з них, враховуючи їх індивідуальні особливості [6]. Адже, чим раніше розпочнеться робота з дитиною, яка потребує корекції

психофізичного розвитку, тим будуть вищими її шанси на адаптацію та соціалізацію у суспільство.

Концепція інклюзивної освіти (2010) спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів, що були ратифіковані Україною. У ній відображено основні *шляхи* (удосконалення існуючої законодавчої та створення нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти, інституційні зміни, необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання) та *принципи* державної політики щодо впровадження інклюзивної освіти, визначальними серед яких є:

1) принцип реалізації прав людини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання);

2) принцип гарантії та стабільності засобів державної допомоги та підтримки дітей з інвалідністю та їх сімей, створення нових та підтримка існуючих соціальних сервісів;

3) принцип науковості (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивної моделі освіти, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

4) принцип системного підходу до процесу організації та реалізації технологій інклюзивної освіти (реалізація практик соціальної роботи з сім'єю в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та системи освіти в цілому);

5) принцип соціальної відповідальності сім'ї (за виховання духовно та фізично розвиненої особистості; самостійність та автономність сім'ї в прийнятті рішень відносно розвитку дитини з особливими освітніми потребами, визначення її життєвого шляху);

6) принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства (координація дій різних відомств, соціальних інститутів, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції осіб з особливими потребами) [4].

На основі аналізу наукових праць та ретроспективного педагогічного досвіду нами визначено основні *принципи інклюзивної освіти у формуванні професійної готовності майбутніх учителів-дефектологів*: принцип індивідуального підходу – передбачає вибір форм, методів і засобів навчання та виховання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожної дитини; принцип підтримки самостійної активності дитини, який сприяє формуванню соціально активної особистості; принцип активного включення в освітній процес усіх його учасників – передбачає створення умов для розуміння та прийняття один одного з метою досягнення плідної взаємодії на гуманістичній основі; принцип міждисциплінарного підходу при визначенні та розробці методів і засобів інклюзивної освіти – полягає у регулярній діагностиці дітей, складанні освітнього плану дій тощо; принцип варіативності в організації процесів навчання та виховання (створення

дидактично-розвиткових посібників, засобів навчання тощо); принцип партнерських взаємостосунків із родиною; принцип динамічного розвитку освітньої моделі закладу освіти [6].

Зокрема, на нашу думку, головною *метою* інклюзивного закладу освіти при розгортанні інклюзивної практики має стати забезпечення умов для спільного виховання та навчання дітей з різноманітними видами психофізичних порушень. Адже навчальний заклад з інклюзивною формою навчання вирішує наступні *завдання*: створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для вихованців, які мають різні стартові можливості; забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливостями розвитку на етапі дошкільної освіти; організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивного навчання через взаємодію діагностико-консультативних, корекційно-розвиткових, лікувально-профілактичних, соціально-трудова напрямків діяльності; компенсація недоліків дитячого розвитку; подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери через включення вихованців в успішну діяльність; поступове підвищення мотивації дитини, що ґрунтується на її особистій зацікавленості і усвідомленому ставленні до позитивної діяльності; охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я вихованців; соціально-трудова адаптація дітей із психофізичними порушеннями; зміна суспільної свідомості щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку [6].

Кращому розумінню проблем дітей із психофізичними порушеннями та підвищення якості їх освіти сприяє налагоджена співпраця вітчизняних спеціальних і загальноосвітніх закладів.

Таким чином, аналізуючи проблему формування професійної готовності майбутнього вчителя-дефектолога в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні, ми спробували визначити такі найактуальніші її *компоненти*:

1) *емпіричний*, що дає знання тих закономірних зв'язків і відносин, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання;

2) *свідомоформуєчий*, який розглядають як світоглядне самовизначення викладача, розвиток спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань;

3) *емпатійний*, розуміння вихованців – прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їхні позиції;

4) *почуттєво-комунікативний*, спрямований на розвиток можливостей учителя щиро, емпатійно й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу, виявлення індивідуальної своєрідності, усунення страху перед можливою невдачею;

5) *контрольно-регулювальний* компонент передбачає одночасний контроль педагога за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей;

б) *оцінювально-результативний* компонент передбачає оцінку майбутніми педагогами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх навчально-виховним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних порушень, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі того закладу або групи, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень (Rogers, 1994). Кінцевою метою інклюзивної освіти має стати демократизація освітнього середовища та створення можливостей для якісної освіти та соціалізації усіх без винятку дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алёхина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.
3. Вісник проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (жовтень 2009 – лютий 2010). 35 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ № 912 МОН України від 01.10.2010 р. URL: <http://osvita.ua>
5. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк : ВНУ, 2009. Вип. 20. С. 35–38.
6. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. Вип. 14. С. 40–44.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТИПАЖ ОРТОДОНТИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ

Куроєдова Віра,

доктор медичних наук, професор,
Полтавський державний медичний
університет,

Галич Людмила Б.,

кандидат медичних наук, доцент,
Полтавський державний медичний
університет

Галич Людмила В.,

кандидат медичних наук, асистент,
Сумський державний університет

Нелюбіна Анастасія,

лікар-ортодонт, КП «Міська дитяча
клінічна стоматологічна поліклініка
Полтавської міської ради»

У роботі наведено результати визначення психологічного та психофункціонального статусу 123 ортодонтичних пацієнтів у віці 13 років та старших. За допомогою тесту-опитувача Г. Айзенка визначені показники екстраверсії та нейротизму з аналогічними типами темпераменту.

Ключові слова: ортодонтичні пацієнти, екстраверсія, нейротизм, типи темпераменту

The paper presents the results of determining the psychological and psycho-functional status of 123 orthodontic patients aged 13 years and older. With the help of G. Eysenck's test-questionnaire, indicators of extraversion and neuroticism with similar types of temperament were determined.

Key words: orthodontic patients, extraversion, neuroticism, temperament types.

Проблема вивчення індивідуально-типологічних властивостей особи обумовлена тим, що темпераментні якості по-різному інтерпретуються залежно від розвитку психодіагностики [4]. Так, «сприйнятливість» і «вразливість» за С. Л. Рубінштейном [2] трансформувалися в сенситивність, а збудливість – в імпульсивність, що загалом стало ототожнюватися з «емоційною збудливістю». Екстраверсія виявляється пов'язана з постійною орієнтацією не на взагалі зовнішні події, а тільки на миттєві, тобто екстраверт живе переважно в теперішньому часі; інтроверт став орієнтуватися як на минуле, так й у майбутнє. Поступово сформувався поняттєвий апарат п'яти властивостей темпераменту – інтенсивності психічних реакцій, швидкості їх виникнення, перебігу та стійкості, психічного темпу, спрямованості психічної діяльності. У нейрохімічній моделі "функціонального ансамблю" структури темпераменту вже 12 властивостей залежно від різних типів активності [5].

Г. Айзенк припустив, що критерієм дихотомії інтро/екстраверсія є тонус кори великих півкуль головного мозку. Знижений тонус екстраверта змушує його «підживлюватися» ззовні, а підвищений тонус інтроверта

перетворює його на внутрішній світ [2]. Звідси холерик – невротизований екстраверт (схильність до психопатії та істерії); сангвінік – емоційно-стійкий екстраверт; флегматик – емоційно-стійкий інтроверт; меланхолік – невротизований інтроверт (схильність до дистимності, тривожності та неврозу нав'язливих станів).

Мета діагностики темпераменту – це дослідження психологічних властивостей особистості за допомогою відповідного тесту, аналіз виявлених характеристик, прогнозування, як поводитимуться пацієнти з різним типом темпераменту та врахування його при ортодонтичному лікуванні, рекомендації щодо індивідуального підходу в кожному конкретному випадку.

Проведено дослідження серед пацієнтів з постійним прикусом (13 років та більше), які звернулися по ортодонтичну допомогу. Всього брали участь 123 людини. У роботі використовували тест-опитувальник Айзенка. Особистісний опитувальник Айзенка [EPI] визначає тип темпераменту з урахуванням інтроверсії і екстраверсії особистості та емоційну стійкість.

У тест-опитувальнику Айзенка міститься 57 питань. Питання стосуються звичайного способу поведінки людини. Пацієнтам треба уявити ситуації, які є в питаннях і дати відповідь, що перша прийшла на думку, вона і буде «природньою» відповіддю. Якщо вони згодні з твердженням, то треба відповісти так «+», якщо не згодні, то ні «-» [1].

В результаті нашого дослідження було виявлено, що серед лікарів-курсантів переважна більшість екстраверти – 61 % (75 чол.), з яких 31 % – яскраві екстраверти (38 чол.) і 30 % – типові екстраверти (37 чол.). Інтроверти складають 39 % (48 чол.), з них глибокі інтроверти – 23 % (28 чол.) та типові інтроверти 16 % (20 чол.). Нещирість у відповідях в усіх випробуваних менше 4, що рахується за норму.

Результати екстраверсії та нейротизму розраховували за допомогою системи координат. Їх інтерпретація проводилася на основі психологічних характеристик особистості, відповідно тому чи іншому квадрату моделі координат, враховуючи ступінь вираженості індивідуально-психологічних властивостей і ступінь достовірності отриманих даних.

По даним обстеження можна вивести показники темпераменту особистості:

- сангвініки – сильні, врівноважені, рухливі;
- холерики – сильні, нерівноважені, рухливі;
- флегматики – сильні, врівноважені, інертні;
- меланхоліки – слабкі, нерівноважені, інертні.

Таким чином, з 123 ортодонтичних пацієнтів за темпераментом встановлено 31 сангвінік, 39 холериків, 21 флегматика та 32 меланхоліка.

На думку Г. Айзенка яскраві екстраверти відносяться до сангвініків, яких характеризують такі риси, як товариськість, контактність, балакучість, чуйність, захопленість, невимушеність, життєрадісність, безтурботність, ініціативність. Типові екстраверти – це холерики, активні, чутливі, неспокійні, агресивні, збудливі, мінливі, непостійні, імпульсивні,

оптимістичні, енергійні, захоплені, ініціативні, пристрасні, рухливі, цілеспрямовані. Інтроверти – це флегматики, переважають такі риси як пасивність, обачність, розсудливість, доброзичливість, керованість, врівноваженість, постійність, терплячість, самовладання, надійність. Глибокі інтроверти – меланхоліки, легко засмучуються, тривожні, песимістичні, стримані, нетовариські, тихі, чутливі, м'які, людяні, доброзичливі [3].

В консультативно-лікувальній роботі лікар-ортодонт повинен враховувати темперамент кожного пацієнта.

Сангвіник зосереджено та напружено виконує поставлені перед ним лікувальні вказівки лікаря. Він потребує участі у активній діяльності, якою його потрібно забезпечити та періодично заохочувати його зусилля.

Контроль над діяльністю холерика повинен бути постійним. Він також повинен бути задіяним у активній роботі. Аналізувати його діяльність допускається тільки в спокійній витриманій формі, без різкості та підвищення тону, оскільки холерик може відповісти негативно. Всі негативні вчинки холерика треба зі справедливістю обговорити через деякий час.

Флегматик ретельно та наполегливо виконує завдання, тому йому необхідно ставити задачі, які потребують від нього систематичної уваги. Щоб залучити його до активної діяльності, треба його зацікавити. Необхідно пам'ятати, що для флегматика важко швидко переходити з одного виду діяльності на інший.

Аналіз діяльності меланхоліка не треба проводити при інших людях, краще зробити всі зауваження наодинці та в пом'якшуючій формі. З меланхоліком необхідно проявляти тактовність, проводити своєчасну оцінку його успіху; негативну оцінку слід застосовувати обережно. У взаємовідносинах з меланхоліками треба вживати заходи, які б підвищували в них самооцінку.

Таким образом, практическое использование теста-опросника Айзенка целесообразно преимущественно для оценки экстраверсии/интроверсии и нейротизма / эмоциональной стабильности. При наданні довготривалої ортодонтичної допомоги пацієнтам необхідно враховувати специфіку кожної індивідуальності, щоб отримати плідну реалізацію особливостей кожного темпераменту під час лікування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галич Л. Б., Макарова О. М., Ніколішин І. А., Петрова А. В. Індивідуальний підхід в навчально-виховному процесі післядипломної освіти з урахуванням типологічних особливостей особистості лікаря-курсанта. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика* : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнародною участю, м. Полтава, 19 бер. 2020 р. Полтава, 2020. С. 48–49.
2. Личностный опросник Г. Айзенка. (Тест на темперамент ЕРІ. Диагностика самооценки по Айзенку. Методика определения темперамента). Психология счастливой жизни. URL: <https://psycabi.net/testy/369-lichnostnyj-oprosnik-g-ajzenka-test-na-temperament-epi-diaagnostika-samoosenki-po-ajzenku-metodika-opredeleniya-temperamenta>

3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт_Петербург : Питер, 2002. 720 с.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
5. Trofimova I. N. The Interlocking between Functional Aspects of Activities and a Neurochemical Model of Adult Temperament. *Temperaments: Individual Differences, Social and Environmental Influences and Impact on Quality of Life* / ed. by M. C. Arnold. New York, 2016. С. 77–147.

УДК 616.28-008.13

СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ ТА ДО СЕБЕ ПАЦІЄНТІВ ІЗ СЕНСОРНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ СЛУХУ

Куроєдова Віра,

доктор медичних наук, професор,
Полтавський державний медичний
університет,

Сокологорська-Никіна Юлія, асистент
Полтавський державний медичний
університет

Щороку поширеність зубощелепних аномалій невпинно зростає та займає третє місце в структурі стоматологічної захворюваності. Відносини між батьками і дітьми є важливим фактором у формуванні адекватного ставлення дітей до свого здоров'я і захворювання. Особливо це стосується найвразливіших груп населення, до яких відносяться діти із вадами слуху. Для вивчення емоційних компонентів ставлення дітей із вадами слуху до значимих їм людей в сім'ї було використано колірний тест відносин.

Ключові слова: емоційна сфера, методи психодіагностики, діти із вадами слуху, колірний тест відносин.

Every year the prevalence of dental anomalies is constantly growing and ranks third in the structure of dental morbidity. The relationship between parents and children is an important factor in forming an adequate attitude of children to their health and disease. This is especially true for the most vulnerable groups, including children with hearing impairments. A color test of relationships was used to study the emotional components of hearing-impaired children's attitudes toward significant family members.

Key words: emotional sphere, methods of psychodiagnostics, children with hearing impairments, color test of relations.

В структурі стоматологічної захворюваності в дітей поширеність зубощелепних аномалій (ЗЩА) стоїть на третьому місці після карієсу і патології тканин пародонту [1; 4].

Актуальність проблеми психоемоційної сфери на сьогоднішній день є досить високою. Особливо це стосується найвразливіших груп населення, до яких відносяться діти із вадами слуху (ДВС) [5].

Багато дослідників звертають увагу на виключну роль сім'ї, як середовища для життя, розвитку і виховання дитини, особливо для дітей із інвалідністю, адже для них родина є ще й першим і основним реабілітаційним середовищем [3]. Науково доведено, що відносини між батьками й дітьми є важливим фактором у формуванні адекватного ставлення дітей до свого здоров'я і захворювання, а від якості цих відносин залежить те, яку увагу приділятимуть діти та підлітки власному здоров'ю на все життя [6].

Все це зумовлює актуальність вивчення міжособистісних відносин українських родин із ДВС.

Метою нашого дослідження було вивчення емоційних компонентів ставлення ДВС до значимих їм людей в сім'ї як на свідомому, так і частково неусвідомлюваному рівні.

Для вивчення поставленої задачі ми обрали колірний тест відносин (КТВ) Еткінда. Цей тест являє собою проектну методику, що відноситься до групи методик «експресдіагностики». КТВ – компактний, невербальний тест, який відображає обидва рівня емоційних відносин людини (свідомий і частково неусвідомлюваний) до інших людей, об'єктів, явищ навколишньої дійсності. КТВ як метод вивчення відносин, можна застосовувати у роботі з дітьми, починаючи з 4,5–5 років.

Через обмеженість в спілкуванні, що спричинила пандемія захворюваності на COVID-19, ми дещо модифікували тест. Для цього виготовили анкети з нанесеними кольорами та короткою інструкцією за питаннями нижче. Всього в тесті було 7 питань. Кожен колір міг бути обраний стільки разів, скільки потрібно.

Нами було протестовано 42 ДВС, що навчаються в Полтавській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для глухих дітей. У 100 % дітей під час клінічного огляду знайдена ортодонтична патологія. Анкети було розподілено за 2 групами дітей за віком: I гр. – ДВС 8–12 років, II гр. – ДВС 13–19 років.

Колірний тест відносин за методичною основою ґрунтується на припущенні про те, що існує прямий взаємозв'язок між колірними асоціаціями, що виникають у людини при взаємодії з різними елементами навколишньої дійсності, та ставленням до цих елементів. КТВ дозволяє, минаючи захисні механізми свідомості, побачити неусвідомлювані компоненти відносин. На думку автора, тест дозволяє виявити «досить глибокі, в тому числі і неусвідомлювані компоненти відносин, минаючи при цьому захисні механізми вербальної системи свідомості». Колірний тест відносин – це компактний невербальний діагностичний метод, який відображає як свідомий, так і частково неусвідомлений рівні відносин людини. Колірна сенсорика досить тісно пов'язана з емоційним життям особистості. Досвід використання методики показує, що в асоціаціях із кольорами дійсно відображаються відносини школярів до значущих для них людей та понять [2].

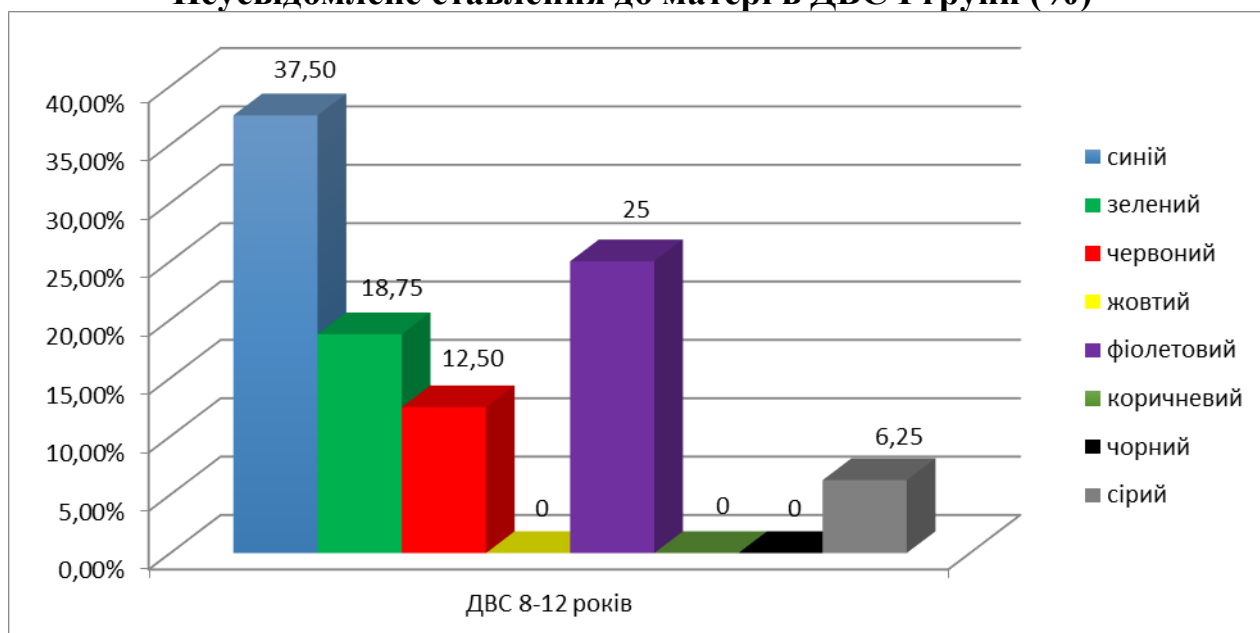
Перші два кольори в тесті вважаються переважаючими, а третій та четвертий – менш значимими. П'ятий та шостий відносяться до нейтральних кольорів, а два останні – ті, що відображають негативне ставлення.

Образи матері, батька та самого себе оцінюються із певним набором кольорів, що з віком змінюється.

При аналізі кольорових виборів у ДВС I групи (8–12 років) мати асоціюється переважно з такими кольорами (табл. 1): синім – 37,5 %, фіолетовим – 25 %, зеленим – 18,75 %, тобто в цьому віці спостерігається більш тісний контакт із матір'ю. Також з табл.1 видно, що конфлікти з матір'ю у ДВС в цьому віці спостерігаються досить рідко, всього в 6,25 % випадків (сірий колір).

Таблиця 1

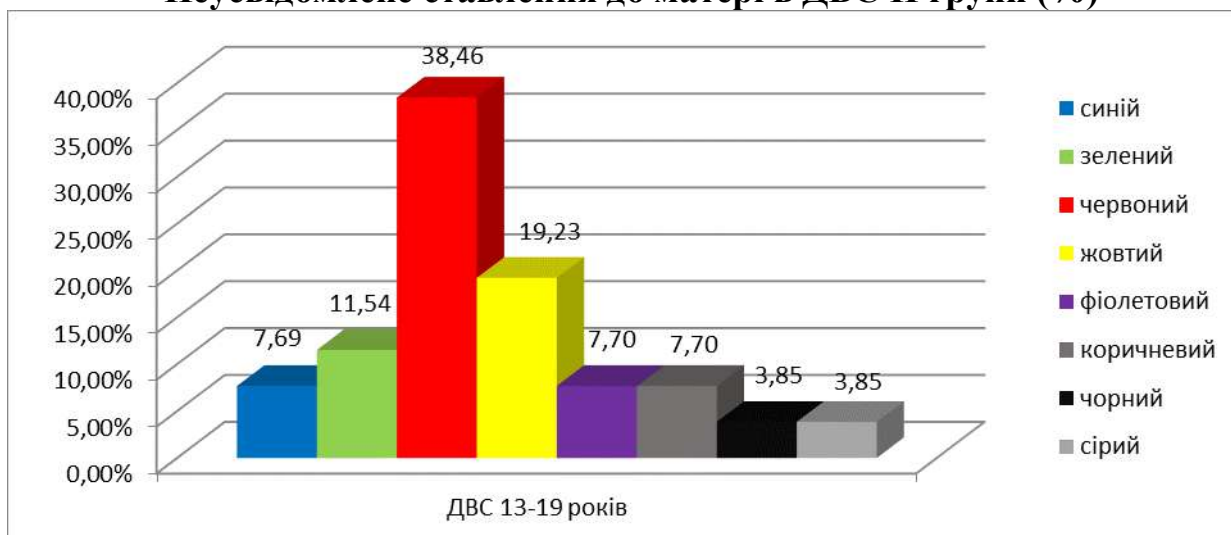
Неусвідомлене ставлення до матері в ДВС I групи (%)



У ДВС II групи (13–19 років) мати в більшості випадків асоціюється з червоним кольором – 38,46 % та жовтим – 19,23 % (табл. 2). Спостерігається погіршення відносин – зменшення вибору синього (6,69 %) та зеленого кольорів (11,54 %) та збільшення відсотку вибору шкали кольорів від фіолетового до сірого.

Таблиця 2

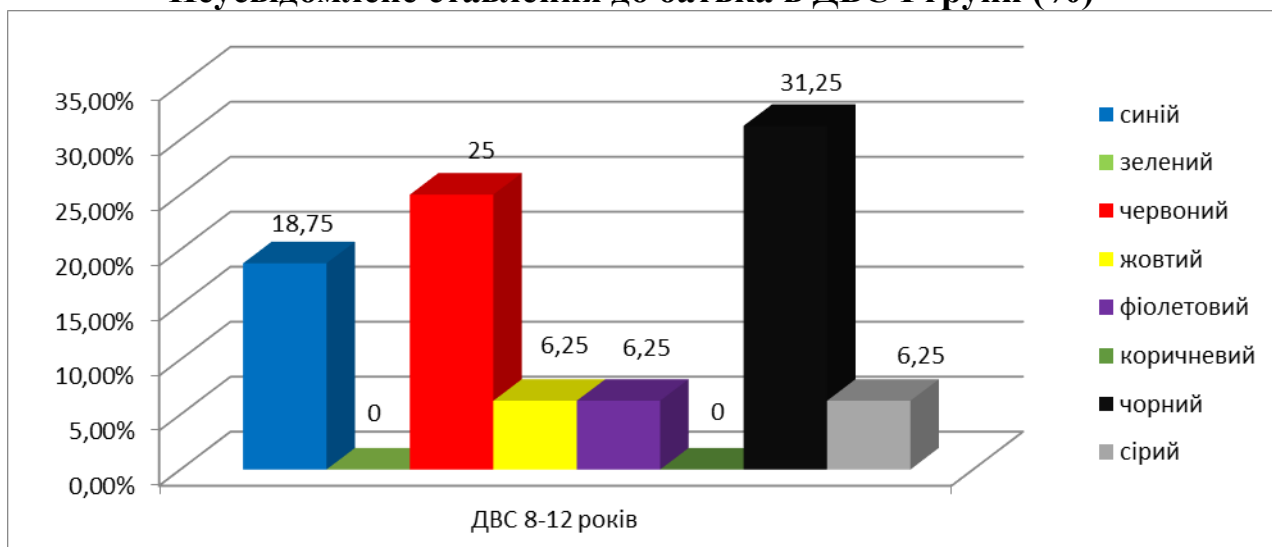
Неусвідомлене ставлення до матері в ДВС II групи (%)



В той же час у ДВС I гр. батько найчастіше асоціюється з чорним (31,25 %), червоним (25 %) та синім (18,75 %) кольорами, що відображає більш суворі стосунки.

Таблиця 3

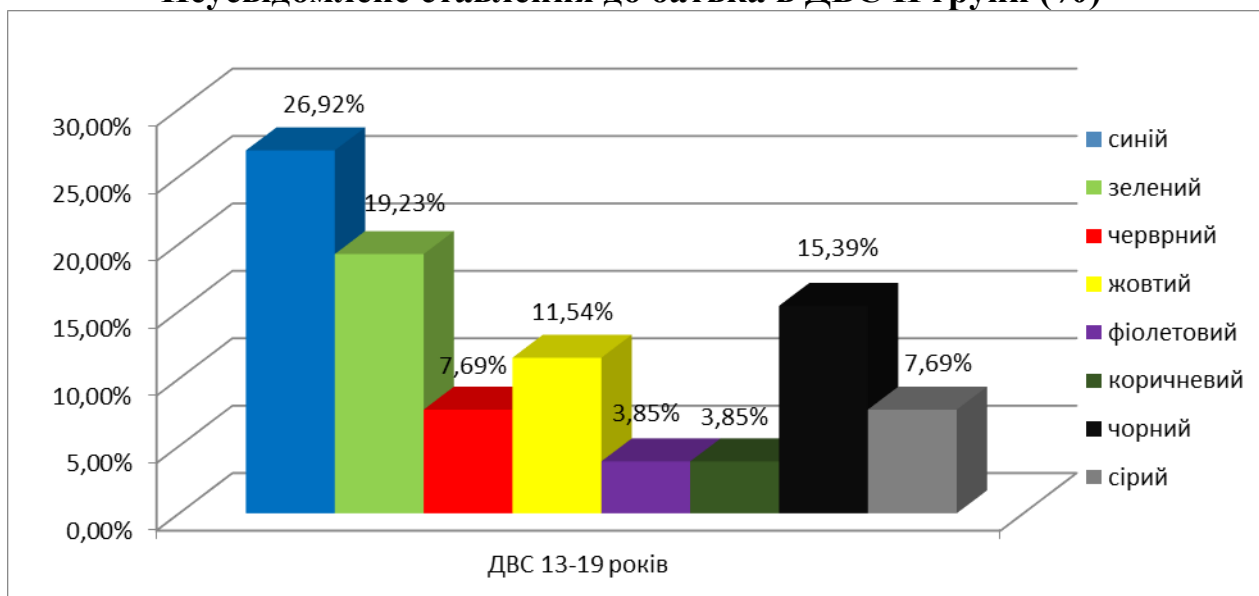
Неусвідомлене ставлення до батька в ДВС I групи (%)



У ДВС II гр. з віком (13–19 років) батько найчастіше асоціюються переважно з синім (26,92 %), зеленим (19,23 %) та чорним (15,39 %) кольорами (табл. 4).

Таблиця 4

Неусвідомлене ставлення до батька в ДВС II групи (%)

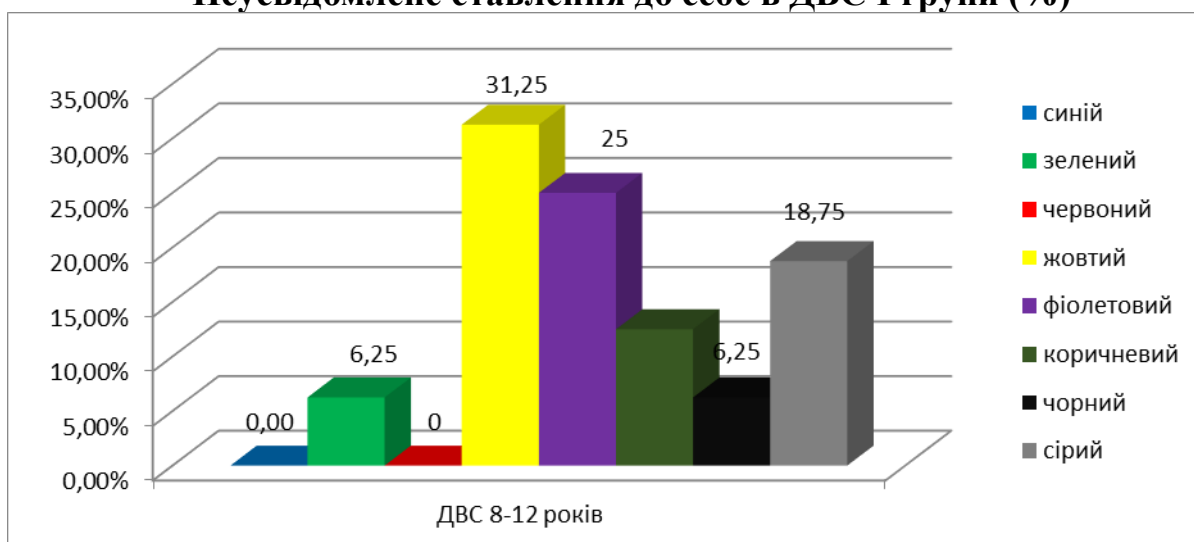


Проблеми стосунків з батьком у ДВС найчастіше спостерігаються у віці 8–12 років. Згодом відносини дещо налагоджуються.

Цікаві результати дає аналіз того кольору, з яким дитина із вадами слуху асоціює сама себе. У ДВС 8–12 років уявлення про самого себе здебільшого асоціювалось переважно з жовтим (31,25 %), фіолетовим (25 %) та сірим (18,75 %) кольорами (табл. 5).

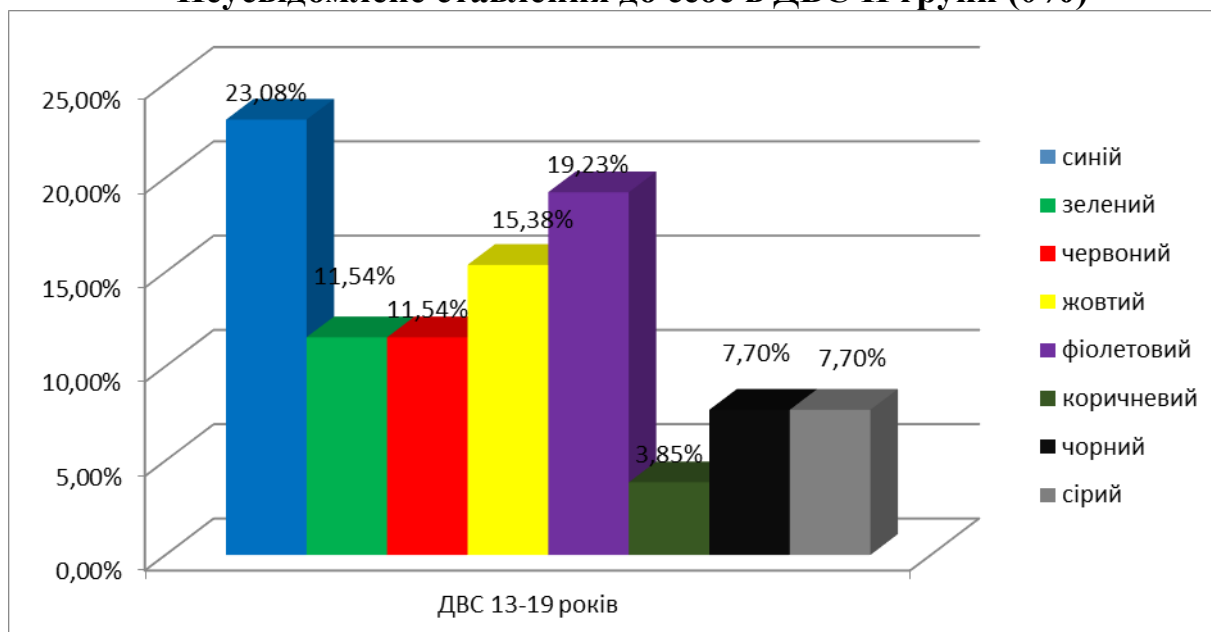
Таблиця 5

Неусвідомлене ставлення до себе в ДВС I групи (%)



З віком відношення до себе дещо змінюється. Так ДВС 13–19 років здебільшого асоціюють себе з синім (23,08 %), фіолетовим (19,23 %) чи жовтим (15,38 %) кольорами (табл. 6). В той же час відбувається зменшення асоціації себе з сірим кольором з 18,75 % до 7,7 %.

Неусвідомлене ставлення до себе в ДВС II групи (0%)



Висновки та рекомендації. Отже, можна сказати, що найменша кількість проблем міжособистісних стосунків у ДВС до матерів спостерігається в віці 8–12 років (I гр.) та підкреслює емоційну залежність, що залишилась з раннього віку з матір'ю. В той же час з віком (II гр.) у цих дітей негативне ставлення до своїх матерів може в подальшому формувати негативне ставлення до ортодонтичного лікування. Знайдено, що в ДВС цієї вікової (I гр.) категорії спостерігається досить негативне ставлення до батька, проте з віком (II гр.) ці відносини стають кращими. Тобто при проведенні ортодонтичного лікування у ДВС у віці до 12 років важливо щоб саме матері контролювали лікування, так як мають більший вплив та більший емоційний зв'язок. З віком, якщо ортодонтичне лікування є тривалим, важливо щоб батько також контролював ортодонтичне лікування.

При дослідженні відношення до себе в ДВС I гр. (8-12 років) з'ясовано, що більшість з них має негативне ставлення до себе. З віком (II гр.) близько третини ДВС ставлять себе на вищу ступінь шкали кольорних переваг (синій, зелений кольори), що, швидше за все, свідчить про завищену самооцінку чи інфантилізм. Ця оцінка себе є прийнятною для більш дорослих, що мають великий життєвий досвід, ніж підлітки або молоді люди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лесіцький М. Ю., Фур М. Б., Машкаринець О. О. Поширеність зубощелепних аномалій серед дітей шкільного віку. *Вісник стоматології*. 2020. № 111 (2). С. 61–66.
2. Лідері А. Г. Психологічне обстеження сім'ї: навч. посіб.-практикум для студ. фак. психології вищ. навч. закладів. 2-е вид., стер. Москва: Видавничий центр «Академія», 2007. 432 с.
3. Майструк Н. О., Лучаківська А. Р. Проблеми сімей, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в сучасній Україні в контексті

- соціальної роботи. *Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право* : зб. наук. пр. 2010. № 3 (7). С. 85–89.
4. Потапчук А. М., Рівіс О. Ю., Зомбор К. В. Поширеність зубощелепних аномалій серед дітей шкільного віку Закарпатської області. *Проблеми клінічної педіатрії*. 2013. № 1. С. 58–63.
 5. Саєнко Л. І. Проблеми сімей, які виховують дитину-інваліда. *Людина і суспільство: основні тенденції розвитку і фактори трансформації у філософському, соціальному та психологічному вимірі*. Чернігів, 2006. С. 70–80.
 6. Saengkaew T., Howard S. R. Next-generation sequencing approach in the diagnosis of delayed puberty. *Current Opinion in Endocrine and Metabolic Research*. 2020. № 14. P. 59–64. URL: <https://doi.org/10.1016/j.coemr.2020.05.003>

УДК 378.14: 378.22: 364.442.2

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

Лебедик Леся,

доктор педагогічних наук, доцент,

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті виділено і теоретично обґрунтовано соціально-педагогічні засади формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії, проведений аналіз основних закономірностей навчання і принципів формування означеної компетентності. Досліджено принципи формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника: принцип гуманізації, принцип систематичності і послідовності, принцип свідомості і активності.

Ключові слова: військова агресія, формування, проєктивна компетентність, майбутній соціальний працівник, закономірності і принципи навчання.

The article highlights and theoretically substantiates the socio-pedagogical principles of forming the projective competence of the future social worker in conditions of military aggression, analyzes the basic laws of learning and the principles of formation of this competence. The principles of formation of projective competence of the future social worker are investigated: the principle of humanization, the principle of systematicity and consistency, the principle of consciousness and activity.

Key words: military aggression, formation, projective competence, future social worker, regularities and principles of training.

Постановка проблеми. Російська військова агресія в Україні об'єктивно створила труднощі у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до розв'язання соціальних проблем і отримання методичного інструментарію організації соціальної і соціально-педагогічної роботи.

В умовах воєнного стану маємо знайти шляхи подолання тимчасових труднощів, забезпечивши опанування майбутніми фахівцями із соціальної роботи знанням психолого-педагогічних засад та специфіки проєктних технологій як інструменту професійної діяльності, формування практичних навичок використання проєктного підходу.

Один з варіантів шляхів підготовки майбутнього соціального працівника як багатогранної особистості вбачаємо в формуванні проєктивної компетентності, яке, в умовах воєнного стану, може бути забезпечене належною організацією дистанційного навчання, особливо з фахових дисциплін «Особливості розробки і реалізації соціальних проєктів» (для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр») та «Інноваційні та проєктні технології в соціальній і соціально-педагогічній роботі» (для підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр»).

Актуальність формування проєктивної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи в умовах воєнного стану викликана необхідністю їхньої підготовки до створення власних проєктів соціальної і соціально-педагогічної роботи, зокрема: застосовування основних теоретико-методологічних принципів конструювання та проведення соціальної і соціально-педагогічної роботи на основі використання проєктних технологій; володіння методами, прийомами і засобами управління проєктами у соціальній і соціально-педагогічній роботі; конструювання процесів у соціальній і соціально-педагогічній роботі з урахуванням умов, індивідуальних особливостей і психофізичних можливостей особистості; дотримання у своїй діяльності професійно-етичних норм, прийнятих у міжнародній практиці; дотримання принципів етики та академічної доброчесності при створенні проєктів у соціальній і соціально-педагогічній роботі; уміння аргументувати думку під час оприлюднення результатів власних проєктів; уміння впроваджувати проєкти у практику соціальної і соціально-педагогічної роботи.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми формування проєктивної компетентності майбутніх фахівців, підтверджує її актуальність, що засвідчує увага вітчизняних науковців психологічного, педагогічного, філософського напрямів (В. Беспалько, В. Биков, Р. Гуревич, В. Давидов, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Кадемія, Г. Козлакова, В. Кремень, О. Пінчук, С. Сисоєва, В. Стрельников [2–6], М. Шкіль та ін.). У працях науковців виділені закономірності формування проєктивної компетентності майбутнього фахівця (у т. ч. соціального працівника): обумовленість процесу навчання суспільними потребами; взаємозв'язок викладання і навчання; залежність змісту навчання і завдань, що відображають потреби професії і суспільства; урахування міжпредметних зв'язків; взаємозв'язок навчання і виховання у процесі фахової підготовки.

Метою статті є виділення і теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних засад формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії. **Завданнями дослідження** є: 1) проаналізувати основні закономірності навчання і принципи формування проєктивної компетентності майбутнього соціального

працівника в умовах військової агресії; 2) обґрунтувати основні складники проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника.

Переходячи до викладу **суті й результатів першого** завдання дослідження щодо з'ясування педагогічних засад формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії зазначимо, що означені засади є складною системою різних типів зв'язків і видів діяльності, маємо на увазі організований процес такого формування, що враховує об'єктивні закономірності й деякі принципи.

Закономірності – об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки, що зумовлюють ефективність навчання: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості студента (С. Гончаренко [1]).

Принципи формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника лежать в основі вивчення усіх фахових дисциплін, регулюють організаційні аспекти навчального процесу на різних рівнях. На їхній основі мають розроблятися принципи фахових методик, конкретизуватися принципи вивчення окремих дисциплін з метою формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника. Означені принципи мають ураховуватися при укладанні підручників і навчальних посібників [2, с. 45–49].

На основі закономірностей навчання виділимо принципи формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії. Принципи формування компетентностей майбутніх фахівців розділяються науковцями на змістові та організаційно-методичні групи принципів. Змістові принципи – фундаментальності, науковості, професійної спрямованості; організаційно-методичні – системності і логічної послідовності, єдності групового та індивідуального навчання, зворотного зв'язку, доступності при достатньому рівні складності, продуктивності і надійності [2, с. 45–49].

Зосередимо увагу на методологічних принципах формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії. До них ми віднесли: гуманізації, систематичності і послідовності навчання, свідомості і активності. Зупинимось на розкритті особливостей кожного з виділених принципів.

Принцип гуманізації формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії передбачає створення умов для розвитку духовного світу особистості, її найкращих здібностей і якостей, проєктивних і творчих можливостей. Застосування означеного принципу при формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії реалізується внаслідок підвищення інтересу до загальнонаукових і спеціальних знань, демонстрації використання знань, умінь, навичок з проєктивної діяльності у професійній діяльності, розширення меж загального світогляду, розвиток логічного мислення [2, с. 45–49; 3, с. 49–53; 4, с. 572–579; 5, с. 201–207; 6, с. 238–241].

Використання *принципу систематичності і послідовності* обумовлене логікою науки і враховує особливості пізнавальної діяльності студентів. Згідно з цим принципом навчальний процес повинен відбуватися чітко і послідовно, діяльність викладача спрямована на формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника у вигляді логічної системи, де наступний матеріал ґрунтується на попередньому і враховує внутрішньо предметні зв'язки. При виборі змісту навчального матеріалу і завдань формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії слід враховувати навчальні можливості студентів [2, с. 45–49].

Принцип свідомості і активності у формуванні проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії передбачає осмислений, свідомий і творчий підхід до вивчення знань з проєктивної діяльності майбутнього соціального працівника. Цьому сприяють: роз'яснення цілей і завдань проєктивної діяльності, значення її для майбутньої професійної діяльності; використання у процесі опанування проєктивною діяльністю за допомогою операцій мислення (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення); мотиви і використання раціональних прийомів навчання; якісний контроль за рівнем засвоєння інформаційно-комунікаційних знань, корекція отриманих результатів [2, с. 45–49].

Згідно *другого* завдання дослідження, виділимо основні складники проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника. Ними є володіння способами проєктування мети, об'єкта, суб'єкта, методів, завдань, процедури, засобів, вихідного матеріалу, результату соціальної діяльності, досліджувані нами у попередніх публікаціях [2, с. 45–49; 3, с. 49–53; 4, с. 572–579; 5, с. 201–207 та ін.].

Володіння способами проєктування *мети* як ідеального уявлення кінцевого результату, є основною передумовою проєктувальної діяльності соціального працівника. Проблема, як відомо, є концентрованим виявом протиріч між потребами суспільства, вираженими в соціальному замовленні, і неможливістю науки своєчасно їх задовольнити. Звідси – основний зміст проєктування полягає у вирішенні соціального замовлення, що потребує граничної конкретизації, тобто опису, що забезпечує досяжність, вимірність, гнучкість і конкретність цілей [6, с. 238–241].

Володіння способами проєктування *об'єкта проєктування* яким є, як правило, певна конструкція: технологія, метод, зміст соціальної діяльності, програма тощо. У соціальній роботі багато процесів погано керовані, неоднозначні, і тому найчастіше їхнє проєктування малоефективне. Соціальний працівник має розуміти, що об'єкт проєктування має будуватися на новій ідеї, тому що потреба в соціальному проєкті виникає за умови, якщо знайдена нова можливість вирішення існуючої проблеми [6, с. 238–241].

Суб'єктом проєктування є соціальний працівник. Як суб'єкт, він має володіти специфічними професійними рисами: 1) творчим мисленням і здатністю до винахідництва; 2) високою працездатністю і професіоналізмом; 3) суспільно значимими ціннісними орієнтаціями; 4) здатністю передбачати наслідки перспективних змін дійсності, реалізовані у соціальному проєкті.

Володіння *засобами проектування*, які можна умовно розділити на матеріальні (законодавчі акти, документація, технічні засоби, схеми, таблиці тощо) і духовні (засоби наукових досліджень, ключові теоретичні положення суміжних наук тощо), важливо для проєктувальної компетентності соціального працівника. З огляду на специфіку соціальної діяльності і проєктування, більше значення мають духовні засоби [6, с. 238–241].

Важливим є володіння *методами проектування*, які є достатньо різноманітні. Їх використання залежить не лише від проблеми і предмета проєктування (об'єктивні чинники), а й від особливостей самих суб'єктів, від того набору методів, яким володіє конкретний соціальний працівник (суб'єктивні чинники). Серед них – моделювання, евристичні методи вирішення винахідницьких задач, методи кваліметрії тощо.

Розуміння сутності *результату проектування*, яким є соціальний проєкт – важливий складник проєктивної компетентності соціального працівника. Цей результат в умовах військової агресії залежить від таких умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, зайнятих підготовкою конкретного проєкту, функціональних зв'язків між елементами проєкту, можливостей його ефективного використання та очікування.

Висновки. Отже, нами виділені принципи формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах військової агресії, а саме: принцип гуманізації, принцип систематичності і послідовності, принцип свідомості і активності. Використання означених принципів у навчальному процесі сприятиме глибокому і повному засвоєнню студентами навчального матеріалу фахових дисциплін «Особливості розробки і реалізації соціальних проєктів», «Інноваційні та проєктні технології в соціальній і соціально-педагогічній роботі», які навчають проєктивній діяльності, стимулюватиме до творчості, розвиватиме дослідницькі уміння, сприятиме розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної майстерності, формуватиме проєктивну компетентність майбутнього соціального працівника. В умовах військової агресії формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника як складного й самостійного явища, має базуватися на технічних і гуманітарних витоках, традиціях і сучасних досягненнях педагогіки.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в уточненні сутності досліджуваного феномена, виділенні етапів цілеспрямованого формування проєктивної компетентності майбутнього соціального працівника, виявленні механізмів процесу підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи з використанням методу проєктів і проєктивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
2. Лебедик Л. В. Соціально-педагогічні засади формування дискурсивно-проєктивної компетентності фахівця в галузі фізичної культури і спорту. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : зб. статей за матеріалами VIII Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф., м. Слов'янськ–Краматорськ, 25–26 бер. 2021 р. / за

- ред. проф. В. М. Пристинського, Т. М. Пристинської. Слов'янськ, 2021. С. 45–49. URL: <https://ddpu.edu.ua/index.php/navihatsiia-3/nauka-ta-inovatsii/konferentsii/3288-v>
3. Лебедик Л., Стрельніков В. Інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 49–53.
 4. Лебедик Л., Стрельніков В. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2021. С. 572–579.
 5. Стрельніков В. Ю., Лебедик Л. В. Розвиток креативності майбутнього фахівця соціальної роботи в епоху цифрової реальності. *Філософія для дітей: сучасний стан і перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Київ, 25, 26 трав. 2021 р. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 201–207. URL: http://www.ioid.gov.ua/images/files/SB_25_260521.pdf
 6. Стрельніков В. Ю. Складники проєктувальної діяльності майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Інноваційні соціальні проєкти та волонтерські практики* : зб. матер. XI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 лист. 2021 р.). Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. С. 238–241.

УДК 364.04.4

СЕКСУАЛЬНЕ НАСИЛЬСТВО ЯК ВІЙСЬКОВИЙ ЗЛОЧИН

Лемко Галина,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,

Дмитрук Арсен, студент, Інститут права
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано особливості та мотиви сексуального насилля під час збройних конфліктів. Світова спільнота все більше схиляється до того, що згвалтування під час збройного конфлікту принижує гідність людини. Заборона згвалтування є компонентом у різних угодах, що обумовлюють правила ведення військових дій. Сексуальне насильство в умовах збройного конфлікту є порушенням основоположних принципів Міжнародного Гуманітарного Права та військовим злочином. Воно полягає у навмисному спричиненні сильних страждань та являється психологічною травмою для потерпілих.

Ключові слова: сексуальне насильство, згвалтування, травма, військові дії, окупанти.

The article analyzes the features and motives of sexual violence during armed conflicts. The world community is increasingly inclined to believe that rape

during armed conflict degrades human dignity. The prohibition of rape is a component in different agreements that stipulate the rules of war. Sexual violence in the conditions of armed conflict violates fundamental principles of International Humanitarian Law and is military crime. It consists in intentional infliction of the strong suffering and is a psychological trauma for victims.

Key words: sexual violence, rape, trauma, military actions, occupiers.

Актуальність проблеми. У життя кожної людини у нашій країні свої корективи внесла війна. На жаль, серед них є особи, які пізнають особистий жах ще і через насилля. Під час російсько-української війни збільшується кількість потерпілих від статевих злочинів з боку росіян. Ці дії практикуються задля руйнування відсічі та соціальних зв'язків у соціумі через конкретних потерпілих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми насильства присвячено ряд досліджень таких науковців: І.Бандурки, В.Боровик, Б.Братуся, Л.Волинець, А.Гусейнова, Т.Драгунової, Н.Зинов'євої, Л.Зюбіна, Н.Левітова, Н.Максимової, О.Піддубної, З.Фрейда та ін.

Мета статті – здійснення аналізу сексуального насилля як військового злочину.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні з кожним днем війни фіксується з боку російських окупантів все більше фактів сексуального насильства. Згвалтування стало ще одним із видів зброї рашистської армії проти цивільного населення України. Воно розглядається як військовий злочин впродовж багатьох століть.

У період воєнного часу сексуальні злочини – це не тільки згвалтування. До них також належать:

- Погрози згвалтуванням або сексуальним насиллям;
- Каліцтво статевих органів;
- Тортури сексуального характеру;
- Примусове оголення;
- Сексуальне рабство;
- Примусова вагітність;
- Примусова стерилізація;
- Примушування до проституції.

Сексуальне насильство в умовах збройного конфлікту є порушенням основоположних принципів міжнародного гуманітарного права та військовим злочином.

Заборона згвалтування у теперішній час відкрито є компонентом у різних угодах, що обумовлюють правила ведення військових дій, починаючи зі статті 46 Положення про закони та звичаї війни, що включені як додаток до Гаазької конвенції 1907 року, яка гарантувала повагу до «сімейної гідності та прав» [1].

Стаття 27 Женевської конвенції про захист цивільного населення під час війни 1949 року забороняє «зазіхання на честь жінок та гарантує захист від згвалтування, примушування до проституції чи будь-якої іншої форми посягання на їхню моральність» [2].

Будь-яке сексуальне насильство є воєнним злочином, порушенням законів та звичаїв війни.

У «Міжнародному протоколі з документування та розслідування сексуального насильства в конфлікті» дано визначення таких основних мотивів агресора:

1. Сексуальне насильство у конфлікті може відбуватися щодо багатьох осіб, особливо цивільних, задля «досягнення військових цілей». У даному випадку сексуальне насилля є складовою «широкомасштабного нападу на цивільне населення або актів геноциду».

2. Задля «послаблення громади та отримання контролю над нею» сексуальне насильство також можуть застосовувати. Для того, щоб певну групу покарати чи знищити, тероризування її членів, помсти також використовують сексуальне насилля.

3. Сексуальне насилля може також слугувати формою катувань «у місцях тримання під вартою, в'язницях та слідчих ізоляторах» для покарань, принижень, залякувань потерпілих або для отримання інформації від затриманих.

4. Відбуваються випадки сексуального насильства над людьми задля впливу на певних осіб через «їхні конкретні функції, роль або посаду в громаді». Наприклад, це можуть бути лідери, активісти, їхні прихильники та члени їхніх сімей.

5. Сексуальне насильство може здійснюватися і над мирними особами чи членами ворожих сил з метою «об'єднання солдатів та бійців, як форму товариства, винагороди або ритуалу ініціації, або як метод, за яким молоді члени групи стають співучасниками злочину і через те прив'язаними до більшої групи».

6. Також сексуальне насильство може відбуватися як «частина ритуальних або шкідливих колективних практик, наприклад, у віруваннях, що статові зносини — часто з незайманими та/або дітьми — наділяють бійців особливою силою, непереможністю або є зціленням від хвороб» [3].

За сексуальне насильство, як і за інші порушення норм міжнародного права, передбачена відповідальність. Її призначають за результатами розгляду судових справ у Міжнародному кримінальному суді в Гаазі, створеними трибуналами або національним судом України.

Саме тому важливо реєструвати воєнні злочини та фіксувати максимальну кількість доказів задля притягнення до відповідальності винних. Тому, в офісі Віцепрем'єрки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції радять:

- звернутися за медичною допомогою для фіксації стану здоров'я до медичного закладу (103);
- повідомити про злочин Нацполіцію (102), Генеральну прокуратуру (0 800 507 001) або Урядову гарячу лінію (15 47);
- зафіксувати злочин та можливих свідків: описати обставини, місце (адреса чи позначка на карті), дату й час злочину, ПІБ, дату народження та контакти постраждалої особи, детальну інформацію про злочинців (кількість, якщо відомо — імена й посади, наявність зброї, про що розмовляли між

собою тощо), інформацію про схожі випадки у вашій місцевості, завдану шкоду, контакти свідків, фото/відео з місця подій.

Якщо особа перебуває на тимчасово окупованій території і не має можливості звернутися до уповноважених органів влади – можна повідомити про злочин Офіс Генерального прокурора телефоном (096 755 02 40) або електронною поштою (conflict2022.ua@gmail.com).

Також, передати інформацію для подальшого розслідування можна:

- на сайті Офісу Генерального прокурора України;
- через телеграм-боти: @stop_russian_war_bot або @war_crime_bot.

Сексуальне насильство часто являється психологічною травмою для потерпілих, тому важливо звернутися і за психологічною допомогою, яку можна отримати за телефоном Урядової гарячої лінії (15 47), Національної гарячої лінії з попередження домашнього насильства, торгівлі людьми та гендерної дискримінації (116 123), а також апелювавши до мобільних бригад соціально-психологічної допомоги.

Діяльність мобільних бригад соціально-психологічної допомоги забезпечує МБФ «Українська фундація громадського здоров'я» у партнерстві з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) за фінансової підтримки уряду Сполучених Штатів Америки в рамках проєкту «Комплексний підхід до вирішення гендерно зумовленого насильства та насильства проти хлопців, дівчат, чоловіків та жінок у східних регіонах України» [4].

Мобільні бригади запрацювали у 12 містах України – Запоріжжя, Дніпро, Полтава, Одеса, Вінниця, Ужгород, Тернопіль, Чернівці, Хмельницький, Львів, Луцьк та Івано-Франківськ. У кожному місті функціонує по 2 бригади. До складу кожної з мобільних бригад входять два фахівці/-чині (психолог/-иня, соціальний/-а працівник/-ця), а також водій з автомобілем.

Послуги мобільних бригад надаються завдяки фінансовій підтримці урядів Великої Британії, Канади та CERF.

Отож, у військовий час російські окупанти здійснюють чимало злочинів, серед яких чільне місце займає сексуальне насильство, що являється порушенням основних принципів міжнародного гуманітарного права. Сексуальне насильство – психологічна травма, яка зачіпає всі сфери функціонування особистості, завдає руйнівного впливу на потерпілих та їхнє оточення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. IV Конвенція про закони і звичаї війни на суходолі та додаток до неї : Положення про закони і звичаї війни на суходолі. *Офіційний вісник України*. 2017. № 2. С. 605. Ст. 67. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_222)
2. Конвенція про захист цивільного населення під час війни. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_154#Text
3. Міжнародний протокол з документування та розслідування сексуального насильства в конфлікті. URL: https://womenua.today/UWC-library/unwomen/37-International_Protocol_2017_2nd_Edition_UKR.pdf.

4. Сексуальне насильство під час війни: чому стається та як діяти постраждалим? URL: <https://www.prostir.ua/?news=seksualne-nasylstvo-pid-chas-vijny-chomu-stajetsya-ta-yak-diyaty-postrazhdalym>

УДК: 167+376+37.037

**ПОЛІПШЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-
ОЗДОРОВЧОЇ ПРОГРАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

Лещій Наталія,

доктор педагогічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»

В статті розглянута проблема поліпшення психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру. Мета роботи полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми у дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку та експериментальному вивченні її ефективності на поліпшення психоемоційного стану дітей. В роботі застосовано комплекс методів теоретичного рівня дослідження та емпіричного (опитування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент); методи математичної статистики. В дослідженні приймало участь 100 дітей молодшого шкільного віку, з них 53 дівчинки та 47 хлопчиків, які методом випадкової вибірки були розподілені на 2 групи – експериментальну та контрольну. Висновки. Експериментальна апробація розробленої програми сприяла вірогідному поліпшенню психоемоційного стану дітей зі складними порушеннями розвитку.

Ключові слова: психоемоційний стан, діти зі складними порушеннями розвитку, освітньо-реабілітаційний центр, фізкультурно-оздоровча програма.

The article considers the problem of improving the psycho-emotional state of children of primary school age with complex developmental disorders in the educational and rehabilitation center. The purpose of the article is to substantiate the physical culture and health program for children of primary school age with complex developmental disorders and experimental study of its effectiveness in improving the psycho-emotional state of children. The set of methods of theoretical level of research and empirical (survey, pedagogical observation, pedagogical experiment) is applied in the work; methods of mathematical statistics. The study involved 100 children of primary school age, including 53 girls and 47 boys, who were randomly divided into 2 groups – experimental and control. Conclusions. Experimental testing of the developed program contributed to the probable improvement of the psycho-emotional state of children with complex developmental disorders.

Key words: *psycho-emotional state, children with complex developmental disorders, educational and rehabilitation center, physical culture and health program*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зниження рівня рухової активності, суттєве погіршення здоров'я сучасних школярів викликає занепокоєння серед науковців [1, 3]. Особливу увагу привертають діти зі складними порушеннями розвитку [2, 4]. Нагальною є потреба у поліпшенні загального фізичного стану таких дітей, підвищенні функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку, які навчаються в умовах спеціалізованих школи-інтернатів та освітньо-реабілітаційних центрів особливо в умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі достатньо широко представлені результати досліджень, що розкривають особливості проведення корекційної роботи з дітьми, які мають різні порушення психофізичного розвитку [4-6], однак питання розробки та оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчої програми на поліпшення психоемоційного стану в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними (два і більше) порушеннями розвитку не були предметом окремого наукового дослідження.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми у дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку та експериментальному вивченні її ефективності на поліпшення психоемоційного стану дітей.

Методи дослідження. В дослідженні приймали участь діти молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху): 100 дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення слуху в поєднанні з інтелектуальними порушеннями), з них 53 дівчат та 47 хлопців, яких методом випадкової вибірки було розподілено на 2 групи – експериментальну та контрольну. Експериментальну групу 7-8 річних склали 13 дівчат, контрольну – 12 дівчат; хлопців – по 12 і 13 осіб у відповідних групах. Групу 9–10-річних склали по 14 дівчат в експериментальній та контрольній групах, та по 11 хлопців у кожній групі.

Для оцінювання психоемоційного стану дітей зі складними порушеннями розвитку до і після застосування фізкультурно-оздоровчих заходів використовували методику оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН).

Фізкультурно-оздоровча програма реалізовувалася упродовж 36 тижнів та включала в себе засоби йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; стимулювання мотивації до систематичних занять за фізичними вправами.

Результати дослідження. Результати експериментальної апробації програми на показники психоемоційного стану дітей, що досліджувалися за допомогою тесту самопочуття, активності та настрою (САН) представлено в таблицях 1-2.

Упродовж педагогічного дослідження у дівчат 7–8 років ЕГ було відзначено вірогідне поліпшення самопочуття на 0,75 бали ($p<0,05$), активності – на 2,38 бали ($p<0,01$), настрою – на 2,42 бали ($p<0,01$); у дівчат 9–10 років – на 1,10 бали ($p<0,01$), 1,59 бали ($p<0,01$), 2,63 бали ($p<0,01$). У дівчат 7–8 років КГ спостерігалася лише тенденція до поліпшення психоемоційного стану, а саме самопочуття – на 0,55 бали ($p>0,05$), активності – на 0,60 бали ($p>0,05$), настрою – на 0,28 бали ($p>0,05$); у дівчат 9–10 років – на 0,10 бали ($p>0,05$), 0,56 бали ($p>0,05$), 0,70 бали ($p>0,05$).

Таблиця 1

Зміна самопочуття, активності та настрою у дівчат молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної групи зі складними порушеннями розвитку упродовж педагогічного експерименту (n=53)

Показник, од. вимір.	Групи	7-8 років (ЕГ=13, КГ=12)			9-10 років (ЕГ=14, КГ=14)		
		До дослідження	Після дослідження	P	До дослідження	Після дослідження	P
Самопочуття	ЕГ	3,75±0,16	4,50±0,23	<0,05	3,75±0,20	4,85±0,22	<0,01
	КГ	3,55±0,20	4,10±0,22	>0,05	3,78±0,19	3,88±0,20**	>0,05
Активність	ЕГ	3,42±0,47	5,80±0,38	<0,01	4,51±0,31	6,10±0,27	<0,01
	КГ	3,35±0,22	3,95±0,20***	>0,05	4,34±0,21	4,90±0,19**	>0,05
Настрій	ЕГ	3,58±0,41	6,00±0,42	<0,01	3,27±0,35	5,90±0,33	<0,01
	КГ	3,62±0,36	3,90±0,20***	>0,05	3,29±0,25	3,99±0,21***	>0,05

Примітка: * – $p<0,05$, ** – $p<0,01$, *** – $p<0,001$ при порівнянні показників між експериментальною та контрольною групою наприкінці педагогічного дослідження

Обстежувані 7–8 річні дівчата ЕГ порівняно з однолітками КГ показали достовірно вищі показники активності та настрою на 1,85 бала ($p<0,01$) та 2,10 бала ($p<0,01$) відповідно; у дівчат 9–10 років ЕГ показник самопочуття був більшим порівняно з однолітками КГ на 0,97 бала ($p<0,01$), 1,20 бали ($p<0,01$) та 2,00 бала ($p<0,001$) відповідно.

Результати повторного тестування самопочуття, активності та настрою у хлопчиків молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку представлено в таблиці 2.

Упродовж педагогічного дослідження у хлопчиків 7–8 років ЕГ було відзначено вірогідне поліпшення самопочуття на 1,15 бали ($p<0,01$), активності – на 1,90 бали ($p<0,01$), настрою – на 2,21 бали ($p<0,001$); у хлопчиків 9–10 років покращилося самопочуття на 2,20 бали ($p<0,001$) та активність на 0,88 бали ($p<0,05$).

Зміна самопочуття, активності та настрою у хлопчиків молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної групи зі складними порушеннями розвитку упродовж педагогічного експерименту (n=53)

Показник, од. вимір.	Групи	7-8 років (ЕГ=12, КГ=13)			9-10 років (ЕГ=11, КГ=11)		
		До дослідження	Після дослідження		До дослідження	Після дослідження	
Самопочуття	ЕГ	3,50±0,19	4,95±0,17	0,01	3,25±0,26	5,45±0,21	0,01
	КГ	3,55±0,20	3,80±0,22 **	0,05	3,21±0,18	3,78±0,15 ***	0,05
Активність	ЕГ	3,42±0,18	5,55±0,38	0,01	5,11±0,38	5,99±0,21	0,05
	КГ	3,45±0,18	3,65±0,27 **	0,05	5,14±0,32	5,25±0,21*	0,05
Настрій	ЕГ	3,27±0,50	6,11±0,33	0,01	5,70±0,40	6,25±0,35	0,05
	КГ	3,62±0,36	3,90±0,21 ***	0,05	5,83±0,24	5,37±0,27*	0,05

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$ при порівнянні показників між експериментальною та контрольною групою наприкінці педагогічного дослідження

Хлопчики 7–8 років зі складними порушеннями розвитку ЕГ показали достовірно кращі показники самопочуття на 1,15 бали ($p < 0,01$), активності – на 1,90 бали ($p < 0,001$) та настрою – на 2,21 бали ($p < 0,001$) порівняно з однолітками КГ наприкінці педагогічного експерименту; 9–10 років – на 1,67 бали ($p < 0,001$), 0,74 бали ($p < 0,05$), 0,88 бали ($p < 0,05$).

Висновки. Експериментальна апробація розробленої програми сприяла вірогідному поліпшенню психоемоційного стану дітей зі складними порушеннями розвитку.

Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо у визначенні впливу фізкультурно-оздоровчої програми на фізичний стан дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лещій Н. Вмотивування дітей зі складними порушеннями розвитку до фізкультурно-оздоровчих занять в освітньо-реабілітаційних центрах. *Colloquium-journal*. Warszawa, Polska, 2019. № 16 (40). С. 26–29.
2. Лещій Н. П. Організація комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу дітей зі складними порушеннями розвитку в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи в освітньо-реабілітаційному центрі. *Sciences of Europe*. 2019. № 41. Vol. 3. С. 50–53.
3. Луговський А., Сварник М., Падалка О. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : метод. посіб. Львів : Колесо, 2008. 144 с.

4. Ляхова І. М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2006. 42 с.
5. Маринич В. Л. Інноваційні підходи в організаційному забезпеченні фізкультурно-оздоровчої роботи у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02. Київ, 2014. 23 с.
6. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

УДК 316.774:004]:364-43

ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЯ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Маліченко Валерія, магістрантка,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
науковий керівник: доц. Березан В. І.

У статті автор аналізує ефективність та повноцінність діяльності соціального працівника за допомогою інтернет-ресурсів. Розкрито можливості використання мережі інтернет, різних форм використання інтернет-ресурсів та підвищення професійної компетенції за допомогою дистанційного навчання.

Ключові слова: соціальна робота, фахівець соціальної сфери, соціальна сфера, мережа Інтернет, Інтернет-ресурс, Інтернет-комунікація, комунікація, дистанційне навчання, google форма.

In the article the author analyzes the effectiveness and completeness of the social worker with the help of Internet resources. Possibilities of using the Internet, various forms of using Internet resources and increasing professional competence through distance learning are revealed.

Keywords: social work, social sphere specialist, social sphere, network-Internet, Internet resource, Internet communication, communication, distance learning, google form.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день наші реалії потерпають від суттєвих змін, що зумовлені поширенням використання дистанційного навчання, роботи, переведення життя в режим «онлайн». Можна з упевненістю сказати, що «всесвітня павутина» стає невід'ємним елементом життя українського суспільства, без якого тепер неможливе просування вперед фактично в будь-якій галузі пізнавальної та практичної діяльності людини. Маса інтернет-ресурсів значною мірою впливають на подальший економічний та суспільний розвиток людства. Потік інформації, яку людина раніше отримувала від тієї самої людини, тепер все більше надходить через мережу Інтернет.

Для соціальної роботи такі зміни можна вважати доволі суттєвими, оскільки діяльність соціальних працівників тісно пов'язана з необхідністю

використовувати у своїй роботі візуалізовані засоби представлення інформації в електронній формі. Це обумовлює необхідність всебічного вивчення надсучасних інформаційних технологій, комунікації, процесів, що відбуваються в системі комунікацій. Актуальність проблеми зумовлена тим, що сучасний фахівець соціальної сфери має глибоко усвідомлювати місце і роль професійної комунікації в соціальних процесах. Зокрема, неможливо усвідомити діяльність соціального працівника без застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі соціальної роботи.

М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк, автори термінологічно-понятійного словника «Соціальна робота і соціальна політика», визначають, що соціальна робота – це практична професійна діяльність з надання допомоги та підтримки людям, які опинилися в скрутній ситуації. Підтримка, допомога – логічно, ці речі передбачають тісну комунікацію з клієнтом [1].

Термін «комунікація» (лат. communicatio – роблю спільним, зв'язую) з'явився в науковій літературі на початку ХХ століття. Нині він має щонайменше три способи інтерпретації, такі як: а) засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу; б) спілкування – передача інформації від людини до людини; в) передача й обмін інформацією в суспільстві з метою дії однієї людини на іншу [1].

Сучасні науковці наголошують, що саме комунікація є найважливішим явищем глобального комунікативного суспільства, а не його економічна сфера, а соціум – це світ спілкування, у якому нові інформаційні засоби стають найважливішими інструментами орієнтації людини у світі та у взаємодії людей між собою. Тому сьогодні дуже важливо забезпечити своєчасну і безперервну підготовку фахівців соціальної сфери до роботи в Інтернеті, в мережевих віртуальних співтовариствах тощо.

Метою статті є обґрунтування того як використання інтернет-ресурсів у соціальній роботі впливає на ефективність діяльності соціального працівника, на перспективи успіху його роботи з клієнтом.

Виклад основного матеріалу. На думку Л. Джонсон, ефективність комунікацій в соціальній роботі залежить від декількох факторів [5]:

- відповідності вербальних і невербальних повідомлень;
- простоти повідомлення для клієнта;
- доступності інформації для клієнта.

Згідно з останніми дослідженнями можна сказати, що Інтернет уже став необхідною складовою життя багатьох українців. Результати дослідження свідчать, що лише 19 % опитаних готові легко відмовитися від Інтернету, решта ж користувачів або нізащо не відмовляться від Інтернету (44 %), або перестануть користуватися даною послугою у разі, коли не вистачатиме коштів на харчування, одяг та розваги. Розвиток Інтернету в світі призвів до того, що зараз жодна сфера не розвивається без використання можливостей Інтернету. Можна сказати, що в розвинутих країнах Заходу як маркетингові служби, так і прості споживачі майже повністю дивляться на світ через Інтернет. Мережа дозволяє одержати необхідну інформацію про культурні цінності, літературні і електронні джерела, про товари, послуги, як

знайти координати людини, зробити віртуальну подорож по географічних місцях тощо [Соціологія].

То ж, можна припустити, що використання інтернет-ресурсів у соціальній сфері не так кардинально вплине на комунікацію соціального працівника та клієнта, оскільки більшість клієнтів вже звикли до «життя онлайн».

Щоб діяльність соціального працівника стала ефективнішою, по-перше, соціальний працівник повинен бути знайомий з основними офіційними сайтами щодо своєї професійної діяльності.

Так, наведемо сайти, що допоможуть соціальному працівнику безпосередньо у професійній діяльності:

<http://www.psyua.com.ua/> – сайт, створений для професійної діяльності психологів та соціальних працівників/соціальних педагогів системи освіти. Даний сайт є цікавим не тільки корисною інформацією для фахівців, але на ньому можна знайти законодавчу базу, інформацію про діяльність Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи системи освіти, оголошення про проекти, звіти тощо;

<http://www.mlsp.gov.ua/> – офіційний сайт Міністерства соціальної політики України, де розкриваються основні законодавчі документи у сфері соціальної політики, що стосуються діяльності соціального працівника з різними категоріями населення;

<http://dsmsu.gov.ua> – офіційний сайт Міністерства молоді та спорту України, де висвітлюється інформація про діяльність у сфері державної соціальної молодіжної політики (законодавчі акти, новини, оголошення та вакансії, контактна інформація, напрями діяльності, співпраця);

<http://www.dcz.gov.ua> – офіційний сайт Державної служби зайнятості. Соціальний працівник може дізнатися про особливості працевлаштування, вільні вакансії, анонси та події у сфері зайнятості, нормативно-правове забезпечення, також є доступ до соціальної реклами. На сайті можна віднайти різноманітні матеріали зустрічей, круглих столів, семінарів, резолюції тощо;

http://naps.gov.ua/ua/structure/institutions/social_work/ – офіційний сайт Національної академії педагогічних наук України, до складу якої входить Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. На сайті розкрито напрями діяльності центру, його завдання, контактна інформація, анонси та оголошення, результати діяльності тощо;

<http://ligasocial.org.ua/> – офіційний сайт «Ліги соціальних працівників України», яка є Всеукраїнською громадською організацією та об'єднує громадян незалежно від громадянства і місця проживання для задоволення та захисту законних соціальних, економічних, творчих та інших спільних інтересів своїх членів, реалізації їх прав і свобод та сприяння реалізації соціальної політики в Україні;

<http://www.psyua.com.ua> – офіційний сайт психологічної служби системи освіти України, де розміщена інформація про діяльність психологічної служби; проекти, які реалізуються.

Мережа-Інтернет також має масу можливостей для самоосвіти, для безкоштовного підвищення кваліфікації за допомогою інтернет-ресурсів, наприклад:

портал «Дія. Цифрова освіта» – <https://osvita.diaa.gov.ua> – це безкоштовні освітні серіали для тих, хто хоче володіти цифровими навичками, ефективно та безпечно застосовувати технології в роботі, для професійного та особистісного розвитку, а саме: «Цифрова грамотність та основи кібергігієни», «Відкриті дані та доступ до публічної інформації», «Особливості процесу розробки державної політики», «Розвиток інформаційних технологій на рівні територіальної громади», «Публічні консультації онлайн» та ін.;

освітній хаб «EduHub.in.ua» – <https://eduhub.in.ua> – це цікаві та надзвичайно корисні курси, спрямовані на розвиток soft skills на такі теми: «Управління людьми і проектами», «Емоційний інтелект», «Персональна ефективність», «Школа HR» та ін.;

«Prometheus» – <https://prometheus.org.ua> – це українська платформа масових відкритих онлайн курсів, яка дає можливість переглядати безкоштовні навчальні курси університетського рівня від викладачів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національного університету «Києво-Могилянська академія» та інших закладів вищої освіти. Для зручності своїх користувачів Prometheus також розробив мобільний додаток [2].

По-друге, соціальний працівник може доєднатися до маси спільнот та об'єднань. Участь у таких спільнотах може позитивно вплинути на фахівця соціальної сфери. Це не тільки стимулює професійний зріст соціальних працівників, а й дозволяє, не дивлячись на відстань, навіть знаходячись у різних куточках планети, ділитися досвідом, обговорювати хвилюючі актуальні питання, допомагати в критичних ситуаціях, підвищувати свою кваліфікацію шляхом дистанційного навчання. У такому форматі також зберігається і супервізорська функція спілкування.

При отриманні онлайн-освіти зникають межі між очним і дистанційним навчанням. Наприклад, для вебінарів притаманна властивість проведення, яку називають «ефект фізичної присутності». Слухачі мають можливість сприймати все, що демонструє й говорить викладач, вести з ним діалог, уточнюючи в усній або письмовій формі незрозумілі моменти або відповідаючи на поставлені їм запитання [3].

Соціальний працівник також може сформувати власну електронну бібліотеку, використовуючи інформацію з різноманітних інтернет-ресурсів, звідки він може постійно додавати нові матеріали, що необхідні йому для ефективної роботи:

<http://nbuv.gov.ua> – офіційний сайт Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського;

<http://pidruchniki.com> – навчальні посібники та навчальні матеріали онлайн, зокрема щодо професійної діяльності працівників соціальної сфери;

<http://www.socd.univ.kiev.ua/uk/library> – наукова бібліотека Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка тощо;

<http://dspace.pnpu.edu.ua/> – Інституційний репозитарій Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, який є фактично електронним архівом університету, що складається і постійно наповнюється такими матеріалами: наукові публікації науково-педагогічних працівників і студентів, статті з наукових журналів, навчально-методичні розробки тощо.

Також, соціальний працівник може створити власний персональний сайт, куди може завантажувати власні методичні матеріали, розміщувати анкети для проведення бажаних досліджень, демонструвати своє портфоліо. Власний сайт може виконувати як просвітницько-профілактичну функцію, так і діагностичну. Діагностичну чи просвітницьку функцію соціальної роботи може з легкістю забезпечити Google форма. Вона дозволяє не тільки швидко та просто провести опитування з великою кількістю людей, а й зібрати електронні адреси для розсилки новин і навіть провести вікторину.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, можна констатувати, що Інтернет у професійній діяльності соціального працівника на даний момент часу набув такого розвитку, що може вважатися одним із найпотужніших різновидів комунікації і засобів впливу як на думки (свідомість), так і на дії індивідів та груп самих працівників соціальної сфери. Інтернет-ресурси можуть сприяти підвищенню професійної компетенції соціального працівника, розширенню його професійних контактів. Також, за допомогою інтернет-комунікації соціальний працівник може не тільки збагачувати коло своїх знайомств, а й охоплювати своєю діяльністю і допомагати значно більшій кількості людей, ніж наживо. Звісно, щоб комунікація була ефективною, фахівець соціальної сфери повинен уміти використовувати інформаційні ресурси на достатньому і високому рівні компетентності, працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації; здійснювати швидко і кваліфіковано пошук, відбір необхідних даних із різних джерел інформації; працювати з текстовими файлами (Web-сторінками); використовувати інформаційні ресурси мережі Інтернет і локальної мережі для організації зустрічей, семінарів, вебінарів, конференцій тощо; приймати і надсилати повідомлення електронною поштою; встановлювати комунікативні зв'язки в різних режимах зв'язку, обмінюючись інформацією з колегами; дистанційно підвищувати свою професійну освіту та самоосвіту.

Подальшого розгляду потребують питання, пов'язані з використанням Інтернет-ресурсів у різних напрямках соціальної роботи (консультативна, діагностична, профілактична, просвітницька та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота : термінол.-понятійн.слов. Київ : МАУП, 2005. 560 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/nw53.pdf>

2. Підбірка онлайн платформ для самоосвіти. НАДС. Національне агентство України з питань державної служби : веб-сайт. 2020. URL: <https://pdp.nacs.gov.ua/news/pidbirka-onlain-platform-dlia-samoosvity>
3. Словінська О. Д. Вебінар як різновид електронної веб-конференції та його місце в комбінованому навчанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1 (73). С. 150–154. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11101/1/29.pdf>
4. Соціологія інтернету. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D1%83
5. Seabury B. Communication problem in social work practice. *Social Work*. 1980. Vol. 25. № 1. P. 40–44. URL: <https://www.jstor.org/stable/23713285>

УДК 376-056.313:37.018.43

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКТИВНОСТІ ТА СВІДОМОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Миронова Світлана,

доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

Заклади освіти мають не лише забезпечити учнів з інтелектуальними порушеннями певними знаннями, а й навчити користуватись ними у практичній діяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, активного ставлення до навчання. В останні роки реалізація цих вагомих компетентностей ускладнюється дистанційною формою навчання через Covid-19, а тепер і воєнний стан в нашій країні. У статті описані особливості розвитку активності та свідомості учнів з інтелектуальними порушеннями під час дистанційного навчання.

Educational institutions should not only provide students with intellectual disabilities with certain knowledge, but also teach them to use it in practice. This can be achieved only if students consciously master the educational material, an active attitude to learning. In recent years, the implementation of these important competencies is complicated by distance learning through Covid-19, and now the martial law in our country. The article describes the features of the development of activity and consciousness of students with intellectual disabilities during distance learning.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями; дистанційне навчання; свідомість у навчанні; активність у навчанні; корекційні прийоми.

Key words: children with intellectual disabilities; distance learning; consciousness in learning; learning activity; corrective techniques.

Постановка проблеми та її актуальність. Одним із завдань Нової української школи є формування компетентностей, необхідних для успішної

самореалізації особистості [1]. В складі таких компетентностей є самостійність учнів, їхня активність та свідомість. Ці якості слугують запорукою соціалізації, життєвої та професійної реалізації людини. Завдання НУШ повною мірою стосуються й дітей з особливими освітніми потребами загалом та інтелектуальними порушеннями (далі – дітей з ІП), зокрема. Адже кінцевим результатом їхнього навчання незалежно від типу закладу і форми є підготовка до повноцінного інтегрування в суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нормативні документи МОН України, теорія корекційної психопедагогіки чітко формулюють, що заклади освіти мають не лише забезпечити учнів з ІП певними знаннями, а й навчити користуватись ними у практичній діяльності (В. Бондар, І. Єременко, В. Липа, Г. Мерсіянова, В. Синьов, Н. Стадненко, І. Татяничкова та ін.). Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчання. Втім останні роки реалізація цих вагомих якостей і компетентностей ускладнюється дистанційною формою навчання через Covid-19, а тепер і воєнний стан в нашій країні. Проблеми цієї форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами висвітлювали Н. Квітка, С. Миронова, О. Чеботарьова, С. Трикоз та ін. Проте дослідження корекційної спрямованості дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями ще не здійснювали.

Мета статті: визначити особливості розвитку активності та свідомості учнів з інтелектуальними порушеннями під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток активності та свідомості дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнюється передусім їх психологічними особливостями. Зокрема, учні внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом здобуття знань, часто засвоюють їх формально. Через порушення розумових операцій, невміння робити умовисновки учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причиново-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей. Навчальна робота потребує також достатнього рівня розвитку уваги, працездатності, докладання вольових зусиль, самоконтролю, а ці якості є порушеними або й несформованими в учнів з ІП.

На рівень засвоєння знань і поведінку дітей впливають і суб'єктивні соціальні фактори. Одним із них є непоодинокі негативні наслідки навчання дітей з ІП в загальноосвітній школі, внаслідок чого у них формується відраза до освіти, невпевненість у собі, зневіра у своїх можливостях. До формування цих якостей призводить і надмірна опіка у окремих сім'ях, де таке ставлення вважають допомогою дитині і заміником її інтелектуальної неповносправності. Нам доводилося зустрічатись з окремими випадками гіперопіки з боку вчителів інклюзивних класів, які замість розвитку самостійності учнів надають їм перебільшену допомогу, тим самим закріплюючи поведінковий інфантилізм; використовують лише репродуктивні практичні завдання, не збільшуючи при цьому зону найближчого розвитку учнів з ІП.

Суттєвою проблемою і викликом навчання дітей з ІІ є дистанційна форма. До основних його труднощів, що впливають на усвідомлене та самостійне засвоєння навчального матеріалу відносяться, зокрема такі:

- недостатній рівень в учнів з ІІ інформаційно-технологічної грамотності;
- труднощі розуміння матеріалу через відео спілкування;
- швидке згасання у дітей мотивації до навчання;
- відволікання дітей при роботі он-лайн особливо в групових формах;
- виконання батьками домашніх завдань за дітей;
- невміння вчителів реалізувати індивідуальний підхід під час он-лайн навчання.

Водночас реалії часу спонукають до розробки та адаптації корекційних прийомів для розвитку активності й свідомості учнів з ІІ під час дистанційного навчання. Особливістю буде те, що вчителі мають пояснити ці прийоми батькам учнів та замотивувати їх до впровадження у співпраці з дитиною. Адже виконання домашніх завдань, формування практичних навичок в учнів з ІІ під час дистанційного навчання відбувається переважно під керівництвом батьків. Наведемо ті прийоми, які можуть бути актуальними як у роботі вчителів, так і батьків:

- подача нового матеріалу не у формі монологу, а у формі бесіди, яка буде підтримувати активність учня;
- заохочення дитини до встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим;
- добір додаткових індивідуальних запитань на активізацію розумової діяльності учнів;
- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;
- стимулювання учнів до міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань, обґрунтування своєї думки;
- добір завдань, які стимулюватимуть учнів до активної праці й запобігатимуть появі втоми;
- привчання дитини до перевірки правильності власних дій та порівняння своєї роботи із зразком, наданим вчителем;
- використання батьками різних життєвих ситуацій для закріплення знань і вмінь, одержаних дітьми на уроках;
- активізація індивідуальних пізнавальних інтересів дітей через індивідуальні практичні завдання, добір домашньої відеотеки, бібліотеки, спілкування на певні теми;
- амортизація негативних реакцій на неуспіх;
- постійне підкреслювання досягнень дитини;
- виховання вмінь долати невдачі, труднощі.

Реалізація корекційної спрямованості дистанційного навчання учнів з ІІ потребує з одного боку – методичної роботи вчителів, спрямованої на формування професійної компетентності в галузі дистанційного навчання; розвиток навичок партнерської взаємодії; формування професійної гнучкості;

з другого боку – формування у батьків психологічної та методичної компетентності і також навичок партнерської взаємодії. Саме така співпраця, узгодження прийомів педагогічного впливу сприятиме розвитку активності й свідомості учнів з ІІІ.

Висновки та перспективи. Використання у процесі дистанційного навчання корекційних прийомів сприятиме подоланню інтелектуальних порушень в дітей, їхньому розвитку. А свідомість і активність у засвоєнні освітнього матеріалу, життєвого досвіду слугуватиме фундаментом міцності засвоєння знань і вмінь і, як наслідок, підвищить ефективність навчання та подальшу соціалізацію учня.

Перспективним напрямом розвитку цієї наукової проблеми є розробка змісту й методів співпраці педагогів з батьками учнів з ІІІ під час дистанційного навчання, шляхів реалізації корекційної спрямованості онлайн навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
2. Постанова Кабінету міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 р. №957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
3. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>

УДК 378.22: 364.442.2

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

Мисюра Яніна, магістрантка

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
науковий керівник: доц. Лебедик Л. В.

У статті розглядаються педагогічні умови підготовки майбутнього соціального педагога в умовах військової агресії, дотримання яких сприяє формуванню їхньої інформаційної компетентності. Визначено вимоги до підготовленості викладачів до діяльності формування інформаційної компетентності соціальних педагогів, запропоновано форми підготовки викладачів до означеної діяльності через дистанційне навчання.

Ключові слова: інформаційна компетентність, соціальний педагог, соціальний працівник, професійна підготовка, педагогічні умови, формування, військова агресія.

The article considers the pedagogical conditions for the training of future social pedagogue in the conditions of military aggression, compliance with which

contributes to the formation of their information competence. The requirements to the readiness of teachers for the activity of formation of information competence of social pedagogues are determined, the forms of preparation of teachers for the specified activity through distance learning are offered.

Key words: *information competence, social pedagogue, social worker, professional training, pedagogical conditions, formation, military aggression.*

Постановка проблеми. В умовах військової агресії потреби соціальної практики якнайгостріше зумовлюють формування інформаційної компетентності майбутнього соціального педагога, адже його діяльність має будуватися на засадах, адекватних сучасній цивілізації. Серед цих засад важливою є інформатизація як тенденція суспільного розвитку, і саме вона визначає сьогодні провідні ідеї удосконалення підготовки майбутнього соціального педагога. Розвиток інформатизації вищої школи і соціальної роботи, як соціокультурних феноменів, спричинив необхідність визначення ширших освітніх завдань, ніж підготовка майбутнього соціального педагога як користувача електронної техніки. Новітнім пріоритетом означеної професійної підготовки стає інформаційна компетентність соціального педагога.

Актуальність формування інформаційної компетентності майбутнього соціального педагога в умовах воєнного стану викликана виконанням соціальними педагогами активної волонтерської діяльності. Майбутній соціальний працівник, який матиме інформаційну компетентність, буде здатним організувати й реалізувати соціальну роботу з різними групами населення, як потребують соціальної допомоги, з використанням глобальної мережі Інтернет, у тому числі з особами, постраждалими внаслідок військової агресії, вимушеними переселенцями та ін.

Аналіз останніх джерел і публікацій [1–6 та ін.] з проблеми формування інформаційної компетентності фахівців, показав зміну пріоритетів щодо інформатизації вищої освіти, зокрема у дослідженнях значної кількості вітчизняних науковців, серед яких Н. Апатова, О. Безпалова, К. Беркита, А. Верлань, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, А. Завьялов, В. Клочко, Т. Коваль, О. Комісарова, Л. Лебедик [1–6], А. Литвин [6], Ю. Машбиць, В. Михалевич, Н. Морзе, І. Сілютіна, І. Следзинський, І. Соколова, В. Стрельников [5], О. Удод, П. Шеремет, М. Шкіль, Є. Ющенко та ін.

Незважаючи на велику кількість праць з проблеми формування інформаційної компетентності фахівців із соціальної роботи, вона досі є недостатньо вивченою, тому потребують додаткового обґрунтування питання, пов'язані з застосуванням інформаційних технологій навчання в системі підготовки і підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

Формулювання мети. Зважаючи на актуальність дослідження проблеми формування інформаційної компетентності особистості майбутнього соціального педагога і спираючись на публікації [1–6 та ін.], маємо на меті показати шляхи формування інформаційної компетентності особистості майбутнього соціального педагога, педагогічні умови цього процесу, визначити вимоги до підготовленості викладачів до виконання

означеної діяльності, запропонувати форми підготовки викладачів через дистанційне навчання для якісного формування інформаційної компетентності соціального педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній діяльності викладач вищої школи має ефективно формувати інформаційну компетентність особистості майбутнього соціального педагога. Педагогічними умовами означеної підготовки, як засвідчує аналіз сучасних досліджень [1–6], є:

- урахування якісного рівня наявної «вхідної» інформаційної компетентності особистості соціального педагога;

- більш ефективне використання набутих знань, вмінь та навичок, які представлені «вхідною» інформаційною компетентністю соціального педагога;

- гармонійне поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної діяльності соціального педагога, на основі застосування модульної організації змісту навчального матеріалу і програмних засобів сучасної педагогічної інформатики;

- профільна конкретизація інструментальних навичок і загальнотеоретичних знань, одержаних соціальним педагогом під час вивчення дисципліни «Інформатика»;

- організація міждисциплінарної взаємодії упродовж всіх етапів навчально-педагогічної діяльності з реалізації завдань формування «базової» інформаційної компетентності соціального педагога;

Критеріями визначення підготовленості викладачів до формування інформаційної компетентності майбутнього соціального педагога були взяті такі складники професійної компетентності: професійно важливі риси характеру, психофізіологічні якості знання, вміння, навички [1, с. 132]. Л. Лебедик у структурі професійної компетентності викладача виділяє такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний (знання); система професійно важливих якостей; система здібностей викладача (педагогічних і здібностей вченого); афективний (здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки, позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета (інформатики) і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка) [1, с. 132].

Підготовка викладачів до формування інформаційної компетентності особистості майбутнього соціального педагога із застосуванням навчання в мережі Інтернет, на думку автора, істотно відрізняється від традиційної підготовки, зважаючи на організованість, інтерактивну взаємодію студентів з викладачами, незалежність від розміщення суб'єктів у просторі і часі [1, с. 133].

В умовах військової агресії викладач та всі учасники навчання повинні мати комп'ютери і вихід у мережу. За допомогою мережі Інтернет можна в асинхронному режимі ефективно засвоїти навчальні модулі, які містять електронні підручники, віртуальні лекції, семінари, практичні заняття, запитання для контролю і самоконтролю засвоєння знань, що формує інформаційну компетентність особистості [1, с. 133; 2, с. 84–85; 3, с. 45–48; 4, с. 42–45; 5, с. 100–137; 6, с. 372–378].

Підготовка викладачів через навчання в мережі забезпечує якісне виконання функцій, що формує інформаційну компетентність соціального педагога: інформаційної (розкриває зміст навчання, викладений у друкованій формі і за допомогою всіх можливих засобів мультимедіа); управління фаховою підготовкою соціального педагога (є засобом планування і реалізації фахової підготовки); стимулювання (підвищує зацікавленість соціального педагога навчальним матеріалом, закріплює, стимулює можливостями його використання у професійній діяльності, сприяє виробленню навичок роботи з ресурсами Інтернет, додатковою літературою, довідниками тощо); вправ і самоконтролю (забезпечує міцне і стійке засвоєння знань і вмінь інформаційної компетентності, що досягається за допомогою повторень, вправ, систематизації, контролю і самоконтролю); раціоналізації (економить час і сили соціального педагога і викладача у неконтактний і контактний періоди навчання); світоглядної функції (передбачає розвиток у студентів творчого мислення, наукового світогляду, культури професійної діяльності, цілісного ставлення до наукових знань і на основі всього цього формування емоційно-мотиваційної сфери й інформаційної компетентності особистості) [1, с. 133–134].

В освіті кожен з етапів розвитку комп'ютерних програм (систем) навчального призначення переважно визначався не дидактикою, а новими технічними можливостями комп'ютерів, які відігравали роль звичайних технічних засобів. За кордоном цей напрямок одержав назву Computer Assistant Learning. Тепер, з появою персональних комп'ютерів, є могутній імпульс для створення навчальних систем, що покликані навчати (у межах певної кількості навчального матеріалу) без допомоги людини. Це значить, що комп'ютерна система має виконувати функції управління навчальною діяльністю (Tutoring Systems) [5, с. 102–105].

В умовах військової агресії пропонується дистанційна форма підготовки викладача на курсах-тренінгах в асинхронному режимі, на яких викладач має засвоїти систему інтенсифікації навчання з допомогою комп'ютера. Ця система «поєднує» цифровий світ електронних комп'ютерних мереж з мозком людини – найбільш дивним «комп'ютером», який створила природа. Беззаперечно, лише навчившись сам, викладач може навчити соціального педагога вчитися по-новому, формувати його інформаційну компетентність. Система інтенсифікації навчання пропонує досягти поєднання комп'ютера з резервними можливостями соціального педагога до навчання. Важливо створити середовище, в якому можливий запуск процесу адаптації професійних умінь і навичок до навантажень у електронному навчанні [6, с. 375–376].

У результаті курсів підвищення кваліфікації викладачів «у один момент» весь заклад освіти стає відповідним новому світові медіатехнологій, у якому вперше виростає нове «цифрове» покоління. Автори застерігають, що це «не легкий і приємний спосіб, який гарантує отримання результатів з мінімальними зусиллями», а досить жорсткий вид тренінгу [5, с. 102–105; 6, с. 376]. Максимально ефективний тренінг професійно-педагогічних умінь і

навичок кидає виклик будь-якому коли-небудь існуючому тренувальному методу.

В умовах військової агресії курси з електронного навчання проходять в асинхронному режимі, однак мають ґрунтуватися на найсучасніших світових наукових дослідженнях у галузі психології, педагогіки, філософії, інформатики, логіки, фізіології, менеджменту та інших суміжних наук. Викладачі у результаті курсів починають діяти за принципами максимально ефективної системи інтенсифікації навчання, відразу відчують зміни у своєму професійному світосприйманні і результатах роботи [6, с. 376].

Висновки. Таким чином, нами виявлені педагогічні умови підготовки майбутнього соціального педагога в умовах військової агресії, дотримання яких сприяє формуванню їхньої інформаційної компетентності. Нами сформульовані вимоги до підготовленості викладачів, що забезпечить формування інформаційної компетентності соціальних педагогів. Після курсів підвищення кваліфікації з електронного навчання викладач зможе формувати інформаційну компетентність особистості майбутнього соціального педагога, ефективно передавати власні «рутинні функції» комп'ютеру, стрімко нарощувати професійно-педагогічні уміння і навички на науковому рівні.

Перспективу подальших досліджень бачимо у виділенні етапів цілеспрямованого формування інформаційної компетентності соціальних педагогів, виявленні закономірностей і механізмів означеного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лебедик Л. В. Використання інформаційних технологій для забезпечення якості системи підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Інформаційні технології – 2017* : зб. тез IV Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців, м. Київ, 18 трав. 2017 р. / відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, О. С. Литвин, Н. П. Мазур. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 132–134.
2. Лебедик Л. В. Інформаційні технології у педагогічній підготовці магістрів. *Новітні інноваційні освітні технології: проблеми, розвиток та досвід впровадження* : матеріали XXXVII міжвузівської наук.-метод. конф., м. Полтава, 28–29 берез. 2012 р. : в 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2012. Ч. 1. С. 84–85.
3. Лебедик Л. В. Інформаційні технології у підготовці майбутніх фахівців сфери соціальної роботи. *Інформаційні технології – 2021* : зб. тез VIII Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців, м. Київ, 20 трав. 2021 р. / відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, О. М. Глушак, Г. А. Кучаковська, О. С. Литвин, В. В. Прошкін, С. М. Шевченко. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. С. 45–48. URL: <https://zcit.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/9/18>
4. Лебедик Л. В. Професійний розвиток майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи засобами інформаційних технологій. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»* : зб. тез доповідей наук.-практ.

конф. з міжнар. участю, м. Краматорськ, 10 груд. 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. С. 42–45. URL: _____ :

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/10.12.2020>

5. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15703>
6. Литвин А. М., Лебедик Л. В. Педагогічні умови формування інформаційної культури особистості майбутнього фахівця зв'язку. Зб. наук. статей магістрів. Факультет товарознавства, торгівлі та маркетингу. Факультет харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу. Полтава : ПУЕТ, 2019. С. 372–378. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/9154>

УДК 36.01

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Наволокова Олександра,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

науковий керівник: проф. Боряк О. В.

У статті проаналізовано сучасні підходи та тенденції щодо вивчення специфіки активізації мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями в умовах полілінгвального середовища. Питання дослідження розвитку і поширення двомовності перебуває у стані інтенсивної динаміки та зазнає суттєвого впливу глобалізації.

Процес засвоєння кількох мов розглядається як практика їх почергового використання або як наявність і варіативність функціонування в межах одного суспільства двох чи кількох мов.

Ключові слова: *полілінгвальне середовище, тяжкі порушення мовлення, діти з особливими освітніми потребами, алалія, ранній дошкільний вік*

The article analyzes the modern approaches and trends in the study of the specifics of the activation of speech activity among children with severe speech disorders in a polylingual environment. The issue of studying the development and spread of bilingualism is in a state of intense dynamics and is significantly affected by globalization.

The process of learning several languages is seen as the practice of their alternate use or as the presence and variability of functioning within one society of two or more languages.

Key words: *polylingual environment, severe speech disorders, children with special educational needs, alalia, early preschool age*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні досвід мультикультурного та багатомовленнєвого життя стає звичним явищем, і, як наслідок, збільшується кількість дітей, які опиняються в ситуації двомовності. Насамперед, це діти вимушених переселенців та біженців, які через запровадження воєнного стану на території України вимушені були залишити свої домівки. Однією з найуразливіших та незахищених категорій цивільного населення залишаються діти з особливими освітніми потребами (ООП).

У сучасному світі двомовність сприймається, насамперед, як явище соціальне. Вона сприяє формуванню мовленнєвої компетентності в дітей за віком, збагачує досвід мовленнєвого спілкування. В таких умовах двомовність наче «формує людину нової інформаційної культури», і, як наслідок, людина отримує більше можливостей комунікувати в соціально-інформаційному просторі сучасного суспільства [1, с. 4]. Проте існує група дітей, що вимагає особливого підходу та уваги різноманітних фахівців, а саме – діти із ООП, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), які наразі вимушені знаходитись в умовах полілінгвального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що важливого значення дослідники надають проблемі розвитку індивідуальних особливостей дітей, які знаходяться у двомовному середовищі. Можливість реалізувати комунікативну і когнітивну компетенції в мовленнєвій поведінці представлена у працях зарубіжних вчених В. Ламберта, В. Леопольда, Ю. Леві, Е. Райта, Ж. Ронжа. Дослідження, присвячені специфіці засвоєння рідної і нерідної мов, знаходимо у роботах Р. Антонюка, М. Жинкіна, І. Зимної, О. Леонтьєва, О. Негневицької, О. Протасової, О. Шахнаровича та ін. На особливу увагу заслуговують дослідження, які містять рекомендації для батьків, що стикаються з проблемою вибору мовлення в умовах двомовності під час спілкування з дитиною (К. Бейкер, С. Берон-Хюверт, В. Венг, А. Гейз, А. Кінг, С. Мадден, К. Майлз, У. Меккі, Б. Пірсон, В. Ракено, С. Ремен, В. Стейнер, Т. Токухама-Еспіноза, П. Фіцпетрік та ін.).

Метою статті є виявлення засобів активізації мовленнєвої діяльності у дітей з ООП, зокрема з малюками, що мають тяжкі порушення мовлення в умовах полілінгвального середовища.

Виклад основного матеріалу. Полілінгвальне середовище – це одночасне вивчення або спілкування в ЗДО або/та в сім'ї кількома мовами. Під полілінгвальною особистістю розглядають людину, яка володіє різними наборами мовленнєвих можливостей рідної та нерідної мови, наприклад: мовленнєва, комунікативна, етнокультурознавча тощо [3, с. 24; 10, с. 556; 14, с. 11].

Цікавими для нашої роботи є наукові розробки дослідниці Е. Бялисток, зокрема праця «Language Processing in Bilingual Children» [5] та монографія «Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition» [4]. Дослідниця наголошує на наявності в дітей особливої процедури щодо контролю уваги під час вибору необхідної форми та значення під час комунікації.

У дошкільному віці ми можемо говорити не про якість володіння мовленням, національну сутність індивіда, ситуації вживання мовлення,

лексичне та граматичне оформлення висловлювання, а про процес розвитку мовлення в цілому, мовленнєвих здібностях дитини, вплив різних еталонів мовлення оточуючих на процес становлення мовлення самої дитини.

Діти з ООП, зокрема, малюки з різними формами алалії відчують певні труднощі при засвоєнні слів, неправильно їх вживають. Значення слів в таких дітей нечіткі. Вони мають характерні заміни слів за фонетичною, фонематичною та семантичною схожістю. В них порушено використання у дієслів, прикметників, прислівників, службових частин мови, прийменників тощо. Порушення виражені різко, зберігаються у мовленні дітей тривалий час і характерні не тільки для експресивного, але і для імпресивного мовлення. Відзначається також морфологічна неоформленість висловлювання, розрізнення та вживання практично всіх граматичних форм утруднюється [6, с. 11]. Характерні застрягання на називному відмінку іменників, проблеми із засвоєнням відмінювання іменників, засвоєння відмінків уповільнено, особливу складність викликають прийменникові конструкції (діти опускають прийменники, спотворюють закінчення). Спостерігаються характерні заміни дієслівних форм інфінітивом, яким діти користуються достатньо довго. Дуже складно засвоюють зворотні дієслова, не дуже успішно опановують відмінювання дієслів. Прикметники з'являються у мовленні дітей дуже пізно. Часто замість прикметника дитина вживає невизначену форму дієслова. Відзначаються зміни за числами та відмінками. Якщо у дитини з ТПМ самостійно формується фраза, вона являє собою коротке просте речення, в якому порушено порядок слів. Нерідко одне зі слів замінюється жестом або звуконаслідуванням. Формування зв'язного мовлення грубо порушено. Дитина не може передати послідовність явищ та подій, не може виділити головне у оповіданні. Звуки з'являються спонтанно. Дитині важко скласти окремі елементи мовлення в єдине ціле – зі звуків утворити слово. Важко сформувати динамічний артикуляційний стереотип (утруднено злиття звуків при їх правильному або неправильному вимовлянні), в результаті виникають перестановки звуків та складів, спрощення та спотворення структури слів. Не формуються тонкі рухові координації мовленнєвого апарату. Провідним є порушення праксису, моторики мовлення, проте внаслідок кінетичної або кінестетичної апраксії страждають фонетична та фонематична системи. Порушення ритмічної організації слів проявляється у сповільненості мовленнєвого потоку. Несформованість ритмічної структури слова та фрази супроводжується порушеннями мелодики, темпу та ритму мовлення.

У полілінгвальному середовищі затримка мовленнєвого розвитку може бути не тільки через те, що дитина має статус ООП, а через те, що вона ще не може «визначитися» якою мовою їй краще почати говорити.

Пропедевтика (попереднє навчання та виховання) – дає ознайомлювальні знання, подає матеріал в елементарній формі, щоб полегшити дітям перехід із одного стану до іншого, змінити позицію, настрої, цілі та принципи роботи у сфері навчання.

Порушення мовлення у дітей з ООП у полілінгвальному середовищі створює додаткові труднощі у їх соціальній адаптації та встановленні взаємин з оточуючими людьми.

У корекційній роботі використовуються різні методи мовленнєвого розвитку дошкільнят з ООП у полілінгвальному середовищі, наприклад:

- наочні: безпосереднє спостереження та його різновиди (спостереження у природі, екскурсії); опосередковане спостереження (образотворча наочність: іграшки, картини) та інших;

- словесні: читання та розповідання художніх творів; заучування напам'ять; переказ, бесіда, розповідь без опори на наочний матеріал та інших;

- практичні: дидактичні ігри; ігри-драматизації; інсценування; дидактичні вправи, пластичні етюди, хороводні ігри;

- невербальні засоби комунікації: засоби графічного моделювання; піктограми; картинки-символи; схеми; мнемотаблиці та ін.

Корекційний вплив здійснюється у таких формах навчання: фронтальна та індивідуальна. Усі заняття рекомендується розділити на кілька етапів.

Вправи виконувати за трьома напрямками: за показом: «Зроби точно так, як я», «Порівняй, чи правильно зробив»; по пам'яті після попереднього аналізу: «Запам'ятай», «Зроби так само», «Порівняй»; за словесною конструкцією вчителя-логопеда.

Вибір та використання того чи іншого методу визначається характером мовленнєвого порушення, змістом, цілями та завданнями корекційного впливу, етапом роботи, віковими, індивідуально-психологічними особливостями дитини та ін. Спільна робота з іншими фахівцями (психологом, музичним керівником, інструктором з фізичного розвитку, вихователем, лікарем) дозволяє активно впливати на дитину специфічними професійними засобами. Адже діти з ООП у полілінгвальному середовищі із задоволенням беруть участь у конкурсах, у пізнавально-розважальних іграх тощо. Вони почуваються в цьому світі не самотніми, а значущими та вміючими особистостями.

У навчанні та соціалізації таких дітей все має бути суворо індивідуально, і насамперед має бути прийняте відповідне рішення сім'ї.

Серед рекомендацій фахівців сім'ям, які знаходяться у полілінгвальному середовищі, дослідники у цій галузі акцентують увагу на наступному.

Якщо це дійсно важливо для сім'ї, можливе надання дитині багату і велику мовленнєву практику з обох мов. Існує безліч можливостей вивчити мовлення, як за програмами, що освоюються вдома, так і за дошкільними та громадськими програмами. Необхідно знайти спеціаліста з патології мовлення або мовленнєвої терапії (speech therapist), який дав би батькам додаткові стратегії та рекомендації, як з цим працювати.

До складнощів, з якими стикаються фахівці в цій галузі, що працюють у полілінгвальних країнах, відноситься проблема вибору – яке мовлення використовувати у терапії, а яке – у навчанні. Часто мовлення сім'ї не збігається з мовленням, яким здійснюється навчання в загальноосвітніх

установах. У цьому випадку фахівці радять використовувати спрощене мовлення у спілкуванні з дітьми. З цим можна погодитися, враховуючи, що діти з тяжкими порушеннями мовлення можуть відчувати складнощі зі сприйняттям. Тим не менш, іноді це спрощення йде далі і зводиться до використання тільки однієї мови – мови навчання у ЗДО, а не мовлення, яке використовують у сім'ї (наприклад, польська мова у Польщі). Тим не менш, достеменно встановлено, що коли ми відмовляємося від мови сім'ї, це неминуче негативно впливає на вивчення другої.

Наступне, на що потрібно звернути увагу – це те, що у місці тимчасового перебування діти отримують можливість застосувати на практиці мову соціального спілкування та засвоювати прагматичні правила.

Таким чином, комплексний підхід передбачає поєднання корекційно-педагогічної та лікувально-оздоровчої роботи, коли поряд з логопедичним впливом ведеться виховання дитини та оздоровлення дитячого організму в цілому. Враховуючи індивідуальні особливості та потреби кожної дитини з ООП, зокрема, з тяжкими порушеннями мовлення, фахівці ЗДО намічають та реалізують цілісну програму спільної та своєчасної корекційно-педагогічної роботи.

Висновки. Є всі підстави зробити висновок, що одночасне опанування кількох мов не завжди позитивно впливає на психічний розвиток дітей, особливо дітей, що мають тяжкі мовленнєві порушення. Порушення мовлення у дітей з ООП у полілінгвальному середовищі створює додаткові труднощі у їх соціальній адаптації та встановленні взаємин з оточуючими людьми.

Перспективним у подальших пошуках із цієї теми ми вважаємо вивчення впливу іншомовного мовлення на психомовленнєвий розвиток дітей, які тимчасово перебувають за межами нашої держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Р. Двомовне навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні, Румунії та Молдові : монографія. Київ : Лист, 1999. 288 с.
2. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. Київ : Слово, 2008. 256 с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Київ : Вища школа, 1979. 264 с.
4. Bialystok E. Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition. New York : Cambridge University Press, 2001. 288 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
5. Bialystok E. Language Processing in Bilingual Children. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 238 p.
6. Cummins J. Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon : Multilingual matters, 1984. 306 p.

**КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

Олефір Ольга,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Гузь Яна, вчитель-логопед,
Початкова школа № 43 Полтавської
міської ради

У статті автором визначені теоретико-методологічні основи корекції лексико-семантичних умінь у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Розкрито значення лексико-семантичної роботи у молодших школярів, а також основні завдання організації даної роботи. На основі аналізу літератури визначили основні напрями лексико-семантичної роботи в умовах інклюзії. Встановлено, що лексико-семантична робота в умовах інклюзії проводиться на різних етапах роботи з текстом.

Ключові слова: *лексика, молодші школярі, урок читання, тяжкі мовленнєві порушення, лексико-семантичні порушення.*

In the article the author defines the theoretical and methodological bases of correction of lexical and semantic skills in junior schoolchildren with severe speech disorders. The significance of lexical and semantic work in junior schoolchildren is revealed, as well as the main tasks of the organization of this work. Based on the analysis of the literature, the main directions of lexical and semantic work in the conditions of inclusion were determined. It is established that lexical and semantic work in the conditions of inclusion is carried out at different stages of work with the text.

Key words: *vocabulary, junior high school students, reading lesson, severe speech disorders, lexical and semantic disorders.*

Постановка проблеми. Аналіз спеціальної літератури та дані проведеного нами експериментального дослідження свідчать, що особливістю лексико-семантичного розвитку учнів із ТПМ є обмеженість, звуженість смислової структури слова, несформованість різних типів його значень (абстрактних, узагальнюючих, синонімічних, антонімічних, переносних), значно менший обсяг семантичних полів та більш низький (порівняно з нормою) рівень смислових зв'язків між словами, які організовують ці поля. Характерними також є труднощі розуміння та пояснення лексико-стилістичних засобів вираження змісту художніх творів. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема розширення лексичних можливостей учнів із ТПМ в рамках освітнього процесу. Збагачення лексичного запасу учнів – це не стихійний, а спеціально організований процес, до якого залучається увесь персонал школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження науковців Н. Жукова, М. Кольцова, Р. Лалаєва, І. Марченко, Н. Серебрякова, Є. Соботович, О. Олефір, Н. Чередніченко та ін. засвідчують, що недорозвиненість лексико-семантичних умінь призводять до обмеженості

словесних засобів спілкування різного ступеня вираження, а також недостатності засвоєння змістовної структури слова (лексичної семантики), що призводить до неправильного використання слів у власній усній та писемній продукції, а також до її недостатнього розуміння.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методичних основ корекції лексико-семантичних умінь у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Результати експериментальних даних вивчення особливостей лексичної складової мовленнєвої діяльності учнів 2–3 класів із ТПМ дали змогу визначити основні вимоги до корекції лексико-семантичних умінь в умовах інклюзії, а саме: основна увага в корекційній роботі спрямовується на формування розуміння семантики слів ужитих в прямому, абстрактному та переносному значеннях, шляхом пояснення їх значень, а також умінь використовувати їх відповідно до мовленнєвої ситуації; лексико-семантичному розвитку сприяє робота з формування вміння оперувати лексичними явищами (синонімії, антонімії, полісемії), що значно підвищує розуміння головної думки, моралі, висловлювання власної думки до подій, героїв, що зображені в текстах); провідна ідея корекційної роботи є збагачення не стільки кількісного, скільки якісного лексичного запасу. Цьому сприяє створення різноманітних комунікативних ситуацій, розробка та використання завдань та вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності учнів.

У роботі над уточненням і розширенням лексико-семантичної складової учнів можна визначити такі основні завдання:

1. Привернути увагу до лексичного значення слів.
2. Виховати умінь пояснювати їх семантику шляхом використання різних прийомів.
3. Сформувати умінь практичного використання слова у різних контекстах.

Урахувавши теоретично обґрунтовані складності механізму формування лексичної складової (В. Воробйова, І. Глущенко, О. Ревуцька, Н. Серебрякова, Л. Спірова, Л. Трофименко, І. Холодар, М. Шевченко), ми визначили основні напрями лексико-семантичної роботи в умовах інклюзії:

- 1) формування правильного розуміння значень окремих слів;
- 2) формування розуміння змісту слів, ужитих в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях.;
- 3) формування та розвиток лексичних полів;
- 4) формування лексичної системності (антонімія, полісемія, синонімія);
- 5) формування вміння розуміти та використовувати лексичні та лексико-стилістичні засоби вираження змісту художніх творів (епітети, порівняння, фразеологізми).

При корекції лексико-семантичних умінь та навичок у молодших школярів із ТПМ в умовах інклюзії ми виокремили основні вимоги, передбачені навчальною програмою з розділу „Читання” [1; 2; 6] та Державним стандартом спеціальної освіти з освітньої галузі „Мова і читання”, а саме: учні повинні вміти після попередньої підготовки читати

плавно вголос правильно цілими словами і групами слів, усвідомлено (розуміти значення слів, зміст речень, цілого тексту), виразно, помічати в тексті незнайомі слова і з'ясовувати їх значення, звертаючись за допомогою до вчителя, словників до текстів, довідкової літератури, усвідомлено читати мовчки; наприклад, казка, оповідання, загадка, заголовок та уміти свідомо користуватися найпростішими літературознавчими термінами; практично розрізняти твори за окремими жанровими ознаками; уміти зіставляти вчинки персонажів, визначити за допомогою вчителя мотиви їхньої поведінки, визначити авторське ставлення до подій і персонажів, висловлювати власне ставлення до вчинків героїв, давати найпростішу морально-етичну оцінку ситуацій, спираючись на власний досвід; уміти виділяти в тексті складні для розуміння або нові слова, з'ясовувати їх значення, ставити запитання до тексту, користуватися додатковою інформацією, знаходити в тексті ключові (опорні) слова, важливі для розуміння змісту; уміти аналізувати описи предметів, явищ за опосередкованими уявленнями та по пам'яті, звертаючи увагу на відповідність дійсності зображених у них ознак; розуміти слова з абстрактним значенням, образні вислови, виявляти інтерес до з'ясування їх значення, послідовно, логічно висловлюватися та правильно використовувати слова в конкретному та переносному значеннях, змістовно, виразно, граматично правильно, логічно висловлюватися, переказувати прочитане, брати участь у бесіді, діалогах, розуміти і пояснювати образний смисл речень, приказок, прислів'їв, правильно інтонувати власне живе мовлення, використовувати в ньому засвоєну лексику; виявляти інтерес і здібності до словесної творчості; мати досить розвинений фонематичний аналіз і синтез, здійснювати логічні завдання з групування, класифікації лексики, вчинків героїв, засобів виразності та ін., користуватися смисловою здогадкою; уміти помічати і виділяти засоби художньої виразності (епітети, порівняння, метафори), добирати і використовувати їх відповідно до мети власного висловлювання; уміти виявляти зміну емоційного забарвлення художнього твору, передавати динаміку почуттів під час словесного малювання, виразного читання, інсценізації уривків.

Аналіз уроків читання дав змогу встановити, що лексико-семантична робота в умовах інклюзії проводиться на різних етапах роботи з текстом:

- 1) На етапі підготовки до читання нового тексту;
- 2) Під час первинного читання;
- 3) Під час аналізу фактичного змісту тексту та обговорення змісту прочитаного (головних героїв, подій, зображених у тексті);
- 4) На етапі закріплення матеріалу.

Метою першого підготовчого (пропедевтичного) етапу є запобігання труднощів розуміння прочитаного шляхом пояснення значень незнайомих слів.

На другому етапі під час читання тексту уточнюється розуміння значення слів шляхом введення його в речення з тексту.

На третьому етапі відпрацьовується уміння вживати незнайомі слова у зв'язному мовленні. Разом з цим визначається мораль та головна думка тексту.

На етапі закріплення матеріалу повторюються найбільш важкі слова, що вводяться у склад речення.

Висновки. Корекція лексико-семантичних умінь сприяє значному поліпшенню як кількісного мовленнєвого запасу учнів, так і якісного удосконалення його змістовної сторони.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання підготовчий, 1–4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Київ : “Богдан”, 2002.
2. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 2–4 класи. Українська мова. Київ : Богдана, 2006.
3. Ревуцька О. Виконання лексичних вправ молодшими школярами із тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 18–22.
4. Соботович Є. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. Вип. 2. Київ : Актуальна освіта, 2005. С. 3–7.
5. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.
6. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 2–10.
7. Холодар І. О. Особливості порушення лексичної будови мовлення у молодших школярі із загальним недорозвиненням мовлення. *Підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах здійснення дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Херсон : Айлант, 2006. С. 95–99.

УДК 376-056.264-053.5:373.3

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ

Олефір Ольга,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,

Демідова Наталія, студентка,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Одним з тяжких порушень мовлення є заїкання, що проявляється не тільки в мовленнєвих судамах, а й супроводжується специфічними психічними розладами. Комплексний підхід враховує ці особливості, залучаючи до корекційного процесу фахівців з різних галузей. У статті описані напрями подолання заїкання з врахуванням нинішнього воєнного стану.

Ключові слова: заїкання, мовленнєве порушення, логопедичні заняття, форми взаємодії.

One of the serious speech disorders is stuttering, which is manifests not only in the speech seizures, but accompanied by specific mental disorders. The complex approach takes into account these peculiarities, involving specialists in different branches to the correction process. The article describes the directions for overcoming stuttering, taking into account the current military situation.

Key words: stuttering, speech defect, speech therapy classes, forms of interaction.

Постановка проблеми та її актуальність. В наш неспокійний час все більше дітей страждають через порушення психофізичного розвитку. Внаслідок пережитих травматичних подій, можуть виникати не лише психічні розлади, а й мовленнєві, як наприклад заїкання, що потребує комплексного підходу до подолання. На сьогодні є безліч різних методик корекції цього мовленнєвого порушення, однак більшість з них не враховує особливості психічного стану дитини, що живе в умовах війни. І тому потрібним буде модифікувати комплексний підхід до подолання заїкання з урахуванням сучасних реалій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Через широке розповсюдження та неможливість повного подолання, заїкання є досить актуальною проблемою сьогодення. В останні роки особливо яскраво розвиваються такі теми як психолого-педагогічний супровід дітей із заїканням (Ю. Рібцун), подолання заїкання засобами театралізованої діяльності, нові погляди на проблему рецидивів заїкання (Л. Бегас) та інші.

Мета статті та завдання роботи: здійснити аналіз підходів до подолання заїкання в минулому та порівняти їх із сучасними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження етіології та методів корекції заїкання відбувається з давніх часів і досить актуальне донині. Адже навіть зараз немає однозначного способу повної корекції цього мовленнєвого порушення.

Заїкання – це порушення темпо-ритмічної організації мовлення, яке виникає внаслідок судомного стану мовленнєвого апарату. Виділяють неврозоподібне і невротичне заїкання. Однак, офіційно таке розмежування з'явилося аж в 1970-і роки, а до цього лиш робилися спроби вивчення цього порушення як одного цілого та визначення саме критеріїв розрізнення.

В стародавні часи вважали, що заїкання – це хвороба, яка виникала лише через органічні ураження в центральному або периферичному відділах мовленнєвого апарату. І тільки в кінці ж ХІХ ст. та на початку ХХ ст. все більше дослідників відзначають, що це складний мовленнєвий розлад з фізіологічною основою та вторинними психологічними проявами (А. Гутцман, І. Сікорський). Хоча деякі вчені виділяли психологічні особливості як основу, а фізіологічні прояви – як наслідок [2].

Зараз же фахівці виділяють дві групи причин, що призводять до заїкання:

– ті, що сприяють виникненню заїкання: невротична обтяженість батьків та дитини, що заїкається; її конституційна схильність; органічні

ураження ЦНС, травми головного мозку в різні періоди розвитку; спадкова схильність до заїкання;

– ті, що призводять до подолання заїкання: психічна травма, що сталася в один момент або діяла протягом довгого часу; емоційна депривація з боку дорослих; гострі афективні стани; неправильне виховання дитини та переучування при ліворукості; наслідування мовлення осіб, що заїкаються; органічні ураження ЦНС та травми головного мозку [4].

Саме через досить складну та невизначену етіологію заїкання варто використовувати саме комплексний підхід, щоб забезпечити різноплановий вплив на всі порушені ланки психофізичного розвитку. Залежно від особливостей порушення можуть застосовувати медичні, психологічні та педагогічні впливи.

Ще зі стародавніх часів активно використовували терапевтичні засоби корекції заїкання, хірургічне лікування заїкання (доки не було доведено його безуспішність), також застосовувалися різні механічні прилади та ортопедичні засоби. Однак ці прийоми або не допомагали, або мали лише допоміжний характер. Пізніше активно впроваджувались методи психотерапії до подолання заїкання як невротичного розладу та дидактичні прийоми. Однак найбільшого поширення набула система лікувально-педагогічних заходів, що поєднувала в собі всі ті впливи, які використовували раніше, і давала можливість отримати кращий результат. Вперше визначити склад таких заходів спробували І. Сікорський та його учень І. Хмелевський в своїх рекомендаціях до лікування заїкання, де використовували такі впливи як мовленнєва гімнастика, психотерапія та медичне лікування. І вже пізніше різні вчені (М. Хватцев, М. Лебединський, В. Селіверстов, С. Ляпідевський, Ф. Рау та ін.) активно підбирали найбільш ефективні методи та прийоми корекції заїкання, визначивши сучасний напрям [2].

Комплексний підхід реалізує цілісність та різноплановість процесу подолання заїкання, тим самим спрямовуючи вплив не на окремі вади, а на всю особистість дитини. Також така методика забезпечує гармонійний психофізичний розвиток за рахунок єдності роботи фахівців та координації їхніх зусиль [3]. Зміст комплексного підходу впливає з симптомокомплексу заїкання, до якого входять:

– фізіологічні симптоми: мовленнєві судоми, порушення просодики, мимовільні рухи під час мовлення, порушення загальної та мовленнєвої моторики, вегетативні розлади, порушення соматичного здоров'я.

– психологічні симптоми: логофобія, захисні прийоми, нав'язливі думки та фіксованість на дефекті, порушення експресивного мовлення, розлади психічного розвитку [4].

На основі вивчення корекційних методик різних авторів (Л. Арутюнян, В. Шкловського, Ю. Некрасової) можна зазначити, що комплексний підхід передбачає взаємопов'язану роботу логопеда, психолога, психотерапевта, психіатра та невропатолога в таких напрямках:

1) неврологічне лікування, що включає зменшення проявів вегетативних розладів, наслідків уражень ЦНС за допомогою медикаментозного та терапевтичного впливів.

2) логопедична робота, що направлена на усунення мовленнєвих судом, нормалізації стану просодики та розвитку вільного експресивного мовлення за допомогою

3) психологічна та психотерапевтична корекція, які передбачають подолання негативних проявів психіки через мовленнєве порушення [1]. На цьому напрямі варто зупинитись більше детально, саме через нинішній воєнний стан.

Як раніше було зазначено – заїкання може виникнути внаслідок психічної травми, як одномоментної, так і довгострокової, а зараз майже кожна дитина в Україні переживає досить травмуючий досвід. Тому внаслідок цього може виникати не лише мовленнєве порушення з вторинними психологічними переживаннями, а й гострий стресовий розлад, що може перейти в посттравматичний стресовий розлад. Для таких психічних станів характерне постійне нав'язливе згадування негативної події, стрес під час переживання чогось схожого, почуття відстороненості від інших людей, труднощі концентрації уваги. Тому за таких додаткових порушень, заїкання у дитини починає проявлятися більш гостро та ще більше погіршувати психічний стан, що і так страждає через постійні переживання через власний дефект [1]. З урахуванням цих особливостей, варто адаптувати методику корекції заїкання, додавши більше психотерапевтичних прийомів на початку та під час всієї роботи над мовленнєвим порушенням. Тому незамінною співпраця з психотерапевтом, що має за мету повернути дитині психічний спокій, необхідний для плідної логопедичної роботи, та проконсультувати логопеда щодо для розробки подальших занять з урахуванням наявного у дитини стану.

Висновки. Після дослідження історичного розвитку вивчення заїкання та порівняння з сучасним уявленням про етіологію, симптоматику та корекцію цього мовленнєвого порушення, можливим було детально описати комплексний підхід до подолання заїкання.

Через складність порушення, до корекційного процесу включають співпрацю різних фахівців: логопеда, психолога, психіатра, психотерапевта та невролога. А зараз, під час воєнного стану, розповсюдженість розладів внаслідок психічної травматизації зростає, в тому числі і заїкання, що обростає більш серйозними порушеннями як, наприклад, посттравматичний стресовий розлад. За наявності такого стану варто адаптувати корекційний підхід більшим залученням до нього психотерапевтичних методів. Надалі варто розробити співвідношення прийомів у комплексному підході до подолання заїкання за умов війни та врахування психічного стану дитини та пережитого нею.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. “Логопедия”. Москва : В. Секачев, 1998. 304 с.

2. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Саммит-Книга, 2007. 656 с.
4. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : ДП "Вид. дім "Персонал", 2017. 160 с.
5. Хрестоматія з логопедії : навч. посіб. / Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Київ : КНТ, 2006. 360 с.

УДК 378.015.3:159.942-056.26

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Падун Валентина, асистент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті описано прогнозовані результати в емоційній та психомоторній сферах студентів вищої школи з інвалідністю зі сформованим емоційним інтелектом.

Ключові слова: *студенти з інвалідністю, емоційний інтелект.*

The article describes the predicted results in the emotional and psychomotor spheres of high school students with disabilities with formed emotional intelligence.

Key words: *students with disabilities, emotional intelligence.*

Постановка проблеми. Парадигма реформування та розвитку системи освіти України орієнтована на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагаченні на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Актуальність. Компетентнісний підхід до освіти на усіх рівнях, вимагає вибудовування освітньої траєкторії, що забезпечить розвиток особистості здобувача освіти та формування його як свідомого, відповідального громадянина. Усі ці аспекти, орієнтують на укладення відповідного навчального контенту, у якому має місце завдання з розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості емоційної сфери особистості досліджували вітчизняні та зарубіжні психологи (С. Ламберт, В. Меннігер, А. Ребер, В. О. Сухарєв, О. Я. Чебикін і ін.), психофізіологи (П. В. Симонов, П. Фресс та ін.), педагоги (С. В. Родіна, Т. С. Сваренко й ін.). Структуру, понятійні аспекти емоційного інтелекту досліджували І. Андрєєва, Р. Бар-Он, О. Власова, Г. Гарднер, Г. Гарскова,

Д. Гоулмен, Д. Карузо, Р. Купер, Дж. Майер та Д. Люсін, П. Саловей, А. Саваф, С. Хейн і ін.).

Мета статті окреслити важливість враховування емоційного стану студентів з особливими освітніми потребами під час академічної сесії на успішність навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розрахування оптимальних форм, методів та засобів навчання дозволить досягнути якісних результатів навчання, зокрема в емоційній та психомоторній сферах [2, с. 25]. Нами визначене коло таких результатів в емоційній сфері студента з інвалідністю у вищій школі:

- демонструвати ставлення до соціальних проблем;
- інтегрувати набуті теоретичні знання в професійну діяльність;
- цінувати та поширювати національні традиції, виховувати національну свідомість на досвіді українського народу;
- демонструвати власні думки, виробляти вміння дискутувати, аргументувати свою позицію;
- оцінювати комунікативну ситуацію;
- формувати навички креативного підходу до вирішення проблем;
- усвідомлювати відповідальність за безпеку життя і здоров'я;
- вміти приймати рішення і застосовувати способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії;
- сприймати і правильно відображати управлінські завдання, пов'язані з високим рівнем змін у громадському секторі;
- формувати уявлення про засади свідомого господарювання, опанування сучасним суспільним і економічним мисленням;
- відстоювати власну думку під час опрацювання суспільно-економічних завдань [1, с. 55].

Що стосується психомоторної сфери:

- відтворювати визначення основних понять, теоретичного матеріалу, засвоєного у процесі вивчення навчальних дисциплін;
- розробляти власні відповіді на основі опрацьованого теоретичного і практичного матеріалу;
- вдосконалювати здатність до самоосвіти;
- продемонструвати навички елементарних розрахунків і складання графіків;
- ініціювати розв'язання конкретної управлінської ситуації власними рішеннями;
- побудувати на початковому рівні бізнес-план, обґрунтувавши на яку спільноту він розрахований і якими економічними та управлінськими засобами має бути реалізований;
- рейтингувати обраний вид спорту засобами менеджменту;
- оцінювати власну поведінку та поведінку інших людей з позицій її правомірності та протиправності, пояснювати оцінку, спираючись на норми права;

- вміти характеризувати і аналізувати різні джерела інформації;
- здійснювати складні логічні інтелектуальні операції з правовою інформацією: аналізувати, порівнювати, систематизувати, структурувати, узагальнювати, робити висновки, розуміти та пояснювати державно-правові закономірності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та тенденції;
- використовувати класифікацію державно-правових явищ та юридичних фактів як важливий спосіб пізнання складності й багатоманітності правової сфери життя та діяльності суспільства і держави;
- дотримуватися правил дипломатичного протоколу та етикету у проведенні бесід, зустрічей, переговорів;
- вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності, приймати обґрунтовані та оптимальні рішення [4].

Досягнення визначених результатів забезпечить змістовний навчальний контент, завдання та форми та методи навчання, що скеровані на розвиток емоційної сфери, формування відповідальності та здатності до самоосвіти.

Висновки та перспективи використання результатів дослідження. Таким чином, формування емоційного інтелекту у системі професійної підготовки дає можливість діяльнісний підхід зробити ефективнішим, адже особистість фахівця скерована на професійний розвиток і вдосконалення. Здатність розуміти власні емоції та емоцій інших сприяють професійній рефлексії, самосвідомості усвідомлення себе як особистості, як професіонала, усвідомлення своїх дій, поведінки та встановленню вигідних взаємостосунків з людьми

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. С. 318–322.
2. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. С. 91–93.
3. Жмайло Н., Стасюк М. Роль емоційного інтелекту в процесі професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 4. С. 12–16.
4. Жмай О. В. Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку soft skills. URL: <http://rinek.onu.edu.ua/article/view/144919/147862>
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII; дата оновлення 02.04.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Про загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX Дата набрання чинності 18.03.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ РОДИН В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Пахомова Наталія,

доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Пшичкіна-Фирсова Дар'я,

практичний психолог,
КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І–
ІІІ ступенів № 20 імені Бориса Серги
Полтавської міської ради Полтавської
області», асистент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті представлено аналіз сучасних досліджень щодо впливу військових дій на психоемоційний стан дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто значущість та актуальність проблеми надання психокорекційної та психосоціальної допомоги дітям, які мають порушення психофізичного розвитку та їх родинам фахівцями спеціальної освіти у контексті психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводу. Здійснено теоретичний аналіз змісту, завдань та принципів надання психосоціальної допомоги особам, які пережили психотравмуючий досвід. Особлива увага в статті спрямована на необхідності удосконалення підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності з дітьми з ООП та їх родинами в умовах воєнного часу.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, психосоціальна допомога, завдання психосоціальної допомоги, принципи психосоціальної допомоги, психотравмуючий досвід, воєнний стан.

The article presents an analysis of current research on the impact of hostilities on the psycho-emotional state of children with special educational needs. The significance and relevance of the problem of providing psychocorrectional and psychosocial assistance to children with mental and physical disabilities and their families by specialists in special education in the context of psychological and pedagogical and correctional and developmental support are considered. It was done theoretical analysis of the content, tasks and principles of providing psychosocial assistance to persons who have traumatic experiences. The article focuses on the need to improve the training of future specialists in special education for professional activities with children with SEN and their families in wartime.

Key words: children with special educational needs, psychosocial assistance, problem of psychosocial assistance, principles of psychosocial assistance, psycho-traumatic experience, military status.

Постановка проблеми та її актуальність. Ситуація, яку зараз проживає Україна, виходить за межі звичайного людського досвіду та життя.

Військові дії в нашій країні спричинили порушення життєдіяльності людей, шкоду їх фізичному та психічному здоров'ю, великі людські втрати, матеріальні збитки. Одні сім'ї вимушені залишити домівку та емігрувати за кордон або внутрішньо переміщуватись в інше місто України, проте вони переживають кризу, пов'язану з втратами не лише матеріальними, але і соціальними. Інші родини переживають втрату близької людини. Відтак, практично жодна доросла людина та дитина в Україні не залишилася осторонь війни.

Військова агресія Росії проти України жорстоко обірвала звичний режим всіх українців, а особливо дітей з особливими освітніми потребами та їх рідних, що в черговий раз стало викликом для системи освіти, зокрема для закладів вищої освіти у сфері підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності з дітьми та їх родинами не лише в інклюзивному освітньому просторі, але і в кризових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки психологів та корекційних педагогів до роботи в умовах загальноосвітнього та інклюзивного освітнього простору представлена в дослідженнях багатьох українських учених (В. Бондар, І. Дмитрієва, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, Д. Супрун, М. Шеремет та ін.). На необхідності міждисциплінарного підходу та інтегративної медико-психолого-педагогічної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю наголошено багатьма науковцями (А. Алексюк, І. Козловська, В. Краєвський, І. Лернер, Н. Пахомова, І. Пометуна, В. Сидоренко, М. Шеремет та ін.).

Проте підготовка психологів та корекційних педагогів до роботи в умовах воєнного стану у сфері спеціальної та інклюзивної освіти не було предметом дослідження науковців. В умовах воєнного стану актуальним залишається питання щодо можливості надавання кваліфікованого психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводу дітям з ООП та їх родинам. Відтак, виникає необхідність в підготовці фахівців, які б володіли знаннями і практичними вміннями та навичками надання психолого-педагогічної та психосоціальної допомоги особам, які пережили психотравмуючі події.

У зв'язку з цим, виникає необхідність у визначенні завдань та принципів надання психокорекційної та психосоціальної допомоги особам, зокрема дітям з ООП та їх сім'ям, які пережили психотравмуючий досвід під час військових дій, а також в окресленні напрямків підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти у розрізі інтегративної психолого-педагогічної підготовки до професійної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Метою нашого дослідження є здійснити аналіз змін, які впливають на психоемоційний стан дітей з особливими освітніми потребами під час війни, охарактеризувати суть, завдання та принципи надання психокорекційної та психосоціальної допомоги особам, які пережили психотравмуючий досвід, а також обґрунтувати напрямки удосконалення підготовки фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Вивченню питання психотравмуючої ситуації та психотравми як відносно самостійного психічного і психологічного феномену присвячені дослідження багатьох учених (Б. Колодзін, Д. Калшед, П. Левін, Дженей і Баррі Уайнхолд, Е. Фредерик, Л. Бурбо, Н. Пезешкіан, А. Єрмошин, Н. Тарабріна та ін.). У різних наукових джерелах по-різному тлумачиться поняття «психотравма». Виділяють «психічну» і «психологічну» травми [5; 6]. За умови психічної травми спостерігаються помітні порушення нормального функціонування психіки. А якщо це травма психологічна, то таких порушень не буде, проте суттєво зміняться базові переконання і цінності людини. У випадку психічної травми, події загрожують життю людини, а у випадку психологічної – події є загрозливими для особистості: втрата домівки, роботи, місця проживання, свободи; приниження людської гідності (цькування в школі чи психологічне насильства в сім'ї) тощо. Такі події змінюють усталений спосіб життя та особистісну цілісність людини. Результатом пережитого може бути дистрес (виснаження), криза або важкий емоційний стрес. За цих умов зміни психічного стану суттєво відрізняються від змін у випадку психічної травми [3, с. 24].

Під час воєнного часу, родини, які виховують дітей з ООП зазнають численних змін, які суттєво руйнують щоденне звичайне життя та можуть привести як до психічної, так і до психологічної травми у дитини з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема:

- зміна в режимі дня (часті повітряні тривоги вночі та в день порушують режим сну, праці та відпочинку дітей, відповідно їм важко адаптуватися до нового розпорядку дня);

- практично кожний член сім'ї перебуває в одному просторі цілодобово, що часто негативно впливає на поведінку дитини;

- перебування в емоційно-напруженій ситуації (тривожні новини з телевізійних каналів, розмови в сім'ї, звуки вибухів та пострілів, гучні звуки повітряних сирен, а також постійне відчуття тривоги та невизначеності. А діти з особливими освітніми потребами дуже чітко відслідковують емоції та почуття дорослих і, звісно, теж відчувають страх, тривогу, паніку та емоційно виснажуються та вибухають);

- буденність та одноманітність днів;

- нерозуміння причин, чому потрібно майже весь час залишатися вдома, а також чому необхідно ховатися в підвалах чи інших укриттях і перебувати там тривалий час (часто діти з особливими освітніми потребами не розуміють причин, чому потрібно залишатися вдома, чому не можна йти в школу, чому не можна зустрітися з друзями, побачити однолітків, побігати на подвір'ї та займатися звичним для них справами та розвагами).

Відповідно, зазначені негативні зміни, які постійно впливають на психологічний та емоційний стан дітей з особливими освітніми потребами призводять до виникнення труднощів у корекційно-розвивальному супроводі таких дітей та сумнівній результативності та ефективності наданні цих послуг. У таких дітей можуть виникати як психічні так і психологічні травми.

Психотравма розглядається як незвичайна подія, яка здатна спричинити важкий психологічний стрес, що супроводжується почуттям

жаху, страху та безпорадності [6]. Варто зауважити, що у випадку довготривалого воєнного стану та військових дій в Україні основним завданням діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, на нашу думку, є створення оптимальних умов не лише для здобуття освіти дітьми з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей в домашньому освітньому середовищі, але і у наданні якісної, професійної психосоціальної підтримки та супроводу дітям, їх родинам із застосуванням технологій надання першої психологічної допомоги та подальшого кризового консультування після отримання травматичного досвіду.

Як зазначають науковці, психічне травмування у людей, що пережили надзвичайні події, має різну глибину і складність. Це залежить від багатьох факторів таких як: вік постраждалого, ступінь причетності до надзвичайної події, життєвий і професійний досвід, психоемоційний статус та вміння володіти своїми емоційними станами, наявність або відсутність підтримки з боку найближчого соціального оточення [2].

Варто додати, що глибина і складність психічної травми, особливо у дітей з ООП внаслідок надзвичайних станів, залежить також від категорії та рівня порушень їх психофізичних розвитку.

Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність впровадження теоретико-методичних основ інтегративної підготовки з метою визначення основних аспектів активізації професійних медико-психологічних і педагогічних знань й умінь [4]. Відтак, на нашу думку, майбутній фахівець спеціальної освіти, який в закладах освіти працює на посадах: асистента вчителя, психолога, спеціального чи корекційного педагога і має тісний взаємозв'язок з вихованцями та учнями, повинен неодмінно володіти технологіями надання психокорекційної та психосоціальної допомоги, що передбачає надання першої психологічної допомоги, використання технологій кризового консультування родин дітей та самих дітей з ООП, в залежності від індивідуальних потреб та особливостей їх психофізичного розвитку.

У широкому сенсі психосоціальна допомога, за визначенням Я. Дубініної – це напрям роботи, основна мета якого надання первинної психологічної допомоги, соціальної підтримки людям, які перебувають у важкій життєвій ситуації та організація комплексу умов для продуктивної адаптації людини у змінених умовах життєдіяльності.

У вузькому сенсі психосоціальна робота – це діяльність фахівця, спрямована на відновлення втраченої психосоціальної рівноваги, на пошук ресурсів особистості і ресурсів соціального середовища для подолання труднощів у життєвій ситуації.

Основні завдання психосоціальної допомоги – розширення діапазону соціальних і особистісних ресурсів людини для самостійного вирішення виникаючих проблем, подолання труднощів, актуалізація її творчих, інтелектуальних, особистісних, духовних і фізичних можливостей, необхідних для виходу з кризового стану, стимулювання самоповаги і впевненості в собі [1].

Узагальнюючи принципи психосоціальної допомоги дітям Джон Пірс наголошує [2, с.11]:

1. Втручання повинне бути різностороннім: фахівець повинен бути здатний працювати із широким спектром проблемної поведінки. Більше того, при роботі з дітьми, котрі пережили психологічну травму, спеціаліст може бути вимушений втручатися в умови середовища і оточення, щоб надати дитині всеосяжну допомогу. Дитину не можна розглядати в ізоляції від сім'ї. Не можна не брати до уваги соціальну ситуацію, в якій у даний момент знаходиться дитина.

2. Втручання повинне бути орієнтоване на розвиток дитини.

3. Втручання повинне бути спрямоване на наслідки, що виявляються в розвитку. Оскільки жорстоке ставлення може порушити здатність дитини справлятися з етапними задачами розвитку та ускладнювати досягнення і освоєння подальших етапів, психолог повинен уміти оцінювати рівень розвитку дитини.

4. Втручання повинне відповідати етапу розвитку дитини. Як було наголошено вище, залежно від стадії розвитку, її психологічні наслідки можуть носити різний характер.

5. Втручання повинне враховувати рівень розвитку: стратегія кризового втручання повинна відповідати стадії розвитку дитини.

На думку, Л. Сафонові основною формою надання такої допомоги, може стати спеціально організований процес – соціально-психологічний супровід кризової особистості [2, с. 12].

Дослідниця визначає три етапи соціально-психологічного супроводу: діагностико-аналітичний (слугує основою для постановки мети); власне діяльнісний (відбір і застосування методичних засобів); контрольно-аналітичний (аналіз кінцевих і проміжних результатів, що дозволяє коректувати хід роботи) [2, с. 12].

Відповідно до глибини і сили травматичного досвіду постраждалі потребують різного типу допомоги, яка може бути надана спеціалістами різного профілю.

Як бачимо із вищезазначеного, що опанування майбутніми фахівцями спеціальної освіти навичок консультивання в системі психосоціальної допомоги дітям з ООП та їх родинам в результаті пережитих травматичних подій є «must have» на сьогоднішній день і в майбутньому, адже наслідки військових дій ще достатньо тривалий час негативно впливатимуть на життєдіяльність та розвиток практично кожної особистості, зокрема дітей. Відповідно, чим раніше розпочнеться процес психосоціального відновлення, тим ймовірніше, що позитивний результат не змусить на себе чекати.

Висновки та перспективи. Узагальнюючи вище викладену інформацію, вважаємо за необхідне розробку та введення у зміст підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти курсу «Основи консультивання в системі психосоціальної допомоги дітям з ООП та їх родинам, які пережили травматичний досвід» як одного з аспектів інтегративної психолого-педагогічної підготовки до професійної діяльності в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубініна Я.П. Оволодіння технологіями психосоціальної допомоги як складова професійної підготовки фахівця з соціальної роботи. *Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*: веб-сайт URL: <http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiya-4-istorichna-psikhologiya-i-sotsialna-robota/191-ovolodinnya-tekhnologiyami-psikhosotsialnoji-dopomogi-yak-skladova-profesijnoji-pidgotovki-fakhivtsya-z-sotsialnoji-roboti> (дата звернення: 30.04.2022).
2. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / авт. кол. ; заг. ред. В. Г. Панок, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. осіб. Т. 1. Київ, 2018. 208 с.
4. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. 346 с.
5. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навч. посіб. / наук. ред. та керівник проблем. групи Л. М. Вольнова. Київ, 2012. 275 с.
6. Семенова Ю. С. Теоретико-методологічний аналіз поняття психотравма: веб-сайт. URL: rbis-nbuiv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuiv/cgiirbis_64.exe? (дата звернення: 01.05.2022).

УДК 304.36

МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ, ЩО НАДАЮТЬ СОЦІАЛЬНІ ПОСЛУГИ, ЗДІЙСНЮЮТЬ СОЦІАЛЬНУ РОБОТУ

Петришин Роман,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

У статті на базі термінологічного аналізу визначено сутність системи надання соціальних послуг. Проаналізовано сучасний стан функціонування системи надання соціальних послуг. Охарактеризовано механізми взаємодії суб'єктів надання соціальних послуг. Розкрито, що уповноваженими органами у системі надання соціальних послуг є: центральні органи виконавчої влади, місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

Ключові слова: *система надання соціальних послуг, люди в складних життєвих обставинах, соціальні заклади, органи місцевого самоврядування, принципи надання соціальних послуг.*

The article is based on terminological analysis the essence of social services. The current state of the system of social services. The characteristic principles which provided social services. Reveals that the competent authorities in the system of social services are: central government, local authorities and local governments.

Key words: *system of social services, people in difficult circumstances, social institutions, central governments, the principles of social services.*

Актуальність та постановка проблеми. Ключовим ресурсом держави є громадяни. Проте на різних етапах життя будь-хто з громадян може потрапити у складні життєві обставини та потребувати професійної соціальної підтримки для їх подолання. Тому в умовах децентралізації в кожній територіальній громаді необхідно розвивати та забезпечувати надання соціальних послуг, тобто сформувати механізм взаємодії суб'єктів, які надають соціальні послуги, здійснюючи соціальну роботу.

Ефективна, дієва соціальна політика та соціальна робота є одним з важливих показників соціально-правової держави, якою є Україна, а особливо це стосується надання соціальних послуг жінкам, дітям та молоді, як соціально незахищеним верствам суспільства. В сучасних умовах формуються нові підходи в соціальній сфері, які передбачають децентралізацію соціальної політики. Тому перебудова соціальної сфери вимагає належним чином надання соціальних послуг в системі соціальної роботи, які б відповідали високим стандартам соціально-ринкової економіки.

Система надання соціальних послуг – це важливий елемент не тільки соціально-економічного та територіального вирівнювання регіонів і громад, але й здійснення соціальної роботи. Окрім цього це є частина зобов'язань України щодо виконання Європейської соціальної хартії та можливість реалізувати європейський вибір українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій На формуванні нових підходів в соціальній роботі як сфері надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів та механізмі взаємодії суб'єктів, що надають соціальні послуги наголошують у численних публікаціях Т. Алексеєнко, К. Дубич, З. Кияниця, І. Козубовська, Л. Романовська та ін. На переосмисленні основних підходів до розуміння соціальної роботи як професійної діяльності акцентують у своїх працях А. Капська, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, І. Мигович, Ж. Петрочко, І. Пеша, Л. Тюптя, І. Трубавіна та ін. Питання роботи в громаді як напряму професійної діяльності соціального працівника актуалізують у своїх працях О. Безпалько, І. Зверєва, Т. Семигіна й ін.

Враховуючи існування низки наукових праць де розкриваються різні аспекти соціальних послуг, питання механізму взаємодії суб'єктів надання соціальних послуг в контексті здійснення соціальної роботи залишаються на узбіччі проведення наукових досліджень. Тому обґрунтовується вибір теми статті та актуалізується потреба в проведенні аналізу проблеми.

Мета статті є висвітлення суті та механізму взаємодії суб'єктів, що надають соціальні послуги, здійснюють соціальну роботу та аналізу сучасного стану її функціонування.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній час в Україні є важливим питанням формування ефективною системи надання соціальних послуг та створення дієвого механізму взаємодії суб'єктів надавачів соціальних послуг.

Основним законодавчим актом у сфері надання соціальних послуг є Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII «Про соціальні послуги», який

вступив у дію з 01.01.2020 р., визначає основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання або мінімізацію їх негативних наслідків особам/сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах [2].

Суб'єктами системи надання соціальних послуг згідно Закону є: уповноважені органи у сфері надання соціальних послуг, отримувачів соціальних послуг, надавачів соціальних послуг.

На думку К. Дубич система надання соціальних послуг – «це складна, відкрита соціально-економічна система, яка складається з сукупності державних органів і недержавних організацій, діяльність яких спрямована на надання соціальних послуг особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах, не можуть самотійно їх подолати та потребують сторонньої допомоги» [1].

Механізм виявлення осіб/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах або мають найвищий ризик потрапляння в такі обставини, та основні моменти організації надання їм соціальних послуг відповідно до індивідуальних потреб визначає порядок організації надання соціальних послуг, затверджений постановою КМУ від 1.06.2020 р. № 449 [4].

Надавачі соціальних послуг – юридичні та фізичні особи, фізичні особи – підприємці, включені до Реєстру надавачів та отримувачів соціальних послуг.

Надавачі соціальних послуг провадять свою діяльність відповідно до законодавства про соціальні послуги, на підставі установчих та інших документів, якими визначено перелік соціальних послуг та категорії осіб, яким надаються такі послуги, за умови забезпечення їх відповідності критеріям діяльності надавачів соціальних послуг, встановленим Кабінетом Міністрів України.

Надавачі соціальних послуг можуть належати до державного, комунального або недержавного секторів.

До надавачів соціальних послуг комунального сектору належать надавачі соціальних послуг, утворені уповноваженими органами, зазначеними у ч. 4 ст. 11 Закону «Про соціальні послуги», діяльність яких фінансується за рахунок коштів відповідного бюджету.

До надавачів соціальних послуг комунального сектору належать:

1) установи/заклади надання соціальних послуг (стаціонарні, реабілітаційні, тимчасового перебування);

2) інші установи/заклади соціальної підтримки (обслуговування), у тому числі спеціалізовані служби підтримки осіб, постраждалих від домашнього насильства та насильства за ознакою статі.

Соціальні послуги можуть надаватися у центрах зайнятості, закладах охорони здоров'я, освіти, культури тощо [3].

Зважаючи на викладене вище можна констатувати, що система надання соціальних послуг є багатогранним складним процесом, який потребує ефективних механізмів та інструментів соціальної роботи. Важливим аспектом цього є поміркована соціальна політика в реалізації соціально-правового захисту щодо громадян, які опинились в складних життєвих

обставинах, а також виразна та послідовна взаємодія державних органів влади, місцевого самоврядування та громадського сектору, що забезпечить доступність, ефективність та якість діяльності системи надання соціальних послуг в Україні.

Висновки. Саме тісна співпраця суб'єктів соціальної роботи допоможе зменшити показник кількості осіб/сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Адже спільна діяльність суб'єктів соціальної роботи сприяє запобіганню виникнення проблем та проведенню превентивної роботи усіх категорій населення.

Перспективи подальших досліджень: удосконалення механізмів взаємодії суб'єктів, що надають соціальні послуги здійснюючи соціальну роботу в Україні та використання зарубіжного досвіду та впровадження у національну систему надання соціальних послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубич К. В. Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2015. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2015_3_7
2. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671–VIII : редакція від 27.04.2022, підстава 2193-IX. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
3. Мацокін А. Соціальні послуги: алгоритм розвитку (надавачі, отримувачі та уповноважені). *Місьцеве самоврядування*. 2021. № 10. URL: <https://i.factor.ua/ukr/journals/ms/2021/october/issue-10/article-117457.html>
4. Про порядок проведення моніторингу надання та оцінки якості соціальних послуг: постанова Кабінету Міністрів України від 1 червня 2020 р. № 449: редакція від 18.05.2022, підстава 560-2022п. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/449-2020-%D0%BF#Text>

УДК 376-056.263-057.874

СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Петрушов Андрій,

кандидат медичних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Ельвін Катерина, логопед-дефектолог
Центр розвитку «Лінгвіст»

м. Верхівцеве, Дніпропетровська область

У статті розглядається інтеграція дітей з порушеннями слуху в освітній простір загальноосвітньої школи. Проаналізовано наукову, методичну літературу, узагальнено особливості інтегрованого навчання дітей з вадами слуху, вивчено складності спільного навчання дітей з

порушеннями слуху із дітьми нормальним слухом, намічено шляхи їх вирішення проблем.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, сурдопедагог, інтегроване навчання, загальноосвітня школа.

The article considers the integration of children with hearing impairments into the educational space of secondary schools. The scientific and methodical literature is analyzed, the peculiarities of integrated education of children with hearing impairments are generalized, the difficulties of joint education of children with hearing impairments with children with normal hearing are studied, the ways of their solution of problems are outlined.

Key words: children with hearing impairments, deaf educator, integrated learning, secondary school

Актуальність дослідження проблеми інтеграції дитини з порушеннями слуху в загальноосвітній простір, обумовлена високою розповсюдженістю подібного порушення серед дітей та необхідністю вирішення проблеми навчання та виховання дітей з вадами слуху з урахуванням їх інтеграції.

Матеріали статті можуть бути корисними для студентів вищих навчальних закладів при вивченні інтегрованого навчання, інклюзивної освіти, а також для педагогів при організації навчання і виховання дітей з порушеннями слуху.

Аналіз останніх досліджень. Одним з основних завдань сучасної спеціальної освіти стає забезпечення повноцінного й гідного життя осіб з особливостями психофізичного розвитку, їх адаптація в освітній простір загальноосвітньої школи, безпосередня посильна участь у житті суспільства, включення в соціальні відносини. Дослідженнями теоретико-методологічних основ забезпечення інтеграції в освіті займалися дослідники В. Афанасьєв, В. Біблер, С. Клепко, М. Култаєва та інші; основами організації інтегрованих уроків М. Сова, В. Сухомлинський; виховний потенціал інтегрованих уроків вивчали Ю. Дік, М. Іванчук; специфікою проведення інтегрованих уроків Л. Барилкіна, Л. Обухова, О. Чекіна. Інтеграційні процеси в освіті активно вивчають у своїх дослідженнях такі українські вчені, як Н. Бабік, М. Вашуленко, С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, Ю. Мальований, О. Савченко та інші.

Процес інтеграції являє собою поєднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на основі їх взаємозалежності та взаємодоповнення. Н. Горелик, вважає сутністю процесу інтеграції якісні перетворення всередині кожного елемента, що є складником системи. Принцип інтеграції передбачає взаємозв'язок усіх компонентів процесу навчання, усіх елементів системи, зв'язок між системами; він є провідним при розробці цілей навчання [7]. Українські учені-дослідники цієї проблеми В. Бондар, Л. Волкова, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Шипіцина та інші вказують на те, що інтеграційні процеси у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають певну специфіку, оскільки розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання [6].

Питання саме включення дітей з вадами слуху у звичайне навчання розкривав у своїй статті відомий учений Ф. Рау. Він говорив, що інтеграційне навчання не повинно бути відокремленим від інтеграції в суспільство, а повинне бути цілісним і неподільним [4].

Мета дослідження: проаналізувати проблему інтеграції дитини з порушеннями слуху в загальноосвітній простір.

Для вирішення вказаної мети, слід вирішити ряд завдань:

1. Розкрити сутність інтеграції дітей з порушеннями слуху в загальноосвітній простір.
2. Виділити необхідні умови для ефективної інтеграції дітей у шкільне навчання.
3. Виявити переваги інтегрованого навчання дитини з порушеннями слуху.
4. Зробити висновки.

Інтегроване навчання дітей з порушенням слуху в загальноосвітній школі - відносно нове явище для системи освіти України. До недавнього часу слабочуючі і глухі діти потрапляли в масові установи досить рідко і певною мірою випадково: це була або вимушена і тому малоефективна інтеграція, пов'язана з особливими соціально-економічними і культурними умовами (величезні за площею регіони країни, відсутність необхідного числа спеціальних дитячих садків і шкіл, низький рівень діагностики), або інтеграція в середовище дітей з порушеннями слуху, що мали регулярну корекційну допомогу і освітню підтримку з боку батьків або педагогів-репетиторів. У нинішніх умовах реформування освітньої галузі процес інтеграції дітей даної категорії в масові дитячі навчальні заклади неухильно розширюється і набуває характеру стійкої тенденції в освітньому просторі країни [2; 3].

Під інтеграцією розуміють зусилля спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір. Існує чотири варіанти інтеграції у навчанні: комбінована, часткова, тимчасова і повна.

При комбінованій інтеграції діти з особливими освітніми потребами навчаються з нормотиповими дітьми у загальноосвітній школі. При цьому діти з особливими освітніми потребами повинні адаптуватися до соціально-педагогічних умов загальноосвітньої школи, що створює проблеми для усіх учасників навчально-виховного процесу.

Часткова інтеграція, за якою діти з особливими освітніми потребами, які неспроможні на рівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, долучаються до загальноосвітніх закладів на частину дня по 1–3 особи.

Тимчасова інтеграція, за якою діти з особливими освітніми потребами об'єднуються з нормотиповими однолітками 2–4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів.

Повна інтеграція яку використовують в інклюзивній освіті характеризується тим, що 1–3 дитини з особливим освітніми потребами та психологічною готовністю включаються до спільного навчання з нормотиповими однолітками у звичайному класі загальноосвітнього

навчального закладу. Унаслідок чого створюється єдина загальноосвітня школа корекційно-розвивального спрямування [1].

В багатьох країнах при впровадженні інклюзії на глухих дітей поширили загальні правила, що запроваджувались для решти категорій дітей із особливими потребами, адже процесом часто керують люди, що займаються загальними проблемами освіти і не розуміють специфічності дітей із втратою слуху. Адже, просто помістити глуху дитину в масову школу, не означає, що це інклюзія чи повноцінна інтеграція. Насправді, потрапивши в так зване інклюзивне середовище, що може бути дуже позитивним для інших категорій дітей із особливими потребами, глуха або слабочуюча дитина може стати ще більш сегрегованою і ізольованою через розлучення із громадою глухих, зі своєю своєрідною субкультурою, жестовою мовою, а, головне, вона буде позбавлена повноцінного спілкування із такими самими як вона сама, глухими дітьми [5]

Поміркована позиція представлена науковцями, які вважають, що і інтернатна, і інтеграційна форми навчання мають право на співіснування, забезпечуючи батькам можливість обрати таку форму навчання, яка найбільше підходить для їхньої дитини з огляду на індивідуальні особливості дитини, її здібності, особистісні якості, вмотивованість перебування у колективі чуючих, можливості батьків брати участь у навчанні їхньої дитини тощо.

Науковці і практики єдині у думці, що так звана стихійна або вимушена інтеграція дітей з порушеннями слуху є неприпустимим явищем, не виправданим з точки зору тих завдань, які покликана розв'язувати інтеграційна форма навчання [8].

Для ефективної інтеграції дітей з порушеннями слуху в загальноосвітню школу необхідно створити умови для освоєння освітньої програми, головними з яких будуть: організація безбар'єрного предметного середовища; використання сучасних технологій, методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності, а саме розробка необхідних навчальних та дидактичних матеріалів та ін.. Важливими компонентами ефективної інтеграції буде також проектування індивідуального освітнього плану командою фахівців, а саме: створення атмосфери емоційного комфорту, формування взаємовідносин у дусі співробітництва та прийняття особливостей кожного; формування у дітей з порушеним слухом позитивної, соціально спрямованої навчальної мотивації; застосування адекватних можливостей та потреб учнів [4].

Незалежно від рівня готовності включення дитини з порушеним слухом у загальноосвітнє середовище буде ефективним за наявності таких складових: наявність нормативно-правової бази; забезпеченість матеріально-технічними, методичними ресурсами; розвиток соціально-морального освітнього процесу. потенціалу учасників.

Нормативно-правова база інтегрованого навчання дітей с особливими освітніми потребами представлена такими документами: Закон України «Про освіту» Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у

загальноосвітніх навчальних закладах»; Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 грудня 2010 року № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року № 8 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти»; Наказ Міністерства освіти і науки України 01 серпня 2018 року № 831 «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» [5].

Серед умов, необхідних для включення дитини із порушеннями слуху в школу є обов'язкове забезпечені необхідними матеріально-технічними ресурсами. До матеріально-технічних ресурсів насамперед належить архітектурне середовище установи. При організації «безбар'єрного середовища» для дітей із порушеним слухом слід пам'ятати, що головним джерелом отримання інформації є зоровий аналізатор. Правильною організацією навчального простору для учнів з порушеннями слуху є розташування за партою школяра з порушеним слухом - праворуч від учня-партнера, що чує, щоб мати можливість бачити зошит однолітка на організаційних моментах уроку (при записі номера завдання, умов завдання тощо). Також обов'язкове оснащення класу мультимедійної апаратурою (дошка, проектор, комп'ютер з колонками та виходом в Internet, засобами для зберігання та перенесення інформації (USB накопичувачі, принтер, сканер) та телевізором [5].

Також ще однією важливою умовою успішної соціально-освітньої інтеграції дітей із порушеннями слуху є забезпеченість кадровими ресурсами. Питання підготовки педагогічних кадрів необхідно розглядати у двох аспектах: підготовка педагогічного колективу загальноосвітнього установи та підготовка фахівців супроводу глухих та слабочуючих дітей у загальноосвітньому закладі (сурдопедагогів, логопедів, психологів, соціальних педагогів, педагогів супроводу). У цьому можна назвати такі основні напрями роботи з педагогічним колективом школи: розстановка кадрів з урахуванням особливостей класів та кваліфікації педагогів; моніторинг освітніх потреб педагогів інтегрованої або інклюзивної освіти; організація взаємодії з спеціалістами психолого-педагогічних установ; організація системи підвищення кваліфікації та професійної корекційної перепідготовки.

Слід виділити переваги інтеграції дітей з порушеннями слуху в загальноосвітній простір: подолання ізоляції вихованців; можливість отримання освіти за місцем проживання без відриву від сім'ї; соціальна адаптація з раннього віку; оздоровлення емоційної сфери нормотипових однолітків; навчання дітей спілкуватися та працювати разом; формуванні у нормотипових дітей почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття; повноцінне мовне середовище (через постійне

спілкування з дітьми виробляється звичка спілкуватися); збереження дитячо-батьківських відносин та залучення батьків до навчання дитини; об'єктом впливу педагогів стає не тільки порушення, а й особистість дитини; закріплення знань, які надає сурдопедагог під час вивчення загальних предметів; швидше засвоєння мовного матеріалу [7].

Отже, одним із головних факторів досягнення високої якості засвоєння програмного матеріалу учнями з порушеннями слуху можна вважати включення їх у загальноосвітній простір. Таке навчання допоможе дітям з порушеним слухом усунути бідність мовного запасу; подолати загальне недорозвинення пізнавальної діяльності; збільшити якість вимови; сформує чутку, виразну мову школяра; закріпить отримані знання. На нашу думку, інтегроване навчання позитивно впливає не тільки на дітей із психофізичними порушеннями, а ще і на суспільство, адже люди починають адаптувати суспільство до людей з особливими потребами та цінувати й захищати життя кожної особи незалежно від її психофізичних можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акішина С. В. Інклюзивні класи. Умови, можливості, перспективи. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 27. С. 22–23.
2. Горобець С. С. Переваги та недоліки інклюзивного навчання в загальноосвітніх та дошкільних закладах освіти. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 2. С. 30–35.
3. Дятленко Н., Софій Н., Кавун Ю. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2005. 11 с.
4. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Надія, 2000. 256 с.
5. Захарова Л. Г., Норд Г. Л. Технології використання інноваційного інтерактивного обладнання в корекційно-розвитковій діяльності в умовах інклюзивно-ресурсних центрів : метод. рекомендації для фахівців ІРЦ та установ з інклюзивною формою навчання. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. 108 с.
6. Колупаєва А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2004. № 1. С. 4–6.
7. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
8. Хавіна І. Теоретичні аспекти інтегрованого навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1 (10). С. 81–82.

НЕЗАЛЕЖНЕ ЖИТТЯ ІНВАЛІДІВ ЯК МЕТА І ПРОВІДНИЙ ПІДХІД У СФЕРІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Подольська Анастасія, магістрантка,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
науковий керівник: доц. Луценко О. А.

У статті розглядаються питання найбільш ефективного і якісного соціально-правового захисту людей з інвалідністю. Висувається концепція, зосереджена на усуненні бар'єрів, які постають перед людьми з інвалідністю, а також має забезпечувати для них доступ до користування усіма наданими правами та можливостями. Авторка зауважує, що незалежне життя інвалідів наразі виступає як мета і провідний підхід у сфері соціально-правового захисту людей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: інвалідність, соціально-правовий захист, соціальна політика, права, бар'єри, незалежне життя.

The article considers the issues of the most effective and high-quality social and legal protection of people with disabilities. The concept is aimed at removing barriers to people with disabilities and providing them with access to all their rights and opportunities. The author notes that the independent life of people with disabilities is currently the goal and leading approach in the field of social and legal protection of people with disabilities.

Key words: disability, social and legal protection, social policy, rights, barriers, independent living.

Постановка проблеми. Раніше людина, несхожа на інших через певні обставини, втрачала можливість повноцінно жити і спілкуватись із зовнішнім світом. Так було довгі сторіччя. Але в останні кілька десятиліть ситуація змінилася, і сьогодні нові технології дозволяють мільйонам інвалідів повернутися до звичного життя. Але все це було б неможливо без них самих, які зуміли подолати свої комплекси та відторгнення суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що вітчизняні та іноземні науковці все більше уваги приділяють питанням, у яких оцінюється роль соціальної політики та правового захисту для забезпечення незалежного життя інвалідів. Вітчизняні дослідники, що займаються цими питаннями: Байда Л. Ю., Вавіна Л. С., Власова Т. А., Єгорова Т. Г., Іванова О. Л., Ілляшенко Т. Д., Красюкова-Еннс О. В., Лебединська К. С., Певзнер М. С., Плаксіна Л. І., Шимко О. В. До іноземних віднесемо Чичканова А. В., Шарон А.

Мета статті: розгляд шляхів найбільш ефективного і якісного соціально-правового захисту людей з інвалідністю.

Завдання роботи:

1. Визначення бар'єрів, що виникають перед людьми з обмеженими можливостями;
2. Розгляд принципів соціальної політики, направлених на роботу з інвалідами;

3. Аналіз оптимальних шляхів ефективного і якісного соціально-правового захисту людей з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що останніми роками у європейських країнах досить помітно змінилась соціальна політика щодо осіб з інвалідністю. Байда Л. Ю., яка займається вивченням проблем інвалідів та є начальником відділу Національної Асамблеї інвалідів України, стверджує, що ставлення до них, як до хворих, яким необхідна постійна опіка, змінилося на відношення до них, як до рівноправних громадян, які претендують на рівні можливості та права [3, с. 141].

Зауважимо, що жодна людина не зможе використати надані права, якщо вони не будуть доступними, тобто не буде надано відповідних можливостей для їх реалізації. Особливо це питання стосується людей з обмеженими можливостями, адже вони не можуть повноправно жити у суспільстві саме через додаткові перешкоди. Аналіз публікацій за редакцією Байди Л. Ю. та Красюкової-Еннс О. В. надав нам змогу розглянути такі бар'єри:

- фізичні – це перешкоди, які стосуються саме інфраструктури та транспортного забезпечення;

- інформаційні – це неумісна форма подачі інформації (наприклад, якщо телепередачу не перекладають мовою жестів, то вона не буде доступною для людини, яка не чує);

- інституційні – це можуть бути певні законопроекти, які ускладнюють доступ для людей з обмеженими можливостями;

- ментальні – ті, що показують ставлення звичайних людей до інвалідів (наприклад, власник закладу повинен не змушувати персонал заносити інваліда на візку всередину, а організувати доступність свого закладу для відвідувача так, аби він самостійно, за допомогою пандуса, зміг дістатися необхідного місця) [3, с. 111–112].

Тому, на наш погляд, одним із найголовніших завдань соціальної політики виступає соціальний захист, який включає в себе правові, організаційні та соціальні аспекти, направлені на забезпечення соціальної стабільності у суспільстві та надання рівних прав та можливостей для всього населення.

Як відомо, соціальний захист людей з обмеженими можливостями включає в себе не лише матеріальну та медичну допомогу, а й доступність до різних сфер життя на одному рівні зі здоровим населенням. За останні роки у світі сформувалася політика щодо людей з обмеженими можливостями, основні принципи якої наведені у дослідженнях Іванової О. Л.:

- кожна держава є відповідальною за обрану систему, яка працює над вирішенням питань щодо інвалідності;

- кожна держава має надати інвалідам рівні можливості на рівні освіти, працевлаштування, охорони здоров'я тощо;

- люди з обмеженими можливостями повинні жити у суспільстві, а не бути ізольованими. Для цього необхідно сформувавши умови для незалежного життя;
- інваліди повинні мати як права, так і обов'язки громадян суспільства;
- загальнодоступність повинна прослідковуватися по всій території держави (і у великих містах, і в маленьких селищах);
- кожна група інвалідів, залежно від специфіки своїх захворювань, повинна мати окремий комплекс заходів, направлений на їх незалежне життя у суспільстві [2, с. 43].

Стаття 4 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 19.12.2017 р. говорить, що діяльність держави щодо осіб з обмеженими можливостями повинна задовольняти правові, економічні, політичні, соціальні, психологічні та інші умови для забезпечення нормального життя інвалідів у суспільстві. Також повинні надаватися пенсії, компенсаційні та інші витрати, соціальні послуги, встановлення опіки чи забезпечення належного догляду [6].

Для повноцінної участі в житті суспільства люди з інвалідністю потребують найрізноманітніших видів підтримки, що доводить тематична доповідь, опублікована Комісаром Ради Європи з прав людини. Така підтримка має забезпечувати їм всю повноту вибору, доступну іншим членам суспільства. Допомога, яка може бути необхідна людині з інвалідністю в різних сферах життя, наприклад, при пошуку та збереженні роботи, виборі системи харчування, витрачені кошти, подорожі та встановлення відносин з іншими людьми, повинна носити суто нейтральний характер. Людина повинна мати можливість погодитись на таку допомогу або відмовитися від неї за власним бажанням [5, с. 20].

Важливою в контексті нашої теми видається проблема працевлаштування людей з інвалідністю в Україні. Як відомо, в нашій державі існує квотна система. Тобто, на підприємстві, де працює 8–25 працівників, одне робоче місце має бути закріплене за людиною з обмеженими можливостями. На жаль, у більшості випадків роботодавцю вигідніше заплатити штраф, аніж брати на роботу інваліда. Можна вважати, що такі санкції не є дієвим стимулом працевлаштування.

Зауважимо, що кращий результат буде спостерігатися при позитивному стимулюванні, мотивації роботодавця та заохоченню працевлаштовувати людей з обмеженими можливостями. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки, ті компанії, які надають допомогу у працевлаштуванні інвалідів, отримують значні пільги при оподаткуванні. А ті роботодавці, які відмовляють інвалідам у вакантному робочому місці, повинні сплатити значний штраф. Уряд Канади також відповідально ставиться до працевлаштування людей з обмеженими можливостями. Їх державна програма націлена на надання молоді спеціальної освіти та працевлаштування. До того ж, роботодавцям, які візьмуть на роботу осіб з інвалідністю, буде надана компенсація у вигляді обладнання, необхідного

для праці інвалідів. Тобто, вони не створюють ізольовані робочі місця для інвалідів, а намагаються на звичайних підприємствах створювати спеціальні умови, аби не виключати людей з обмеженими можливостями зі звичайного життя [4, с. 73–75].

Варто зауважити, що доволі проблемним питанням залишається освіта людей з інвалідністю. Адже для отримання середньої освіти, в Україні вже створена достатня кількість спеціально обладнаних шкіл, та й за певних обставин дитина може обрати і звичайну школу. В той час отримання вищої освіти, особливо на денному відділенні, стає майже неможливим. Аналіз публікацій інформаційного сайту Харківського національного університету радіоелектроніки дає змогу стверджувати, що більшість вітчизняних вищих навчальних закладів фізично не пристосовані до навчання молоді з обмеженими можливостями, адже не мають необхідного обладнання та неадаптовані до фізичних потреб таких абітурієнтів [1].

Перспективними для України, ми вважаємо, є напрямки включення осіб з інвалідністю до культурної та художньої діяльності. Великим внеском буде озвучення книг, їх друкування простою мовою, використовуючи чіткі кольори та формат для розумово відсталих осіб, адаптування перегляду телепередач для сліпих чи глухих людей. Організація занять з хореографії, музики, театральної діяльності могла б сприяти фізичному та психолого-емоційному розвитку осіб з інвалідністю. Наразі це питання залежить від доступності місць дозвілля та їх спеціального обладнання.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми незалежного життя інвалідів показує, що держава переважно повинна спрямовувати свою діяльність на усунення бар'єрів, що перешкоджають повноцінному життю інвалідів у суспільстві, брати на себе турботи про матеріальний добробут і забезпечувати захист економічних і соціальних прав людини з обмеженими можливостями. На наш погляд, у державній політиці щодо осіб з інвалідністю пасивні заходи повинні змінюватися активними заходами, які пов'язані із забезпеченням їхнього права на працю через надання рівних можливостей на ринку праці, на навчання, доступ до закладів лікування та реабілітації тощо.. Не менш актуальними проблемами є аспект організації відпочинку та розваг для осіб з обмеженими можливостями та більш докладне дослідження гендерного аспекту проблеми, що має стати темою подальших розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища освіта для інвалідів в Україні: веб-сайт. URL: <https://uk.nure.info/blog/202-vyscha-osvita-dlya-invalidiv-v-ukrayini.html> (дата звернення: 25.04.2022).
2. Іванова О. Л. Соціальна політика: теоретичні аспекти : навч. посіб. Київ : КМ Академія, 2003. 107 с.
3. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ, 2012. 216 с.
4. Кесада-Татарінова В. Л. Зарубіжний досвід правового регулювання працевлаштування осіб з обмеженими можливостями. *Науковий вісник*

публічного та приватного права. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 6. Т. 3. С. 73–75.

5. Право людей з інвалідністю на самостійне життя і повноцінна участь у житті суспільства. Страсбург, 13 березня 2012 р. 51 с. URL: <https://rm.coe.int/16806da91b> (дата звернення: 25.04.2022).
6. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 19.12.2017 № 1665-IX : редакція від 01.01.2022, підстава 1089-IX, 1054-IX. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>

УДК 021.4:004:792.03

ТЕАТР СОЦІАЛЬНОЇ ДІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Полякова Ольга,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,

Тірон Валентина, студентка,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Стаття висвітлює театр соціальної дії як значуще інтегративне явище театральної культури та соціальної роботи XX та XXI століть. Схарактеризовано форми сучасного театру соціальної дії. Обґрунтовано інтегрований функціонал регіонального інтеграційного театру «Ми Є» як сучасної форми соціальної роботи.

Ключові слова: театр соціальної дії, соціальна робота, театральне мистецтво, інтеграційний театр.

The article highlights the theater of social action as a significant integrative phenomenon of theatrical culture and social work of the XX and XXI centuries. Forms of modern theater of social action are characterized. The integrated functionality of the regional integration theater "We Are" as a modern form of social work is substantiated.

Key words. theater of social action, social work, theatrical art, integration theater.

Актуальність дослідження. Сьогодні театр соціальної дії, як сформоване явище театральної культури, впевнено увійшов до сценічної практики в Україні, зародившись за кордоном. Ця сценічна практика пов'язана з такими методологічно інноваційними роботами театральних діячів, як: А. Боаль, Б. Брехт, Я. Л. Морено, А. Шиллінг та ін. Водночас вона узгоджується з теорією соціальної взаємодії Е. Гоффмана. Наразі залишається актуальним питання вивчення регіонального практичного досвіду театру соціальної дії в Україні.

Мета дослідження. Вивчення явища театру соціальної дії як інноваційної форми соціальної роботи, характеристика становлення театру соціальної дії як інноваційної форми соціальної роботи в Сумському регіоні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Театр соціальної дії, як мистецький компонент був визнаний не одразу. Дослідники перформативних видів мистецтв, зокрема Р. Шехнер, лише на зламі ХХ-ХХІ століть обґрунтували інтегративність функціоналу театру соціальної дії: продукування творчих актів, індивідуальна та групова терапія, просвітництво, політична активність, самовираження, обмін досвідом та знаннями, налагодження комунікації між представниками цими різних соціальних груп. «Створення творів мистецтва, як свідомо спроба створити щось прекрасне, є лише однією з функцій перформативних мистецтв, що йде пліч-о-пліч з іншими більш утилітарними функціями» [5].

На сьогодні театральна теорія виокремлює різні форми театру соціальної дії: психодрама, прикладна драма, інклюзивний театр, театр пригнічених / форум-театр («Музей невимовного», «Веселка бажань», «Невидимий театр», «Театр-газета», «Законодавчий театр»), імерсивний театр та інші. Історично ж, цей шлях розвитку театру соціальної дії мав «мозаїчний» характер.

Так, у Великій Британії, Австралії та інших англомовних країнах, які перебували під британським впливом, у 70-х роках ХХ століття, через глибоку економічну депресію виникають різні культурні ініціативи та проекти, у тому разі applied drama або applied theatre – «прикладна драма».

У Німеччині превалює термін «театральна педагогіка» як художньо-естетична практика, що сконцентрована на індивідуумі: його ідеях та можливостях самовираження. Театральна педагогіка сприяє розвитку творчих та соціальних навичок людини, а також особистісного зростання. Державні культурні та соціальні центри, вільні творчі простори, виникли в Німеччині 70-х років ХХ століття як протест проти елітарного, буржуазного мистецтва. Зокрема, берлінський театр «Шаубюне» заохочував глядацьку аудиторію брати участь у майстер-класах та публічних дискусіях або приєднатися до однієї зі своїх вільних театральних гуртів.

У німецькому суспільстві театр соціальної дії сприймається як міждисциплінарне мистецтво на стику театру та педагогіки. Його психолого-педагогічні цілі – творче самовираження особистості і побудова зв'язків між професійними театрами та їх глядацькою аудиторією. Тут театральні педагоги – «посередники між театром та глядачами, вони дають можливість останнім стати співучасниками творчого процесу».

Бразильський же досвід дав світовій теорії і практиці модель театру пригноблених / форум театру з усіма його різновидами, як модель переходу від театру-фіксації до театру-дії. Місія форум-театру, «Театру пригноблених» (ТП), його засновником, бразильським режисером Аугусто Боалем, сформульована так: олюднювати людство. Наразі ТП розповсюджений по всьому світу. У 2003 році Аугусто Боаль, його син Джуліан, Люк Опдебек з Бельгії та Рональд Маттайсен з Голландії заснували Міжнародну організацію театру пригноблених (МОТП).

Щодо України, слід зазначити, що за радянських часів до театру соціальної дії відносили такі напрями соціально-культурної творчості, як клубна самодіяльність та масові видовища.

У сучасній же українській театральній культурі межі театру соціальної дії набули нових характеристик та напрямків. Це підтверджує виникнення таких феноменів, як інклюзивний театр, театр «Рівний – рівному», театр PlayBack, документальний театр та ін. [3]. Особливо цікавим для нас є досвід взаємообумовленості соціальних потрясінь та інтенсифікації розвитку соціального театру, який яскраво проявився в Україні з 2014 року процесом становлення форум театру у вітчизняному соціальному просторі [4].

Отже, пошук нових театральних форм і напрямів тісно пов'язаний з таким завданням театру соціальної дії, як включення людини до міжособистісної комунікації, через яку вона змогла б виховати в собі необхідні якості для «правильного» існування у соціумі.

Для нашого дослідження важливим є розуміння того, що «театр соціальної дії» – це феномен, який розвивається як міждисциплінарне мистецтво – на стику театру та педагогіки, мистецтва та психології, оголюючи та допомагаючи вирішувати больові точки соціуму.

Відповідно до цього, у контексті дослідження інноваційних форм соціальної роботи в Сумському регіоні, предметом нашого аналізу стала діяльність в м. Суми інтеграційного театру «Ми Є». Театр для людей з інвалідністю «Ми Є» створено в 2018 році за ініціативи 11 акторів та під керівництвом режисерки Тетяни Нянькіної. Театром було реалізовано такі вистави: «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон», «Доросла казка», а також документальна вистава, що зібрала історії реального життя «Химери. Ми Є».

Лейтмотивом кожної вистави є ідея, що кожна людина, так чи інакше, хоче бути включеною в соціальну тканину громади, незалежно від зовнішності, добробуту чи здоров'я. Прагнення любити, бажати, мріяти та жити є феноменами людського буття. Саме про це кожна вистава театру для людей з інвалідністю «Ми Є». Долаючи фізичні та моральні складності, разом «Ми Є» вже показали українцям не одну якісну виставу та стали переможцями кількох театральних фестивалів. Не раз виступали у просторі просто неба, даючи місту Суми зрозуміти – «Ми є! Ми хочемо, щоб нас бачили та чули. Ми – не про жалість. Ми – про творчість та потенціал» [2].

Така творча діяльність театру «Ми Є» дійсно має інтегративний функціонал: 1) забезпечує сприяння соціалізації людей з інвалідністю через розвиток їх умінь, інтенсифікацію спілкування, розширення спектру соціальної взаємодії, створення атмосфери творчості та успіху а також ліній соціальної перспективи;

2) маніфестує громаді м. Суми потребу залучати більш активно до соціальної взаємодії людей з інвалідністю на основі недискримінаційного ставлення до них.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. По-перше, театр соціальної дії на провідне місце виводить функціонал соціальних змін: залишаючись за формою театральною виставою виконує важливі завдання соціальної роботи. Означене дозволяє одночасно вважати соціальний театр і формою соціальної роботи. По-друге, проекти театру соціальної дії, зазвичай, інтерактивні й надзвичайно чутливі до актуальних соціальних проблем у певній громаді. По-третє, українські регіони вже мають

успішний досвід функціонування театрів соціальної дії, який потребує вивчення та узагальнення для визначення шляхів оптимізації їх діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про театри і театральну справу: Закон України від 31.05.2005 № 2605–IV : редакція від 02.10.2021, підстава 1724-IX. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2605-15#Text>
2. Коломієць В. «Хочемо, щоб нас почули». Як люди з інвалідністю стали професійними акторами. 2021. URL: <https://shotam.info/khochemo-shchob-nas-pochuly-yak-liudy-z-invalidnistiu-staly-profesiynymy-aktoramy-teatru-my-ie/>
3. Наконечна О. В. Зміна призначення театру як соціального феномену в руслі ознак часу. *Аркадія*. 2004. № 4. С. 19–21.
4. Полякова О. М., Пономаренко Л. І. Форум-театр як технологія соціокультурної діяльності: етапи становлення в Україні. 2018. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/5/40.pdf>
5. Schechner R. *Performance Studies: An Introduction*. 3 ed. London : Routledge, 2013. 376 p.

УДК: 373.3

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

Савінова Наталія,

доктор педагогічних наук, професор,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,

Берегова Марія, кандидат педагогічних
наук, старший викладач,

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,

Борулько Дмитро, кандидат медичних
наук, старший викладач

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

У статті здійснено аналіз сучасного досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій у практичній діяльності педагогів спеціальності 016 Спеціальна освіта Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Сучасний стан використання цифрових технологій у роботі логопедів виявив значні потенційні можливості для ефективної модернізації освіти на основі оновлення технічного арсеналу засобів навчання, оптимізації виконання існуючих державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, надання їм вільного доступу до мережі Інтернет.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; цифровізація; інформаційно-комунікаційна компетентність, вчитель-логопед.

The article analyzes the current experience of using information and communication technologies in the teacher's practice of specialty 016 Special Education in V. O. Sukhomlinsky National University of Mykolaiv.

The current state of use of digital technologies in the work of speech therapists has revealed significant potential for effective modernization of education through updating the technical arsenal of teaching aids, optimizing the implementation of existing government programs aimed at informatization, computerization and updating the material and technical base of educational institutions. to the Internet.

Key words: information and communication technologies; digitization; information and communication competence, teacher-speech therapist.

Домінуючу роль у сучасному світі відіграє стрімка інформатизація суспільства, його перетворення на цифрове, високотехнологічне. Впровадження цифрових технологій у систему освіти відкриває можливості розробки і використання інноваційних методів викладання і навчання на спеціальності 016 Спеціальна освіта. Особливо важливим у цих умовах вбачається вміння логопеда не тільки орієнтуватись в інформаційному просторі, але й активно застосовувати ІКТ на практиці.

Майбутній вчитель-логопед повинен володіти набором інформаційних умінь і навичок, які формуються паралельно з базовими компетентностями. При цьому знання, отримані в ході навчання у ЗВО, є інноваційними, практичними, точними і дозволяють майбутньому фахівцю не тільки адаптуватися до навколишнього середовища, а й комфортно в ньому розвиватися, здобуваючи бажану професію [6].

Особливості інформатизації сучасного суспільства у своїх дослідженнях описують Биков і Овчарук (2017), Осадчий і Осадча (2015) та ін. Механізми та специфіку впровадження ІКТ в освітній простір у своїх працях описували такі науковці: особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес у закладах загальної середньої освіти досліджували Бак (2014), Ворожбит (2018), Дишлієва (2010), Шевченко (2017) тощо.

Закордонні дослідники J. Anderson, M. Simonson, M. Fengchun, S. Brookfield, Antoniodos Reis, Mart Laanpere, Peeter Normak, Hans Põldoja та ін. зосереджують увагу на реалізації ІКТ у сучасній освіті, можливостях дистанційного навчання, мережеских технологій, Web-інструментів та інформаційних сервісів, особливостях упровадження сучасних моделей комп'ютерного та електронного навчання, оцінювання ІК-компетентності вчителя-логопеда тощо. Результати їхніх досліджень переконують, що тільки компетентний у галузі інформаційно-комунікаційних технологій педагог зможе організувати навчальне інформаційне середовище, поєднуючи можливості сучасних інформаційних та педагогічних технологій для ефективної комунікації, розробляти нові шляхи використання ІКТ для збагачення навчального середовища, розвитку ІК-компетентності учнів та їх творчого потенціалу [4].

Метою статті є презентація результатів впровадження цифровізації фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах воєнного стану.

Цифровізація суспільства – це стрімкий процес, який визначається активним впровадженням цифрових технологій у всі сфери людської діяльності, зокрема в освіту [6]. Цифровізація освіти – це процес, спрямований на забезпечення освіти методичними та практичними розробками з оптимальним використанням інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах освітньої діяльності [5]. Закон України «Про освіту» зазначає, що освіта спрямована на гармонійний, всебічний розвиток особистості як вищої цінності суспільства. Зазначається, що розвиток має враховувати фізичні та інтелектуальні потреби особистості, її здібності, таланти, прагнення до саморозвитку та самореалізації.

Дистанційна освіта, згідно з Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, є однією з форм навчання, яка вважається рівноцінною денній, заочній, вечірній формі навчання. Реалізація дистанційної освіти можлива з використанням технологій дистанційного навчання та ІКТ-технологій. Змішане навчання – це форма навчання, яка поєднує основні компоненти дистанційної та «традиційної» освіти в тих пропорціях, які відповідають конкретній ситуації [2].

Перераховані форми навчання відкрили перед студентами кілька можливостей, пов'язаних із перевагами цих форм:

- доступ до навчальних матеріалів у будь-який зручний для здобувача освіти час;

- відсутність прив'язки до закладу освіти та необхідності його відвідування;

- можливість спілкування у віртуальному просторі за допомогою листування електронною поштою, SMS чи під час онлайн-конференцій [6].

Впровадження ІКТ-технологій у освітню діяльність не лише змінило підхід до системи обміну інформацією в процесі навчання, а й відкрило нові горизонти для людей, чиї можливості та час обмежені, але бажання вчитися і розвиватися переважає.

В умовах військового стану на території України було змінено організацію освітнього процесу. Викладачі проводили заняття в онлайн-режимі, згідно основного розкладу. Заняття на платформі Zoom – основний вид діяльності в умовах військового стану, який дозволяв оптимально організовувати освітній процес, з метою виконання програмового матеріалу, забезпечення якості навчання відповідно до освітньої програми. Ми обрали онлайн-платформи та сайти: «Coursera», «На Урок», «Всеосвіта», «Messenger», «Інстаграм», «Viber», «Telegram» та інші, що дозволили охопити 100 % здобувачів освіти навчанням та виховною роботою. Мобільний аудіо або відеозв'язок дозволяв здійснювати навчання наближене до традиційного, до якого звикли студенти та організувати його для студентів, що знаходяться на окупованих територіях. А найголовніше – організувати зворотній зв'язок і, відповідно, контрольну-оцінювальну діяльність.

Студентські проєкти, творчі роботи, презентації, флешмоби, челенджі - стали звичною форою зворотнього зв'язку. З метою впровадження наскрізного виховного впливу здобувачі освіти дистанційно залучалися до участі у онлайн-марафонах, флешмобах, конкурсах, віртуальних виставках. Проводилися онлайн виховні години, години спілкування.

Були організовані онлайн-консультації для студентів через групи у соціальних мережах та індивідуально. Вагомі досягнення студентів, рекомендації для учасників освітнього процесу, розклад занять та сесії, приклади виконання робіт висвітлювалися на сайті факультету.

Платформою для організації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання під час воєнного стану на нашій спеціальності було обрано спеціально створений сайт дистанційної освіти http://psp.mdu.edu.ua/?page_id=11200.

Цей електронний ресурс являє собою конструктор різних розділів: «Номенклатура», «Методичне забезпечення», «Практика», особисті сторінки кожного викладача.

Технології цифровізації є складовою навчальної діяльності майбутніх вчителів-логопедів, що дозволяє студентам навчатися у період воєнного стану. Цифрова компетенція, сформована під час фахової освіти у ЗВО, дозволяє майбутнім вчителям-логопедам якісно працювати у будь-яких умовах.

Використовуючи цифровий підхід до освітньої діяльності, студенти мають можливість не тільки отримати якісну профільну освіту, але й реалізувати себе в професії, професійно зростати шляхом безперервного навчання, просуватися по кар'єрних сходах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті. Київ : Педагогічна думка, 2017. 160 с.
2. Муращенко Т. В. Змішане та дистанційне навчання як спосіб доступу до якісної освіти. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2017. Вип. 3. С. 283–287.
3. Літвінова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 5. С. 6–10.
4. Савінова Н. В., Серєда І. В., Стельмах Н. В., Білюк О. Г. Визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 56–70.
5. Sartaeva N. T. Informatization of education. Informatization of society: socio-economic, socio-cultural and international aspects: materials of the IX international scientific conference on January 15–16, 2019. Prague: 30-31. Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. 57 p.
6. Savinova N., Berehova M., Yanchytska K., Stelmah N., Biliuk O., Kasatkina-Kubyshkina O. ICT role during COVID-19 pandemic in lifelong learning for

УДК 37.013.42: 37.04: 37.014.53: 37.04: 351.851

**РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КООПЕРАТИВНОМУ НАВЧАННІ**

Стрельников Віктор,

доктор педагогічних наук, професор,
Полтавська академія неперервної освіти
імені М. В. Остроградського

Автор розглядає можливості інноваційної технології кооперативного навчання для розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи. Технології кооперативного навчання апробовані під час викладання на кафедрі спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ключові слова: майбутній соціальний працівник, кооперативне навчання, громадянська культура, соціальна робота, розвиток.

The author considers the possibilities of innovative technology of cooperative learning for the development of civic culture of future professionals in social work. Technologies of cooperative learning were tested during teaching at the Department of Special Education and Social Work of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Key words: future social worker, cooperative learning, civic culture, development.

Постановка проблеми. Російська військова агресія в Україні доводить цілком очевидну кризу сучасного суспільства – світоглядну, моральну і духовну. На шляху розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи в умовах воєнного стану маємо багато труднощів, так і різних шляхів їх подолання. Формування й розвиток громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи проходить у складному і багатому, повному пошуків і можливостей житті майбутніх фахівців із соціальної роботи, яке є продуктом сукупної дії багатьох сил, переплетенням знань, досвіду, думок, інтуїції, емоцій і почуттів. Один з варіантів шляхів розвитку громадянської культури майбутнього соціального працівника як багатогранної особистості бачимо в кооперативному навчанні, яке, зважаючи на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, слід організовувати під час дистанційного вивчення фахових дисциплін в умовах воєнного стану.

Актуальність розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи в умовах воєнного стану викликана виконанням соціальними педагогами активної волонтерської, освітньої громадянської діяльності. Майбутній соціальний працівник, який матиме громадянську культуру, буде здатним вибудовувати власну індивідуальну траєкторію професійного розвитку, організовувати й реалізувати соціальну роботу з різними соціальними групами населення, у тому числі з вимушеними переселенцями та особами, постраждалими внаслідок військової агресії.

В умовах відстоювання Україною в час російської військової агресії загальнолюдських цінностей і громадянських свобод, громадянські цінності набувають в очах наших сучасників своєї актуальності.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій показав, що дослідженню проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої педагогічної освіти присвячено низку праць сучасних науковців. Зокрема, досліджувалися проблеми управління якістю соціальної освіти, професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти, дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності тощо (М. Євтух, О. Карпенко, І. Ковчина, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.). Питання розвитку громадянської культури майбутніх фахівців розглядаються у працях В. Андрущенка, Р. Арцишевського, В. Барабаш, О. Дем'янчука, В. Кременя, Л. Лебедик, А. Маркової, Є. Мединського, О. Полтавцева, О. Пометун, Ю. Руденка, Т. Смагіної, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін.

Незважаючи на велику кількість праць з проблеми розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи, вона досі є недостатньо вивченою, тому потребує додаткового обґрунтування широкое коло питань, пов'язаних з застосуванням інноваційної технології кооперативного навчання в системі підготовки означених фахівців.

Метою статті є опис практичного вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, зокрема, розвитку їхньої громадянської культури, на засадах кооперативного навчання. **Завданнями дослідження** є: 1) з'ясувати сутність понять «громадянська культура» і «кооперативне навчання»; 2) дослідити можливості кооперативного навчання для формування й розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практичний досвід формування й розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи засобами кооперативного навчання був набутий на кафедрі спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка під час викладання дисциплін «Педагогіка», «Соціалізація особистості», «Основи наукових досліджень у соціальній сфері» і «Комунікативний менеджмент» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 231 Соціальна робота, освітньо-професійної програми «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)». Особливістю навчання було відтворення одночасно предметного і соціального змісту професійної діяльності фахівця із соціальної роботи, і головне – навчання майбутніх фахівців із соціальної роботи у мікрогрупах (також і під час дистанційного навчання) на основі принципів кооперації, а не просто спільного виконання завдань.

Розпочинаючи виклад *першого* завдання дослідження щодо з'ясування сутності понять «громадянська культура» і «кооперативне навчання», зазначимо, що термін «громадянська культура» (англ. *civic culture*) запроваджено у науковий обіг американськими політологами Г. Елмондом та С. Вербою, який розглядається у контексті політичної культури. Соціологи

розглядають громадянську культуру як сукупність духовних, моральних якостей, ціннісних орієнтацій та світоглядно-психологічних характеристик особистості [6, с. 175].

Сьогодні загальноприйнятим є розуміння терміну «громадянська культура» як сукупності ставлень населення чи окремого індивіда до інститутів і соціальних груп (приміром, толерантність чи інтолерантність), його очікувань і настановлень (приміром, патерналістські очікування) і цінностей (приміром, цінність свободи вибору), а також його соціально-психологічних характеристик, що визначають «вміння» – здатності функціонувати при наявності тих чи інших інститутів (приміром, рівень раціональності) (V. Polterovich) [6, с. 175].

Науковцями НАПН України трактується означене поняття як ставлення індивідів до інституцій держави та настанов влади, їхня законослухняність та критична вимогливість. Громадянська культура, на відміну від політичної культури, стосується взаємодії населення, з одного боку, і влади – з іншого, а не до сфери протистояння одна з одною окремих соціальних груп. Вона характеризується сприйняттям влади як об'єкта впливу для захисту інтересів і прав громадян, а не як предмета боротьби й завоювання. Громадянська культура проявляється у ставленні населення до наявного порядку, у знанні і визнанні ним суспільних норм, готовності їх дотримуватися. До змісту громадянської культури належать знання людей про їхні права й обов'язки, про політичні системи, про влаштування держави, процедури політичного, зокрема виборчого, процесу (В. Барабаш) [1, с. 54].

Щодо сутності терміну «кооперативне навчання», яке поширене у англійських країнах під назвою «*cooperative learning*», зазначимо перспективність його вживання для сучасного викладання дисциплін, особливо в умовах воєнного стану в Україні. Кооперативне навчання, як втілення принципів кооперації – демократизму, добровільності, взаємовигідного співробітництва і взаємодопомоги, має величезний дидактичний резерв, сумісний із сучасними тенденціями гуманізації, індивідуалізації, глобалізації процесу підготовки майбутніх фахівців.

Перевагою кооперативного навчання у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи є його використання в різних сферах соціальної діяльності людей, бо воно дає можливість за короткий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного розвитку важливих професійних навичок і вмінь, у тому числі й розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи. Кооперативне навчання є практикою ефективного психолого-педагогічного впливу у найбільш широкому розумінні. Через панування тоталітарного режиму в радянському суспільстві, повернути який намагаються шляхом російської військової агресії, кооперативне навчання не було поширене.

В останні роки з'явилися дослідження вітчизняних науковців і практиків, які підтверджують ефективність технологій кооперативного навчання [2; 3, с. 109–110; 5, с. 22–25 та ін.]. Появі загальноприйнятої термінології «*cooperative learning*» ми зобов'язані професору Еліоту Аронсон, який розробив одну з технологій кооперативного навчання ще в 1978 році,

так звану «пилку», коли студенти діяли узгоджено «як зубці однієї пилки» (звідси назва технології Jigsaw – з англ. ажурна пилка, машинна ножівка) [6, с. 176].

Тепер перейдемо до викладу *другого* завдання дослідження щодо можливостей кооперативного навчання для формування й розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Основним принципом розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи засобами кооперативного навчання був принцип розвитку особистості – принцип організації повсякденного життя, у якому відбувається найбільш повне розкриття здібностей і неповторних особистісних якостей кожної молодої людини [4, с. 183–186].

Прийняття майбутнім фахівцем із соціальної роботи на себе відповідальності за своє професійне життя, за служіння суспільству, за досягнення конкретних вагомих результатів і цілей в навчанні, за розвиток власної громадянської культури, сприяло розкриттю їхньої особистості. Сама суть кооперативного навчання допомагала зробити життя майбутніх фахівців із соціальної роботи як суб'єктів навчання яскравим, надихала на громадянську активність, повну служіння і підтримки, любові і радості.

Як відзначалося, технологія кооперативного навчання апробована нами у викладанні і вивченні здобувачами освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 231 Соціальна робота, освітньо-професійної програми «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)» дисциплін «Педагогіка» (1 курс), «Соціалізація особистості» (2 курс), «Основи наукових досліджень у соціальній сфері» і «Комунікативний менеджмент» (3 курс).

Нами використовувався варіант кооперативного навчання – навчання в команді (*Student Team Learning – STL*), запропонований Університетом Джона Хопкінса [6, с. 176]. Навчання в команді передбачало особливу увагу «груповим цілям» (*team goals*) і успіху всієї групи (*team success*), що досягалося тільки в результаті самостійної роботи кожного члена команди і постійної взаємодії з іншими її членами для вирішення психолого-педагогічних проблем. Вся команда знала, чого досяг кожен майбутній фахівець із соціальної роботи, була зацікавленою в засвоєнні інформації кожним, бо успіх команди залежав від вкладу кожного, від якості рішення групою проблеми [6, с. 176].

Важливо дотримуватися трьох основних принципів цієї технології: 1) «нагороди» (*team rewards*), коли за виконання одного для всієї групи завдання команда отримувала загальні для всіх бали, заохочення – сертифікати, значки, подяки тощо; важливо, що створювалася кооперативне, а не конкурентне середовище, бо всі команди мали різні завдання і час виконання; 2) індивідуальної відповідальності (*individual accountability*) кожного майбутнього фахівця із соціальної роботи, коли успіх групи залежав від кожного її члена; це стимулювало прагнення допомогти партнерам, щоб кожен засвоїв і зрозумів матеріал, був готовий до перевірок – тестування, контрольних робіт, які пропонувалися як групі, так і кожному майбутньому фахівцю із соціальної роботи; 3) рівних можливостей кожного майбутнього фахівця із соціальної роботи досягти успіху, коли кожен приносив своїй

групі бали, зароблені за поліпшення своїх попередніх результатів. Порівняння проводилося не з результатами інших майбутніх фахівців із соціальної роботи, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це давало можливість навіть слабким студентам відчувати себе повноцінними членами команди і стимулювало бажання підняти вище свій рівень підготовки [6, с. 176–177].

У навчанні майбутніх фахівців із соціальної роботи ми використовували обидва варіанти роботи в команді (STL): загальне навчання в малих групах (Student Teams – Achievement Division, or STAD) і навчання в командах в іграх, турнірах (Teams-Games-Tournament, or TGT). Організація навчання в малих групах передбачала формування груп по чотири-п'ять осіб різної статі і рівня наукової і професійної підготовки. Групи отримували певне завдання і необхідне інформаційне забезпечення (переважно в електронному вигляді). Завдання поділялося на частини, і, або кожен студент досліджував свою проблему, або кожне завдання виконувалося по черзі кожним студентом, коментувалося ним і контролювалося всією групою. Після виконання завдань викладач організовував певне спільне обговорення варіантів його рішення різними групами (якщо завдання було однаковим для всіх груп), або кінцеве рішення кожної групи, якщо завдання були різні. На завершення пропонувався контрольний тест, який перевіряє рівень розуміння і засвоєння нового матеріалу. Над завданнями тесту майбутні фахівці із соціальної роботи працювали індивідуально, а набрані бали підсумовувалися, ставилася загальна оцінка для всієї групи.

Організація командно-ігрової діяльності майбутніх фахівців із соціальної роботи була схожа на попередні, але замість індивідуального тестування проводилися турніри команд. Для цього були організовані «турнірні столи» по троє майбутніх фахівців із соціальної роботи за кожним столом, що мають однаковий рівень професійної підготовки, завдання теж диференціювалися за складністю. Переможець кожного столу приносив своїй команді однакову кількість балів незалежно від рівня інших за цим столом. Таким чином, майбутні фахівці із соціальної роботи з домінуючим низьким рівнем підготовки мали однакові шанси на успіх для своєї команди з колегами високого рівня. Команда, яка набрала більшу кількість балів, ставала переможцем турніру [6, с. 177].

Кожен член групи знаходив рішення відповідної психолого-педагогічної проблеми. Потім майбутні фахівці із соціальної роботи, які вирішували однакові проблеми, але входили в різні групи, обмінювалися інформацією, що називалося «зустріччю експертів». Після цього вони поверталися в свої групи і розповідали іншим про нові шляхи вирішення означеної проблеми, інші також доповідали про рішення своєї частини завдання. Вони були зацікавлені в тому, щоб всі партнери старанно виконали свої завдання, бо це могло вплинути на їх підсумкову оцінку. Звітували за якість засвоєння модуля кожен студент окремо і вся команда в цілому під час модульного контролю, коли кожному майбутньому фахівцю із соціальної роботи траплялися будь-які питання з цього модуля.

Різновидом технології кооперативного навчання є технологія «вчимося разом» (Learning Together), авторами якої є Девід і Роджер Джонсони з Університету штату Міннесота (1987 рік). У цій технології студентська група ділиться на різнорівневі за підготовкою команди з 3–5 чоловік. Кожна команда отримує завдання, яке є частиною модуля, над яким працюють всі майбутні фахівці із соціальної роботи. У результаті спільної роботи окремих команд і всієї групи в цілому відбувається засвоєння матеріалу. Тут також використовуються основні принципи – нагороди всій команді, індивідуальний підхід, рівні можливості. Група оцінюється залежно від досягнень кожного її члена. Майбутні фахівці із соціальної роботи самостійно визначають ролі кожного у виконанні загального завдання, стежать за правильністю виконання завдань партнерами, здійснюють моніторинг активності і внеску кожного члена команди в рішення спільного завдання, стежать за культурою спілкування.

Таким чином, вже на початку вивчення модуля команда має академічне завдання – досягнення пізнавальної, творчої мети засвоєння модуля, і соціально-психологічне – забезпечення культури спілкування, пошук способів взаємодопомоги. Мотивацію підвищувало обов'язкове оцінювання зусиль кожного майбутнього фахівця із соціальної роботи для досягнення загального результату. Загальна мета, індивідуальна відповідальність і рівні можливості успіху, а не змагання, лежать в основі кооперативного навчання. Індивідуальна відповідальність передбачала, що успіх всієї команди залежав від внеску кожного учасника, їх взаємодопомоги. Рівні можливості досягнення успіху означали, що кожен студент повинен удосконалювати свої досягнення [6, с. 177].

Кооперативне навчання передбачало всі рівні спілкування: діяльність – взаємодія – спілкування – контакт. Особистісний ріст громадянської культури майбутнього фахівця із соціальної роботи відбувається у спілкуванні між собою і з викладачем, яке є професійним і соціальним, бо майбутні фахівці із соціальної роботи по черзі виконують різні соціальні ролі: лідера, організатора, виконавця, доповідача, дослідника, експерта.

У цілому, технології кооперативного навчання під час вивчення дисциплін «Педагогіка», «Соціалізація особистості», «Основи наукових досліджень у соціальній сфері» і «Комунікативний менеджмент» сприяли найбільш повної реалізації особистісного та професійно орієнтованого підходів до підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Систематично проводилися дискусії, обговорювалися різні варіанти вирішення соціально-педагогічних, соціально-психологічних, психолого-педагогічних, соціальних проблем [6, с. 178]. Діяльність малих груп в кооперативному навчанні давала можливість підготувати майбутніх фахівців із соціальної роботи до громадянської культури, співпраці, сформувати необхідні професійні, проєктувальні та комунікативні вміння.

Для використання кооперативного навчання необхідні чітко і детально проєктування і організаційно-методична підготовка. Згодом створюється досвід їх проведення. Кооперативне навчання, зокрема, майбутніх фахівців із соціальної роботи, попереджає їх неадекватну професійну поведінку в

майбутньому, зменшує можливість незадоволеності професією і допомагає долати перешкоди, які закономірно виникають у практичній діяльності.

Висновки. Таким чином, можливості кооперативного навчання для розвитку громадянської культури майбутніх фахівців із соціальної роботи як суб'єктів навчання визначаються створенням і підтримкою громадянсько-орієнтованого середовища навчання:

1) створюється середовище навчання, в якій майбутній фахівець із соціальної роботи може знайти неформальне оточення і зможе довіряти викладачам, колегам, клієнтам і партнерам, які приймають його як особистість, цінують, розуміють його унікальність; майбутні фахівці із соціальної роботи беруть участь в організації середовища навчання і це дає можливість не тільки приймати себе як особистість, а й побачити в кожному громадянську культуру, побачити покликання людини;

2) з організацією кооперативного навчання створюється соціально-орієнтований простір, допомагає майбутньому фахівцю із соціальної роботи в осмисленні своєї громадянської культури і себе як особистості й майбутнього професіонала, відкритті логіки і гармонії світу; кооперативне навчання допомагає майбутньому фахівцю із соціальної роботи в становленні його цілісного позитивного світогляду на основі розкриття основних громадянських життєвих цінностей і моральних норм, відповідних вітчизняній і європейській культурам; він зможе знайти сенс свого життя і майбутньої соціальної роботи, що означає зрозуміти в глибині душі, що будь-яке життя містить у собі позитивне начало громадянської культури, незважаючи на сумний особистий досвід багатьох людей;

3) кооперативне навчання створює умови, за яких майбутній фахівець із соціальної роботи знаходить можливість співвіднесення розкритих позитивних цінностей і норм громадянської культури з власним життям і знаходить досвід осмисленої побудови громадянської культури і самостійного життя і майбутньої соціальної роботи; безглуздо декларувати позитивні цінності, не враховуючи здатність майбутнього фахівця із соціальної роботи засвоїти їх, однак застосоване нами кооперативне навчання з його методиками навчання і розвитку, методиками групової роботи дозволяють організувати означений напрямок діяльності;

4) кооперативне навчання допомагає майбутньому фахівцю із соціальної роботи зрозуміти, що він, як особистість, має волю, може впливати на хід свого життя і майбутньої соціальної роботи, і часто цей вплив є визначальним; важливо, що кооперативне навчання сприяє майбутнім фахівцям із соціальної роботи в набутті об'єктивного погляду на себе, свою громадянську культуру, допомагає правдиво дивитися на свої недоліки, своє минуле, мету і свої можливості у соціальній роботі, відчуті самоповагу і позитивну самооцінку;

5) кооперативне навчання може допомогти майбутнім фахівцям із соціальної роботи у всебічному розвитку їхньої громадянської культури, різних громадянських якостей, а так само в отриманні необхідних професійних навичок соціальної роботи, де дуже важлива творча і розвивальна робота і творча праця; цей аспект включає в себе оволодіння

всілякими навичками і вміннями соціальної роботи, в тому числі і умінням вирішувати проблеми громадянської культури, а також деякими корисними практичними навичками; важливо пам'ятати, що одних умінь і навичок недостатньо, – необхідно, щоб майбутній фахівець із соціальної роботи міг і хотів ними скористатися.

Ми переконані, що наш досвід кооперативного викладання і вивчення дисциплін «Педагогіка», «Соціалізація особистості», «Основи наукових досліджень у соціальній сфері» і «Комунікативний менеджмент» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 231 Соціальна робота, освітньо-професійної програми «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)», будучи практично здійсненим, може бути трансльований багатьма закладами освіти, які хочуть сприяти майбутнім фахівцям із соціальної роботи в розвитку їхньої громадянської культури.

Цей факт визначає **перспективи подальших досліджень**, серед яких – необхідність уточнити сутність досліджуваного феномена, виділити етапи цілеспрямованого застосування технології кооперативного навчання майбутніх соціальних працівників для розвитку їхньої громадянської культури, виявити закономірності й механізми процесу підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи на засадах кооперативного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабаш В. Громадянська культура майбутнього фахівця в контексті формування громадянського суспільства. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 135. С. 54. URL: Nz_p_2015_135_15.pdf
2. Лебедик Л. В. Кооперативне навчання магістрів педагогіки вищої школи. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/9156>
3. Лебедик Л. В. Кооперативне навчання: переваги та недоліки навчання в мережі. *Структурні зміни в економіці під впливом інформаційно-комунікаційних технологій* : матеріали Всеукр наук.-практ. конф., м. Полтава, 24–25 квіт. 2008 р. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. С. 109–110.
4. Лебедик Л. В. Розвиток вищої школи і громадянське суспільство. *Громадянське суспільство в Україні: проблеми формування та перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 23–24 трав. 2008 р. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. С. 183–186.
5. Лебедик Л. Розвиток лідерства майбутніх менеджерів у технологіях кооперативного навчання. *Шлях освіти*. 2008. № 3. С. 22–25.
6. Стрельніков В. Ю. Можливості кооперативного навчання для формування й розвитку громадянської культури молоді. *Формування громадянської культури в Новій українській школі: традиційні та інноваційні практики* : зб. матеріалів конф. / за заг. ред. Г. Л. Єфремової, С. М. Луценко, Л. П. Івашини. Суми : РВВ СОІППО, 2020. С. 174–179. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16838>

**РОЛЬ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ФОРМУВАННІ
СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ
(в умовах студентського гуртожитку)**

Сугейко Яна, магістрантка,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
науковий керівник: доц. Котломанітова Г. О.

У статті описано особливості формування соціальної активності студентів в умовах студентського гуртожитку та окреслено роль вихователів у цьому процесі.

Ключові слова: студенти, соціальна активність.

The article describes the features of the formation of social activity of students in the student dormitory and outlines the role of educators in this process.

Key words: students, social activity.

Постановка проблеми. Головною ознакою сучасної методики виховної роботи є забезпечення самостійного мислення, здатності на нестандартні рішення (інноваційний стиль мислення), вільно орієнтуватися у складних обставинах суспільного та особистого життя. Чи не найважливішою метою навчально-виховного процесу є виховання інтелігентності вихованців коледжу, що включає як професійну, так і моральну, політичну, правову, естетичну, екологічну, світоглядну культуру особистості. Мета виховання в коледжі визначається розвитком високого професіоналізму майбутніх спеціалістів, їхньої готовності до ринкових норм життя, самостійності мислення, а також формуванням духовності, що полягає у становленні високих морально-етичних життєвих норм поведінки в самому широкому спектрі стосунків особистості, сприяння створенню оптимальних умов для творчого розвитку особистості студентів, формування її соціально-громадського досвіду, професійно-особистісних якостей, гармонії взаємин у суспільстві.

Актуальність. У процесі виховної роботи зі студентами певна роль відводиться багатьом учасникам, оскільки успішна взаємодія здійснюється завдяки об'єднанню зусиль закладів соціальної служби та вищого закладу освіти. Соціальна служба створює відповідне комфортне середовище для студентів і є суттєвим ресурсом для використання їх соціального потенціалу та вдосконалення змісту позанавчальної діяльності. Цьому сприяє чітке окреслення ролей у процесі і постійна взаємодія між вихователями та керівництвом закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студентська проблематика традиційно була об'єктом уваги психологів, педагогів і соціологів (С. Вітвицька, А. Власенко, І. Зімня, Ю. Колесніков, В. Лісовський, Л. Сокур'янська та ін.). Водночас з цим, певний дефіцит наукових знань про студентство відчувається і на сучасному етапі. Питанням соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю приділяється недостатня увага через: відсутність обов'язкових вимог і стандартів щодо соціальної роботи у студентському середовищі; законодавчо не визначені штатні посади

соціальних педагогів у вищій школі; відсутність дієвих механізмів відповідальності за стан соціально-педагогічної роботи у ЗВО тощо.

Мета статті – обґрунтувати ефективність соціальної роботи у формуванні соціальної активності студентства в умовах гуртожитку.

Виклад основного матеріалу. Проблема активізації соціальної активності студентів є однією із актуальних задач педагогіки. Студент включається в процес з різним ступенем активності, особливо під час позанавчальної діяльності. Л. Зданевич [2] виокремлює репродуктивно-наслідувальний, пошукововиконавчий і творчий ступені активності студентів, які відповідають одній із класифікацій методів навчання.

С. Архіпова [1] також виокремлює три види такої активності: відтворювальний, інтерпретаційний і творчий, беручи за основу образ дії. Перший вид активності, відтворювальний, характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати, відтворити одержані знання, оволодіти способами виконання дій за зразком. Інтерпретаційний вид активності передбачає бажання студента досягнути сенс вивченого, застосувати знання і опановані способи діяльності в нових навчальних умовах. Творча активність передбачає здатність студентів до теоретичного осмислення знань, до розуміння зв'язків між предметами та явищами, до самостійного пошуку вирішення проблем тощо.

Джерело активності більшість теоретиків і практиків вбачають у самій людині, її мотивах, потребах; активність визначається як особистісна властивість, що здобувається, закріплюється і розвивається під час пізнання, з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей студентів [5].

Деякі дослідники шукають джерела активності у природному середовищі, що оточує людину і розглядають фактори, що стимулюють її активність: пізнавальний і професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; конкурентний характер занять; ігровий характер проведення занять; емоційний вплив названих вище факторів [3].

Науковці інколи пов'язують джерела активності з особистістю вихователя і способами його взаємодії зі студентами. У якості способів активізації навчання вони виокремлюють такі як: проблемність, взаємонавчання, індивідуалізацію і самонавчання, дослідження, механізм самоконтролю і саморегуляції; оволодіння новими ефективними засобами для реалізації власних установок на активне оволодіння видами діяльності, знаннями і вміннями; інтенсифікація розумової діяльності студента за рахунок більш раціонального використання часу навчального заняття, інтенсифікація спілкування студента з вихователем і студентів між собою [4].

Водночас, зміни обставин суспільного життя спричиняють: подальше зростання гостроти і актуальності питань соціально-педагогічної та просвітницької роботи у студентському середовищі; необхідність створення соціально-педагогічних умов для самореалізації, саморозвитку, змістовного проведення вільного часу; необхідність організації систематичної інформаційно-профілактичної роботи щодо негативних явищ; пріоритетність пропагування здорового способу життя серед студентів; посилення

соціально-педагогічного супроводу і соціально-психологічної підтримки тієї частини студентства, яка цього потребує.

Мотивація необхідності створення і діяльності соціальної служби можна пояснити такими причинами: зростанням ролі студентської молоді як об'єкта навчально-виховного процесу і основного замовника освітніх послуг; необхідністю поліпшення соціально-педагогічної роботи з профілактики негативних явищ у студентському середовищі; необхідністю формування здорового способу життя студентської молоді; наявністю соціально-психолого-педагогічного потенціалу та можливостей соціальної служби в наданні соціально-педагогічної підтримки, допомоги та соціально-педагогічного супроводу; відсутністю умінь студентів доцільно і змістовно організувати дозвілля та використовувати вільний час тощо.

Висновки та перспективи використання результатів дослідження.

Наукові дослідження останнього часу дають підстави припускати, що значна частина тих, хто сьогодні навчається у ЗВО, виявляються недостатньо підготовленими до виконання соціальної ролі студента. Таке припущення ґрунтується не лише на свідченнях щодо існування суб'єктивного фактора недостатньої соціалізації значної частини студентської молоді, але й у зв'язку з ігноруванням соціально-виховної роботи в багатьох ЗВО України. Про ефективність механізмів соціально-педагогічного впливу саме у плані управління процесом соціального становлення студентської молоді можна говорити лише тоді, коли він здійснюється системно, послідовно та професійно. Водночас це вимагає ретельного систематичного оцінювання реальних дій з метою визначення оптимальних форм і методів роботи зі студентами; ефективних шляхів вирішення соціально-педагогічних проблем у студентському середовищі; перспективних заходів та акцій, спрямованих на соціальну підтримку молоді. Практика доводить, що успішно здійснювати такі дії можна за умови функціонування соціальної служби, яка має працювати на базі ЗВО, і містити штат соціальних педагогів та вихователів, які працюють у нерозривній зв'язці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С. П. Професійна компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму. *Зб. : «Розвиток особистості в полікультурному просторі»*. Черкаси, 2005. С. 24–32.
2. Зданевич Л. В. Процес адаптації студентів і його особливості в педагогічному вузі. *Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2002. Т. 30 : Педагогіка. Філософія. С. 57–62.
3. Сорочинська В. Є. Соціальна адаптація молоді в сучасних умовах. *Нові технології навчання : Наук.-метод. зб.* Київ, 2003. Вип. 35. С. 259–274.
4. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціальнопедагогічної діяльності: теорія і практика : [монографія]. Луганськ : Альма-матер, 2006. 370 с.
5. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : [навч.-метод. посібник]. Луганськ, 2005. 552 с.

**ІНКЛЮЗІЯ В МЕЖАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЙНИХ
ТРАНСФОРМАЦІЙ: НОВІТНІЙ ДОСВІД**

Супрун Дар'я,

доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

Підняте питання Європейського вибору: цінності освіти у світовому та національному вимірі. Акцентовується увага на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Окреслено шляхи створення та провадження в вітчизняне суспільство новітньої парадигми інклюзивного соціально-освітнього середовища в якості базису соціальної захищеності, відповідальності та соціальної згуртованості громадян України в умовах сучасних інтеграційних викликів засобом формування соціально-корпоративної відповідальності та зобов'язаності університетів і зміцнення соціальної згуртованості загалу.

Ключові слова: *інтернаціоналізація, мобільні міжнародні студенти, іноземні студенти, інклюзія.*

The question of the European choice has been raised: the values of education in the global and national dimensions. Emphasis is placed on the importance and necessity of studying and implementing the best practices of foreign countries in the context of higher education. The ways of creating and implementing the latest paradigm of inclusive social and educational environment as a basis of social protection, responsibility and social cohesion of Ukrainian citizens in the context of modern integration challenges by means of forming social and corporate responsibility and commitment of universities and strengthening social cohesion are outlined.

Key words: *internationalization, higher education, mobile international students, foreign students, inclusion.*

Актуальність. Безперечно, що інклюзія в інтернаціоналізованому освітньому середовищі має розглядатися з наступних позицій:

- підняття теми інклюзії та інтернаціоналізації – тенденції, ініціативи
- інклюзія та інтернаціоналізація – взаємопов'язаність
- інклюзія та інтернаціоналізація – можливість налагодити співпрацю

Тож, передбачається відповідальність педагогічних факультетів, що підіймає наступні досить проблемні дискурсивні питання:

Як навчати майбутніх педагогів в контексті інклюзії?

На чому базується підготовка педагогів задля інклюзивної практики/роботи?

Форми педагогічної практики, створення навчальних планів, навчальних програм, предметів та спеціалізації, наукова робота студентів, студентські проекти.

Чи готові факультети до змін?

Чи є на факультетах та в університетах візія?

Чи ведуться дискусії на університетському рівні щодо форми інклюзії?

Яку форму має інклюзія на факультетах?

Що нам потрібно для того, аби інклюзія стала частиною освіти для майбутніх педагогів?

Оцінка якості – реальність чи формальність?

Трансформація факультетів – що сприяє, чи навпаки, є перепорою?

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні технології індивідуалізації процесу професійної підготовки у вищій школі в рамках інклюзивних процесів розкрито у працях В. Засенка, Ю. Ляного, В. Синьова, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет, Л. Дем (L. Dam), П. Воллера (P. Voller) та ін. Питанням інтернаціоналізації освітньої сфери присвячені праці М. Нестерової, В. Синьова, Д. Супрун, М. Супруна, М. Шеремет, та ін.

Мета. Серед виокремлених нами пріоритетних завдань, що підкріплені є тенденціями Євроінтеграції, представлені: актуальні питання оновлення змісту професійної підготовки, реструктуризації освіти, трансформації гуманітарної освіти, вивчення передового світового досвіду, впровадження інноваційних технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців як національного пріоритету. Тож, здійснимо огляд наступних питань щодо стратегії розвитку вищої освіти у національному та світовому вимірі: стан і тенденції професійної підготовки в контексті інклюзії; епоха діджиталізації – період COVIDу; підтримка науковців в університетах, особливо у сфері науки і досліджень, та підвищення академічної мобільності; актуальні тренди в запровадженні програм іноземною мовою; академічна мобільність та інтернаціоналізація; наукова діяльність та її оцінка.

Виклад основного матеріалу. Наразі маємо змогу поділитися досвідом обміну науковими здобутками між факультетом спеціальної та інклюзивної освіти НПУ ім. М. П. Драгоманова та профілюючими факультетами європейських держав: робочого візиту до одного з найстаріших і провідних університетів Італії (Sapienza University, Rome), з освітньої подорожі «Стратегія і тренди, що підтримують розвиток і модернізацію університетів» у рамках проекту «Зміни педагогічних факультетів та університетів у XXI ст.» до Чеської Республіки (Masaryk University, Brno та Tomas Bata University, Zlin), з дослідницької співпраці з польською науковою спільнотою (The John Paul II Catholic University, Lublin) тощо.

Задля інспірації наведемо необхідні умови провадження інклюзії: партнерство зі школами – практика та дослідницькі проекти, активне наставництво, як одна з важливих стратегій інклюзії, освіта та критерії підготовки асистентів педагога, курс навчання впродовж життя [3, с. 27].

Наступним значущим питанням провадження інклюзії є асистивні /допоміжні/ технології: розробка, доступність. Існує безліч технологій, що спочатку були призначені для загального користування, а вже пізніше використовувалися в якості АТ, наприклад: розпізнавання мови; письмові комунікатори в режимі реального часу (чат тощо); мовні засоби (словники, перевірка правопису ...); відеотелефонія штучний інтелект... [7, с. 37].

Інтернаціоналізація сучасної навчальної програми в контексті інклюзивної згуртованості визначила наступні необхідні аспекти:

- провадження навчання іноземною мовою, (зарубіжна автентична література, викладачі фахівці, що досконало володіють іноземною мовою);
- завдання, які виходять за межі країни (студенти мають шукати інформацію в міжнародних джерелах, контактувати з іноземними студентами)

В умовах сьогодення необхідністю визначається саме *міжнародне навчання онлайн (online international learning)*, що підтримується такими факторами, як:

- спільні проекти кількох університетів;
- важливість створення для студентів такого спільного завдання, над яким вони працюватимуть у міжнародній команді;
- існування мережі для пошуку партнерів;
- перевагою є підвищення міжнародних компетенцій та мовних знань
- Прийняття різноманітності, толерантність до варіативних поглядів на навчання є необхідністю сучасного світу

Міжнародне навчання онлайн: містить компонент рефлексії; завдання чітко визначені; відповідність міжнародним принципам.

Модель *COIL (Collaborative online international learning)* – це:

- об'єднана аудиторія з усього світу;
- співпраця – студенти та викладачі співпрацюють заради спільної мети;
- міжнародний досвід – і студенти, і викладачі здобувають новітній міжнародний досвід;
- *студентськоцентристка стратегія*: викладач надає стратегію, що спонукає студентів співпрацювати для створення продукту, який показує результат
- *спілкування ключове*: щоб досягти результату, викладачі та студенти мають постійно бути у конекті;
- *мовні виклики*: попри те, що англійська є офіційною мовою, учасник вчиться спілкуватися й іншими мовами, допомагають нові технології.

Визначимо переваги COIL:

Інституції – Поширення престижності інституції в світі

Викладачі – Трансформації розуміння процесу навчання та власної ролі

Студенти – вчать керувати процесами та часом, вирішувати проблеми, взаємодіяти, бути громадянами світу

Отже, COIL СПРИЯЄ РОЗВИТКУ наступних складових процесу інтернаціоналізації освіти: емоційна змагальність, міжкультурні компетенції, когнітивна компетенція, міжкультурна комунікація.

Таким чином, з вищенаведеного аргументу випливає, що закордонні навчальні поїздки, чи обмін онлайн, (на прикладі Erasmus) є беззаперечною вимогою сьогодення. Сучасні інтеграційні процеси, входження в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої академічної мобільності.

Вимоги інтернаціоналізаційної мобільності: кредити – вимоги/критерії бакалаврські/дипломні: фінансова підтримка; бюджет університету/факультету/кафедри; об'єднання/подвійні/множинні дипломи.

Перед студентом постає питання: чи використати можливості міжнародної мобільності?

Причини за: мова, новий досвід, співпраця, культура, особистий/професійний розвиток, «Глобальна особистість».

Приводи проти: мова, фінанси, продовження терміну навчання (?), вибір предметів.

Наведемо, як найбільш поширений, приклад, навчальні поїздки за програмами Erasmus+: тривалість перебування 3–12 місяців; країни-члени ЄС; країни – не члени ЄС (Ісландія, Ліхтенштейн, Македонія, Норвегія, Сербія, Туреччина); студент обирає з переліку договорів, підписаних між власним Університетом і зарубіжними університетами.

Етапність: вибір гостьового університету; подання заявки через систему Isois (3 кола – лютий, квітень, вересень/жовтень) – мотиваційний лист англійською і CV; реєстрація предметів у гостьовому Університеті.

Умови: знання мови (ENG чи місцева); мін. 20 ECTS кредитів; мотиваційний лист англійською; активне навчання під час перебування за кордоном; мін. 2 курс навчання (бак.)

Наведемо також умови Erasmus+ практичноспрямованого стажування: країни: ЄС + Норвегія, Ісландія, Ліхтенштейн, Туреччина, Македонія, тривалість: 2-12 місяців, підтримка: 400 / 500 / 600 євро на місяць, тривалість перебування враховується як тривалість навчальних поїздок Erasmus, Full-time job у цій країні.

Існують також досить ефективні Blended Intensive Programmes (BIP), що становлять короткі інтенсивні програми, які використовують інноваційні засоби навчання, комбінацію фізичної та віртуальної активності 15–20 учасників (студентів, співробітників), фізичну активність (5–30 днів), обов'язкову віртуальну участь, 3 кредити, фінансування 400 євро на учасника. Приклади: літні школи, екскурсії, наукові дослідження, мистецькі та творчі проекти, спільні проекти чи інтенсивні курси з невеликою кількістю студентів тощо.

Отже, беззаперечно необхідні інновації навчання: підтримка міжнародних і міжфахових курсів для студентів; командна співпраця – на зустріч новим викликам; розвиток новітніх транс- і міжпредметних і курсів у формі комбінованих мобільностей [4, с. 27]. Безумовно, команда – найбільш стратегічне рішення, що розкривається засобом наступних постулатів:

- Орієнтація на цільові групи
- Навички / кваліфікація
- Командна співпраця
- Колективна та університетська культура – командні правила
- Співпраця з факультетами – регулярні зустрічі та обмін тощо.

Зобразимо процес адміністрування мобільності на рівні університету:

Інституційний координатор

↓ Керівник проєкту

↓ Адміністратори мобільності

↓ Координатори факультетів(закордонні відділи)

↓ Координатори в галузях

Висновки. Таким чином, професійна підготовка у глобалізованому світі має провадити наступні аспекти: стратегії інтернаціоналізації та евалуації; Role leadership; інтернаціоналізація неформальної навчальної програми та університетського середовища; інтернаціоналізація навчальної програми = результат для всіх студентів; залучення іноземних студентів; система підтримки студентів; підтримка розвитку працівників; налагодження міжнародних відносин тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Suprun D., Griban G., Nikulochkina O., Varetska O. Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*. 2020. No 11(3). P. 41–72. URL: <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199>
2. Sheremet M., Suprun M., Suprun D. Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education. *WEB OF SCIENCE. International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020.
3. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 08. P. 8985-8999. URL: <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>
4. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12. Issue 1. P. 326–342. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>
5. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
6. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів) : навч.-метод. посіб. для студ., слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390 с.

УДК 376(091)(477)

ГОЛОВНІ ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ

Супрун Микола,

доктор пед. наук, професор,

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

У статті визначено основні етапи розвитку сучасної спеціальної освіти. Розкрито основні чинники розвитку олігофренодидактики. Представлено переодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.)

Ключові слова: становлення та розвиток, спеціальна освіта, етапи, періодизація.

The article identifies the main stages of development of modern special education. The main factors in the development of oligophrenodidactics are revealed.

Key words: formation and development, special education, stages, periodization.

Україна – європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими потребами, в силу обмежених можливостей для належної соціалізації, потребують всебічної уваги з боку соціальних інститутів суспільства. Вся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави, і суспільства загалом. Принагідно буде зазначити, що вся історія Православ'я пройнята турботливим ставленням до особливих людей – “юродивих”. Вони завжди знаходили затишок у монастирях, братія яких проявляла особливу увагу до їхньої скривдженої долі. Саме в монастирях, зокрема в Києво-Печерській Свято-Успенській Лаврі, починаючи із XI ст. була започаткована опіка дітей із особливостями фізичного та психічного розвитку.

Конституція України, Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), а також ратифіковані Верховною Радою України міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН “Про права дитини”, “Стандартні правила для інвалідів” та ін., спрямовані на створення правових, соціально-економічних та матеріально-технічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Їх соціалізація є важливою проблемою, оскільки такі особи найбільше потерпають від соціальної незахищеності.

Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування. Це висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок. В основу сучасного виховання і навчання учнів закладів освіти різних типів покладено принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних загальнолюдських цінностей. Варто зазначити, що в наш час поряд зі всебічним удосконаленням навчально-виховного процесу масових загальноосвітніх закладів освіти певні якісні зрушення відбуваються і в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей (термінологія подається в історичному ракурсі), серед яких особливого значення набуває проблема корекції та компенсації порушених функцій. Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія (В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.) розглядають корекцію як складову цілісної системи навчально-виховного процесу допоміжної школи. Насьогодні спеціальна школа повинна забезпечити кожному учню умови для комплексного психолого-педагогічного впливу, що розвивають його компенсаторний потенціал. Постановка і вирішення нагальних проблем допоміжного навчання з точки зору його корекційної спрямованості

потребують творчого переосмислення всієї сучасної системи з урахуванням тенденцій корекційного навчання учнів з особливостями розумового розвитку, що склалися протягом досліджуваного історичного періоду, з метою впровадження у педагогічну практику кращих здобутків і надбань.

Вітчизняна спеціальна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань і вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини.

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки.

Українські вчені (В. І. Бондар, Л. К. Одинченко, К. М. Турчинська та ін.) започаткували вивчення історії цієї галузі дефектології. Однак проблема розвитку корекційного навчання дітей з порушеннями інтелекту в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.), як окреме цілісне історико-педагогічне явище, не була предметом дослідження. Разом із тим аналіз теоретичної та практичної спадщини зазначеного періоду свідчить, що в системі спеціальної освіти накопичився значний теоретико-практичний потенціал, реалізація якого в сучасних умовах сприятиме подальшому розвитку корекційного навчання учнів. Саме тому ми у своєму дослідженні прагнули всебічно й послідовно встановити зв'язок між минулим і сучасним етапами її розвитку, насамперед шляхом розгляду актуальних питань сьогодення у ракурсі історичного досвіду, зважаючи на те, що поєднання педагогічної ретроспективи з її перспективою – важливий засіб у реформуванні вітчизняної спеціальної школи.

У сучасних умовах реформування спеціальної освіти історія олігофренопедагогіки має всіляко сприяти педагогічній практиці у подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань. Це вимагає від учених-фахівців перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії [1, с. 10].

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють другу половину ХІХ – першу половину ХХ ст. За висхідну межу взято початок другої половини ХІХ ст., оскільки у цей період було зроблено перші кроки в організації спеціального навчання та сформовано окремі погляди на зміст і форми корекційної роботи, основу яких становили концепції Е. Сегена, М. Монтесорі, О. Декролі, Ж. Демора та ранні ідеї О. М. Граборова, В. П. Кащенко, К. К. Грачової, М. П. Постовської. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що в середині ХХ ст. під впливом досліджень про розвивальне значення процесу навчання (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, О. М. Граборов та ін.) було обґрунтовано новий принцип корекційної роботи. Основоположною його ідеєю є те, що виправлення порушень пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей не виділяється

в окремі заняття, а здійснюється в усіх площинах навчально-виховного процесу. Дослідження ґрунтується на утвердженні провідної ролі корекційного навчання учнів допоміжної школи у процесі розвитку їхньої особистості. Витоки, становлення та подальший розвиток корекційного навчання розумово відсталих дітей (друга половина XIX – перша половина XX ст.) розглядаються у загальному теоретико-практичному контексті розвитку всієї вітчизняної дидактики.

Аналіз корекційного навчання учнів допоміжних шкіл буде повним тільки за умови його розгляду у трьох площинах: *теоретико-методологічній, методичній та організаційній*.

Періодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл протягом другої половини XIX – першої половини XX ст. – результат не лише аналізу та систематизування джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція.

Періодизація теорії та практики корекційного навчання розумово відсталих дітей пов'язана із загальною періодизацією розвитку спеціальної педагогіки, але, що є цілком природним, має і своє коло специфічних особливостей становлення та розвитку допоміжного навчання. Принцип періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, має певну різнобічність, відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо [2, с. 196].

У дослідженні до основних чинників розвитку олігофренодидактики віднесено зміни у проблематиці досліджень; зміни у практиці роботи допоміжних шкіл у галузі корекційного навчання; розширення джерельної бази олігофренопедагогіки як науки та окремих досліджень корекційного навчання; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень у їхній динаміці; напрями і концепції в розвитку предмета, завдань історії спеціальної педагогіки як науки тощо.

Історико-педагогічне дослідження розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл України (друга половина XIX – перша половина XX ст.) дало змогу в основу нашого наукового пошуку покласти *періодизацію*, згідно з методологічними засадами якої корекційне навчання розумово відсталих учнів має такі періоди: *перший* (друга половина XIX ст. – перша половина 20-х рр. XX ст.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку; *другий* (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи; *третій* (середина 30-х рр. – середина XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології.

Кожен із перелічених періодів містить відповідні етапи, що розкривають суттєві відмінності в підходах до розробки теоретичних і практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи [1, с. 37].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ: Вид. КЮІ МВСУ Паливода А. В., 2005. 326 с.
2. Супрун М. О. Музей дефектології України: історія його створення. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ: НМЦВО, НМЦСО, 2001. Вип. 29. С. 196–201.
3. Посилання на електронну сторінку М.О.Супруна в бібліотеці НАПН України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/authors/0878977001017b7432453e08c675b7ff/>
4. Посилання на передачу із участю М. О. Супруна «Камо грядеши?» ТРК «Глас» від 12 червня 2021 р. «Інклюзивна освіта». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NdIDInNTkCs&list=PLGbSg5VgPkxyZ7bbNfldBkxSRyv90nvM9>

УДК 159.972

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Тимків Лідія,

кандидат психологічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

У статті висвітлюється сучасний стан психологічної підтримки студентів під час освітнього процесу в умовах військової агресії. Зазначено, що сьогодні, постала гостра необхідність окреслення ефективних шляхів надання психологічної допомоги особам, які зазнають комплексної психотравматизації внаслідок війни. На особливу увагу заслуговує психологічна підтримка студентів у ЗВО. Адже велика кількість студентів потребує психологічної допомоги в подоланні наслідків травмівної ситуації. Нехтування цією допомогою чи відтермінування її отримання можуть спровокувати зниження життєстійкості, адаптивного потенціалу та загального рівня психологічного благополуччя молоді.

Ключові слова: психологічна підтримка, студенти, психотравматизація особи, психологічне благополуччя.

The article highlights the current state of psychological support for students during the educational process in conditions of military aggression. It is noted that today, there is an urgent need to outline effective ways to provide psychological assistance to persons suffering from complex psychological trauma as a result of war. Special attention should be paid to help students in the Institution of higher education After all a large number of students need psychological help in

overcoming the consequences of a traumatic situation. Neglect of this delay or delay in receiving it can provoke a decrease in vitality, adaptive potential, and the general level of psychological well-being of young people.

Key words: *psychological support, students, psycho-traumatization of a person, psychological well-being.*

Постановка проблеми. В умовах військової агресії всім доводиться жити і працювати по-новому. Сьогодні не залишилося людей, кого б не торкнулися ці зміни. Кожен із нас змушений адаптуватися і знаходити можливості продовжувати професійну діяльність. І, в першу чергу, перебудовуватися довелося студентам, а значить, усій системі освіти. Формат дистанційного навчання в умовах військового стану вимагає перебудови не тільки в технічному плані (врахування повітряних тривог), але і в педагогічному, і психологічному. Усі учасники освітнього процесу переживають стрес, і це адекватна реакція нашого організму на загрозливі події. Військова агресія спричиняє тривалу травматизацію особистості, призводить до втрати фундаментального відчуття безпеки і стабільності.

Більшість студентів потребують психологічної допомоги, що вимагає системного підходу до вирішення нагальних проблем у сфері психологічного здоров'я з використанням новітніх засобів. Нехтування цією допомогою чи відтермінування її отримання провокують зниження життєстійкості, адаптивного потенціалу та загального рівня психологічного благополуччя студентів. Власне, нестача відповідних теоретичних і практичних напрацювань й обумовила актуальність пошуку сучасних шляхів здійснення психологічної підтримки студентів, що зазнають комплексної психотравматизації внаслідок війни.

Аналіз досліджень. Проблема психологічної травми та її наслідків особливого значення набула в умовах військової агресії. Теоретико-методологічні підходи до її вивчення було започатковано ще в працях Ж. Шарко, З. Фрейда (1891), А. Кардінера (1922) та продовжено в дослідженнях Дж. Герман (1997), К. Гербета (1988), Дж. Боулбі, П. Левіна (2000), Н. Тарабріної (2001), В. Юле (2002), В. Ромека (2004), Б. Фoa (2005) та ін.

У сучасній вітчизняній психології феномен психотравми та проблеми її подолання досліджують Т. Титаренко, Н. Пов'якель, О. Романчук, В. Климчук, М. Дворник, Л. Гребінь, З. Кісарчук, Ю. Семенова тощо. Питання психологічної підтримки особистості в травмуючій ситуації висвітлено в посібнику «Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій» за редакцією Т. Титаренко. Авторами посібника представлено інноваційні засоби психологічної допомоги населенню для попередження негативних наслідків тривалої травматизації та оптимізації процесу психологічного відновлення особистості в умовах війни. Проте, окремих досліджень, присвячених психологічній підтримці студентської молоді під час освітнього процесу в умовах війни ще не проводилося.

Метою статті є розробка ефективних засобів психологічної допомоги студентам для попередження негативних наслідків тривалої травматизації та оптимізації процесу їх психологічного відновлення в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Психологічну травму трактують як переживання невідповідності між загрозливими факторами ситуації та індивідуальними можливостями їх подолання, яке супроводжується інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності та втрати контролю, когнітивними змінами та змінами у способах регуляції афектів, що спричиняє іноді тривалі фізичні, психічні та особистісні розлади [3, с. 9].

У психологічній енциклопедії дається наступне визначення психологічної травми: «шкода, завдана психічному здоров'ю людини інтенсивною дією несприятливих факторів навколишнього середовища чи стресовими впливами інших людей. Глибина психологічної травми залежить від особистої значущості травмуючої події, емоційної стійкості і психологічної захищеності людини» [4, с. 365].

Як зазначає Джудіт Герман, травматичні події є надзвичайними не тому, що вони трапляються зрідка, а радше тому, що вони перевантажують звичні стратегії пристосування людини до життя. Звична людська відповідь на небезпеку – це складна, інтегрована система реакцій, яка залучає як тіло, так і розум. На початку загроза збуджує симпатичну нервову систему, завдяки чому людина в небезпеці відчуває прилив адреналіну та перебуває на сторожі. Також загроза викликає сильні відчуття страху та гніву [1]. Під дією стресора, поведінка людини зазнає значних змін. Тому, необхідно пам'ятати, що травматична подія, яку пережили чи переживають викладачі та студенти, накладає відбиток і на навчальний процес у цілому. Адже під впливом травмуючої ситуації студенти відчувають певні труднощі з концентрацією уваги, пам'яті, критичного сприйняття своєї поведінки. Деякі студенти можуть бути занадто тихими та замкнутими, інші – занадто збудженими. У багатьох виникають проблеми з навчанням та успішністю. За таких обставин, викладачам варто організовувати навчальні заняття таким чином, щоб сприяти підвищенню концентрації уваги студентів й покращанню їх психоемоційного стану.

Іноді корисно виділити певний час для бесіди про практичні речі, пов'язані з нормалізацією життя ЗВО та студентів. Це може допомогти знайти вихід і з труднощів, що склалися, і поліпшити здатність студентів справлятися з чинниками нагадування про травму.

Головна мета дистанційного навчання під час війни – не лише засвоєння нових знань, а психологічна підтримка, спілкування, переключення уваги студентів.

Жодних негативних оцінок, обліку відвідування, об'ємних домашніх завдань тощо – навчання повинно стати допомогою, підтримкою, а не черговим стресом та хвилюваннями.

З розумінням треба ставитися до незібраності слухачів, неуважності та інертності під час онлайн-занять.

Викладачі мають підбадьорювати слухачів, а не проявляти якийсь негатив під час навчальних занять. А відволікатися варто лише на підтримку та турботу, а не на актуальні новини, дбати про створення позитивного психологічного клімату.

Заслуговує на увагу пропозиція деяких науковців (Н. Ташкінова, Л. Пономарьова) використовувати на онлайн-заняттях асоціативні метафоричні карти. Це дозволить оперативно визначити налаштованість студентів, їх емоційний стан і врахувати в процесі проведення заняття.

На думку М. Дворник, доцільним є рекомендувати студентам використання спеціальних мобільних застосунків (сайтів, чатботів, спільнот у соцмережах та месенджерах, аудіо-, відеозустрічей тощо), що сприятиме своєчасній діагностиці свого стану під час війни, підвищенню загального рівня своєї психологічної грамотності, ефективному опрацюванню негативних симптомів й попередженню розвитку посттравматичного стресового розладу [5]. Більшість застосунків англomовні, хоча є й україномовні. Зокрема, випущена на початку 2017 року україномовна версія "PFA Mobile Ukraine". Додаток "PFA Mobile Ukraine" містить інформацію щодо надання першої психологічної допомоги бнзпосередньо собі, так і тим, хто знаходиться поруч [5].

За умови визначення стану емоційної напруженості в студентів, викладач може порекомендувати йому звернутися або до фахівців психологічної служби ЗВО або ж на гарячі лінії організацій, які надають психологічну підтримку при сильному емоційному стресі, відчутті небезпеки, що можуть викликати в учасників освітнього процесу психологічну травму.

За нашими спостереженнями, саме використання студентами електронних супровідних засобів суттєво сприяють підвищенню показників їх психологічного благополуччя в умовах війни.

Варто зазначити, що важливим також є повноцінний сон, дотримання режиму дня, виконання щоденних справ задля збереження психологічної рівноваги.

Важливо також розвивати в студентів стресостійкість (resilience) як стійкість до травми, життєздатність, психологічну пружність. Під психологічною пружністю розуміють «здатність зберігати в критичних ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуючись до несприятливих змін» [2, с. 100].

Висновки. За умов надзвичайної ситуації, якою і є війна, важливо звернути увагу на психологічну підтримку студентів, сприяти розвитку їх стресостійкості. Подальшого розвитку потребують наукові уявлення про сутність, зміст та особливості надання корекційно-реабілітаційної допомоги особам молодіжного віку щодо подолання наслідків травматизації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору / пер. з англ. О. Лизак, О. Наконечна, О. Шлапак. Львів : Вид-во Старого Лева, 2015. 416 с.
2. Кравчук С. Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту.

Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 99–105.

3. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : метод. посіб. / за ред. З. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос». 207 с.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
5. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т.Титаренко, М. Дворник, В. Климчук та ін.; за наук. ред. Т.Титаренко. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.

УДК 376. - 056.36: 376.

ЗМІСТ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Трикоз Сніжана,

кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

У статті розглядаються актуальні психолого-педагогічні проблеми сенсорного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом формування перцептивних дій. Сенсорне виховання дошкільників спрямоване на розвиток відчуттів та сприймань дитини, що забезпечує чуттєве пізнання дійсності. В статті описана етапність формування сенсорного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Наведений відповідний до кожного етапу дидактичний матеріал, який умовно можна розподілили на декілька груп за характером ігрових дій з ними. Сенсорне виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що здійснюється за умови урахування послідовності формування перцептивних дій і врахування особливостей сприймання є ефективним засобом їхнього сенсорного розвитку.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку; сенсорне виховання; сенсорні еталони; перцептивні дії.

The article considers topical psychological and pedagogical problems of sensory education of preschool children with intellectual disabilities through the formation of perceptual actions. Sensory education of preschoolers is aimed at developing the feelings and perceptions of the child, which provides sensory cognition of reality. The article describes the stages of formation of sensory development of a child with intellectual disabilities. The didactic material corresponding to each stage is given, which can be conditionally divided into several groups according to the nature of game actions with them. Sensory education of children with intellectual disabilities, which is carried out taking into

account the sequence of formation of perceptual actions and taking into account the peculiarities of perception is an effective means of their sensory development.

Key words: *children with intellectual disabilities; sensory education; sensory standards; perceptual actions.*

У дошкільній педагогіці питання сенсорного виховання має засадничу позицію, оскільки сенсорний розвиток дитини є підґрунтям успішного здійснення розумового, трудового, фізичного, естетичного виховання, є необхідною умовою формування таких продуктивних видів дитячої діяльності, як малювання, ліплення, конструювання тощо. Дитина дізнається про навколишні предмети та явища за допомогою зору, дотику, слуху тощо, і на основі цього у подальшому виникають такі більш самостійні процеси як пам'ять, уява, мислення. Для того щоб пригадати щось, необхідно було це раніше бачити, чути чи відчувати. В уявленні так само використовується досвід попередніх вражень вже у нових сполученнях та комбінаціях. У мисленні дитина узагальнює за допомогою слова те, що сприймає, встановлює закономірності.

Сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має особливості і в цілому формується з певним запізненням. У дітей спостерігається деяка розкоординованість між розвитком зорового та тактильно-рухового аналізаторів. Без спеціального навчання діти у власній діяльності не враховують властивості предметів. Їх уявлення про властивості предметів недостатньо чіткі і мають нестійкий характер, діти мають труднощі при складанні цілісного образу, також складності пов'язані з використанням засвоєних знань у нових ситуаціях тощо.

Отже, можливості які орієнтують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у навколишньому предметному світі недостатні для ефективного розвитку пізнавальної діяльності, їх повноцінної предметно-практичної діяльності тощо.

Найбільш повно сутність сенсорного виховання розкрита в аспекті теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій. Аналіз сучасних психологічних та фізіологічних досліджень доводить, що сприймання – активний процес, протягом якого відбувається становлення моторних (рухових) компонентів перцепції (дії обстеження) та засвоєння системи сенсорних компонентів (О. В. Запорожець, 1963; Л. А. Венгер, 1969; та ін.).

Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання сенсорних еталонів. Це визначає основну мету сенсорного виховання – ознайомлення дітей з виокремленими суспільством системами сенсорних еталонів, тобто формування у них уявлень про основні різновиди форм, кольорів тощо, та навчання використанню еталонів у процесі обстеження предметів та явищ дійсності, формування узагальнених способів такого обстеження.

Перцептивна дія у своєму становленні проходить два етапи - перехід практичної дії від розгорнутих форм у згорнуті, що не утримують зовнішніх рухів. При цьому кожний етап становлення перцептивної дії має свої особливості: на першому етапі за допомогою функцій відчуття здійснюється

пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація заданої властивості предмета, завдання другого етапу спрямовані на побудування стійких образів властивостей в уявленні дитини, означення їх словом.

Виходячи з позиції поетапності формування перцептивної дії, до кожного етапу її становлення постають певні завдання. Крім цього, у зв'язку із необхідністю подолання відхилень у сенсорному розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сформульовані узагальнені корекційні завдання до формування їхніх перцептивних дій.

Навчання слід здійснювати у наступній послідовності: формування емоційно-позитивного відношення до сумісної діяльності; організація виокремлення дітьми властивостей предметів (перший етап); організація засвоєння дітьми уявлень про сенсорні еталони; навчання дітей таким способам обстеження, які б вимагали використання засвоєних уявлень в якості сенсорних еталонів (другий етап).

При цьому для розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільників потрібно:

- Формувати зорове зосередження дитини на іграшці, яка знаходиться у дитини чи у педагога у руці: навчати брати та утримувати іграшку (предмет) однією чи двома руками; навчати утримувати іграшку (предмет) тривалий час.

- Навчати спостерігати за діями педагога. Сумісно з педагогом виконувати прості предметно-ігрові дії.

- Розвивати дрібну моторику дітей.

- Навчати дітей означати чуттєву інформацію, яку отримали протягом обстеження предметів (холодне/тепле, сухе/мокре, тверде/м'яке, дрібне/велике тощо).

- Відтворювати елементарні пошукові дії: розглядання, стискання, перекладання, повертання тощо за наслідуванням діям педагога.

- Навчати знаходити знайомі іграшки за назвою, самостійно називати їх.

- Звертати увагу дитини на властивості знайомих іграшок (предметів), їх колір, розмір, форму, фактуру (фіксувати словом педагога результат дії дитини).

- Запам'ятовувати за педагогом назви властивостей – знаходити за назвою.

- Навчати вибирати (знаходити) предмет за зразком, вивчати назви зразків.

На основі засвоєння вищезазначеного доцільно: здійснювати розширення практичного досвіду дітей, їх знань та уявлень про властивості предметів; формувати практичні дії дитини з урахуванням форми, величини, кольору іграшки (предмета); навчати дітей словесним означенням (назвам) сенсорних еталонів; використовувати еталони для обстеження властивостей реальних предметів.

Вирішення цих завдань передбачає: навчати дітей групувати предмети за зразком форми, величини, кольору. Формувати більш точні координовані рухи з урахуванням форми та величини іграшки (предмету). Удосконалювати дрібну моторику. Навчати виконувати порівняння, зіставлення за

наслідуванням педагога: примірювання, прикладання, накладання, обмацування тощо. Обстежувати предмети різної форми, кольору, розміру, виготовлених з різних матеріалів. Використовувати знання про колір, форму, розмір протягом проведення рухових ігор. Навчати виконувати елементарне аналітичне обстеження: виділяти частини предметів (іграшок) за запитаннями педагога. Складати з готових геометричних форм візерунки, предметні аплікації. Навчати співвідносити предмет та його зображення на малюнку, фотографії. Навчати знаходити предмети із заданою властивістю з декількох протягом гри та у навколишньому. Закріплювати уявлення та знання про колір, форму, розмір предметів, навички самостійно називати їх. Використовувати результати обстеження у дидактичних іграх та вправах. Формувати уявлення дітей про навколишнє, використовувати результати аналізу предмета (форма, колір, розмір) при навчанні описувати малюнок, реальні предмети тощо. Розширювати уявлення дітей за темами «Пори року», «Тварини», «Рослини», «Фрукти, овочі», «Іграшки», з точки зору вивчення їх зовнішніх ознак.

Дидактичний матеріал, який використовується для реалізації поставлених завдань на заняттях з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку умовно можна розподілили на декілька груп за характером ігрових дій з ними:

Іграшки для розвитку загальної та дрібної моторики: спортивний інвентар – м'ячі, обручі, кеглі, гімнастичні стрічки та ін., для дрібної моторики: іграшки із шнурованням, мозаїки, різноманітні дрібні предмети (гудзики, намистини, горіхи, горошини, квасолини, зерна, канцелярські скріпки, кнопки та ін.) коробки, банки, лотки для їх розкладання, різноманітні застібки: гудзики, гачки, блискавки, липучки.

Геометричні форми: куби, кулі, призми, паралелепіпеди тощо, для конструювання, прокатування, проштовхування у різні отвори, для вибору за зразком та групування їх за формою, розміром, кольором.

Дидактичні іграшки фігури-вкладиші: куби, квадрати, трикутники, полу сфери для вкладання, накладання, підбору за кольором, формою, розміру.

Збірно-розбірні дидактичні іграшки: пірамідки, фігури для нанизування для ознайомлення дітей з розміром, формою, кольором, для складання цілого з частин, сюжетні малюнки з частинами вкладками для обстеження та аналізу намальованого.

Невеликі за розміром сюжетні іграшки: машинки, ляльки, фігурки тварин, макети фруктів, овочів тощо, предмети підібрані за певними властивостями.

Предмети, які входять у цей дидактичний матеріал повинні мати яскраво означені характеристики форм, кольору, подовженості та таким чином наочно демонструвати властивості предметів.

Оскільки у дітей у більшості випадків не сформована довільна увага на властивостях предметів, яка повинна максимально використовуватись педагогом протягом занять, необхідно міняти предмети, іграшки з певною властивістю, дії та види діяльності з ними. Завдяки цьому, поступово буде

формуватись більш стійка увага дитини до означеної властивості, з'явиться зацікавленість до самого процесу діяльності, подовжиться термін протягом якого дитина буде зосереджена на предметі.

Сенсорний розвиток є базисом розвитку психічних процесів дитини: уваги, пам'яті, уявлення, аналізу, синтезу, забезпечує розвиток мовлення тощо. Отже, сенсорне виховання не обмежується навчанням дітей сенсорним еталонам кольору, величини, форми предметів та діям обстеження даних властивостей. Важливим і перспективним є подальші наукові дослідження особливостей сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку звуків, рухів, часу, простору тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. 304 с.
2. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии : сб. игр и игровых упражнений. Москва : Издательство «Книголюб», 2007. 120 с.
3. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» : програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; Національна Асамблея інвалідів України, 2012. 112 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705370/>
4. Трикоз С. В. Сенсорне виховання. Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології* / ред. Т. В. Сак. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 8. С. 45–49.

УДК 159.04

ПЕРВИННА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЧЕРЕЗ ІНТЕРНЕТ- РЕСУРСИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Федорчук Віктор,

кандидат психологічних наук, доцент,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський
державний інститут»

Федорчук Вікторія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

У статті досліджена проблема надання первинної психологічної допомоги через Інтернет-ресурси в умовах війни. Виокремлено конкретні переваги первинної психологічної допомоги населенню, а також перспективи спілкування "психолог-населення" через Інтернет-ресурси. Розкрито можливості первинної психологічної допомоги населенню України в умовах війни, зокрема через Інтернет-ресурси. Особливо зручним дистанційне

консультування є для тих наших співгромадян, які схильні до глибокого самоаналізу, до занурення у пізнання себе та інших, суті міжособистісних взаємин, пошуку сенсу життя тощо. А також для тих, хто через власну тривожність, сором'язливість не може безпосередньо звернутися по психологічну допомогу до психолога.

Ключові слова: первинна психологічна допомога, Інтернет-ресурси, посттравматичні стресові розлади, друковані засоби масової інформації, реакції на стресові ситуації, копінг-стратегія.

The article examines the problem of providing primary psychological care through Internet resources in wartime. The specific advantages of primary psychological assistance to the population, and the prospects of communication "psychologist-population" through Internet resources are also highlighted. Possibilities of primary psychological assistance to the population of Ukraine in the conditions of war, in particular through Internet resources are opened. Particularly convenient distance counseling is for those of our fellow citizens who have a deep introspection, immersion in the knowledge of themselves and others, the essence of interpersonal relationships, the search for meaning in life and more. And also for those who, due to anxiety, with their own help to the help of a psychologist..

Key words: primary psychological care, Internet resources, post-traumatic stress disorder, print media, reactions to stressful situations, coping strategy.

Постановка проблеми. Останні десятиліття наша країна проводить низку реформ (в освіті та науці, охороні здоров'я, економіці, децентралізації влади тощо), які часто негативно впливають на душевний стан людей, оскільки вони живуть у перманентних змінах, постійному очікуванні гіршого. Закономірно, що проблема психологічного здоров'я в Україні стала загальнонаціональною. Уже котрий рік поспіль Україна посідає перше місце за кількістю психічних розладів у Європі. Наша держава приєдналася до Європейської декларації щодо охорони психічного здоров'я.

Проблема психічного здоров'я людини завжди була, є і буде актуально, особливо коли це обумовлено певними подіями (Революція Гідності, захоплення Росією Криму й частини Донбасу, тривалий, за безпосередньої участі Росії, військовий конфлікт на Донбасі, широкомасштабна війна Росії проти України), які випали на долю українського народу.

Саме під час війни, яку розв'язала Росія проти нашої держави, актуальність цієї проблеми настільки загострилась, що стала важливою умовою для виживання більшості населення. Мільйони постраждалих людей, сім'ї та цілі громади, які втратили домівки, близьких, розлучені зі своїми сім'ями, стали свідками знущання, пограбування, насильства, руйнувань та смерті. Життя населення нашої держави тривалий час відбувається в екстремальних умовах, а це призводить до виснаження психіки, що кардинально впливає на емоційно-вольову та інтелектуальну сферу, організм в цілому.

Інтенсивний інформаційний наступ з боку країни-агресора, а також сепаратистів (п'ятої колони), призвів до загострення потреби в соціально-

психологічній підтримці і супроводі громадян не лише в процесі прямої, безпосередньої психологічної допомоги, а й через Інтернет-ресурси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах, які склалися в нашій державі, важливе місце належить психологічній практиці як сфері надання кваліфікованої первинної психологічної допомоги (ППД) населенню. ППД – це сукупність заходів загальнолюдської підтримки та практичної допомоги ближнім, які відчувають потребу в цьому.

Загалом психологи покликані досягати гуманних, соціально значущих цілей – профілактики та збереження психічного здоров'я, подолання негативних наслідків війни (на що потрібно не один рік), психологічного благополуччя населення в цілому тощо.

Психологічна наука та прикладна психологія в цих умовах мобілізувала свій потенціал щодо надання психологічної допомоги усім верствам населення, які її потребують.

«Перша психологічна допомога рекомендована багатьма міжнародними та національними експертними групами, зокрема такими, як Міжвідомчий постійний комітет (IASC) і проєкт «Сфера» (Sphere). Перша психологічна допомога є альтернативою психологічному дебрифінгу. У 2009 році Група з розробки посібників Програми mhGAP Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) провела оцінку наукової обґрунтованості першої психологічної допомоги та психологічного дебрифінгу. Група дійшла висновку, що людям у стані важкого дистресу внаслідок травматичної події, пережитої нещодавно, слід надавати ППД, а не проводити із ними психологічний дебрифінг» [4, с. 5].

ППД є альтернативою «психологічному дебрифінгу», визнаному неефективним. На відміну від нього, ППД включає чинники, які вважаються найкориснішими для довгострокового відновлення людини (згідно з даними досліджень та загальною думкою багатьох кризових працівників). З поміж них, зокрема, можна назвати:

- відчуття безпеки, зв'язку з іншими людьми, спокою та надії;
- доступ до соціальної, фізичної та емоційної підтримки;
- відчуття спроможності допомогти собі – на індивідуальному рівні та на рівні громади [4, с. 10].

У наукових джерелах досить вичерпно представлені напрацювання науковців та психологів-практиків, які висвітлюють різні аспекти надання психологічної допомоги різним верствам населення. На нашу думку, найбільш актуальними є праці вчених: Л. С. Волинець, Т. С. Гурлевої, З. Г. Кісарчук, Г. П. Лазос, Л. А. Мельник, Л. А. Найдьонова, Я. М. Омельченко, В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, І. І. Ткачук та ін.

Т. С. Гурлева на основі якісного аналізу 52-х листів громадян з різних міст і областей України до редакції однієї з центральних вітчизняних газет, виокремила низку проблем населення України, а саме: невпевненість у сьогоdnішньому і завтрашньому дні для себе та своїх дітей, розчарованість, страх злиднів і хвороб, незахищеність, втрата ціннісних орієнтирів та потреба в психологічній підтримці. Подібні та інші проблеми у людей виникали й раніше, але набувають загостреного характеру у кризових соціокультурних

умовах, бо викликані складними, несприятливими життєвими обставинами. Так, ще до подій на Майдані і воєнних дій на сході країни (війни Росії проти України – доповнено нами) і на сьогоднішній день переживання кризи супроводжується такою симптоматикою, як: спустошеність, безнадійність, знецінення життєвих здобутків, руйнування життєвих цінностей, почуття провини, соціальна відчуженість тощо.

Дослідження засвідчують, що серед особистих проблем на перших місцях виступають: фізичне й психічне здоров'я, робота, кар'єра, взаємини з батьками й дітьми, дружинами й чоловіками, проблеми взаємопідтримки, співчуття, духовного розвитку тощо. Отож, у цілому, можна говорити щонайменше про три види цінностей українських громадян, на яких медіа-психологу варто зосередити увагу: вітальні (питання виживання, безпеки, здоров'я), соціальні (сім'я, соціальна рівність, освіта тощо) і духовні цінності (любов, добро, довіра, жертовність тощо). Важливо, щоб всі ці види цінностей охоплювалися фахівцями, оскільки насправді вони поєднують різні сфери переживань людини [5, с. 195–196].

Фокусуєчись на особливостях і можливостях спілкування психолога з населенням через текстові засоби масової інформації (ЗМІ), ми виокремили спілкування 1) за видами: опосередковане, заочне, непряме; 2) за формою: інформативне або пізнавально-орієнтирне; діалогічне, конструктивне, гуманістичне; маніпулятивне, деструктивне, не гуманістичне [5, с. 199].

Мета статті та завдання статті – окреслити можливості первинної психологічної допомоги населенню України в умовах війни через Інтернет-ресурси.

Завдання дослідження: виокремити конкретні переваги первинної психологічної допомоги населенню та перспективи спілкування "психолог-населення" через Інтернет-ресурси.

Виклад основного матеріалу дослідження. Внаслідок війни люди втрачають домівку, близьких, виявляються відірваними від сім'ї і звичного оточення або стають свідками насильства, руйнувань і смерті. Вчені зазначають, що можливості пристосування (психологічні, фізіологічні, соціальні) до таких умов рано чи пізно вичерпуються, що сприяє зростанню посттравматичних стресових розладів (ПТСР – Posttraumatic Stress Disorder), тобто комплексу симптомів, які спостерігалися у тих, хто пережив травматичний стрес, і який одержав назву «посттравматичний стресовий розлад». На те, як реагує людина, впливає безліч факторів, у тому числі: характер і тяжкість пережитої події; перенесені травматичні події в минулому; наявність сторонньої підтримки в житті; фізичне здоров'я; наявність у людини або в її родині розладів психічного здоров'я (у тому числі в минулому); культурні корені й традиції; вік та ін. У кожного є свої сили і можливості, які допомагають впоратися з життєвими проблемами.

Людям важливо більше знати про психологічну травму, посттравматичний синдром і шляхи надання ППД, бо, на жаль, травма є частиною життя.

Практичні психологи, під час війни надаючи ППД населенню, яке переживає ПТСР, ставлять перед собою два принципових завдання, що

передбачають: 1) зменшення до певної міри проявів емоційної напруги та стабілізацію психологічного стану; 2) мобілізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, які дозволяють осмислити те, що відбулося, усвідомити, що загроза небезпеки, втрати, смерті позаду. Травма дуже часто «перекриває» людині доступ до власних ресурсів. Важливо разом знаходити шляхи до їх відновлення.

Основними чинниками, з якими доводиться працювати психологу, є почуття та переживання людини. Саме їх аналіз дає матеріал для розуміння того, що відбувається в особистому житті людини. С. В. Васьківська стверджує, що «завдяки консультативному процесу людина повністю свідомо може: 1) пережити всі свої реакції, включаючи почуття й емоції, бо отримує ретроспективний і перспективний погляд на своє життя; 2) усвідомити себе як цілісність (єдність свідомої й несвідомої сутності) і самоцінність; 3) навчитися відчувати свою суб'єктність і повірити у власні можливості опанувати життєву ситуацію, розпоряджатися собою та своїм життям; 4) сприймати себе такою, якою вона є, а відтак поважати суб'єктність іншої людини; 5) набутти нового досвіду розвитку і самовдосконалення» [1, с. 23].

Через спілкування відбувається не тільки обмін враженнями, сподіваннями, намірами, але й спрямований вплив психолога на людину (групи людей) заради досягнення певного результату. «Перша психологічна допомога охоплює гуманні, підтримуючі заходи реагування на страждання особи, яка може потребувати підтримки» [4, с. 61]. Деякі постраждалі можуть потребувати набагато більше, ніж простого надання ППД. Ви маєте оцінювати межі своїх можливостей і просити допомоги в інших, коли потрібна медична чи будь-яка інша допомога для порятунку постраждалого.

ППД є частиною більш комплексного реагування на масштабні гуманітарні надзвичайні ситуації (IASC, 2007). Коли число постраждалих сягає сотень чи тисяч, застосовуються різні заходи реагування: пошуково-рятувальні операції, невідкладна медична допомога, притулки, роздача продуктів харчування, заходи з розшуку членів сім'ї і захисту дітей [4, с. 17].

Важливо знати про те, що ППД часто є одноразовою інтервенцією, і, можливо, ви зможете надавати допомогу дуже недовго. Аби досягти відновлення у довгостроковій перспективі, постраждалі мають використовувати власні навички того, як впоратись зі складною життєвою ситуацією [4].

Надзвичайно важливо допомогти людям відновити їх внутрішній потенціал і таким чином здійснювати контроль над ситуацією, бути упевненим в собі, зберігати спокій в екстремальних ситуаціях.

Не можливо не погодитися з думкою провідного фахівця-психолога Т. С. Гурлевої, яка досліджує проблему психологічного консультування через періодичну пресу. Вона зазначає, що консультування через друковані засоби масової інформації (ДЗМІ) має певні переваги.

Для читачів:

- оскільки медіа-консультування не є екстреною психологічною допомогою, воно дає змогу сформулювати проблему в прийнятній для людини формі, не обмежуючись у часі;

- забезпечує абсолютну чи часткову анонімність; деяким громадянам некомфортно озвучувати свою проблему «очно», очікуючи допомоги, для них набагато зручніше спілкуватися дистанційно; через газету чи журнал людина має змогу подумки вести діалог із консультантом, отримуючи підтвердження, що її випадок не поодинокий, а характерний і для інших людей;

- дає можливість тому, хто звертається по консультацію, віддалитися від особистої проблеми, яка починає існувати ніби поза ним («моя і водночас не лише моя проблема»); відтак людина дистанційно отримує очікувану допомогу психолога у прийнятній для себе спосіб.

«Особливо зручним дистанційне консультування є для тих наших співгромадян, які схильні до глибокого самоаналізу, до занурення у пізнання інших, суті міжособистісних взаємин, пошуку смислу життя тощо. А також для тих, хто через власну тривожність, сором'язливість не може безпосередньо звернутися по психологічну допомогу до психолога. Коли за допомогою письмової відповіді консультанту вдається допомогти людині, у неї з'являється впевненість, що психолог її зрозумів, з'являється «ефект присутності», виникає бажання прийти на очну зустріч до фахівця в разі загострення проблеми» [5, с. 153–154].

Ми вважаємо, що в умовах постійних бойових дій та ракетних обстрілів нашої держави російськими військами особливе місце належить ЗМІ, де ключову роль відіграють Інтернет-ресурси, завдяки яким успішно створюються умови надання ППД населенню. До цих умов можна віднести:

– щире бажання допомогти (представити людині її проблему, допомогти з'ясувати причини, що могли зумовити її виникнення, запропонувати шляхи самостійного розв'язання проблемної ситуації, а можливо, й запобігти ситуації, яка може виникнути);

– позитивний заряд (відповідь на запитання має бути оптимістичною; людина має переконатися в тому, що її життєву, особистісну проблему, незважаючи на труднощі, можна успішно розв'язати);

– надати читачу, слухачеві, або глядачеві право на власний вибір, нести відповідальність за нього, право зробити свої висновки (під час дистанційного консультування психолог має розширити грані бачення проблеми, показати її різні сторони, спонукати людину до самостійного пошуку оптимальних способів розв'язання власних проблем);

– бачити себе очима людини, яка потребує підтримки (відповідаючи на запитання, психолог-консультант уявляє собі чоловіка чи жінку, дитину чи дорослого, і спілкується з реальною особистістю, відповідно, підбирає стиль мовлення, відповідну лексику, інтонацію, аспект висвітлення теми);

– змістовне та грамотне художнє оформлення (розкрити, доповнити і поглибити зміст письмової чи промовленої відповіді дає змогу художнє оформлення (наприклад на шпальтах газет чи журналів); вдала фотографія,

колаж або малюнок, епіграф, метафора не лише привертають увагу до інформаційного повідомлення, а й стимулюють уяву читача чи глядача, розширюють горизонти його бачення проблеми; картинка або словесне порівняння спрямовує людину на основне, на чому пропонує сконцентруватися консультант, і водночас дає можливість їй самостійно відкривати додаткові сенси) [5, с. 155-156].

Зауважимо, що зараз Інтернет-ресурси (безкоштовна психологічна допомога: https://t.me/UA_MENTAL_HELP; Опіка ангела <https://angelscare.org.ua/online-support>; Допомога для кожного <https://kufer.media/gajdy/dopomoga-dlya-kozhnogo-de-otrymaty-bezkoshtovnu-psyhologichnu-konsultatsiyu/>; Вайбері «Психологічна підтримка»; список ресурсів <https://happymonday.ua/ru/psyhologichna-dopomoga-pid-chas-vijny> тощо) перетворилися на могутнє знаряддя психологічної допомоги українському народу під час війни росії на території нашої держави. Країна-агресор веде постійний інформаційний «тиск» на громадську свідомість, емоційну та інтелектуальну сферу суспільства та окремої особистості, на прийняття нею важливих життєвих рішень.

Інтернет інтенсивно використовується не лише молоддю, а й людьми старшого покоління для отримання різнобічної інформації, що стосується надання ППД у відповідності до ситуації, в якій вони опинилися.

Ми вважаємо, що в умовах війни пріоритетним є отримання ППД завдяки Інтернет-ресурсам (Viber, Telegram-каналам), оскільки:

- людина можна отримати психологічну допомогу в зручний для неї час;
- до інформації, яка стосується психологічної допомоги, тобто вирішення тієї чи іншої особистісної кризи, можна звертатися необмежену кількість разів;
- низка Інтернет-сайтів, які покликані надавати ППД, дозволять людині не тільки скористатися цими можливостями, але й провести критичний аналіз запропонованої інформації й використати її як окремо, так і в поєднанні з іншою аналогічною інформацією;
- Інтернет-ресурси дають можливість людині «піднятися» над своєю проблемою, подивитися на неї наче збоку і «вийти» на рівень самопізнання, самовдосконалення й самопомоги;
- допомагає тому, хто потребує психологічної підтримки, розпочати роботу над собою, переглянути свої життєві орієнтири, цінності, потреби, настанови, світогляд і переконання, звички тощо;
- Інтернет-ресурси спонукають людину критично мислити, брати особисту відповідальність за використання інформації, отриманої під час ППД;
- кожна людина України в умовах війни може безкоштовно отримати кваліфіковану ППД.

Важливо спонукати людину, яка звертається до фахівця, критично мислити, брати особисту відповідальність за споживання й передачу будь-якої інформації іншим людям, аби уникнути її викривлення; вчитись

інтуїтивно відчувати брехню й протистояти їй, долучаючись до інших джерел і прислухаючись до власного сумління [5, с. 157].

Люди можуть по-різному реагувати на кризу. Далі наведені приклади реакцій на стресові ситуації:

- Фізичні симптоми (наприклад: тремтіння, головний біль, сильне відчуття втоми, втрата апетиту, болі в різних частинах тіла).
- Плач, сум, пригнічений настрій, скорбота.
- Тривога, страх.
- Настороженість або здригання.
- Побоювання, що станеться щось дуже погане.
- Безсоння, нічні жахи.
- Дратівливість, злість.
- Почуття провини, сором (до прикладу, за те, що вижив, або за те, що не в змозі допомагати чи рятувати інших).
- Розгубленість, емоційне заціпеніння, відчуття нереальності або абстрагування від зовнішнього світу.
- Замкненість або нерухомість.
- Відсутність реакції на інших людей, особа взагалі не розмовляє.
- Дезорієнтація (наприклад, людина не знає, як її звати, звідки вона або що трапилось).
- Нездатність дбати про себе та власних дітей (наприклад, людина відмовляється їсти й пити, не здатна ухвалювати прості рішення) [3, с. 26].

При цьому дуже важлива також наявність внутрішнього переконання людини у власних можливостях, здібностях та бажанні подолати кризові ситуації.

Завдяки копінг-стратегіям людина володіє комплексом поведінкових, емоційних та когнітивних реакцій, які вона використовує у важких ситуаціях. Комбінуючи їх у різних співвідношеннях та зв'язках, вона здатна впоратись зі стресом в екстремальних та кризових умовах завдяки особистісним сприятливим ресурсам, а саме: позитивному мисленню; адекватній Я-концепції та самооцінці; низькому нейротизму; внутрішньому локусу контролю; здатності до емпатії та вибудовування соціальних відносин; здатності до творчості [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Одним із важливих напрямків надання первинної психологічної допомоги населенню, яке страждає від бойових дій, є використання Інтернет-ресурсів. Саме вони є не тільки найбільш доступними для будь-якого громадянина, але й дають широкий вибір різних засобів подолання ПТСР.

Перспективи дослідження полягають у пошуку можливостей більш ефективних способів надання первинної психологічної допомоги населенню, постраждалому від війни, а також його соціально-психологічного супроводу у період переходу до умов мирного життя. Планується дослідити типи соціально-психологічного супроводу, відповідно до умов і характеру травматизації, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей

постраждалих, виокремити найбільш ефективні технології та техніки психологічної допомоги, які б сприяли конструктивним особистісним змінам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. Київ : Четверта хвиля, 2004. 256 с.
2. Копінг-стратегії, як спосіб подолання стресу. URL: <http://hocsssdm.org.ua/koping-strategiyi-yak-sposib-podolannya-stresu>) (дата звернення 20.04.2022).
3. Особливості стосунків «психотерапевт–клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі: монографія / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко та ін. ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 225 с.
4. Перша психологічна допомога : посібник для працівників на місцях. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 64 с.
5. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л. А. та ін. ; за ред. Волинець Л. С. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
6. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія / З. Г. Кісарчук та ін. ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.

УДК: 376-056.264-091.33:81

ЗНАЧЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ В ОВОЛОДІННІ ПОЧАТКОВИМИ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Чередніченко Наталія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

Швалюк Тетяна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

У статті висвітлено проблему формування навички письма у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного та інклюзивного навчання на початковому етапі опанування рідної мови. Підкреслюється значення практичних орфографічних вправ з опорою на зоровий зразок як ефективного прийому формування навички письма та поліпшення грамотності письма учнів із труднощами у навчанні. Висвітлено методiku навчання свідомого списування та проведення зорових диктантів з учнями із труднощами у навчанні та визначено спеціальні корекційні прийоми та методики, які сприятимуть свідомому опануванню

навички письма за зоровим зразком, запобіганню дисграфічних помилок. Підкреслено необхідність їхнього систематичного використання як на уроках української мови, так і на логопедичних заняттях.

Ключові слова: навичка письма, орфографічні вправи, учні із порушеннями мовленнєвого розвитку, дисграфічні помилки, корекційне навчання, інклюзивне навчання, корекційні прийоми навчання.

The article highlights the problem of developing writing skills in junior high school students with speech disorders in the conditions of correctional and inclusive education at the initial stage of mastering the native language. The importance of practical spelling exercises based on the visual model as an effective method of developing writing skills and improving the literacy of students with learning difficulties is emphasized. The method of teaching conscious writing and conducting visual dictations with students with learning difficulties is covered and special corrective techniques and methods are identified that will help to consciously master the skill of writing on the visual model, prevent dysgraphic errors. The necessity of their systematic use both in Ukrainian language lessons and in speech therapy classes is emphasized.

Key words: writing skill, spelling exercises, children with speech disorders, dysgraphic errors, correctional training, inclusive training, correctional training methods.

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасне реформування системи дошкільної та шкільної освіти створює необхідність перегляду її змісту, форм, методів та прийомів. Особливо це стосується навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, значну частину з яких складають діти із мовленнєвими порушеннями. Потрапляючи до інклюзивних освітніх закладів, ці діти відчують значні труднощі в оволодінні шкільними вміннями та навичками вже на початковому етапі навчання. Разом із цим в останні роки значно зростає кількість дітей «групи ризику», які вступають до школи, не маючи необхідної для цього готовності – фізичної, психологічної та мовленнєвої. Тому проблема навчання та виховання такої категорії дітей є загальнопедагогічною, психологічною та логопедичною, її актуальність на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та психології не викликає сумніву (Н. Голуб, 2014, Е. Данілавичюте, 2019, Л. Журавльова, 2017, В. Ільяна, 2010, С. Конопляста, 2018, О. Корнєв, 2008, Л. Тенцер, 2021, Т. Пічугіна, 2001, І. Прищепова, 2012, В. Тарасун, 2017, Т. Швалюк, 2021, М. Шеремет, 2019, А. Яковенко 2020 та ін.) [1; 5; 6]. За даними Л. Тенцер, 2021, кількість учнів із дисграфією за останнє десятиріччя зросла на 3 % та становить від 8 до 15 % учнів ЗЗСО [5].

Відомо, що рідній мові у початковій школі належить особливе місце, оскільки рівень її засвоєння значною мірою обумовлює якісне опанування іншими навчальними предметами. Вироблення в учнів міцних умінь та навичок з української мови є одним із важливих завдань навчання мови як у ЗЗСО, так і у спеціальних школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ). Саме тому вже на етапі навчання грамоти важливим є надання дітям, які відчують труднощі у засвоєнні писемного мовлення, грамотної методичної допомоги як з боку логопеда, так і з боку вчителя та

психолога з метою формування у них початкових навичок читання та письма. Володіння фахівцями спеціальними методиками та прийомами навчання є необхідним для попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення [1; 5; 6].

Відповідно до програми НУШ, діти в кінці першого класу мають опанувати такі уміння з письма: називати і розбірливо писати всі рукописні малі й великі літери українського алфавіту, дотримуючись графічних, технічних, гігієнічних вимог; розрізняти друковане і рукописне письмо; списувати слова і речення з друкованого і рукописного тексту; писати під диктування слова, речення з 3–4 слів; добирати й записувати назву малюнка, заголовки до тексту (з допомогою вчителя); складати й записувати речення за ілюстрацією, життєвою ситуацією (самостійно та з допомогою вчителя); дотримуватися культури оформлення письмових робіт; перевіряти написане; виявляти і виправляти недоліки письма (графічні, орфографічні, пунктуаційні) самостійно чи з допомогою вчителя. Саме тому на початковому етапі навчання письма важливо формувати в учнів уміння не просто копіювати зразок, а свідомо виконувати кожну дію, яка передбачена у процесі відтворення слова, словосполучення, речення, тексту [3].

Метою статті є висвітлення ролі практичних орфографічних вправ з опорою на зоровий зразок як ефективного прийому формування навички письма та поліпшення грамотності письма учнів із труднощами у навчанні.

Списування є різновидом орфографічних вправ і водночас прийомом навчання дітей грамотного письма. Вправи на списування займають значне місце у вітчизняній методиці навчання рідної мови (М. Вашуленко, 2012, О. Мілевська, 2014, О. Ревуцька, 2008, Н. Скрипченко, 2006, В. Тарасун, 2007, Н. Тоцька, 2017, Н. Чередніченко, 2020, Л. Шевченко, 2015 та ін.). [2, 4, 5] На початкових етапах навчання грамоти списування виступає необхідним етапом вироблення графічних навичок письма (М. Вашуленко, 2012, О. Прищепка, 1996, І. Садовнікова, 1997, Н. Чередніченко, 1999) [2, 5]. Через свою наочність воно сприяє закріпленню зорових рукописних зразків букв (при списуванні з рукописного тексту) та рухових моделей їх накреслень. Під час списування друкованого тексту закріплюються образи друкованих букв, виробляються чіткі асоціації «друкована буква – рукописний еквівалент – руко-рухова модель».

Моторно-графічна навичка, яка виробляється в процесі виконання вправ на списування, є однією з основ формування письма з опорою на слух, тому що умови слухового диктанту потребують від того, хто пише, перш за все, фонематичного розрізнення звуків, які чуються, та передбачають наявність вже сформованого уявлення про графіку. Формування навички слухового письма здійснюється з опорою на фонематичний слух та звуко-буквений аналіз і синтез. Засвоєні елементарні навички письма дозволяють перейти до вивчення правопису слів [1; 2; 4; 5].

Під час вивчення правил правопису вправи на списування стають необхідним етапом у виробленні орфографічних навичок (Л. Бартенєва, 2004, Д. Богоявленський, 1965, З. Прищепка, 2012 та ін.). Через свій наочний характер вони дають змогу виконувати різні види робіт над текстом, такі як

розбір слів, речень, співставлення написань, підбір споріднених слів тощо, тобто сприяють поетапному засвоєнню розумових умінь та навичок, які в сукупності утворюють орфографічну дію. Закріплення орфографічних умінь та навичок здійснюється під час слухового та самотійного письма [2; 4; 5].

Аналізуючи ефективність різних видів письмових вправ, ми переконались, що списування є найбільш простим та доступним видом письма для дітей, які мають труднощі в оволодінні навичкою письма та дисграфію. Результативність його полягає в можливості узгоджувати темп читання матеріалу, що списується, його промовляння та запис з індивідуальними можливостями дітей [1; 2; 4; 5; 6].

Навчання дітей списування має передбачати засвоєння учнями алгоритму послідовних дій: 1) попереднє читання та осмислення мовного матеріалу; 2) виділення у словах орфограм; 3) запис речень досконалим способом; 4) самоперевірка записаного [5].

Попереднє читання та осмислення мовного матеріалу забезпечує розуміння змісту слова, речення або тексту, які підлягають списуванню, унеможлиблює механічне копіювання зразка [5].

Вже на початкових етапах навчання необхідно формувати в учнів правильні способи списування, а саме – по складах, а не по буквах, що обумовлено положенням про склад як основну одиницю вимови та читання. Слід використовувати *прийом списування з поскладовою розбивкою*, оскільки учні з порушеннями усного та писемного мовлення під час списування роблять багаточисельні пропуски букв, переважно голосних. Наступним ефективним прийомом під час списування є *опора на свою зорову та мовно-рухову пам'ять*, адже учень записує текст після його орфоепічного та орфографічного читання, а також *після орфографічного аналізу* слів. Під час списування учень не повинен дивитись на кожне слово.

Ефективно поєднувати цей прийом із методикою «Письмо без зошита та ручки» (Л. Тенцер, Н. Чередніченко, 2021), яка дозволяє сформувати в учнів із труднощами у навчанні навички звуко-буквеного аналізу слів та сприяє розвитку зорово-моторної пам'яті. Методика роботи виглядає таким чином [5]:

1. Дитина читає слово, що підлягає запису.
2. Після читання викладає звуко-буквену модель слова у вигляді рухливого набору математичних паличок, де кожна паличка – уявна буква. При цьому кожний склад відокремлюється один від одного відстанню, а голосні фонемо-графєми (уявні букви у вигляді палички) піднімаються над приголосними, акцентуючи увагу на складоутворюючій ролі голосного у слові.
3. Після викладання такої моделі саме слово закривається, і дитина самотійно записує слово, спираючись лише на графічну модель.
4. Слово відкривається, дитина звіряє записане зі зразком.

Результати проведеного дослідження вказують на те, що найбільш типовими способами списування для учнів із ТПМ є складовий (буквосполученнями) та цілими словами. Процес переходу на списування словосполученнями та цілим реченням здійснюється дуже повільно [5].

Хочемо зазначити, що у загальноосвітніх і спеціальних програмах та методичних посібниках з навчання української мови, за якими можуть навчатися діти із порушеннями мовлення, відсутні чіткі вимоги щодо спеціального формування способів списування у даній категорії дітей. Їх вироблення відбувається стихійно, дуже повільними темпами та залежить від рівня сформованості техніки письма учнів із ТПМ в цілому. Однією з причин такого стану є низький рівень сформованості у дітей зорової пам'яті. Тому включення в уроки української мови та індивідуальні заняття завдань, спрямованих на розвиток зорової пам'яті, позитивно впливатиме на перехід від побуквеного та поскладового способу списування до списування словами, словосполученнями та частинами речення. На нашу думку, вдосконалення способів списування сприятиме також удосконаленню навички правильного та усвідомленого читання, а також розширять обсяг смислової пам'яті учнів [2; 4; 5]

Застосування прийому *попереднього читання зразка* певною мірою підводить учнів до опанування більш досконалим способом списування, оскільки у вербальній пам'яті залишається послідовність слів. Написання одного слова викликає в пам'яті пригадування наступного, пов'язаного з ним за змістом слова, учень відтворює його, не дивлячись у зразок. Так виникає поступовий перехід від списування словами до списування словосполученнями та цілим реченням.

З огляду на те, що переважна більшість учнів із ТПМ молодших класів користуються недосконалими способами списування, необхідно у них спеціально виробляти навички списування словами. З цією метою, доцільно проводити *зорові диктанти* спеціально підібраних слів, звуко-складова будова яких поступово ускладнюється.

I. Списування слів односкладових:

- зі збігом приголосних на початку слова (степ, клен);
- зі збігом приголосних в кінці слова (верх, вовк);
- зі збігом приголосних на початку та в кінці слова (стовп, блиск).

II. Списування двоскладових слів:

- один склад відкритий, другий - закритий (білка, вагон);
- обидва склади закриті (балкон, барліг);
- зі збігом приголосних на початку слова (книга, трава, стакан);
- з двома випадками збігу приголосних в одному слові (правда, пливти);

- один із складів з м'яким приголосним та з «ь» (ведмідь, пальці).

III. Списування трьохскладових слів, які пишуться за фонетичним принципом написання або на вивчені правила:

- із прямими відкритими складами (молоко, корова);
- із відкритими та закритими складами (сонечко, віконце);
- зі збігом приголосних (стрибати, блискавка) [5].

Спочатку до змісту зорових диктантів включаються слова зі схожою складовою будовою, потім – з різною, по мірі їх засвоєння.

В подальшому, для кращого запам'ятовування, слова можуть відбиратися: за видовою віднесеністю, наприклад: клен, дуб, граб, тополя,

береза, осика – дерева; з відповідною орфограмою, після вивчення певного правила (знання, життя, суддя; сім'я, п'ю, в'ю тощо); за певною граматичною категорією, в процесі вивчення граматичної теми, згідно теми уроку (читав, малював, косив). Прикметники та дієслова вживаються у сполученні з іменниками, наприклад: руда, маленька, пухнаста білочка; учень читає, пише, малює.

Зорові диктанти з метою закріплення навички письма цілими словами проводяться не рідше, ніж два рази на тиждень у такій послідовності:

1. Читання слів, записаних на дошці або на таблиці.
2. Визначення орфограм або граматичної категорії слів (залежно від теми уроку).
3. Повторне перечитування та запам'ятовування. Вчитель нагадує учням, що писати необхідно ціле слово, диктуючи його собі по складах.
4. Слова закриваються, учень записує їх по пам'яті.

Після запису обов'язково повинна здійснюватися самоперевірка правильності написання слова шляхом співставлення його зі зразком.

Списування тексту словосполученнями та цілими реченнями стає можливим завдяки виробленню в учнів навички попереднього читання речення, а також збільшення обсягу смислової пам'яті [2; 5].

Для того, щоб увага учнів зосереджувалась на запам'ятовуванні смислових зв'язків слів, а не їх правописі, спочатку в речення включаються лише слова, які пишуться за фонетичним принципом, які добре засвоєні учнями. Поступово вводяться слова, які потребують привертання уваги до зорового образу (слова з *ь*, *апострофом*). Спочатку допускається не більше одного – двох випадків важкого написання (Книга – джерело знань.).

Зорові диктанти проводяться 1–2 рази на тиждень. Послідовність виконання їх така:

1. Читання речення, записаного на дошці або в таблиці.
2. Знаходження і підкреслювання важких орфограм.
3. Повторне орфографічне читання.
4. Запам'ятовування речення.
5. Запис речення по пам'яті під проговорювання.
6. Перевірка написаного.

Для тренування смислової пам'яті використовуються *часткові зорові диктанти*. На дошці або на карточці записується речення. Після його розбору та запам'ятовування воно закривається. Діти отримують картки з тим же самим реченням, в якому були пропущені окремі слова. Необхідно відтворити речення. Такі завдання пропонується виконувати з текстом. Текст складається з 3-4 речень. В кожному реченні пропускається одне - два слова. Дається завдання відновити текст. Наприклад: Школярі знайшли в ... (лісі) білочку. У неї була ... (зламана) ніжка. Діти ... (лікували) звірка. Білочка видужала і ... (пострибала) до лісу [4; 5].

Закріплення навички списування словами та словосполученнями відбувається під час виконання вправ на текстове списування. Вчитель постійно має нагадувати учням, що після читання речення його необхідно

запам'ятати та спробувати записати, не дивлячись у текст. Перед списуванням учням дається чітка інструкція: «Промовляй слова так, як читав останній раз, як вони записані в тексті» (тобто орфографічно).

На позитивну роль *промовляння* під час письма вказують багато науковців та практиків (Л. Вавіна, 1995, Е. Данілавічюте, 2004, Л. Назарова, 1974, Т. Ульянова, 1989, Г. Піонтківська, 1992, В. Тарасун, 2007, Н. Чередніченко, 2012 та ін.). Вони зазначають, що проговорювання звуків на початковому етапі навчання письма необхідно дитині не лише для того, щоб правильно здійснити звуко-буквений аналіз, але й для того, щоб запам'ятати порядок звуків, які входять до складу слова, особливо в тих випадках, коли в учня є утруднення в опануванні письма [1; 5].

Е. Данілавічюте, 2004, Л. Тенцер, 2012, Н. Чередніченко, 2012 та ін. [1, 5] відводять велику роль прийому промовляння в процесі навчання самоконтролю при письмі та запам'ятовування слів різної структури, які підлягають перевірці вимовою.

Вчені зазначають, що при порушеній артикуляції в учнів із ТПМ промовляння виключається з процесу письма, в такому разі звуко-буквений аналіз буде утруднений, а в багатьох випадках – невірним, все це негативно може впливати на грамотність письма. Навіть, коли в процесі корекційного навчання, промовляння стає нормованим (але в дійсності прихована неправильна артикуляція продовжує існувати) у деяких учнів залишається велика кількість помилок на письмі. Виявляється, що у них відсутня синхронність рухів артикуляційного апарату під час вимови звуків і руки, яка пише відповідну букву. Тому, з такими дітьми необхідно спеціально відпрацьовувати промовляння слів, орієнтуючись на зразок промовляння вчителем.

Необхідно також враховувати характер мовного матеріалу У письмі за фонетичним принципом мають місце випадки, коли написання підкоряється певним правилам позначення звуків буквами. До них належать: позначення двох звуків (j) та голосного однією буквою (я, є, ю) на початку слова та після голосної; позначення м'якості приголосного буквою ь та йотованими голосними (кінь, поля). У цих випадках учитель *привертає увагу дітей до зорового (графічного) образу слова*, тому що під час запису таких слів вони мають спиратися не лише на слуховий, а й зоровий образ слова [2; 4; 5].

Фіксація уваги учнів на зоровому образі слова використовується для всіх випадків правопису слів, які ще не вивчались учнями і важкі для запису, але особливо її значення зростає в тих випадках, коли орфографічне промовляння неможливе (щастя, щebetати, частий). Коли ж орфографічна вимова і написання слів співпадають, вчитель повинен привертати увагу учнів до зорового образу слова з метою забезпечення правильного орфографічного читання. При розходженні орфографічної вимови і написання слова вчитель використовує цей прийом з метою забезпечення правильного написання, тому що в подібних випадках для правильного списування зоровий образ повинен домінувати над слуховим [2; 3; 4; 5].

Практика навчання учнів з ТПМ засвідчує, що часто у процесі письма під диктовку вони допускають помилки у тих словах, правопис яких вони не

вивчали, але які вчитель вимовляв орфографічно. Ці помилки виникають внаслідок орієнтування під час запису не на уявлення про правильний звуко-буквений образ слова, а на власну вимову. Отже, домінантним для учня є слуховий образ, який вимовлявся не вчителем, а самим учнем. Через це у навчанні необхідно використовувати такі вправи, які спрямовані на привертання уваги школярів не лише до зорового, а й до слухового образу слова (*усний звуковий аналіз слів*, які вимовляв учитель). Крім того, на корекційних заняттях звертається спеціальна увага на *розвиток слухової уваги* учнів.

Висновки. Таким чином, формування у молодших школярів правильних та досконалих способів списування, застосування спеціальних корекційних прийомів та методик (попереднє читання зразка для списування, поскладова розбивка слів, орфографічне промовляння, привертання уваги до зорового образу слова, різноманітні прийоми звукового та звуко-буквеного аналізу, викладання буквеної моделі слова, систематичне проведення різних видів зорових диктантів) допоможе учням із порушеннями мовлення свідомо опанувати навичку письма за зоровим зразком, сприятиме запобіганню помилок, які вони допускають під час списування. Завдяки ж цьому може значно покращитись стан слухового та самостійного письма, орфографічна грамотність учнів у цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 99–134.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
3. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. / МОН України; Наказ, Порядок від 08.10.2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 29.04.2022).
4. Тоцька Н. І., Шевченко Л. Ю. Збірник вправ і завдань з фонетики для початкових класів. Київ : Освіта, 1998. 158 с.
5. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Подолання фонемо-графічних помилок у писемному мовленні молодших школярів шляхом використання методики «Письмо без зошита та ручки». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 272-275.
6. Швалюк Т. М. Формування умінь виконувати синтаксичні трансформації речень на письмі у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. № 40. С. 90–99. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34963>

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Чопік Олена,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

У статті проаналізовано проблему формування національної свідомості у дітей з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто поняття патріотичного виховання, його етапи. Наголошено на напрямках патріотичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній школі. Визначено особливості формування національної свідомості у дітей з порушеннями розумового розвитку. Зазначено рекомендації педагогам щодо виховання патріотизму у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: національна свідомість, діти з інтелектуальними порушеннями, патріотичне виховання.

The problem of forming of national consciousness in children with intellectual disabilities has been analyzed in the article. The concept of patriotic education, its stages have been considered. Emphasis is placed on the areas of patriotic education of pupils with intellectual disabilities in a special school. Peculiarities of formation of national consciousness in children with intellectual disabilities have been determined. Recommendations for teachers on the education of patriotism in children with intellectual disabilities have been given.

Key words: national consciousness, children with intellectual disabilities, patriotic upbringing.

Сьогодні, враховуючи суспільно-політичні реалії в Україні, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції.

У наш час надзвичайно важливо, щоб кожен навчальний заклад став для дитини осередком становлення громадянина – патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві [3].

Особливо гостро постає питання формування національної свідомості перед педагогами, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями, оскільки на шляху його вирішення зустрічається багато перешкод, пов'язаних з особливостями їхнього психофізичного розвитку.

Проблему національно-патріотичного виховання досліджено в роботах О. Абрамчука, С. Богдана, А. Богуш, М. Боришевського, Г. Ваценка, А. Макаренка, В. Рибалка, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, В. Оржеховської, К. Ушинського та ін. Питання виховання дітей з інтелектуальними порушеннями розглянуто у працях А. Белкіна, В. Бондаря, М. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької,

І. Дмитрієвої, І. Єременка, М. Кота, Н. Кравець, В. Мачіхіної та ін. Окремі аспекти громадянського та патріотичного виховання учнів з особливими освітніми потребами висвітлено у роботах А. Висоцької, О. Дмитрієвої, Н. Коваль, С. Трикоз та ін. Зокрема, А. Белкін, М. Буфетов, Г. Дульнев, І. Єременко, Т. Пороцька вивчали особливості формування моральної оцінки в учнів з інтелектуальними порушеннями, розуміння моральних норм, які є складовими громадянських якостей особистості; Н.Коваль досліджувала проблему виховання громадянськості старшокласників спеціальної школи у процесі позакласної роботи; О. Базилевська розглядала формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження видів народного мистецтва. Незважаючи на значний доробок вчених, проблема формування національної свідомості в учнів з порушеннями розумового розвитку вивчена недостатньо.

Мета нашої статті – зробити теоретичний аналіз літератури з проблеми формування національної свідомості у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Патріотичне виховання школярів з порушеннями розумового розвитку в сучасних умовах – це, насамперед, формування національної свідомості, приналежності до рідної землі, народу.

О. Базилевська виділяє два етапи патріотичного виховання. На першому етапі здійснюється етнічне самоусвідомлення на основі засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва; народних переконань, ідеалів, загальноприйнятих норм поведінки тощо. На другому етапі – громадсько-патріотичне самоусвідомлення у процесі включення учнів у активну творчу діяльність; вивчення історії Вітчизни, героїки минулих епох, трудових подвигів, сподвижництва в ім'я вільного життя, її культурної спадщини; відновлення різних елементів української культури у власній життєдіяльності; встановлення дружніх партнерських взаємин з представниками інших країн та народів, культивування кращих рис української ментальності, розвитку самобутності кожної особистості тощо [4].

В. Синьов вважає, що важливими напрямками виховання учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній школі є:

- формування патріотичних почуттів до України та рідного краю;
- розвиток почуття глибокої поваги до символів України;
- виховання в учнів інтернаціональних почуттів, толерантності;
- формування гуманного ставлення до оточуючих [6].

О. Базилевська, В. Кульчицький, Ю. Руденко, С. Ewert, С. McDermid та інші зазначають, що діти через несформованість їхньої світоглядної позиції і, іноді, відсутність традиційної підтримки родини найбільше підлягають таким негативним впливам, як інтернет та несприятливе соціальне середовище. І. Бех, О. Вишневський, Т. Герасимів, Л. Добровольська, Омельченко, К. Чорна та інші наголошують, що важливим напрямком виховної роботи в загальноосвітніх закладах є патріотичне виховання, засноване на системі базових національних цінностей і сучасному національному виховному

ідеалі, спрямоване на формування моральної та вихованої особистості громадянина України [4].

На думку А. Белкіна, М. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької, І. Єременка, Н. Кравець, В. Мачіхіної та інших, становлення особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою залежить від відновлення та стійкого функціонування системи корекційного виховання й моральних орієнтирів, що формують життєві громадянські цінності дітей, їхній патріотизм [4].

В. Боднар, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Тарасун, В. Синьов, Є. Синьова та інші зазначають, що патріотичне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є складнішим, враховуючи особливості їхнього психофізичного розвитку. Оскільки вони повільніше засвоюють норми та правила поведінки і спілкування, їм потрібно більше часу, щоб усвідомити, що таке любов до дому, родини, рідного краю, Батьківщини у порівнянні з учнями з типовим розвитком. Школярам з інтелектуальними порушеннями складно зрозуміти сенс багатьох громадсько-політичних якостей [5; 6].

Н. Кравець, О. Палагнюк досліджували проблему формування почуття патріотизму в семикласників з порушеннями розумового розвитку на уроках української літератури і дійшли висновку, що в цих учнів повільно формуються патріотичні знання. Хоча програма з предмету «Літературне читання» побудована таким чином, щоб діти з інтелектуальними порушеннями цілком могли засвоїти основні поняття, що стосуються України як рідного краю [2].

А. Висоцька, Н. Кравець, Т. Кузнецова, М. Омельченко, С. Пасюк зазначають, що у процесі формування національної свідомості у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно:

- обмежувати інформацію, що передається, максимально лаконічним практично значущим змістом, спиратися на життєвий досвід учнів;
- використовувати доречні й виразні засоби невербальної комунікації (жести, інтонацію, міміку);
- емоційно забарвлювати процес спілкування, зокрема, проявляти тактовність та емпатію до дитини, зацікавленість до взаємодії з нею;
- бути прикладом носія громадянської позиції, а саме, мати відповідні риси особистості, рівень культури, використовувати власний життєвий досвід;
- більш активно використовувати такі засоби навчання і виховання, як театралізація, інсценізація, ілюстрація, демонстрація, екскурсія тощо;
- в освітньому процесі неухильно дотримуватися єдиного українського мовного режиму, виховувати відповідальне ставлення до рідної мови, свідомого нею користування, сприяти вияву українського менталітету, способу самоусвідомлення і самоідентифікації;
- прилучати школярів до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу, його мови;
- формувати патріотизм у дітей під час вивчення всіх навчальних предметів [1; 2; 4].

Важливо наголосити, що у процесі формування в дитини з інтелектуальними порушеннями національної свідомості насамперед необхідно бачити й визнавати її унікальність, індивідуальність, потреби, схильності, проявляти доброзичливе ставлення до неї.

Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка методичних рекомендацій для батьків з проблеми формування національної свідомості дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висоцька А. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дефектологія*. 2005. № 3. С. 29–34.
2. Кравець Н. П., Палагнюк О. І. Формування почуття патріотизму в розумово відсталих семикласників на уроках української літератури. *Молодий учений*. 2017. № 3 (43). С. 398–401.
3. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України 16.06.2015 № 641. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#n132>
4. Омельченко М. С., Кузнецова Т. Г., Пасюк С. П. Психологічні аспекти національно-патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 84. Т. 2. С. 36–39.
5. Проскурняк О. І. Підготовка студентів до організації національно-патріотичного виховання у спеціальних закладах освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. № 6 (303). С. 281–286.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. 1. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

УДК 375-055.263

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ (з досвіду роботи ПШ №45 м. Полтави)

Шаповал Алла, директор, Початкова школа № 45 Полтавської міської ради

У статті автор ділиться досвідом організації корекційно-розвиткової роботи дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Розкрито актуальні питання організації корекційної роботи в умовах воєнного стану в дошкільному підрозділі інклюзивних груп.

Ключові слова: корекційно-розвиткова робота, діти дошкільного віку, особливі освітні потреби.

In the article the author shares the experience of organizing correctional and developmental work of preschool children with special educational needs in wartime. Topical issues of organization of correctional work in martial law in the preschool unit of inclusive groups are revealed.

Key words: *correctional and developmental work, preschool children, special educational needs.*

Постановка проблеми та її актуальність. Введення в Україні воєнного стану впливає на всі сфери людського життя. Особливих змін зазнає освітня галузь, зокрема дошкільна. Сьогодні внесло корективи в освітянське життя та незмінним лишилося те, що усі ми маємо працювати заради наших дітей. Робота кожного наразі надзвичайно важлива. У стані війни діти дошкільного віку належать до найвразливішої категорії населення. Перебуваючи в небезпеці, в тривалому стресовому стані, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку та освіти. Через відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюється процес повноцінного розвитку та соціалізації.

Аналіз останніх досліджень. Відповідь на запитання щодо організаційних аспектів діяльності закладів дошкільної освіти дають такі нормативні документи: Закон України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану» від 15.03.2022 № 2136- IX; лист МОН № 1/3475-22 від 17.03.2022 «Про зарахування до закладів дошкільної освіти дітей із числа внутрішньо переміщених осіб». Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в 2 умовах воєнного стану можна дізнатися з листа МОН № 1/3737-22 від 29.03.2022.

Питання організації освітнього процесу у закладах освіти регламентовано листом МОН № 1/3371-22 від 06.03.2022 «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» та «Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану» МОН № 1/3845-22 від 02.04.2022.

Мета статті полягає у представленні досвіду роботи ПШ № 45 з організації корекційно-розвиткової роботи дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу.

У організації освітнього процесу Початковій школі № 45 (дошкільний підрозділ) у воєнний час у роботі з дошкільниками ми враховуємо основні позиції Базового компоненту дошкільної освіти (2021), як стандарту дошкільної освіти, що є актуальним у будь-який час та утворює політику держави у галузі дошкільної освіти.

Члени команди супроводу інклюзивних груп (а їх у нас 7, з них 6 дошкільних, 1 раннього віку) в організації освітнього процесу з дітьми інклюзивних груп керуються:

- ідеями гуманістичної педагогіки, спрямовані на гуманне ставлення до дитини;
- теорією природовідповідності, за якою у дитини треба розвивати задатки та здібності, зберігаючи її природу;
- ідеями про патріотичне і громадянське виховання, використання казки та гри у гармонійному розвитку особистості;
- ідеями солідарної відповідальності держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти й інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей раннього і дошкільного віку.

З-поміж актуальних питань в умовах воєнного стану в дошкільному підрозділі інклюзивних груп Початкової школи № 45 найважливішими є такі:

- організація психологічної, методичної підтримки педагогічних працівників інклюзивних груп;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей, зокрема й з особливими освітніми потребами. підтримка дітей та батьків у складних ситуаціях;
- організація освітнього процесу з дітьми раннього та дошкільного віку;
- налагодження зв'язків і підтримка педагогічного партнерства ЗДО з батьками вихованців, представниками територіальних громад;
- надання різних видів психолого-педагогічної підтримки дітям, батькам.

На території нашого міста немає бомбардувань, відсутні також агресивні дії ворога, але наші діти, незалежно від їх потреб та можливостей, постійно чують сигнали тривоги, вони бачать тривожні обличчя дорослих, чують тривожні слова небезпеки від дорослих, чують новини з засобів масової інформації, що є також психологічним травмуванням. Перш за все задаємо собі питання: «Як ми можемо зараз допомогти дитині?, Чим заспокоїти, як стабілізувати її стан?».

Наш заклад організовує педагогічний супровід дітей з ООП та їх родин дистанційно – із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у зручний для дітей та їх родин час. Говоримо з батьками про створення розвивального середовища в умовах родини. Наголошуємо про соціальне середовище, що охоплює взаємодію між дорослими та дітьми, педагогами та членами сім'ї. Важливим є і фізичне (загальний дизайн кімнати з урахуванням осередків діяльності, матеріалів, меблів та ін.), але на це не кожна родина спроможна в військовий час та часове середовище (сукупність, послідовність та тривалість процедур та заходів, що відбуваються у родині протягом дня), що є теж нестабільним у наш час. Для дітей, чиї особливі освітні потреби не вдається задовольнити через технології універсального дизайну в умовах дистанційної освіти, здійснюється відповідна адаптація та/або модифікація змісту, процесу, результатів навчання та онлайн середовища, відповідно до індивідуальної програми розвитку дитини та поточної ситуації щодо факторів середовища.

За умов воєнного часу місце перебування дітей змінилося: деякі виїхали за межі міста, області та країни. Але сучасні інформаційні технології дозволяють підтримувати контакти з родинами та дітьми, незалежно від їх потреб та можливостей та місця знаходження. Усі члени команди супроводу мають на меті зустрітися з дитиною та її родиною у форматі або онлайн-зустрічі, або у записі відеоролика. Звичайно робота є успішною за умов тісної співпраці вихователя та асистента вихователя. Змістом зустрічей з родинами є матеріали для стабілізації її стану та подача матеріалу зі змісту індивідуальної програми розвитку. Під час зйомки прагнемо до створення коротких і дидактично продуманих відеороликів. Такі заняття, у разі згоди батьків, з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку проводимо не

більше 10 хвилин, старшого дошкільного віку – 15 хвилин. З метою підтримання пізнавальної активності, уваги та сприймання намагаємось створювати слайди які є рухомими. Додаємо більше переходів і анімацій, використовуємо курсор миші або режим малювання, щоб виділити, підкреслити щось важливе на слайді. Звичайно, хотілося б нам отримувати зворотний зв'язок у рамках співпраці з батьками. Результативним є зв'язок з родинами через Viber та WhatsApp. Такій вид комунікації для нас є одним із найактуальніших. Є родини які швидко ідуть на комунікацію, є досить стримано. Намагаємось через комунікацію відпрацювати теми, які є наразі важливішими за виконання ІРЦ. Це емоційно-підтримувальна мовленнєва комунікація, використання індивідуально дібраних комплексів технологій психолого-педагогічного супроводу. Залучаємо родини також до користування публікаціями психолого-педагогічного та методичного спрямування, зокрема на сайті МОН “Сучасне дошкілля під крилами захисту” у Telegram-каналі «Підтримай дитину» <https://t.me/pidtrumaidutuny>. Досить активно використовуємо завдання самостійного змісту, але за відповідною тематикою. Це виготовлення поробок, малюнків, проєктів за темами «Прийшла весна», «Свято Великодня», «Маленькі дослідники». З практики роботи та за рекомендаціями, стверджуємо, що швидке усвідомлення результату підвищує відчуття спокою і сили.

Звичайно, наразі використовуємо дитячий фольклор-колискові, пальчикові ігри, ігри-забавлянки. Колісанки справляють терапевтичний ефект навіть у мирний час, а нині є незамінними. Так і проговорюємо батькам. «Колісати можна не тільки малюків. повірте, теплі обійми та повільне ритмічне погойдування сподобаються і старшим дітям. Сядьте зручненько і обійміть свою малечу. Пригадайте, які колискові співали вам у дитинстві. Не має значення, чи вміє мама співати, головне – що вона поряд, обіймає, дитина чує стукіт її серця, вібрації її голосу. Феномен колісанок у тому, що вони знижують тривожність, уповільнюють дихання і серцевий ритм, дають відчуття спокою та близькості. А зараз це потрібно нам усім. Тож співаймо дітям колісанки. Розпочнімо, наприклад з такої: Ой, ходить сон коло вікон Українська народна колісанка (у виконанні Квітки Цісик). Ой ходить сон коло вікон, А дрімота коло плота. Питається сон дрімоти: – А де будем ночувати? – Де хатонька теплесенька, Де дитина малесенька – Там ми будем ночувати, І дитину колісати. Ой на kota та воркота, На дитину та дрімота, Котик буде воркотати, Дитинонька буде спати». Пропонуємо дітям та їх родинам виконання руханок. Вихователь чи асистент читає вірша і показує вправи. Активно ми використовуємо пальчикові вправи. «Сонечко, сонечко, гріє нам долонечки, кожен пальчик зігріває, усіх разом збирає», «Вітер-вітерець літає, на долонечку сідав, тут він примостився, пальчиками вкрився», «Ніжні квіточки проснулись, пелюстки в них розгорнулись, вітерець тут пролітає, пелюстки він розвіває, починає сутеніти, пелюстки згортають квіти, всі голівками хитають, і тихенько засинають».

Зі слів наших педагогів, навіть коли діти побачили вихователя, настрій налагоджується, тривога та напруження зникає і дорослих і у дітей. Багато родин чують нас, розуміють нас, охоче продовжують та співпрацюють з нами

на виконання завдань. Користується популярністю серед родин наш часопис – газета «Дошколярик», яку виставляємо на сайт закладу. Непрості часи для усіх нас, ми не бачимо дітей у нас у групах, ми не чуємо їх. Ми розуміємо що вихід єдиний – дистанційна робота. Тож надіємось на наших батьків. Від їхнього бажання до співпраці залежить успіх наших дітей. Звичайно, кожна дитина має свій темп розвитку, тож вбачаємо що разом ми підіймемося на вищу сходинку і будемо радіти: «Ти сьогодні кращий ніж учора».

Висновки. Хотілося б завершити вправою для стабілізації внутрішнього стану (автор Ольга Кляпиць) Вправа «Дерево». «Уявіть себе деревом. Наприклад, тополею. Високо-високо, з корінням, що йде глибоко у землю – ніякі смерчі не зможуть видерти її чи зламати. Простежте за своїм корінням поглядом – воно тягнеться до самісінького центру Землі. Там воно наповнюється енергією, звідти бере свою силу. Там у глибині багато коріння, коріння інших дерев-там усі ми живися разом. Це нескінченний ресурс, його багато, дуже багато. Можливо якісь корінчики не досягають центру – допоможемо їм дотягнутися до життєдайного джерела. Усі ми разом – ліс, величезний, безкрай ліс, який допомагає іншим – усім тим, що стоять поруч. І гіллям, і корінням ми підтримуємо одне одного. Нас не вирвати, нас не зламати. Ми переживемо будь-який буревій, смерч, будь-яку негоду. Ми точно вистоїмо. У нас вистачить сили. Все буде Україна»

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лист Міністерства освіти і науки України «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» від 29.03.2022 р. № 1/3737-22.
2. Лист Міністерства освіти і науки України «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні» від 02.04. 2022 р. № 1/3845-22.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), затверджено наказом МОНУ від 12.01.2021, № 33.

УДК 37.015.3:316.48

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Яновська Тамара,

кандидат психологічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто особливості соціально-психологічного супроводу дітей, які постраждали внаслідок військових дій. Проаналізовано явище «психічної травми» і посттравматичного стресового розладу. Визначено організаційні та змістовні аспекти надання соціально-психологічної допомоги дітям, які пережили втрати та зазнали негативного впливу внаслідок військових дій.

Ключові слова: психічна травма, посттравматичний стресовий розлад, депривація, військові дії, соціально-психологічна допомога.

The article considers the peculiarities of social and psychological support of children affected by hostilities. The phenomenon of "mental trauma" and post-traumatic stress disorder is analyzed. The organizational and substantive aspects of providing social and psychological assistance to children who have suffered losses and suffered negatively as a result of hostilities have been identified.

Keywords: mental trauma, post-traumatic stress disorder, deprivation, hostilities, social and psychological assistance.

Постановка проблеми. Особливого значення набуває діяльність психологів в ситуації військової загрози. Зокрема, щодо супроводу дітей дошкільного та шкільного віку у травматичних ситуаціях сьогодення. Змінюється їх місце проживання й навчання, образ життя, поведінка та мислення, емоційне реагування на будь-які внутрішні й зовнішні чинники середовища взагалі. У певний спосіб діти, що були вимушено переселені, зазнають розладів емоційно стресових реакцій, переживають травматичну подію, фрустрацію, перебувають у стані травматичної кризи або вже набули психічної травми, депривації. Тому, унаслідок складної соціально-політичної ситуації в країні серед дітей, підлітків, учнівської молоді та інших учасників освітнього процесу спостерігаються такі психологічні проблеми, як гострі емоційні розлади, реактивні стани, переживання втрати близьких, дезорієнтація, панічні напади.

Діти є особливо вразливою категорією населення. У них ще обмежений життєвий досвід, вразлива й незріла дитяча психіка. Для дитини непросто зрозуміти, що сталося в родині, місті, країні, що часом призводить до переживання безпорадності, тривоги, виникнення стресових розладів. Зважаючи на те, що й надалі відбуваються бойові дії, не зменшується потік переселенців, актуальності та значущості набуває професійна діяльність працівників соціально-психологічної служби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо проаналізувати психолого-педагогічні джерела та практичний досвід роботи фахівців соціально-психологічної сфери можна підкреслити, що надання соціально-психологічної допомоги постраждалим, переселеним, членам сімей і родичам загиблих у ході війни є для них новим напрямком професійної діяльності. Зазвичай, В. Панок, К. Левченко, І. Трубавіна зазначають, що робота повинна бути системною, постійною та проводитися на високому науково-методичному рівні. Завдання психологічної реабілітації дітей та підлітків, які пережили важку психічну травму, принципово різні безпосередньо після неї й через декілька місяців. Спочатку реабілітаційна робота в цілому може характеризуватися як медично-психологічна, потім – як психолого-педагогічна [1, с. 36].

За даних умов психологічну травму переживають як батьки, так і діти, проте темпи відновлення їх психічного стану істотно відрізняються. Практичні психологи вважають, що отриманий дитиною новий травматичний досвід руйнує внутрішні адаптаційні структури, спричинюючи особистісний регрес, підсилюючи потребу в більшій підтримці близьких дорослих. Проте

ситуація ускладнюється тим, що вимушено переміщеним батькам вкрай важко бути надійними, підтримуючими, такими, що забезпечують психологічну безпеку, дорослими: вони не можуть адекватно відчувати психологічні потреби своїх дітей, оскільки захоплені своїм жахом. Багато з них можуть перебувати у ступорі. Дослідники зазначають, що чим швидше допомогти дитині упоратися зі стресами війни, тим краще вона почуватиметься і зменшиться ризик виникнення проблем у майбутньому.

Отже, важливу роль у подоланні наслідків впливу таких екстремальних умов як зниження агресивності та нормалізація емоційного стану дітей відводиться соціально-психологічним службам [2, с. 154].

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-психологічна робота з дітьми, які пережили травмуючі події, носить захисний та профілактичний характер й спрямована на вирішення питань, що пов'язані із забезпеченням дотриманням прав дитини, та й на попередження й протидію негативним факторам, які спричинюють або можуть спричинити поглиблення кризового стану.

Соціально-психологічний супровід – особлива форма пролонгованої психологічної і соціальної допомоги – патронажу, що являє собою цілісну й комплексну систему соціальної підтримки і психолого-педагогічної допомоги, що надається в межах діяльності соціально-психологічних служб. На противагу корекції патронаж припускає не «виправлення недоліків і переробку», а пошук ресурсів особистості чи сім'ї, опору на власні можливості та формування на цій основі психологічних, соціальних і педагогічних умов для відновлення продуктивних зв'язків з оточуючими людьми.

Відповідно до кожного конкретного випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, якій надається допомога, та ситуації, в якій здійснюється супровід. Його результатом повинна стати нова життєва якість – адаптивність, здатність особистості самостійно досягати відносної рівноваги із собою та оточуючими як у сприятливих, так й в екстремальних життєвих ситуаціях. До категорії учнів, що потребують соціально-психологічного супроводу, у першу чергу належать діти із сімей: члени яких поранені чи зниклі безвісти; внутрішньо переміщених осіб; які зазнають насильства та переслідувань за свої переконання; в яких зруйновані родинні зв'язки; які знаходяться в зоні ризику проведення бойових дій [3, с. 37].

В залежності від життєвих обставин, а саме: ступеню загрози життю, здоров'ю, психіці дитини; можливості отримати об'єктивну інформацію про події, що відбуваються, вплинути на ситуацію та передбачити подальший розвиток подій; рівня інтелекту та особистісних рис постраждалого; соціальних факторів, зокрема від наявності підтримки з боку дорослих, суспільства й близьких; у дітей відбуваються індивідуальні реакції на психотравму та варіюються в залежності від того, в яких саме обставинах перебувала дитина.

Водночас підкреслимо, що основні прояви психологічної травми схожі, незалежно від того, чи викликана вона локальними подіями чи масовими катастрофами. У випадках масової травматизації відбувається взаємне зараження негативними переживаннями, утворюючи вторинний процес.

Джерелом вторинної травматизації може стати телебачення, інтернет, а також сутички між дітьми при будь яких обставинах.

Кризова ситуація виникає для дитини тоді, коли вона не може самостійно, без сторонньої допомоги та підтримки впоратися з труднощами. Дитину, що опинилася в кризовій ситуації, характеризують такі ознаки:

- ✓ Невпевненість та безпорадність, що викликано невдалими спробами спротиву, зіткненням з байдужістю та ворожістю оточуючих людей у цілому, змінами в самосприйнятті, системі самооцінки, стосунках. Невпевненості і безпорадності завжди протистоять компетентність, знання та вміння.

- ✓ Підвищена тривожність і страхи. Дитина відчуває страх покарання, осуду, звинувачення, нерозуміння з боку оточуючих, потрапляння в незнайому ситуацію. Важливо розвивати у дітей компетентність, разом з тим лишаючи місце для їх звичайних справ: уроків, тренувань, зустрічей з друзями і дитячих розваг, в яких вони відредагують переживання та агресію, або радіють життю, наче нічого не відбувається.

- ✓ Підвищена емоційність. Змінюється емоційна регуляція, порушується самоконтроль, дитина може відчувати почуття провини, гнів, депресію, недовіру. Дуже допомагає спільне малювання з дитиною. Корисним у контексті актуальної ситуації є створення листів-малюнків для бійців, які пишуть діти в дитячих садках та школах.

- ✓ Відчуття зовнішнього тиску та напруги, в основі яких лежить необхідність вчиняти якісь дії, причому швидко й невідкладно.

- ✓ Гостра потреба в допомозі та втручанні ззовні. Часто така допомога може бути надана тільки в кабінеті психолога, особливо якщо родина знаходиться в травмі і дорослі не в змозі впоратися зі своїми переживаннями [4, с. 55].

Навіть проста розмова дорослого з дитиною про її хвилювання, використання прийомів активного слухання мають великий вплив та надають дитині підтримки, щоб впоратися з труднощами. Тому психологічний супровід учнів, які постраждали від час проведення військових дій, передусім має включати в себе такі основні напрями роботи психолога:

- ❖ своєчасне виявлення дітей вище зазначеної категорії та дітей чи сімей, що потребують цільового соціально-педагогічного супроводу з питань захисту прав дитини та її законних інтересів, забезпечення життєво-важливих потреб дитини; відвідання дитини вдома чи за місцем проживання і вивчення умов її життя, виховання й розвитку;

- ❖ створення сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери уваги, співчуття і співпраці в класних колективах, зокрема, й у навчальних закладах у цілому;

- ❖ формування в учасників навчально-виховного процесу навичок безпечної поведінки у ситуаціях ризику;

- ❖ виявлення та активізація особистісних ресурсів дитини, сприяння формуванню більш гнучких соціально-адаптивних форм поведінки;

- ❖ проведення індивідуальної та групової просвітницької й профілактичної роботи як з дітьми, так і з батьками і педагогічними

працівниками, впровадження факультативних та спецкурсів, профілактичних програм, спрямованих на протидію булінгу, попередження та профілактику жорстокої поведінки й насильства в освітньому середовищі; формування вмінь пережити втрату, моделей безпечної поведінки в ситуації ризику, формування й розвиток важливих життєвих компетенцій, критичного мислення у дітей та дорослих;

- ❖ сприяння адаптації дітей в нових умовах;
- ❖ оптимізація змісту і форм соціально-педагогічної та правової просвіти педагогічних працівників та батьків, соціального оточення, яке опікується дітьми;

- ❖ надання консультацій та рекомендацій класним керівникам та педагогічним працівникам, організація професійної супервізії, методичної підтримки у вигляді методичних розробок, проведення навчальних семінарів і семінарів з обміну досвідом;

- ❖ здійснення посередництва між закладом освіти, сім'ями та територіальними місцевими громадами, застосування міжсекторальної взаємодії і мультидисциплінарного підходу до вирішення актуальних питань соціально-психологічної роботи з дітьми, які пережили втрату батьків внаслідок військових дій.

Підкреслимо, що переважна більшість дітей, які пережили стресові події, відновлюється без сторонньої допомоги. Однак, таке відновлення можна прискорити, якщо надавати дітям підтримку на ранніх етапах. Тому, надаючи психологічну допомогу дітям, що зазнали впливу стресових чинників, потрібно дотримуватися такої етапності:

- 1) відновлення відчуття безпечності – полягає у знятті тілесного й емоційного напруження, послабленні тих жорстких механізмів захисту, які виникли у відповідь на кризову ситуацію;

- 2) відновлення та зміцнення психологічних ресурсів дитини – полягає у сприянні активізації природних ресурсів психіки дитини, на тлі яких можливий вихід із кризових станів;

- 3) відреагування негативних переживань, пов'язаних зі стресовими чинниками – полягає у створенні умов для прямого чи символічного прояву та копінгування сильних негативних переживань, які можуть впливати на розвиток посттравматичного синдрому;

- 4) активізація природних механізмів самоцілення, адаптація до нових обставин – полягає у заохоченні та зміцненні позитивних зрушень у станах дітей, активізації природного середовища самоцілення (спілкування з однолітками, відвідування гуртків за інтересами, сприятливе дозвілля з родиною, заняття творчістю) [4, с. 99–101].

Психологічний супровід учнів з посттравматичним стресовим розладом має включати в себе такі напрями роботи:

1. Психодіагностика посттравматичного стресового розладу з використанням невербального спостереження за реакцією дитини під час спілкування з практичним психологом, тілесними сигналами несвідомих процесів (приховані емоції, витіснені, але актуальні переживання); аналіз висловлювань дитини (особисте ставлення дитини до травми та її значення

для неї); проєктивних методик (виявляють актуальні процеси емоційно-вольової сфери, зокрема, тест малюнкової асоціації С. Розенцвейга «Методика вивчення фрустраційних реакцій» (дитячий варіант з 6–12 років, з 13 років – дорослий варіант тесту), малюнковий тест «Неіснуюча тварина» (без обмеження за віком), дозволяють зрозуміти, наскільки травма спотворила сприйняття себе та навколишнього світу, виявити особливості реакції на подію; опитувальника Басса-Дарки (не раніше 10–11 років); симптоматичного опитувальника Ю. Олександровича; батьківської анкети для оцінки травматичних переживань дітей, тесту тривожності Спілбергера-Ханіна; карта спостереження Д. Скотта (порушення й непристосованість; Кольоровий тест відношення (ЦТО) (автор Е. Ф. Бажин, А. М. Еткінд) (з 5 років); копінг-поведінка в стресових ситуаціях (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер); діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик) та інших методик, які пройшли експертизу відповідно до Положення про експертизу психологічного та соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах. Слід пам'ятати, що психологічна діагностика учнів здійснюється за згодою батьків чи осіб, які їх замінюються [2, с. 189].

2. Психологічне консультування учнів з посттравматичним стресовим розладом передбачає індивідуальну та групову психоконсультаційну допомогу. Варто використовувати емпатійне слухання як засіб, що знімає частину внутрішньої емоційної напруги та знешкодження дії травматичного стресу. Емпатійне слухання використовують, щоб допомогти дитині відчувати себе почутим, легалізувати травмуючі переживання, у відповідь на емоційну підтримку і прийняття з боку психолога.

3. Психолого-педагогічне консультування батьків учнів з посттравматичним стресовим розладом. В основному, консультування спрямоване на розвиток можливостей сімейної психокорекції посттравматичного стресового розладу, підвищення адаптивних можливостей самих батьків.

4. Психокорекція посттравматичного стресового розладу спрямованого на допомогу дитині стати над ситуацією, навчити її пристосовуватися до дійсності й долати психотравмуючі впливи. В її основі – використання комплексу психокорекційних методик: заняття в арт-студії, навчання прийомам релаксації і зняттю м'язової напруги, психокорекційні вправи, соціально-психологічні тренінги, різні прийоми групової та індивідуальної арт-терапевтичної корекції (фіксація травмуючих переживань у формі малюнка, метафори, складеної дитиною про себе історії – дозволяють направити в певне русло емоційну енергію, знизити її руйнівний потенціал, зробити керованою і доступною для терапевтичного розуміння свідомості дитини).

Також рекомендовано до використання такі методи психокорекції:

- індивідуальну особистісно зорієнтовану (конфліктність – ворожість);
- групова особистісно зорієнтована (самоствердження, зворотній зв'язок, співробітництво);

- поведінкові (специфічні відхилення поведінки);
- проблемно зорієнтований тренінг (когнітивні процеси та здібності до вирішення проблем);
- батьківський тренінг (взаємодія, поведінкові відхилення у дитини в родині);
- тренінг конструктивної взаємодії [5, с. 29-30].

В оцінці навколишньої дійсності тими, хто пережив бойові ситуації, і в сприйманні оточуючого світу людьми, що ніколи не бачили війну, існують значні розходження, тому проблема роботи з дітьми, у період військового конфлікту, потребує опису у взаємозв'язку з новою ситуацією в країні, реформуванням різних ланок влади, оновлення роботи соціальних служб, появою потужного волонтерського руху.

Діти дошкільного й шкільного віку є особливо вразливою групою. У стані підвищеного почуття безпорадності вони потребують підтримки та якісної професійної допомоги. У кризових, стресових ситуаціях дитина переживає біль, яку проявляє в різних формах в залежності від віку. Важливо розпізнавати всі ці порушення вчасно, тому що вони є сигналом про допомогу.

Усім дітям, які постраждали в ході проведення військових операцій, необхідна психолого-педагогічна підтримка, організована на рівні навчального закладу, але є і ті, які потребують перенаправлення для надання цільових видів допомоги: психотерапія, фармакотерапія. Важливо включати в роботу і батьків, тому що їх оцінка поведінки дитини є ключовою в сприйманні життєвих обставин дитиною.

Висновки. Отже, соціально-психологічний супровід внутрішньо-переміщених осіб потребує міжсекторальної взаємодії, спільної роботи психологічної служби системи освіти та всіх організацій, фондів, установ, що здійснюють соціальний супровід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ларіна Ю. Забезпечення фасилітуючого шкільного простору як засобу адаптації та реабілітації дітей з сімей вимушено переміщених осіб : метод. рекомендації для психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників. Київ, 2015. 88 с.
2. Панок В. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти : навч.-метод. посіб. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2010. 260 с.
3. Романюк М. Співпраця психологічної служби і педагогів щодо подолання ПТСР у підлітків. *Практичний психолог. Школа.* 2014. № 10. С. 36–39.
4. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. Київ : Агентство «Україна», 2015. 176 с.
5. Терещенко Л. Підвищуємо рівень стресостійкості дітей. *Практичний психолог. Школа.* 2014. № 8. С. 25–35.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Берегова Марія** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
2. **Березан Валентина** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
3. **Блеч Анна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
4. **Борулько Дмитро** – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
5. **Боряк Оксана** – доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
6. **Брушневська Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки
7. **Бугера Юлія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. **Бурковський Андрій** – директор ТОВ «Британський мовний табір “ABC CAMP”», студент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
9. **Вигура Христина** – магістрантка Волинського національного університету імені Лесі Українки
10. **Ворошук Оксана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
11. **Галич Людмила Борисівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри післядипломної освіти лікарів-ортодонтів Полтавського державного медичного університету
12. **Галич Людмила Вікторівна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри стоматології Сумського державного університету
13. **Галущенко Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
14. **Горбик Катерина** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
15. **Гузь Яна** – вчитель-логопед початкової школи № 43 Полтавської міської ради

16. **Деменчук Олеся** – магістрантка Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
17. **Демідова Наталія** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
18. **Демус Яна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
19. **Дідух Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
20. **Дмитрієва Ірина** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
21. **Дмитрук Арсен** – студент Інституту права Київського національного університету імені Тараса Шевченка
22. **Дрозд Лариса** – старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
23. **Ельвін Катерина** – логопед-дефектолог Центру розвитку «Лінгвіст» м. Верхівцеве Дніпропетровської області
24. **Заїченко Олеся** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
25. **Зелінська-Любченко Катерина** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
26. **Іваненко Аліна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
27. **Калюжна Юлія** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
28. **Карпенко Мирослава** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
29. **Качуровська Оксана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
30. **Кобильченко Вадим** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
31. **Козакевич Наталія** – заступник директора Благодійної організації «Карітас» (м. Івано-Франківськ)

32. **Комар Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
33. **Кондратюк Жанна** – директор Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради Київської області, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
34. **Кононєко Лілія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
35. **Котломанітова Галина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
36. **Кузава Ірина** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки
37. **Куроєдова Віра** – доктор медичних наук, професор, завідувачка кафедри післядипломної освіти лікарів-ортодонтів Полтавського державного медичного університету
38. **Лебедик Леся** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
39. **Лемко Галина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
40. **Лецій Наталія** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
41. **Маліченко Валерія** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
42. **Миронова Світлана** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
43. **Мисюра Яніна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
44. **Наволокова Олександра** – аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, вчитель-логопед Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 137» Харківської міської ради
45. **Нелюбіна Анастасія** – лікар-ортодонт Комунального підприємства «Міська дитяча клінічна стоматологічна поліклініка Полтавської міської ради»

46. **Одинченко Лариса** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
47. **Олефір Ольга** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
48. **Омельченко Ірина** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
49. **Падун Валентина** – асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
50. **Панченко Наталія** – заступниця директора Комунальної установи «Обласний молодіжний центр» Полтавської обласної ради, психологиня ТатоHub Полтава і СпівДія Хаб, авторка онлайн-проекту «Psychologist», волонтерка ГР «Оборона Полтави», старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
51. **Пахомова Наталія** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
52. **Петришин Роман** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
53. **Петрушов Андрій** – кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
54. **Пилипенко Дар'я** – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
55. **Подольська Анастасія** – магістрантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
56. **Полякова Ольга** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
57. **Пищкіна-Фирсова Дар'я** – практичний психолог Комунального закладу «Полтавська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 20 імені Бориса Серги Полтавської міської ради Полтавської області», асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
58. **Савінова Наталія** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
59. **Сокологорська-Никіна Юлія** – асистент кафедри післядипломної освіти лікарів-ортодонтів Полтавського державного медичного університету

60. **Стахова Лариса** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
61. **Стрельніков Віктор** – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського
62. **Сугейко Яна** – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
63. **Супрун Дар'я** – доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
64. **Супрун Микола** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
65. **Тимків Лідія** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
66. **Тірон Валентина** – студентка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
67. **Трикоз Сніжана** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
68. **Федорчук Віктор** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»
69. **Федорчук Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
70. **Чередніченко Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
71. **Чопік Олена** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
72. **Шановал Алла** – директор початкової школи № 45 Полтавської міської ради
73. **Швалюк Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
74. **Шеремет Віталіна** – вчитель індивідуального навчання Карлівського ліцею №3 Карлівської міської ради Полтавської області
75. **Ямпонець Катерина** – студентка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

76. **Яновська Тамара** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Наукове видання

**СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ, КОРЕКЦІЙНИЙ
І МЕДИЧНИЙ АСПЕКТИ**

МАТЕРІАЛИ

всеукраїнської науково-практичної конференції

12–13 травня 2022 року

Підписано до друку

30.05.2022 р.