

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

**НАУКА. СТУДЕНТСТВО. СУЧАСНІСТЬ.  
Професійне становлення майбутнього  
фахівця в умовах викликів сьогодення:  
реалії, проблеми, перспективи вирішення**

Матеріали

XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції

Частина 2

Миколаїв-2021

УДК 378.14+371.31  
ББК 74.261.7  
Н 79

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
факультету педагогічної та соціальної освіти  
МНУ імені В.О. Сухомлинського  
(протокол № 11 від 16 червня 2021 року)*

**Н 79**

**Наука.** Студентство. Сучасність. Професійне становлення майбутнього фахівця в умовах викликів сьогодення: реалії, проблеми, перспективи вирішення: Частина 2. Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених / за заг. ред. В.Д. Будака, О.Є. Олексюк. – Миколаїв: МНУ, 2021. – 88 с.

У збірнику подано тези доповідей, представлених на XIII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Наука. Студентство. Сучасність. Професійне становлення майбутнього фахівця в умовах викликів сьогодення: реалії, проблеми, перспективи вирішення» за напрямками: наукові розвідки молодих вчених та здобувачів вищої освіти. Авторами публікованих матеріалів є студенти та викладачі закладів освіти України.

Матеріали друкуються в авторському оригіналі з незначними редакторськими правками. Відповідальність за науковий зміст та якість поданих матеріалів несуть автори.

Видання буде корисним вченим, педагогам, студентам, які цікавляться сучасними проблемами розвитку наукової думки.

© УДК 378.14+371.31

ББК 74.261.7

Н 79

©МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2021.

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

*Будак Валерій Дмитрович*, ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор технічних наук, дійсний член (академік) НАПН України, *голова редакційної колегії*

*Кузнєцова Олена Анатоліївна*, проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, доцент

*Мороз Тетяна Олександрівна*, декан факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, доцент

*Овчаренко Анатолій Володимирович*, перший проректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат фізико-математичних наук, доцент

*Олексюк Олеся Миколаївна*, декан факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат філологічних наук

*Рускуліс Лілія Володимирівна*, завідувачка кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук, доцент

*Степанова Тетяна Михайлівна*, декан факультету педагогічної та соціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук, професор

*Яблонський Андрій Іванович*, завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор психологічних наук, доцент

*Олексюк Оксана Євгенівна*, керівник науково-дослідного центру військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти, *відповідальна за випуск*

## З М І С Т

### **О.Ю. БОНДАР**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ..... 6**

### **В.С. ВАКАР**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ  
РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 9**

### **А.В. ДОМБРОВСЬКА**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ  
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ..... 16**

### **Л.В. ДУЛЬНЄВА**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ПРОБЛЕМА СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ  
ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ..... 23**

### **О. Ю. КІЗЮК**

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент С. В. Гончарук*

**СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 НА ОСНОВІ  
РЕКОМЕНДАЦІЙ ЮНЕСКО ..... 29**

### **О.І. ЛАТІЙ**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО  
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ ..... 33**

### **О.М. ОЛЕКСЮК**

**КЛАСИФІКАЦІЙНІ ОЗНАКИ ВПЛИВУ:  
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ..... 40**

**А.І. ПИЛИПЧУК**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ  
ВИНИКНЕННЯ ТЕОРІЇ СИНДРОМУ  
ПРОФЕСІЙНО-ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ..... 46**

**Т.В. САЄНКО**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ  
ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ  
У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ  
ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ .....52**

**К.Д. ЯХИМЮК**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ  
В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ  
З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ..... 58**

**Г.О.ГОРБАЧОВА**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ  
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....65**

**М.В. ЛИТВИНЕНКО**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В.М. Мазур*

**ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ  
ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....73**

**Т.І. ЛУШПАЙ**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ НА ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ  
ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....76**

**Г.М.МАТВЄЄВА**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ  
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....79**

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 87**

**О.Ю. БОНДАР**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ**

**«УКРАЇНА»**

**ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З  
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства намітилася реальна тенденція збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Це діти, які мають різні психічні або фізичні відхилення, що викликають порушення загального розвитку, що не дають дітям вести повноцінного життя. Очевидно, що діти з обмеженими можливостями потребують особливої уваги та підходу до виховання, корекції та розвитку.

Одним із дієвих засобів у комплексній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є арт-терапія як метод корекції, реабілітації, розвитку. Цей метод дозволяє проблемним дітям відчувати світ у всьому його багатстві та різноманітності, а через художню діяльність навчитися його перетворювати.

Арт-терапія в дослівному перекладі з англійської — «лікування мистецтвом». Це унікальний метод природного розкриття особистості, який успішно використовують психотерапевти, психологи, педагоги [3]. Арт-терапія включає методи і технології реабілітації людей засобами мистецтва і образотворчої діяльності. До засобів мистецтва належать: музика, живопис, літературні твори, театр і т. д. Для дитини з обмеженими можливостями мистецтво є джерелом нових позитивних вражень, народжує творчі потреби, шляхи їх задоволення.

Технологія арт-терапії заснована на переконанні, що внутрішнє «Я» людини відбивається в зорових образах кожного разу, коли вона спонтанно малює, ліпить. Вважається, що образи художньої творчості відображають усі форми підсвідомих процесів, включаючи страхи, внутрішні інциденти,

спогади дитинства, мрії, тим самим реагуючи на них і зменшуючи травмуючий вплив [1].

Як переваги арт-терапії перед іншими технологіями роботи з дітьми з особливими освітніми потребами можна відзначити наступне: 1. Арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у дитини позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію; 2. Арт-терапія є засобом вільного самовираження, передбачає атмосферу довіри, толерантності та уваги до внутрішнього світу дитини; 3. Арт-терапія є засобом переважно невербальної комунікації. Це робить його особливо цінним для тих, хто недостатньо добре розмовляє, кому важко усно описати свої переживання; 4. Образотворче мистецтво є потужним засобом зближення людей. Це має особливе значення в ситуаціях взаємного відчуження, коли важко встановити контакти; 5. Арт-терапія ґрунтується на мобілізації творчості людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення [4].

При використанні арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами пропонуються різноманітні види декоративно-прикладного мистецтва: малювання, ліплення, випалювання, вироби з тканини, хутра, натуральних матеріалів.

Арт-терапія має соціально-педагогічну мету – «соціальне лікування» особистості дитини, зміна стереотипів її поведінки засобами художньої творчості. Він ефективний при всіх розладах, дозволяє отримати доступ до досвіду дітей і правильно їм допомогти.

Загалом, використання арт-терапевтичних технологій у практиці роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дозволяє вирішити такі важливі соціально-педагогічні проблеми:

1. Освітня. Взаємодія будується таким чином, що діти навчаються правильному спілкуванню, співпереживанню, турботливим стосункам з однолітками та дорослими. Це сприяє моральному розвитку особистості,

забезпечує орієнтацію в системі морально прийнятих заходів, засвоєння норм поведінки, етики.

2. Корекційний. виправляється образ «Я», який раніше міг деформуватися, тобто. підвищується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, встановлюються способи взаємодії з іншими людьми.

3. Психотерапевтичний. Ефект досягається за рахунок того, що в процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційного тепла, доброти, емпатичного спілкування, визнання цінності особистості іншої дитини, турботи про неї, її переживання, почуття.

4. Розвиваюча. Загалом спостерігається особистісний підйом дитини, переживання нових форм діяльності, здатність до саморегуляції емоцій і поведінки, до творчості.

5. Діагностичні. Арт-терапія дозволяє отримати інформацію про розвиток та особистісні особливості дитини, а також розкриває внутрішні, глибинні проблеми особистості [2].

Таким чином, арт-терапія має широкі можливості в розвиваючій та корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Для цих дітей арт-терапія – чудовий спосіб безболісно висловити свої емоції та почуття. Використання арт-терапії розвиває особистість, розширює загальний та художній кругозір, реалізує пізнавальні інтереси дітей. Загалом це сприяє не тільки вирішенню певних труднощів дітей, а й загалом сприяє кращій адаптації та соціалізації дитини з обмеженими можливостями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бастун Н. «Педагогіка тренувань» як засіб соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю / Н. Бастун // Соціальна психологія. № 6. 2013. С. 45.
2. Вознесенська О.І. Особливості арт-терапії як методу / О.І. Вознесенська // Психолог. 2005. №10. С.5–8.
3. Пилипенко О.І. Образотворча терапія як метод соціально-профілактичної роботи / О.І. Пилипенко // Профілактика і терапія засобами мистецтва. К.: А.Л.Д., 1996. 124 с.
4. Стадіонко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство : науково-методичний збірник / Н. Стадіонко. К. : Контекст, 2000. 336 с.

**В.С. ВАКАР**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

**ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ  
З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Неоднозначність трактування складової «арт» зумовлено тим, що в перекладі з англійської «art» воно означає одночасно і мистецтво загалом, і зображувальне мистецтво зокрема. Відповідно до цього, рядом науковців, зокрема Л. Лебедевою, арт-терапія передбачає лише зображувальну діяльність [7], що, на нашу думку, значно обмежує можливості методу. Тому ми дотримуємось думки М. Кисельової, Т. Колошиної та вважаємо, що арт-терапія включає в себе наступні види: терапію зображувальним мистецтвом, бібліотерапію (в тому числі і казкотерапію), музикотерапію, драмотерапію, танцювальну терапію, фототерапію [5].

Друга складова терміну «арт-терапія» піддається критиці через медичне, психотерапевтичне забарвлення, оскільки «терапія» трактується як «лікування внутрішніх хвороб лікарськими засобами або фізичними методами (без хірургічного втручання); сукупність таких методів лікування» [13, с. 12].

Зокрема, подібне розуміння арт-терапії транслюється О. Копитіним: «арт-терапія – це сукупність психологічних методів впливу, здійснюваних у контексті образотворчої діяльності клієнта та психотерапевтичних відносин, які використовуються для лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та тренінгу осіб з різними фізичними вадами, емоційними та психічними розладами, а також представників груп ризику» [6]. Підтвердження цьому знаходимо у дослідженнях М. Кисельової [2], Л. Лебедевої [7] та ін.

Науковці доводять, що «арт-терапія» у сучасній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я

особистості, групи, колективу; метод розвитку свідомих та несвідомих сторін психіки особистості засобами художньої діяльності.

Л. Лебедева виділяє три самостійних напрями арт-терапії:

1) педагогічний (призначений для розвивальної, виховної, корекційної роботи з учасниками освітнього процесу з метою гармонізації процесів індивідуального та соціального становлення особистості);

2) психотерапевтичний (медичний) застосовується в роботі з інвалідами, тяжко хворими;

3) соціальний (терапія зайнятостю) передбачає роботу в центрах зайнятості, у притулках, дитячих будинках, таборах біженців, місцях позбавлення волі [7].

Відповідно до виділених напрямків арт-терапія є гармонізуючим, лікувальним чи відволікаючим чинником.

У рамках нашого дослідження ми дотримуємось педагогічного напрямку арт-терапії, який має неклінічну спрямованість і розрахований на потенційно здорову особистість. На перший план у педагогічному напрямку виходять завдання розвитку, виховання та соціалізації.

Розглядаючи арт-терапію як новий напрямок у сучасній педагогічній практиці, І. Зязюн визначає її наступним чином: «динамічна система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його художньої творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо» [4, с. 17].

Педагогічному напрямку арт-терапії притаманна цілеспрямованість: педагог застосовує її з певною конкретною метою (наприклад, розвинути професійну креативність студента), відповідно і зміст діяльності задається педагогом (на відміну від терапевтичного процесу, у якому спеціаліст орієнтується на індивідуальний запит особистості).

Завданнями застосування засобів мистецтва при цьому є:

- 1) прояснення навчально-виховного змісту,
- 2) оптимізація умов педагогічного впливу,
- 3) прихована діагностика ціннісних відношень, установок, мотивів, якості розуміння навчального матеріалу [12].

Отже, застосування арт-терапії в освітньому процесі є перспективним напрямом гуманізації та підвищення ефективності освіти.

Аналіз вітчизняного дисертаційного фонду засвідчує, що протягом останніх десяти років все частіше в обіг наукових понять вводиться термін «арт-терапія», особливо в сфері роботи з дітьми з функціональними обмеженнями. Так, наприклад, окремої уваги заслуговує дисертаційне дослідження І. Чернухи «Психокорекція особистості засобами арт-терапії», присвячене вивченню специфіки використання таких «арт-терапевтичних технік, як тематичні психомалюнки, неавторський малюнок, робота з каменями тощо, що сприяють глибинній психокорекції особистісного розвитку дітей завдяки виявленню особистісних передумов труднощів у спілкуванні» та вивченню «явищ психіки в єдності свідомої й несвідомої сфер» [14, с. 3].

Авторка глибоко дослідила теоретичні аспекти використання арт-терапії як засобу психокорекції та емпіричним шляхом довела ефективність використання таких методик, як: комплекс тематичних малюнків, робота з використанням неавторського малюнка та предметної моделі, створення «казки про власне життя», психоаналіз спонтанного висловлювання тощо [14, с. 4].

У дисертаційному дослідженні «Корекція порушень усного мовлення в дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії» З. Ленів розглядає арт-терапію як психокорекційну технологію, яка «не повинна залишатися тільки прерогативою роботи психотерапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-виховній діяльності корекційних педагогів,

практичних психологів, логопедів, музичних працівників освітніх закладів» для дітей з функціональними обмеженнями [8, с. 3].

Ідеї, закладені З. Ленів, продовжила І. Лисенкова, яка в дисертаційному дослідженні «Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку» розробила організаційно-педагогічну модель соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами арт-терапії. Зокрема, авторкою розроблено навчальний курс «Арт-терапія», метою якого є «забезпечення цілісного підходу до формування особистості; підвищення рівня надання соціально-педагогічної підтримки засобами арт-терапії; залучення до сприймання і творення естетичної культури суспільства; формування психологічних механізмів творчої діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку» [9, с. 15].

Вітчизняна арт-терапевтична практика не вичерпується лише дисертаційними дослідженнями. На сьогодні існують цікаві методичні розробки, спрямовані на використання методів арт-терапії у розвитку мовлення дітей дошкільного віку

На сьогоднішній день науковці (Р. Азовцева, Л. Брусиловський, Е. Бурно, О. Вознесенська, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, О. Копитін, З. Матейнова, С. Машура, Л. Мова, В. Петрушин, С. Рибаківа, О. Світовська та ін.) розглядають арттерапію як узагальнююче поняття, що містить такі напрямки: образотерапію (терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва), бібліотерапію (терапевтичний вплив читання), казкотерапію (терапевтичний вплив казки), музикотерапію (терапевтичний вплив музики), вокалотерапію (терапевтичний вплив співу), драмтерапію (терапевтичний вплив драматизації та інсценізації), танцювально-рухову терапію (терапевтичний вплив танцю та руху), пісочну терапію (терапевтичний вплив маніпуляцій з піском) та лялькотерапію (терапевтичний вплив символічного використання ляльок)

Так, у своїй роботі І. Омельченко регулярно використовує народні, авторські художні та психокорекційні казки, що допомагає усунути внутрішню дисгармонію, яка і спричиняє мовні порушення в дитини. Саме казка є тим джерелом інформації для дитини, з якого вона може черпати не тільки загальний культурний світогляд, а й збагачувати уявлення про можливі позитивні соціальні стереотипи поведінки, замість афективних реакцій в умовах тих чи інших функціональних обмежень. Таким чином, казкотерапія набуває особливого значення в процесі соціалізації, тому що «створює досвід вирішення життєвих, повсякденних людських проблем» [10, с. 127].

Крім казкотерапії, вітчизняні педагоги та психологи активно використовують в роботі з дітьми і методи музичної терапії, що, на думку Н. Полякової, несе глибокий емоційний заряд та виражає стан і ставлення дитини на підсвідомому рівні. У результаті використання цього методу ми маємо унікальну можливість отримати «моментальний знімок, що фіксує один з моментів життя людини». Музична терапія – це процес, що передбачає «діалог і взаємодію із самим собою і, водночас, з оточуючим світом».

Недостатньо розвинене мовлення є причиною труднощів у спілкуванні дітей дошкільного віку, що у майбутньому може мати негативні наслідки для загального розвитку дитини і її інтелектуальної та психічної сфери, спричинити емоційно-вольові порушення, соціальну дезадаптацію, а також при важких формах призводити до інвалідності [1].

Застосування методів арт-терапії розглядається в роботі Л. Бондар, М. Вальдес, О. Дубинської, Н. Колісник, В. Колягіної, Л. Комісарової, І. Левченко, О. Медведєвої, А. Обуховської, М. Салтикової-Волкович, О. Свистунової, Л. Терлецької, Н. Тарасенко та ін. На думку Л. Бондар, арт-терапевтичні технології дозволяють з високою ефективністю формувати у дітей основи комунікації та конструктивні форми поведінки, розвивати здатність до адекватного сприймання себе та оточуючих, а також сприяють

зниженню надмірного напруження, тривожності і бар'єрів для результативних, конструктивних дій, здійснюють розвиток регуляції соціальних взаємин дітей [3, с. 54].

Включення до структури логопедичних занять різноманітних методів арт-терапії дозволяє не лише змістовно збагатити заняття і зробити його найбільш цікавим, але і створює мотивацію у дітей і позитивне ставлення до процесу корекційного навчання. На думку О. Боряк, арт-терапія дає можливість дитині висловлювати свої власні почуття, емоції, долати ті труднощі, які не дозволяють їй повною мірою брати участь у процесі заняття [3].

Дитина отримує можливість до самопізнання своїх почуттів і переживань, тоді як наступне її включення в колективну музично-терапевтичну діяльність імпровізаційного характеру та спонтанне музикування на музичних інструментах сприяє розкріпаченню і стимуляції її комунікативних можливостей. Завдяки такій роботі в дітей простежується формування вміння адекватного прояву почуттів та емпатійності [11].

Таким чином, аналіз зарубіжних і вітчизняних праць засвідчує значний інтерес вчених і педагогів-практиків до питань використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку, що підтверджується наявністю низки арт-терапевтичних програм, розробок комплексів і методик для роботи з дошкільниками. Проте у переважній більшості запропоновані методики є вузькоспеціалізованими та спрямованими на використання з окремо визначеною категорією дітей й акцентують увагу на одному окремому виді мистецтва, що нівелює мультимодальний підхід. Саме тому постає необхідність розробки універсальної методики для логокорекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю.

Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.

2. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / под ред. М. В. Киселева. СПб. : Речь, 2007. 336 с.

3. Бондар Л.М. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогічний пошук. 2014. № 1. С. 54-57.

4. Зязюн І. А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація / Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір : зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна,

5. Колошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации. М. : Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. 84 с.

6. Копытин А. И. Системная арт-терапия : теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра медицинских наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология»; Санкт-Петербургский научноисследовательский психо-неврологический институт им. В. М. Бехтерева. Санкт-Петербург: [б. изд.], 2010. 50 с.

7. Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. СПб. : Речь, 2006. 336 с

8. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка»; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: [б. в.], 2010. 23 с.

9. Лисенкова І. П. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка»; Чорноморський державний університет ім. Петра Могили. Миколаїв: [б. в.], 2012. 21 с.

10. Омельченко І. Народна казкотерапія як засіб творчої самореалізації дітей з обмеженими мовленнєвими можливостями / Простір арттерапії. 2007. Вип 1 (4). С. 126-137.

11. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії / Психолог. №39. жовтень, 2005. С. 27-31

12. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 ; 13.00.01.Чебоксары, 2010. 44 с.

13. Словник української мови: в 11 томах. – Том четвертий І-М. – Видавництво «Наукова думка», 1973 – 839 с.

14. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. Психологічних наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк : [б. в.], 2010. 19 с.

## **А.В. ДОМБРОВСЬКА**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ**

**«УКРАЇНА»**

### **ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Соціально-педагогічна технологія – як цілеспрямована, найоптимальніша соціально-педагогічна діяльність (впорядкована сукупність дій, операцій і процедур) з реалізації фахівцем (фахівцями) методів (сукупності методів), засобів і прийомів, що забезпечують досягнення прогнозованої мети в роботі з однією людиною або з групою в певних умовах.

Впровадження технології в соціально-педагогічну діяльність дозволяє:

- а) економити сили і засоби;
- б) будувати психологічну та соціально-педагогічну діяльність на науковій основі;
- в) підвищити ефективність вирішення проблеми;
- г) вирішити питання діагностики, профілактики, адаптації та реабілітації особистості (тобто соціалізувати особистість) [36].

Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, діти з обмеженими можливостями деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя. Часто вони виявляються не підготовленими до життя у відкритому середовищі, яке ніяк не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у створенні без бар'єрної інфраструктури, забезпеченні без перешкод доступу до інформації та комунікації. Поява системи психологічних та соціально-педагогічних технологій орієнтованих на людей з особливими потребами, стимулювала створення певних умов для збереження інтелектуального і фізичного потенціалу дітей та молоді, розробки і впровадження в практику соціальної роботи нових форм та методів роботи зі співпраці з цією категорією дітей і

молоді. При чому специфіка діяльності психолога та соціального педагога розглядалася не як альтернативна уже діючій системі спеціального навчання, виховання і соціального захисту, а як допоміжна функція, що сприяє інтеграції дітей з обмеженими можливостями у суспільство, створенню для них рівних з усіма можливостей.

Одним із важливих завдань, які вирішують соціально-педагогічні технології – формування життєвого досвіду дітей з обмеженими психофізичними можливостями, задоволення їх особливих потреб у соціальних взаємовідносинах і спілкуванні, доступі до інформації і об'єктів оточення та матеріальних цінностей. Основні питання роботи з дітьми вирішуються через сім'ю, загальноосвітні школи і спеціальні школи-інтернати Міністерства освіти, будинки-інтернати Міністерства соціальної політики, альтернативні навчально-виховні заклади. Зміст роботи, безперечно, визначається особливостями конкретного регіону, що диктується функціонуванням спеціальних закладів і служб, організацій інвалідів чи благодійних фондів, рівнем інвалідизації населення [55].

Соціально-педагогічний аспект соціальної роботи має на меті виховання, навчання та розвиток дитини для підготовки до життя в суспільстві та можливості отримання всіх законодавчо закріплених видів допомоги [23].

Для успішної фахової роботи з дитиною з обмеженими можливостями, психолог, соціальний педагог повинен володіти глибокими і різнобічними знаннями. У зв'язку з цим йому необхідні по-перше, знання про особливості розвитку людини як особистості; по-друге знання про основні тенденції суспільного розвитку і вимоги, що пред'являються суспільством до людини; по-третє знання вікових та індивідуальних особливостей психічного та особистісного розвитку дитини як в нормі, так і в патології; по-четверте знання особливостей міжособистісних відносин та їх вплив на розвиток особистості; по-п'яте знання власне соціальних, психологічних та правових основ, володіння практичним досвідом, майстерністю та інтуїцією. Ці знання

є необхідними, оскільки психолог й соціальний педагог в процесі взаємодії з дитиною, що має обмежені можливості та її сім'єю виступає в різних ролях: вихователя, консультанта, посередника, юриста, психолога [23].

Провідним компонентом психологічної та соціально-педагогічної роботи з даною категорією є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної особистості. Побудова взаємозв'язків особистості з інвалідністю з мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні, забезпеченні ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення.

Соціально-психологічна реабілітація дітей з інвалідністю допомагає їм досягти і підтримувати оптимальний рівень своєї самостійності та життєдіяльності. Науковці і практики головним у соціальній роботі визначають психологічну підтримку цих клієнтів при вирішенні багатьох проблем, які особливо помітно загострюються і ускладнюються в юнацькі роки – період статевого формування, переходу до дорослого життя і духовного становлення. Актуалізація внутрішніх сил людини, мобілізація духовного потенціалу особистості на основі сприяння розвитку її власних можливостей і спрямованості на зовнішній вищий зразок, ідеал мають на меті сформувати у таких людей відповідне ставлення до себе, оточуючих та різних життєвих ситуацій.

Створення оптимальних умов для життєдіяльності родини, яка виховує дитину з особливими потребами, – одне з головних завдань на сьогодні. Із соціального замовлення будуються принципи напрямів соціальної реабілітації, основними складовими яких є розуміння того, що:

- дитина з обмеженими можливостями здоров'я – рівноправний член суспільства;
- дитина з обмеженими можливостями здоров'я повинна мати рівні можливості, а суспільство, держава, сім'я зобов'язані їх надати;

- дитина з обмеженими можливостями здоров'я повинна жити і розвиватися у природньому середовищі, у своїй сім'ї;
- реабілітаційні послуги дитині повинні надаватися за місцем проживання, у педагогічно доцільно сформованому середовищі;
- розвиток соціально адаптованої особистості, формування життєвої компетентності дитини з обмеженими можливостями здоров'я неможливі без відповідного суспільного оточення, без спілкування з однолітками, без колективу.[128]

Незважаючи на цілу низку спеціальних дитячих установ у системі соціального захисту, охорони здоров'я, освіти, сім'ї та молоді, саме сім'я є і завжди буде головним осередком впливу на дитину. Виходячи із цього, можна дійти висновку, що пріоритетним напрямком допомоги дитині слід вбачати перш за все допомогу сім'ї, батькам. Але в свою чергу, таку допомогу неможливо кваліфіковано надати без виявлення дійсного стану сім'ї, без встановлення причин, які вплинули або могли б вплинути на виникнення нестандартних ситуацій.[37]

Дитину не можна розглядати окремо, без урахування її найближчого оточення, без сім'ї. Саме сім'я має основний вплив на формування фізичного, психічного та соціального досвіду. При детальному аналізі сім'ї стає очевидним, що найближче і найдорожче оточення багато в чому формує сукупність особистості дитини, яка визначається особливістю і своєрідністю самих батьків, їх стосунками, умовами проживання, способами виховання та загальним соціальним статусом [38]. Тому перш ніж проводити попереднє обстеження дитини (екранування), доцільно провести скринінг соціального статусу сім'ї (ССС). Такий зріз дасть змогу зрозуміти:

- в яких матеріально-побутових умовах перебуває дитина;
- у чому своєрідність мікроклімату сім'ї, її позитиви та негативи;
- соціальні умови, що утворилися навколо дитини.

Знання ССС дає відповіді на значну кількість питань щодо виникнення відхилень.

Очевидно, що для дитини з обмеженими можливостями здоров'я з формування її життєвої компетентності саме сім'я є першим, а дуже часто постійним і єдиним осередком підтримки, корекції, допомоги. З огляду на наявність значних відхилень, які практично будуть супроводжувати цю дитину все життя, з огляду на те, що саме ці відхилення роблять дитину життєво некомпетентною, у зв'язку з тим, що дитина з інвалідністю із самого початку інвалідизуючого захворювання залежна від значущих дорослих і потребує постійної, кваліфікованої, дієвої допомоги, – невід'ємною частиною формування життєвої компетентності стає сім'я, її близьке оточення.

Побудова ефективно діючої індивідуальної реабілітаційної програми для дитини з обмеженими можливостями здоров'я значною мірою залежить від об'єктивного вивчення як стану самої дитини, так і визначення соціального статусу її сім'ї.

Характер соціально-педагогічної роботи з дитиною з особливими потребами та її сім'єю впливає зі специфіки життєдіяльності такої родини, а це, у свою чергу, впливає на індивідуалізацію форм і методів роботи.

Проте хоча сім'я і відіграє провідну роль у житті своїх дітей, вона самотійно не зможе провести довготривалу, кваліфіковану, багаторівневу реабілітаційну роботу. їй потрібна допомога оточення, допомога психолога, допомога суспільства.

Спільна робота з сім'єю повинна починатися рано, коли молода сім'я звертається за консультаціями щодо народження майбутньої дитини, продовжується, якщо в сім'ї з'являється дитина з відхиленнями, поступово зближуючись, перетворюється у спільну роботу.

Сім'я та технології психологічної соціально-педагогічної діяльності – це дві системи, які мають спільну об'єднуючу мету – зробити дитину із обмеженими психофізичними можливостями життєспроможною та самодостатньою, здатною:

- а) зупинити процес власної руйнації;
- б) вишукати компенсаторні можливості;

в) подолати труднощі розвитку, сформувати свою життєву компетентність;

г) інтегруватися в соціум [43].

Організація системи регулярної допомоги батькам у вихованні, догляді і нагляді за дитиною, психологічної, духовної підтримки, проведенні просвітницької роботи, організації міжособистісних стосунків, нормального ритму життя, індивідуального психічного і фізичного комфорту, правового захисту сприяє збереженню цілісності сім'ї, виконання нею своїх функцій. Крім того, робота зосереджена в основному на організації психологічної підтримки батьків, правової допомоги, створенні системи взаємодопомоги різних сімей, змістовного дозвілля. Психологічна та соціально-педагогічна допомога таким сім'ям у системі соціальних служб для молоді насамперед така: консультування батьків з питань виховання дитини і спілкування з нею, проведення психотренінгів, створення груп підтримки і взаємодопомоги через сімейні клуби; допомога у догляді за дитиною; гуманітарна допомога та ін.

Отже, найбільш поширені види роботи з даною категорією людей – психолого-педагогічні консультації, виїзні консультації, психотренінги, арт-терапія, спеціалізовані лінії на «Телефоні довіри», консультації з правових питань та питань працевлаштування, групи взаємодопомоги, клуби спілкування, «Пошта довіри», служба знайомств, спеціалізовані служби працевлаштування для інвалідів, центри реабілітації, літні реабілітаційні табори, залучення їх до театральних мистецьких свят, виставок, конкурсів і фестивалів творчості тощо.

Пошуки необхідних технологій соціальної роботи з дітьми з особливими потребами виявили одну з них, найбільш важливу і потрібну – стимулювання само- і взаємопідтримуючої діяльності батьків дітей з інвалідністю шляхом організації роботи з громадськими організаціями і неформальними об'єднаннями батьків, і по-друге – волонтерська допомога.

Волонтерська допомога дітям, яким встановлено інвалідність, по суті,

вміщує в собі кілька функцій: посередницьку, комунікаційну, побутову, реабілітаційну, технічну, творчу. До цього процесу залучаються члени неформальних дитячих та юнацьких об'єднань, учні загальноосвітніх шкіл, студенти вищих навчальних закладів. У ході добровільної допомоги активізується процес спілкування, взаємообмін знаннями, інформацією, цінностями; волонтер допомагає підтримувати контакти між клієнтом і соціальним працівником та соціальною службою, налагоджувати і підтримувати міжособистісні стосунки з однолітками. Волонтери допомагають спеціалістам під час проведення занять і масових форм роботи, дитині – в оволодінні спеціальними навичками з різних видів художньої чи технічної діяльності, у домашніх справах, догляді і нагляді вдома, допомозі у пересуванні, прогулянках на повітрі тощо.

Необхідно удосконалювати систему волонтерського руху, який має спиратися на мотивацію та індивідуальні можливості волонтерів, знання, уміння і навіть професіоналізм. Підготовка волонтерів має здійснюватись у кілька етапів з урахуванням їхнього віку, а також відповідних умінь та навичок у різних видах діяльності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Канадсько-український* проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». 2011 / [www.education-inclusive.com](http://www.education-inclusive.com) [www.ussf.kiev.ua](http://www.ussf.kiev.ua)
2. *Кузава І.* Спектр аутизму: особливості і проблеми психологічної допомоги учням спеціальної школи. 2017. С. 136-142. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv\\_2017\\_2\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2017_2_25)
3. *Лаєвська Н.* Процес соціалізації. Діти молодшого шкільного віку з раннім дитячим аутизмом у сучасному суспільстві. Психолог. 2018., № 3 С. 64-76.
4. *Ланін А.* Аналіз діагностичного інструментарію для визначення стану психофізичного розвитку як необхідна складова забезпечення корекційно-розвивального маршруту дитини з розладом аутичного спектра. 2019. С. 183-187. Режим доступу: <https://cutt.ly/cpagDju>
5. *Літвінов О. О.* Клініко-психопатологічні соціально-психологічні особливості розладів аутистичного спектра у повнолітніх. 2019. С. 18. Режим доступу: <http://ndips.org/assets/litvinov.aref.pdf>
6. *Мойсеєнко І. М.* Теоретичні підходи до дослідження ознак Лоступу: Україні 2019. С. 58-62 Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2018\\_10\(2\)\\_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10(2)_53)
7. *Шульженко Д. І.* Етична та психокорекційна складові інклюзивної системи навчання учнів із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. 2018. С. 173-180. Режим доступу: <https://cutt.ly/7p3CUQp>

**Л.В. ДУЛЬНЄВА**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ**

**«УКРАЇНА»**

**ПРОБЛЕМА СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

**У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Тема статевого виховання дуже важлива і, на думку батьків, це питання потрібно піднімати на шкільних уроках. За кордоном, наприклад, про статеve виховання починають говорити вже з початкової школи.

З маленькими дітьми вчителі обговорюють ставлення до свого тіла, гендерні відмінності дівчат і хлопців, що таке дружба, любов, симпатія і в чому вони проявляються. А вже в підлітковому віці обговорення стають детальнішими і серйознішими.

За даними соціального опитування в рамках міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації студентської молоді 2014», дві третини шукають необхідну інформацію в мережі. Інтернет – це перший посібник сучасних школярів із сексуальних стосунків. Наступними за популярністю джерелами є телебачення та друзі, які є джерелом інтимних знань приблизно для половини респондентів. Майже третина респондентів 13-17 років отримали інформацію про статеві стосунки від батьків, приблизно стільки ж отримали інформацію від медичних працівників.

ЮНІСЕФ переконує, що статеve виховання – це не лише секс, а широкий спектр питань, які цікавлять дитину на етапах дорослішання. Отже, вже в дошкільному та молодшому шкільному віці діти вивчають свій організм, і це нормально.

Тетяна Жеребкіна, аналітик CEDOS, стверджує, що в питаннях сексуального виховання Інтернет – це зло, тому що діти вперше стикаються зі статтями, які породжують шкідливі стереотипи, а порнографію взагалі часто приймають за нормальне статеve життя.

«Такого поняття, як статеве виховання, в Україні взагалі немає», – вважає аналітик. – Стандарти ООН, які передбачають, що і в якому віці має знати дитина, у нас просто не працюють. Елементи статевого виховання серед обов'язкових предметів – біологія та основи здоров'я. У змінному компоненті це християнська етика: вона в основному стосується планування сім'ї та содомії як гріха. І це також єдина тема, де хоча б щось говориться про гомосексуалізм. Крім того, є факультативні заняття в 10-11 класах «Школа проти ВІЛ/СНІДу», але вести їх можуть лише вчителі, які пройшли спеціальне навчання. Іноді на повідомлення приходять громадські активісти та волонтери. Однією з переваг позакласних заходів є те, що діти не бояться сказати щось не так чи запитати, тому що вони не отримають за це оцінку».

Програма, а головне, її реалізація дуже різна в Україні та інших країнах. Такі уроки статевого виховання, які проводяться в європейських школах, поки що важко уявити в Україні.

За результатами дослідження, проведеного на замовлення Фонду ООН за підтримки Міністерства освіти і науки, встановлено, що понад 84% вчителів і батьків вважають, що сексуальне виховання має бути запроваджено в українських школах. Розібратися в питанні, як його навчати і з якого віку, допоможе досвід зарубіжних колег.

За словами експертів, сексуальне виховання спрямоване на інформування дітей, щоб зменшити кількість випадків вагітності на ранніх термінах та поширеність венеричних захворювань. Крім того, правильне виховання може врятувати дитину від насильства. Зараз в українських школах діти 13-14 років вивчають лише анатомію людини, а за статистикою починають жити статевим життям.

Статеве виховання вже давно запроваджено в школах багатьох європейських країн. У деяких країнах ці теми викладаються поверхово на уроках біології, природознавства, етики та літератури. В інших є спеціальний предмет, який здебільшого починається в молодшій школі.

Так у **Німеччині** учням 2-4 класів пояснюють поняття статі, розповідають про анатомічні відмінності між дівчатками та хлопчиками. З 8 класу дітей більш детально знайомлять з такою вродженою потребою організму, як сексуальність. Їм розповідають про методи контрацепції, про захворювання, що передаються статевим шляхом. Таке правильне статеве виховання змалку, до якого причетні і батьки, робить дітей більш розслабленими при обговоренні цієї теми. Також, за статистикою, це допомогло знизити частоту ранньої вагітності серед підлітків за останні 20 років.

Статеве виховання у **Великобританії** відбувається на трьох рівнях. Говорити про секс починають у початковій школі. У старшій школі відбувається поглиблення знань. Для літніх людей діє спеціальна програма статевого виховання. Діти з раннього дитинства вивчають техніку цифрової безпеки та боротьби з секстингом. У шкільну програму були включені поняття ЛГБТ-спільноти та толерантності.

У **Нідерландах** статеве виховання також починається з молодших класів. У країні був найнижчий рівень ранньої вагітності та найнижчий рівень ВІЛ-інфекції протягом кількох років. У країні стали доступні засоби контрацепції. Наприклад, презервативи можна придбати в спеціальних автоматах, а протизаплідні засоби відпускаються в аптеках безкоштовно і без рецепта.

Статеве виховання дітей у **Швеції** зазвичай починають з 4-5 років. У цей час батьки розмовляють зі своїми дітьми про сексуальність і пояснюють відмінності між хлопчиками і дівчатками. Для старшої школи існує спеціальний курс статевого виховання, який дозволяє дітям дізнатися про статеві стосунки, методи контрацепції, венеричні захворювання, ранні терміни вагітності. Заняття проходять онлайн.

В **Австрії** батьки беруть участь в уроках статевого виховання. У Данії є зовнішні експерти, які діляться своїм досвідом: працівники комерційного сексу, гомосексуалісти чи люди, які живуть з ВІЛ. У Нідерландах статеве

виховання починається з 4 років, а в Іспанії цей предмет майже не викладають у дуже невеликих областях. Про це йдеться в документі 2013 року, в якому коротко описується стан справ у 24 країнах ЄС. Хоча статева освіта є обов'язковою майже в усіх країнах ЄС, її зміст і якість значно відрізняються. Найбільш розвиненими в цьому плані вважаються країни Північної Європи та Бенілюксу.

У **Фінляндії** статеве виховання як обов'язковий предмет вперше було включено до шкільної програми в 1970 році. Потім були різні періоди, коли школа мала чи не мала право вибору. Медична освіта тепер є обов'язковою для учнів віком від 13 до 15 років.

У 7-8 класах на уроках розповідається про менструацію, вагітність, статевий акт, контрацепцію, перші статеві переживання, побачення та інфекції, що передаються статевим шляхом. У 9-му - про мастурбацію, еякуляцію, аборти, сексуальну етику, емоції та сексуальні меншини.

Статеве виховання викладають вчителі біології та санітарної освіти, близько 10% шкіл запрошують зовнішніх експертів. Кожна школа може використовувати свої методи: відео, групові дискусії чи ігри.

У **Шотландії** курс статевого виховання не є обов'язковим. За навчальною програмою дітям 5 років розповідають про частини тіла та розмноження тварин, з 7 років – про статеве дозрівання та статеві зносини, з 11 – про контрацепцію та безпечний секс. Крім того, є програма *Speakeasy* – тренінг для батьків: що, коли і в якій формі розповідати дітям про статеве дозрівання, контрацепцію та соціальний тиск.

Польща чотири роки тому мала досить великі проблеми зі статевим вихованням. Насамперед через великий вплив церкви в країні. Йдеться про відсутність конкретної та точної інформації про сексуальність, відсутність толерантності до гомосексуалізму, неправдиву інформацію про інфекції, що передаються статевим шляхом, та протизаплідні засоби, а також міцні гендерні стереотипи. Дослідження 2009 року за участю 637 учнів виявило,

що в більшості шкіл сексуальне виховання викладається рано вранці (навіть по суботах) або пізно після школи. Іноді заняття просто скасовують.

Вчителів статевого виховання в Польщі (переважно священиків і вчителів релігії, а іноді польської мови, біології, фізкультури і навіть бібліотекарів) діти часто вважають некомпетентними. Педагоги часто висловлюють власну думку, яка спирається на релігійні традиції, а не на об'єктивну інформацію. У 2009 році сексуальна освіта в Польщі стала обов'язковою для учнів з 12 років.

Вчителів статевого виховання в Польщі (переважно священиків і вчителів релігії, а іноді польської мови, біології, фізкультури і навіть бібліотекарів) діти часто вважають некомпетентними. Педагоги часто висловлюють власну думку, яка спирається на релігійні традиції, а не на об'єктивну інформацію. У 2009 році сексуальна освіта в Польщі стала обов'язковою для учнів з 12 років.

Глава МОН України Сергій Шкарлет вважає, що зараз існує кілька дисциплін, у рамках яких здійснюється статево виховання:

- Основи здоров'я,
- біологія,
- курс «Школа проти СНІДу»,
- курс «Ростимо на здоров'я» тощо.

За словами Сергія Шкарлета, мають бути певні часові рамки та норми навантаження на учнів. Отже, в середньому на всі дисципліни відводиться 30 годин, не завжди все можна охопити. Тому існують інтегровані освітні програми та курси, які формують конкретні теми.

Україна досі залишається лідером у Європі за рівнем поширення ВІЛ. За даними експертів ЮНЕЙДС, з інфекцією живуть до 250 тисяч людей.

За даними науково-дослідного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації студентської молоді» у 2019 році середній вік початку статевої активності в Україні становить 15 років для дівчат та 14 років для хлопців. Ще 9% респондентів визнали віком статевого дебюту 12 років.

При цьому кількість абортів у 2019 році склала понад 74 тисячі, з них 727 – неповнолітнім (порівняно з 2018 роком кількість зросла на 60%).

У цьому віці дітям важливо знати, як називаються статеві органи, і розуміти, що ніхто не має права чіпати їх, крім батьків під час купання або лікаря з дозволу батьків. Крім того, важливо навчити дітей правилам інтимної гігієни.

З якого віку слід говорити про сексуальні теми:

- У 5-10 років статеве виховання має охоплювати такі теми: дружба; симпатія та її прояви; любов; гендерні відмінності.
- До підліткового віку, в 9-10 років, дітям важливо розповісти про зміни, які незабаром відбудуться в їх організмі.
- У підлітковому віці ми вже говоримо про формування здорових стосунків, механізм згоди, прийняття відповідальних рішень, наслідки ранньої статевої активності, контрацепцію тощо.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Анджелис Б. Секреты семейного счастья. Барьяра де Анджелис; [пер. с англ. Э. Вороновой]. М.: Эксмо, 2006. 448 с. (Спросите у Барбары).
2. Берн Э. Секс в человеческой любви / Э. Берн. Пер. с англ. М.: Московский кадровый центр, 1990.
3. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990. 136 с.
4. Віденко С. В. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків / С. В. Віденко: Навч. посіб. К.: Арістей, 2003.
5. Говорун Т. В., Ворник Б. М. Сексуальність та статева поведінка в Україні (Проблеми сьогодення та перспективи) / Т. В. Говорун, Б. М. Вторник. К., 1995.
6. Диксон Рид, Бизли Митчел. Популярная энциклопедия сексуальной жизни. Секс глазами женщины. Пер. с англ. – Красноярськ; «Ардис», 1991. 360 с.
7. Корольчук М.С., Криворучко П.П., Осьодло В.І. та ін. Психологія сімейних взаємин : навч. посіб. ; за заг. Ред. Корольчука М.С. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 296 с.
8. Понтон Л. Сексуальная жизнь подростков. Открытие тайного мира тайного мира взрослеющих мальчиков и девочек. Пер. с англ. Э. Касимова. М. Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 272 с.

**О. Ю. КІЗЮК**

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент С. В. Гончарук*

**М. ЛУЦЬК, ВНУ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

## **СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 НА ОСНОВІ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЮНЕСКО**

Практично усі країни світу вживають заходів зі зниження негативного впливу пандемії коронавірусу (COVID-19) на освіту. Альтернативні варіанти організації освіти стали вищим пріоритетом для міністерств освіти всіх країн. Криза в освіті, закриття закладів освіти (шкіл, ліцеїв, коледжів, університетів) на карантин призводить до збільшення нерівності в освіті й завдає непропорційної шкоди дітям і молоді з найбільш уразливих груп населення: ЮНЕСКО зазначає, що криза торкається 87% здобувачів освіти різного рівня, вона безпосередньо зачепила більше 1,5 мільярда здобувачів освіти в 165 країнах світу [2]. У зв'язку з цим заходи, які приймаються в галузі дистанційного навчання, передбачають, насамперед, забезпечення повного, хоча й дистанційного, доступу до освіти.

Водночас, криза, яка виникла в освіті в зв'язку з пандемією:

- відкрила шлях для переосмислення практик освіти;
- дала змогу в найкоротші терміни досягти більшого прогресу в галузі цифрового й дистанційного навчання, ніж за останні десять років;
- змінила уявлення людей про надання освіти в майбутньому.

«Ніколи раніше ми не зустрічалися з порушеннями в освітньому процесі у таких масштабах», – заявила Генеральний директор ЮНЕСКО Одре Азуле (Audrey Azoulay) [3].

Як відзначає ЮНЕСКО, з метою боротьби з пандемією COVID-19 країни, що перейшли на дистанційну освіту, зустрічаються з безліччю труднощів, починаючи з надання матеріалів і підтримки вчителів, і закінчуючи наданням рекомендацій для родин при вирішенні проблем в галузі зв'язку. Для об'єднання зусиль з вирішенням цих проблем ЮНЕСКО організувало Глобальну коаліцію з питань освіти (Global Education Coalition)

для розширення масштабів застосування кращих практик дистанційного навчання й забезпечення охоплення дітей і молоді з усіх груп населення [2].

Глобальна коаліція з питань освіти є платформою для співпраці та обміну задля захисту права на освіту, яка об'єднує понад 175 членів ООН, громадянського суспільства, наукових кіл та приватного сектору, щоб забезпечити #LearningNeverStops [3].

Члени коаліції об'єднуються навколо трьох проблем, як-то: взаємозв'язок, викладачі та гендер (connectivity, teachers, gender) [3]. Метою коаліції є:

- надання допомоги країнам у мобілізації й впровадженні інноваційних і відповідних до специфіки конкретної ситуації рішень для дистанційного навчання, використовуючи високотехнологічні, низькотехнологічні й нетехнологічні підходи;

- пошук доцільних варіантів і забезпечення загального доступу;

- забезпечення скоординованих заходів реагування й недопущення дублювання зусиль;

- сприяння поверненню учнів у класні кімнати при поновленні роботи шкіл, щоб уникнути різкого збільшення показників відставання учнів [2].

З метою стримування поширення коронавірусу COVID-19 ЮНЕСКО надала десять рекомендацій із забезпечення безперервності освітнього процесу й консолідації зусиль учнів, учителів, батьків [1]. Проаналізуємо їх докладніше:

### **1. Вивчення й аналіз рівня своєї готовності та вибір найбільш відповідних інструментів.**

Необхідно прийняти рішення щодо використання високотехнологічних та низькотехнологічних інструментів, в залежності від надійності місцевих джерел живлення, доступу до Інтернету та цифрових навичок викладачів та учнів/студентів. Це можуть бути інтегровані цифрові навчальні платформи, відеоуроки, МВОК, уроки через радіо та телевізійні канали.

### **2. Забезпечення інклюзивності програм дистанційної освіти.**

Доцільно впроваджувати заходи для забезпечення того, щоб усі учні/студенти мали доступ до програм дистанційного навчання, включаючи людей з обмеженими можливостями або з низьким рівнем доходу, навіть якщо більшість з них не має доступу до цифрових пристроїв. Приміром, створення можливостей тимчасової передачі таких пристроїв в сім'ї, надаючи їм доступ до Інтернету.

### **3. Захист конфіденційності даних та безпека даних.**

Потрібно оцінити безпеку під час завантаження даних або освітніх ресурсів у веб-простори, а також під час обміну ними з іншими організаціями чи приватними особами. Переконайтеся, що використання програм та платформ не порушує конфіденційність учнів/студентів.

### **4. Пріоритетні рішення для вирішення психосоціальних проблем до початку викладання.**

Доцільно мобілізувати доступні інструменти для зв'язку шкіл, батьків, вчителів та учнів між собою; створювати спільноти для забезпечення регулярної соціальної взаємодії людей, забезпечити заходи соціальної турботи та попередження можливих психосоціальних викликів, з якими учні/студенти можуть зіткнутися в умовах ізоляції.

### **5. Планування графіка дистанційного навчання.**

Організовувати дискусії із зацікавленими сторонами, щоб вивчити можливість закриття шкіл та вирішення, чи повинна програма дистанційного навчання акцентуватися на нових знаннях чи покращувати вже наявні знання учнів/студентів. Планувати графік навчання залежно від ситуації в регіонах, рівня навчання, потреб учнів/студентів та наявності у батьків часу й можливості брати участь в дистанційному навчанні. Вибирати відповідні методики навчання, уникаючи тих, які вимагають безпосереднього особистісного спілкування.

### **6. Забезпечення підтримки вчителів та батьків щодо використання цифрових інструментів.**

Необхідно організовувати короткі тренінги або ознайомчі заняття для вчителів та батьків, якщо вони потребують допомоги й підтримки. Допомогати викладачам у підготовці базових умов, необхідних для забезпечення безперервності процесу навчання, наприклад, використання мобільних даних з метою прямої трансляції уроків.

#### **7. Об'єднання відповідних інструментів й обмеження кількості програм та платформ.**

Доцільно поєднати інструменти й засоби масової інформації, доступні для більшості учнів/студентів, як для синхронного спілкування та уроків, так і для асинхронного навчання. Намагатися уникати перевантаження учнів та батьків проханнями завантажити чи протестувати занадто багато програм й платформ.

#### **8. Розробка правил дистанційного навчання та контролю за процесом навчання учнів.**

Потрібно визначити спільно з батьками та учнями/студентами правила щодо дистанційного навчання; підготувати запитання, тести або вправи для моніторингу освітнього процесу. Бажано користуватися інструментами для зворотного зв'язку, які були б простими і зручними для учнів/студентів.

#### **9. Визначення тривалості дистанційного навчання на основі навичок саморегуляції учнів.**

Доцільно дотримуватися узгодженого хронометражу відповідно до вікових особливостей, рівня саморегуляції та когнітивних здібностей учнів/студентів, особливо для занять у прямому ефірі. Бажано, щоб тривалість заняття для учнів початкової школи була не більше 20 хв. та не більше 40 хв. для учнів середньої та старшої школи.

#### **10. Створення спільнот та підтримка соціальних зв'язків.**

Бажано створювати спільноти вчителів, батьків та керівників закладів освіти для вирішення проблеми самотності чи безпорадності, для полегшення обміну досвідом та обговорення стратегій подолання труднощів у навчанні [1].

Україна, українська система освіти відчуває через пандемію коронавірусної інфекції ті ж проблеми в сфері освіти, що й інші країни, що вимагає від усіх державних структур відповідальних і адекватних рішень. Одним з таких рішень, спрямованих на стабілізацію ситуації, є перехід на дистанційне навчання учнів і студентів. Відтак рекомендації ЮНЕСКО щодо специфіки організації дистанційної освіти в умовах пандемії COVID-19 є актуальними і затребуваними в сучасних умовах.

З власного досвіду дистанційного навчання – спочатку як учениці 11-го класу наукового ліцею, нині – як першокурсниці університету можу стверджувати, що рекомендації ЮНЕСКО стосовно організації дистанційної освіти в умовах пандемії COVID-19 є не лише цікавими, а й цілком вмотивованими. Вони є на часі й потребують подальшого розвитку й реалізації в умовах української системи освіти різних рівнів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. COVID-19 : 10 Recommendations to plan distance learning solutions. URL: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions> (дата звернення 6.05.2021).
2. Global Education Coalition. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (дата звернення 6.05.2021).
3. UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops. URL: <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad> (дата звернення 6.05.2021).

### **О.І. ЛАТІЙ**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ**

**«УКРАЇНА»**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ**

Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку з метою забезпечення

індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дітей, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

Відповідно до сучасних досліджень порушення мовленнєвого розвитку дітей — це одна з форм складного когнітивного дефекту, сутність якого полягає у вибіркового розладі мовленнєвої функції та зумовлених ним відхиленнях позамовних функцій і процесів.

З метою визначення порушень мовленнєвого розвитку використовуються різні терміни, що не завжди є синонімічними, наприклад: розлади мовлення, дефекти мовлення, недоліки мовлення, патологія мовлення, недорозвиток мовлення, недорозвинення мовлення, відхилення у мовленні тощо.

Порушення мовлення — це термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, що частково або повністю перешкоджають мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості пізнавального розвитку та соціокультурної адаптації.

До недоліків розвитку мовлення належать відхилення від нормального формування мовних засобів спілкування. До складу поняття “недоліки мовленнєвого розвитку” входять не тільки недоліки усного мовлення, а й, як правило, порушення писемного мовлення.

Практичне розв'язання проблеми подолання мовленнєвого недорозвинення у дітей визначається розумінням співвідношення мови і мовлення. Часто ці терміни неправильно використовуються як синонімічні. У сучасних психологічних і лінгвістичних дослідженнях спостерігаються суттєві відмінності цих понять.

Мова — це, насамперед, система об'єктивно наявних, суспільно зумовлених знаків, що співвідносять понятійний зміст і типове звучання, а

також система правил їх використання і поєднання. Будь-яка особа оволодіває мовою, її фонетикою, словниковим фондом, граматичною будовою, навчається говорити, писати тощо. Процес оволодіння мовою впливає на всі аспекти психіки людини, є умовою формування її свідомості.

Мовлення — це мова в дії, тобто мовлення — психофізіологічний процес реалізації мови.

Мова є засобом спілкування, а мовлення — процесом спілкування.

Психологію, передусім, цікавить, яке місце займає мовлення в системі вищих психічних функцій — в взаємозв'язках із мисленням, свідомістю, пам'яттю, емоціями тощо. При цьому особливо важливі її особливості, за допомогою яких відображаються структура особистості й діяльності. Структура мовленнєвої діяльності, або мовленнєвої дії, збігається зі структурою будь-якої дії: включає фази орієнтування, планування (у формі внутрішнього програмування), реалізації та контролю [2].

У процесі мовленнєвого досвіду в дитини, яка розвивається нормально, формується здатність до мовлення. Як зазначає О.О. Леонтьєв, механізм мовленнєвої здатності формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей людини та під впливом мовленнєвого спілкування. Лінгвістична здатність (здібність) — це сукупність мовленнєвих навичок та умінь, що сформувалися на основі повноцінних передумов їх розвитку. Розрізняють чотири види мовленнєвих умінь: вміння говорити, аудіювати (для усного мовлення), вміння читати і писати (для писемного мовлення). Компонентами лінгвістичної здатності є:

- ◆ добро виражена вербальна пам'ять, котра виявляється у процесі швидкого утворення вербальних асоціацій;
- ◆ швидкість і легкість утворення функціонально-лінгвістичних узагальнень, за допомогою яких забезпечується формування “відчуття правильності” мовлення.

Виокремлюють дві форми мовлення: зовнішнє (експресивне) та внутрішнє (імпресивне).

Зовнішнє мовлення має такі види: усне (діалогічне та монологічне) та писемне.

Діалогічне мовлення — психологічно найбільш проста і природна форма мовлення, що виникає під час безпосереднього спілкування двох або декількох співбесідників і складається в основному з обміну репліками. Форма та ступінь участі дитини у діалозі — один з показників її мовленнєвого розвитку.

Репліка відповідь, заперечення, зауваження на слова співбесідника — відрізняється стислістю, питальними і спонукальними реченнями, синтаксично стислими конструкціями.

Ознаками, за якими діалогічне мовлення відрізняється від монологічного, є:

- емоційний контакт тих, хто говорить, їх вплив один на одного за допомогою міміки, жестів, інтонації, тембру голосу;
- ситуативність, тобто предмет або тема обговорення існують у спільній діяльності або сприймаються безпосередньо.

Співбесідники підтримують діалог за допомогою уточнювальних питань, зміни ситуації та намірів тих, хто спілкується. Цілеспрямований діалог, пов'язаний однією темою, називається бесідою.

Монологічне мовлення це послідовно зв'язне викладення однією особою певної системи знань або подій. Для монологічного мовлення характерними є послідовність і достовірність, що забезпечують зв'язність думки, граматично правильне оформлення, виразність головних засобів. Монологічне мовлення, безперечно, складніше, ніж діалогічне, за змістом і мовним оформленням, передбачає достатньо високий рівень мовленнєвого розвитку того, хто говорить.

Вирізняють три основні види монологічного мовлення: оповідь (оповідання), повідомлення, опис і міркування, які, в свою чергу, поділяються на підвиди зі своїми мовними, композиційними та інтонаційно-виразними особливостями.

При відхиленнях мовленнєвого розвитку від норми монологічне мовлення порушується більше, ніж діалогічне. [1].

Писемне мовлення графічно оформлене, організоване на основі буквених зображень. Це мовлення звернене до широкого кола читачів, позбавлене ситуативності й передбачає поглиблені навички звуко-літерного аналізу, вміння логічно і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалювати форму вислову. Повноцінне засвоєння письма і писемного мовлення тісно пов'язане з рівнем розвитку усного мовлення. У період оволодіння усним мовленням у дитини відбувається неусвідомлене опрацювання мовного матеріалу, накопичення звукових і морфологічних узагальнень, що забезпечують готовність до оволодіння письмом у шкільному віці. Недорозвинення усного мовлення зазвичай зумовлює порушення письма різного ступеня тяжкості.

З лінгвістичного погляду до усного мовлення, як складного і багатогранного процесу, належать такі аспекти мовлення:

- фонетичний (звуки мовлення, які дають можливість диференціювати слова у загальному потоці звуків);
- лексико-граматичний (слова, фрази, повідомлення);
- мелодико-інтонаційний (інтонація, голос, темброве забарвлення);
- темпоритмічний (темп і ритм мовлення).

Залежно від браку того чи іншого компонента мовлення лінгвістичні порушення поділяються на:

- фонетичні — неправильна вимова одного чи групи звуків (сонорних, шиплячих, свистячих; порушення за твердістю-м'якістю, глухістю-дзвінкістю приголосних звуків тощо);
- лексико-граматичні, що характеризуються обмеженим словниковим запасом, неправильним узгодженням слів у фразі, не договорюванням, перестановкою, неправильним використанням прийменників, відмінків, збідненою фразою тощо);

➤ мелодико-інтонаційні, які спостерігаються у процесі неправильного використання наголосів (логічний — у фразі, граматичний — у слові), а також порушення, пов'язані з силою, висотою, тембром голосу (тихий, здавлений, хрипкий, невиразний, писклявий, глухий, не модульований, не природній);

➤ темпоритмічні, для яких властиві прискорення, уповільнення, переривчастий темп (необґрунтовані паузи, спотикання, скандування звуків і слів, запинки не судомного (фізіологічні ітерації, полтерн) та судомного характеру (різні форми заїкання);

➤ порушення писемного мовлення:

а) порушення письма, що полягає в неправильному перешифруванні фонем у графему, не дописуванні, пропусках і плутанні літер у слові, написанні за межі рядка тощо;

б) порушення читання (заміна і плутання звуків, читання по літерах, перекручування звуко-складової структури слова, порушене розуміння прочитаного, аграматизми тощо) [3].

Внутрішня форма мовлення (імпресивне, мовлення “про себе”) — це беззвучне мовлення, яке виникає, коли людина про що-небудь думає, подумки складає план висловлювання. Внутрішнє мовлення відрізняється структурою, предикативністю, згорнутістю, браком другорядних членів речення, тобто має синтаксичну і семантичну будову за відсутності фонетичного оформлення.

В онтогенезі внутрішнє (імпресивне) мовлення формується у дитини на основі зовнішнього (експресивного) і є одним із основних механізмів мислення.

За допомогою внутрішнього мовлення відбувається процес перетворення думки у мовлення і підготовка (планування) мовленнєвого висловлювання. Така підготовка має декілька етапів. Висхідним для кожного мовленнєвого висловлювання є мотив або задум, який відомий тому, хто говорить, у загальних ознаках. Потім у процесі перетворення думки у

висловлювання починається стадія внутрішнього мовлення, що характеризується семантичними уявленнями. Далі з великої кількості потенційних смислових (змістовних) зв'язків виокремлюються найнеобхідніші й здійснюється вибір відповідних синтаксичних структур (Л.С. Виготський).

М.І.Жинкін дає таке визначення сутності внутрішнього мовлення: “Це суб'єктивна мова-посередниця, за допомогою якої задум перетворюється у зовнішнє мовлення”.

На основі переструктурування шляхом семантичного плану будується зовнішнє мовленнєве висловлювання на фонологічному та фонетичному рівнях з розгорнутою граматичною структурою, тобто формується озвучене мовлення. Такий процес може, відповідно, порушуватися на рівні будь-якого ланцюжка як у дітей, так і у дорослих, які мають недостатній мовленнєвий досвід або виражену патологію мовлення.

Нормальний розвиток мовлення без будь-яких порушень може мати кілька аспектів, пов'язаних із поступовим оволодінням мовою:

- розвиток фонематичного слуху і формування навичок вимови фонем рідної мови;
- оволодіння словниковим запасом і правилами синтаксису. Активне оволодіння лексичними і граматичними закономірностями починається у дитини з 2-3 років і закінчується до 7 років. У шкільному віці відбувається удосконалення набутих навичок на основі засвоєння писемного мовлення;
- цей аспект безпосередньо пов'язаний із другим, означає оволодіння смисловим аспектом мовлення. Найкраще він виявляється у період шкільного навчання.

У психічному розвитку дитини мовлення відіграє величезну роль, виконуючи комунікативну, узагальнювальну та регулювальну функції.

Отже, аналіз спеціальної літератури (психологічної, лінгвістичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної, педагогічної, нейропсихологічної),

сучасних підходів до виховання та навчання дітей-логопатів виявив недостатній рівень розробки досліджуваної проблеми, що дозволило визначити пріоритетні напрямки мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брунер Дж. С. Онтогенез речевих актів / Дж. С.Брунер // Психолінгвістика: збірник статей / сост. А.М.Шахнарович. М.: Прогресс. 1984. С. 21–49.
2. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
3. Дегтяренко Т.В. Комплекс нейропсихологічного обстеження, адаптований для дітей дошкільного віку, для визначення стану психомоторики, перцептивно-когнітивних функцій і мовленнєвого розвитку / Т.В.Дегтяренко, О.С.Іванова, Ю.О.Тубичко // Наука і освіта. 2008. №6. С.42-45.

### О.М. ОЛЕКСЮК

#### КЛАСИФІКАЦІЙНІ ОЗНАКИ ВПЛИВУ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ

У спробах класифікації впливу до сьогодні, на жаль, немає чіткої систематики, оскільки кваліфікаційними критеріями часто виступають не пов'язані між собою або частково пов'язані ознаки. Так, основними критеріями для систематизації різновидів впливу найчастіше виступають 1) загальний характер інтенції, 2) комунікативна стратегія, 3) швидкість отримання впливового ефекту, 4) ступінь ефективності, 3) форма втілення, 4) швидкість впливового ефекту, 5) ступінь експлікованості, 6) форма презентації.

1). За загальним характером інтенції розрізняють **ненавмисний** (неінтенційний) і **навмисний** (інтенційний) типи впливу, де **навмисний** вплив має на меті свідоме корегування настанов адресата, а **ненавмисний** не має таких завдань і найчастіше здійснюється на неусвідомленому рівні. До різновидів навмисного впливу уналежнюють зараження й наслідування

(Р. Желтухіна), а також маніпуляцію [7] як скеровану на доволі жорстку зміну настанов адресата [5], ненавмисний містить навіювання як спонукання до некритичного сприйняття повідомленого [10, с. 10-11] й переконання тощо. Вважаємо цей критерій одним із концептуальних при класифікації впливу, оскільки він відбиває його істотні характеристики.

Також, здійснюючи спробу загальної класифікації впливу і покладаючи в її основу особливості інтенції адресанта (іллокутивний аспект), дослідники виокремлюють чотири типи впливу: соціальні, які містять реалізації певних соціальних актів (прощання, вибачення, зобов'язання (обіцянки, клятви і т. ін.), а також молитви й посвячення; ядерні, що мають на меті зміну поведінки адресата і поділяються на мовні дії-акції (наказ, настанова, агітація, пропозиція, прохання, побажання) та мовні дії-реакції (згода, незгода, заборона); оцінні й емоційні впливи, де перші виявляють оцінне ставлення адресата до вимовленого, другі – містять емоційну компоненту (див. праці Й. Стерніна, Л. Федорової та ін.). На нашу думку, наведена класифікація багато в чому є умовною, оскільки містить важкорозрізнявані або й різноскеровані ознаки, що унеможлиблює чітку ідентифікацію таких критеріальних ознак.

*У нашій роботі з огляду на фактичний матеріал, представлений слоганами комерційної (пчастини й політичної та соціальної) реклами ми кваліфікуємо здійснюваний мовленнєвий вплив як навмисний (інтенційний), оскільки будь-яке рекламне повідомлення чітко запрограмоване на здійснення впливу і реалізує насамперед впливову функцію.*

2). За комунікативною стратегією вплив поділяють на **імперативний та кооперативний** [4], де перший спирається на жорстке корегування діяльності адресата, другий передбачає використання коректних, неімперативних засобів впливу. З наведеним корелює і виокремлення *гармонізувального і маніпулятивного* впливу [6], де перший має на меті створення гармонійного психологічного простору простору, другий ілюструє особливості агресивної взаємодії. В дипломній роботі переважно аналізується імперативний вплив, що

ілюструє стратегічна побудова переважної більшості рекламних повідомлень, орієнтованих на швидке отримання сугестивного ефекта, реалізованого у здійсненні купівлі рекламованих товарів.

Проте ми не можемо казати про відверто маніпулятивний чи ж і відверто гармонізувальний характер аналізованих текстів, оскільки перші, на нашу думку, повинні містити максимально агресивну семантику, яка, проте, фіксується не у всіх випадках, другі ж за своєю загальною стратегією не відповідають меті рекламного повідомлення. Тому вважаємо, що рекламні слогани перебувають на межі цих двох комунікативних стратегій, тяжіючи, проте, до маніпулятивних.

3). За швидкістю отримання ефекту вплив поділяють на **оперативний та неоперативний**, де «Під час оперативного психологічного впливу впливовий ефект настає швидко й відразу. Багато чого залежить від майстерності, вправності й методичності адресанта, а також від рівня навіюваності адресата. При неоперативному мовному впливі впливовий ефект настає повільно і поступово» [4]. Фактичний матеріал дослідження дає підстави вважати, що рекламні слогани орієнтовані переважно на здійснення оперативного МВ, проте мають тяглий в часі і просторі характер, що, у свою чергу, уможливорює створення пролонгованого ефекту їхньої дії.

4). За ступенем ефективності вплив виступає як «**концентрований**, що характеризується великою значенневою насиченістю, гострою спрямованістю свого змісту, та **неконцентрований**, основними характеристиками якого є значеннева розпорошеність, неуважність, нейтральність змісту висловлюваного» [4]. Активатором впливу обов'язково виступає врахування комплексу різноманітних ознак цільової аудиторії: «спеціалізованість і точна спрямованість (особливо масового) впливу можлива тоді, коли адресантові впливу відомі специфічні властивості тієї верстви населення або групи людей, що його цікавить. Що вужче передбачувана аудиторія, то точніше треба пристосовуватися до її особливостей» [5, с. 115].

Проте практично константними характеристиками, за словами О. Доценка, є універсальні категорії (гордість, прагнення до задоволення, комфорту, бажання мати сімейний затишок, просування по службі, популярність і т. ін.), штучна активація яких завжди працює на користь адресата впливу [там само]. В такий спосіб задіюється психоструктурний комплекс особистості, оскільки «психіка людини ніби націлена на зміну навколишнього світу крізь посередництво сутнісних сил, фізичних і розумових, а конкретні потреби є приватним виразом цієї фундаментальної тенденції.

Звернення до потреб і установок даного індивіда складає важливу умову комунікативної дії на його поведінку» [3, с. 50]. Т. Ковалевська також відзначає, що психіка людини, насамперед її глибинні підсвідомі масиви «підлягають впливові через наявність певних внутрішніх механізмів» – *метапрограм*, які «орієнтуючись на певні універсальні поведінкові закони, спрямовані на априорне, позараціональне засвоєння зовнішніх сугестивно маркованих комплексів» [8, с. 178], що увиразнює багатовимірність явища впливу та його психологічний субстрат.

О. Доценко виокремлює такі його складники, як основний діючий агент – те, що запускає роботу психологічних механізмів; способи впливу – маркери мотиваційного підключення; мішені – психічні структури, зміна яких забезпечує досягнення запрограмованої мети; автоматизми, характерні для певного виду впливу [5].

Взагалі ж ефективність впливу в цілому визначається властивостями сугестора; властивостями сугестанта; стосунками між сугестором і сугестантом та безпосереднім засобом конструювання сугестивно активного повідомлення [4, с. 36].

5). За ступенем експлікованості розрізняють **прямий (неприхований) та непрямий (прихований)** види впливу [5], де останній вважається ефективнішим: «Очевидно, що ефективність впливу може виявлятися легше за все в тому випадку, коли він потрапляє до психічної сфери непомітно, за

відсутності опору з боку особистої сфери даної особи або принаймні при пасивному ставленні останньої до предмета навіювання чи ж коли воно відразу пригнічує особистість суб'єкта, виключаючи будь-якій опір з боку останньої» [2].

В цьому ж аспекті можна сказати й про виокремлені А. Брудним стратегій здійснення прямого впливу, до яких учений зокрема уналежнює активаційні (змушування до запрограмованих адресантом дій, наказ, заклик), дестабілізуючі (погрози, прокльони) та інтердиктивні (заборони) [3].

Спираючись на результати проведеного дослідження, маємо підстави казати про перевагу прямого впливу у рекламних слоганах, що зумовлене необхідністю сконцентрувати увагу потенційного покупця саме на цьому товарі і в максимально короткий термін, а також змусити його (покупця) усвідомити (через активацію всього комплексу репрезентативних систем) всі переваги рекламованого товару.

б). За формою презентації вплив поділяється на **усний та письмовий**, де останній, на думку Б. Поршнева, є набагато дієвішим: «Його психологічна відмінність у тому, що на нього не можна відповісти, з джерелом цього мовлення неможливо сперечатися. Письмове мовлення, що слугувало для усунення будь-якого сумніву у слові, будь-якого непослуху йому, врешті-решт, сприяло розвитку критики, перевірки, спростування й, отже, народження вищої форми переконання - переконання об'єктивною дійсністю» [9, с. 398].

Проте існує й інша думка, згідно з якою саме усний вплив є впливово потужнішим, оскільки під час такої дії від адресата потребується менше зусиль, бо «вголос висловлена інформація не надає можливості вловити значення кожного слова в контексті» [1, с. 210], і, крім того, активізують супрасегментні характеристики мовлення, які у письмовій версії практично відсутні [там само].

Отже, наведене увиразнює високий ступінь актуальності невербаліки в загальній систематиці комунікативного впливу й акцентує на необхідності подальших досліджень цього феномену.

Додамо, що за різними критеріями виокремлюють і такі різновиди впливу, як 1) індивідуальний і груповий; 2) прямий і опосередкований; 3) адекватний і неадекватний; 4) контактний і дистанційний; 5) з наміром і без наміру; 6) в стані бадьорості, в стані гіпнотичного сну, в стані наркотичного сну; 7) навіювання і самонавіювання тощо [11].

Отже, наведений матеріал засвідчує складність і багатовимірність феномену впливу, що, у свою чергу, максимально увиразнює необхідність його детального наукового опрацювання, систематизації й пояснення. У подальшому матеріалі наукового дослідження здійснено спробу виокремлення найтипівіших маркерів впливу сучасної *реклами та гіпнотичних текстів* на молодих людей із вираженими маркерами хікікоморі із залученням як класичних методів аналізу (компонентний аналіз насамперед), так і методологічного інструментаря сучасних наукових парадигм, насамперед психолінгвістики, сугестивної лінгвістики та нейролінгвістичного програмування.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белянин В. П. Основы психолінгвістической диагностики: модели мира в литературе / В. П. Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
2. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни / В. М. Бехтерев. СПб. : Питер, 2001. 256 с.
3. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. М., «Знание», 1989. 64 с.
4. Гончаров Г. А. Суггестия : теория и практика / Г. А. Гончаров. М. : «КСП», 1995. 320 с.
5. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. М. : ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
6. Дунев А. И. Интенциональность грамматических значений в аспекте речевого воздействия / А. И. Дунев // Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2004. С. 44-53
7. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. М. : Ин-т языкознания РАН ; Волгогр. гос. пед. институт, 1992. 330 с.
8. Ковалевська Т. Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування : Монографія. Вид. друге, випр. і доп. / Тетяна Юріївна Ковалевська. Одеса : Астропринт, 2006. 324 с.

9. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б. Ф. Поршнев. М. : Мысль, 1974. 487 с.

10. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. Воронеж : Кварта, 2001. 252 с.

11. Форманова С. В., Бурміна А. А. Проблеми і методи мовленнєвої сугестії / С. В. Форманова, А. А. Бурміна // Східнослов'янська філологія: збірник наукових праць. Вип. 11. Мовознавство. Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2006. С.128-134.

## **А.І. ПИЛИПЧУК**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТЕОРІЇ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНО-ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

Однією з фундаментальних проблем сучасної психології праці є проблема професіоналізації. У рамках цього напрямку дослідження досить важливим є вирішення як теоретичних, так і практичних питань щодо вивчення негативного впливу професії на особистість працівника. Процес професіоналізації може йти за двома напрямками розвитку - конструктивним, що супроводжується підвищенням ефективності праці, і деструктивним, в результаті якого утворюються різноманітні новоутворення особистості, що знижують продуктивність і якість її діяльності.

Термін «вигорання» (burnout - у перекладі з грецької - припинення горіння) вперше з'явився в науковій літературі в 1974 році, коли американський психолог Х.Дж.Фрейденбергер вжив його у своїй статті, опублікованій в «Журналі соціальних поглядів» [6, 231]. Тут ця дефініція була у контексті поняття, що характеризує психологічний стан здорових людей, які перебувають у інтенсивному і тісному контакті з клієнтами, пацієнтами в емоційно напруженій атмосфері. Досі даний термін використовувався у тісному зв'язку з концепцією робочого стресу і означав

систематичне повернення до стресового стану, що призводить до деморалізації, фрустрації та зниження ефективності роботи.

Центральне місце у розробці поняття професійно-емоційного вигорання як наукової концепції посіли праці К. Маслач та її колеги (С. Джексон, А. Пайнс). Розробка ними моделей вигорання слугувала основою для проведення подальших досліджень феномену професійно-емоційного вигорання.

Сама концепція явища неодноразово змінювалася. У 1976 р. К. Маслач визначила вигорання як реакцію на трудовий стрес, що призводить до професійної та емоційної дистанції від клієнта, нелюдського поводження, зниження працездатності. У 1981 р. К. Маслач і С. Джексон запропонували таке визначення: вигорання – це синдром професійно-емоційного виснаження та цинізму, який часто виникає у персоналу, який працював з людьми, і призводить до розвитку негативного ставлення до своїх клієнтів. У своїй роботі (1986) К. Маслач говорить, що люди, які працюють у навчальних закладах, в умовах професії змушені проводити значний час у інтенсивній взаємодії з іншими людьми [3, с. 55]. Особливо гостро ця проблема постає із запровадженням дистанційної форми навчання та фактичним збільшенням робочого часу вчителів, який він змушений виділяти зі свого особистого чи сімейного простору для виконання своїх посадових обов'язків.

Слід зазначити, що в даний час існує багато підходів до вивчення корекції вигорання, але актуальним є вивчення особливостей перебігу та корекції професійного та емоційного вигорання у педагогів. У середині 90-х років ХХ століття професійно-емоційне вигорання стало предметом самостійних досліджень у вітчизняній психології (Т.В. Форманюк, 1994; Г.А. Заріпова, 1998; В.Є. Орел, А.А. Рукавишников, 1999; В. Бойко, 1999; О.В. Крапівіна, 2004 ; М. В. Агапова, 2004; Т. В. Большакова, 2004; В. Є. Орел, 2005.). Для позначення та опису досліджуваного явища вітчизняні автори використовували різні терміни: «емоційне згорання» (Т.В. Форманюк,

1994; Є.В. Юдіна), «емоційне вигорання» (В.В. Бойко, 1999, 2004; М.В. Агапова, 2004; О.В. Крапівіна, 2004 та ін.).

Значний інтерес для дослідження феномену вигорання становить концепція А. Пайнса, який розглядає явище в іншому ракурсі, а саме як результат поступового процесу розчарування в невдалих пошуках сенсу життя, що виявляється в стані фізичного, професійного, емоційно-психологічного виснаження [5, с. 55].

В. В. Бойко подає таку дефініцію: «професійно-емоційне вигорання» — механізм психологічного захисту, вироблений людиною у вигляді повного або часткового вимкнення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі фактори. Емоційне вигорання – це усталений стереотип емоційної, часто професійної поведінки. Частково це функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати та економити енергоресурси. Однак дисфункціональні наслідки вигорання можуть виникнути, коли воно негативно позначається на професійній діяльності та відносинах з партнерами.

Для професіонала будь-якої сфери спілкування з людьми важливо, наскільки у нього сформований психологічний захист у вигляді професійного та емоційного вигорання. З одного боку, це дозволяє людині дозувати та економно використовувати енергоресурси, з іншого – вигорання негативно впливає на працездатність та стосунки з людьми.

На думку В. В. Бойка, емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості і складається з таких факторів: внутрішніх і зовнішніх [1, с. 35].

Зовнішні фактори, що провокують «вигорання» - хронічна інтенсивна психоемоційна діяльність. Така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, точніше, з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і дією на них. Професіоналу доводиться постійно підкріплювати різні аспекти спілкування емоціями, активно ставити та вирішувати проблеми, уважно сприймати, запам'ятовувати та швидко аналізувати та відтворювати

візуальну, звукову та письмову інформацію, швидко зважувати альтернативи та приймати рішення.

Внутрішні фактори, що викликають професійно-емоційне вигорання - схильність до емоційної ригідності. Природно, що емоційне вигорання як засіб психологічного захисту настає швидше у тих, хто менш емпатичний і сприйнятливий, емоційно стриманий. Навпаки, у імпульсивних людей, наприклад з рухливими нервовими процесами, формування симптомів «вигорання» відбуватиметься повільніше. Підвищена вразливість і чутливість може повністю заблокувати цей механізм психологічного захисту і не допустити його розвитку.

На думку М. Є. Водоп'янова, емоційне вигорання – це тривала стресова реакція, що виникає внаслідок тривалого професійного стресу середньої ефективності. Його можна розглядати в аспекті особистісної деформації, яка виникає під впливом професійного стресу.

Стан професійного та емоційного вигорання зазвичай відповідає таким почуттям, думкам, вчинкам:

- *Почуття*: втома від усього, депресія, невпевненість, відсутність бажання, страх помилок, страх перед невизначеними неконтрольованими ситуаціями, страх здатися недостатньо сильним, недостатньо ідеальним.

- *Думки*: про несправедливість дій проти себе, незаслужене становище в суспільстві, недостатню оцінку оточуючими власних трудових зусиль, про власну недосконалість.

- *Дії*: критика відносно колег і себе, бажання бути поміченим або, навпаки, непоміченим, бажання зробити все дуже добре або не намагатися зовсім.

Відповідно до Б. Г. Ананьєва «емоційне вигорання» є негативним явищем, яке виникає у людей професій «людина-людина» і пов'язане з міжособистісними стосунками. На сьогоднішній день існує єдина точка зору на сутність професійно-емоційного вигорання. Тобто вигорання розглядається як стан, що має ряд компонентів: емоційне, розумове та

фізичне виснаження. Цей стан включає три відносно самостійні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності [2, с. 123]. Професор К. Черніс у статті «Професійне вигорання вчителів» говорить, що велика відповідальність за розвиток професійно-емоційного вигорання в організації лежить на керівникові, адже є роботи та ситуації, які, в певному сенсі, просто створені для вигорання. Більшість людей, які працюють у цих місцях, дуже вразливі. Вони перебувають у надто стресових ситуаціях, де від них очікується високий рівень продуктивності, і де вони мають великий контроль над тим, що і як вони роблять [2, с.25].

Професійно-емоційне вигорання з'являється в результаті накопичення негативних емоцій без належної «розрядки» чи «вивільнення» від них, що веде до втрати емоційних, енергетичних та особистих ресурсів. Синдром професійно-емоційного вигорання розвивається поступово і проходить три етапи:

**Перший етап:** починається з приглушення гостроти почуттів і свіжості переживань. Фахівець раптом помічає, що все ніби нормально, але ... нудно і пусто в душі; зникають позитивні емоції, виникає деяка відчуженість у стосунках з рідними; виникає стан тривоги, невдоволення, повертаючись додому все частіше хочеться сказати: "Не чіпай мене, залиш мене в спокої!"

**Другий етап:** з'являються непорозуміння з клієнтами (учнями, батьками), фахівець серед своїх колег починає зневажливо говорити про деяких з них; ворожість починає поступово проявлятися в присутності клієнтів; спочатку важко стримувати антипатію, а потім спалахи роздратування. Така поведінка працівника є проявом неусвідомленого ним почуття самозахисту в спілкуванні, яке перевищує безпечний для організму рівень.

**Третій етап:** знижується уявлення про життєві цінності, емоційне ставлення до світу стає «сірим», людина стає небезпечно байдужою навіть до власного життя; Така людина може за звичкою зберігати зовнішню

респектабельність і якийсь апломб, але її очі втрачають блиск до будь-чого, а в її душі оселяється холод байдужості, майже фізично відчутний.

Прикладом такої сфери є педагогічна діяльність. Професія вчителя належить до державних професій, тобто вчитель щоденно спілкується з величезною кількістю людей (діти, батьки, колеги), що вимагає особливих зусиль і викликає емоційне перенапруження, яке може призвести до «вигорання». Робота педагога, пов'язана з величезним фізичним та емоційним навантаженням, з суперечливими думками та почуттями, сумнівами та відчаєм, що призводить до виснаження емоційних ресурсів та, як наслідок, до виникнення стресових станів. Вихователі часто не відчують задоволення від своєї діяльності: їм здається, що, незважаючи на всі зусилля, діти, з якими вони працюють, недостатньо добре знають необхідний матеріал. І як наслідок, низький ступінь соціальної адаптації вчителів: підвищена тривожність, непевненість у собі, емоційна нестійкість. Вони змушені постійно підвищувати свій професіоналізм, бути в курсі інноваційних технологій, щоб відповідати вимогам сертифікації до них, що, в свою чергу, призводить до фізичного та інтелектуального перевантаження.

Незважаючи на те, що між явищами стресу та професійно-емоційного вигорання є деяка схожість, останнє можна вважати відносно самостійним явищем. Професійно-емоційне вигорання — це порушення адаптації особистості до умов і змісту професійної діяльності, тоді як професійна деформація передбачає зміну особистості фахівця (педагога) безпосередньо під її впливом. У цьому полягає основна відмінність професійно-емоційного вигорання та стресу, що є адаптаційним синдромом, який мобілізує всі сторони психіки людини (G. Cellier, 1979) [4, с. 52]. Крім того, деякі дослідники професійно-емоційного вигорання відзначають, що стрес не завжди є причиною вигорання. Люди можуть успішно працювати в стресових ситуаціях, якщо вірять, що їхня робота важлива і значуща.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. Психоенергетика. СПб. : Питер, 2008. 416 с. URL : [https://bookap.info/okolopsy/boyko\\_psihoenergetika](https://bookap.info/okolopsy/boyko_psihoenergetika)
2. Ложкин Г., Выдай А. Психическое «выгорание» лидера // Персонал. - 1999. - №6. - С.36-43.
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются : Практикум по социальной психологии. СПб: Питер, 2001. 432 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Уч. пособие / Ред. сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Изд.Дом «Бахрах-м», 2000. - 672с.
5. Психологічна профілактика синдрому «Професійно-емоційного вигорання» у курсантів вищих навчальних закладів МВС України. URL :<https://nuou.org.ua/assets/dissertations/diser/diser-piankivska.pdf>
6. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. The Society for the Psychological Study of Social Issues. 1974. Volume 30, Issue 1. P. 159–165.

### **Т.В. САЄНКО**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

### **АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

В умовах реформування системи дошкільної освіти на принципах гуманізації, загострення проблеми національної самосвідомості суспільства активізується проблема формування ціннісного ставлення до навколишнього та зокрема переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій як особистості, так і суспільства в цілому.

«Виховання на основі засвоєння певних цінностей - головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу і духовної культури. Вітчизняними і зарубіжними педагогами та психологами з цією метою розроблено концепції ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку. В аксіології виховання, крім поняття «цінність», обов'язково використовують і поняття «ціннісна орієнтація» [11, с. 20-21].

Проблема ціннісних орієнтацій знайшла відображення у філософській, соціологічній, психологічній і педагогічній науковій літературі. Базовою категорією в понятті «ціннісна орієнтація» є категорія «цінність». Тому насамперед нам слід з'ясувати, як сучасна наукова література трактує поняття «цінності». Існує велика кількість тлумачень та класифікацій цінностей. До генези поняття «цінність» зверталось багато сучасних філософів (В. Брожик, В. Василенко, В. Водзинська, О. Дробницький, А. Москаленко, І. Попова, В. Сержантов, Л. Столович, В. Тугарінов та ін.), соціологів (А. Здравомислов, В. Оссовський, А. Ручка, В. Ядов та ін.), психологів та педагогів (Б. Ананьєв, Л. Южович, Л. Віготський, Д. Камікадзе, Н. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.). У філософії накопичено значний досвід трактування поняття цінностей. Так, В. Тугарінов у своєму дослідженні говорить, що цінність мають ті явища (сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи класу в якості дійсності, цілі, ідеалу [15, с. 87].

Науковець В. Тугарінов трактує цей феномен у трьох варіантах: «1) цінність як значущість, корисність предметів та явищ; 2) цінність як ціль, ідеал; 3) цінність і як значущість, і як ідеал. У свою чергу, В. Ядов звертає увагу на виховний аспект теорії цінностей, підкреслюючи, що виховання передбачає усвідомлення вихованцем конкретних явищ як цінностей так і не цінностей, відповідне ставлення до сукупності цінностей, і що ціннісне ставлення провідну роль у побудові довготривалих програм поведінки» [16, с. 89-105].

В. Брожик вважає, що будь-яка ієрархія цінностей, будь-яка їх типологія є вираженням відповідного, історичного досягнутого стану суспільства і, крім розподілу цінностей на матеріальні та духовні, розподіляє їх на: 1) дійсні та концептуальні; 2) первинні, вторинні, третинні, де первинні цінності задовольняють біологічні потреби, до вторинних відносять матеріальні цінності, третинні цінності – це засоби комунікації; 3) теперішні,

минулі та майбутні; 4) фінальні та інструментальні; 5) утилітарні, правові, релігійні, естетичні тощо. В. Брожик достатньо повно виділив типологічні системи цінностей [2, с. 133].

Таким чином, цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, її культуру. Цінності можуть існувати як суб'єктивні, що відображаються у свідомості людини. Діалектика даної аксіологічної категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Як психолого-педагогічна проблема ціннісна система розглядалась у працях Л. Балашова, І. Беха, Б. Братуся, Л. Виготського, В. Ядова та інших. Науковцями цінності розглядаються в аспекті формування та розвитку особистості. Дослідники підкреслюють, що фундаментальною характеристикою особистості є її спрямованість. Тому психологами найчастіше використовується поняття «ціннісне ставлення», маючи на увазі спрямованість особистості на певні цінності [8].

Поняття ціннісних орієнтацій особистості було введено в науковий лексикон в 20-ті роки ХХ ст. соціологами У. Томасом і Ф. Знанецьким, які розглядали ціннісне ставлення як соціальну установку особистості, регулюючу її поведінку [14]. В якості такої ціннісна орієнтація і стала предметом досліджень. З'явилося безліч різних тлумачень. Р. Немов під ціннісними орієнтаціями розуміє те, що людина особливо цінує в житті, чому він надає особливого, позитивний сенс [9].

У зв'язку з цим вони підкоряються принципу єдності свідомості і свідомості і діяльності, сформованому радянським психологом і філософом С. Рубінштейном. Цінності охоплюють життя людини і людства в цілому у всіх його проявах і сторони, а це значить, що вони охоплюють пізнавальну сферу людини, її поведінка і емоційно-чуттєву сферу. Можна, тим самим, погодитися з розумінням цінності як аспекта мотивації, якій співвідноситься

з особистими чи культурними стандартами, не пов'язаними виключно з актуальною напругою або актуальною хвилинною ситуацією [6, с. 15-25].

Н. Ліфарьова визначає цінності «як загальні норми та принципи, що визначають спрямованість людських вчинків і здатні задовольняти людські потреби» [7, с. 47]

До того ж цінність, на думку психологів (В. Барцалкіна, М. Каневської, Е. Музе, Н. Непомнящої, О. Пахомова, С. Рубцова), є «процесом суб'єктивізації» елементів зовнішнього середовища, що надає їй певний сенс; «ціннісне для однієї людини, необов'язково є цінне для іншої, причому у той чи інший момент часу. Цінності, що викликають позитивні емоції, закріплюються і формують самосвідомість та уявлення про своє «Я»» [10, с. 78].

Особистісні цінності, як і цінності соціальні, існують у формі ідеалів, тобто моделей належного. «Ідеал – це уявний зразок досконалості, норма, до якої слід прагнути як до кінцевої мети діяльності». [5].

Усвідомлюючи власне ціннісне ставлення, людина має своє місце у світі, розмірковує над сенсом і метою життєдіяльності. Ціннісне ставлення – це індивідуальне і групове ранжирування цінностей, в якому одним надається більша значущість, ніж іншим, що впливає на вибір цілей діяльності і засобів їх досягнення. Ціннісне ставлення є найважливішим елементом свідомості особистості, в них заломлюються етичні, естетичні, правові, політичні, екологічні, економічні, світоглядні знання, уявлення і переконання [1]

Як і категорія «цінності», поняття «ціннісне ставлення» також не має єдиного визначення. Звернемо увагу на те, що розробка концепту «Ціннісне ставлення» пов'язана з діяльнісним аспектом цінностей. Так, в «Українському педагогічному словникові» С. Гончаренка, ціннісне ставлення трактується як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісне ставлення форсується в процесі соціального розвитку індивіда,

його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій» [3, с. 357].

Ціннісне ставлення є засобом диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвозначущих для нього об'єктів.

Сучасна «особистісно-орієнтована наука, яка спирається на загально філософську ідею самовисування, саморозвитку, прагнучи оперувати поняттями, що адекватно відбивають гуманістичну сутність людини й процес її виховання («суб`єкт-суб`єктний», «свідомість-самосвідомість», «розвиток-саморозвиток», «Я-концепція», «самоактуалізація», «самореалізація» та ін.), підкреслює не тільки зовнішню, але й внутрішню сторони процесів розвитку» [12, с. 126-127].

Наш аналіз соціально-філософської, психологічної і педагогічної літератури переконливо свідчить, що ціннісне ставлення є найважливішими елементами згаданої «внутрішньої сторони процесів розвитку», - а саме - внутрішньої структури особистості. «Сукупність сформованих, стійких ціннісних орієнтації утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність відповідного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів» [13, с. 291].

Якщо узагальнити існуючі визначення, то можна сказати, що ціннісне ставлення – це спрямованість особистості до визначених цінностей, це динамічний аспект ставлення людини до дійсності, до матеріальних і духовних цінностей, у центрі уваги якого оцінка, що визначає характер цього ставлення, мотиви діяльності індивіда, його поведінку, переконання та ідеалів [4, с. 33]

Ціннісне ставлення є одним з найбільш комплексних, багаторівневих утворень у структурі особистості, які виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеню сформованості ціннісних орієнтацій особистості, їх ієрархія - ключ для можливості здійснення виховання особистості. Найбільш

пояснювальним потенціалом володіє підхід, що ставить поняття цінностей в один ряд з поняттями потреби та мотиву.

Таким чином, ціннісним орієнтаціям притаманні такі властивості як, по-перше, зв'язок із суспільством; по-друге, вони входять не просто до структури моральної свідомості мотиваційно-потребнісної сфери, але й є основою поведінки людини, що говорить про їх практичний характер. Цінність - це явище матеріальної та духовної культури людства, що набуло для особистості стійкого змісту, який забезпечує задоволення чи незадоволення потреб, досягнення цілей. Вони є історично сформованим підґрунтям формування моральності кожної особистості та головним дієвим фактором судження кожної окремої людини про такі категорії як вірно та невірно, правильно чи неправильно, добре чи зле, чесно чи нечесно тощо.

Отже, спираючись на тлумачення феноменів «цінність», «ціннісне ставлення», а також цінностей, затверджених законодавством України про освіту, уточнимо поняття «ціннісне ставлення». Ціннісне ставлення ми розглядаємо як елементи внутрішньої мотиваційної структури особистості, до яких відносяться: мотиви, погляди, переконання, потреби та устремління, які орієнтують людину на певну поведінку та діяльність, на досягнення життєвих цілей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бавико О. Є., Чичановський І. О., Букреева І. В., Орлов А. В. Формування ціннісних орієнтацій особистості. Режим доступу: [http://conference.mdpu.org.ua/conf\\_all/confer/2002/conf\\_antro/4/baviko.html](http://conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2002/conf_antro/4/baviko.html)
2. Брожик В. Эстетика на каждый день. М.: Знание, 1991. 208 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: «Либідь», 1997. 376 с.
4. Кавалеров А. В. Ціннісні орієнтації та їх класифікація/ Наукове пізнання: методологія та технологія. 2000. №1, С. 33-36.
5. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 56-62.
6. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие / Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15-25.
7. Ліфарьова Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.
8. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы: Психологические возможности улучшения общения / Пер. с польск.; Вступ. ст. й общ. ред. А. А. Бодалева, А. Б. Добровича. М., 1986. 256 с.

9. Немов Р. С. Психологический словарь. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
10. Непомнящая Н. И., Каневская М. Е., Пахомова О. Н., Барцалкина В. В., Рубцова С. Н., Музе Э. Н. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Вопросы психологии. 1980., № 1. С. 22-30.
11. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник / За ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків: «ОВС», 2006. 224 с.
12. Сиверс В. А. Измерение ценности. Калининград: Свободная зона, 1996. 128 с.
13. Соціологія: Підручник / За редакцією проф. В. П. Андрющенко, проф. М. І. Горлач. Харків Київ, 1998. 624 с.
14. Томас У. Методологические заметки / Американская социологическая мысль. М.: Изд-во Московского ун-та, 1994. 380 с.
15. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л.: ЛГУ, 1960. 150 с.
16. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С.89-105.

## **К.Д. ЯХИМЮК**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

*У статті висвітлено особливості розвитку та корекції діалогічного мовлення в процесі трудової діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення.*

*Ключові слова: діалогічне мовлення, діти з тяжкими порушеннями мовлення, недорозвинене мовлення, трудова діяльність, мовленнєві порушення*

*The article highlights the features of development and correction of dialogic speech in the process of work of children with severe speech disorders.*

*Key words: dialogic speech, children with severe speech disorders, underdeveloped speech, work activity, speech disorders*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства існує об'єктивна потреба соціуму розвивати фундаментальні, базові особистісні якості на ранніх етапах онтогенезу. З переходом до концепції особистісно-орієнтованого та індивідуалізованого навчання виникає необхідність в

актуалізації особистісних аспектів навчання і виховання дітей з мовленнєвою патологією.

Дитині дошкільного віку притаманне прагнення до спілкування. Цілком природно, що вона шукає шляхи до особистісних контактів з оточенням. Для реалізації процесу спілкування необхідними є комунікабельність, доброзичливість, відкритість, привітність і т. п. Одну з головних ролей відіграє і техніка спілкування – готовність до спілкування, прийоми встановлення контакту, вміння підтримувати бесіду, вміння відчуті стан мовного партнера, вести діалог. Особливо це стосується дітей з порушеннями мовлення.

Розвинене діалогічне мовлення необхідне для повноцінного спілкування дитини з порушеннями мовлення з однолітками та дорослими. Якщо дитина з порушеннями мовлення не володіє культурою спілкування, нав'язує іншим дітям власну думку, однолітки активно уникають її, тому вона може опинитися в ізоляції. Труднощі у взаєминах з іншими дітьми можуть виникнути й через недостатньо розвинену в дитини з порушеннями мовлення потребу в спілкуванні. Такі діти обирають мінімізацію спілкування й ревниво оберігають її від втручання однолітків. Неприйняття дитини з порушеннями мовлення в колективі негативно позначається не лише на її емоційному стані, але й на подальшому розвитку мовлення, характеру та інших якостей. З'являються замкнутість, зневіра у власні сили, підвищена образливість, упертість, агресивність. Тому особливого значення набувають перші контакти дитини з порушеннями мовлення з дорослими та однолітками, її конструктивні взаємини з однолітками. Все це є можливим за умови добре розвиненого діалогічного мовлення, що вимагає спеціальної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасному освітньому просторі постає питання про якісний організаційний підхід у логопедичній роботі, що допоможе забезпечити ефективність як у діагностичному так і

корекційному напрямку роботи з дітьми, що мають різні мовленнєві порушення.

За аналізом теоретично-методичних досліджень (Н. Гаврилової, Е. Данілявічутє, С. Коноплястої, Р. Левіної, С. Лупінович, І. Мартинової, І. Марченко, О. Мастюкової, М. Савченко, Є. Соботович, Ю. Рібцун, В. Тарасун, О. Ткач, В. Тищенко, Т. Філічової, Н. Чередніченко, М. Шеремет, та ін.) було виявлено, що правильно запланована, а у подальшому реалізована логопедична робота сприяє покращенню рівня мовлення у дітей як дошкільного так і молодшого шкільного віку [1; 4; 5].

Проблема навчання та розвитку дітей з порушенням мовлення знайшла широке відображення у вітчизняному корекційно-педагогічному досвіді. Вивчалися особливості розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Р. Левіна, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко та ін.), особливості розвитку мовленнєвих навичок при засвоєнні математичних понять у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Н. Гаврилова, Л. Лісова та ін.), питання підготовки до опанування писемним мовленням, формування та удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення (Л. Бартенєва, Н. Гаврилова, Л. Дідкова, Л. Журова, С. Лупінович, Н. Нікашина, Н. Орланова, О. Ткач, Г. Чіркїна, М. Шеремет ін.). Проблема виразності та плавності мовлення дітей із заїканням розглядалася в дослідженнях С. Асланової, Л. Белякової, Н. Власової, Г. Волкової, І. Вигодської, В. Кондратенко, Р. Левіної, С. Миронової, І. Поварової, В. Селіверстова, Н. Чевелевої та інших науковців.

**Мета статті** – висвітлити особливості розвитку діалогічного мовлення в процесі трудової діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток діалогічного мовлення відіграє одну з найважливіших ролей в процесі мовленнєвого розвитку дитини. Діалогічне мовлення — це процес взаємодії двох або більше

учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Діалогічне мовлення є первинною формою мови дитини. Тому, навчання діалогу можна розцінювати і як мету, і як засіб практичного оволодіння мовою. Таким чином оволодіння діалогічним мовленням є важливим компонентом загального мовленнєвого розвитку як для дітей загальної школи, так і для дітей спеціальних навчальних закладів. Враховуючи індивідуальні особливості і тих, і інших, можна зробити висновок, що методики за якими діти опановують діалог різняться між собою. Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення заняття, спрямовані на вдосконалення навичок діалогічного спілкування так само важливі, як і загальні корекційно-розвиваючі вправи.

Проблема спілкування є однією з найбільш актуальних для сучасної теорії і практики логопедії, оскільки вона присутня у всіх видах дитячої діяльності та впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини, формує особистість у цілому. Від його сформованості у дитини з порушенням мовлення залежить її подальша соціалізація та адаптація в суспільстві.

Значення діалогічного мовлення для розвитку особистості, яка зростає, важливим є те, що діалогізоване мовленнєве середовище оточує дитину з перших хвилин життя. Базовий компонент дошкільної освіти (12 січня 2021 року) визначає одним з пріоритетних завдань мовленнєвого розвитку формування діалогічної компетенції та конкретизує її зміст.

Під загальним недорозвитком мовлення в логопедії розуміється така форма мовної аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мови.

Мовленнєве недорозвинення дітей дошкільного віку може бути виражене у різних ступенях: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з проявами лексично-граматичних та фонетико-фонематичних порушень. У залежності від ступеня важкості

мовленнєвого дефекту розрізняють три рівні ЗНМ, котрі виділяються на основі аналізу ступеня сформованості різних компонентів мовної системи.

У дітей із важкими порушеннями мовленнєвого розвитку проявляються порушення комунікативної здібності. Відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися в ситуації взагалі або вузько ситуативно з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність виступають спільною рисою таких дітей [7, с.79].

У цілому важкі мовленнєві порушення (такі як алалії, загальний недорозвиток мовлення, дизартрія, заїкання) по-різному можуть впливати на ті чи інші компоненти психіки, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього світу.

Для дітей з важкими порушеннями мовлення характерне різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Вони володіють неповноцінним мовленнєвим запасом, спілкування у деяких випадках зовсім неможливе. Попри те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, неспроможні вербально самостійно спілкуватися з оточенням.

На думку дослідників, спільна риса особистості дітей з порушеннями мовлення, полягає в тому, що незалежно від виду та ступеня порушення мовленнєва вада створює особливе становище у всіх дітей. Відхилення у розвитку викликають, перш за все, порушення в комунікативній діяльності, мовленнєвому спілкуванні.

У межах реального діалогічного мовлення дітей з порушенням мовлення з'являються повні та специфічні для аналізу скорочені елементи, а точніше фрази різного походження. Ці фрази зазвичай не мають сенсу в контексті самого діалогу. Вони являють собою значне семантичне навантаження та складають соціально-психологічний компонент діалогу. Мовлення дітей має нескладну будову (фрази прості, без зворотів), відсутня

граматика. Словниковий запас заповнений простою, повсякденною лексикою.

Під час визначення стану розвитку діалогічного мовлення у процесі трудової діяльності дітей з порушеннями мовлення спостерігається більша кількість скорочених висловлювань, які можна визначити як швидкі однотипні моноремні висловлювання, скорочені за формою короткими мовними активами учасників діалогу. При цьому такі висловлювання зовсім не маленькі за семантичним наповненням. Крім того, з огляду на те, що мовленнєва діяльність тісно пов'язана з індивідуальними й особистісними особливостями дитини в міжособистісному спілкуванні, монорема може розглядатися як реагуюча форма мовленнєвої поведінки в системі спілкування.

У корекційно-логопедичному процесі трудова діяльність, фіксуючі властивості та склад мовних одиниць, будучи чуттєвою опорою абстрагування и узагальнення, програмує породження мовленнєвого висловлювання, тобто є основою розвитку пізнавально-мовленнєвої діяльності дитини з порушеннями мовлення та сприяє підвищенню загального розвитку дітей.

Тому завдання вихователя під час організації трудової діяльності полягає в тому, щоб своєчасно пов'язувати трудові процеси зі словом, щоб кожна операція, кожен вид трудової діяльності дошкільників з порушенням мовлення слугували матеріалом для словесних вправ [6, с. 98].

Під час організації трудової діяльності дошкільнят вирішуються такі завдання:

1. Ознайомлення дітей з порушеннями мовлення з працею дорослих і виховання поваги до неї.
2. Розвиток інтересу до праці, працьовитість, самостійність, бажання бути корисним.
3. Навчання дітей з порушеннями мовлення найпростіших трудових умінь і навичок.

4. Формування суспільно спрямованої мотивації праці, вміння працювати в колективі та для колективу.

5. Збагачення словникового запасу дітей з порушеннями мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

6. Активізація у дітей з порушеннями мовлення творчого мислення, формування вміння розв'язувати різні проблеми, сприяння більш продуктивній пізнавальній, ігровій, комунікативній і розумовій діяльності [2, с. 105].

Основними методами та прийомами роботи з дітьми з порушеннями мовлення з розвитку їх діалогічного мовлення під час трудової діяльності є:

– практичні: ігрові та освітні ситуації, навчання прийомам виготовлення виробів, самостійне й колективне виконання завдання, включення в різні види праці, допомога з боку дорослого, динамічна пауза;

– пошукові: метод проектів, що дозволяє розвинути у дітей з порушеннями мовлення вміння спостерігати, спілкуватися, діяти спільно з іншими дітьми, бути зайнятими спільною справою, реалізувати суб'єктивну позицію дитини у праці,

– метод проблемного навчання діалогічного мовлення дітей з порушеннями мовлення,

– наочні: спостереження, демонстрація вихователем розглядання схем послідовності роботи, зразок, розглядання алгоритмів, моделей, схем, мнемо таблиць, мнемо доріжок, послідовності трудового процесу;

– словесні: бесіди, пояснення, опис, уточнювальні питання, заохочення, переконання, активізація мовлення дітей з порушеннями мовлення, використання художнього слова і музичного супроводу, нагадування правил з техніки безпеки при роботі з інструментами, аналіз і самооцінка діяльності дітьми [3, с. 44].

Отже, під час організації трудової діяльності завданням вихователя є своєчасне поєднання трудових процесів зі словом, аби кожна операція, кожен вид трудової діяльності дошкільників з порушенням мовлення виступав

матеріалом для словесних вправ. Також важливим є створення спеціально організованого предметно-просторового розвиваючого середовища. До головних методів і прийомів роботи з дітьми належать різні методи та форми, а також приділяється увага використанню художньо-мовленнєвого матеріалу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Волкова Л. Логопедия: учебник для студ. дефект. фак. пед. вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Владос, 2004. 704 с
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: В. Огнев'юк, К. Волинець; наук. кер. програмою: О. Проскура, В. Кузьменко, Н. Кудикіна. К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. 492 с.
3. Казанцева Л. Навчання дітей дошкільного віку діалогу на комунікативній основі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Ч. 2. С. 159–168. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2015/2/20.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/20.pdf)
4. Левина Р. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 2001. 367 с.
5. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 294 с.
6. Луцан Н. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. К., 2005. 186 с.
7. Пруняк Л. Ситуативно-рольова організація спілкування у навчанні діалогічного мовлення. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : Зб. наук. праць*. 2008. Вип. 1. С. 154–159

### **Г.О.ГОРБАЧОВА**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

### **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Емоційний інтелект на відміну від академічного чи загального інтелекту формується як в процесі навчання, так і в процесі життєдіяльності певною мірою стихійно, виникає необхідність його цілеспрямованого формування. Наше звернення до арт-терапії, як засобу розвитку EQ особистості старшокласників зумовлене:

- по-перше тим, що «методи арт-терапії відповідають, – на думку О.Л. Вознесенської, – очікуванням, традиціям клієнтів в Україні, для яких характерна орієнтація на емоційно-образне переживання»;

- по-друге, психофізіологічними особливостями особистості старших підлітків (старшокласників), що уможливають їхню «спроможність» до аналітичної роботи над власним особистісним «емоційним матеріалом»;

- по-третє, запитами старшокласників, зорієнтованих на психокорекцію та розвиток емоційної особистісної складової і пропрацювання неусвідомлюваних психологічних проблем;

- по-четверте, врахуванням й самої психофізіології творчості – функціональної асиметрії кори великих півкуль, «діалог» між якими й визначає динаміку пізнання; співвідношення абстрактно-логічного і просторово - образного, аналітичного й синтетичного, дискретного й симультанного мислення, що розкриває й самі можливості арт-терапії, як методу когнітивного пропрацювання особистісної емоційної проблематики;

- по-п'яте, самим впливом емоцій на творчу діяльність (творче мислення).

Емоції, впливаючи на творчу діяльність, змінюють її продуктивність двома способами, зокрема:

а) їх можна розглядати як мотиваційні модератори, і б) як когнітивні. У випадку негативного емоційного стану особистість мотивована на пошук таких стратегій діяльності, які можуть «вивести» її з «глухого кута» й відновити в бік нейтрального емоційного стану. Тут працює психотерапевтичний механізм (стратегія зміни настрою, «перезавантаження»), а емоції виступають в якості мотиваційного модератора. Щодо індукції позитивної емоції, то вона буде сприяти творчому мисленню, а сама емоція буде виступати в якості когнітивного модератора. Емоційний досвід дозволяє «прокласти» асоціативний міст між двома поняттями, когнітивно далекими, але емоційно близькими один одному;

- по-шосте, психотерапевтичним ефектом методу арт-терапії, методом корекції й розвитку EQ особистості. Адже рушійною силою творчості є бажання особистості втілити в художній формі свій особистісний досвід переживання емоцій.

- по-сьоме, сформований смисловий конструкт щодо саморегуляції та управління власними емоціями є не що інше, як «ілюзія активації» когнітивної, емоційно-вольової складових особистості. [2].

Застосовуючи метод арт-терапії для розвитку EQ особистості школяра, ми виходили з того, що:

- сприймання носить суб'єктивний характер, де саме переживання знаходить своє відображення у внутрішньому плані дій (роздумах, рефлексії, розмірковуваннях, у розв'язку та вирішенні проблем);

- «емоційне мислення» пов'язане із ситуацією вибору, у процесі якого можуть відмічатись різного роду порушення когнітивних процесів;

- емоційно забарвлена інформація запам'ятовується швидше і краще, порівняно з індіферентною (нейтральною, «байдужою», тією, що не викликає емоцій) інформацією;

- «емоційне мислення» відповідає за усвідомлення особистістю своїх емоційних станів та спрямованість своїх дій досягти бажаного результату.

У науковій літературі зазначається, що мистецтво має не тільки культурний характер, а й сприяє вивільненню напруження, розвитку інтуїтивних можливостей суб'єкта. Воно дає змогу проникати у внутрішній світ індивіда та сприяє його вираженню в творчості. Метод арт-терапії (лат. *ars* – мистецтво, *therapeia* – лікування) у різних психологічних джерелах розглядається як «метод психотерапії, що використовує для лікування та психокорекції художні прийоми та творчість, а саме: малювання, ліплення, музику, фотографію, кінофільми, книги, акторську майстерність тощо», як «один з видів психотерапії, що передбачає терапію із залученням суб'єкта до мистецтва», як метод розвитку та зміни свідомих та несвідомих сторін психіки особистості за допомогою різних форм та видів мистецтва, як метод,

в якому творча діяльність використовується як засіб впливу на стан та самопізнання особистості, чи як метод лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві. Відтак метод арт-терапії передбачає психотерапію за допомогою використання методів творчого самовираження, що дає змогу звільнитися особистості від внутрішніх переживань, «експериментувати зі своїми почуттями й виражати їх на символічному рівні» і ґрунтується на експресивних мистецтвах, що забезпечують підтримку особистості з метою стимулювання її до особистісного розвитку.

Істотною складовою цього розвивального процесу може і має бути рефлексивне осмислення суб'єктом емоційного змісту своїх проблемних дихотомій «хочу-маю», «прагну-можу», інтенція якого – конструктивна, скерована у бік сприяння бажаному, саморегуляція цього змісту [1].

Маніпулюючи художніми засобами, пізнаючи їх природу, особистість вчиться розкривати свої проблеми, знаходити їх вирішення, долати внутрішні конфлікти та суперечності, здійснювати вибір, розуміти себе й інших. Звідси і обумовлене наше звернення до арт-терапії, сутність якої полягає в терапевтичному та корекційному впливі мистецтва на суб'єкт (реконструкція психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності; виведення переживань, пов'язаних з нею під зовнішню форму через продукт художньої діяльності, а також створення нових позитивних переживань, народження креативних потреб і способів їх задоволення). Ми послуговувались самими можливостями арт-терапії, що охоплює:

- ізотерапію (засоби образотворчого мистецтва): живопис (картини, фрески, розписи, ліпка, декоративно-прикладне мистецтво), яку відносять до форм роботи з найбільш вираженою психотерапевтичною дією;
- бібліотерапію (читання відповідної літератури);
- імаготерапію (вплив на особистість через образ, театралізацію);
- музикотерапію (вплив через сприйняття музики);
- вокалотерапію (спів);

- кінезітерапію (танцетерапія, хореотерапія, корекційна ритміка – лікувальний вплив рухами) тощо.

Таким чином, арт-терапія допомагає творчо самовиразитися особистості, активізувати її внутрішні ресурси; підвищити адаптаційні здібності особистості за допомогою різних форм та видів мистецтва; сприяє вираженню суб'єктом в матеріалізованих (візуалізованих) формах внутрішнього (рефлексивного) змісту психічного; активізує емоційну складову особистості, її мисленнєву діяльність, увагу, мнемічні, імажинативні процеси, відтак допомагає більш яскравому вираженню її індивідуальності, зняттю психологічних травм, пропрацюванню ситуації втрати, горя, депресивних станів.

Арт-терапія, як психотерапевтичний напрям, функціонує як в індивідуальній, так і в груповій роботі. Індивідуальний арт-терапевтичний процес відбувається, як правило, на основі психодинамічного підходу – дослідження несвідомого на продуктах образотворчої діяльності. У груповій арт-терапії поєднуються прагнення учасників до злиття з групою і збереження групової ідентичності й потреби в незалежності, зміцненні індивідуальної ідентичності. Метод арт-терапії застосовується у різних напрямках, головними з яких є психодинамічний та гуманістичний. У психодинамічному підході (З. Фрейд, К. Юнг) окреслено символічний характер функціонування несвідомого. Один з представників зазначеного підходу М. Наумбург, зауважувала: «Техніка арт - терапії заснована на визнанні того, що особа, незалежно від творчих здібностей, має приховану можливість проектувати свої внутрішні конфлікти у формі зображувального мистецтва. Малюнки клієнтів демонструють їх внутрішні переживання, при цьому після промальовування переживання стають більш чіткими за формою». Звідси створення образів в арт-терапії спрямоване на диференціювання, переосмислення особистістю негативних емоцій та травматичних переживань. Гуманістична модель розвитку суб'єкта (К. Роджерс, А. Маслоу), на яку ми посилаємось у нашому дослідженні,

основний наголос ставить на використання мистецтва з метою актуалізації, полегшення емоційних станів, вирішення внутрішнього конфлікту та розвитку творчих здібностей особистості.

Метод арт-терапії містить в собі потенціал актуалізації стратегій творчої діяльності і передбачає роботу із внутрішніми станами особистості, «торкаючись» її емоційно-почуттєвої складової, інтенцій, прагнень, потреб, що окреслюють її в абрисах інтра-, інтер- та метаіндивідних координат життя і визначають рівень розвитку емоційного інтелекту.

Виходячи з функціональної асиметрії кори великих півкуль, розглянемо як проявляється функціональний зв'язок між ними в арт-терапевтичному процесі.

Якщо ліва півкуля охоплює такі основні функції, як: вербальна, аналітична, логічна, послідовна, лінійна, системна, формальна, абстрактна, методична, практична, раціональна, моторна (управляє правопівкульними аналізаторами, кінетикою), має символічну природу, то в той час права півкуля – невербальна, синтетична, інтуїтивна, каузальна, неформальна (базується на врахуванні причинно-наслідкових відношень), конкретна, холістична, візуальна, сенсорна, емоційна, сприйнятлива, інноваційна, моторна (управляє лівопівкульними аналізаторами, кінетикою).

Завданням логіко-вербального мислення є виокремлення із всіх реально існуючих (або потенційно можливих) взаємодій якогось одного, найбільш суттєвого. Таким чином, формується внутрішньо несуперечлива модель світу, яку можна аналізувати і достатньо точно висловити у словах чи інших умовних знаках. При цьому, за межами цієї моделі знаходиться все, що в неї не вписується, що не може бути логічно організовано.

Навпаки, завданням просторово-образного мислення є відображення всіх існуючих взаємозв'язків, всього багатства реального світу. Проте це багатство погано піддається жорсткому структуруванню. І на допомогу приходять мова мистецтва.

Як бачимо, в основі будь-якої творчості (художньої, наукової, технічної) лежать взаємодоповнюючі відносини між двома типами мислення. Зокрема, для творчого акту необхідно бачити дійсність у всій її складності і багатогранності, що забезпечує просторово-образне мислення. Цим забезпечується такий етап творчого процесу як інсайт. Однак, щоб результати діяльності просторово-образного мислення перетворити в реальні, задіяні часом і потребами речі, їх необхідно проаналізувати, піддати критиці, оцінити, щоб організувати у певну систему. На цьому етапі вже не обійтись без логіко-вербального мислення, яке обмежує ентропію творчої активності просторово-образного мислення. На сьогоднішній день є прямі докази вирішальної ролі для творчості правопівкульного мислення, яке створює специфічний просторово-образний контекст. Образне мислення в ситуації стресу, емоційного дисбалансу забезпечує психологічний захист суб'єкта. Звідси творча діяльність виступає психотерапією для індивіда, так як задіює правопівкульне мислення. [3].

Найбільш ефективний творчий процес можна очікувати у тому випадку, коли права півкуля знайде рішення, а ліва зможе його вербалізувати, тобто перевести в слово. Відтак в особистості взаємодіють правопівкульна система безпосереднього чуттєвого сприйняття світу і лівопівкульна – понятійного відображення дійсності (в основі якої лежить логічна переробка чуттєвих вражень).

Всю різноманітність діючих у арт-терапії чинників, що впливають на розвиток емоційного інтелекту особистості під час терапевтичного процесу можна об'єднати у три найбільш вагомні складові, зокрема:

- чинник художньої експресії;
- чинник психотерапевтичних відносин;
- чинник інтерпретації та вербального зворотного зв'язку.

Чинник художньої експресії пов'язаний з вираженням почуттів та емоцій членів терапевтичного процесу. Художня експресія не є

одномоментним актом, а являє собою довготривалий процес, що включає декілька основних етапів:

- 1) етап підготовки до зображувальної діяльності;
- 2) етап безпосереднього та найбільш примітивного відреагування почуттів і потреб в експресивній поведінці з мінімальним усвідомленням індивідом психологічного змісту зображувальної діяльності;
- 3) етап поступової трансформації хаотичної і малозмістовної художньої експресії в більш складну зображувану діяльність (у символічні образи), з поступовим усвідомленням членами групи її психологічного змісту [4].

З точки зору розвитку емоційного інтелекту чинник психотерапевтичних відносин дає можливість здобути досвід емоційної взаємодії не лише з терапевтом під час процесу розвитку емоційного інтелекту, але й з терапевтичною групою. В арт-терапевтичних відносинах суттєвим є такі уміння з боку фасилітатора:

- створювати атмосферу терпимості та безпеки, необхідну для вільного виявлення індивідом свого внутрішнього стану;
- структурувати та організовувати діяльність індивіда чи групи, встановлювати з ними емоційний резонанс, необхідний для обміну почуттями, емоціями, думками; - використовувати різні інтервенції з метою надання особистості емоційної підтримки і допомоги в усвідомленні змісту зображувальної продукції та її зв'язку з особливостями емоційного життя суб'єкта.

Психотерапевтичні відносини в арт-терапії мають свою динаміку та особливості, оскільки вони опосередковуються зображувальною діяльністю індивіда (групи) і в тій чи іншій мірі відображають стадійний характер процесу художньої експресії. Роль такого чинника як інтерпретація і вербалізація зворотного зв'язку може бути різною, в залежності від індивідуальних особливостей особистості, в тому числі її здатності до вербалізації своїх почуттів та думок, а також від тих підходів і моделей роботи, яких притримується арт- терапевт. Інтерпретація та зворотний

зв'язок школяра у груповому процесі тісно пов'язані з його спостереженням за власною поведінкою і рефлексією власних потреб.

Таким чином, незалежно від конкретних форм обговорення зображувальної продукції та інших аспектів арт-терапевтичного процесу, основне завдання, яке вирішується в арт-групі полягає в тому, щоб сприяти особистості старшокласника усвідомити зміст свого внутрішнього емоційного світу, його зв'язок із власними емоційними реакціями та емоційною обізнаністю щодо проявів емоційної складової інших, настанов та мотивів їхніх емоційних реакцій, а відтак, розвивати уміння конструктивного емоційного відреагування.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – 12 -е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 816 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Синельникова І. Дослідження розвитку емоційного інтелекту / І. Синельникова // Психолог. – Серпень. – 32(464), 2011. – С. 19 – 24.
3. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / М. Шпак // Психологія особистості. – 2011. – №1(2). – С. 282 – 288.
4. Яценко Т. С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І. О. Чернуха. – К. : Марич, 2009. – 68 с.

### **М.В. ЛИТВИНЕНКО**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В.М. Мазур*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у ХХІ столітті, вдосконалення системи освіти й виховання у відповідності до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей й створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін

особистості дитини та її успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою української педагогічної теорії і практики є реалізація прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, у тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Останнім часом із зростанням кількості дітей, які мають порушення мовлення, постає актуальною проблема їх готовності до навчання у школі. Складність когнітивного і мовленнєвого розвитку дітей з тяжким порушенням мовлення (ТПМ) зумовлюють психолого-педагогічні та логопедичні особливості роботи з такими дітьми для якісної підготовки їх до подальшого навчання у початковій школі.

Одним із складових елементів готовності дітей до школи, поруч із фізичним розвитком, інтелектуальними здібностями, психологічною готовністю та ін., є мовленнєва готовність, що визначається вченими як наявність у дошкільників навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння у галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища тощо (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, В.В. Гербова, Л.Б. Дейниченко, А.П. Іваненко, Н.П. Орланова та ін.).

Порушення мовлення – це відхилення від норми, прийнятої в мовному середовищі. Ці порушення різноманітні, мають різні прояви і залежать від причини та структури дефекту. Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення характерні знижені показники їх мовленнєвого розвитку, ці діти відчують значні труднощі в оволодінні пізнавальним матеріалом, складно засвоюють нові знання, не можуть правильно підібрати слів для висловлення власних думок чи емоцій. Через не сформованість чи порушення у розвитку мовно-артикуляційного апарату їх мовлення змазане, не чітке, деформоване, що перешкоджає розумінню дітей дорослими та однолітками, призводить до ускладнень у відносинах з ними.

Для визначення особливостей мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до школи було організовано і проведено

експериментальне дослідження, під час якого використано методи спостереження, бесіди, проведено спеціальні діагностичні завдання для дітей, здійснено якісний та кількісний аналіз отриманих результатів. Експериментальна база – комунальний заклад Рацинської спеціальної школи Вознесенського району Миколаївської області. В дослідженні приймали участь діти старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення – 10 вихованців віком 6 років, та 10 дітей старшого дошкільного віку без виявлених мовленнєвих порушень (6 років).

На основі вивчення особливостей мовленнєвої готовності до школи дітей з тяжкими порушеннями мовлення було сформувано такі висновки: для дітей з ТПМ характерні низька пізнавальна активність, недостатність розвитку когнітивних процесів, нестійкість уваги, низька її довільність, проблеми у розвитку мислення, порушення процесів аналізу та синтезу, порівняння. Все це негативно впливає на стан мовленнєвої готовності дітей до школи.

Для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями переважають низькі показники сформованості у них фонематичного слуху (70%). Також для дітей із ТПМ характерний низький рівень вмінь звукового аналізу (60%); слабкий рівень розвитку словникового запасу (50%). У дошкільнят ТПМ переважає низький, незадовільний рівень розвитку зв'язного мовлення, вмінь складати зв'язні розповіді та здатностей до узагальнень (70%). Отже, тільки третина дітей із ТПМ посередньо готові до школи, а решта 60-70% дошкільнят з порушеннями мовлення мають низьку мовленнєву готовність до шкільного навчання і потребують корекційно-педагогічної та логопедичної роботи.

Розроблена «Система роботи з формування мовленнєвої готовності дітей з ТПМ до школи». Визначаючи ефективність впровадження системи роботи з формування мовленнєвої готовності дошкільнят з ТПМ до школи було встановлено підвищення частки дітей із високим і середнім рівнями фонематичного слуху (на 20% кожен рівень відповідно). Також стало більше дітей із добрим (достатнім) (на 30%) і з високим (на 10%) рівнями вмінь

звукового аналізу. Відповідно на 40% зменшилась кількість дітей із низькими показниками розвитку фонематичного слуху та вмінь звукового аналізу.

Отже, ефективність впровадженої системи роботи з формування мовленнєвої готовності дітей з ТПМ до школи, сприяла покращенню їх фонематичного слуху та розвитку вмінь звукового аналізу, збагаченню словникового запасу та формуванню здатності до узагальнень, навичок зв'язного мовлення.

## **Т.І. ЛУШПАЙ**

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Є. Олексюк*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

### **ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ НА ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Применшення цінності української науки, культури, і цілком очевидно, що виникнення міжнаціональних конфліктів у відносинах між колишніми братніми народами є однією з причин таких деформацій. Саме тому серед найважливіших завдань сучасної дошкільної освіти є виховання в дітей поваги до українських народних звичаїв, любові до України, державної та рідної мови, відродження народних традицій, забезпечення шанобливого ставлення до родини.

У закладах дошкільної освіти патріотичне виховання дошкільників здійснюється відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2020-2025 роки, Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та інших документів, що унормовують діяльність закладів освіти.

Проблему формування почуття патріотизму в контексті виховання дітей та учнівської молоді в дусі українського патріотизму й добросусідського ставлення до інших народів розглядають українські

дослідники: О. Вишневський, Т. Гавлітіна, М. Качур, Г. Коваль, В. Кузь, В. Кузьменко, В. Матящук, М. Стельмахович.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної та філософської літератури патріотичні почуття визначаємо як цілеспрямований процес розвитку емоційно-почуттєвого складника патріотизму дитини, що забезпечується діяльнісним механізмом гідної взаємодії особистості із собою як представником свого народу, із власним народом та його надбаннями, з іншими народами. Розвиток патріотичних почуттів передбачається патріотичним вихованням. Вихованість патріотичних почуттів – це результатом цілісного навчально-виховного впливу, спрямованого на збагачення уявлень у дітей дошкільного віку про Батьківщину, її історичні і культурні надбання, які через емоційно-ціннісне ставлення до Батьківщини, мотивацію на здійснення вчинків до своєї держави, які реалізуються у поведінці дітей.

Патріотичне почуття являє собою інтегральне значення, оскільки об'єднує в одне ціле всі сторони розвитку особистості: моральну, трудову, розумову, естетичну, фізичну. Воно формується у дитини поступово під впливом навколишнього середовища, соціального оточення та інших виховних чинників. Бути патріотом – означає любити свою рідну мову, свій дім, батьків і усіх людей, природу рідного краю, звичаї, шанувати традиції народу, людську працю, прагнути не лише зберігати духовні скарби народу, а й примножувати їх. Саме ці проблеми і є визначальними у патріотичному вихованні дітей дошкільного віку.

Дуже важливо, щоб дитина не тільки розуміла й осмислювала те, про що їй розповідають, що пропонують виконати, але й виявляла при цьому почуття. Пояснюючи важливість моральних вчинків, дитина повинна відчувати жаль, співчуття, бажання допомагати, піклуватися. «Почуття патріотизму, – зазначає Н. Мойсеюк, – «легше пробудити, якщо спрямувати увагу учня на реальні зміни, що відбуваються в його родині, рідному селі, місті. Отже,

лише загострюючи почуття і спираючись на них, вихователі можуть підвести учня до дії» [2, с. 247];

Складовими патріотичних почуттів є: «почуття належності до своєї держави та її народу; почуття гордості за успіхи держави, біль за невдачі; повага до історії, культури, традицій, вірувань, менталітету; захоплення героїчними подвигами минулого та сучасності; любов до рідної природи; шанування рідної мови, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни; ностальгія при розлуці з Батьківщиною; неприязнь до всього антиукраїнського; почуття національної гідності» [1, с. 45].

Патріотизм, як почуття має внутрішню структуру, що складається з кількох компонентів:

- перший, поверхневий, – природна любов до свого народу як до великої родини, любов до рідного слова, рідної природи;

- другий – це відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку перед народом, готовність стати на захист його інтересів;

- третій – це переплетіння любові до рідного, близького з усвідомленням свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині [3, с. 209-212].

Таким чином патріотичні почуття є емоційним аспектом національного державницького світогляду, що включає почуття належності до України, її історії, віру в майбутнє своєї держави. Найвищою формою патріотизму виступає почуття любові до Батьківщини, готовність терпіти муки й навіть іти на смерть заради неї.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. 252 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. К.: Грамна, 1999. 350 с.
3. Чорна К. І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України / Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник /За заг.ред. О. В. Сухомлинської. К., 1997. С. 209–212.

**Г.М. МАТВЄЄВА**

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В. М. Мазур*

**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Останнім часом в українському суспільстві зростає народжуваність дітей з різними порушеннями у психофізичному та мовленнєвому розвитку. Сучасні дослідники (Л. Волкова, С. Конопляста, Л. Парамонова, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) відзначають, що наразі спостерігається тенденція до збільшення числа дітей дошкільного віку, які мають відхилення від норми в загальному й мовленнєвому розвитку.

Щороку дефектологи, логопеди-практики фіксують зміну вікових параметрів відхилень, перебігу мовленнєвого порушення. Причому змінюється не лише клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їх поєднання з гіперактивністю, перинатальними ураженнями мозку, ММД і т.д. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери та особистості [2, с. 71].

Збільшується й кількість наукових і прикладних досліджень, присвячених освітній роботі, вихованню і соціалізації дітей з порушеннями. Про це свідчать праці Л. Артемової, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикової, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Л. Низьковської, Т. Піроженко, Л. Покроєвої, К. Прищепи, О. Проскури, Р. Рєпіної та ін.

Особливою категорією дітей, які мають порушення в розвитку, є діти з порушеннями мовлення, які потребують підвищеної уваги не тільки батьків і педагогів, але й логопедів, корекційних педагогів та інших фахівців мультидисциплінарної команди, здатних надати допомогу таким дітям.

За ствердженням Н. Сидоренко, порушення мовлення – це збірний термін для позначення відхилень від мовної норми, прийнятої в конкретному мовленнєвому середовищі, що повністю або частково перешкоджає мовленнєвому спілкуванню й обмежує можливість соціальної адаптації дитини. Як правило, порушення мовлення обумовлені відхиленнями в психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не перетворюються й можуть впливати на психічний розвиток дитини.

У праці Н. Сидоренко вказано, що до дітей з порушеннями мовлення відносять дітей із психофізичними відхиленнями різного ступеня, що викликають ряд розладів комунікативної й пізнавальної функції мовлення. Від інших категорій дітей з особливими потребами їх відрізняють нормальний біологічний слух, зір і повноцінні передумови інтелектуального розвитку. Виділення цих диференціюючих ознак важливе для виділення групи дітей із порушеннями мовлення та їх розрізнення від мовних порушень у дітей з олігофренією, затримкою психічного розвитку, сліпих і слабозорих, дітей РДА (раннім дитячим аутизмом) та ін.

Відтак, порушення мовленнєвого розвитку спостерігаються у дітей із різними психофізичними вадами. Негативний вплив на розвиток їх мовлення мають ураження коркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. За свідченням Г. Жаренкової, порушення мовлення можуть бути різноманітними і проявлятися в порушенні вимови, граматичного ладу мовлення, бідності словникового запасу, а також у порушенні темпу й плавності мовлення [3, с. 59].

За ступенем важкості мовленнєві порушення можна розділити на ті, які не є перешкодою до навчання в масовій школі (ПМР, ЗНМ тощо), і важкі порушення мовлення (ТПМ), що вимагають спеціального навчання. З важких порушень мовлення у дітей найчастіше зустрічаються алалія, афазія, ринолалія й різного типу дизартрії. Крім того, до важких порушень мовлення

відносяться деякі форми заїкуватості, якщо цей дефект позбавляє дитину можливості навчатися в масовій школі. Звичайно сюди відносять заїкуватість у сполученні із загальним недорозвиненням мовлення.

Відповідно до класифікації, яку пропонують психологи та логопеди, мовленнєві порушення у дітей поділяють за різними критеріями, на основі яких виділяються наступні групи дітей: діти з не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення; діти з фонетико-фонематичним недорозвитком; діти з моторною алалією [4].

Діти із порушеннями мовлення мають певні психолого-педагогічні особливості, які варто враховувати у ході навчальної роботи з ними, забезпечення індивідуального підходу до їх виховання та соціалізації у суспільстві. Незважаючи на те, що більшість дітей з ПМР здатні розуміти звернене до них мовлення дорослих та однолітків, самі вони не мають змоги в словесній формі спілкуватися з оточуючими. Це приводить до складної позиції дітей з ПМР у дитячому колективі: вони повністю або частково не мають змоги брати участь в іграх з однолітками, у суспільній діяльності.

Усвідомлення дошкільником свого порушення, дефекту, й безсилля в спробах спілкування з однолітками і дорослими часто приводить до змін характеру дитини. Так виникає замкнутість, негативізм, дитина з порушенням мовлення може реагувати бурхливим емоційним зривом у відповідь на звичайну ситуацію. Іноді у дітей з ПМР також може спостерігатися апатія, байдужість, млявість, нестійкість уваги, що є наслідком невпевненості в собі, втрати віри у можливість вільно спілкуватися з оточуючими людьми.

О. Бистранівська вказує, що дітям з вадами мовлення також властиві: тривожність, замкнутість, невпевненість у власних силах, негативізм, дитячі страхи [1, с. 26]. Такі діти швидко виснажуються, насичуються будь-яким видом діяльності. Для них часто характерна дратівливість, підвищена збудливість. Крім того, вони емоційно нестійкі, у них часто виникають розлади настрою із проявом агресії, нав'язливості, занепокоєння.

За даними Л. Томіч, дослідження останніх років показали, що у дітей з порушеннями мовлення відмічаються особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, непристосованість до самотійного життя, низька соціальна активність. Ці фактори руйнують систему взаємин дитини з навколишнім світом і викликають серйозні вторинні порушення фізичного, психічного і соціального розвитку.

Пояснюється це тим, що, на думку І Ляхової, мовлення виступає як засіб взаємозв'язку дітей з оточуючим світом, як один із засобів набуття найбільш повної інформації про нього та свої дії. Порушення цього зв'язку призводить до зменшення обсягу інформації, яку отримують діти, що позначається на розвитку їх пізнавальних процесів.

У частини дітей з ПМР відзначається соматичне ослаблення й уповільнений розвиток рухомоторних функцій; їм властиве й деяке відставання в розвитку рухової сфери – недостатня координація рухів, зниження швидкості й спритності їх виконання.

Зазначені особливості в розвитку дітей з порушеннями мовлення спонтанно не переборюються. Вони потребують від логопедів і педагогів, батьків дітей спеціально організованої освітньої та корекційної роботи.

Оскільки порушення мовлення мають складну природу, то індивідуалізація процесу логокорекційного і виховного впливу на дітей з ПМР є ключовою умовою. Сутність індивідуального підходу, за свідченням О. Боряк, полягає у вивченні та врахуванні в освітньому та корекційно-розвивальному процесі індивідуальних особливостей кожної дитини з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних проявів, забезпеченні на цій основі підвищення якості її навчальної роботи, усунення порушень мовлення, а також її всебічного розвитку.

За свідченням І. Марченко, виховання дітей із вадами мовлення має здійснюватися з позиції індивідуально-диференційованого підходу, що передбачає особливості розвитку кожної дитини, з одного боку, і особливості групи в цілому, з іншого.

За свідченням Н. Савінової, диференційований підхід до навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення передбачає використання призначених саме для дітей освітніх програм, методів, необхідних технічних засобів навчання, роботу спеціально підготовлених педагогів, психологів та інших фахівців, поєднання навчання з необхідними медичними, профілактичними і лікувальними заходами, певні соціальні послуги, матеріально-технічну базу спеціальних освітніх установ та їх науково-методичне забезпечення.

У праці Л. Борщевської наведено засади диференційованого підходу до вибору змісту корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Дослідниця зазначає, що у корекційно-розвивальній роботі реалізується принцип комунікативної спрямованості занять, який передбачає засвоєння мовного матеріалу безпосередньо у процесі його використання у спілкуванні та опосередковано під час читання і письма, що сприяє накопиченню активного словника, практичному оволодінню граматичними закономірностями мови. Засвоєння мови і мовлення у процесі мовленнєвої діяльності забезпечує формування понять, що становлять змістову сторону мислення дітей з порушеннями мовлення.

У праці О. Боряк наголошено на важливості використання соціально-особистісного підходу до навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення. Дослідниця зазначає, що мовлення кожної людини індивідуальне і відображає вплив середовища зростання на її мовленнєву індивідуальність. Для обґрунтування цієї думки вона наводить факти про те, що люди, які мають не однаковий соціальний статус, вихованні в різних культурних, у тому числі, мовленнєвих традиціях, використовують у спілкуванні своєрідні лексико-граматичні, інтонаційно-ритмічні, а також пара лінгвістичні засоби, тому організація розвитку мовлення у дітей з ПМР неможлива без соціально-особистісного підходу. О. Боряк пропонує розуміти сутність соціально-особистісного підходу до навчання і виховання учнів з ПМР через урахування якостей дитини та її життєвого досвіду, спрямованості та змісту

діяльнісної сфери, інтересів, схильностей, особливостей емоційно-вольової сфери, статусу у колективі, вікових особливостей та ін. Тільки такий підхід, на думку дослідниці, надає змогу викликати адекватну реакцію на поставлене мовленнєве завдання та стимулювати справжню мотивацію, внутрішню активність дітей.

Соціально-особистісний підхід надає змогу наблизити навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення до життя, що передбачає максимальну опору на характеристику провідного виду діяльності, своєрідність інтелектуального та мовленнєвого розвитку, вікових та індивідуальних відмінностей. Можливість активно залучати всіх дітей з ПМР у доступні їм розумінню форми взаємодії з оточуючими надають ігрові моделі навчання, перед усім розгортання мовленнєвих ситуацій у формі сюжетно-рольових ігор. Ефективними в освітній роботі з дітьми з ПМР є творчі завдання: розфарбовування, малювання, аплікації, конструювання, спів, виразні рухи. Використання різноманітних форм роботи, співвідношення їх з можливостями кожної дитини із ПМР створюють умови для подолання типової для дітей пасивності та для підвищення мотивації до різноманітної діяльності, в тому числі і мовленнєвої.

Відповідно до вказаного вважаємо доцільним наголосити, що єдність розвиваючого й корекційного навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення, використання науково обґрунтованих методів та індивідуального підходу до кожної дитини, що враховує особливості психічного й мовленнєвого розвитку дітей з мовною патологією, дає можливість забезпечити оволодіння необхідними пізнавальними та інтелектуальними вміннями та навичками.

При цьому виховання дітей із ПМР має свої особливості, обумовлені характером дефекту розвитку кожної дитини. Відсутність або значне перекручування мовлення, органічні враження мозку, що викликають зниження інтелекту, впливають на фізичний розвиток, пізнавальну діяльність, поведінку дитини. Тому її виховання має поряд із загальними й

спеціальні завдання й методи, що коректують або компенсують негативні наслідки наявного дефекту розвитку.

Важливим у вихованні дітей з порушеннями мовлення є тісна співпраця батьків та фахівців, які надають допомогу дітям. Зокрема, робота логопеда з родиною, що виховує дитину з порушенням мовленнєвого розвитку, має на меті: надати кваліфіковану підтримку батькам; допомогти близьким дорослим створити комфортне сімейне середовище для повноцінного розвитку дитини; створити умови для активної участі батьків у вихованні і навчанні дитини; формувати адекватні взаємини між дорослими і їхніми дітьми.

Форми організації занять з дітьми раннього віку і їх близькими дорослими можуть бути різними – консультативно-рекомендаційна і лекційно-просвітницька робота; практичні заняття для батьків; організація «круглих столів», батьківських конференцій, дитячих ранків і свят; індивідуальні заняття з батьками та їх дитиною; підгрупові заняття дітей з ПМР. При цьому, наголошує Н. Сидоренко, необхідно пам'ятати, що батьки є найбільш зацікавленими учасниками корекційного процесу. Його успішний результат буде залежати від багатьох причин, і не в останню чергу від того, наскільки правильно будуть побудовані відносини між фахівцями і батьками. Спеціаліст повинен довіряти батькам, створювати умови для їхньої активної участі у вихованні і навчанні дитини, прислухатися до батьків, але й відстоювати власну обґрунтовану позицію, бути терплячим і коректним, впевненим і послідовним.

Серед важких порушень мовлення у дітей найчастіше зустрічаються алалія, афазія, ринолалія й різного типу дизартрії, деякі форми заїкуватості, які позбавляють дітей можливості навчатися в масовій школі. Більшість порушень мовлення у дітей обумовлюється враженнями головного мозку або у внутрішньоутробному розвитку, або вже в дитячому віці, також до ПМР призводять різні захворювання, які впливають на мозок і на не зміцнілу психіку дитини.

Отже, діти з порушеннями мовлення, крім недоліків усного мовлення, мають певні психолого-педагогічні особливості які потрібно враховувати під час навчання і виховання таких дітей. Було розглянуто засади індивідуального, індивідуально-диференційованого та соціально-особистісного підходів до виховання дітей з ПМР. Зауважено на важливості поєднання зусиль батьків із педагогами-логопедами, вихователями закладів дошкільної освіти, які мають змогу надати просвітницьку, консультаційну і дієву допомогу батькам дошкільнят з ПМР для забезпечення єдиного виховного простору у закладі і сім'ї, що сприятливо впливає на пізнавальний, мовленнєвий і соціальний розвиток дитини.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бистранівська О. С. Корекція мовленнєвих і не мовленнєвих порушень у дітей з вадами мовлення у процесі гри / О. С. Бистранівська // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2009. – Т. XI. – Ч. 6. – С. 26–30.

2. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення / І. Брушневська // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – №1. – С. 70–75.

3. Жаренкова Г. И. Выявление недостатков речи у детей / Г. И. Жаренкова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 2000. – 305 с.

4. Мастюкова Е. М. Дефекты речи и их происхождение / Е. М. Мастюкова // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей / Под ред. Т. А. Власовой. – М., 2000. – 184 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**БОНДАР Ольга Юріївна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ВАКАР Вікторія Сергіївна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ГОРБАЧОВА Ганна Олегівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

**ДОМБРОВСЬКА Алла Вікторівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ДУЛЬНЄВА Лідія Володимирівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

**КІЗЮК Олена Юріївна** – здобувачка ОР «бакалавр» Волинський національний університет імені Лесі Українки

**ЛАТІЙ Олена Ігорівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ЛИТВИНЕНКО Марина Володимирівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ЛУШПАЙ Тетяна Іванівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

**МАТВЄЄВА Ганна Миколаївна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ОЛЕКСЮК Олеся Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Миколавського національного університету імені В.О. Сухомлинського

**ПИЛИПЧУК Алла Іванівна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

**САЄНКО Тетяна Валеріївна** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

**ЯХИМЮК Костянтин Дмитрович** – здобувачка ОР «магістр» ЗВО Університет «Україна» освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта»

### **НАУКОВІ КЕРІВНИКИ**

**ГОНЧАРУК Світлана Вікторівна** - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки

**СТАРЄВА Анна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини, директор Миколаївського інституту розвитку людини ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

**МАЗУР Валентина Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини Миколаївського інституту розвитку людини ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

**ОЛЕКСЮК Оксана Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини Миколаївського інституту розвитку людини ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»