НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БАРБОЛІН ІВАН СЕРГІЙОВИЧ

УДК 159.922.86-056.264:37.015.31:316.477](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів
мають посилання на відповідне джерело



_____І. С. Барболін

Науковий керівник:
Лапін Андрій Володимирович,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Барболін І.С. Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячене актуальній для сучасної спеціальної психології та спеціальної педагогіки проблемі формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). В умовах трансформації сучасного суспільства, розширення інклюзивних практик, зміни підходів до розуміння особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами особливої ваги набуває не лише розвиток мовлення, когнітивних функцій чи соціально-комунікативних навичок, а й формування внутрішньої системи цінностей, життєвих смислів, моральних орієнтирів, здатності до рефлексії, самовизначення та побудови життєвої перспективи.

Саме ціннісно-смислова сфера забезпечує внутрішню цілісність особистості, виступає основою мотивації, регуляції поведінки, прийняття рішень та усвідомленого ставлення до власного життя. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що у сучасній науковій літературі проблема особистісного розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення переважно розглядається крізь призму мовленнєвих, когнітивних, нейропсихологічних або соціально-комунікативних труднощів. Водночас питання формування ціннісно-смислової сфери цієї категорії дітей залишається недостатньо вивченим попри очевидний зв’язок між мовленнєвими труднощами та процесами становлення особистості. Недостатність сформованого мовлення, труднощі вербалізації емоційних станів, обмеженість соціальної взаємодії, порушення процесів

внутрішнього мовлення, труднощі самопрезентації та самоусвідомлення створюють специфічні умови розвитку підлітка з ТПМ та можуть істотно впливати на процес формування життєвих смислів, ціннісних орієнтацій, особистісної автономії й суб'єктності.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що ціннісно-смислова сфера є складним інтегративним особистісним утворенням, яке включає систему життєвих цінностей, смислових орієнтацій, мотиваційних установок, моральних переконань, ставлення до себе, інших людей і майбутнього. У структурі ціннісно-смислової сфери за допомогою адаптованих методик було виокремлено відповідні компоненти, зокрема когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний. Когнітивний компонент відображає рівень усвідомлення життєвих цілей, особистісних смислів, внутрішнього локусу контролю та здатності до життєвого планування. Емоційно-ціннісний компонент охоплює емпатію, здатність до емоційного відгуку, систему моральних цінностей, емоційне ставлення до себе та інших. Поведінково-діяльнісний компонент характеризує соціальну компетентність, комунікативну активність, відповідальність, самоконтроль, здатність до конструктивної соціальної взаємодії. Рефлексивний компонент включає самоаналіз, самоспостереження, усвідомлення власних переживань, мотивів та причин поведінки.

У процесі дослідження було встановлено, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування ціннісно-смислової сфери осіб з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки саме на цьому етапі відбувається становлення власної ідентичності та автономії, формування моральних переконань, життєвих цілей, та внутрішньої життєвої позиції. Для підлітків даної категорії цей процес ускладнюється специфічними труднощами розвитку. Обмежені можливості мовленнєвого опосередкування внутрішнього досвіду нерідко призводять до фрагментарного усвідомлення власних переживань, недостатнього розвитку саморефлексії, труднощів побудови цілісного образу майбутнього, зниження соціальної активності та формування залежної або

невпевненої поведінкової позиції.

Для проведення емпіричного дослідження особливостей ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення було адаптовано комплекс психодіагностичних методик відповідно до особливостей їх психофізичного розвитку. До діагностичного інструментарію увійшли методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, тест смисложиттєвих орієнтацій, опитувальник Interpersonal Reactivity Index, система оцінювання соціальних навичок SSIS та шкала саморефлексії та інсайту SRIS. Адаптація методик передбачала спрощення мовних конструкцій, використання візуальних опор, структурованих алгоритмів виконання завдань, додаткових пояснень, альтернативних способів відповідей, що забезпечило валідність і доступність діагностичного процесу для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Результати констатувального етапу дослідження дозволили встановити недостатній рівень сформованості ціннісно-смислової сфери у більшості підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Виявлено труднощі усвідомлення життєвих цілей, переважання ситуативних або зовнішньо зумовлених мотиваційних орієнтирів, недостатню сформованість смисложиттєвих орієнтацій, обмежений розвиток емпатії, соціальної компетентності та рефлексивних умінь. Отримані результати обґрунтували необхідність цілеспрямованого формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження розроблено структурно-функціональну модель формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Модель відображає взаємозв’язок когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів, відповідних критеріїв, показників і рівнів сформованості та визначає концептуальну основу цілеспрямованого формування досліджуваної сфери. Відповідно до структурно-функціональної моделі розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано програму «Я. Цінності. Майбутнє», спрямовану на взаємопов’язане формування визначених

компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Програма ґрунтується на низці принципів та підходів: діяльнісний, компетентнісний, ціннісний де провідну роль відіграє особистісно орієнтований. Її зміст спрямовано на розвиток усвідомлення власних цінностей, формування життєвих цілей, розвиток емоційної компетентності, емпатії, соціальних навичок, рефлексії, відповідальності та здатності до особистісного самовизначення. До структури програми увійшли тренінгові заняття, вправи на ціннісне ранжування, рефлексивні техніки, ситуаційне моделювання, групові дискусії, вправи на життєве проєктування, емоційне усвідомлення та соціальну взаємодію.

Результати повторної діагностики після реалізації програми засвідчили позитивну динаміку сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків експериментальної групи. Частка підлітків із високим рівнем когнітивного компонента збільшилася з 15 % до 38 %, емоційно-ціннісного – з 12 % до 31 %, поведінково-діяльнісного – з 10 % до 29 %, рефлексивного – з 11 % до 30 %. У контрольній групі зміни досліджуваних показників були менш вираженими. Отримані результати дають підстави констатувати позитивну динаміку сформованості визначених компонентів ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє» та підтверджують її результативність у межах проведеного формувального експерименту.

На основі результатів дослідження розроблено методичні рекомендації для психологів, педагогів, учителів-логопедів та інших фахівців, які працюють із підлітками з тяжкими порушеннями мовлення, щодо формування їхньої ціннісно-смислової сфери. Методичні рекомендації охоплюють практичні підходи до формування рефлексивних умінь, ціннісного самовизначення, емоційної компетентності, соціальної активності та відповідальності підлітків. Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні наукових уявлень про психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із

тяжкими порушеннями мовлення, уточненні її структурних компонентів та обґрунтуванні структурно-функціональної моделі її формування. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання структурно-функціональної моделі, програми «Я. Цінності. Майбутнє», діагностичного комплексу та розроблених методичних рекомендацій у роботі фахівців із підлітками з тяжкими порушеннями мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними напрямами подальших наукових пошуків є дослідження особливостей формування ціннісно-смислової сфери осіб різних вікових груп із порушеннями мовлення, вивчення впливу сімейного та освітнього середовища на формування життєвих смислів і цінностей, аналіз індивідуально-психологічних чинників ціннісного самовизначення, а також розроблення й апробація цифрових і дистанційних засобів формування ціннісно-смислової сфери осіб із тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: ціннісно-смислова сфера, підлітки, тяжкі порушення мовлення, ціннісні орієнтації, формування, особистісний розвиток, рефлексія, соціальна компетентність, структурно-функціональна модель.

ABSTRACT

Barbolin I.S. Psychological features of the formation of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments (SSLI). – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 Social and Behavioral Sciences in the specialty 053 Psychology. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to the problem of the formation of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments, which is relevant to contemporary special psychology and special pedagogy. In the context of ongoing social transformations, the expansion of inclusive practices, and changing

approaches to understanding the personal development of children with special educational needs, particular importance is attached not only to the development of speech, cognitive functions, and social and communicative skills, but also to the formation of an internal system of values, life meanings, moral orientations, the capacity for reflection and self-determination, and the ability to construct a life perspective. The value-semantic sphere provides the internal integrity of the personality and serves as a basis for motivation, behavioural regulation, decision-making, and a conscious attitude towards one's own life.

The relevance of the research is determined by the fact that the personal development of adolescents with severe speech and language impairments is predominantly considered in contemporary scientific literature through the lens of speech, cognitive, neuropsychological, and social-communicative difficulties. At the same time, the formation of the value-semantic sphere in this category of adolescents remains insufficiently studied despite the relationship between speech difficulties and the processes of personality development. Insufficiently developed speech, difficulties in verbalising emotional states, limited social interaction, difficulties related to internal speech, self-presentation, and self-awareness create specific conditions for the development of adolescents with severe speech and language impairments and may influence the formation of life meanings, value orientations, personal autonomy, and agency.

The theoretical analysis of scientific literature has shown that the value-semantic sphere is a complex integrative personality construct that encompasses a system of life values, meaning orientations, motivational attitudes, moral beliefs, and attitudes towards oneself, other people, and the future. The structure of the value-semantic sphere examined in the study comprises four interrelated components: cognitive, emotional-value, behavioural-activity, and reflective. The cognitive component reflects awareness of life goals and personal meanings, internal locus of control, and the capacity for life planning. The emotional-value component encompasses empathy, emotional responsiveness, moral values, and emotional attitudes towards oneself and others. The behavioural-activity component

characterises social competence, communicative activity, responsibility, self-control, and the capacity for constructive social interaction. The reflective component includes self-analysis, self-observation, and awareness of one's own experiences, motives, and reasons for behaviour.

Adolescence is considered a sensitive period for the formation of the value-semantic sphere because this developmental stage involves the formation of identity, life goals, moral beliefs, autonomy, and an internal life position. For adolescents with severe speech and language impairments, this process may be complicated by specific developmental difficulties. Limited opportunities for the verbal mediation of internal experience may be associated with fragmented awareness of one's own experiences, insufficient development of self-reflection, difficulties in constructing a coherent image of the future, reduced social activity, and the formation of dependent or insecure behavioural patterns.

To empirically investigate the features of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments, a set of psychodiagnostic methods was used: M. Rokeach's Value Orientations method, the Purpose-in-Life Test, the Interpersonal Reactivity Index (IRI), the Social Skills Improvement System (SSIS), and the Self-Reflection and Insight Scale (SRIS). The procedures for administering the methods were adapted to the developmental characteristics of the participants. The adaptation of the diagnostic instruments included simplifying the language of instructions, using visual supports and structured task-performance algorithms, providing additional explanations and alternative response formats, and, for certain methods, adapting the structure of tasks and response formats while preserving the substantive focus of the psychological constructs being assessed. These adaptations contributed to making the diagnostic process more accessible to adolescents with severe speech and language impairments.

The results of the ascertaining stage of the study revealed an insufficient level of formation of the value-semantic sphere in the majority of adolescents with severe speech and language impairments. Difficulties were identified in awareness of life goals, the formation of meaning-in-life orientations, empathy, social competence, and

reflective skills, along with a predominance of situational or externally determined motivational orientations. The obtained results substantiated the need for the purposeful formation of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments.

Based on the theoretical analysis and the results of the empirical study, a structural-functional model for the formation of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments was developed. The model reflects the interrelationship among the cognitive, emotional-value, behavioural-activity, and reflective components, as well as the corresponding criteria, indicators, and levels of formation, and provides a conceptual framework for the purposeful formation of the value-semantic sphere.

In accordance with the structural-functional model, the programme “I. Values. Future” was developed, theoretically substantiated, and tested. The programme is aimed at the interconnected formation of the identified components of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments. It is based on the principles of personality-oriented, activity-based, competence-based, and value-based approaches. Its content focuses on awareness of personal values, the formation of life goals, emotional competence, empathy, social skills, reflection, responsibility, and the capacity for personal self-determination. The programme includes training sessions, value-ranking exercises, reflective techniques, situational modelling, group discussions, life-design exercises, emotional-awareness activities, and tasks aimed at social interaction.

The results of repeated diagnostics following the implementation of the programme demonstrated positive dynamics in the formation of the value-semantic sphere among adolescents in the experimental group. The proportion of adolescents with a high level of the cognitive component increased from 15% to 38%, the emotional-value component from 12% to 31%, the behavioural-activity component from 10% to 29%, and the reflective component from 11% to 30%. Changes in the corresponding indicators in the control group were less pronounced. The obtained results indicate positive dynamics in the formation of the identified components of

the value-semantic sphere in the experimental group following the implementation of the «I. Values. Future» programme and support its effectiveness within the scope of the formative experiment conducted.

Based on the results of the study, methodological recommendations were developed for psychologists, educators, speech and language therapists, and other professionals working with adolescents with severe speech and language impairments regarding the formation of their value-semantic sphere. The recommendations include practical approaches to the formation of reflective skills, value self-determination, emotional competence, social activity, and responsibility in adolescents.

The theoretical significance of the study lies in expanding scientific understanding of the psychological features of the formation of the value-semantic sphere of adolescents with severe speech and language impairments, clarifying its structural components, and substantiating a structural-functional model for its formation. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using the structural-functional model, the “I. Values. Future” programme, the diagnostic set of methods, and the developed methodological recommendations in professional work with adolescents with severe speech and language impairments.

The study does not exhaust all aspects of the problem under consideration. Prospective areas for further research include studying the formation of the value-semantic sphere in individuals of different age groups with speech disorders; examining the influence of family and educational environments on the formation of life meanings and values; analysing individual psychological factors of value self-determination; and developing and testing digital and distance-based tools for the formation of the value-semantic sphere of individuals with severe speech and language impairments.

Keywords: value-semantic sphere, adolescents, severe speech and language impairments, value orientations, formation, personal development, reflection, social competence, structural-functional model.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях, категорії Б (у тому числі ті, які індексуються у міжнародних наукометричних базах)

1. **Барболін І. С.** Ціннісно-смислова сфера як ключовий структурний компонент особистості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус.* 2025. Вип. 78, ч. 1. С. 36-39. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.6
2. **Барболін І. С.** Сучасні концепції розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 4 (120). С. 21–33. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.285
3. **Лапін А., Барболін І.** Теоретичний аналіз кореляційної залежності «Я-концепції» та ціннісно-смислової сфери у підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. № 27. С. 139–152. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.298
4. **Барболін І. С.** Психологічні особливості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення ціннісно-смислової сфери. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. Т. 122, № 2. С. 23–41. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.328

Статті у інших наукових виданнях України

Барболін І. С. Емоційно-комунікативний розвиток підлітків з тяжкими порушеннями мовлення як об'єкт психолого-педагогічного супроводу. *Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців*: електронний періодичний збірник студентських наукових праць. № 12. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Факультет спеціальної освіти та соціальної політики, Наукове товариство студентів та аспірантів імені Григорія Волинки, 2026.

Режим доступу: https://enpuirb.udu.edu.ua/?utm_source=chatgpt.com

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. **Барболін І. С.** До проблеми розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. *Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни:* матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених (м. Київ, 1 травня 2025 р.). Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 14–19.

Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747378/?utm_source=chatgpt.com

2. **Барболін І. С.** Сучасний стан проблеми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. *Дошкільна і спеціальна освіта в умовах сьогодення: тенденції, ідеї, можливості*: збірник наукових праць за матеріалами ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 5 травня 2026 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2026. С. 21-25.

Режим доступу: https://kttmdiso.cnu.edu.ua/2026/05/06/doshkilna-i-spetsialna-osvita-v-umovakh-sohodennia-tendentsii-idei-mozhlyvosti/?utm_source=chatgpt.com

3. **Барболін І. С.** Формування ціннісно орієнтованого інклюзивного освітнього середовища для підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій:* матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої Дню науки (м. Харків, 14 травня 2026 р.). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2026. С. 83-88.

Режим доступу: https://sites.google.com/view/nauka-khgpa/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%

D1%86%D1%96%D1%97?authuser=0 (дата звернення: 13.07.2026).

4. **Барболін І. С.** Особливості розвитку мотиваційної сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного супроводу**.** *Спеціальна освіта в сучасному світі: виклики та перспективи***:** тези доповідей ІІ Всеукраїнської студентської та аспірантської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Львів, 20 травня 2025 р.). Львів: Видавництво Львівського національного університету імені Івана Франка, 2026. С. 77–80.

Режим доступу: https://pedagogy.lnu.edu.ua/about/departments/naukovi-vydannya-kpi?utm_source=chatgpt.com

5. **Барболін І. С.** Психологічні особливості розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення**.** *Інформаційні технології в освіті та науці*: збірник наукових праць V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 21 травня 2026 р.). Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2026. С. 32–36.

Режим доступу: https://drive.google.com/drive/folders/1DgUYJ8CbszOzivugUimgd9xG6rpfegR2?usp=sharing

6. **Барболін І. С.** Психологічні особливості розвитку підлітків з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 21–22 травня 2026 р.). Кам'янець-Подільський: НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2026. С. 502–506.

Режим доступу: https://khnnra.edu.ua/archives/23545?utm_source=chatgpt.com

7. **Барболін І. С.** Спеціальна освіта осіб із тяжкими порушеннями мовлення: історичні виміри та сучасні тенденції. *Ілінські читання: історико-педагогічні краєзнавчі студії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної

конференції, присвяченої 260-річчю від дня народження графа Юзефа-Августа Ілінського (с-ще Романів, Житомирська область, 29 травня 2026 р.). Романів: Гуманітарний відділ Романівської селищної ради; ГО «Академія спеціальної освіти», 2026. С. 38–41.

Режим доступу: https://romaniv.osv.org.ua/?utm_source=chatgpt.com

ЗМІСТ

ВСТУП 17

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ. 30

1.1. Ціннісно-смислова сфера особистості як предмет психолого-педагогічного дослідження у науковій літературі. 30

1.2. Психологічні особливості підліткового віку в контексті становлення ціннісно-смислової сфери. 38

1.3. Психологічні особливості розвитку особистості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. 67

Висновки до першого розділу. 98

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ. 100

2.1. Організація та методика експериментального дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. 100

2.2. Аналіз сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. 109

2.3. Структурно-функціональна модель формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. 135

Висновки до другого розділу. 146

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ. 148

3.1. Програма формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. 148

3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності програми

формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. 160

3.3. Методичні рекомендації щодо формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. 189

Висновки до третього розділу. 196

ВИСНОВКИ 198

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 203

ДОДАТКИ 22

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток суспільства супроводжується суттєвими соціальними, культурними, освітніми та інформаційними трансформаціями, що безпосередньо впливають на процес становлення особистості підлітків. В умовах глобалізації, цифровізації комунікативного простору, зміни соціальних норм, переосмислення моральних орієнтирів і зростання невизначеності особливого значення набуває проблема формування внутрішньої системи цінностей особистості, її сенсожиттєвих орієнтацій, здатності до самовизначення, відповідального вибору та побудови життєвої перспективи. У цьому контексті ціннісно-смислова сфера постає як фундаментальне особистісне утворення, що забезпечує внутрішню цілісність особистості, визначає спрямованість поведінки, характер взаємодії із соціальним середовищем, особливості прийняття рішень та життєвого планування.

Тому одним із важливих напрямів сучасної спеціальної психології постає дослідження закономірностей становлення ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки саме вона визначає особливості особистісного розвитку, соціальної взаємодії та життєвого самовизначення.

Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому віці, який є сензитивним періодом формування самосвідомості, особистісної ідентичності, моральних переконань, життєвих цілей і системи індивідуальних цінностей [79]. Саме в цей період відбувається інтенсивне переосмислення власного досвіду, формування ставлення до себе, інших людей і майбутнього, розвиток рефлексії та становлення суб’єктної позиції [95, с. 93–102]. Підлітковий вік характеризується активним пошуком смислів, прагненням до самостійності, автономії та визнання, що робить питання розвитку ціннісно-смислової сфери одним із центральних у структурі особистісного становлення [81].

Водночас процес формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) має специфічні особливості, обумовлені системним впливом мовленнєвого дефіциту на різні сторони

психічного розвитку. Тяжкі порушення мовлення не обмежуються труднощами комунікації чи мовного оформлення висловлювання, а мають значно ширший вплив на розвиток когнітивної, емоційної, соціальної та особистісної сфер [94, с. 144–149]. Недостатність мовленнєвих засобів ускладнює процес усвідомлення власного досвіду, вербалізації переживань, побудови внутрішнього діалогу, формування рефлексії, самопрезентації та соціальної взаємодії, що, своєю чергою, може негативно впливати на становлення ціннісних орієнтацій і життєвих смислів [83].

Мовлення виконує не лише комунікативну, а й пізнавальну, регулятивну, соціалізаційну та смислотворчу функції [14; 106]. Саме через мовлення особистість засвоює соціально-культурний досвід, моральні норми, суспільні цінності, моделі поведінки та форми взаємодії. Воно виступає інструментом опосередкування мислення, внутрішньої регуляції, самоаналізу та усвідомлення себе. За наявності тяжких порушень мовлення цей процес може відбуватися із суттєвими труднощами, що створює ризики недостатньої сформованості особистісних смислів, фрагментарності ціннісної системи, зовнішньої залежності від оцінок і труднощів життєвого самовизначення. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення нерідко мають обмежений досвід ефективної комунікації, труднощі встановлення міжособистісних контактів, знижену впевненість у собі, нестійку самооцінку, підвищену тривожність, переживання власної інакшості та ризик соціальної ізоляції [71, с. 201–211]. Такі особливості можуть ускладнювати включення підлітка у повноцінний соціальний простір, знижувати можливості активного засвоєння соціального досвіду, обмежувати розвиток автономії, відповідальності та усвідомленого морального вибору.

Актуальність дослідження посилюється сучасними тенденціями розвитку освіти, орієнтованими на забезпечення особистісного розвитку, психологічного благополуччя, соціальної інтеграції та рівних освітніх можливостей для дітей з особливими освітніми потребами [32, с. 7-19]. Нова освітня парадигма передбачає відхід від вузького розуміння корекційної роботи як процесу усунення дефіцитів і зосередження на розвитку особистісного потенціалу

дитини, формуванні її автономності, життєвої компетентності та готовності до самореалізації. У зв'язку з цим проблема формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення набуває міждисциплінарного значення та потребує комплексного психолого-педагогічного усвідомлення.

Проблеми розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, психолого-педагогічного супроводу, комунікативного та особистісного розвитку досліджували Н. Базима, М. Балинська, Е. Данілавічютє, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Синьов, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші. У їхніх працях розкрито закономірності мовленнєвого дизонтогенезу, вторинні особистісні порушення, труднощі соціалізації та психолого-педагогічні умови підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями.

Питання ціннісно-смислової сфери, смисложиттєвих орієнтацій та психології особистості у підлітковому віці досліджували О. Бабяк, І. Когут, В. Лавриненко, А. Лапін, С. Максименко, Н. Шевченко, Т. Яновська та інші. Їхні роботи присвячені структурі ціннісно-смислової сфери, формуванню життєвих смислів, мотиваційно-ціннісній регуляції поведінки підлітків та особливостям смислової сфери у кризові періоди розвитку.

У зарубіжній психології теоретичне підґрунтя дослідження ціннісно-смислової сфери, життєвих смислів, особистісного самовизначення та морального становлення представлено у працях V. Frankl, M. Rokeach, Sh. Schwartz, C. Rogers, A. Maslow, E. Erikson, L. Kohlberg, J. Piaget та інших. Водночас у дослідженнях D. Bishop, L. Leonard, B. Tomblin, M. Snowling, J. Courtenay Frazier Norbury, G. Conti-Ramsden та інших висвітлено особливості мовленнєвого розвитку дітей і підлітків, а також взаємозв'язок мовленнєвих труднощів із соціальним функціонуванням, комунікацією, емоційним благополуччям та особистісним розвитком. Сукупність цих наукових положень створює теоретичне підґрунтя для розгляду формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення у взаємозв'язку з особливостями їхнього мовленнєвого, соціально-емоційного та особистісного розвитку.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у вітчизняній і зарубіжній науці накопичено значний теоретичний і практичний матеріал щодо проблем мовленнєвого розвитку, корекції тяжких порушень мовлення, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та розвитку особистості у підлітковому віці. Водночас проблема формування ціннісно-смислової сфери саме у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення залишається малодослідженою. У більшості наукових праць акцент здійснюється переважно на мовленнєвих, когнітивних, нейропсихологічних або комунікативних аспектах розвитку, тоді як питання становлення цінностей, смисложиттєвих орієнтацій, моральної свідомості, рефлексії, самосвідомості та життєвого самовизначення цієї категорії дітей залишаються недостатньо висвітленими.

Недостатній рівень теоретичної розробленості означеної проблематики зумовлює необхідність наукового обґрунтування структури ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, визначення її компонентів, функціональних зв'язків, чинників формування та психолого-педагогічних умов розвитку. Особливої уваги потребує розроблення структурно-функціональної моделі формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, яка враховуватиме специфіку особистісного становлення підлітків із ТПМ та відображатиме взаємозв'язок когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Практичний аспект актуальності дослідження пов'язаний з обмеженими можливостями адаптованого психодіагностичного інструментарію для вивчення ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення [34, с. 47-55; 49]. Значна частина існуючих методик орієнтована на достатній рівень сформованості мовлення, абстрактного мислення та вербальної продуктивності, що обмежує можливість їх коректного застосування у роботі з цією категорією дітей [35, с. 21-40]. Це обумовлює необхідність адаптації діагностичних матеріалів з урахуванням мовленнєвих можливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення [33]. Не менш важливим є розроблення та впровадження програм формування ціннісно-смислової сфери

підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. У сучасній практиці психолого-педагогічного супроводу переважає орієнтація на розвиток мовлення, когнітивних функцій та соціальної адаптації, водночас особистісно-смисловий компонент розвитку часто залишається поза системною увагою. Це знижує ефективність комплексного супроводу та не дозволяє повною мірою забезпечити гармонійне особистісне становлення підлітка.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів у діяльності психологів, логопедів, педагогів, соціальних педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та закладів освіти. Практична значущість дослідження пов’язана з можливістю використання структурно-функціональної моделі, діагностичного комплексу, програми «Я. Цінності. Майбутнє» та методичних рекомендацій у практичній роботі фахівців із підлітками з тяжкими порушеннями мовлення.

Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки специфіка їхнього мовленнєвого розвитку істотно впливає на процес міжособистісної взаємодії, становлення самосвідомості та формування системи особистісних цінностей.

Отже, актуальність дослідження визначається, з одного боку, суспільною потребою у формуванні психологічно зрілої, соціально активної та внутрішньо цілісної особистості, здатної до усвідомленого життєвого вибору та самореалізації, а з іншого – недостатньою теоретичною та методичною розробленістю проблеми психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ. Необхідність комплексного дослідження зазначеної проблеми, обґрунтування структурно-функціональної моделі та розроблення програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення зумовлює наукову доцільність і практичну значущість обраної теми дисертаційного дослідження.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи

Ярмаченка НАПН України та пов’язане з науковими темами Інституту: «Теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу осіб з порушеннями когнітивного розвитку» (2021–2023 рр., державний реєстраційний номер 0121U108682); «Теоретико-методичні засади психологічного та психотерапевтичного супроводу ресоціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів» (2024–2025 рр., державний реєстраційний номер 0124U000496); «Психолого-педагогічні засади подолання психосоціального стресу у осіб з особливими освітніми потребами» (2026–2027 рр., державний реєстраційний номер 0126U000444).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 5 від 14.04.2025 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, розробити структурно-функціональну модель і програму її формування та експериментально перевірити ефективність їх застосування.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічні джерела з проблеми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та визначити її психологічний зміст, структуру й основні чинники формування.

2. Обґрунтувати та скомпонувати діагностичний інструментарій дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення і визначити психологічні особливості її сформованості.

3. Розробити та теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель і програму формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та експериментально перевірити ефективність їх застосування.

4. Розробити методичні рекомендації з формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Об'єктом дослідження є ціннісно-смислова сфера підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження: психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення буде більш результативним за умови реалізації цілеспрямованої програми, побудованої відповідно до структурно-функціональної моделі та спрямованої на взаємопов'язане формування когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного і рефлексивного компонентів досліджуваної сфери.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення загальної, вікової, педагогічної та спеціальної психології про закономірності психічного й особистісного розвитку; положення культурно-історичного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та системного підходів до вивчення розвитку особистості; наукові уявлення про ціннісно-смислову сферу як інтегративне особистісне утворення, що визначає систему цінностей, життєвих смислів, спрямованість, самовизначення та регуляцію поведінки особистості; психологічні положення щодо особливостей становлення ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих установок, рефлексії та особистісного самовизначення в підлітковому віці.

Важливе методологічне значення для дослідження мають положення спеціальної психології, спеціальної педагогіки та логопедії про взаємозв'язок мовленнєвого й особистісного розвитку, вплив мовленнєвих труднощів на комунікативну активність, соціальну взаємодію, емоційно-вольову сферу та самосприйняття особистості; психолінгвістичні положення про взаємозв'язок мовлення, мислення, свідомості й особистісного розвитку; наукові праці Н. Бабич, О. Боряк, С. Коноплястої, В. Кондратенко, О. Козинець, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Ткаченко та інших дослідників, присвячені

психологічним і психолого-педагогічним особливостям осіб із порушеннями мовлення [37].

Концептуальними орієнтирами дослідження визначено системний, особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи, застосування яких забезпечує цілісне вивчення когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та обґрунтування умов її цілеспрямованого формування.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів:

теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження для визначення теоретичних засад, сутності, структури та психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення; теоретичне моделювання – для розроблення структурно-функціональної моделі її формування;

емпіричні – спостереження, психодіагностичне обстеження, констатувальний і формувальний експерименти; методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча – для дослідження системи термінальних та інструментальних цінностей; тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) – для визначення особливостей життєвих цілей, осмисленості життя та локусу контролю; Індекс міжособистісної реактивності (IRI) – для дослідження емпатійних проявів; система оцінювання соціальних навичок (SSIS) – для визначення особливостей соціальної поведінки та взаємодії; шкала саморефлексії та інсайту (SRIS) – для дослідження рефлексивного компонента;

математико-статистичні – кількісний і якісний аналіз отриманих емпіричних даних, розрахунок абсолютних і відносних показників, порівняння розподілів досліджуваних показників у контрольній та експериментальній групах і оцінювання їх динаміки на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень дослідження; відповідністю комплексу використаних методів його меті та завданням; поєднанням теоретичних та емпіричних методів; достатнім обсягом вибірки; послідовною реалізацією констатувального і формувального етапів експерименту; кількісним і якісним аналізом одержаних результатів.

Експериментальна база дослідження: Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» дніпропетровської обласної ради; спеціальна школа І-ІІ ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації; Полтавський навчально-реабілітаційний центр полтавської обласної ради; Інклюзивно-ресурсний центр №3 Деснянського району м. Києва; державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Загальна вибірка дослідження становила 90 підлітків із тяжкими порушеннями мовлення віком 11–15 років. На формувальному етапі учасників було розподілено на експериментальну та контрольну групи по 45 осіб. Формування груп здійснювалося з урахуванням вікових показників, особливостей мовленнєвого розвитку та результатів первинної діагностики ціннісно-смислової сфери. Детальну характеристику вибірки та процедуру організації експериментального дослідження представлено у підрозділі 2.1.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Вперше:

– теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, яка інтегрує когнітивний, емоційно-ціннісний,

поведінково-діяльнісний та рефлексивний компоненти, відображає взаємозв'язки між ними та враховує специфіку мовленнєвого дизонтогенезу;

– розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано програму «Я. Цінності. Майбутнє», спрямовану на формування когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Уточнено та поглиблено:

– наукові уявлення про психологічний зміст і структуру ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення як інтегративного особистісного утворення, що охоплює систему цінностей, життєвих смислів, ставлень до себе та інших, особливості соціальної поведінки й рефлексії;

– уявлення про психологічні особливості сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення за когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінково-діяльнісним та рефлексивним компонентами.

Подальшого розвитку набули:

– теоретичні та методичні положення щодо цілеспрямованого формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах спеціально організованої психолого-педагогічної роботи;

– методичні засади діагностики та оцінювання динаміки сформованості компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення з урахуванням їхніх мовленнєвих і комунікативних особливостей.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання структурно-функціональної моделі, програми «Я. Цінності. Майбутнє» та розроблених методичних рекомендацій у роботі психологів, учителів-логопедів, педагогів та інших фахівців, які працюють із підлітками з тяжкими порушеннями мовлення. Запропонований у дослідженні діагностичний комплекс може використовуватися для вивчення особливостей сформованості та моніторингу динаміки когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного і рефлексивного компонентів ціннісно-смислової

сфери. Під час проведення діагностики передбачено організаційне та мовленнєве пристосування процедури пред'явлення завдань до комунікативних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення без зміни змістової спрямованості діагностичних методик.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в практику роботи закладів:

1. Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» дніпропетровської обласної ради; 23.07.2026. №393
2. Спеціальна школа I-II ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації; 08.09.2026. №296
3. Полтавський навчально-реабілітаційний центр полтавської обласної ради; 31.07.2026. №0204/132
4. Інклюзивно-ресурсний центр №3 Деснянського району м. Києва; 11.09.2020. №37
5. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»; 01.07.2026. №60/1

Особистий внесок автора. У статті [3] внесок здобувача полягає в аналізі та узагальненні наукових джерел щодо взаємозв'язку «Я-концепції» та ціннісно-смислової сфери підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку, систематизації психологічних підходів до дослідження зазначеної проблеми та підготовці матеріалів щодо особливостей становлення ціннісно-смислової сфери цієї категорії підлітків. Внесок співавтора – у науковому обґрунтуванні теоретичних положень дослідження, визначенні концептуальних засад аналізу взаємозв'язку «Я-концепції» та ціннісно-смислової сфери, а також у науковому редагуванні й узагальненні результатів.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Результати дисертаційного дослідження представлені на конференціях:

міжнародні: *Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції, присвяченій Дню науки* «Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій» (м. Харків, 14 травня 2026 р.); *V Міжнародній науково-практичній*

конференції «Інформаційні технології в освіті та науці» (м. Запоріжжя, 21 травня 2026 р.); *X Міжнародній науково-практичній конференції* **«**Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» матеріали (м. Кам'янець-Подільський, 21–22 травня 2026 р.);

всеукраїнські:

Всеукраїнській конференції молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни» (м. Київ, 1 травня 2025 р.); *II Всеукраїнській студентській та аспірантській науково-практичній конференції з міжнародною участю* «Спеціальна освіта в сучасному світі: виклики та перспективи**»** (м. Львів, 20 травня 2025 р.); *II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю* «Дошкільна і спеціальна освіта в умовах сьогодення: тенденції, ідеї, можливості» (м. Івано-Франківськ, 5 травня 2026 р.); *Всеукраїнській науково-практичній конференції, присвяченій 260-річчю від дня народження графа Юзефа-Августа Ілінського* «Ілінські читання: історико-педагогічні краєзнавчі студії» (с-ще Романів, Житомирська область, 29 травня 2026 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 12 наукових публікаціях, з яких 5 висвітлюють основні наукові результати дисертації (4 статті у наукових фахових виданнях України категорії «Б», 1 стаття в іншому науковому виданні України) та 7 публікацій засвідчують апробацію матеріалів дисертації. Із 5 публікацій, у яких висвітлено основні наукові результати дисертації, 4 є одноосібними, 1 – у співавторстві**.**

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (203 найменування, з яких 30 іноземною (англійською) мовою), 2 додатки. Загальний обсяг дисертації становить 249 сторінок, з них основний

текст викладено на 3 сторінках. Робота містить 14 таблиць та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Ціннісно-смислова сфера особистості як предмет психолого-педагогічного дослідження у науковій літературі

У сучасному науковому дискурсі проблема ціннісно-смислової сфери особистості посідає особливе місце у зв’язку зі зростанням інтересу до внутрішніх механізмів особистісного розвитку, самовизначення, формування життєвих орієнтирів та побудови індивідуальної картини світу [10, с. 6-20]. Трансформаційні процеси, які відбуваються в суспільстві, глобалізація, цифровізація, зміна соціокультурних моделей взаємодії, нестабільність соціального середовища та зростання психологічних викликів актуалізують питання становлення особистості як носія системи цінностей, здатного до усвідомленого вибору, морального саморегулювання, відповідального прийняття рішень та побудови життєвих смислів. Саме тому ціннісно-смислова сфера дедалі частіше розглядається не лише як окремий аспект особистісного розвитку, а як інтегративне ядро особистості, що визначає спрямованість діяльності, характер міжособистісної взаємодії, мотиваційну структуру та загальну модель поведінки людини [15, с. 115].

У межах психологічної науки категорія цінностей розглядається як одна з базових характеристик особистості, що відображає значущість певних об’єктів, явищ, норм, переконань та життєвих орієнтирів для суб’єкта [93, с. 27–30]. Цінності виконують функцію своєрідних внутрішніх регуляторів поведінки, визначаючи ставлення людини до себе, інших людей, діяльності, суспільства та власного майбутнього [104]. Вони не є вродженими утвореннями, а формуються у процесі соціалізації, інтеріоризації соціокультурного досвіду, засвоєння моральних норм та набуття індивідуального життєвого досвіду. Психологічний аналіз теоретичних підходів у зарубіжній психології засвідчив, що дану проблему розглядали представники різних напрямків, зокрема: Д. Болдуїн,

В. Вундт, Н. Грот, У. Джемс, Ч. Кулі, Д. Мід, А. Пфендер, М. Розенберг (інтеракціоністський підхід); А. Адлер, Е. Берн, Е. Еріксон, Р. Саллівен, А. Фройд, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг (психодинамічний підхід: психоаналіз, Я-психологія); Д. Бем, А. Валлон, Т. Вілсон, Л. Колберг, Ж. Піаже, Л. Фестінгер та ін. (когнітивний підхід); А. Маслоу, Р. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл (гуманістична психологія, особистісно-центрований підхід).

Проблема цінностей має тривалу історію наукового осмислення. У філософській традиції питання цінностей розроблялися в межах аксіології як науки про природу, структуру та функції цінностей. Значний внесок у розвиток аксіологічної проблематики зробили представники класичної філософії, зокрема І. Кант, який розглядав моральні цінності як основу автономії особистості та її здатності до морального вибору. У працях В. Віндельбанда та Г. Ріккерта цінності постають як надіндивідуальні смислові утворення, що визначають культурний розвиток суспільства та слугують основою гуманітарного знання.

Подальший розвиток уявлень про цінності відбувався у межах психології особистості. Важливим етапом стало становлення гуманістичної психології, представники якої акцентували увагу на внутрішньому світі людини, її прагненні до самореалізації, пошуку смислу та особистісного зростання. У концепції А. Маслоу цінності пов’язуються з ієрархією потреб та процесом самоактуалізації. Дослідник розглядав особистість як активну систему, що прагне реалізувати власний потенціал, а вищі цінності – як важливу умову гармонійного розвитку людини. До таких цінностей за А. Маслоу належать істина, добро, краса, справедливість, цілісність, досконалість та самореалізація [191].

Особливого значення для розвитку проблеми ціннісно-смислової сфери набула логотерапія В. Франкла. Учений розглядав прагнення до сенсу як фундаментальну мотиваційну силу особистості. На думку В. Франкла, людина не лише реагує на зовнішні стимули чи задовольняє потреби, а насамперед шукає сенс власного існування. Сенс виступає центральною категорією особистісного розвитку, що дозволяє людині долати труднощі, зберігати

психологічну цілісність та будувати перспективу майбутнього. Відсутність сенсу або його втрата, за В. Франклом, призводять до екзистенційної фрустрації, внутрішньої порожнечі, зниження мотивації та особистісної дезорганізації [183].

У межах вітчизняної та європейської психології проблема сенсу активно розроблялася у працях науковців, які визначали особистісний сенс як індивідуалізоване значення, співвіднесене з потребами, мотивами та цілями суб'єкта. Вчені підкреслюють, що саме через систему особистісних сенсів людина надає суб'єктивного значення зовнішньому світу, структурує власний досвід і визначає напрям діяльності. Сенс у такому розумінні виступає не статичним утворенням, а динамічною системою, що змінюється у процесі розвитку особистості.

Поняття ціннісно-смислової сфери виникає на перетині двох взаємопов'язаних категорій – цінностей і сенсів. У сучасному розумінні ціннісно-смислова сфера розглядається як інтегративне особистісне утворення, яке охоплює систему ціннісних орієнтацій, життєвих смислів, мотиваційних настанов, моральних переконань, ставлення до себе, інших та світу загалом. Вона визначає внутрішню логіку поведінки людини, її життєву позицію, особистісний вибір та здатність до саморегуляції.

Наукові дослідження свідчать, що ціннісно-смислова сфера виконує низку важливих функцій у структурі особистості. Насамперед мова йде про регулятивну функцію, яка забезпечує вибір поведінкових стратегій, визначає пріоритети та спрямованість діяльності. Цінності виступають своєрідними критеріями оцінювання подій, вчинків і взаємин, тоді як смисли забезпечують внутрішнє обґрунтування цих оцінок [59, с. 21-31].

Не менш важливою є мотиваційна функція ціннісно-смислової сфери. Саме система цінностей та смислів визначає характер мотивів, силу прагнень, рівень особистісної залученості у діяльність та готовність до подолання труднощів [164, с. 121–134]. Коли діяльність має особистісний сенс, вона набуває більшої внутрішньої значущості та стійкості.

Ідентифікаційна функція полягає у забезпеченні цілісності особистості, формуванні образу Я, усвідомленні власної позиції та побудові індивідуальної життєвої траєкторії. Через систему цінностей людина визначає ким вона є, до чого прагне та яким бачить своє майбутнє [59, с. 21-31].

Особливого значення набуває соціалізаційна функція ціннісно-смислової сфери. Засвоєння суспільно значущих цінностей, моральних норм і культурних смислів забезпечує інтеграцію особистості у соціум, розвиток соціальної відповідальності та здатності до конструктивної взаємодії.

У педагогічному контексті проблема ціннісно-смислової сфери розглядається як одна з центральних у процесі виховання та формування особистості [13, с. 199–202]. Освіта сьогодні дедалі більше орієнтується не лише на передачі знань, а й на формування ціннісних орієнтацій, моральної культури, відповідальності, громадянської позиції та здатності до свідомого життєвого вибору. У цьому аспекті освітнє середовище виступає важливим простором формування ціннісно-смислової сфери через систему взаємодій, зміст освіти, культуру закладу та особистість педагога [57].

Сучасні дослідники підкреслюють, що формування ціннісно-смислової сфери є тривалим і багатофакторним процесом, який залежить від взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників належать індивідуально-психологічні особливості, рівень розвитку самосвідомості, емоційно-вольова сфера, мотиваційна структура, особливості рефлексії та життєвий досвід [57]. Значущість емоційно-вольової сфери в особистісному розвитку дітей з особливими освітніми потребами підтверджується також дослідженнями її специфічних проявів за різних варіантів порушеного розвитку [11, с. 6–11]. Зовнішніми чинниками виступають сім’я, освітнє середовище, однолітки, культурний контекст, соціальні норми, інформаційний простір та суспільні трансформації.

Аналіз структури, функцій та механізмів формування ціннісно-смислової сфери дозволяє розглядати її як фундаментальний компонент особистісного розвитку, що забезпечує внутрішню цілісність особистості, регуляцію

поведінки, соціальну адаптацію та життєве самовизначення. Ці положення становлять важливу теоретичну основу для подальшого дослідження особливостей становлення ціннісно-смислової сфери у підлітковому віці та специфіки її формування у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які через особливості комунікативного розвитку можуть мати додаткові труднощі у процесі особистісного становлення [57].

Подальше усвідомлення феномену ціннісно-смислової сфери потребує аналізу її внутрішньої структури, оскільки саме структурний підхід дозволяє зрозуміти механізми функціонування цього складного особистісного утворення та окреслити можливості його цілеспрямованого розвитку. У сучасній психології ціннісно-смислова сфера не розглядається як сукупність ізольованих характеристик, а інтерпретується як цілісна багаторівнева система, елементи якої перебувають у постійній взаємодії, взаємовпливі та динамічній трансформації під впливом життєвого досвіду, соціального контексту та вікових змін [163, с. 237–244].

Структурний аналіз ціннісно-смислової сфери демонструє, що її ядро становить система особистісно значущих цінностей, які виступають базовими орієнтирами життєдіяльності людини. Цінності визначають, що саме особистість вважає важливим, значущим, бажаним або морально прийнятним. Вони задають напрям життєвих прагнень, впливають на вибір цілей, способів поведінки та характер взаємодії із соціальним середовищем. Водночас цінності не існують автономно, оскільки їхня реальна регулятивна сила реалізується через систему смислів, що забезпечують суб’єктивне наповнення життєвого досвіду [59, с. 21-31].

Смислова складова ціннісно-смислової сфери пов’язана з інтерпретацією особистістю власного досвіду, визначенням значущості подій, діяльності, міжособистісних відносин та життєвих перспектив. Якщо цінності відповідають на питання «Що є важливим?», то смисли дають відповідь на питання «Чому це важливо саме для мене?». Саме смисл забезпечує індивідуалізацію цінностей, їх включення у внутрішню структуру особистості

та перетворення на реальні регулятори поведінки.

Наукові джерела дозволяють виокремити декілька основних структурних компонентів ціннісно-смислової сфери. Насамперед, мова йде про мотиваційно-ціннісний компонент, який відображає систему домінуючих потреб, мотивів, цілей, інтересів та ціннісних орієнтацій особистості. Цей компонент визначає загальну спрямованість особистості, її готовність до діяльності, рівень внутрішньої активності та вибір життєвих пріоритетів. Мотиваційно-ціннісний компонент виступає основою для формування особистісної позиції, моральних установок та життєвих стратегій [57].

Другим важливим компонентом є когнітивно-смисловий, який охоплює уявлення особистості про себе, світ, інших людей, соціальні норми, моральні принципи та власне місце у системі соціальних відносин. До цього компоненту належать процеси усвідомлення життєвого досвіду, формування смисложиттєвих орієнтацій, здатність до постановки цілей та розуміння перспектив особистісного розвитку. Саме когнітивно-смисловий компонент забезпечує інтеграцію знань, досвіду та ціннісних переконань у єдину систему внутрішніх орієнтирів [57].

Не менш значущим є емоційно-рефлексивний компонент, який відображає емоційне ставлення особистості до себе, власних досягнень, труднощів, міжособистісних взаємин та моральних виборів. У межах цього компоненту важливу роль відіграють самооцінка, самосприймання, рівень емоційної усвідомленості, здатність до рефлексії та оцінювання власних дій відповідно до прийнятої системи цінностей. Рефлексія забезпечує здатність особистості до самоспостереження, аналізу власного внутрішнього світу та корекції поведінки [57].

Четвертим компонентом доцільно розглядати поведінково-комунікативний, який відображає практичну реалізацію цінностей і смислів у конкретній діяльності, поведінці та міжособистісній взаємодії. Цей компонент проявляється у характері соціальної поведінки, способах розв’язання конфліктів, комунікативних стратегіях, рівні соціальної відповідальності,

моральній поведінці та готовності до співпраці [57].

Взаємозв'язок зазначених компонентів забезпечує цілісність ціннісно-смислової сфери. Мотиваційна спрямованість визначає, до чого прагне особистість; когнітивно-смисловий компонент дозволяє усвідомити значущість цих прагнень; емоційно-рефлексивний забезпечує особистісне переживання та оцінювання власного досвіду; поведінково-комунікативний реалізує внутрішні установки у зовнішній діяльності. Порушення або дисгармонія хоча б одного з цих компонентів може призводити до загальної нестабільності ціннісно-смислової системи [57].

Особливого значення набуває питання механізмів формування ціннісно-смислової сфери. Аналіз наукової літератури свідчить, що цей процес відбувається через складну взаємодію інтеріоризації, ідентифікації, рефлексії, соціального наслідування та особистісного вибору. Інтеріоризація забезпечує засвоєння зовнішніх соціальних норм, культурних цінностей та моделей поведінки з подальшим їх переходом у внутрішній план особистості. Через механізм ідентифікації дитина переймає значущі моделі поведінки, установки та цінності батьків, педагогів, однолітків або інших авторитетних осіб [57].

Рефлексія як психологічний механізм дозволяє особистості критично усвідомлювати власний досвід, співвідносити зовнішні вимоги із внутрішніми переконаннями та формувати індивідуальну систему життєвих орієнтирів. Саме завдяки рефлексії відбувається перехід від зовнішньо заданих норм до внутрішньо прийнятих цінностей.

Важливим механізмом є також смислотворення, яке полягає у наданні особистістю суб'єктивного значення подіям, досвіду, взаєминам та власній діяльності. Смислотворення забезпечує психологічну інтеграцію життєвого досвіду та підтримує відчуття внутрішньої цілісності особистості [57].

Формування ціннісно-смислової сфери має виражену вікову динаміку. Якщо у молодшому шкільному віці цінності переважно мають зовнішньо нормативний характер та пов'язані з авторитетом дорослого, то у підлітковому віці відбувається суттєва перебудова системи цінностей і смислів. Саме цей

період характеризується активізацією процесів самосвідомості, пошуку ідентичності, переоцінкою значущих орієнтирів та прагненням до самостійності.

У цей період підліток починає не лише засвоювати соціальні норми, а й критично їх переосмислювати, співвідносити із власними переживаннями, досвідом та уявленнями про майбутнє. Формується здатність до абстрактного мислення, морального судження, прогнозування наслідків власних дій та усвідомлення життєвих перспектив. В цей час значно зростає роль однолітків, референтних груп, соціального визнання та прийняття [7, с. 282-290; 16, с. 3-16; 42, с. 62-64].

Саме у підлітковому віці закладаються основи світогляду, моральної позиції, системи життєвих пріоритетів та професійного самовизначення. Тому недостатня сформованість ціннісно-смислової сфери або її деформації можуть мати довготривалі наслідки для особистісного розвитку, соціальної адаптації та психологічного благополуччя.

Наукові джерела свідчать, що сучасні соціальні умови створюють додаткові ризики для розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків. Інформаційне перенасичення, цифрова залежність, зниження ролі традиційних соціальних інститутів, трансформація сімейних моделей, нестабільність соціального середовища та воєнні виклики формують суперечливий ціннісний контекст. У таких умовах підліток часто зустрічається з фрагментарністю ціннісних орієнтирів, труднощами морального вибору та невизначеністю життєвих перспектив [15, с. 115-131].

Отже, освітнє середовище в цьому контексті набуває особливої ролі як простір цілеспрямованого формування цінностей і смислів. Заклад освіти може виступати не лише джерелом знань, а й середовищем особистісного зростання, розвитку рефлексії, соціальної відповідальності, моральної свідомості та навичок конструктивної взаємодії.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку в контексті становлення ціннісно-смислової сфери

Підлітковий вік у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як один із найбільш складних, динамічних та суперечливих етапів онтогенетичного розвитку особистості, у межах якого відбуваються якісні зміни у когнітивній, емоційній, мотиваційній, соціальній та особистісній сферах. Саме цей віковий період характеризується переходом від дитячої залежності до поступового набуття автономії, становленням нової системи міжособистісних відносин, формуванням самосвідомості, переосмисленням власного місця у світі та активним пошуком життєвих орієнтирів. У зв'язку з цим підлітковий вік закономірно розглядається як сенситивний період формування ціннісно-смислової сфери, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення системи цінностей, життєвих смислів, моральних переконань та особистісного самовизначення [15, с. 115-131].

Вікова психологія традиційно визначає підлітковий вік як період від 10–11 до 15–16 років, хоча сучасні дослідження свідчать про певне розширення його меж залежно від соціокультурного контексту, темпів психофізіологічного дозрівання та індивідуальних особливостей розвитку. Характерною ознакою цього вікового етапу є глибока перебудова особистості, зумовлена взаємодією біологічних, психологічних та соціальних чинників. Однією з провідних характеристик підліткового віку є інтенсивні фізіологічні зміни, пов'язані з пубертатним розвитком. Гормональна перебудова організму, прискорений фізичний ріст, зміна пропорцій тіла, формування вторинних статевих ознак впливають не лише на фізичне самопочуття, а й на психологічний стан підлітків, особливості самосприймання, самооцінки та ставлення до власного тіла. У цей період часто спостерігається підвищена емоційна лабільність, імпульсивність, вразливість, схильність до різких коливань настрою та посилена чутливість до зовнішніх оцінок [29].

Фізіологічні зміни тісно пов'язані з формуванням нової Я-концепції. Підліток починає усвідомлювати себе не лише як об'єкт оцінки дорослих, а як

окрему автономну особистість із власними думками, почуттями, прагненнями та правом на самостійність. Формується новий рівень самосвідомості, що передбачає розвиток здатності до самоаналізу, рефлексії, внутрішнього діалогу та оцінювання власних якостей. Саме розвиток самосвідомості вважається одним із центральних новоутворень підліткового віку. Підліток починає активно аналізувати себе, власні сильні та слабкі сторони, місце серед інших людей, соціальний статус, рівень прийняття в групі однолітків. У цей період виникає потреба у відповіді на фундаментальні екзистенційні питання: хто я, яким хочу бути, чого прагну, яке моє місце у світі. Такі питання є безпосередньо пов'язаними з розвитком ціннісно-смислової сфери, оскільки потребують формування власної системи життєвих орієнтирів [15, с. 115-131].

У підлітковому віці суттєво змінюється характер мислення. Відбувається перехід до формально-логічного та абстрактного мислення, зростає здатність до узагальнення, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, гіпотетичного міркування та морального судження. Розвиток абстрактного мислення створює передумови для усвідомлення таких складних категорій, як добро і зло, справедливість, свобода, відповідальність, сенс життя, моральний вибір, майбутнє, професійне самовизначення. Завдяки когнітивному розвитку підліток набуває здатності до внутрішнього усвідомлення власного досвіду, співвіднесення конкретних життєвих подій із ширшими життєвими смислами. Саме у цей період формуються первинні життєві концепції, уявлення про успіх, щастя, соціальну реалізацію, значущість міжособистісних стосунків, власні життєві перспективи [15, с. 115-131].

Важливим аспектом підліткового віку є трансформація мотиваційної сфери. Якщо у молодшому шкільному віці провідними є зовнішні мотиви, пов'язані з вимогами дорослих та навчальною успішністю, то в підлітковому віці значно посилюється роль внутрішньої мотивації, особистісної значущості діяльності та самостійного вибору цілей. Підліток дедалі більше орієнтується не лише на зовнішні норми, а на власні переконання, інтереси та внутрішні ціннісні критерії. У структурі мотивації посилюється прагнення до

самоствердження, визнання, автономії, незалежності, соціального статусу та прийняття з боку однолітків. Це створює передумови для активного перегляду раніше засвоєних норм і цінностей. Підліток починає не просто приймати готові моделі поведінки, а критично їх аналізувати, порівнювати, відкидати або інтегрувати у власну систему переконань [15, с. 115-131].

Особливої значущості у підлітковому віці набуває сфера міжособистісних стосунків. Провідною соціальною потребою стає потреба у спілкуванні з однолітками. Група однолітків виступає важливим джерелом соціального досвіду, простором апробації соціальних ролей, отримання зворотного зв'язку та формування відчуття приналежності. Саме у взаємодії з однолітками підліток набуває досвіду співробітництва, суперництва, конфлікту, підтримки, лідерства, підпорядкування та взаємного прийняття. Через соціальне порівняння формується самооцінка, відчуття компетентності та соціальної значущості. Водночас підвищена значущість однолітків створює і певні ризики. Прагнення бути прийнятим може спричиняти конформізм, залежність від групової думки, наслідування сумнівних моделей поведінки та нестійкість ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим підлітковий вік є періодом підвищеної вразливості до впливу зовнішнього середовища [15, с. 115-131].

У цей період змінюється і характер взаємин з дорослими. Підліток поступово дистанціюється від батьківської залежності, прагне більшої автономії, визнання своєї дорослості та права на власну позицію. Конфлікти з дорослими у цей період часто пов'язані не стільки з непослухом, скільки з прагненням відстояти власну суб'єктність. Разом із тим саме дорослий залишається важливим джерелом ціннісних орієнтирів, особливо якщо взаємодія будується на засадах партнерства, поваги та емоційної підтримки. Особистість педагога, психолога, батьків або іншого значущого дорослого може виконувати роль ціннісного посередника між соціумом та особистістю підлітків [31, с. 94].

Важливою психологічною характеристикою підліткового віку є розвиток моральної свідомості. У цей період відбувається перехід від зовнішнього

дотримання правил до більш усвідомленого розуміння моральних норм. Підліток починає аналізувати мотиви вчинків, оцінювати справедливість, розглядати моральні дилеми та співвідносити поведінку з внутрішніми переконаннями. Розвиток морального мислення безпосередньо пов’язаний із формуванням ціннісно-смислової сфери, оскільки передбачає інтеграцію соціально значущих норм у внутрішню структуру особистості. Саме в цей період відбувається становлення особистісної відповідальності, усвідомлення наслідків власних дій та формування здатності до морального вибору [15, с. 115-131].

Одним із центральних феноменів цього вікового періоду, на нашу думку,є криза ідентичності, яка супроводжується активним пошуком відповідей на питання самовизначення, особистісної цілісності, соціальної ролі та майбутньої життєвої перспективи. Саме в умовах такої внутрішньої перебудови підліток не лише накопичує новий соціальний досвід, а й переосмислює вже засвоєні цінності, моделі поведінки, уявлення про себе та навколишній світ.

Проблема формування ідентичності була ґрунтовно досліджена у працях Е. Еріксона, який розглядав підлітковий вік як період вирішення базового психосоціального конфлікту «ідентичність – рольова невизначеність». На думку дослідника, саме у цей період особистість інтегрує попередній досвід, соціальні очікування, власні прагнення та цінності у відносно цілісну систему уявлень про себе [115, с. 128–132]. Успішне проходження цього етапу забезпечує формування стабільного відчуття особистісної цілісності, внутрішньої послідовності та життєвої визначеності. У контексті ціннісно-смислового розвитку криза ідентичності має особливе значення, оскільки спонукає підлітків до переоцінки значущих життєвих орієнтирів. Підліток починає більш критично ставитися до засвоєних у дитинстві норм і правил, перевіряючи їх відповідність власному досвіду, потребам та уявленням про майбутнє. Унаслідок цього можуть виникати суперечності між раніше прийнятими цінностями та новими внутрішніми запитами, що створює умови для активного смислотворення [55, с. 449-457].

Смислотворення у підлітковому віці є особливо інтенсивним процесом [118, с. 221–224]. Підліток прагне знайти внутрішнє обґрунтування власних вчинків, навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, майбутніх професійних намірів та життєвих цілей. Якщо в попередні вікові періоди багато дій здійснювалися під впливом зовнішніх вимог, то у підлітковому віці зростає потреба у внутрішній усвідомленій діяльності. Саме тому підлітки часто ставлять запитання щодо доцільності навчання, значущості правил, справедливості соціальних норм, перспектив майбутнього. Здатність до постановки таких питань є показником розвитку абстрактного мислення та особистісної рефлексії. Рефлексія виступає важливим механізмом становлення ціннісно-смислової сфери, оскільки забезпечує аналіз власного внутрішнього світу, осмислення переживань, оцінювання власних дій і співвіднесення їх із системою особистісних цінностей [99, с. 41-52].

У підлітковому віці суттєво зростає рефлексивна активність. Особистість починає більш глибоко аналізувати власні емоції, мотиви, поведінкові реакції, взаємини з іншими людьми. Формується здатність до самоспостереження, внутрішнього діалогу, прогнозування наслідків поведінки та морального самооцінювання. Через рефлексію підліток не лише пізнає себе, а й поступово формує більш стійке ставлення до власної особистості. У підлітковому віці суттєве зростання рефлексивної активності є однією з найбільш значущих психологічних характеристик особистісного розвитку, оскільки саме в цей період відбувається якісна перебудова самосвідомості, ускладнення внутрішнього світу особистості та формування здатності до більш глибокого самоаналізу (В. Бушанський, Ж. Маценко В. Москаленко, Л. Сердюк, В. Турбан та ін.) Рефлексивна активність розглядається як здатність особистості звертати увагу на власні психічні стани, думки, мотиви, переживання, поведінкові прояви, аналізувати їх, усвідомлювати причини та наслідки, а також співвідносити власний внутрішній досвід із зовнішньою реальністю. У підлітковому віці ця здатність виходить на новий рівень розвитку та стає одним із центральних механізмів становлення особистості [99, с. 41-52].

Передумовою активізації рефлексії є розвиток абстрактно-логічного мислення та ускладнення когнітивних процесів. Підліток набуває здатності оперувати не лише конкретними фактами, а й узагальненнями, гіпотетичними конструкціями, альтернативними сценаріями та внутрішніми психологічними категоріями. Це створює можливість аналізувати не лише зовнішні події, а й власний внутрішній світ. Підліток починає ставити собі запитання щодо причин своїх вчинків, особливостей характеру, життєвих прагнень, взаємин з іншими людьми та перспектив майбутнього.

Зростання рефлексивної активності безпосередньо пов’язане з розвитком самосвідомості. Якщо в попередні вікові періоди дитина переважно сприймає себе через зовнішні характеристики, конкретні ролі або оцінки значущих дорослих, то підліток починає усвідомлювати себе як складну внутрішню систему, що має власні переконання, суперечності, цінності, переживання та особистісні смисли. Формується здатність аналізувати не лише те, що відбувається, а й те, чому це відбувається саме так, як особистість реагує на події та що ці реакції означають для неї самої [110, с. 144].

У підлітковому віці посилюється інтерес до власного внутрішнього світу. Підліток дедалі частіше звертається до аналізу власних емоцій, переживань, думок і мотивів. Виникає потреба зрозуміти себе, пояснити власні реакції, усвідомити причини внутрішніх суперечностей та емоційних станів. Це може проявлятися у схильності до самоаналізу, внутрішніх діалогів, ведення особистих записів, підвищеній зосередженості на власних переживаннях або тривалому осмисленні життєвих ситуацій [99, с. 41-52].

Рефлексивна активність відіграє у підлітковому віці важливу функцію у процесі формування ідентичності. Саме через рефлексію підліток поступово відповідає на фундаментальні питання особистісного становлення: ким я є, яким хочу бути, які мої цінності, у чому полягає моя унікальність, яке моє місце серед інших. Усвідомлення себе як суб’єкта власного життя неможливе без здатності аналізувати особистий досвід, співвідносити його з внутрішніми переконаннями та інтегрувати у цілісне уявлення про себе [99, с. 41-52].

Зростання рефлексії сприяє більш усвідомленому ставленню до власної поведінки. Підліток починає аналізувати мотиви своїх дій, оцінювати їх відповідність власним цінностям, прогнозувати можливі наслідки та переосмислювати попередній досвід. Це створює підґрунтя для розвитку саморегуляції, відповідальності та більш зрілих форм поведінкового контролю. Завдяки рефлексії поступово зменшується імпульсивність, оскільки між переживанням та дією починає формуватися простір внутрішнього осмислення.

Особливо важливою є роль рефлексії у формуванні системи самоставлення. Аналізуючи власні досягнення, труднощі, сильні та слабкі сторони, підліток формує більш диференційоване ставлення до себе. Рефлексія дозволяє усвідомлювати не лише зовнішні характеристики, а й внутрішні ресурси, обмеження, особистісний потенціал. Саме на основі рефлексивного досвіду формується більш складна структура самооцінки, самоповаги та самоприйняття [86].

Рефлексивна активність також тісно пов’язана з розвитком моральної свідомості та ціннісно-смислової сфери. Підліток починає усвідомлювати не лише власні бажання, а й моральні наслідки своїх дій, значущість певних норм, принципів та життєвих орієнтирів. Здатність до внутрішнього аналізу сприяє переосмисленню засвоєних раніше соціальних норм, формуванню особистісно прийнятих цінностей і більш усвідомленому вибору поведінкових стратегій.

Водночас зростання рефлексивної активності не завжди має виключно позитивний характер. Через недостатню сформованість емоційної регуляції та нестабільність самооцінки рефлексія у підлітковому віці може набувати надмірного, румінативного характеру. Підліток може фіксуватися на невдачах, соціальних помилках, недоліках, переживати надмірну самокритичність або тривале внутрішнє повернення до проблемних ситуацій. За відсутності підтримки це може сприяти зростанню тривожності, невпевненості у собі та емоційного виснаження [29].

Соціальне середовище створює значний вплив на рефлексивну активність особи. Так, сім’я яка підтримує відкриту комунікацію, прийняття, право на

висловлення думок і переживань, продукує умови для формування більш зрілої рефлексії. Підліток, який має можливість обговорювати власні труднощі, почуття та сумніви, поступово вчиться краще усвідомлювати й інтегрувати внутрішній досвід. Освітнє середовище також може сприяти розвитку рефлексії через діалогічні форми навчання, обговорення, аналіз ситуацій, розвиток критичного мислення та самостійності [26; 27].

Рефлексивна активність у підлітковому віці виступає важливим механізмом особистісного розвитку, оскільки забезпечує перехід від безпосереднього реагування до більш усвідомленого способу взаємодії із собою та світом [47]. Саме через рефлексію підліток поступово формує внутрішню позицію, ціннісні орієнтири, відповідальне ставлення до власного життя та здатність до саморозвитку. Зростання рефлексивної активності створює підґрунтя для формування психологічної зрілості, автономії, життєвої перспективи та цілісної системи саморегуляції особистості [57, с. 22].

Особливу роль у цьому процесі відіграє самооцінка. Підлітковий вік є періодом інтенсивного становлення самооцінки як складного багатовимірного утворення, що охоплює оцінювання власних здібностей, зовнішності, соціального статусу, успішності, комунікативної компетентності та моральних якостей. Самооцінка підлітків зазвичай характеризується нестійкістю, залежністю від зовнішнього зворотного зв’язку та високою чутливістю до оцінок значущих осіб.

Нестабільність самооцінки зумовлена суперечністю між зростанням потреби у самостійності та недостатньо сформованими механізмами саморегуляції, між високими домаганнями та реальними можливостями, між прагненням до визнання та страхом неприйняття. Нестабільність самооцінки у підлітковому віці є однією з найбільш характерних особливостей особистісного розвитку, що відображає складність і суперечливість процесів дорослішання, формування ідентичності, самосвідомості та внутрішньої позиції особистості. Самооцінка в цей період перестає бути відносно простою і ситуативною, як у молодшому віці, та набуває більш узагальненого, диференційованого й

водночас нестійкого характеру. Підліток починає оцінювати себе не лише через окремі успіхи чи невдачі, а як цілісну особистість, співвідносячи реальні характеристики з власними ідеалами, соціальними очікуваннями та образом бажаного «Я». Саме це створює внутрішнє поле напруги, у якому самооцінка постійно коливається під впливом як внутрішніх переживань, так і зовнішніх соціальних факторів [72, с. 177-187].

У підлітковому віці посилюється прагнення до автономії, незалежності у прийнятті рішень, самостійного вибору життєвих стратегій, форм поведінки, соціальних контактів та способів самовираження. Підліток прагне до визнання себе як окремої, самодостатньої особистості, здатної контролювати власне життя та впливати на його перебіг. Водночас механізми самоконтролю, емоційної регуляції, планування, відповідальності та прогнозування наслідків ще не досягли достатнього рівня зрілості [72, с. 177-187].

Вказана суперечність безпосередньо впливає на становлення ціннісно-смислової сфери, оскільки ускладнює формування стійких життєвих орієнтирів та особистісних смислів. Вона породжує внутрішній конфлікт: підліток уже хоче бути самостійним, але ще не завжди володіє достатніми ресурсами для ефективного здійснення цієї самостійності. Успішні прояви автономії можуть тимчасово підвищувати самооцінку, формуючи відчуття компетентності та дорослості. Натомість труднощі, помилки, критика або невдачі у самостійних рішеннях часто сприймаються як підтвердження власної неспроможності, що знижує впевненість у собі та провокує емоційні коливання.

Іншим важливим джерелом нестабільності самооцінки є суперечність між високими домаганнями та реальними можливостями. Підлітковий вік характеризується активним формуванням ідеалів, життєвих цілей, уявлень про бажане майбутнє та власне місце у світі. Підліток починає будувати образ того, ким хоче бути, якими якостями володіти, якого соціального статусу досягти. У цей період нерідко формується підвищений рівень домагань, пов’язаний із бажанням самоствердитися, бути успішним, популярним, компетентним, значущим для інших [86, с. 64].

Водночас реальні можливості особистості ще перебувають на стадії розвитку. Недостатній життєвий досвід, обмежені ресурси, незавершене формування навичок, нестійкість інтересів та ідентичності можуть обмежувати здатність досягати поставлених цілей у бажаному обсязі. Розрив між ідеальним образом себе та реальним рівнем досягнень часто стає джерелом незадоволеності собою, самокритики, сумнівів у власній компетентності.

Особливо гостро ця суперечність проявляється у сферах, що мають високу особистісну значущість для підлітка: навчання, зовнішність, соціальний статус, романтичні взаємини, комунікативна успішність. Навіть незначна невідповідність очікуванням може переживатися як значна особистісна невдача. Самооцінка в таких умовах набуває реактивного характеру: успіхи різко підвищують самовпевненість, а невдачі можуть спричиняти її суттєве зниження. Саме тому розвиток відповідної самооцінки є важливою умовою формування зрілої ціннісно-смислової сфери підлітка [102, с. 296].

Ще одним важливим чинником нестабільності самооцінки є суперечність між прагненням до визнання та страхом неприйняття. У підлітковому віці соціальне схвалення набуває надзвичайно високої значущості. Підліток гостро потребує прийняття з боку однолітків, підтвердження власної значущості, визнання індивідуальності та соціальної компетентності. Бути частиною групи, відчувати соціальну включеність, отримувати позитивне оцінювання означає для підлітка не лише комфортне спілкування, а й підтвердження власної цінності.

Така висока залежність від зовнішнього оцінювання супроводжується страхом неприйняття, критики, відторгнення або соціального виключення. Підліток постійно співвідносить себе з очікуваннями оточення, аналізує реакції інших, прагне відповідати груповим нормам і водночас зберегти індивідуальність. Така внутрішня напруга створює емоційну вразливість: навіть нейтральні або неоднозначні соціальні сигнали можуть інтерпретуватися як негативна оцінка [102].

Соціальне порівняння посилює нестабільність самооцінки. Підлітки

активно порівнюють себе з однолітками за зовнішністю, досягненнями, популярністю, академічною успішністю, матеріальними ресурсами та соціальними навичками. Якщо результати порівняння сприймаються як несприятливі, це може спричиняти почуття неповноцінності, незадоволеності собою або зниження самоповаги. Водночас навіть позитивне порівняння не завжди забезпечує стабільність самооцінки, оскільки залежність від зовнішніх критеріїв робить її вразливою до будь-яких змін соціального контексту [102].

Нестабільність самооцінки також пов’язана з незавершеністю формування ідентичності [52]. Підліток перебуває у процесі активного пошуку відповіді на питання про те, ким він є, яким хоче бути, які цінності сповідує та яке місце посідає у світі. Невизначеність у цих питаннях закономірно позначається на ставленні до себе. Самооцінка може коливатися залежно від нових ролей, досвіду, соціальних ситуацій або переосмислення власних переконань.

Особливого значення ця проблема набуває у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Труднощі комунікації, обмежені можливості самовираження, досвід нерозуміння або негативного оцінювання з боку однолітків можуть посилювати невпевненість у собі, соціальну тривожність та залежність від зовнішнього схвалення. Такі підлітки нерідко демонструють підвищену чутливість до критики, уникання ситуацій самопрезентації та схильність до заниженої самооцінки, що додатково ускладнює процес особистісного становлення [60, с. 42-45]. Зазначені особливості свідчать про те, що самооцінка є одним із ключових психологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Саме характер ставлення до себе визначає особливості прийняття життєвих цінностей, побудови особистісних смислів, професійного та соціального самовизначення, що необхідно враховувати під час організації їх психолого-педагогічного супроводу.

Стабілізація самооцінки у підлітковому віці можлива за умови розвитку рефлексії, самоприйняття, емоційної компетентності та формування більш

реалістичного образу себе. Важливу роль у цьому процесі відіграє підтримувальне соціальне середовище, яке забезпечує баланс між наданням автономії та необхідною підтримкою, створює умови для безпечного переживання успіхів і помилок, сприяє усвідомленню власних ресурсів та формуванню внутрішніх критеріїв самооцінювання [57].

Саме тому підлітковий вік часто супроводжується внутрішньою невпевненістю, коливаннями самоставлення, підвищеною чутливістю та емоційною нестабільністю. Самооцінка безпосередньо пов’язана з формуванням ціннісно-смислової сфери. Через оцінювання себе підліток визначає власну значущість, місце серед інших, рівень відповідності власним ідеалам та соціальним очікуванням. Якщо самооцінка є надмірно заниженою або нестійкою, це може ускладнювати формування позитивної Я-концепції, знижувати рівень мотивації до саморозвитку та сприяти формуванню негативних смислових установок.

Самооцінка і самоставлення перебувають у тісному взаємозв'язку. Якщо самооцінка відображає оцінювання особистістю окремих власних якостей і можливостей, то самоставлення характеризує більш цілісне емоційно-ціннісне ставлення людини до себе. Саме тому подальший аналіз самоставлення є необхідним для розуміння психологічних механізмів формування ціннісно-смислової сфери підлітків.

У підлітковому віці формується більш складна система самоставлення. Підліток починає сприймати себе не лише через конкретні досягнення або невдачі, а як більш цілісну особистість із певними якостями, перспективами та правом на індивідуальність. Водночас цей процес часто супроводжується внутрішніми суперечностями: прагненням до унікальності та одночасною потребою у приналежності до групи. Паралельно розвивається емоційна сфера. Підлітковий вік характеризується зростанням інтенсивності емоційних переживань, ускладненням емоційної диференціації та формуванням більш усвідомленого ставлення до власних почуттів. Підліток починає краще розпізнавати внутрішні переживання, аналізувати причини власних емоцій та

пов’язувати їх із життєвими подіями. Формування більш складної системи самоставлення є закономірним наслідком інтенсивних змін, що відбуваються в особистісному розвитку, структурі самосвідомості, соціальних відносинах та емоційно-ціннісній сфері. Самоставлення розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає систему ставлення людини до самої себе, власних якостей, можливостей, переживань, досягнень, недоліків, соціальної значущості та життєвих перспектив. Воно включає когнітивний, емоційний, оцінний і поведінковий компоненти, які у підлітковому віці зазнають суттєвого ускладнення, диференціації та внутрішньої перебудови [145, с. 140-147].

На ранніх етапах онтогенезу ставлення дитини до себе значною мірою визначається зовнішніми оцінками дорослих, емоційною підтримкою, схваленням або несхваленням значущого оточення. У підлітковому віці цей механізм починає трансформуватися: зовнішні оцінки зберігають вагоме значення, проте поступово формується внутрішня система самооцінювання, заснована на рефлексії, самоспостереженні, соціальному порівнянні та усвідомленні власного досвіду. Підліток уже не просто сприймає інформацію про себе, а активно інтерпретує її, співвідносить із власними уявленнями, внутрішніми стандартами та очікуваннями [145, с. 140-147].

Саме в цей віковий період відбувається суттєве ускладнення образу «Я». Якщо в дитинстві уявлення про себе є відносно конкретними, ситуативними та фрагментарними, то підліток починає усвідомлювати себе як багатовимірну особистість, яка має різні соціальні ролі, суперечливі характеристики, внутрішні переживання, цілі та перспективи. Зростає здатність до саморефлексії, аналізу власних думок, мотивів, емоцій і поведінки. Формується інтерес до внутрішнього світу, що нерідко супроводжується підвищеною зосередженістю на собі, схильністю до самоаналізу та переживанням унікальності власного досвіду [145, с. 140-147].

Отже, розвиток образу «Я», самосвідомості та рефлексії у підлітковому віці створює психологічне підґрунтя для формування ціннісно-смислової сфери

особистості. Саме через усвідомлення власних якостей, життєвих цілей, соціальних ролей і перспектив підліток поступово формує систему особистісних цінностей та смислів. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення цей процес має специфічні особливості, зумовлені труднощами мовленнєвого опосередкування самопізнання, соціальної взаємодії та вербалізації власного досвіду, що необхідно враховувати під час психолого-педагогічного супроводу їхнього розвитку.

Когнітивний компонент самоставлення у підлітковому віці стає більш структурованим і складним. Підліток накопичує ширший обсяг знань про себе, власні здібності, риси характеру, соціальні можливості та обмеження. Він починає аналізувати не лише те, яким є зараз, а й те, яким хотів би бути в майбутньому. У структурі самосприйняття формується співвідношення між реальним «Я», ідеальним «Я» та соціальним «Я», тобто уявленням про те, як його сприймають інші. Саме розбіжність між цими компонентами часто стає джерелом внутрішньої напруги, незадоволеності собою, критичності або, навпаки, мотивації до саморозвитку [145, с. 140-147].

Емоційно-ціннісний компонент самоставлення у підлітковому віці набуває особливої інтенсивності. Підліток не лише усвідомлює власні характеристики, а й емоційно переживає ставлення до них. Формується більш глибоке почуття самоповаги, прийняття або неприйняття себе, впевненості чи невпевненості у власній цінності. Емоційне ставлення до себе стає менш стабільним, оскільки підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до зовнішнього оцінювання, критики, успіху, невдач, соціального прийняття або відторгнення. Навіть незначні події можуть суттєво впливати на самооцінку та емоційне самопочуття.

Таким чином, ускладнення структури самоставлення в підлітковому віці створює психологічні передумови для розвитку ціннісно-смислової сфери особистості. Усвідомлення власних якостей, життєвих цілей, соціальних ролей і перспектив сприяє переосмисленню особистісних цінностей та формуванню системи життєвих смислів. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

цей процес може мати специфічні особливості, пов'язані з труднощами комунікації та самовираження.

Особливу роль у формуванні самоставлення відіграє соціальне порівняння. Підліток активно співвідносить себе з однолітками за зовнішністю, інтелектуальними досягненнями, соціальним статусом, популярністю, комунікативною успішністю та іншими характеристиками. У процесі таких порівнянь уточнюються уявлення про власну значущість і місце в соціальному середовищі. Водночас надмірна орієнтація на зовнішні стандарти може зумовлювати нестійкість самооцінки, залежність від схвалення, почуття неповноцінності або підвищену тривожність [102].

Важливим структурним компонентом самоставлення є самооцінка, яка у підлітковому віці стає більш узагальненою, багатовимірною та диференційованою. Підліток уже здатний оцінювати себе не лише загалом, а й у різних сферах: навчальній, комунікативній, емоційній, моральній, фізичній, творчій. При цьому самооцінка часто має суперечливий характер: висока впевненість в одній сфері може поєднуватися з вираженою невпевненістю в іншій. Така нерівномірність є типовою для підліткового розвитку та відображає процес становлення більш реалістичного уявлення про себе [86].

Таким чином, самооцінка виступає одним із провідних психологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери особистості. Від характеру ставлення підлітка до себе залежить процес прийняття життєвих цінностей, визначення особистісних смислів, формування життєвих планів і мотивації до самореалізації. У підлітків із тяжкими порушеннями мовлення особливості самооцінки можуть істотно впливати на процес ціннісного самовизначення, що потребує спеціально організованої психологічної підтримки.

У підлітковому віці формується здатність до самоприйняття як важливого аспекту зрілого самоставлення. Самоприйняття не означає безкритичного ставлення до себе, а передбачає усвідомлення і прийняття як власних сильних сторін, так і обмежень, недоліків, труднощів розвитку. Особистість, яка поступово формує самоприйняття, демонструє більшу психологічну стійкість,

меншу залежність від зовнішніх оцінок, здатність до конструктивного саморозвитку та внутрішньої стабільності.

Суттєвий вплив на формування самоставлення має сімейне середовище. Характер емоційних взаємин із батьками, стиль виховання, рівень підтримки, довіри, прийняття та визнання індивідуальності підлітка визначають базове ставлення до себе. Підтримувальна сімейна атмосфера сприяє розвитку позитивного самоставлення, відповідної самооцінки та внутрішньої впевненості. Натомість надмірна критичність, авторитарність, емоційна холодність або нестабільність сімейних взаємин можуть зумовлювати формування внутрішньої невпевненості, самознецінення або підвищеної залежності від зовнішнього схвалення [136].

Освітнє середовище також відіграє значну роль у розвитку системи самоставлення. Успішність у навчанні, досвід взаємодії з педагогами, участь у колективній діяльності, соціальне визнання серед однолітків впливають на формування уявлень про власну компетентність, соціальну значущість та можливості. Позитивний досвід досягнення, підтримка з боку дорослих та визнання особистісних ресурсів сприяють зміцненню позитивного ставлення до себе.

Розвиток самоставлення визначається взаємодією внутрішніх психологічних механізмів та зовнішніх соціальних чинників. Саме вони створюють основу для формування цінностей, життєвих смислів, особистісної ідентичності та здатності до самовизначення підлітка. Тому дослідження самоставлення є необхідною передумовою аналізу особливостей формування ціннісно-смислової сфери.

Особливого значення проблема формування самоставлення набуває у підлітків з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Мовленнєві труднощі можуть ускладнювати процес самовираження, соціальної взаємодії, презентації власних думок і переживань, що нерідко впливає на формування негативного або суперечливого ставлення до себе. Часті труднощі у спілкуванні, ситуації нерозуміння, обмеження соціальної активності

або негативний досвід оцінювання можуть знижувати рівень самоповаги, формувати невпевненість, уникнення соціальних контактів та зниження очікувань щодо власних можливостей [186].

У зв’язку з цим формування зрілої системи самоставлення у підлітків потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Важливими напрямами такої роботи є розвиток саморефлексії, підтримка позитивної самооцінки, формування навичок емоційної саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів, прийняття індивідуальних особливостей та розвиток здатності до конструктивного саморозвитку. Отже, самоставлення є одним із базових психологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери підлітків, що обґрунтовує необхідність його врахування у подальшому емпіричному дослідженні.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення має власну психологічну специфіку, яка визначається поєднанням вікових закономірностей особистісного розвитку та наслідків мовленнєвого дизонтогенезу. Порушення мовленнєвої комунікації можуть ускладнювати розвиток самосвідомості, рефлексії, міжособистісної взаємодії, процесів ціннісного вибору та смислотворення. Саме тому виникає необхідність комплексного вивчення психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери цієї категорії підлітків і розроблення ефективних засобів їх психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином, мовленнєві порушення впливають не лише на процес комунікації, а й на особистісний розвиток підлітка, формування його самоставлення, самооцінки, життєвих цілей і ціннісних орієнтацій. Унаслідок труднощів соціальної взаємодії можуть виникати специфічні особливості становлення ціннісно-смислової сфери, що проявляються у невпевненості, залежності від зовнішнього оцінювання, труднощах самовираження та побудови життєвих перспектив. Саме ці положення стали теоретичною основою подальшого емпіричного дослідження психологічних особливостей формування

ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Більш складна система самоставлення, що формується у підлітковому віці, виступає фундаментом особистісної зрілості, психологічної стійкості та здатності до самореалізації [30]. Вона забезпечує внутрішню цілісність особистості, сприяє формуванню відповідальної життєвої позиції, самоповаги, усвідомленого вибору та побудови власної життєвої перспективи. Саме тому дослідження закономірностей розвитку самоставлення у підлітковому віці має вагоме теоретичне та практичне значення в контексті сучасної психологічної та педагогічної науки [145, с. 140-147].

Водночас емоційна регуляція у цьому віці ще недостатньо стабільна. Часто спостерігаються імпульсивність, труднощі стримування емоційних реакцій, підвищена чутливість до критики, образливість, тривожність, схильність до драматизації подій. Емоційна нестабільність може впливати на систему цінностей, спричиняючи ситуативність оцінок та поведінкових рішень. Важливою умовою гармонійного розвитку ціннісно-смислової сфери є поступове формування емоційного інтелекту, що включає здатність розпізнавати, розуміти, приймати та регулювати власні емоції, а також усвідомлювати емоційні стани інших людей. Розвинена емоційна компетентність сприяє кращому розумінню соціальних ситуацій, моральних дилем та міжособистісних взаємин.

Разом із активним особистісним становленням, розвитком самосвідомості та ускладненням соціальних взаємин емоційна регуляція у підлітковому віці ще не досягає достатнього рівня стабільності, що зумовлює підвищену емоційну чутливість, нестійкість настрою, імпульсивність поведінки та труднощі керування власними переживаннями. Емоційна регуляція розглядається як здатність особистості усвідомлювати, розпізнавати, інтерпретувати, контролювати й модифікувати власні емоційні реакції відповідно до вимог ситуації, внутрішніх цілей та соціальних норм. У підлітковому віці ця здатність перебуває на етапі активного формування, тому емоційна сфера характеризується певною суперечливістю, нестабільністю та залежністю від

внутрішніх і зовнішніх чинників [174].

Однією з причин недостатньої стабільності емоційної регуляції є нерівномірність психофізіологічного дозрівання. У підлітковому віці відбуваються інтенсивні нейробіологічні зміни, пов’язані з перебудовою центральної нервової системи, гормональними процесами та розвитком мозкових структур, відповідальних за емоційне реагування й самоконтроль. Лімбічна система, що бере участь у генерації емоцій, активізується раніше, ніж префронтальна кора, яка забезпечує виконавчі функції, аналіз наслідків, гальмування імпульсів та свідоме регулювання поведінки. Унаслідок цього емоційні реакції підлітка часто є інтенсивними, швидкими та недостатньо контрольованими [174, с. 174].

Підлітковий вік супроводжується значним розширенням спектра емоційного досвіду. Особистість починає переживати більш складні, амбівалентні та соціально опосередковані емоції, пов’язані з самоповагою, прийняттям у групі, почуттям дорослості, романтичними переживаннями, самореалізацією, соціальним порівнянням та життєвими перспективами. Зростає інтенсивність переживань, а також їх суб’єктивна значущість. Підліток може глибоко реагувати на ситуації, які дорослому видаються незначними, оскільки багато подій у цьому віці сприймаються через призму особистісної значущості, самооцінки та соціального статусу [143, с. 530-539].

Емоційна нестабільність проявляється у частих коливаннях настрою, підвищеній дратівливості, образливості, тривожності або різкій зміні емоційних станів. Підліток може переходити від піднесення до пригніченості, від активної соціальної залученості до прагнення ізоляції, від упевненості у собі до виражених сумнівів щодо власної цінності. Така мінливість значною мірою пов’язана з інтенсивним процесом формування ідентичності, нестабільністю самооцінки та пошуком власного місця у системі соціальних взаємин.

Особливістю підліткового віку є також підвищена залежність емоційного стану від міжособистісних взаємин. Визнання з боку однолітків, соціальна включеність, підтримка друзів, романтичні симпатії та групова приналежність

набувають виняткової значущості. Негативний досвід соціального неприйняття, конфлікти, булінг, відчуття самотності або нерозуміння можуть суттєво впливати на емоційне благополуччя підлітка та ускладнювати процес регуляції емоцій [192, с. 1283-1298].

Недостатня стабільність емоційної регуляції часто проявляється в труднощах усвідомлення власних емоцій. Підліток не завжди здатний точно ідентифікувати свої переживання, диференціювати причини внутрішнього дискомфорту або вербалізувати емоційний стан. Накопичення невизначених, інтенсивних переживань може призводити до внутрішньої напруги, афективних реакцій, уникання проблемних ситуацій або поведінкових порушень [174].

Імпульсивність також є характерною ознакою недостатньо сформованої емоційної регуляції. У складних або емоційно значущих ситуаціях підліток може діяти під впливом миттєвого переживання, не враховуючи віддалених наслідків власних дій. Це може проявлятися у конфліктності, демонстративній поведінці, різких висловлюваннях, необдуманих рішеннях або труднощах дотримання соціальних норм. Імпульсивність у цьому віці не завжди свідчить про порушення поведінки, а часто є наслідком незавершеності розвитку механізмів самоконтролю.

Водночас підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної компетентності. Саме в цей час активно формуються навички усвідомлення емоцій, їх прийняття, конструктивного вираження та регуляції. Поступово розвивається здатність відкладати імпульсивну реакцію, аналізувати власний стан, шукати адаптивні способи подолання стресу, використовувати внутрішні та зовнішні ресурси підтримки [124].

Важливу роль у стабілізації емоційної регуляції відіграє розвиток рефлексії. Підліток починає більш усвідомлено аналізувати власні переживання, причини емоційних реакцій, їхній вплив на поведінку та міжособистісні стосунки. Формування рефлексивних умінь сприяє переходу від безпосереднього емоційного реагування до більш усвідомленого управління власним внутрішнім станом.

Сімейне середовище має вагомий вплив на розвиток емоційної регуляції. Емоційно безпечні стосунки з батьками, підтримка, прийняття, прогнозованість взаємодії та можливість відкритого обговорення переживань сприяють формуванню більш адаптивних стратегій регуляції. Натомість емоційна нестабільність сімейної системи, конфліктність, надмірна критичність або емоційна дистанція можуть посилювати труднощі саморегуляції [136].

Освітнє середовище також виступає важливим фактором розвитку емоційної стійкості. Шкільний простір, у якому підліток отримує підтримку, відчуває прийняття, має можливість безпечно виражати думки та емоції, сприяє розвитку більш зрілих способів регуляції. Психолого-педагогічний супровід, спрямований на розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, стресостійкості та комунікативної компетентності, є особливо важливим у сучасних умовах [48; 124].

Особливого значення ця проблема набуває у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Обмежені можливості вербалізації власних емоцій, труднощі комунікації, переживання неуспішності або нерозуміння з боку оточення можуть ускладнювати процес емоційного усвідомлення та регуляції. Такі підлітки можуть демонструвати підвищену тривожність, емоційну напруженість, уникання комунікації або труднощі вираження почуттів. Зарубіжні лонгітюдні дослідження дітей із DLD також засвідчують взаємозв’язок особливостей емоційної регуляції з депресивною симптоматикою, що підкреслює значення своєчасного формування адаптивних стратегій регуляції емоцій [201]. У зв’язку з цим розвиток емоційної регуляції у них потребує спеціально організованої підтримки, спрямованої на формування емоційної грамотності, навичок самовираження та адаптивного реагування.

Недостатня стабільність емоційної регуляції у підлітковому віці є закономірною особливістю вікового розвитку, пов’язаною з інтенсивними біологічними, психологічними та соціальними змінами. Водночас саме цей період створює сприятливі умови для формування зрілих механізмів саморегуляції, емоційної компетентності та психологічної стійкості.

Цілеспрямована підтримка з боку сім'ї, педагогів і фахівців дозволяє мінімізувати ризики емоційної дезадаптації та сприяє гармонійному особистісному розвитку підлітків [46; 175].

У структурі ціннісно-смислового розвитку підлітків особливого значення набуває розвиток автономії. Автономія не зводиться лише до зовнішньої незалежності, а передбачає здатність до самостійного прийняття рішень, формування власної позиції, відповідальності за вибір та внутрішньої опори на особистісні переконання. Формування автономії нерозривно пов'язане з розвитком відповідальності. Підліток поступово переходить від ситуативного реагування до усвідомлення наслідків власних дій, починає аналізувати причинно-наслідкові зв'язки поведінки та її вплив на інших людей. Успішне формування відповідальності є важливою умовою внутрішньої зрілості та стійкості системи цінностей.

Розвиток автономії у підлітковому віці є одним із центральних напрямів особистісного становлення, оскільки саме в цей період відбувається поступовий перехід від дитячої залежності до більш самостійного, усвідомленого й відповідального функціонування особистості у соціальному середовищі. Автономія розглядається як складне багатовимірне психологічне утворення, що відображає здатність особистості діяти відповідно до власних переконань, цінностей, потреб і життєвих цілей, зберігаючи внутрішню цілісність, самоконтроль та відповідальність за власні рішення. У підлітковому віці автономія набуває особливого значення, оскільки пов'язана з формуванням самосвідомості, ідентичності, внутрішньої позиції та здатності до самовизначення [17, с. 104-110].

Психологічний зміст автономії не обмежується лише прагненням до незалежності від дорослих чи зниженням зовнішнього контролю. Автономія передбачає розвиток внутрішніх механізмів регуляції поведінки, формування власної системи цінностей, критичного мислення, здатності приймати рішення, прогнозувати наслідки своїх дій та нести відповідальність за зроблений вибір. Саме у підлітковому віці особистість починає усвідомлювати себе як окремий

суб’єкт із власними поглядами, потребами та правом на особистісний вибір.

Однією з важливих передумов розвитку автономії є становлення самосвідомості. Підліток починає активно аналізувати себе, свої якості, здібності, переживання, місце серед інших людей та перспективи власного розвитку. Посилення рефлексивних процесів сприяє формуванню більш диференційованого образу «Я», усвідомленню власних меж, інтересів, сильних і слабких сторін. Самопізнання стає підґрунтям для формування внутрішньої автономії, оскільки дозволяє підлітку орієнтуватися не лише на зовнішні вимоги, а й на власні переконання [17, с. 104-110].

Когнітивний розвиток у підлітковому віці також створює умови для становлення автономії. Формування абстрактного мислення, здатності до аналізу, узагальнення, порівняння альтернатив і прогнозування наслідків дає змогу підлітку більш усвідомлено оцінювати життєві ситуації та приймати рішення. Зростає потреба в аргументації, логічному обґрунтуванні правил і норм, критичному усвідомленні соціальних вимог. Підліток уже не сприймає зовнішні настанови як безумовні, а прагне зрозуміти їхню доцільність та співвіднести з власною позицією.

Емоційний аспект автономії пов’язаний із розвитком здатності до саморегуляції, емоційної стійкості та незалежності від зовнішнього схвалення. У процесі дорослішання підліток поступово вчиться розпізнавати власні емоції, усвідомлювати їх причини, контролювати імпульсивні реакції та будувати більш зрілі способи емоційного реагування. Емоційна автономія проявляється у здатності зберігати внутрішню стабільність, не руйнуючись під впливом критики, конфліктів чи соціального неприйняття. Водночас цей процес є складним, оскільки підлітковий вік характеризується емоційною лабільністю, підвищеною чутливістю до оцінювання та залежністю від міжособистісних стосунків [28; 174].

Важливим компонентом розвитку автономії є поведінкова автономія, яка проявляється у здатності самостійно організовувати власну діяльність, приймати рішення щодо навчання, дозвілля, міжособистісних контактів,

виконання обов’язків і досягнення цілей. Підліток починає активніше відстоювати право на вибір, прагне більшої свободи дій і відповідальності. Формування поведінкової автономії безпосередньо пов’язане з розвитком самодисципліни, планування, відповідальності та вольових якостей.

Не менш значущим є розвиток ціннісної автономії, що передбачає формування власної системи моральних орієнтирів, переконань та життєвих пріоритетів. Підлітковий вік є періодом переосмислення засвоєних у дитинстві норм, критичного ставлення до авторитетів та пошуку особистісно значущих смислів. Підліток поступово переходить від зовнішньо заданої нормативності до внутрішньо прийнятих принципів поведінки. Ціннісна автономія є показником зрілості особистості, оскільки дозволяє приймати рішення не лише під впливом ситуації або групового тиску, а на основі власної позиції [57].

Розвиток автономії нерозривно пов’язаний із процесом сепарації від батьків. У підлітковому віці відбувається психологічне дистанціювання від батьківської фігури як єдиного джерела підтримки, норм і рішень. Це не означає розриву стосунків, а передбачає трансформацію взаємодії у напрямі більш партнерських і рівноправних відносин. Надмірний контроль, гіперопіка або авторитарність можуть суттєво гальмувати розвиток автономії, формуючи залежність, невпевненість або протестну поведінку [24, с. 94–100]. Натомість підтримувальний стиль виховання, який поєднує емоційну підтримку з наданням простору для самостійності, створює оптимальні умови для становлення автономної особистості [136].

Вагомий вплив на розвиток автономії мають стосунки з однолітками. Саме в групі однолітків підліток отримує можливість апробувати нові соціальні ролі, відстоювати власну позицію, домовлятися, переживати досвід прийняття та відторгнення [6, с. 6–15]. Соціальна взаємодія сприяє розвитку впевненості у собі, комунікативної самостійності та соціальної відповідальності [8, с. 3–10]. Водночас сильна залежність від групового схвалення може ускладнювати становлення справжньої автономії, якщо рішення підлітка визначаються переважно прагненням до конформності [9, с. 26–30].

Особливої уваги потребує розвиток автономії у підлітків із особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Мовленнєві труднощі можуть ускладнювати процес самовираження, відстоювання власної думки, побудову соціальних контактів та формування впевненості у собі. Обмежені можливості вербалізації внутрішніх станів нерідко призводять до підвищеної залежності від дорослих, труднощів прийняття самостійних рішень, зниження ініціативності та активності. За таких умов розвиток автономії потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на формування самостійності, розвиток рефлексії, навичок прийняття рішень, відповідальності та внутрішньої впевненості [67, с. 132].

Автономія виступає важливою умовою формування особистісної зрілості, психологічного благополуччя та готовності до дорослого життя. Підліток, який демонструє достатній рівень автономії, здатний більш усвідомлено будувати життєві плани, приймати рішення, регулювати власну поведінку, вибудовувати міжособистісні стосунки та брати відповідальність за наслідки власних дій. Розвиток автономії є тривалим процесом, що потребує підтримувального соціального середовища, безпечного простору для самостійності, визнання права підлітка на власну позицію та послідовного формування навичок саморегуляції й особистісного вибору.

Суттєвий вплив на становлення ціннісно-смислової сфери має формування життєвої перспективи. У підлітковому віці з’являється здатність до уявлення майбутнього, постановки довгострокових цілей, професійного самовизначення та побудови життєвих планів [25, с. 89–99]. Саме перспектива майбутнього надає актуальній діяльності особистісного смислу та мотивує до саморозвитку. Недостатня сформованість життєвої перспективи може призводити до фрагментарності мотивації, ситуативності поведінки, відсутності внутрішньої послідовності та зниження особистісної активності [131, с. 126-139].

Натомість наявність усвідомлених цілей сприяє інтеграції цінностей і смислів у більш стійку систему. Формування життєвої перспективи у

підлітковому віці належить до провідних напрямів особистісного становлення, оскільки саме в цей період відбувається активна перебудова системи уявлень про себе, власне майбутнє, соціальні ролі, цілі, очікування та способи самореалізації. Підлітковий вік характеризується якісними змінами у когнітивній, емоційній, мотиваційній та соціальній сферах, що створює підґрунтя для переходу від ситуативного сприйняття життя до більш структурованого усвідомлення власної життєвої траєкторії. Здатність підлітків мислити перспективно, прогнозувати наслідки власних рішень, співвідносити теперішні дії з майбутніми результатами, будувати систему довготривалих цілей і життєвих планів є важливим показником особистісної зрілості та психологічної готовності до дорослішання [131, с. 126-139].

У науковому дискурсі життєва перспектива розглядається як складне психічне утворення, що відображає систему уявлень особистості про майбутнє, її здатність до планування, прогнозування та надання смислу власній життєдіяльності. Вона охоплює часову організацію життєвого досвіду, інтеграцію минулого, теперішнього та майбутнього, усвідомлення власних можливостей, ресурсів, обмежень і бажаних результатів. Для підлітка життєва перспектива виступає не лише уявленням про професію чи соціальний статус у майбутньому, а значно ширшим конструктом, який включає бачення себе як особистості, систему життєвих цінностей, моральних орієнтирів, міжособистісних відносин, сімейних і професійних очікувань [131, с. 126-139].

Саме у підлітковому віці відбувається інтенсивне становлення самосвідомості, розвиток рефлексії, формування образу «Я» та пошук відповіді на питання особистісної ідентичності. Підліток починає усвідомлювати себе як суб’єкта власного життя, здатного здійснювати вибір, нести відповідальність за рішення та впливати на власне майбутнє. Активізація рефлексивних процесів сприяє усвідомленню власного досвіду, переоцінці дитячих установок, критичному аналізу соціальних впливів та формуванню більш автономної життєвої позиції. У цей період відбувається перехід від зовнішньо заданих моделей поведінки до внутрішньо детермінованої системи мотивів, цінностей і

цілей [130, с. 522-532].

Формування життєвої перспективи тісно пов’язане із розвитком ціннісно-смислової сфери особистості. Саме система цінностей визначає зміст майбутнього, надає йому особистісного значення та виступає орієнтиром у виборі життєвих цілей. Підліток, який має сформовані уявлення про значущі для себе цінності, демонструє більшу послідовність у прийнятті рішень, здатність до саморегуляції, відповідальності та планування. За відсутності сформованої системи цінностей життєва перспектива набуває фрагментарного характеру, стає ситуативною, залежною від зовнішніх впливів або короткотривалих потреб [131, с. 126-139].

Важливим механізмом формування життєвої перспективи є розвиток часової перспективи особистості. У підлітковому віці розширюються часові межі сприйняття життя: якщо в молодшому шкільному віці переважає орієнтація на теперішній момент або найближче майбутнє, то підліток починає мислити більш віддаленими категоріями, планувати професійне становлення, майбутні стосунки, соціальну реалізацію. Розвиток абстрактного мислення та здатності до гіпотетико-дедуктивних операцій створює можливість для побудови альтернативних сценаріїв майбутнього, аналізу ризиків та прогнозування наслідків власних дій [131, с. 126-139].

Не менш значущим чинником є емоційне ставлення до майбутнього. Життєва перспектива формується не лише на основі когнітивного планування, а й через емоційне переживання майбутнього як бажаного, досяжного та цінного. Позитивне бачення власного майбутнього пов’язане з вищим рівнем психологічного благополуччя, мотивації досягнення, внутрішньої активності та стресостійкості [43, с. 72-82]. Натомість невизначеність, тривожність, негативні очікування або відсутність віри у власні можливості можуть суттєво обмежувати формування життєвої перспективи [131, с. 126-139].

У підлітковому віці життєва перспектива формується під впливом широкого кола соціальних чинників. Сім’я виступає первинним середовищем, у якому закладаються базові уявлення про майбутнє, ставлення до праці, освіти,

відповідальності, життєвого успіху та самореалізації. Підтримувальне сімейне середовище, емоційна безпека, наявність позитивних моделей дорослого життя сприяють формуванню більш структурованої та реалістичної життєвої перспективи. Освітнє середовище також відіграє суттєву роль, оскільки саме школа є простором соціалізації, професійного самовизначення, розвитку автономії та набуття досвіду прийняття рішень [131, с. 126-139].

Значний вплив на формування життєвої перспективи мають однолітки, референтні групи, медіапростір та соціокультурний контекст. У сучасних умовах підлітки перебувають у ситуації інформаційної багатовекторності, що одночасно розширює можливості для самопізнання й самореалізації та створює ризики ціннісної дезорієнтації. Надлишок альтернатив, соціальні порівняння, високі стандарти успішності та нестабільність суспільного середовища можуть ускладнювати побудову реалістичної та внутрішньо узгодженої життєвої перспективи [144, с. 162].

Особливого значення проблема формування життєвої перспективи набуває у підлітків з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Наявність мовленнєвих труднощів може обмежувати процес усвідомлення внутрішнього досвіду, ускладнювати вербалізацію власних цілей, бажань та переживань, знижувати впевненість у собі та активність у соціальному середовищі. За таких умов життєва перспектива може набувати звуженого характеру, обмежуватися короткотривалими цілями або залежати від зовнішніх оцінок і очікувань [109, с. 463–472]. Саме тому формування життєвої перспективи у таких підлітків потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток самосвідомості, рефлексії, ціннісного самовизначення, емоційної компетентності та навичок життєвого планування [144, с. 165].

Розвинена життєва перспектива виконує регулятивну функцію в особистісному розвитку підлітка. Вона забезпечує внутрішню цілісність, надає поведінці спрямованості, допомагає долати ситуативні труднощі, підтримує мотивацію до навчання, саморозвитку та соціальної активності [127, с. 58–63].

Підліток, який усвідомлює власне майбутнє як цінне і досяжне, демонструє вищий рівень відповідальності, наполегливості, здатності до прийняття рішень та більш зрілу життєву позицію.

Формування життєвої перспективи у підлітковому віці є складним, багаторівневим і динамічним процесом, що інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціальні ресурси особистості. Розвиток цієї здатності виступає важливою умовою становлення особистісної зрілості, самореалізації та психологічної готовності до дорослого життя, а тому потребує системної підтримки з боку сім'ї, освітнього середовища та фахівців психолого-педагогічного супроводу [134, с. 112].

Підлітковий вік є періодом інтенсивної перебудови внутрішнього світу особистості, у межах якого формуються базові механізми самосвідомості, ідентичності, рефлексії, самооцінки, емоційної регуляції, морального мислення та життєвого проектування. Саме ці психологічні новоутворення створюють основу для становлення ціннісно-смислової сфери як інтегративного ядра особистості. Водночас висока чутливість цього вікового періоду робить процес ціннісно-смислового розвитку особливо вразливим до впливу зовнішніх і внутрішніх чинників. Саме тому будь-які особливості психофізичного розвитку, зокрема мовленнєві порушення, можуть істотно модифікувати характер особистісного становлення підлітків, ускладнюючи процес самовираження, соціальної взаємодії та формування цілісної системи цінностей і смислів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження специфіки особистісного розвитку підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, що становить предмет наступного підрозділу [134, с. 118].

Отже, підлітковий вік є особливим періодом, у межах якого формуються базові механізми особистісного самовизначення, життєвого проєктування, моральної регуляції та побудови системи цінностей і смислів. Саме тому дослідження психологічних особливостей підліткового віку має принципове значення для розуміння закономірностей формування ціннісно-смислової сфери, особливо у контексті розвитку підлітків з тяжкими порушеннями

мовлення, для яких процес особистісного становлення може ускладнюватися специфічними комунікативними бар'єрами та вторинними психологічними труднощами.

Аналіз структури, функцій та механізмів формування ціннісно-смислової сфери дозволяє розглядати її як фундаментальний компонент особистісного розвитку, що забезпечує внутрішню цілісність особистості, регуляцію поведінки, соціальну адаптацію та життєве самовизначення. Ці положення становлять важливу теоретичну основу для подальшого дослідження особливостей становлення ціннісно-смислової сфери у підлітковому віці та специфіки її формування у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які через особливості комунікативного розвитку можуть мати додаткові труднощі у процесі особистісного становлення.

1.3. Психологічні особливості розвитку особистості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення

Тяжкі порушення мовлення у сучасній логопедичній, психолого-педагогічній та спеціально-психологічній науці розглядаються як складна категорія мовленнєвих дизонтогенезів, що охоплює виражені, системні та стійкі порушення формування або функціонування мовлення, які суттєво обмежують комунікативну діяльність, пізнавальний розвиток, соціальну адаптацію та особистісне становлення дитини [18, с. 306-310; 85]. Для підліткового віку тяжкі порушення мовлення набувають особливого значення, оскільки саме в цей період мовлення виконує не лише комунікативну, а й регулятивну, рефлексивну, смислотворчу та соціально-ідентифікаційну функції. Наявність виражених мовленнєвих порушень ускладнює формування повноцінної особистості, створює бар'єри у міжособистісній взаємодії, негативно впливає на самооцінку, емоційний стан, соціальну активність і розвиток ціннісно-смислової сфери [172, с. 176-182]. Зарубіжні дослідження також засвідчують зв'язок історії SSLI із нейророзвитковими труднощами та показниками якості життя, що підтверджує необхідність розглядати наслідки мовленнєвих

порушень ширше, ніж лише в межах власне мовленнєвого розвитку [193]. Важливим є й урахування можливого поєднання DLD з іншими нейророзвитковими труднощами: сучасні оглядові дослідження окремо аналізують мовленнєві здібності дітей і підлітків із DLD та синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (ADHD), що вказує на необхідність диференційованого аналізу їхнього мовленнєвого функціонування [194].

У вітчизняній логопедії до категорії тяжких порушень мовлення традиційно належать алалія, дизартрія, ринолалія, заїкання у тяжких формах, загальне недорозвинення мовлення ЗНМ тяжкого ступеня, а також комбіновані мовленнєві порушення, що мають системний характер [89; 151, с. 396–405; 153, с. 112–118]. У зарубіжних дослідженнях для позначення стійких труднощів мовленнєвого розвитку, які істотно впливають на повсякденне функціонування дитини та не пов’язані з відомим біомедичним станом, використовується термін Developmental Language Disorder (DLD) або Severe Speech and Language Impairments (SSLI). Уніфікація термінології та діагностичних критеріїв стала предметом міжнародного міждисциплінарного консенсусу CATALISE, у межах якого було уточнено підходи до ідентифікації мовленнєвих порушень та обґрунтовано використання терміна DLD чи SSLI [176; 177; 178]. Такі порушення супроводжуються недорозвиненням або порушенням кількох компонентів мовленнєвої системи одночасно: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного, просодичного та комунікативно-прагматичного [67; 96, с. 155–163; 97; 137; 156, с. 7–17].

Одним із найбільш складних видів ТПМ є алалія, яка розглядається як системне недорозвинення мовлення, зумовлене органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку в домовленнєвий період розвитку. Алалія характеризується глибоким порушенням формування експресивного або імпресивного мовлення за збереженого слуху та відносно збереженого інтелекту. Виділяють моторну, сенсорну та сенсомоторну форми алалії. При моторній алалії найбільш вираженими є труднощі програмування, планування та реалізації мовленнєвого висловлювання, тоді як при сенсорній порушується

сприймання й диференціація мовлення [152, с. 181–186]. У підлітковому віці наслідки алалії можуть проявлятися у збереженні аграматизмів, бідності словника, труднощах побудови складних висловлювань, порушенні логіки мовлення та низькому рівні комунікативної впевненості [155; 157; 158, с. 64–73; 159, с. 175–182].

Алалія у підлітковому віці розглядається як складний варіант системного мовленнєвого недорозвинення, наслідки якого зберігаються навіть після тривалої логопедичної та психолого-педагогічної корекції. На відміну від дошкільного чи молодшого шкільного віку, коли основна увага зосереджується на первинному формуванні мовленнєвих навичок, у підлітковому періоді особливості алалії проявляються вже не лише як мовленнєвий дефіцит, а як комплексне порушення, що впливає на когнітивний, емоційно-вольовий, соціальний та особистісний розвиток. Підліток із алалією зіштовхується не лише з труднощами мовленнєвого оформлення думки, а й з обмеженнями у самовираженні, комунікативній активності, формуванні соціальних ролей та становленні позитивного образу «Я» [172, с. 176-182].

Отже у підлітковому віці зазвичай спостерігаються залишкові прояви моторної, сенсорної або сенсомоторної алалії, які трансформуються відповідно до нових вікових вимог. Якщо у ранньому віці центральною проблемою є розвиток мовлення, накопичення словника та формування граматичної системи, то у підлітковому віці більш актуальними стають труднощі складного мовленнєвого програмування, смислового структурування висловлювання, абстрактно-логічного мовлення та соціально-комунікативної компетентності [155].

При моторній алалії у підлітків зберігаються труднощі експресивного мовлення. Хоча базова комунікація часто вже сформована, мовлення таких здобувачів освіти залишається недостатньо розгорнутим, граматично спрощеним, лексично збідненим і маловиразним. Висловлювання можуть характеризуватися аграматизмами, порушенням синтаксичної структури речення, труднощами добору слів, неточністю слововживання та обмеженим

використанням абстрактної лексики. Підліток може розуміти значно більше, ніж здатен вербалізувати, що створює внутрішній дисбаланс між інтелектуальними можливостями та мовленнєвим самовираженням. Особливо вираженими є труднощі побудови монологічного мовлення. Підлітки з моторною алалією нерідко мають труднощі з послідовним викладом думок, аргументацією, переказом, описом власних переживань або формулюванням розгорнутих відповідей. Їх мовлення може бути ситуативним, фрагментарним, недостатньо логічно організованим. Через це виникають труднощі не лише у спонтанній комунікації, а й у навчальній діяльності, особливо в тих завданнях, що потребують усного аналізу, дискусії, пояснення чи письмового оформлення думки [36, с. 82-92; 54, с. 101-112; 155].

При сенсорній алалії у підлітковому віці провідними залишаються труднощі розуміння складних мовленнєвих конструкцій, особливо за умов швидкого мовлення, великого обсягу інформації, метафоричності, переносного значення або складних граматичних форм. Підлітки можуть демонструвати відносно збережене побутове розуміння, але мати труднощі в опрацюванні навчальної інформації, інструкцій, соціально-контекстуальних смислів, підтексту та невербально-мовленнєвих нюансів. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої роботи над розумінням усного мовлення; сучасні оглядові дослідження систематизують відповідні втручання для дітей шкільного віку та підлітків із DLD [198]. Сенсорний компонент алалії часто ускладнює формування соціального розуміння. Підліток може неточно інтерпретувати висловлювання інших, не вловлювати гумор, прихований зміст, емоційні відтінки мовлення або наміри співрозмовника. Це підвищує ризик комунікативних непорозумінь, конфліктів та соціальної ізоляції. Для підлітків із сенсомоторною алалією характерне поєднання труднощів як експресивного, так й імпресивного мовлення, що суттєво ускладнює всі рівні комунікативної діяльності. У таких випадках мовленнєві труднощі мають більш виражений системний характер і можуть суттєво обмежувати навчальну успішність, соціальну адаптацію та психологічне благополуччя [155].

Когнітивний розвиток підлітків з алалією має специфічний характер. Незважаючи на збережений або близький до норми інтелектуальний потенціал, у них часто спостерігаються вторинні труднощі, пов’язані з недостатньою сформованістю вербального мислення, словесно-логічної пам’яті, внутрішнього мовлення, понятійного узагальнення та операцій аналізу й синтезу. Зарубіжні дослідження дітей із SSLI також засвідчують необхідність урахування особливостей виконавчих функцій, робочої пам’яті та вербальної швидкості під час аналізу їхнього когнітивного функціонування [195]. Обмеженість мовленнєвих ресурсів може ускладнювати оперування абстрактними категоріями, формування причинно-наслідкових зв’язків, аргументацію та рефлексивне усвідомлення досвіду [2, с. 37–40; 155].

Особливого значення у підлітковому віці набувають емоційно-особистісні наслідки алалії. Усвідомлення власної мовленнєвої відмінності, труднощі комунікації, досвід нерозуміння або негативного оцінювання з боку однолітків можуть сприяти формуванню заниженої самооцінки, невпевненості, соціальної тривожності та уникальної поведінки. Підліток може переживати страх мовленнєвої помилки, уникати ситуацій публічного висловлювання, відповідей біля дошки, участі в дискусіях або нових соціальних контактів [172].

Соціальний розвиток підлітків з алалією також має певну специфіку. Через труднощі мовленнєвого оформлення думки та недостатню гнучкість комунікації їм може бути складніше встановлювати дружні стосунки, підтримувати діалог, відстоювати власну позицію, брати участь у групових формах взаємодії. У деяких випадках спостерігається соціальна пасивність, замкненість або орієнтація на вузьке коло контактів. Алалія впливає і на розвиток рефлексивної сфери. Оскільки внутрішнє мовлення є важливим механізмом самоаналізу, саморегуляції та осмислення досвіду, його недостатня сформованість може ускладнювати усвідомлення власних переживань, мотивів, цілей та життєвих смислів. Підлітки з алалією нерідко мають труднощі вербалізації емоцій, аналізу внутрішніх станів та формування цілісного образу майбутнього [155].

Водночас підлітковий вік створює значні можливості для подальшого розвитку особистості за умови комплексного супроводу. Підлітки з алалією мають потенціал до суттєвого покращення мовленнєвих, когнітивних та соціальних навичок за умови цілеспрямованої логопедичної, психологічної та педагогічної підтримки. Особливо важливими є розвиток зв'язного мовлення, комунікативної компетентності, соціальних навичок, рефлексії, емоційної грамотності та формування позитивного самоставлення [155].

Проблематику алалії в українській науці досліджували Л. Трофименко, І. Баранець та інші науковці, у працях яких розкрито особливості системного недорозвинення мовлення, його проявів та корекційно-розвиткової роботи.

Іншою поширеною категорією тяжких порушень мовлення є дизартрія - порушення звуковимовної та просодичної сторони мовлення, зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату внаслідок органічного ураження центральної або периферичної нервової системи [80; 162]. Для дизартрії характерними є порушення артикуляції, мовленнєвого дихання, голосоутворення, темпу, ритму, інтонації та загальної виразності мовлення [149, с. 282–289]. У більш тяжких випадках мовлення стає малозрозумілим, монотонним, напруженим або сповільненим. У підлітків із дизартрією зберігаються не лише труднощі фонетичної реалізації мовлення, а й вторинні психологічні наслідки: комунікативна скутість, страх мовленнєвої помилки, зниження впевненості у собі, уникнення публічної взаємодії. Враховуючи значущість мовлення для соціального статусу підлітка, дизартричні порушення часто негативно впливають на інтеграцію в групу однолітків [31].

Дизартрія у підлітковому віці розглядається як складне мовленнєве порушення нейрогенного походження, що характеризується недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату внаслідок органічного ураження центральної або периферичної нервової системи. У структурі дизартричного порушення провідними є труднощі артикуляції, голосоутворення, мовленнєвого дихання, темпу, ритму, інтонаційної виразності та загальної моторної координації мовленнєвих рухів. У підлітковому віці дизартрія вже не обмежується лише

порушенням звуковимови, а набуває комплексного впливу на особистісний розвиток, комунікативну компетентність, соціальну адаптацію та формування ціннісно-смислової сфери [31].

Особливості прояву дизартрії у підлітковому віці пов’язані з тим, що мовленнєві труднощі зберігаються в умовах значного ускладнення соціальних і навчальних вимог. Якщо у молодшому віці дитина переважно зустрічається з труднощами формування базових мовленнєвих навичок, то підліток уже має функціонувати у складному середовищі, у якому високо цінуються комунікативна впевненість, здатність до самопрезентації, аргументації, соціальної активності та мовленнєвої виразності. За наявності дизартрії мовлення часто залишається недостатньо чітким, уповільненим, монотонним, напруженим або малозрозумілим, що суттєво впливає на якість соціальної взаємодії [31].

Для підлітків із дизартрією характерними є труднощі артикуляційної точності, порушення темпо-ритмічної організації мовлення, недостатня координованість дихання й фонації, спотворення окремих звуків, зниження мовленнєвої виразності [39, с. 85-90]. У тяжчих випадках мовлення може мати змазаний характер, супроводжуватися носовим відтінком, порушенням сили голосу або швидкою мовленнєвою втомлюваністю. Це ускладнює участь у діалогах, усних відповідях, групових обговореннях, презентаціях, а також у повсякденній комунікації з ровесниками [31; 105, с. 308–319].

Однією з основних проблем підліткового віку при дизартрії є усвідомлення власної мовленнєвої відмінності. На відміну від молодшого віку, підліток уже здатний критично оцінювати себе через призму соціальних стандартів, порівнювати власні мовленнєві можливості з однолітками та гостро реагувати на будь-які прояви інакшості. Наявність порушень мовлення часто стає фактором формування підвищеної самокритичності, сором’язливості, невпевненості та соціальної напруги. Дизартрія може негативно впливати на формування самооцінки [49, с. 155].

У підлітковому віці мовлення виконує важливу роль у самопрезентації,

побудові статусу в групі, вираженні власної позиції та відстоюванні особистісних меж. Обмеження мовленнєвої виразності або страх бути неправильно зрозумілим можуть знижувати впевненість у власних можливостях, сприяти униканню ситуацій активного спілкування та формувати негативне ставлення до себе як до комунікативно менш компетентної особистості [101, с. 151-159].

Соціальна сфера підлітків із дизартрією часто має специфічні особливості. Комунікативні труднощі можуть обмежувати спонтанність соціальної взаємодії, ускладнювати встановлення нових контактів, підтримку діалогу, участь у груповій діяльності та неформальному спілкуванні [108]. Підліток може свідомо зменшувати кількість мовленнєвих ініціатив, уникати публічних ситуацій або займати пасивну позицію у групі. Це нерідко призводить до звуження соціального досвіду та обмеження можливостей для соціального самоствердження. Особливий інтерес становить вплив дизартрії на ціннісно-смислову сферу особистості. Вона охоплює систему особистісних цінностей, життєвих смислів, мотиваційних орієнтирів, життєвих цілей, уявлень про майбутнє та ставлення до себе й світу. Її формування у підлітковому віці значною мірою опосередковується мовленням як інструментом внутрішнього діалогу, рефлексії, соціального засвоєння норм і побудови смислових зв’язків [57].

За наявності дизартрії мовлення може виконувати свої функції менш ефективно, що впливає на смислотворення. Підліток із дизартрією часто має знижений рівень мовленнєвої активності, менше включений у дискусії, обговорення, аргументовані взаємодії та рефлексивні комунікації. Це обмежує можливості усвідомлення власного досвіду через мовлення та ускладнює формування внутрішньо структурованої системи цінностей. Через труднощі комунікації підлітки з дизартрією нерідко демонструють орієнтацію на більш конкретні та адаптивні цінності. Для них більш значущими можуть ставати безпека, стабільність, сімейна підтримка, прийняття, захищеність, уникнення соціального ризику. Натомість менш сформованими або менш вираженими

можуть бути цінності, пов’язані з лідерством, самопрезентацією, соціальним впливом, професійною амбіційністю чи відкритою соціальною конкуренцією [57].

Дизартрія також може впливати на формування життєвої перспективи. Обмежений досвід успішної комунікації, труднощі участі у соціально значущих активностях та переживання мовленнєвих обмежень можуть знижувати рівень життєвого оптимізму, впевненості у досягненні цілей та готовності до активного планування майбутнього. Підліток може уникати сфер, які асоціюються з високими мовленнєвими вимогами, що впливає на професійні орієнтації та уявлення про власні перспективи. Особливу роль відіграє вплив дизартрії на розвиток рефлексивного компонента ціннісно-смислової сфери. Хоча при дизартрії первинно не порушується мовленнєве програмування на рівні смислу, знижена мовленнєва активність, труднощі зовнішнього вираження думки та обмежений досвід вербалізації внутрішніх станів можуть ускладнювати рефлексивний аналіз, усвідомлення власних переживань, формування внутрішніх смислів і цілісного образу майбутнього [99, с. 41-52].

Досвід постійного контролю за мовленням, очікування можливих труднощів або негативної реакції співрозмовника може підвищувати тривожність, емоційну напругу та знижувати спонтанність поведінки. Це впливає на емоційне самосприйняття, рівень самоприйняття та соціальну відкритість. Водночас дизартрія не визначає автоматично негативний особистісний розвиток. За умов своєчасної логопедичної підтримки, психологічного супроводу, розвитку соціальних навичок та створення безпечного комунікативного середовища підлітки з дизартрією можуть демонструвати достатній рівень особистісної зрілості, рефлексивності та ціннісної визначеності. Особливо важливим є формування позитивного досвіду соціальної взаємодії, підтримка автономії, розвиток комунікативної впевненості та включення підлітка в діяльність, у якій його компетентність не зводиться лише до мовленнєвих можливостей [31].

Проблеми дизартрії у вітчизняній спеціальній педагогіці та логопедії

висвітлено у працях Н. Гаврилової, Е. Данілавічутє, О. Рібцун, В. Тищенка та інших науковців. У наукових працях розглядаються клініко-психолого-педагогічні характеристики дизартрії, особливості артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання та логокорекційного супроводу дітей із цим порушенням [19].

До тяжких порушень мовлення належить також ринолалія, що характеризується порушенням тембру голосу, звуковимови та резонаторної функції мовлення внаслідок анатомо-фізіологічних порушень мовленнєвого апарату, переважно вроджених або набутих порушень піднебіння, губи чи носоглоткового змикання. Ринолалія супроводжується гіперназалізацією, спотворенням звуків, порушенням артикуляційної чіткості та загальної зрозумілості мовлення. У підлітковому віці ринолалія може мати виражений психотравмувальний вплив, оскільки мовленнєва своєрідність часто поєднується з естетичними переживаннями щодо зовнішності, страхом оцінювання та уникненням соціальної активності. Це сприяє формуванню соціальної тривожності, невпевненості та труднощів самопрезентації [68, с. 163-167].

Ринолалія у підлітковому віці розглядається як складне порушення мовлення, зумовлене анатомо-фізіологічними дефектами артикуляційного та резонаторного апарату, що призводять до змін тембру голосу, порушення звуковимови та недостатньої чіткості мовлення. Найчастіше ринолалія виникає внаслідок вроджених незрощень губи, альвеолярного відростка, твердого або м’якого піднебіння, а також функціональної недостатності піднебінно-глоткового змикання. У підлітковому віці, попри проведені хірургічні, ортодонтичні та логопедичні втручання, залишкові прояви ринолалії нерідко зберігаються і продовжують впливати не лише на мовлення, а й на емоційний стан, комунікацію, соціальну адаптацію та формування особистості [68, с. 163-167].

Основними мовленнєвими проявами ринолалії у підлітковому віці є порушення резонансу, що проявляється переважно у вигляді гіперназалізації –

надмірного носового відтінку голосу, недостатньої сили голосу, змін тембральних характеристик, порушення плавності мовлення та спотворення звуковимови. Найбільш вираженими є труднощі вимови приголосних, що потребують точного внутрішньоротового тиску, зокрема вибухових, свистячих, шиплячих та сонорних звуків. Мовлення підлітка може залишатися малозрозумілим, нечітким, недостатньо виразним, що безпосередньо ускладнює повсякденну комунікацію [90].

У підлітковому віці мовленнєвий дефіцит при ринолалії набуває особливої психологічної значущості, оскільки саме цей віковий період характеризується підвищеною чутливістю до оцінки з боку однолітків, формуванням образу власного тіла, самосприйняття та соціальної ідентичності. На відміну від молодшого віку, коли дитина не завжди повною мірою усвідомлює власну мовленнєву своєрідність, підліток уже здатний критично оцінювати особливості свого голосу, вимови, зовнішності та реакції оточення. Ринолалія часто супроводжується не лише мовленнєвими труднощами, а й переживанням власної зовнішньої інакшості, особливо у випадках наявності післяопераційних рубців, змін будови губи чи носогубної ділянки. Таким чином, ринолалія у підлітковому віці нерідко має подвійний психотравмувальний вплив: через мовленнєву відмінність та через особливості зовнішності. Це може формувати комплекс меншовартості, підвищену вразливість до соціального оцінювання, сором’язливість і схильність до самозосередженості [91, с. 383-391].

Для підлітків із ринолалією характерними є труднощі комунікативної впевненості. Усвідомлення незвичного звучання власного голосу та можливих труднощів розуміння з боку співрозмовників може знижувати мовленнєву ініціативність, формувати уникання ситуацій активного спілкування, публічних виступів, відповідей на заняттях або нових соціальних контактів. Частина підлітків прагне мінімізувати мовленнєву активність, використовує короткі відповіді, уникає розгорнутих висловлювань або займає пасивну позицію у групі.

Соціальний розвиток підлітків із ринолалією має специфічні особливості. Через мовленнєву своєрідність та іноді підвищену сенситивність до оцінювання їм може бути складніше інтегруватися у групу однолітків, вибудовувати стабільні дружні взаємини, брати участь у неформальному спілкуванні чи відстоювати власну позицію. У випадку негативного соціального досвіду можливе формування соціальної тривожності, замкненості, уникальної поведінки або звуження кола соціальної взаємодії. У контексті розвитку особистості ринолалія має безпосередній вплив на ціннісно-смислову сферу підлітка, оскільки мовлення є не лише засобом передачі інформації, а й важливим інструментом самовираження, рефлексії, соціального визнання та смислотворення. Обмеження мовленнєвої впевненості може впливати на характер формування життєвих орієнтирів, систему пріоритетів та особистісних смислів [91, с. 383-391].

У підлітків із ринолалією нерідко спостерігається підвищена значущість конкретно-соціальних і вітальних цінностей. Більшої ваги набувають прийняття з боку близьких, підтримка сім'ї, наявність друзів, безпечне соціальне середовище, емоційний комфорт та стабільність. Водночас менш актуалізованими можуть бути цінності, пов'язані з лідерством, публічністю, соціальним впливом, домінуванням або активною самопрезентацією. Ринолалія також може впливати на формування життєвої перспективи. Досвід комунікативних труднощів і підвищена зосередженість на власному мовленні чи зовнішності інколи звужують горизонти професійного самовизначення, особливо щодо сфер, у яких важливими є публічні виступи, комунікація або висока соціальна активність. У частини підлітків можуть формуватися обмежувальні переконання щодо власних можливостей, що негативно позначається на плануванні майбутнього [68, с. 163-167].

Особливості емоційної сфери також мають значення. Підлітки з ринолалією нерідко демонструють підвищену емоційну чутливість, залежність від зовнішньої оцінки, вразливість до критики, страх висміювання або неприйняття. Такі переживання можуть ускладнювати формування позитивного

самоставлення та стабільної самооцінки. Водночас у частини підлітків із ринолалією за умови ефективної реабілітації, підтримувального сімейного середовища та позитивного досвіду соціальної взаємодії може формуватися високий рівень психологічної стійкості. Подолання значних труднощів у ранньому віці нерідко сприяє розвитку наполегливості, терплячості, відповідальності та більш усвідомленого ставлення до власного розвитку. Дослідження ринолалії в українській логопедії представлені працями Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Мартинюк, Л. Федорович та інших науковців.

Серед тяжких порушень мовлення важливе місце посідає заїкання у тяжких формах, яке характеризується порушенням темпо-ритмічної організації мовлення внаслідок судомного стану мовленнєвої мускулатури [53, с. 219-226]. У підлітковому віці заїкання часто ускладнюється вторинними особистісними реакціями: підвищеною тривожністю, сором’язливістю, страхом мовлення, зниженням самооцінки та униканням соціальної активності [63; 119, с. 66–72; 165]. Мовлення перестає бути для підлітка природним інструментом взаємодії і набуває психотравматичного змісту. Заїкання у підлітковому віці є складним порушенням темпо-ритмічної організації мовлення, що проявляється судомами мовленнєвого апарату, порушенням плавності мовлення, ритму, темпу та комунікативної свободи [76, с. 119–126; 121, с. 58–62; 171]. На відміну від молодшого віку, у підлітковому періоді заїкання набуває не лише мовленнєвого, а й вираженого психологічного та соціального змісту, оскільки саме в цей період різко зростає значущість соціального прийняття, самопрезентації, групової належності та формування особистісної ідентичності. Заїкання починає функціонувати не лише як мовленнєвий симптом, а як фактор, що впливає на самосвідомість, емоційний стан, поведінкові стратегії та розвиток ціннісно-смислової сфери підлітка [60, с. 42-45].

У підлітковому віці заїкання часто характеризується більш стабільним і усвідомленим перебігом [77, с. 262–265; 117, с. 165–177]. Якщо в дитячому віці мовленнєві судоми можуть мати ситуативний або варіативний характер, то підліток уже добре усвідомлює наявність мовленнєвої проблеми, здатен

прогнозувати складні мовленнєві ситуації, передбачати труднощі та формувати специфічні поведінкові реакції у відповідь на мовленнєве напруження.

Основними проявами заїкання у підлітковому віці є клонічні, тонічні або змішані судоми мовленнєвого апарату, які супроводжуються повтореннями звуків, складів, паузами, блоками, напруженням артикуляційної мускулатури, супутніми рухами, змінами дихання та порушенням просодичних характеристик мовлення. Часто спостерігається наростання мовленнєвої напруги в умовах публічності, новизни, емоційного навантаження, оцінювання або міжособистісної значущості ситуації. Однією з найбільш виражених особливостей заїкання у підлітковому віці є формування логофобії – страху мовлення або страху мовленнєвої невдачі [69; 167, с. 94–100]. Підліток починає не лише переживати сам факт мовленнєвих труднощів, а й тривожне очікування заїкання ще до початку висловлювання. Це створює замкнене коло: страх посилює напруження, напруження поглиблює судоми, а негативний мовленнєвий досвід зміцнює страх [60, с. 42-45].

Логофобія суттєво впливає на комунікативну поведінку. Підлітки із заїканням часто демонструють уникальні стратегії: уникають окремих слів, звуків, тем розмови, публічних виступів, знайомств, відповідей на заняттях, телефонних розмов, активної участі в обговореннях. Частина з них починає свідомо обмежувати мовленнєву активність, що негативно позначається на соціальному досвіді та особистісному розвитку. У підлітковому віці заїкання має потужний вплив на формування самооцінки та самоставлення. Оскільки мовлення є одним із центральних інструментів самопрезентації, соціального позиціонування та відстоювання власної думки, труднощі мовленнєвої реалізації можуть сприяти формуванню невпевненості, сором’язливості, підвищеної самокритичності та почуття меншовартості. Підліток може оцінювати себе через призму мовленнєвого дефіциту, що формує редуковане уявлення про власні можливості [60, с. 42-45].

Нестабільність самооцінки при заїканні часто пов’язана із суперечністю між достатнім або навіть високим інтелектуальним потенціалом та

неможливістю вільно його реалізувати у мовленнєвій взаємодії. Підліток може мати сформовані думки, позицію, ідеї, але не завжди здатний швидко й упевнено їх висловити. Це створює внутрішню напругу між «я можу думати» і «я не завжди можу сказати». Соціальна сфера підлітків із заїканням також має специфічні особливості. Через страх оцінювання та мовленнєвої невдачі їм може бути складніше ініціювати контакти, підтримувати розмову, виступати в ролі лідера, відстоювати власні межі чи проявляти соціальну активність. У деяких випадках формується соціальна пасивність, залежність від безпечного кола спілкування або уникання нових соціальних ситуацій. Водночас у частини підлітків може спостерігатися компенсаторне прагнення до надконтролю, перфекціонізму або гіпервідповідальності. Намагання уникнути помилки та контролювати мовлення іноді переноситься на інші сфери життя, формуючи підвищену самовимогливість, тривожність і жорсткість внутрішніх стандартів [60, с. 42-45].

У контексті теми дослідження особливо важливим є вплив заїкання на ціннісно-смислову сферу підлітка. Формування системи цінностей, життєвих цілей, уявлень про себе та майбутнє у підлітковому віці значною мірою опосередковується соціальним досвідом, рефлексією та комунікацією. Заїкання, обмежуючи свободу мовленнєвої взаємодії, модифікує цей процес. Для підлітків із заїканням часто характерна підвищена значущість цінностей психологічної безпеки, прийняття, емоційного комфорту, підтримки близьких і стабільності. Високу цінність набувають сімейні стосунки, дружба, довіра, безконфліктність, прогнозованість середовища. Такі орієнтири частково компенсують досвід мовленнєвої вразливості [75, с. 110-114].

Натомість менш вираженими можуть бути цінності, пов’язані з публічністю, лідерством, соціальним домінуванням, активною самопрезентацією або конкурентністю. Через мовленнєву тривогу підліток може знижувати суб’єктивну значущість тих сфер, які асоціюються з високими комунікативними вимогами. Заїкання також впливає на формування життєвої перспективи. Частина підлітків може демонструвати звуження професійних

орієнтацій, уникання сфер, пов’язаних із активною комунікацією, виступами або управлінськими функціями. Уявлення про майбутнє іноді стають менш амбітними не через відсутність здібностей, а через сумніви у можливості реалізувати себе в умовах мовленнєвих обмежень [74, с. 273-275].

Особливого значення набуває рефлексивний компонент. Підлітки із заїканням часто мають високий рівень самоспостереження та внутрішнього моніторингу, оскільки постійно контролюють мовлення, передбачають складні ситуації та аналізують власну комунікативну поведінку. Проте така рефлексія не завжди є конструктивною. У низці випадків вона набуває характеру гіперрефлексії, самозосередженості та надмірного контролю, що посилює тривожність і ускладнює спонтанність. Емоційна сфера підлітків із заїканням характеризується підвищеною чутливістю до оцінки, фрустраційною напруженістю, тривожністю та емоційною лабільністю. Досвід мовленнєвих труднощів може формувати стійке очікування невдачі або уникання ситуацій, у яких є ризик негативного оцінювання [60, с. 42-45].

Проблему заїкання, його проявів та особливостей корекційної роботи у вітчизняній логопедії досліджували О. Долженко, В. Кондратенко, В. Ломоносов, Ю. Рібцун, Л. Юрова та інші науковці [5; 23, с. 23-25]. Водночас наявність заїкання не визначає однозначно негативної траєкторії особистісного розвитку підлітка. За умов ефективного логопсихологічного супроводу, підтримки з боку сім’ї, педагогів і безпечного середовища у підлітків може формуватися високий рівень рефлексії, емоційної чутливості, наполегливості, емпатії та внутрішньої зрілості. Досвід подолання труднощів нерідко сприяє розвитку особистісної витривалості та більш усвідомленого ставлення до себе.

Окремо слід виділити афазію у підлітковому віці як складне системне мовленнєве порушення, що виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи та характеризується повною або частковою втратою вже сформованого мовлення [84]. На відміну від первинних розладів мовленнєвого розвитку, афазія у підлітків має вторинний, набутий характер і супроводжується розпадом різних компонентів мовленнєвої системи за умови

попередньо сформованих мовленнєвих навичок та відносно збереженого інтелектуального розвитку. У підлітковому віці афазія є особливо травматичним феноменом, оскільки порушує вже усталену систему комунікації, навчальної діяльності та соціальної взаємодії [111, с. 153-158].

Афазія у підлітків проявляється у різному ступені вираженості мовленнєвого дефіциту залежно від локалізації та характеру ураження мозку. Найчастіше спостерігаються труднощі експресивного та імпресивного мовлення, порушення лексичного добору, граматичного оформлення висловлювань, розуміння мовлення оточуючих, а також розлади читання і письма. У структурі мовленнєвого дефіциту можуть переважати як моторні, так і сенсорні компоненти, що визначає різноманітність клініко-психологічних проявів афазії. У підлітковому віці навіть часткова втрата мовлення суттєво впливає на навчальну діяльність, соціальні контакти та емоційно-особистісний розвиток [111, с. 153-158].

Для підлітків з афазією характерним є різке зниження можливостей вербальної комунікації, що безпосередньо впливає на їхню соціальну адаптацію. Порушення мовлення ускладнює процес навчання, обмежує участь у групових формах роботи, знижує можливість повноцінного самовираження та аргументації власної думки. У багатьох випадках підлітки зустрічаються з труднощами відновлення навчальної діяльності, особливо у сферах, що потребують активного мовленнєвого функціонування: читання, письма, усного мовлення та аналізу текстової інформації [38]. Це може призводити до формування вторинної навчальної дезадаптації та зниження академічної успішності [111, с. 153-158].

Особливого значення афазія у підлітковому віці набуває в контексті емоційно-особистісного розвитку. Раптова або поступова втрата мовлення, яке вже було сформоване як основний засіб соціальної взаємодії, часто супроводжується переживанням психологічного шоку, фрустрації, тривожності та депресивних реакцій. Підлітки можуть гостро переживати обмеження власних комунікативних можливостей, що негативно впливає на самооцінку,

образ «Я» та рівень самоприйняття. Усвідомлення мовленнєвого дефіциту нерідко формує відчуття соціальної ізоляції та зниженої значущості власної особистості. У таких умовах підвищується ризик формування уникальної поведінки та зниження соціальної активності [111, с. 153-158].

Когнітивні наслідки афазії у підлітків проявляються у порушеннях мовленнєвого мислення, труднощах вербалізації думок, зниженні ефективності внутрішнього мовлення та обмеженні можливостей абстрактного мислення. Оскільки мовлення є інструментом опосередкування мисленнєвих процесів, його порушення призводить до ускладнення планування діяльності, аналізу інформації, формування логічних зв’язків та узагальнень. Це безпосередньо впливає на якість навчальної діяльності та рівень когнітивної самостійності підлітка [111, с. 153-158].

У соціальному аспекті афазія суттєво ускладнює процес міжособистісної взаємодії. Підлітки з афазією часто зустрічаються з нерозумінням з боку однолітків, зниженням соціальної включеності та обмеженням кола спілкування. Труднощі комунікації можуть призводити до поступової соціальної ізоляції, зменшення участі у групових активностях та втрати соціальних ролей, які були значущими до виникнення мовленнєвого порушення. У результаті формується знижений рівень комунікативної впевненості та залежність від допомоги дорослих або спеціально організованих умов спілкування [111, с. 153-158].

У контексті становлення ціннісно-смислової сфери афазія у підлітків має виражений дестабілізуючий вплив. Ціннісно-смислова сфера, як система життєвих орієнтирів, смислів, цінностей і цілей, значною мірою базується на мовленні як інструменті усвідомлення досвіду. Порушення мовлення ускладнює процес рефлексії, формування життєвих планів, усвідомлення власних можливостей та побудову образу майбутнього. У підлітків з афазією може спостерігатися звуження життєвих перспектив, орієнтація на найближчі цілі та зниження здатності до довгострокового планування [131, с. 126-139].

Характерною особливістю є також зміна ціннісних пріоритетів. У

підлітків із афазією часто посилюється значущість таких цінностей, як підтримка родини, емоційна безпека, стабільність, прийняття та допомога з боку оточення. Це може розглядатися як адаптивна реакція на переживання мовленнєвого дефіциту та соціальних обмежень. Водночас спостерігається зниження впевненості у власних можливостях самореалізації, що впливає на формування професійних і життєвих орієнтирів [72, с. 177-187].

Рефлексивна сфера підлітків з афазією також зазнає істотних змін. Обмеження мовленнєвого вираження внутрішніх станів ускладнює процес самоаналізу, усвідомлення власних емоцій, мотивів і поведінки. Це може призводити до поверхневого осмислення власного досвіду та труднощів у формуванні цілісної «Я-концепції». Водночас за умови використання альтернативних засобів комунікації, невербальних методів вираження та спеціально організованого психологічного супроводу можливе поступове відновлення рефлексивних функцій.

Разом із тим афазія у підлітковому віці не є незворотним бар'єром для особистісного розвитку. За умов ранньої діагностики, комплексної нейропсихологічної, логопедичної та психологічної реабілітації можливе часткове або значне відновлення мовленнєвих функцій, а також формування компенсаторних механізмів спілкування. Використання альтернативної та додаткової комунікації, розвиток невербальних стратегій взаємодії та підтримувальне освітнє середовище сприяють соціальній адаптації підлітків та збереженню їхнього особистісного потенціалу [124].

Отже, тяжкі порушення мовлення становлять неоднорідну, але концептуально цілісну категорію складних мовленнєвих порушень, які мають системний характер і впливають не лише на мовленнєву діяльність, а й на всі аспекти особистісного розвитку підлітка. Для цієї об'єднаної категорії дітей характерними є труднощі комунікації, обмеження соціальної активності, зниження самооцінки, недостатня сформованість рефлексії, емоційна вразливість та ускладнення процесу формування ціннісно-смислової сфери. Саме тому підлітки з ТПМ потребують комплексного психолого-педагогічного

супроводу, спрямованого не лише на корекцію мовлення, а й на підтримку особистісного розвитку, соціалізації, формування автономії, життєвої перспективи та позитивного самоставлення [113, с. 57–60; 133].

Проблема розвитку особистості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення у сучасній психолого-педагогічній науці набуває особливої актуальності у зв'язку зі зміною наукових підходів до розуміння мовленнєвих порушень як феномену, що виходить далеко за межі суто лінгвістичного дефіциту. У сучасному науковому дискурсі тяжкі порушення мовлення розглядаються не лише як порушення звуковимови, лексико-граматичної або фонетико-фонематичної системи, а як комплексний чинник, що може впливати на когнітивний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток дитини [172, с. 176-182].

Зарубіжні дослідження молодих людей із SSLI засвідчують, що наслідки мовленнєвих труднощів можуть зберігатися на етапі переходу до самостійного життя, виявляючись у сфері мовлення, грамотності та комунікації, що підкреслює довготривалий характер впливу мовленнєвих порушень на соціальне функціонування особистості [180; 185].

Підлітковий вік сам по собі є періодом підвищеної психологічної чутливості, коли відбувається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки, системи цінностей, соціальної ідентичності та життєвих смислів. За наявності тяжких порушень мовлення цей процес значно ускладнюється, оскільки мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й провідним механізмом опосередкування мислення, саморегуляції, соціальної взаємодії та особистісного самовираження [66; 128]. Сучасні дослідження демонструють, що мовленнєві труднощі у підлітковому віці часто мають вторинний психологічний вплив. Недостатня сформованість експресивного або рецептивного мовлення, труднощі вербалізації думок, обмеження у спонтанному спілкуванні, знижена зрозумілість мовлення та негативний комунікативний досвід можуть спричиняти появу стійких особистісних змін. Водночас взаємозв'язок DLD із психопатологічними проявами має складний

характер і може бути зумовлений спільним впливом генетичних та чинників оточуючого середовища, що не дозволяє розглядати психологічні труднощі лише як прямий наслідок мовленнєвого порушення [199]. Зокрема, у підлітків з тяжкими порушеннями мовлення нерідко спостерігаються труднощі соціальної адаптації, підвищена соціальна тривожність, невпевненість у собі, знижений рівень соціальної компетентності, труднощі самопрезентації та порушення формування позитивного образу «Я» [200].

Наукові праці засвідчують, що комунікативна недостатність може виступати потужним фактором фрустрації [107, с. 20–35]. Для підлітків мовлення є інструментом соціального позиціонування, вибудовування стосунків, захисту власної позиції, вираження емоцій, демонстрації компетентності та здобуття соціального визнання. Коли цей інструмент функціонує недостатньо ефективно, підліток нерідко зустрічається із ситуаціями нерозуміння, комунікативних невдач, ігнорування або негативного оцінювання з боку однолітків. Такі ситуації поступово формують негативний досвід соціальної взаємодії. Підліток може починати уникати мовленнєво активних ситуацій, знижувати комунікативну ініціативність, демонструвати пасивність або, навпаки, компенсаторну агресивність. В окремих випадках спостерігається формування захисних моделей поведінки, серед яких соціальна ізоляція, уникнення публічних висловлювань, відмова від участі у групових активностях або надмірна залежність від обмеженого кола близьких осіб [188].

Особливе значення у структурі особистісного розвитку підлітків з тяжкими порушеннями мовлення має формування самооцінки. Самооцінка у таких підлітків часто формується під впливом постійного порівняння себе з нормативно розвиненими однолітками. Усвідомлення власних мовленнєвих труднощів, особливо у підлітковому віці, коли соціальне порівняння набуває особливої інтенсивності, може сприяти формуванню відчуття неповноцінності, меншовартості або соціальної некомпетентності. Дослідження свідчать, що підлітки з мовленнєвими порушеннями частіше демонструють знижений рівень глобальної самооцінки, вищу сором’язливість та труднощі соціальної

впевненості [186].

Формування Я-концепції у підлітків з тяжкими порушеннями мовлення також має свою специфіку. Обмежені можливості повноцінного самовираження, труднощі аргументації власної позиції, ускладнення у побудові соціальних контактів можуть негативно впливати на когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти образу «Я». Унаслідок цього може формуватися суперечливий або недостатньо інтегрований образ себе. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення часто мають підвищену чутливість до оцінювання. Будь-яка комунікативна помилка, нерозуміння або негативна реакція співрозмовника можуть сприйматися як підтвердження власної неспроможності. Це посилює внутрішню напругу та може сприяти розвитку комунікативної тривожності [101, с. 151-159].

Соціальна тривожність є однією з поширених особливостей цієї категорії підлітків. Вона проявляється у страху негативної оцінки, уникненні ситуацій мовленнєвої активності, надмірному самоконтролі під час висловлювання, переживанні щодо якості власного мовлення та очікуванні комунікативної невдачі. У дослідженнях, присвячених психологічному профілю підлітків із мовленнєвими порушеннями, встановлено зв’язок між вираженістю мовленнєвого порушення та рівнем тривожності, внутрішньої напруги й соціального дискомфорту [101, с. 151-159].

Не менш важливою особливістю є специфіка розвитку соціальної компетентності. Соціальна компетентність передбачає здатність до розуміння соціальних ситуацій, інтерпретації поведінки інших людей, ефективної комунікації, співпраці, вирішення конфліктів та побудови міжособистісних взаємин. У підлітків з тяжкими порушеннями мовлення цей розвиток може ускладнюватися через обмежений комунікативний досвід, труднощі розуміння складних мовленнєвих конструкцій, недостатню сформованість прагматичного аспекту мовлення та знижену швидкість соціального реагування. Перспективним напрямом підтримки є цілеспрямований розвиток здатності розуміти психічні стани, наміри та переживання інших людей, оскільки

відповідні втручання розглядаються як засіб покращення соціально-емоційного функціонування підлітків із ТПМ [197]. Водночас важливо наголосити, що тяжкі порушення мовлення не детермінують обов'язкове формування негативних особистісних характеристик. Особистісний розвиток таких підлітків має варіативний характер і значною мірою залежить від якості соціального середовища, підтримки з боку сім'ї, педагогів, психологів, логопедів, а також від наявності позитивного досвіду прийняття та успішної взаємодії [187].

Підтримувальне освітнє середовище може виконувати компенсаторну функцію, знижуючи ризик вторинних психологічних ускладнень [70, с. 372–379]. Атмосфера прийняття, адаптована комунікація, розвиток сильних сторін дитини, підтримка суб'єктності та включення у значущу соціальну діяльність створюють умови для більш гармонійного особистісного розвитку. У сучасній науці проблема особистісного розвитку дітей та підлітків з мовленнєвими порушеннями досліджувалася низкою українських та зарубіжних вчених, зокрема, В. Бондар, О. Гаврилов, Л. Калмикова, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Л. Романчук, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та інші досліджували мовленнєві порушення, особистісний розвиток та психолого-педагогічний супровід дітей із ТПМ. Серед зарубіжних науковців, які досліджували мовленнєві порушення, психосоціальний розвиток та емоційно-особистісне функціонування підлітків із мовленнєвими труднощами, важливо зазначити таких: D. Bishop, S. Brumfitt, G. Conti-Ramsden, K. Durkin, P. Fletcher, T. Gallagher, L. Iverach, J. Law, P. McGregor, C. Norbury, M. Onslow, A. Packman, M. Snowling C. Westby. Наукові праці вчених формують сучасне уявлення про мовленнєві порушення як багатовимірний феномен, що охоплює не лише мовленнєву недостатність, а й особливості соціально-емоційного функціонування, формування самооцінки, ідентичності, соціальної компетентності та якості життя [187; 200].

Подальший аналіз особливостей формування та розвитку особистості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення доцільно здійснювати крізь призму становлення їхньої ціннісно-смислової сфери, оскільки саме ця сфера визначає

внутрішню спрямованість особистості, систему життєвих орієнтирів, ставлення до себе та інших, рівень соціальної адаптації, здатність до морального вибору й самореалізації. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення процес формування ціннісно-смислової сфери часто ускладнюється специфічними бар'єрами, зумовленими недостатньою мовленнєвою компетентністю, труднощами соціальної взаємодії та особливостями емоційно-особистісного розвитку [175].

Мовлення у структурі психічного розвитку виконує не лише комунікативну функцію, а й забезпечує процеси внутрішнього програмування поведінки, формування довільної регуляції, усвідомлення власного досвіду, категоризації явищ навколишнього світу та побудови внутрішньої картини реальності. У зв'язку з цим порушення мовлення можуть впливати на глибину усвідомлення соціальних норм, моральних категорій, абстрактних понять та життєвих смислів. Ціннісно-смислова сфера передбачає здатність особистості до внутрішнього опрацювання значущих для неї категорій: справедливості, відповідальності, дружби, успіху, гідності, свободи, морального вибору, професійного майбутнього, сімейних ролей та соціальної реалізації.

Для повноцінного формування цих уявлень необхідним є активне включення у комунікативну взаємодію, участь у дискусіях, рефлексивне осмислення досвіду та можливість вербалізації внутрішніх переживань. У підлітків з тяжкими порушеннями мовлення зазначені процеси можуть мати специфічний перебіг. Труднощі словесного оформлення думок, недостатня точність висловлювання, обмеженість словникового запасу або труднощі побудови розгорнутих висловлювань можуть ускладнювати не лише зовнішню комунікацію, а й внутрішню смислову організацію досвіду. Унаслідок цього спостерігається ризик менш диференційованого усвідомлення власних переживань, мотивів, цілей та ціннісних орієнтацій [99, с. 41-52].

Особливе значення у структурі ціннісно-смислового розвитку має процес рефлексії. Підліток із типовим розвитком поступово набуває здатності аналізувати власні переживання, оцінювати мотиви вчинків, співвідносити

поведінку з моральними нормами та формувати особистісну позицію. У підлітків з тяжкими порушеннями мовлення розвиток рефлексивних процесів може бути опосередковано ускладнений через труднощі вербалізації внутрішнього досвіду. Обмеження можливостей мовленнєвого самовираження часто призводить до недостатньої представленості особистості у соціальному просторі. Підліток може відчувати, що його думки не повною мірою зрозумілі іншим, що його складно почути, підтримати або прийняти. Це поступово впливає на відчуття власної значущості та суб'єктності [172, с. 176-182].

Суб'єктність є важливим компонентом ціннісно-смислової сфери, оскільки передбачає усвідомлення себе як активного автора власного життя. У разі тривалого досвіду комунікативних труднощів та соціальної неуспішності підліток може формувати більш пасивну позицію, уникати ініціативи, демонструвати зовнішній локус контролю та знижений рівень відповідальності за власний вибір. Негативний соціальний досвід є одним із вагомих чинників ризику для розвитку особистості підлітків із ТПМ. Часті ситуації нерозуміння, перебивання, іронії, мовленнєвої стигматизації, недооцінювання інтелектуальних можливостей або знецінення можуть сприяти формуванню негативних смислових установок щодо себе та власних перспектив [191, с. 1283-1298].

У таких підлітків можуть виникати переконання на кшталт «я не такий, як інші», «мене не зрозуміють», «краще промовчати», «мої думки неважливі», «я не впораюся». Подібні установки мають не лише ситуативний, а й системний вплив, поступово інтегруючись у структуру особистості. Формування негативних смислових установок може спричиняти деформацію ціннісної системи. Якщо у підлітків домінує досвід неприйняття, фрустрації та соціальної неуспішності, це може змінювати значущість певних цінностей. Наприклад, цінності самореалізації, відкритості, співробітництва, академічної успішності або соціальної активності можуть втрачати суб'єктивну значущість, натомість зростає орієнтація на уникнення невдачі, психологічний захист або мінімізацію соціальних контактів [187].

У деяких випадках спостерігається компенсаторне зміщення цінностей. Підліток може надмірно орієнтуватися на вузькі сфери, у яких відчуває успішність або контроль, водночас уникаючи більш складних сфер соціальної самореалізації. Такі компенсаторні стратегії не завжди є деструктивними, проте можуть обмежувати повноцінний розвиток особистості. Соціальна ізоляція є одним із найбільш поширених ризиків у розвитку підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. Обмеження комунікативної участі, труднощі підтримання діалогу, страх негативного оцінювання та попередній досвід невдач можуть знижувати рівень включеності у групові процеси. Підліток поступово може дистанціюватися від колективної активності, уникати публічних виступів, не брати участі у неформальній взаємодії [191, с. 1283-1298].

Соціальна депривація негативно впливає на формування системи цінностей, оскільки значна частина ціннісного розвитку відбувається через міжособистісну взаємодію, соціальне моделювання, обговорення, конфлікти, співробітництво та прийняття соціальних ролей. Обмежений соціальний досвід звужує поле ціннісного вибору та може знижувати рівень соціальної компетентності. Емоційна сфера підлітків із ТПМ також має специфічні особливості, що впливають на становлення ціннісно-смислової сфери. Підвищена тривожність, емоційна вразливість, страх оцінювання, внутрішня напруга та схильність до фрустрації можуть ускладнювати процеси самопізнання, рефлексії та особистісного самовизначення [190].

Особливо важливим є зв’язок між емоційним благополуччям і формуванням життєвих смислів. За умов хронічної психологічної напруги підліток може фокусуватися переважно на подоланні поточних труднощів, що знижує можливість стратегічного мислення, життєвого планування та побудови довгострокових цілей. Попри зазначені ризики, сучасні дослідження підтверджують високий потенціал компенсації та позитивного розвитку підлітків з тяжкими порушеннями мовлення за умови належної психолого-педагогічної підтримки. Важливими захисними факторами виступають

підтримувальна сімейна система, приймальне освітнє середовище, позитивний досвід соціальної взаємодії, розвиток сильних сторін особистості, успішний комунікативний досвід та наявність значущих дорослих [200].

Отже, особливу роль у процесі формування та розвитку особистості відіграє цілеспрямована робота з формування ціннісно-смислової сфери. Така робота має виходити за межі традиційної логопедичної корекції та охоплювати розвиток рефлексії, емоційної компетентності, самооцінки, соціальної активності, морального мислення, навичок самовираження та усвідомлення особистісних цілей. Саме тому актуальним є створення комплексної програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, яка поєднуватиме психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові, нейропсихологічні та соціально-комунікативні компоненти. Така програма має бути спрямована не лише на зниження вторинних психологічних труднощів, а й на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, підтримку суб'єктності, формування позитивної Я-концепції та системи конструктивних життєвих орієнтирів.

Зовнішні чинники формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення є складним багатофакторним процесом, який визначається не лише індивідуально-психологічними особливостями особистості, а й впливом зовнішнього соціального середовища. Для підлітків із ТПМ цей вплив набуває особливої значущості, оскільки мовленнєві труднощі можуть обмежувати можливості повноцінної соціальної взаємодії, ускладнювати процес самовираження, знижувати рівень соціальної активності та впливати на якість міжособистісних контактів. У зв'язку з цим зовнішнє середовище виконує не лише функцію соціалізації, але й компенсаторну функцію, створюючи умови для формування позитивного образу себе, розвитку системи цінностей та становлення особистісних смислів [57].

Одним із провідних зовнішніх чинників формування ціннісно-смислової

сфери виступає сім’я як первинне соціальне середовище розвитку особистості. Саме в сім’ї закладаються базові уявлення дитини про добро і зло, справедливість, відповідальність, взаємоповагу, підтримку, прийняття та значущість власного «Я». Родина виступає першим соціальним інститутом, у межах якого дитина засвоює моделі поведінки, норми міжособистісної взаємодії та систему соціально схвалюваних цінностей. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення роль сім’ї є особливо вагомою, оскільки саме найближче оточення часто визначає характер ставлення дитини до власного мовленнєвого порушення, рівень її самоприймання та готовність до соціальної взаємодії [136].

Вплив сім’ї реалізується, насамперед, через стиль виховання. Демократичний стиль, що поєднує підтримку автономії, емоційну доступність батьків і чіткі поведінкові межі, сприяє формуванню відповідальності, внутрішньої мотивації та відповідної самооцінки. Натомість авторитарний стиль може призводити до зовнішньої залежності, страху помилки, підвищеної тривожності та зниження суб’єктності підлітків. Гіперопіка, яка нерідко зустрічається у сім’ях дітей з особливими освітніми потребами, формує занижену автономність, невпевненість у власних можливостях та труднощі прийняття рішень.

У контексті формування ціннісно-смислової сфери це може проявлятися у недостатній сформованості власних життєвих орієнтирів та домінуванні зовнішньо заданих цінностей. Не менш значущою є емоційна підтримка сім’ї. Прийняття дитини, безумовна позитивна увага, емоційна доступність дорослих, підтримка в ситуаціях неуспіху та визнання особистісної цінності підлітків створюють підґрунтя для розвитку базової довіри до світу та формування позитивної Я-концепції. Для підлітків із ТПМ, які часто переживають труднощі у комунікації, фрустрацію, сором або почуття соціальної неповноцінності, сімейна підтримка набуває компенсаторного значення та сприяє формуванню внутрішньої психологічної стійкості [136].

Сімейні традиції також виконують важливу аксіологічну функцію. Через

ритуали, спільне дозвілля, родинні свята, практики взаємодопомоги й передачу сімейного досвіду дитина засвоює систему цінностей, що регулює її ставлення до сім'ї, праці, освіти, міжособистісних відносин і власного майбутнього. Крім того, моделі взаємодії, які дитина спостерігає у сім'ї, стають основою для формування власних стратегій комунікації, розуміння ролей і норм соціальної поведінки.

Важливим зовнішнім чинником виступає заклад освіти як соціальний простір вторинної соціалізації. Освітнє середовище є місцем, у якому підліток не лише засвоює академічні знання, але й набуває досвіду соціальної взаємодії, співпраці, конкуренції, відповідальності, морального вибору та самоствердження. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення школа має особливе значення, оскільки саме в ній найбільш інтенсивно проявляються труднощі комунікації, соціального включення та прийняття групою однолітків. Освітнє середовище впливає на формування ціннісно-смислової сфери через загальну культуру взаємодії, рівень безпечності простору, атмосферу прийняття та доступність комунікації [141]. Інклюзивно орієнтоване середовище, яке передбачає повагу до індивідуальних особливостей дитини, сприяє формуванню відчуття належності, соціальної значущості та внутрішньої цінності. Водночас несприятливе освітнє середовище, позначене стигматизацією, булінгом або низьким рівнем підтримки, може підсилювати почуття ізоляції, знижувати самооцінку та обмежувати особистісний розвиток [191, с. 1283-1298].

Особлива роль належить педагогічній підтримці [50]. Педагог, який виступає значущим дорослим, впливає на формування системи цінностей через моделювання соціально прийнятної поведінки, організацію морально значущих ситуацій, підтримку ініціативності та створення умов для рефлексії. Для підлітків із ТПМ важливим є не лише академічний супровід, а й забезпечення комунікативного комфорту, адаптація навчального матеріалу та підтримка соціальної включеності [140, с. 52–59]. Психологічний супровід у закладі освіти виконує профілактичну, корекційну та розвивальну функції. Робота психолога

спрямована на розвиток самосвідомості, формування відповідної самооцінки, розвиток навичок емоційної регуляції, соціальної компетентності та подолання наслідків комунікативної фрустрації [175].

Значний вплив на формування ціннісно-смислової сфери здійснює група однолітків [73]. У підлітковому віці саме однолітки стають одним із центральних джерел соціального порівняння, самооцінювання та підтвердження особистісної значущості [189]. Через взаємодію з однолітками підліток формує уявлення про власну соціальну привабливість, компетентність, прийнятність та здатність до побудови стосунків. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення роль однолітків є амбівалентною. З одного боку, прийняття групою сприяє розвитку впевненості, зниженню соціальної тривожності, формуванню позитивного образу себе та мотивації до соціальної активності. З іншого боку, досвід відторгнення, висміювання або ігнорування може формувати вторинні особистісні порушення, уникнення комунікації, зниження самооцінки та звуження системи життєвих перспектив [192, с. 1283-1298].

Однолітки забезпечують підлітку відчуття групової належності, що є важливою умовою становлення соціальної ідентичності. Належність до референтної групи дозволяє дитині відчувати себе включеною в соціальне життя, засвоювати групові норми, моделі поведінки та систему неформальних цінностей. Окрему роль відіграє соціокультурне середовище, яке формує макрорівень ціннісного розвитку особистості. До його структури входять медіапростір, культурні норми, соціальні ідеали, суспільні очікування, ціннісні орієнтири сучасного соціуму. У сучасних умовах цифровізації значна частина процесу соціалізації підлітків відбувається через інформаційний простір, який впливає на формування уявлень про успіх, соціальну значущість, норми поведінки, тілесність, стосунки та самореалізацію [21, с. 79-84].

Медіапростір може виконувати як розвивальну, так і деструктивну функцію. Позитивний вплив реалізується через доступ до освітнього контенту, моделей успішної самореалізації, інформації про інклюзію, різноманітність та

самоприймання. Водночас некритичне засвоєння контенту, орієнтованого на зовнішню успішність, соціальне порівняння або нереалістичні стандарти, може призводити до внутрішніх конфліктів і спотворення ціннісних орієнтацій. Культурні норми визначають суспільно прийнятні форми поведінки, моральні стандарти, уявлення про соціальні ролі, успішність, взаємодію та життєві пріоритети. Через включення у культурний простір підліток засвоює моделі громадянської поведінки, ставлення до праці, освіти, сім'ї, саморозвитку та соціальної відповідальності [21, с. 79-84].

Суспільні цінності виконують функцію макросоціального регулювання розвитку особистості. Вони задають загальний аксіологічний контекст, у межах якого формується система життєвих орієнтирів підлітків. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення особливого значення набуває суспільна культура прийняття різноманітності, толерантності та безбар'єрності, що визначає можливість їх повноцінного включення у соціальне життя. Зовнішні чинники формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення утворюють багаторівневу систему впливів, у якій сім'я, заклад освіти, група однолітків та соціокультурне середовище виступають взаємопов'язаними джерелами соціалізації, ціннісного розвитку та смислотворення. Їх узгоджена дія забезпечує умови для формування позитивної Я-концепції, усвідомлення особистісної цінності, розвитку соціальної компетентності та становлення життєвих смислів підлітків з ТПМ. За відсутності системної підтримки або за наявності несприятливих соціальних впливів процес формування ціннісно-смислової сфери може набувати деформованого характеру, що актуалізує необхідність створення спеціально організованих психолого-педагогічних умов розвитку [57].

Таким чином, особистісний розвиток підлітків з тяжкими порушеннями мовлення характеризується специфічною взаємодією мовленнєвих, когнітивних, емоційних та соціальних чинників, що можуть суттєво впливати на становлення їхньої ціннісно-смислової сфери. Комунікативні обмеження, соціальна вразливість, труднощі самовираження та ризик негативного самосприймання

зумовлюють необхідність комплексного психолого-педагогічного впливу, орієнтованого на гармонійний розвиток особистості та підтримку процесів ціннісного й смислового самовизначення.

Теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що формування ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення є складним багатофакторним процесом, який потребує спеціально організованих умов, науково обґрунтованої моделі розвитку та цілеспрямованої програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ. Все це формує логіку та перебіг подальшого емпіричного дослідження. Розвиток особистості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення має комплексний і неоднорідний характер. Мовленнєва недостатність виступає не лише комунікативним бар'єром, а й чинником, що може впливати на формування самосвідомості, емоційного благополуччя, соціальної активності, системи міжособистісних відносин та ціннісно-смислової сфери [12, с. 9–15; 56]. Саме це зумовлює необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, орієнтованого не лише на корекцію мовлення, а й на гармонійний розвиток особистості.

Висновки до першого розділу. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення є актуальною та міждисциплінарною, оскільки охоплює психологічні, педагогічні, психолінгвістичні та спеціально-психологічні аспекти розвитку особистості. Узагальнення сучасних наукових підходів дало змогу встановити, що ціннісно-смислова сфера є інтегративним особистісним утворенням, яке поєднує систему цінностей, життєвих смислів, мотиваційних установок, моральних переконань і ціннісних орієнтацій, забезпечуючи саморегуляцію поведінки, особистісне самовизначення, побудову життєвої перспективи та соціальну адаптацію.

З'ясовано, що підлітковий вік є сензитивним періодом для становлення ціннісно-смислової сфери, оскільки саме в цей час активно розвиваються особистісна ідентичність, самооцінка, самосвідомість, моральні уявлення,

рефлексія, життєві цілі та здатність до смислотворення. Формування ціннісних орієнтацій відбувається під впливом соціокультурного середовища, сім'ї, закладу освіти, взаємодії з однолітками та власної активності підлітка. Вони окреслюють групу чинників які визначає індивідуальні особливості формування ціннісно-смислової сфери, становлення особистості вцілому та її готовність до самостійного життєвого вибору.

Тяжкі порушення мовлення створюють негативний вплив не лише на розвиток мовленнєвої діяльності, а й на особистісне становлення підлітків. Комунікативні труднощі можуть зумовлювати особливості розвитку самосвідомості, емоційно-вольової сфери, міжособистісної взаємодії, самооцінки, процесів ціннісного самовизначення та смислотворення. Унаслідок цього у підлітків можуть виникати труднощі у формуванні системи життєвих цінностей, усвідомленні власних перспектив, побудові конструктивних соціальних взаємин і реалізації особистісного потенціалу. Це підтверджує необхідність розроблення та запровадження програми формування ціннісно-смислової сфери, спрямованої не лише на подолання мовленнєвих труднощів, а й на підтримку гармонійного особистісного розвитку.

У процесі теоретичного аналізу визначено сутність, структуру та психологічний зміст ціннісно-смислової сфери, обґрунтовано її основні структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості, а також уточнено психологічні чинники, що впливають на її розвиток у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Узагальнення наукових положень дозволило сформувати концептуальні засади дослідження, визначити методологічні орієнтири та окреслити напрями подальшої експериментальної роботи.

Отримані результати теоретичного дослідження стали підґрунтям для організації констатувального етапу експерименту, добору діагностичного інструментарію, обґрунтування структурно-функціональної моделі та розроблення програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, ефективність яких буде перевірено в наступних розділах дисертаційного дослідження.

РОЗДІЛ 2.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Організація та методика експериментального дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення

Емпіричне дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення здійснювалося відповідно до логіки наукового пошуку, зумовленої метою, завданнями, теоретичними положеннями та специфікою досліджуваної категорії респондентів. Враховуючи складність і багатовимірність феномену ціннісно-смислової сфери, а також особливості психофізичного розвитку підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, дослідження було побудовано як комплексний поетапний процес, що поєднує теоретичний аналіз, адаптацію діагностичного інструментарію, констатувальне вивчення рівнів сформованості структурних компонентів ціннісно-смислової сфери, розроблення моделі та подальшу апробацію програми розвитку [4].

Організація дослідження ґрунтувалася на принципах наукової об’єктивності, системності, комплексності, індивідуального підходу, етичності, доступності та адаптивності діагностичних процедур [100]. Особливого значення набував принцип врахування особливих освітніх потреб підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, що передбачав адаптацію інструкцій, модифікацію способів подачі матеріалу, збільшення часу виконання завдань, використання візуальної підтримки та мінімізацію впливу мовленнєвого порушення на результати дослідження [98].

У дослідженні брали участь підлітки з тяжкими порушеннями мовлення віком від 11 до 15 років, які навчаються у спеціальних закладах освіти. Саме цей віковий період був обраний невипадково, оскільки він характеризується активним становленням самосвідомості, формуванням системи цінностей, розвитком життєвих смислів, моральної рефлексії, ідентичності та особистісної

автономії. Окрім того, у цей період особливості мовленнєвого розвитку вже мають достатньо стабільний характер, а їх вплив на соціалізацію та особистісне становлення набуває більш виражених форм.

До вибірки включалися підлітки з діагностованими тяжкими порушеннями мовлення, зокрема афазією, заїканням, дизартрією, алалією в анамнезі, а отже, мають складні форми фонетико-фонематичних і лексико-граматичних порушень, що мають стійкий характер та здійснюють негативний вплив на комунікативну діяльність і навчальну успішність. У своїй роботі ми розглядали саме ці впливи без прив'язки до окремих форм ТПМ.

У межах дослідження учасники з різними формами тяжких порушень мовлення розглядалися як сукупна дослідницька вибірка. Диференційований порівняльний аналіз результатів залежно від конкретної форми мовленнєвого порушення не передбачався, оскільки предметом дослідження були спільні психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Основними критеріями формування вибірки виступали належність учасників до визначеної категорії осіб із тяжкими порушеннями мовлення, підлітковий вік (11–15 років), збережені можливості розуміння адаптованих діагностичних інструкцій та участі в експериментальній взаємодії. Наявність різних форм мовленнєвих порушень враховувалася під час організації діагностичних і формувальних процедур шляхом адаптації способів пред'явлення завдань, використання візуальної підтримки, додаткового пояснення інструкцій та збільшення часу на їх виконання. Отже, однорідність вибірки визначалася не тотожністю клініко-мовленнєвих характеристик учасників, а спільністю вікової категорії, наявністю тяжких порушень мовлення та відповідністю визначеним критеріям включення.

Формування груп здійснювалося з урахуванням вікових показників, особливостей мовленнєвого розвитку та рівня сформованості ціннісно-смислової сфери за результатами первинної діагностики, із забезпеченням максимально можливої зіставності експериментальної та контрольної груп за основними характеристиками учасників.

Під час формування вибірки враховувалися критерії включення та виключення. До критеріїв включення належали: наявність офіційно підтвердженого висновку про тяжкі порушення мовлення, збережений інтелект, можливість розуміння адаптованих інструкцій, відсутність тяжких інтелектуальних порушень, грубих сенсорних порушень та тяжких поведінкових розладів, що могли б суттєво вплинути на валідність результатів.

Емпіричне дослідження реалізовувалося у кілька взаємопов'язаних етапів.

Перший етап – підготовчий. На даному етапі здійснювався теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, уточнення понятійно-категоріального апарату, визначення структурних компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ, обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Перший етап емпіричного дослідження мав підготовчо-теоретичний характер і був спрямований на створення науково-методологічного підґрунтя для подальшого вивчення особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. На цьому етапі здійснювався комплексний аналіз психолого-педагогічної, спеціальної, педагогічної та логопсихологічної літератури, присвяченої проблемам ціннісно-смислового розвитку особистості, віковим закономірностям підліткового становлення, особливостям мовленнєвого дизонтогенезу та його впливу на особистісний розвиток дитини.

Теоретичний аналіз дозволив систематизувати сучасні наукові уявлення про сутність ціннісно-смислової сфери як складного інтегративного особистісного утворення, що забезпечує спрямованість поведінки, вибір життєвих цілей, смислове опрацювання досвіду, формування моральних орієнтирів та життєве самовизначення особистості. Особлива увага приділялася вивченню наукових підходів до розуміння структури ціннісно-смислової сфери, її функцій, механізмів розвитку та ролі у процесі соціалізації підлітків.

Аналіз наукових джерел дозволив встановити, що проблема ціннісно-смислової сфери досить широко представлена у сучасних психологічних дослідженнях, проте переважно у порівняльному контексті нормативного розвитку особистості, тоді як питання формування ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення залишається поза увагою дослідників. Саме це зумовило необхідність теоретичного узагальнення наявних підходів та побудови авторської моделі досліджуваного феномену. Особлива увага приділялася добору методик, які відповідають віковим особливостям підлітків та можуть бути адаптовані для використання з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення [146]. Аналіз наявного діагностичного інструментарію показав необхідність модифікації інструкцій, спрощення мовленнєвого навантаження, використання візуальної підтримки та адаптації форм подання матеріалу з огляду на специфіку досліджуваного контингенту.

Отже, у межах цього етапу також було здійснено відбір та адаптацію психодіагностичного інструментарію. Оскільки більшість існуючих методик мають орієнтацію на нормативний мовленнєвий розвиток була проведена адаптація та модифікація відібраних методик з урахуванням мовленнєвих можливостей досліджуваної категорії підлітків.

Адаптація діагностичного інструментарію передбачала:

- спрощення мовленнєвого оформлення інструкцій без зміни психологічного змісту завдань;
- скорочення складних синтаксичних конструкцій;
- заміну абстрактних формулювань більш доступними;
- використання додаткових візуальних опор;
- поетапне пояснення алгоритму виконання;
- перевірку розуміння інструкції перед початком роботи;
- дозоване подання матеріалу.

Адаптація психодіагностичного інструментарію здійснювалася зі збереженням змістового наповнення шкал та психологічних конструктів, що ними вимірюються. Зміни стосувалися виключно способу пред'явлення

інструкцій і стимульного матеріалу та були спрямовані на мінімізацію впливу мовленнєвих труднощів на результати діагностики, не змінюючи змісту психодіагностичних показників.

Адаптація мала процедурний, а не змістовий характер: структура методик, спрямованість шкал, послідовність оцінювання та психологічні конструкти, що підлягали вимірюванню, не змінювалися. Модифікації стосувалися мовленнєвої доступності інструкцій і способів пред'явлення стимульного матеріалу та були спрямовані на зменшення впливу мовленнєвих труднощів на розуміння завдань. Отримані за адаптованими методиками показники інтерпретувалися відповідно до їх первинного діагностичного призначення. Водночас окрема психометрична стандартизація адаптованих варіантів методик для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в межах цього дослідження не проводилася, що враховувалося під час інтерпретації одержаних результатів.

Другий етап – діагностичний. Метою цього етапу було визначення актуального рівня сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. Дослідження здійснювалося індивідуально або у малих підгрупах залежно від особливостей дітей, рівня їхньої комунікативної готовності, психоемоційного стану та особливостей організації освітнього середовища. Діагностична процедура проводилася у декілька сесій, що дозволяло уникнути перевтоми, когнітивного виснаження, зниження концентрації уваги та емоційного напруження. Кожна сесія мала чітку структуру та включала вступний етап, встановлення психологічного контакту, пояснення завдань, виконання методик і коротке завершальне обговорення.

Особлива увага приділялася створенню психологічно безпечного середовища. Для підлітків з ТПМ надзвичайно важливою є атмосфера прийняття, відсутність поспіху, оцінювального тиску та страху помилки. Це дозволяє мінімізувати комунікативну тривожність та отримати більш достовірні результати.

Під час дослідження враховувалися такі особливості підлітків з ТПМ:

- підвищена тривожність у ситуаціях оцінювання;

- труднощі розуміння складних інструкцій;
- повільніший темп переробки вербальної інформації;
- висока залежність від наочного супроводу;
- знижена комунікативна впевненість;
- швидка виснажуваність;
- труднощі вербалізації абстрактних понять і внутрішніх переживань.

У зв'язку з цим дослідницька процедура передбачала гнучкість, індивідуалізацію та варіативність форм взаємодії.

Третій етап – аналітичний. На цьому етапі здійснювався кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, визначення рівнів сформованості компонентів ціннісно-смислової сфери, виявлення типових труднощів, аналіз міжкомпонентних зв'язків та побудова узагальненого психологічного профілю підлітків з ТПМ. Якісний і кількісний аналіз емпіричних даних здійснювався шляхом узагальнення отриманих показників, визначення їх абсолютних і відносних значень, розподілу за встановленими рівнями сформованості та порівняння результатів на різних етапах експериментального дослідження. Усі отримані результати були подані у таблицях та рисунках у відсотковому значенні відповідно до визначених рівнів сформованості ціннісно-смислової сфери.

Для оцінювання сформованості ціннісно-смислової сфери було визначено три рівні: високий, середній та низький.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ

Рівень	**Характеристика**
Високий	Характеризується сформованою системою особистісних цінностей, усвідомленістю життєвих цілей, наявністю позитивної Я-концепції, достатнім рівнем рефлексії, відповідною самооцінкою, здатністю до морального вибору, емоційною відносною стабільністю та активною соціальною позицією. Підліток демонструє здатність усвідомлювати власні цінності, аргументувати особистісну позицію,

	прогнозувати наслідки поведінки, проявляти відповідальність, емпатію та комунікативну ініціативність.
Середній	Характеризується частковою сформованістю системи цінностей та смислів. У підлітка наявні окремі усвідомлені ціннісні орієнтири, проте вони можуть бути недостатньо стійкими, ситуативними або залежними від зовнішнього впливу. Самооцінка відносно нестійка, рефлексія розвинена фрагментарно, життєві цілі сформульовані частково. Спостерігаються труднощі у глибокому осмисленні власного досвіду, емоційна лабільність та помірна комунікативна невпевненість.
Низький	Характеризується недостатньою сформованістю ціннісних орієнтацій, фрагментарністю життєвих смислів, низьким рівнем рефлексії, нестійкою або заниженою самооцінкою, труднощами морального вибору та прогнозування поведінки. Підліток демонструє залежність від зовнішніх оцінок, низький рівень суб'єктності, уникнення соціальної активності, виражену комунікативну невпевненість, підвищену тривожність та недостатню усвідомленість власних життєвих перспектив.

Ця рівнева характеристика дозволяє комплексно оцінити стан сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, визначити актуальні зони розвитку та спроєктувати зміст подальшої корекційно-розвиткової роботи. Отримані результати діагностичного етапу дослідження є підґрунтям для побудови моделі ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ, розроблення програми формування ціннісно-смислової сфери та надання методичних рекомендацій фахівцям. Варто зазначити, що саме підлітковий вік є сенситивним періодом для формування ціннісно-смислової сфери, адже в цей час відбувається пошук власного місця у соціальному просторі, інтенсивний розвиток рефлексії, переосмислення соціального досвіду та становлення системи особистісних пріоритетів.

Водночас у підлітків з тяжкими порушеннями мовлення зазначені процеси мають специфічний характер, що зумовлено не лише первинним мовленнєвим дефіцитом, але й вторинними ускладненнями особистісного розвитку, зокрема обмеженням комунікативного досвіду, труднощами соціальної взаємодії, підвищеною тривожністю, особливостями самооцінки, недостатньою сформованістю рефлексивних процесів та ускладненням вербалізації внутрішнього досвіду. З огляду на це, особливу увагу у процесі організації дослідження ми приділяли добору, адаптації та модифікації психодіагностичного інструментарію. Для дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення було обрано та адаптовано комплекс методик, які дозволяють всебічно дослідити основні структурні компоненти для авторської моделі.

Оскільки класичні варіанти психодіагностичних методик не завжди враховують мовленнєві, когнітивні та комунікативні особливості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, усі обрані методики були адаптовані відповідно до потреб досліджуваної категорії. Особливості адаптації кожної методики наведено у «Додатках» із зазначенням змінених інструкцій, способу пред'явлення стимульного матеріалу та особливостей оцінювання відповідей.

Адаптація діагностичного матеріалу передбачала спрощення мовленнєвих інструкцій, використання коротких і чітких формулювань, поетапне пояснення завдань, візуальну підтримку інструкцій та стимульного матеріалу, застосування карток, графічних шкал і символічних позначень. За потреби учасникам надавалися додаткові пояснення без зміни змісту завдання, що сприяло кращому розумінню інструкцій і зменшенню впливу мовленнєвих труднощів на процес виконання діагностичних завдань. Важливе значення для проведення діагностичного обстеження мала організація самого діагностичного процесу з урахуванням індивідуальних мовленнєвих і комунікативних можливостей учасників. Дослідження проводилося в умовах психологічного комфорту, доброзичливої атмосфери та емоційної безпеки. Перед початком роботи з кожним учасником встановлювався індивідуальний контакт,

знижувався рівень ситуативної тривожності, надавалося пояснення щодо відсутності правильних чи неправильних відповідей, акцентувалася значущість особистої думки підлітків.

Важливим принципом проведення дослідження була підтримка суб'єктної позиції дитини. Учасники отримували достатню кількість часу для виконання завдань, можливість уточнення незрозумілих моментів, короткі паузи між методиками та підтримувальні коментарі, що сприяло збереженню мотивації та зниженню психоемоційного напруження. Особлива увага приділялася недопущенню ситуації оцінювального тиску. Враховуючи підвищену чутливість підлітків з ТПМ до ситуацій оцінювання та перевірки, ми дотримувалися нейтрально-підтримувального стилю взаємодії, не акцентували увагу на помилках, не порівнювали відповіді учасників між собою та забезпечували конфіденційність результатів.

Організація дослідження також передбачала міждисциплінарний підхід. Тому до збору додаткової інформації були залучені педагоги, логопеди, практичні психологи та, за потреби, батьки, що дозволило отримати більш повне уявлення про особливості функціонування підлітків у різних соціальних контекстах. За результатами проведеного експериментального дослідження було здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих даних, визначено особливості сформованості структурних компонентів ціннісно-смислової сфери, встановлено рівні їх розвитку та виявлено типові труднощі, характерні для підлітків з тяжкими порушеннями мовлення.

Отже, інтерпретація отриманих результатів дозволила не лише описати актуальний стан сформованості ціннісно-смислової сфери досліджуваних підлітків, але й виявити проблемні зони, які потребують цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Отримані дані стали основою для подальшого розроблення програми розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ, побудови моделі досліджуваного феномену та формулювання методичних рекомендацій для фахівців, які працюють із зазначеною категорією дітей.

2.2. Аналіз сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення

З метою вивчення особливостей сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на комплексну діагностику структурних компонентів досліджуваного феномену, визначення рівнів їх сформованості, виявлення специфічних особливостей ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих установок, поведінкових проявів та рефлексивних характеристик досліджуваної категорії підлітків. Дослідження проводилося на базі закладів: Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» дніпропетровської обласної ради; Спеціальна школа І-ІІ ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації; Полтавський навчально-реабілітаційний центр полтавської обласної ради; Інклюзивно-ресурсний центр №3 Деснянського району м. Києва; державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

У дослідженні взяли участь 90 підлітків з тяжкими порушеннями мовлення віком від 11 до 15 років, що відповідає періоду активного становлення особистості, розвитку самосвідомості, формування життєвих орієнтирів, моральних переконань та смисложиттєвих установок.

У процесі дослідження було враховано наукові підходи та досвід використання психодіагностичного інструментарію, поданий у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як: М. Девіс, Л. Долинська, С. Елліотт, Ф. Грешем, Дж. Крамбо, Л. Махолік, С. Миронова, В. Москалець, Л. Орбан-Лембрик, Н. Пахомова, М. Рокіч, О. Скрипченко, Є. Соботович, Т. Титаренко, В. Тищенко, Л. Трофименко, В. Франкл, Н. Чепелєва, М. Шеремет, A. Grant, J. Franklin, P. Langford. Зокрема, для вивчення ціннісно-смислової сфери було використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, спрямовану на дослідження системи термінальних та інструментальних цінностей, життєвих пріоритетів та особливостей ціннісного вибору особистості. Також у

дослідженні було використано: тест смисложиттєвих орієнтацій, методику Interpersonal Reactivity Index (IRI), систему оцінювання соціальних навичок SSIS, а також адаптований для завдань дослідження варіант Шкали саморефлексії та інсайту (SRIS) A. M. Grant, J. Franklin та P. Langford. Кожна з методик адаптована під особливості розвитку підлітків з ТПМ (Додаток А).

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча була обрана як одна з базових у межах експериментального дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки дозволяє комплексно дослідити структуру особистісних пріоритетів, ієрархію життєвих цілей, систему інструментальних і термінальних цінностей, а також особливості ціннісного вибору особистості [196]. Вибір методики М. Рокіча зумовлений її спрямованістю на визначення ієрархії особистісних цінностей, що безпосередньо відповідає меті дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків. Крім того, структура методики дозволяє адаптувати процедуру дослідження до особливостей мовленнєвого розвитку респондентів без втрати її діагностичної цінності. Застосування даної методики у контексті дисертаційного дослідження є обґрунтованим з огляду на те, що саме ціннісні орієнтації становлять ядро ціннісно-смислової сфери, визначаючи спрямованість поведінки, життєве самовизначення, характер соціальної взаємодії та моральний вибір підлітків [114, с. 17–19].

Необхідність адаптації методик зумовлена тим, що підлітки з тяжкими порушеннями мовлення часто мають труднощі не лише мовленнєвого характеру, але й вторинні особистісні прояви, зокрема недостатню сформованість вербально-логічного мислення, труднощі розуміння абстрактної лексики, сповільнений темп переробки мовленнєвої інформації, труднощі вербалізації внутрішніх переживань, знижену впевненість у комунікативній ситуації, а також підвищену тривожність у ситуаціях оцінювання. З метою підвищення доступності діагностичних процедур та зменшення впливу мовленнєвих труднощів на розуміння інструкцій і виконання завдань методики було процедурно адаптовано відповідно до мовленнєвих особливостей підлітків

із тяжкими порушеннями мовлення. Процес адаптації передбачав, насамперед, спрощення мовленнєвого матеріалу. Частина складних лексичних одиниць була замінена більш доступними синонімічними конструкціями без зміни змістового навантаження. Наприклад, поняття «продуктивне життя» пояснювалося через формулювання «бути успішним у справах і досягати своїх цілей», «суспільне визнання» – як «повага та визнання з боку інших людей», «життєва мудрість» – як «уміння правильно приймати рішення та розуміти життєві ситуації».

Значна увага приділялася візуалізації матеріалу. Замість суцільного списку цінностей підліткам пропонувалися окремі картки, на яких кожна цінність була подана окремо. Такий формат знижував когнітивне навантаження, полегшував сприймання інформації та дозволяв більш ефективно організувати процес ранжування. Для окремих понять використовувалися візуальні символи або короткі пояснення. Наприклад, поняття «дружба» супроводжувалося піктограмою двох людей, «сім'я» – зображенням родини, «здоров'я» – умовним медичним символом або людиною, що займається спортом. Візуальна підтримка особливо важлива для підлітків з ТПМ, оскільки дозволяє активізувати зорові канали сприймання та зменшити залежність від виключно вербальної обробки інформації. Інструкції до методики також була адаптовані. Інструкція була структурована покроково.

Під час проведення методик враховувалися специфічні особливості досліджуваної категорії. Зокрема, забезпечувався збільшений час виконання завдання, можливість повернення до попередніх рішень, уточнення інструкцій та паузи між етапами. Особлива увага приділялася психологічному комфорту учасника. Підліткам пояснювалося, що у завданні немає правильних чи неправильних відповідей, а важливим є лише їх особистий вибір. Це дозволяло знизити рівень ситуативної тривожності та мінімізувати орієнтацію на соціально бажані відповіді [4].

Оцінювання результатів здійснювалося шляхом аналізу структури ранжування цінностей, виявлення домінуючих життєвих пріоритетів, особливостей співвідношення термінальних та інструментальних цінностей, а

також визначення загальної ціннісної спрямованості особистості. У межах даного дослідження особлива увага приділялася таким показникам: значущість соціально орієнтованих цінностей (дружба, сім'я, любов, взаємодопомога); значущість особистісно-розвиткових цінностей (розвиток, освіта, активне життя, самостійність); значущість моральних цінностей (чесність, відповідальність, вихованість, терпимість); вираженість егоцентричних або ситуативно-прагматичних орієнтацій. Аналіз результатів дозволяв отримати уявлення про те, які життєві орієнтири є провідними для підлітків з ТПМ, наскільки сформованими є їхні моральні пріоритети та чи мають вони виражену соціальну спрямованість і чи здатні усвідомлювати власні життєві цілі.

Таким чином, адаптовані методики, зокрема методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, стали важливим інструментом дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. Її використання дозволило дослідити структуру особистісних пріоритетів, систему життєвих цілей та моральних орієнтирів, а також отримати емпіричні дані, необхідні для подальшого аналізу, побудови моделі ціннісно-смислової сфери та розроблення програми її розвитку.

Адаптація методики до особливостей підлітків з ТПМ забезпечила доступність діагностичної процедури, зниження впливу мовленнєвих порушень на результати дослідження та підвищення достовірності отриманих даних. Результати експериментального дослідження ціннісних орієнтацій підлітків із тяжкими порушеннями мовлення розподілено за рівнями значущості у відсотковому співвідношенні. Дані подані у таблиці 2.2., у якій зазначено, яка частка підлітків із ТПМ має певні групи цінностей відповідно до рівнів високий, середній, низький.

Таблиця 2.2.

Розподіл груп цінностей за рівнями значущості у підлітків з ТПМ (у %)

Групи цінностей (за змістом)	**Високий рівень**	**Середній рівень**	**Низький рівень**
Життєві та матеріальні (здоров'я, статки, безпека)	72%	20%	8%

Конкретно-соціальні (сім'я, наявність друзів)	68%	22%	10%
Адаптивно-виконавчі (охайність, вихованість, дисципліна)	55%	30%	15%
Етичні та моральні (чесність, терпимість, чуйність)	25%	52%	23%
Професійно-освітні (цікава робота, пізнання, освіта)	18%	45%	37%
Вольові та лідерські (тверда воля, сміливість, вплив)	12%	33%	55%
Абстрактно-гуманістичні (творчість, краса, щастя інших)	5%	20%	75%

Методика дозволяла виявити характерні особливості ціннісної структури підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема, у цієї категорії дітей можуть спостерігатися підвищена значущість цінностей прийняття, безпеки, підтримки, міжособистісного схвалення, емоційного комфорту та знижена представленість цінностей самореалізації, автономії та соціальної активності, що може бути пов’язано зі специфікою їхнього соціального досвіду та комунікативними труднощами. Високий рівень засвідчив, що у більшості підлітків із ТПМ (72%) переважають цінності виживання та стабільності. Це пояснюється відчуттям власної вразливості. Також високий відсоток (55%) орієнтований на «виконавчу» поведінку – вони прагнуть бути зрозумілими та прийнятими суспільством через дотримання формальних правил. Середній рівень: сюди належить сфера навчання та етики. Для підлітків із ТПМ ці питання є важливими, але вони часто сприймаються як «нав'язані» дорослими, а не як власна внутрішня потреба. Низький рівень засвідчив, що найбільший показник (75%) – це знецінення абстрактних цінностей та творчості. Це може свідчити про недостатню сформованість абстрактно-гуманістичних і творчих ціннісних орієнтацій. Також у 55 % підлітків вольові та лідерські цінності характеризуються низьким рівнем значущості, що може вказувати на

недостатню вираженість відповідних ціннісних орієнтацій. Узагальнені результати подані на рис. 2.1.

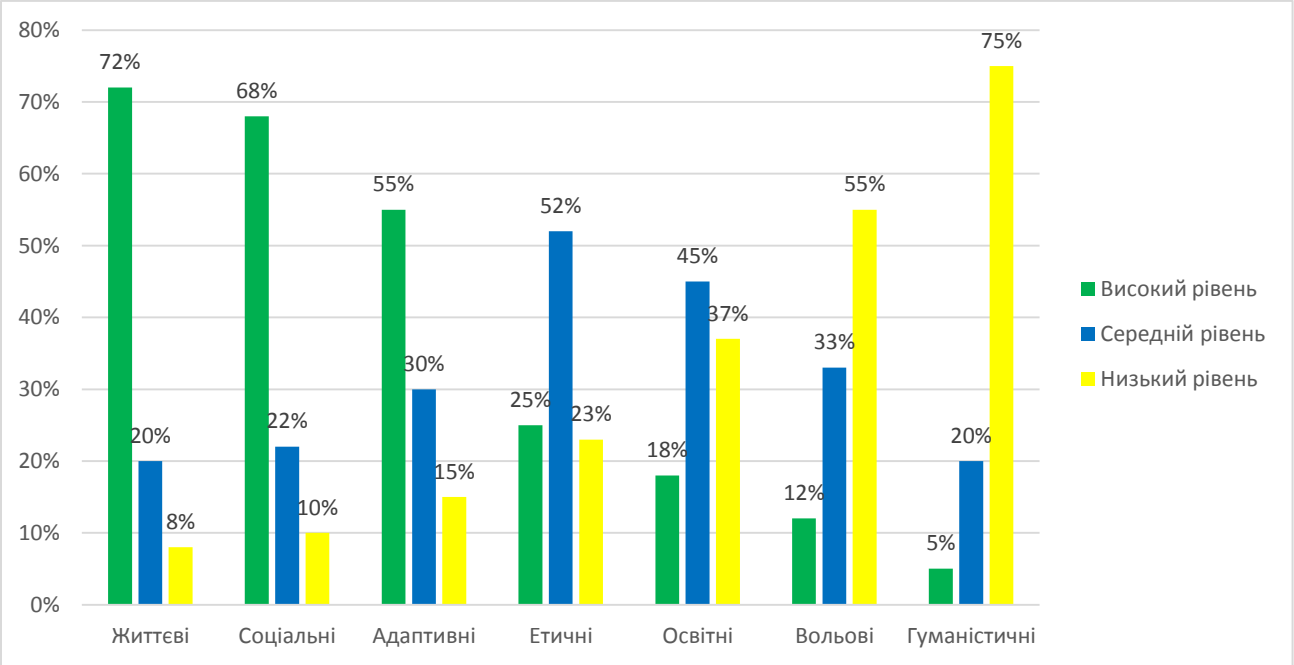


Рис. 2.1. Розподіл груп цінностей за рівнями значущості у підлітків з ТПМ (у %)

Аналіз результатів дослідження за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча дозволив виявити специфіку ієрархії цінностей у підлітків з тяжкими порушеннями мовлення та окреслити характерні особливості їхньої ціннісно-смислової сфери. Отримані дані свідчать про нерівномірність сформованості різних груп цінностей, що відображає як вікові закономірності розвитку підліткового періоду, так і специфічний вплив мовленнєвого порушення на процес особистісного становлення, соціалізації та формування життєвих орієнтирів.

Найвищі показники значущості були зафіксовані у групі життєвих та матеріальних цінностей, до яких належать здоров’я, матеріальна забезпеченість, безпека, стабільність і фізичний комфорт. Високий рівень значущості цієї групи продемонстрували 72% підлітків, середній рівень – 20%, низький – лише 8%. Такі результати свідчать про домінування у структурі ціннісних орієнтацій підлітків з ТПМ базових потреб, пов’язаних із захищеністю, стабільністю та передбачуваністю життєвого середовища. Подібна тенденція може бути пояснена тим, що підлітки з тяжкими

порушеннями мовлення часто мають досвід соціальної вразливості, труднощів комунікації, переживання невпевненості у соціальних ситуаціях та залежності від підтримки дорослих. У зв'язку з цим безпека, здоров'я, матеріальна стабільність та відчуття захищеності набувають для них особливої суб'єктивної значущості. Домінування життєвих цінностей також може свідчити про певну орієнтацію на уникнення ризику та прагнення до збереження психологічного комфорту.

Високими виявилися також показники значущості конкретно-соціальних цінностей, які включають сім'ю, дружбу, підтримку, міжособистісну близькість та прийняття. Високий рівень значущості цієї групи продемонстрували 68% досліджуваних, середній – 22%, низький – 10%. Отримані результати є закономірними, оскільки для підлітків з тяжкими порушеннями мовлення сім'я та найближче соціальне оточення нерідко виступають основним джерелом емоційної підтримки, прийняття та компенсації труднощів соціальної взаємодії. В умовах комунікативних обмежень саме близькі стосунки набувають особливої цінності. Значущість дружби та соціального прийняття також відображає актуальну для підліткового віку потребу в належності до групи та позитивному соціальному визнанні. Разом із тим, висока орієнтація на сімейні та дружні цінності може частково свідчити про звуження соціального простору підлітків з ТПМ, орієнтацію переважно на найближче середовище та недостатню включеність у ширші соціальні контексти.

Група адаптивно-виконавчих цінностей, до якої віднесено охайність, дисциплінованість, вихованість, організованість, продемонструвала помірно високі результати. Високий рівень значущості даної групи зафіксовано у 55% підлітків, середній – у 30%, низький – у 15%. Такі показники можуть бути пов'язані зі специфікою освітнього маршруту дітей з ТПМ, у якому часто акцент робиться на розвитку самоконтролю, організованості, дотриманні правил та нормативності поведінки. Для дітей із мовленнєвими труднощами соціально схвалювана поведінка часто стає інструментом компенсації власної комунікативної невпевненості, а дотримання правил – способом отримання

позитивного підкріплення з боку дорослих. Водночас домінування адаптивно-виконавчих цінностей свідчить про достатню орієнтацію на зовнішні соціальні вимоги, але не обов'язково про сформованість глибоких внутрішніх моральних переконань.

Середні показники було зафіксовано у групі етичних та моральних цінностей, до яких належать чесність, терпимість, чуйність, доброзичливість, відповідальність. Високий рівень значущості даної групи продемонстрували лише 25% досліджуваних, середній рівень – 52%, низький – 23%.

Отримані результати свідчать про недостатню сформованість внутрішньої моральної регуляції у значної частини підлітків з ТПМ. Попри загальне розуміння морально схвалюваних норм, їх особистісне прийняття та інтеграція у систему індивідуальних цінностей сформовані не повною мірою. Це може бути пов'язано з труднощами смислового опрацювання соціального досвіду, недостатньою рефлексією власних вчинків, обмеженими можливостями вербалізації моральних переживань та меншою кількістю соціальних ситуацій, у яких формуються моральні дилеми та досвід відповідального вибору.

Окремої уваги потребують результати щодо професійно-освітніх цінностей, до яких віднесено освіту, пізнання, цікаву роботу, професійну самореалізацію. Високий рівень значущості продемонстрували лише 18% підлітків, середній – 45%, низький – 37%. Отримані дані свідчать про недостатню сформованість професійної перспективи та обмежену орієнтацію на майбутнє у значної частини підлітків з ТПМ. Для багатьох із них професійне самовизначення ще не набуло особистісної значущості, а освітня мотивація залишається ситуативною або недостатньо усвідомленою. Це може пояснюватися як віковими особливостями, так і впливом мовленнєвих труднощів, які нерідко формують у підлітків невпевненість у власних можливостях, знижують рівень академічної мотивації та ускладнюють побудову позитивного образу майбутнього.

Особливо показовими є результати у групі вольових та лідерських цінностей, до якої належать сміливість, наполегливість, тверда воля, здатність

впливати на інших, незалежність у прийнятті рішень. Високий рівень значущості продемонстрували лише 12% досліджуваних, середній – 33%, тоді як низький рівень становив 55%. Такі результати свідчать про недостатню сформованість суб'єктності, низьку впевненість у власному впливі на життєві події та труднощі реалізації активної особистісної позиції. Для підлітків з ТПМ часто характерними є уникнення ситуацій соціального суперництва, страх помилки, залежність від зовнішнього схвалення та недостатньо сформовані навички самостійного прийняття рішень.

Найнижчі показники зафіксовано у групі абстрактно-гуманістичних цінностей, що включають творчість, красу, щастя інших, духовний розвиток, альтруїстичні орієнтації. Високий рівень значущості продемонстрували лише 5% підлітків, середній – 20%, низький – 75%. Домінування низького рівня за цією групою свідчить про недостатню сформованість абстрактного ціннісного мислення, обмеженість виходу за межі безпосередньо значущих потреб та недостатню представленість гуманістичних і трансцендентних смислів у структурі особистості. Для підлітків з ТПМ це може бути пов'язано з переважанням конкретно-ситуативного мислення, труднощами оперування абстрактними поняттями, обмеженістю досвіду усвідомлення глобальних гуманістичних категорій та недостатньою сформованістю рефлексивно-смислових процесів. Узагальнення результатів дозволяє констатувати, що структура ціннісних орієнтацій підлітків з тяжкими порушеннями мовлення характеризується домінуванням базових, конкретних і соціально адаптивних цінностей при недостатній сформованості перспективно-розвиткових, вольових, професійних та абстрактно-гуманістичних орієнтацій.

Отже, у досліджуваної категорії підлітків найбільш значущими є цінності безпеки, здоров'я, матеріальної стабільності, сімейної підтримки та міжособистісного прийняття. Натомість недостатньо сформованими виявляються цінності самореалізації, професійного самовизначення, лідерства, творчості, гуманістичної спрямованості та особистісної автономії. Отримані результати свідчать про необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної

роботи, спрямованої на розширення ціннісного простору підлітків з ТПМ, розвиток життєвої перспективи, формування моральної рефлексії, суб’єктності, відповідальності, професійних орієнтацій та гуманістичних смислів.

Таким чином, результати методики М. Рокіча свідчать про наявність специфічних особливостей ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення та обґрунтовують необхідність розроблення спеціальної програми розвитку ціннісно-смислової сфери для даної категорії дітей.

Для розуміння особливостей емоційного впливу на розвиток ціннісно-смилової сфери було обрано та адаптовано опитувальник «Індекс міжособистісної реактивності» Марка Девіса, який в українській психологічній науці є визнаним інструментом для багатофакторного аналізу емпатії. Методика дозволяє комплексно оцінити емпатійний відгук особистості через чотири ключові показники. Перший – децентрація, відображає здатність підлітків когнітивно прийняти точку зору іншої людини та зрозуміти її логіку, що становить основу пізнавальної емпатії. Другий – фантазія, характеризує схильність уявляти себе на місці вигаданих героїв книг чи фільмів. Третій – емпатійна турбота, виявляє рівень співчуття, теплоти та безпосереднього емоційного відгуку на біду іншого. Четвертий показник – особистісний дискомфорт, фіксує неадаптивну реакцію у вигляді тривоги та невпевненості, що виникають під час спостереження за стражданнями оточуючих.

Враховуючи специфіку об'єкта дослідження, нами було проведено лінгвістичну адаптацію тексту опитувальника відповідно до мовленнєвих можливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Це передбачало спрощення граматичних конструкцій, заміну абстрактних понять на конкретні життєві ситуації та усунення складних мовленнєвих зворотів при повному збереженні змістової цінності кожної субшкали (Д. Крива, В. Кліменко, О. Мазурець, О. Тищенко). Така адаптація є особливо важливою, оскільки вона дозволяє нівелювати вплив мовленнєвого бар'єра на результати тестування,

забезпечуючи підлітку можливість точно зрозуміти запитання та надати правдиву відповідь про свій внутрішній стан.

Використання даної методики для осіб із мовленнєвим недорозвитком дозволяє виявити глибинний розрив між емоційним переживанням та його інтелектуальним усвідомленням. У таких підлітків опитувальник часто фіксує переважання особистого дискомфорту над дієвим співчуттям: дитина відчуває напругу від чужих емоцій, але не має внутрішніх мовленнєвих засобів, щоб їх опрацювати та перетворити на підтримку. Важливість цього інструментарію полягає у можливості точно розмежувати природну чутливість дитини від її здатності розуміти соціальний контекст. Це стає науковим підґрунтям для розробки програм, що навчають підлітків не просто емоційно реагувати, а свідомо аналізувати стосунки, що є фундаментальною умовою їхньої успішної інтеграції в суспільство. Дані узагальнені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл рівнів емпатії у підлітків із ТПМ (за IRI)

Показники емпатійного відгуку	**Високий рівень**	**Середній рівень**	**Низький рівень**
Децентрація (здатність прийняти точку зору іншого)	8%	32%	60%
Емпатійна турбота (співчуття та тепло до інших)	15%	45%	40%
Особистісний дискомфорт (тривога при чужих стражданнях)	55%	30%	15%
Фантазія (уявне перенесення у вигадані ситуації)	12%	38%	50%

За отриманими результатами можна зробити висновок, що у шкалі «Особистісний дискомфорт» високий відсоток (55%) у графі «Високий рівень» свідчить про негативну тенденцію – надмірну тривожність, яка заважає конструктивній допомозі.

Аналіз емпатійного профілю підлітків із тяжкими порушеннями мовлення за методикою IRI Марка Девіса дозволяє виявити специфічну архітектоніку емоційної сфери, яка характеризується суттєвим дисбалансом між афективним відгуком та когнітивною переробкою емоційної інформації. Отримані результати засвідчили поєднання значної частки низького рівня децентрації (60 %) з високим рівнем особистісного дискомфорту у 55 % учасників, що характеризує труднощі прийняття позиції іншої людини та підвищену вираженість власного дискомфорту в емоційно напружених міжособистісних ситуаціях.

Найнижчі показники зафіксовано за субшкалою «Децентрація» (8% високого рівня). Це виявляє неспроможність підлітків із ТПМ інтелектуально відсторонитися від власної позиції та реконструювати стан іншого. Оскільки цей процес прямо залежить від рівня розвитку внутрішнього мовлення, логіко-граматичні порушення при ТПМ блокують можливість вербального моделювання чужих думок. Як наслідок, підліток «бачить» емоцію, але не може «прочитати» її причини, що робить його соціальне сприйняття фрагментарним і ситуативним.

Високий рівень показника «Особистісний дискомфорт» (55%) виявляє схильність підлітків до гіпертрофованої особистої тривоги у відповідь на напруження оточуючих. Замість конструктивної емпатійної турботи, підліток із ТПМ відчуває сильний стрес, який паралізує його діяльність. Це свідчить про те, що чужа емоція сприймається не як об’єкт для розуміння, а як загроза власній емоційній безпеці. Через брак комунікативних ресурсів для подолання ситуації, підліток обирає стратегію психологічного захисту – замкненість або відсторонення.

Показники субшкали «Емпатійна турбота» (середній рівень – 45%) виявляють, що підлітки з ТПМ зберігають природну здатність до співчуття на інтуїтивному рівні, проте без належної когнітивної підтримки (розуміння мотивів) ця турбота часто виявляється невідповідною або несвоєчасною. Це

створює «екзистенційну пастку»: підліток хоче допомогти, але не знає як, що ще більше посилює його почуття меншовартості та соціальної неуспішності.

Низький рівень за шкалою «Фантазія» (50%) виявляє обмеженість уявного перенесення себе в гіпотетичні ситуації. Це свідчить про конкретність і ригідність емоційного досвіду: підлітку важко проявляти емпатію вигаданим персонажам або абстрактним ситуаціям, оскільки його емоційний ресурс повністю витрачається на подолання реальних труднощів у поточному спілкуванні.

Таким чином, емоційна сфера підлітків із ТПМ характеризується високою чутливістю, яка, проте, не знаходить виходу в соціально продуктивну діяльність. Низькі показники когнітивної емпатії за Девісом підтверджують, що обмеженість мовлення заважає «прочитати» соціальний контекст, залишаючи підлітків замкненим у власних емоційних переживаннях. Це обґрунтовує необхідність включення до корекційної програми занять із розвитку соціального інтелекту та розпізнавання невербальних сигналів емоцій, а узагальнені результати представлено на рис. 2.2.

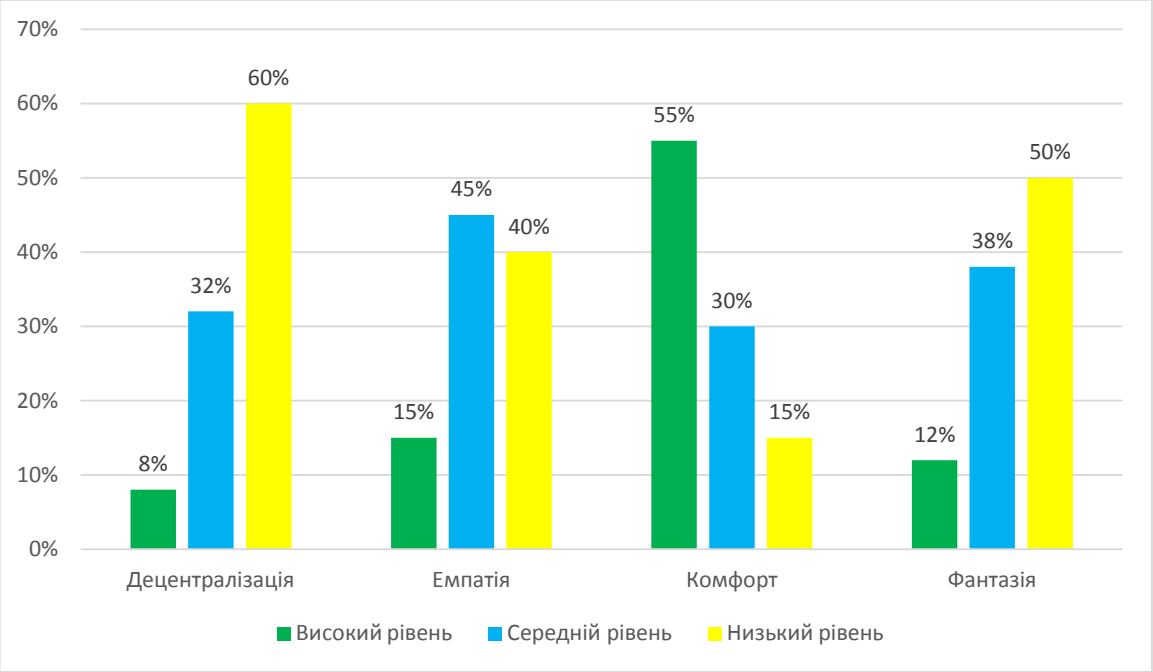


Рис. 2.2. Розподіл рівнів емпатії у підлітків із ТПМ (за IRI)

Узагальнення результатів дослідження за методикою IRI дозволяє стверджувати, що емпатійна сфера підлітків із ТПМ функціонує в умовах

когнітивно-афективного дисонансу. Це виявляється у нездатності інтегрувати безпосереднє емоційне враження у логічну структуру соціального контексту. Основним детермінуючим чинником такої специфіки є мовленнєве порушення, яке виступає бар'єром для формування складних форм соціальної перцепції.

Низькі показники за субшкалою «Децентрація» свідчать про труднощі прийняття позиції іншої людини та врахування альтернативних поглядів у ситуаціях соціальної взаємодії. Особливості мовленнєвого розвитку можуть ускладнювати процес ментального моделювання внутрішнього стану іншої людини та інтерпретацію її намірів і переживань. Це призводить до викривленого розуміння мотивів поведінки оточуючих, що в умовах соціальної взаємодії провокує невідповідні реакції та поглиблює комунікативну дезадаптацію.

Висока концентрація результатів у зоні «Особистісного дискомфорту» свідчить про те, що афективний компонент емпатії у цієї категорії осіб має реактивно-тривожний характер. Замість просоціальної спрямованості (бажання допомогти), емпатійний стимул викликає у підлітків стан інтрапсихічного напруження. Такі результати можуть бути пов'язані з труднощами емоційної саморегуляції та вербалізації власних переживань, що ускладнює конструктивне реагування в емоційно напружених ситуаціях соціальної взаємодії.

Обмеженість показників за шкалою «Фантазія» свідчить про збіднення емоційного досвіду. Підлітки з ТПМ фокусуються на конкретних, біологічно значущих стимулах, тоді як вищі форми емпатії (співпереживання вигаданим персонажам, ідеалам) залишаються недоступними. Це звужує поле їхньої соціальної орієнтації, обмежуючи розвиток морально-етичних почуттів, які потребують високого рівня абстракції.

Отже, на розвиток ціннісно-смислової сфери має вплив розвитку емпатії. Емоційні прояви підлітків із ТПМ характеризується феноменом «емпатійної пасивності». Виявлений дисбаланс підтверджує, що для подолання наслідків мовленнєвого порушення недостатньо лише корекції комунікативних навичок.

Необхідна цілеспрямована робота над розвитком когнітивних механізмів емпатії, зокрема навичок децентрації та вербальної інтерпретації емоційних станів. Це дозволить підліткам перейти від пасивного переживання дискомфорту до активного, усвідомленого розуміння іншої людини, що є фундаментом успішної соціальної інтеграції.

В межах дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків важливим було з'ясування наявності соціальних навичок та особливості їх формування при ТПМ. Для дослідження поведінково-діяльнісного компонента було використано Систему покращення соціальних навичок (Social Skills Improvement System, SSIS) Ф. Грешема та С. Елліотта, що дає змогу оцінювати різні аспекти соціального функціонування дітей і підлітків, яка є однією із найбільш поширених та валідизованих методик оцінювання соціальних навичок дітей і підлітків, оскільки дозволяє оцінити соціальну компетентність як багатовимірне явище.

Для дослідження підлітків із тяжкими порушеннями мовлення адаптація цієї методики має визначальне значення, оскільки вона дозволяє змістити фокус із суто мовленнєвих операцій на реальну життєдіяльність дитини. Спрощення змісту тверджень та використання візуальних опор допомагає мінімізувати вплив комунікативного бар'єра, даючи змогу підлітку оцінити свої поведінкові стратегії незалежно від фізичної здатності чітко вимовляти слова. Це допомагає досліднику диференціювати, чи є низька соціальна активність підлітків наслідком відсутності знань про правила поведінки, чи вона спричинена лише страхом мовленнєвої невдачі [202, с. 505-526].

Науково обґрунтований аналіз результатів за цією методикою показує цілісну картину поведінково-діяльнісного компонента соціалізації. Вона виявляє рівень сформованості таких критичних навичок, як здатність до співпраці, самоконтроль, відповідальність та напористість. У підлітків із мовленнєвим недорозвитком методика часто демонструє специфічний профіль: при відносно збереженому розумінні соціальних норм спостерігається значне зниження показників ініціативності та залученості. Це свідчить про те, що

мовленнєве порушення блокує перехід від знання до дії, перетворюючи соціальну діяльність на джерело постійної тривоги. Використання цієї системи в дисертаційному дослідженні дало змогу виявити особливості сформованості соціальних навичок підлітків із ТПМ та обґрунтувати доцільність цілеспрямованого розвитку комунікативної взаємодії й емоційної регуляції поведінки. Дані подані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Розподіл рівнів сформованості соціальних навичок у %

Показники соціальних навичок (за змістом)	**Високий рівень**	**Середній рівень**	**Низький рівень**
Комунікація (вміння починати розмову)	8%	32%	60%
Співпраця (робота в групі, дотримання правил)	15%	45%	40%
Наполегливість (вміння сказати «ні», захист прав)	5%	25%	70%
Самоконтроль (регуляція емоцій та поведінки)	12%	38%	50%
Емпатія (розуміння почуттів інших)	10%	40%	50%
Відповідальність (виконання обов'язків)	20%	45%	35%
Залученість (активність у спілкуванні)	10%	30%	60%

Отримані результати свідчать про переважання середнього та низького рівнів сформованості соціальних навичок у досліджуваних підлітків, що стало підставою для їх подальшого психологічного аналізу.

Результати дослідження поведінково-діяльнісного компонента за SSIS засвідчили переважання середнього та низького рівнів сформованості

соціальних навичок у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Найбільша частка низького рівня виявлена за показниками наполегливості (70 %), комунікації (60 %) та залученості (60 %), що характеризує труднощі соціальної взаємодії та реалізації відповідних навичок у досліджуваній вибірці.

Найбільш критичні показники зафіксовано за шкалами «Наполегливість» (70% низького рівня) та «Комунікація» (60% низького рівня). Це свідчить про виражені труднощі підлітків у самостійній ініціації соціального контакту та захисті власних меж. Недостатня сформованість гнучких вербальних стратегій у підлітків із ТПМ може ускладнювати реалізацію активної соціальної позиції та сприяти уникненню складних комунікативних ситуацій. Низький рівень наполегливості може бути пов'язаний із труднощами відстоювання власної позиції та самостійного впливу на ситуації соціальної взаємодії.

Показники «Самоконтролю» (50 % низького рівня) та «Залученості» (60 % низького рівня) засвідчують виражені труднощі регуляції поведінки та активного включення у соціальну взаємодію, що можуть бути пов’язані, зокрема, з особливостями використання мовлення як засобу саморегуляції. Натомість середній рівень за шкалою «Співпраця» (45%) свідчить про збережену здатність до виконавської діяльності у структурованих умовах, де ініціатива належить педагогу, що підкреслює реактивний, а не проактивний характер соціальної поведінки осіб із ТПМ.

Відповідно до отриманих результатів (рис. 2.3) у значної частини підлітків із ТПМ виявлено недостатню сформованість соціальних навичок, насамперед наполегливості, комунікації, залученості та самоконтролю. Виявлені труднощі обґрунтовують необхідність цілеспрямованого розвитку комунікативних стратегій, навичок соціальної взаємодії та вольової регуляції поведінки.

Згідно отриманих даних мовлення є основним інструментом оволодіння власною поведінкою. Особливості мовленнєвого розвитку підлітків із ТПМ можуть ускладнювати використання внутрішнього мовлення як засобу планування, прогнозування та регуляції власної поведінки. Це може

позначатися на сформованості самоконтролю, здатності до осмислення власних дій та прогнозування їх наслідків. Соціальні навички (емпатія, співпраця, напористість) розвиваються лише в активній практиці. Підлітки з ТПМ з дитинства перебувають у ситуації мовленнєвого негативізму**.** Через страх бути незрозумілими або висміяними, вони штучно обмежують свої контакти. Обмеженість досвіду соціальної взаємодії може ускладнювати формування відповідних способів реагування на емоційні стани інших людей, що в досліджуваних підлітків виявляється, зокрема, у вираженості особистісного дискомфорту в емоційно напружених ситуаціях [188].

Узагальнені результати дослідження рівнів сформованості соціальних навичок у підлітків із ТПМ представлено на рис. 2.3.

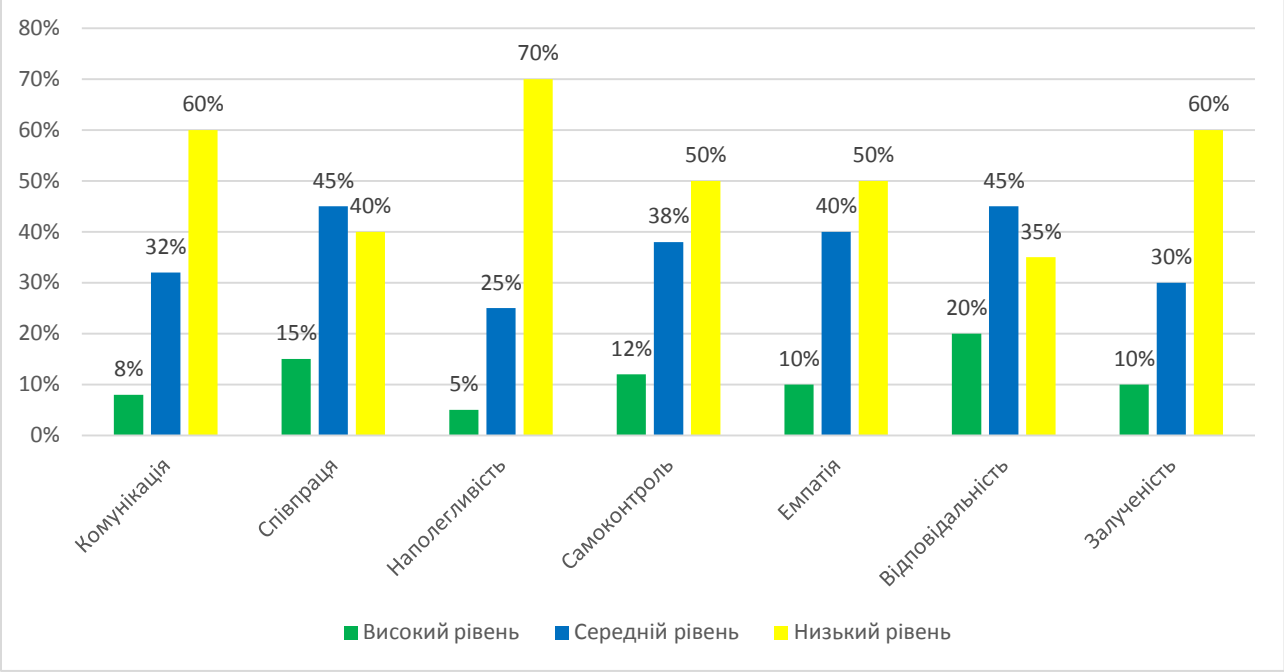


Рис. 2.3. Розподіл рівнів сформованості соціальних навичок у%

Труднощі комунікативної взаємодії можуть негативно позначатися на самосприйнятті підлітків із ТПМ, знижувати впевненість у власних можливостях, посилювати залежність від зовнішньої підтримки та ускладнювати самостійне життєве планування [188]. Отримані результати дають підстави розглядати труднощі соціальної взаємодії не ізольовано, а у взаємозв’язку з особливостями мовленнєвого, емоційного та особистісного розвитку підлітків. Це обґрунтовує необхідність спрямування психолого-

педагогічної роботи на розвиток комунікативних навичок, саморегуляції, суб'єктності та здатності до конструктивної соціальної взаємодії.

Низькі показники підлітків із ТПМ – це не ознака інтелектуальної недостатності, а результат системного розриву між внутрішнім світом і способами його вираження. Соціальна некомпетентність у даному випадку є вторинним захисним утворенням. Це доводить, що корекційна робота повинна бути спрямована не стільки на «виправлення звуків», скільки на надання підлітку альтернативних засобів суб'єктності – навчання його розуміти себе та взаємодіяти зі світом у доступний йому спосіб.

Проблемна поведінка підлітків із ТПМ є вторинним нашаруванням, яке виникає через неможливість реалізувати свої потреби у діяльності соціально прийнятним шляхом. Домінування внутрішніх проблем (тривоги, замкненості) над зовнішніми свідчить про глибоку особистісну фрустрацію. Тому, особливості роботи з такими підлітками потребують не дисциплінарного впливу, а «озброєння» підлітків дієвими алгоритмами невербальної комунікації та методами саморегуляції, що дозволить знизити рівень внутрішньої напруги й підвищити продуктивність соціальної діяльності.

У контексті вивчення ціннісно-мотиваційної сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення адаптований для завдань дослідження варіант Шкали саморефлексії та інсайту (SRIS) A. M. Grant, J. Franklin та P. Langford має особливе значення, оскільки рівень розвитку рефлексії безпосередньо впливає на формування життєвих цінностей, внутрішньої мотивації, самооцінки та здатності до саморегуляції і є важливим психодіагностичним інструментом для дослідження особливостей рефлексивної діяльності особистості, зокрема здатності до самоаналізу, усвідомлення власних переживань, мотивів і поведінки [184].

Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення процес усвідомлення власного внутрішнього світу часто ускладнюється через недостатній розвиток мовленнєвих засобів. Обмежені можливості вербалізації думок і переживань негативно впливають на формування внутрішнього мовлення, яке є основою

рефлексії та самопізнання. Унаслідок цього у таких підлітків можуть спостерігатися труднощі в усвідомленні власних емоцій, мотивів поведінки та життєвих цілей, що позначається на розвитку їхньої ціннісно-мотиваційної сфери.

Адаптація методики для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення передбачає спрощення мовленнєвих конструкцій, конкретизацію запитань та зменшення кількості складних абстрактних понять. Це дозволяє знизити вплив мовленнєвих труднощів на результати дослідження та більш точно визначити рівень розвитку рефлексії. Використання методики дає змогу дослідити, наскільки підліток здатний до самоаналізу, усвідомлення власних вчинків і переживань, а також встановити взаємозв'язок між рівнем сформованості рефлексії та особливостями мотиваційної сфери [99, с. 41-52].

Порушення рефлексивної діяльності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення можуть проявлятися у поверхневому аналізі власної поведінки, недостатньому усвідомленні власних потреб і труднощах у формуванні життєвих перспектив. Це нерідко супроводжується зниженням внутрішньої мотивації, невпевненістю у власних можливостях та залежністю від зовнішньої оцінки. Саме тому дослідження розвитку рефлексії є важливим аспектом вивчення ціннісно-мотиваційної сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки дозволяє визначити ефективні напрями психолого-педагогічної та логопедичної підтримки їхнього особистісного розвитку.

Науково обґрунтований аналіз результатів за цією методикою виявляє у підлітків із ТПМ специфічний розрив між високою потребою в самопізнанні та низьким рівнем реального розуміння причин своєї поведінки. Використання цієї шкали свідчить, що рефлексивний дефіцит у таких дітей є вторинним наслідком порушення мовлення: брак внутрішніх мовленнєвих засобів обмежує глибину самоаналізу, роблячи внутрішній світ дитини фрагментарним. Важливість впровадження цієї методики у дисертаційне дослідження полягає в тому, що вона обґрунтовує необхідність розвитку когнітивних здібностей підлітків як основи для їхньої подальшої саморегуляції та успішної адаптації в

соціумі, у якому здатність розуміти себе є ключем до розуміння інших. Дані результатів подано у таблиці 2.5.

Результати дослідження рефлексивного компонента за SRIS засвідчили переважання середнього та низького рівнів його сформованості. Високий рівень виявлено в 11 % учасників, середній – у 39 %, низький – у 50 %. Отримані показники характеризують недостатню сформованість процесів саморефлексії та усвідомлення власних внутрішніх станів, думок і поведінки у значної частини учасників дослідження.

Таблиця 2.5.

Розподіл рівнів сформованості рефлексивного компонента за результатами SRIS (%)

Рівень	Частка учасників
Високий	11 %
Середній	39 %
Низький	50 %

Результати дослідження рефлексивного компонента за SRIS засвідчили переважання середнього та низького рівнів його сформованості. Високий рівень виявлено в 11 % учасників, середній – у 39 %, низький – у 50 %. Отримані показники характеризують недостатню сформованість процесів саморефлексії та усвідомлення власних внутрішніх станів, думок і поведінки у значної частини учасників дослідження.

Низькі показники інсайту вказують на труднощі усвідомлення та інтерпретації підлітками власних внутрішніх станів, мотивів і причин поведінки. Отримані результати дають підстави констатувати недостатню сформованість рефлексивного компонента у значної частини досліджуваних підлітків із ТПМ. Це обґрунтовує доцільність включення до програми формування ціннісно-смислової сфери вправ, спрямованих на розвиток самоаналізу, усвідомлення власних переживань, вербалізацію емоційного досвіду та осмислення мотивів поведінки.

У межах дослідження ми розглядаємо особистість підлітків з тяжкими порушеннями мовлення як цілісну систему, у якій всі особливості розвитку ціннісно-смислової сфери перебувають у стані тісного взаємозв'язку та взаємообумовленості. Теоретичний аналіз та результати дослідження дають підстави розглядати особливості окремих компонентів ціннісно-смислової сфери у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Зокрема, недостатня сформованість рефлексивних умінь може поєднуватися з труднощами усвідомлення життєвих цілей, смислів та особистісних орієнтирів. Це призводить до того, що на поведінковому рівні (за SSIS) підліток виявляє пасивність та уникання, а в емоційній сфері (за IRI) – особистісний дискомфорт замість конструктивної емпатії. Таким чином, кожна методика фіксує не окреме порушення, а специфічний прояв системного порушення особистісного розвитку, спричиненого комунікативною депривацією.

Відповідно до проведеного експериментального дослідження було виявлено, що кожна з обраних методик виявляє порушення на певному рівні особистісного розвитку підлітків із ТПМ: від когнітивного усвідомлення смислів до їх практичної реалізації у соціальній діяльності. Провідним чинником цих порушень є розрив між внутрішнім світом особистості та її спроможністю вербалізувати власні стани.

Для отримання цілісної картини нами було узагальнено результати за всіма методиками до відсоткової таблиці, яка відображає інтегральні рівні сформованості ціннісно-смислової сфери особистості, таблиця 2.6.

Таблиця 2.6.

Загальні результати дослідження рівнів ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ (узагальнено за всіма методиками)

Компоненти ціннісно-смислової сфери	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивний (цілі, сенси, локус контролю – за СЖО)	15%	45%	40%
Емоційно-ціннісний (децентрація,	12%	38%	50%

емпатійна турбота – за IRI)			
Поведінково-діяльнісний (комунікація, наполегливість, залученість – за SSIS)	10%	35%	55%
Рефлексивний (самоаналіз, розуміння себе – за SRIS)	11%	39%	50%

Узагальнення результатів експериментального дослідження засвідчило переважання середнього та низького рівнів сформованості визначених компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Найбільша частка низького рівня встановлена за поведінково-діяльнісним компонентом (55 %), емоційно-ціннісним і рефлексивним компонентами (по 50 %), тоді як за когнітивним компонентом вона становила 40 %. Отримані результати характеризують особливості сформованості ціннісно-смислової сфери досліджуваної вибірки та обґрунтовують доцільність її цілеспрямованого формування. Виявлений розрив між емоційним бажанням взаємодіяти та поведінковою неспроможністю реалізувати цей намір призводить до виникнення ефекту «соціальної пасивності» та емоційного відчуження. Отримані дані обґрунтовують необхідність розробки моделі відповідно до компонентів, які були виявлені при діагностичному дослідженні та важливість впровадження в практику психо-корекційної роботи, у якій основний акцент має бути зміщений із зовнішньої корекції мовлення на внутрішню перебудову смислової системи підлітків, розвиток їх здатності до самоаналізу та зміцнення віри у власну можливість керувати своїм життям. Дані, отримані під час узагальнення, подано на рис. 2.4.

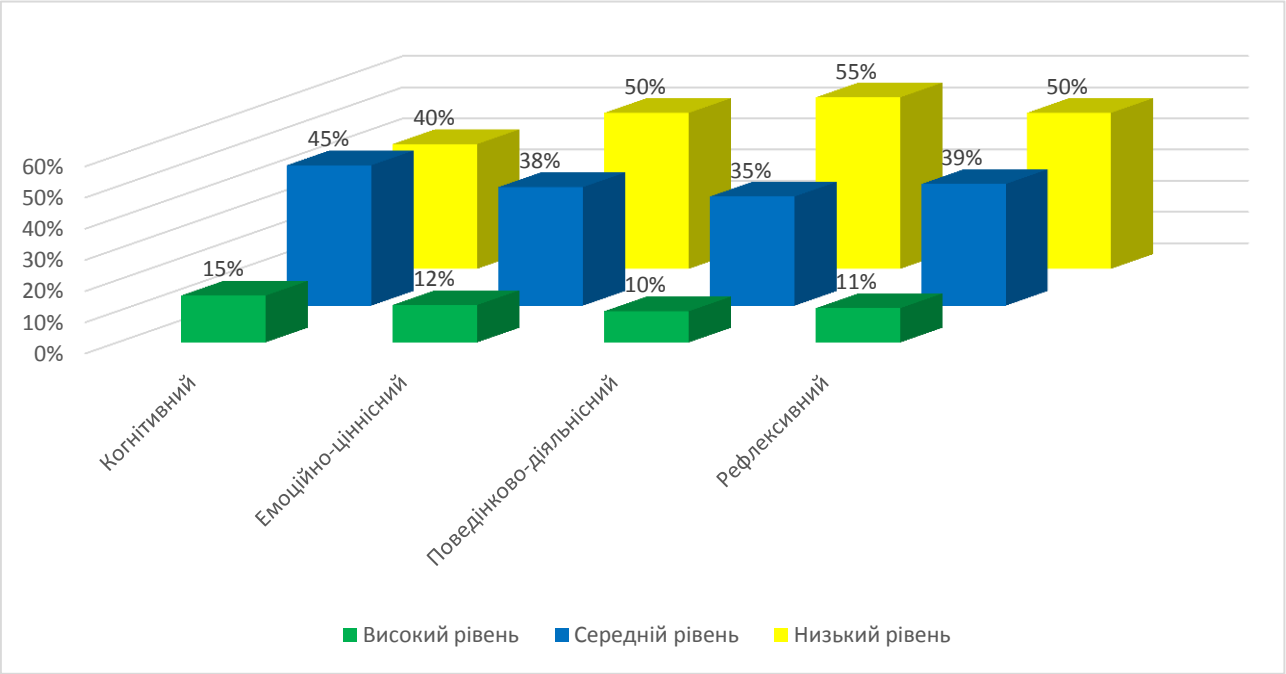


Рис. 2.4. Загальні результати дослідження рівнів ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ.

Якісний аналіз був спрямований на інтерпретацію психологічного змісту отриманих результатів. Кількісний аналіз здійснювався шляхом узагальнення отриманих показників, визначення їх абсолютних і відносних значень, розподілу за встановленими рівнями сформованості та порівняння результатів дослідження.

Представлені емпіричні дані характеризують особливості сформованості окремих компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Аналіз розподілу отриманих показників дав змогу визначити співвідношення високого, середнього та низького рівнів за досліджуваними показниками та виявити найбільш виражені тенденції у структурі ціннісних орієнтацій учасників. Аналіз розподілу отриманих показників засвідчив переважання вітальних і матеріальних цінностей (72 % високого рівня), а також конкретно-соціальних цінностей (68 %). Натомість абстрактно-гуманістичні цінності характеризувалися переважанням низького рівня (75 %), як і вольові цінності (55 % низького рівня). Виявлене співвідношення показників дає підстави констатувати переважну орієнтацію підлітків на цінності, пов’язані з безпекою, сім’єю, здоров’ям і безпосередньою соціальною взаємодією, за недостатньої вираженості цінностей, пов’язаних із

самореалізацією та абстрактно-гуманістичними орієнтирами.

Аналіз показників емпатії за методикою IRI виявив нерівномірність сформованості окремих її проявів. Найвищий показник спостерігався за шкалою «Особистісний дискомфорт» (55 % високого рівня), тоді як за показником «Децентрація» у 60 % учасників експерименту встановлено низький рівень. Таке співвідношення показників може свідчити про переважання емоційного реагування на переживання інших людей за недостатньої сформованості здатності усвідомлювати й ураховувати позицію іншої людини. Отримані результати дають підстави характеризувати емпатійні прояви підлітків із тяжкими порушеннями мовлення як недостатньо диференційовані та такі, що можуть ускладнювати конструктивне емоційне реагування у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Результати оцінювання соціальних навичок засвідчили недостатню сформованість окремих показників поведінково-діяльнісного компонента. Найбільша частка учасників із низьким рівнем зафіксована за показниками наполегливості (70 %), комунікації (60 %) та залученості (60 %), що свідчить про труднощі соціальної взаємодії та активного включення у комунікативні ситуації. Водночас показник відповідальності виявився відносно більш сформованим: високий рівень встановлено у 20 % учасників експерименту, середній – у 45 %. Отримані дані засвідчують нерівномірність сформованості соціальних навичок підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та необхідність урахування виявлених особливостей під час формування поведінково-діяльнісного компонента їхньої ціннісно-смислової сфери.

Дослідження саморефлексії свідчить про домінування низьких показників за шкалами когнітивної рефлексії (60% низького рівня) та інсайту (55%). Оскільки рефлексія тісно пов'язана з розвитком внутрішнього мовлення (яке у підлітків із ТПМ порушене), здатність аналізувати власні думки та розуміти глибинні причини своїх станів виявляється редукованою. Відносно кращі показники поведінкової (47% середнього рівня) та емоційної (40% середнього) рефлексії свідчать про те, що підлітки здатні фіксувати зовнішні прояви своїх

дій та базові емоції, але їм важко вибудовувати складні причинно-наслідкові зв'язки власного внутрішнього життя.

Інтегративний аналіз загальних результатів дослідження ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ демонструє загальну тенденцію до зниження показників: домінують низький (40-55%) та середній (35-45%) рівні розвитку за всіма компонентами (когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінково-діяльнісним та рефлексивним). Зіставлення результатів за окремими діагностичними показниками виявило узгоджену тенденцію: нижчі показники соціально-комунікативних навичок поєднувалися з менш вираженими показниками когнітивної рефлексії та більш вираженим особистісним дискомфортом. З огляду на характер і обсяг проведеного дослідження ці результати доцільно розглядати як тенденцію, що потребує подальшої перевірки на більшій і диференційованій вибірці.

Спостерігається жорстка фіксація на вітальних і конкретно-соціальних цінностях при майже повній нездатності до абстрактного цілепокладання, відстоювання власних кордонів (наполегливість) та когнітивного усвідомлення себе. Отримані емпіричні дані переконливо доводять, що тяжкі порушення мовлення у підлітковому віці не є виключно лінгвістичною та логопедичною проблемою. Вони виступають системним фактором, що деформує процеси соціалізації, емоційної саморегуляції та становлення особистісних сенсів (Додаток Б).

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження була розроблена модель ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, яка повною мірою врахувала виявлені кількісні та якісні показники порушення особистісного розвитку. В основу побудови даної моделі покладені виявлені нами структурні компоненти, що перебувають у стані тісної взаємообумовленості та засвідчують специфіку внутрішнього світу підлітків з тяжким порушенням мовлення. Когнітивний компонент моделі відображає здатність підлітків до усвідомлення життєвих цілей, наявність планів на майбутнє та сприйняття себе як активного суб'єкта власного життя.

Емоційно-ціннісний компонент охоплює систему ціннісних орієнтацій та емпатійний потенціал особистості, визначаючи здатність до співпереживання та розуміння емоційного фону оточуючих без надмірного особистісного дискомфорту. Поведінково-діяльнісний компонент засвідчує реалізацію внутрішніх смислів у практичній соціальній взаємодії, включаючи рівень комунікативної залученості, напористості та вміння співпрацювати в групі. Рефлексивний компонент є інтегруючою ланкою моделі, що відповідає за здатність підлітків до самомоніторингу, аналізу власних думок і вчинків та досягнення інсайту щодо причин своїх внутрішніх станів.

2.3. Структурно-функціональна модель формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Розроблення структурно-функціональної моделі формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення зумовлене необхідністю систематизації представлення структури досліджуваного феномену, взаємозв’язків між його компонентами та основних орієнтирів їх цілеспрямованого формування з урахуванням особливостей мовленнєвого й особистісного розвитку підлітків цієї категорії.

У сучасній українській психологічній та педагогічній науці проблема моделювання ціннісно-смислової сфери особистості розглядається як важливий напрям теоретичного усвідомлення механізмів особистісного розвитку, саморегуляції, морального становлення та соціальної адаптації. Аналіз наукових джерел засвідчив, що попри наявність досліджень, присвячених структурі ціннісно-смислової сфери особистості, її компонентному складу, функціям та механізмам розвитку, питання побудови спеціальної моделі ціннісно-смислової сфери саме підлітків із тяжкими порушеннями мовлення залишається недостатньо розробленим, що зумовлює наукову новизну даного дослідження [129, с. 100-106].

Теоретичний аналіз праць науковців (О. Гріньова, Л. Калмикова, І. Когут, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Москаленко, Є. Соботович, Ю. Сошина,

В. Тарасун, Т. Яновська,) дає підстави стверджувати, що проблема ціннісно-смислової сфери достатньо представлена у психологічних дослідженнях нормативного розвитку особистості, проте питання її формування у підлітків з тяжкими порушеннями мовлення залишається недостатньо вивченим. Саме ця наукова прогалина зумовлює необхідність побудови спеціальної моделі ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ, адаптації діагностичного інструментарію та розроблення цілеспрямованої програми розвитку.

У вітчизняному науковому просторі ціннісно-смислова сфера розглядається як багаторівнева система, що інтегрує особистісні цінності, смисложиттєві орієнтації, мотиваційну спрямованість, моральні установки, механізми саморегуляції та поведінкову реалізацію внутрішніх переконань. Таке розуміння представлено у працях О. Москаленко, яка розробила теоретичну структурну модель ціннісно-смислової сфери особистості та визначила її як складне системне утворення, що включає спрямованість, цінності, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації та самоактуалізацію. У своїх дослідженнях науковиця підкреслює, що ціннісно-смислова сфера виконує інтегративну функцію та забезпечує внутрішню узгодженість особистості, визначаючи характер її активності, життєвих виборів і стратегій самореалізації [103, с. 113-117].

Важливим для даного дослідження є підхід Т. Антоненко, яка обґрунтувала структурно-функціональну модель становлення ціннісно-смислової сфери особистості. У її концепції особлива увага приділяється механізмам інтеріоризації соціальних цінностей, ідентифікації, інтерналізації, рефлексії та діалогічного спілкування як провідних умов розвитку особистості. Дослідниця наголошує, що формування ціннісно-смислової сфери є процесом переходу від зовнішньо заданих норм до внутрішньо прийнятих особистісних смислів, що має особливе значення у підлітковому віці. У дослідженнях Ю. Сошиної розкрито структуру ціннісно-смислової сфери підлітків та особливості формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці [142, с. 123–124]. Науковиця підкреслює, що саме у підлітковому віці відбувається активна

перебудова системи цінностей, переосмислення соціальних норм і формування індивідуальних життєвих смислів, що робить цей період сенситивним для розвитку особистісної автономії, моральної свідомості та життєвого самовизначення [143, с. 530-539].

Сучасні українські дослідження також підтверджують, що ціннісно-смислова сфера виконує функцію внутрішньої регуляції поведінки, визначає особистісну ідентичність, рівень психологічного благополуччя та адаптаційні можливості особистості. Це представлено у сучасних теоретичних розвідках, присвячених концептуальним основам ціннісно-смислової сфери особистості Попри наявність зазначених моделей можемо констатувати, що більшість із них орієнтовані на нормативний розвиток особистості або дослідження студентської, професійної чи дорослої вибірки. Натомість підлітки з тяжкими порушеннями мовлення характеризуються специфічними особливостями особистісного розвитку, які суттєво впливають на формування ціннісно-смислової сфери.

Значення мовленнєвого розвитку для соціальної взаємодії простежується вже на попередніх вікових етапах. Зокрема, зарубіжні дослідження дітей із DLD засвідчують специфіку формування їхніх соціальних зв’язків і взаємодії з однолітками, що підтверджує необхідність урахування соціального контексту під час аналізу наслідків мовленнєвих труднощів [179].

Адже мовленнєва недостатність у підлітковому віці має системний вплив на процеси соціалізації, самопрезентації, формування позитивного образу «Я», розвиток рефлексії, міжособистісної взаємодії та усвідомлення власних життєвих перспектив. Важливим аспектом цього впливу є соціальне пізнання: дослідження підлітків із ТПМ засвідчують особливості інтерпретації соціальної інформації та розуміння міжособистісних ситуацій, що може позначатися на характері їхньої взаємодії з оточенням [181].

Обмеженість мовленнєвого самовираження, труднощі комунікативної взаємодії, підвищена соціальна тривожність, досвід нерозуміння або неприйняття можуть знижувати рівень суб’єктності підлітків, ускладнювати

процес інтеріоризації соціальних цінностей та формування внутрішньо узгодженої системи смислів. Саме тому використання загальних моделей ціннісно-смислової сфери без урахування специфіки мовленнєвого дизонтогенезу є недостатнім. Постає необхідність розроблення структурно-функціональної моделі формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, яка відображала б взаємозв'язок структурних компонентів досліджуваного феномену та враховувала психологічні особливості підлітків, зумовлені труднощами мовленнєвого розвитку.

Розроблення структурно-функціональної моделі має теоретичне значення, оскільки дає змогу систематизувати уявлення про структуру ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, визначити взаємозв'язки між її компонентами та представити процес її формування як цілісну систему. Модель забезпечує логічний взаємозв'язок теоретичних положень дослідження, діагностичних процедур і змісту формувальної роботи.

Методологічне значення моделі полягає в операціоналізації ціннісно-смислової сфери через когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний компоненти, відповідні критерії, показники й рівні сформованості. Визначена структура стала основою для добору та процедурної адаптації діагностичного інструментарію, проведення констатувального етапу дослідження та подальшого розроблення програми «Я. Цінності. Майбутнє», спрямованої на взаємопов'язане формування визначених компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

У межах даного дослідження модель ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення розглядається як інтегративна система взаємопов'язаних компонентів, які часто виділяють науковці (О. Боряк, С.Конопляста, О. Мартинчук, С. Миронова., Ю. Рібцун, О. Савченко, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, О. Хохліна) у дослідженні розвитку та соціалізації різних категорій порушень у дітей та підлітків, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-смислового, емоційно-рефлексивного та поведінково-комунікативного [124].

У структурі ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення доцільно виокремити чотири взаємопов’язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний. Когнітивний компонент охоплює усвідомлення особистісних цінностей, життєвих цілей і смислів, розуміння причинно-наслідкових зв’язків, здатність до життєвого планування та формування образу майбутнього. Емоційно-ціннісний компонент відображає особистісне прийняття цінностей, емоційне ставлення до себе та інших, емпатійні прояви, моральні переживання та емоційне оцінювання значущих життєвих явищ. Поведінково-діяльнісний компонент характеризує реалізацію цінностей у поведінці та соціальній взаємодії, комунікативну активність, відповідальність, самоконтроль, здатність до співробітництва й морального вибору [125]. Рефлексивний компонент охоплює самоаналіз, самоспостереження, осмислення власного досвіду, усвідомлення внутрішніх станів, мотивів і причин власної поведінки [126].

Усі зазначені компоненти перебувають у постійній взаємодії. Недостатня сформованість одного з них може впливати на функціонування всієї системи. Наприклад, знижена комунікативна впевненість може ускладнювати соціальну реалізацію цінностей, а недостатній рівень рефлексії – усвідомлення власних життєвих орієнтирів [202].

Створення власної моделі ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення є теоретично та практично обґрунтованою. Вона дозволяє врахувати специфіку особистісного розвитку цієї категорії підлітків, систематизувати структурні компоненти досліджуваного феномену, забезпечити наукову логіку емпіричного дослідження та слугує концептуальною основою для розроблення програми розвитку ціннісно-смислової сфери й методичних рекомендацій для фахівців.

Запропонована модель має системний характер і відображає взаємозв’язок внутрішніх компонентів ціннісно-смислової сфери, зовнішніх чинників розвитку, психолого-педагогічних умов формування та очікуваних результатів розвитку особистості підлітків. Функціонування моделі ґрунтується

на сукупності взаємопов’язаних наукових підходів. Системний підхід дозволяє розглядати ціннісно-смислову сферу як цілісне багаторівневе утворення, елементи якого перебувають у постійній взаємодії. У межах цього підходу кожен компонент моделі виконує специфічну функцію, зміни одного компонента спричиняють зміни інших, а розвиток відбувається через інтеграцію когнітивних, емоційних, поведінкових і рефлексивних процесів. Для підлітків із ТПМ це особливо важливо, оскільки мовленнєвий дефіцит впливає не лише на комунікацію, а й на самосприймання, систему взаємин, мотивацію та поведінку [200].

Метою моделі є створення цілісної системи формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, яка забезпечує розвиток особистісної зрілості, усвідомлення життєвих цінностей, формування смисложиттєвих орієнтацій, соціальну адаптацію та самореалізацію. Модель подана на рис. 2.5.

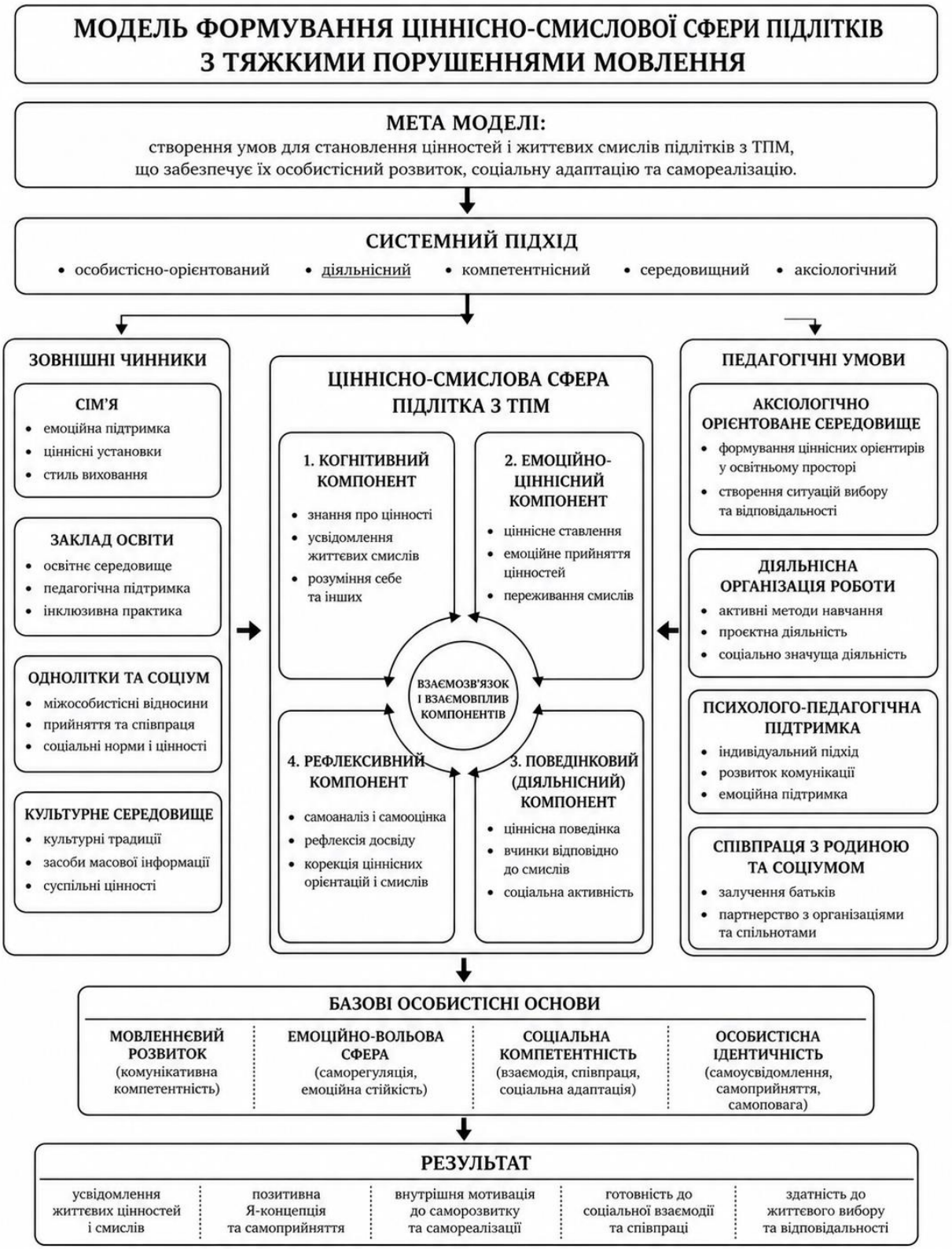


Рис.2.5. Модель формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання підлітка активним суб'єктом власного розвитку [44, с. 85-88]. Він визначає індивідуальний досвід дитини, особистісні потреби, суб'єктивні смисли та право на вибір і самовираження. Такий підхід мінімізує ризик формального нав'язування цінностей і сприяє внутрішньому прийняттю смислів. Діяльнісний підхід. Відповідно до нього цінності не можуть бути сформовані лише через інформування. Їх розвиток забезпечується через соціально значущу діяльність, моральний вибір, ситуації відповідальності та спільну діяльність. Саме через діяльність підліток переводить абстрактні цінності у власний досвід [57].

Аксіологічний підхід визначає змістовий фундамент моделі. Він орієнтує процес розвитку на усвідомлення людської гідності, цінність особистості, соціальну відповідальність, прийняття різноманітності та самоповагу. Для підлітків із ТПМ особливого значення набуває формування цінності власного «Я» та подолання внутрішньої стигматизації [191, с. 1283-1298]. Компетентнісний підхід передбачає формування здатності застосовувати цінності у реальних життєвих ситуаціях. Мова йде про розвиток комунікативної компетентності, соціальної компетентності, емоційної компетентності та навичок життєвого вибору.

Модель включає чотири взаємопов'язані компоненти:

1. Когнітивний компонент. Когнітивний компонент відображає систему знань і уявлень підлітка про цінності, моральні норми, життєві орієнтири та власне місце у світі: знання про загальнолюдські цінності; уявлення про добро, справедливість, відповідальність; усвідомлення життєвих цілей; розуміння соціальних ролей.

2. Емоційно-ціннісний компонент. Цей компонент відображає ставлення особистості до цінностей через емоційне переживання: емоційне прийняття цінностей; емпатія; переживання морального вибору; система особистісних ставлень.

3. Поведінково-діяльнісний компонент. Компонент відображає практичну реалізацію цінностей у діяльності та поведінці: вчинки відповідно до

цінностей; соціальна активність; моральний вибір; відповідальність.

4. Рефлексивний компонент. Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення власного внутрішнього світу: самоаналіз; самопізнання; самооцінка; усвідомлення життєвого досвіду. Функції кожного з компонентів узагальнено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Функціональне наповнення компонентів моделі ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Компонент моделі	**Зміст компонента**	**Функції**	**Характеристика функцій**
Когнітивний компонент	Система знань підлітка про цінності, моральні норми, життєві орієнтири, соціальні ролі, уявлення про себе та інших	Інформаційна	Забезпечує накопичення, осмислення та систематизацію знань про загальнолюдські, соціальні та особистісні цінності. Формує уявлення про норми поведінки, моральні категорії, життєві орієнтири та соціальні очікування.
		Сенсотворча	Сприяє осмисленню життєвого досвіду, подій, міжособистісних відносин і власних переживань через інтерпретацію їх значущості для особистості. Забезпечує формування внутрішньої картини світу.
		Орієнтаційна	Дозволяє особистості орієнтуватися у системі суспільних норм і цінностей, визначати прийнятні способи поведінки, здійснювати моральний вибір.
		Пізнавально-рефлексивна	Забезпечує усвідомлення власних переконань, аналіз життєвих цілей, формування здатності до осмислення власного досвіду та

			особистісного розвитку [116, с. 263–277].
Емоційно-ціннісний компонент	Емоційне ставлення до себе, інших, навколишнього світу, прийняття цінностей на особистісному рівні	Мотиваційна	Формує внутрішнє прагнення до реалізації особистісно значущих цінностей, стимулює активність, саморозвиток, досягнення та життєве самовизначення.
		Регулятивна	Забезпечує емоційне оцінювання ситуацій, вчинків, міжособистісних взаємодій, що впливає на вибір поведінки відповідно до прийнятих цінностей.
		Емпатійна	Сприяє розвитку здатності розуміти емоційний стан іншої людини, співпереживати, вибудовувати гуманістичні взаємини.
		Інтегративна	Поєднує знання про цінності з особистісним переживанням їх значущості, перетворюючи зовнішні соціальні норми на внутрішні переконання.
Поведінковий (діяльнісний) компонент	Реалізація цінностей у вчинках, соціальній взаємодії, діяльності та способах реагування	Практична	Забезпечує перенесення цінностей у реальну поведінку, повсякденну діяльність, комунікативні практики та прийняття рішень.
		Соціалізаційна	Сприяє засвоєнню соціальних ролей, норм співжиття, формуванню відповідальної поведінки та готовності до конструктивної взаємодії з іншими.
		Адаптаційна	Допомагає підлітку пристосовуватися до соціального середовища, долати труднощі міжособистісної комунікації та

			розширювати поведінкові стратегії.
		Саморегуляти вна	Забезпечує контроль поведінки, планування діяльності, управління власними діями відповідно до ціннісних орієнтирів.
Рефлексивний компонент	Самоаналіз, самооцінка, осмислення власного досвіду, усвідомлення особистісних змін	Оціночна	Дозволяє аналізувати власні вчинки, ставлення, життєві рішення та їх відповідність прийнятим цінностям і нормам.
		Корекційна	Забезпечує коригування поведінки, ціннісних орієнтацій і способів взаємодії на основі аналізу власного досвіду.
		Прогностична	Формує здатність прогнозувати наслідки власних дій, планувати майбутнє та вибудовувати життєві перспективи.
		Ідентифікацій на	Сприяє формуванню цілісного образу «Я», особистісної ідентичності, самоприйняття та усвідомлення власної унікальності.

Таким чином, кожен компонент моделі формування ціннісно-смислової сфери виконує специфічні функції, проте лише у взаємодії забезпечує цілісний розвиток особистості підлітка з тяжкими порушеннями мовлення. Когнітивний компонент формує основу усвідомлення цінностей і життєвих орієнтирів; емоційно-ціннісний забезпечує їх особистісне прийняття та емоційне переживання; поведінковий переводить цінності у площину практичної реалізації; рефлексивний створює умови для самоаналізу, самокорекції та прогнозування подальшого особистісного розвитку. Взаємозв’язок компонентів визначає системність формування ціннісно-смислової сфери та забезпечує її стійкість у процесі соціалізації підлітків із ТПМ.

Висновки до другого розділу.

В емпіричному дослідженні взяли участь 90 підлітків із тяжкими порушеннями мовлення віком від 11 до 15 років. З огляду на особливості мовленнєвого розвитку було адаптовано психодіагностичний інструментарій шляхом спрощення інструкцій, використання візуальної підтримки, поетапного пояснення завдань, збільшення часу виконання та створення психологічно комфортних умов під час діагностування. Це дозволило зменшити вплив мовленнєвих труднощів на розуміння діагностичних завдань і створити більш доступні умови для одержання та інтерпретації результатів.

Для дослідження структурних компонентів ціннісно-смислової сфери використано комплекс адаптованих психодіагностичних методик: «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, тест смисложиттєвих орієнтацій, Interpersonal Reactivity Index (IRI), систему оцінювання соціальних навичок SSIS та шкалу рефлексії й інсайту SRIS. Результати дослідження засвідчили, що у структурі цінностей підлітків із ТПМ переважають вітальні, матеріальні та конкретно-соціальні орієнтації, тоді як професійно-освітні, гуманістичні, творчі та цінності самореалізації сформовані недостатньо. Така ієрархія свідчить про орієнтацію переважно на психологічну безпеку, стабільність і соціальну підтримку, а також про недостатній розвиток перспективно-смислових орієнтирів.

Дослідження емоційно-ціннісного компонента виявило переважання середнього та низького рівнів розвитку емпатії, недостатню здатність до прийняття позиції іншої людини, труднощі емоційного співпереживання та високий рівень особистісного дискомфорту, що свідчить про підвищену емоційну вразливість і труднощі міжособистісної взаємодії.

Результати оцінювання соціальних навичок також засвідчили недостатній розвиток комунікації, соціальної ініціативності, наполегливості, самоконтролю та залученості. Водночас відносно вищими виявилися показники відповідальності та співпраці, що може бути пов'язано з орієнтацією підлітків на соціальні норми та схвалення з боку оточення.

Аналіз рефлексивного компонента дозволив встановити недостатній

рівень розвитку самоаналізу, усвідомлення власних переживань, когнітивної рефлексії та інсайту, що ускладнює осмислення особистого досвіду, життєвих цілей і внутрішніх мотивів поведінки.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження показало переважання середнього та низького рівнів сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Високий рівень виявлено лише у 10–15 % досліджуваних, середній – у 35–45 %, тоді як у 40–55 % підлітків зафіксовано низький рівень, що характеризується недостатнім розвитком ціннісних орієнтацій, рефлексії, внутрішньої мотивації та усвідомлення життєвих перспектив. Встановлено взаємозв'язок між структурними компонентами ціннісно-смислової сфери: недостатня сформованість когнітивного компонента поєднується зі зниженим рівнем емпатії, труднощами соціальної взаємодії, недостатньою поведінковою активністю та низьким рівнем рефлексивності. Отримані результати свідчать про системний характер ціннісно-смислової сфери та обґрунтовують доцільність виокремлення її когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів. Це стало підґрунтям для побудови авторської моделі ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Отримані результати констатувального етапу дослідження підтвердили актуальність проблеми та засвідчили необхідність розроблення й апробації спеціальної програми формування ціннісно-смислової сфери, спрямованої на її розвиток, удосконалення соціальних навичок, рефлексії, емоційної чутливості та особистісної суб'єктності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

РОЗДІЛ 3.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1. Програма формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Результати констатувального етапу експериментального дослідження стали підґрунтям для розроблення та впровадження програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє», зміст і результати реалізації якої представлено в цьому розділі.

Ефективність реалізації програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення значною мірою залежить від створення спеціально організованих психолого-педагогічних умов, які забезпечують не лише розвиток окремих компонентів особистості, а й формування цілісної системи цінностей, смислів, життєвих орієнтирів та моделей соціальної поведінки. Перспективним у цьому контексті є використання діяльнісних та ігрових форм психолого-педагогічної роботи, оскільки результати систематичного огляду досліджень ігрових втручань вказують на можливості їх застосування для підтримки психічного здоров’я дітей і підлітків із порушеннями розвитку, зокрема ТПМ. Зважаючи на специфіку мовленнєвого порушення, що впливає на когнітивний розвиток, комунікативну активність, емоційне благополуччя та соціальне функціонування, психолого-педагогічний супровід підлітків із ТПМ має бути системним, комплексним і спрямованим на забезпечення умов для повноцінного особистісного розвитку [64; 133; 138, с. 5–12].

Однією з базових умов реалізації програми виступає створення аксіологічно орієнтованого середовища. Такий тип освітнього і виховного простору передбачає організацію середовища, у якому цінності не декларуються формально, а стають реальною основою взаємодії, комунікації,

прийняття рішень та організації діяльності. Аксіологічно орієнтоване середовище формує у підлітків досвід проживання цінностей у реальних життєвих ситуаціях, що особливо важливо для інтеріоризації моральних норм і розвитку особистісних смислів [57].

Першочерговим компонентом такого середовища є атмосфера прийняття. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення досвід прийняття має фундаментальне значення, оскільки мовленнєві труднощі часто супроводжуються переживанням «інакшості», соціальної невпевненості, страхом негативного оцінювання та зниженням самоцінності. Атмосфера прийняття передбачає безпечний психологічний простір, у межах якого підліток сприймається як цінна особистість незалежно від рівня мовленнєвого розвитку. Це включає повагу до індивідуального темпу діяльності, толерантне ставлення до комунікативних труднощів, підтримку права на помилку та визнання особистісної значущості дитини.

Не менш важливим є розвиток суб'єктності підлітків. Суб'єктність розглядається як здатність особистості бути активним автором власного життя, приймати рішення, визначати цілі, усвідомлювати власні потреби та відповідати за результати власної діяльності. Для підлітків із ТПМ розвиток суб'єктності часто ускладнений через надмірну опіку з боку дорослих, обмеження комунікативної самостійності та знижену впевненість у власних можливостях. Тому важливим завданням є створення ситуацій вибору, підтримка ініціативності, залучення до планування діяльності, стимулювання самостійності у прийнятті рішень та рефлексії власного досвіду [145, с. 140-147].

Особливе значення має підтримка морального вибору. Формування ціннісно-смислової сфери неможливе без набуття досвіду оцінювання життєвих ситуацій, аналізу наслідків власних рішень та усвідомлення відповідальності за власні дії. У межах аксіологічно орієнтованого середовища підліток має бути включений у ситуації морального вибору, які дозволяють не лише засвоювати соціальні норми, а й формувати особистісне ставлення до них. Це можуть бути

ситуації допомоги іншому, відповідального ставлення до спільної справи, обговорення моральних дилем, вибору між особистою вигодою та груповим благополуччям [57].

Наступною важливою умовою реалізації програми є адаптація комунікації відповідно до особливостей мовленнєвого розвитку підлітків із ТПМ. Оскільки мовлення є базовим інструментом соціальної взаємодії, самовираження та смислотворення, його порушення може суттєво обмежувати участь дитини у навчальному процесі, міжособистісному спілкуванні та рефлексивній діяльності. У зв'язку з цим адаптація комунікації має бути спрямована на зниження комунікативних бар'єрів і забезпечення доступності взаємодії. Одним із напрямів такої адаптації є спрощення інструкцій. Педагогічні повідомлення повинні бути чіткими, структурованими, послідовними та доступними для розуміння. Доцільним є використання коротких синтаксичних конструкцій, конкретизація завдань, логічне структурування інформації та уникнення перевантаження складними мовленнєвими формами. Це знижує когнітивне навантаження та підвищує ефективність засвоєння змісту діяльності. Важливу роль відіграє візуальна підтримка. Використання схем, алгоритмів, символів, карток, візуальних підказок, інфографіки та структурованих матеріалів сприяє кращому розумінню інформації, підвищує передбачуваність діяльності та полегшує участь підлітків у групових формах роботи. Візуальна підтримка виконує не лише компенсаторну, а й організаційну функцію, забезпечуючи додаткові канали обробки інформації [98].

Особливої уваги потребує застосування альтернативних способів вираження думок. Підліток із ТПМ повинен мати можливість висловлювати позицію, емоції, ставлення та особистісні смисли через різні форми комунікації: письмові відповіді, графічні зображення, символічні позначення, картки вибору, цифрові інструменти, невербальні способи взаємодії. Забезпечення множинності каналів вираження сприяє розвитку автономії, знижує страх помилки та підтримує суб'єктну позицію дитини. Важливою психолого-

педагогічною умовою є організація ціннісно насиченої діяльності. Формування ціннісно-смислової сфери не може бути результатом лише інформаційного впливу, оскільки цінності набувають особистісного значення лише через проживання, переживання та практичну реалізацію. Саме тому діяльність має бути організована таким чином, щоб створювати умови для включення підлітків у ситуації, в яких відбувається усвідомлення власних цінностей, переживання моральних дилем, відповідальності та соціальної взаємодії [57].

Однією з ефективних форм виступають тренінги, спрямовані на розвиток самопізнання, емоційної компетентності, комунікативних навичок, ціннісної рефлексії та усвідомлення життєвих пріоритетів. Тренінговий формат забезпечує безпечний простір для самовираження, обміну досвідом та розвитку групової підтримки. Важливим інструментом є дискусії, які стимулюють осмислення моральних категорій, аналіз життєвих ситуацій, формування аргументованої позиції та розвиток рефлексивного мислення. Для підлітків із ТПМ дискусійна діяльність повинна бути адаптована з урахуванням мовленнєвих можливостей, включати опору на візуальні матеріали, алгоритми висловлювання та підтримку альтернативних форм відповіді [98].

Значний потенціал мають рольові ігри, які дозволяють моделювати соціальні ситуації, відпрацьовувати поведінкові стратегії, формувати емпатію та здатність до морального вибору. Через рольову взаємодію підліток отримує досвід прийняття різних соціальних позицій і наслідків власних рішень. Соціальні проекти виступають найбільш наближеною до реального життя формою реалізації цінностей. Участь у волонтерських, екологічних, творчих або соціально значущих ініціативах сприяє розвитку відповідальності, соціальної активності, відчуття особистої значущості та включеності в суспільне життя [57].

Необхідною умовою ефективної реалізації програми є міждисциплінарний супровід, що забезпечує комплексний вплив на розвиток підлітків. З огляду на багатовимірність проблематики ТПМ, жоден фахівець не може забезпечити повноцінний супровід самостійно. Психолог здійснює

розвиток емоційної сфери, самооцінки, рефлексії, самосвідомості, комунікативної впевненості та соціально-психологічної адаптації. Особливого значення набуває робота з переживанням неуспішності, тривожністю, самоцінністю та прийняттям себе. Логопед забезпечує розвиток мовленнєвих компетенцій як базового інструменту комунікації, смислотворення та соціальної взаємодії. Корекційна робота сприяє підвищенню впевненості у комунікації та розширенню можливостей самовираження. Педагоги реалізують освітню та виховну складову моделі, організовують ціннісно насичену діяльність, підтримують суб'єктність і створюють умови для соціальної інтеграції. Батьки виступають партнерами у процесі формування ціннісно-смислової сфери, забезпечуючи емоційну підтримку, закріплення цінностей у повсякденному житті та узгодженість виховних впливів [136].

Таким чином, психолого-педагогічні умови реалізації програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення становлять комплекс взаємопов'язаних організаційних, змістових і комунікативних умов, спрямованих на забезпечення особистісного розвитку, соціальної адаптації, становлення системи цінностей і життєвих смислів. Їх системне впровадження створює підґрунтя для формування зрілої, соціально активної та внутрішньо цілісної особистості підлітків з ТПМ.

Програма формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє»

Сучасні умови розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення актуалізують потребу в комплексному психолого-педагогічному супроводі, спрямованому не лише на подолання мовленнєвих труднощів, але й на формування особистісної зрілості, системи життєвих цінностей, усвідомлення себе, побудову життєвих перспектив та розвиток соціальної компетентності [139, с. 295–302].

Адже підлітки з ТПМ нерідко характеризуються труднощами вербалізації власних переживань, обмеженим репертуаром соціальної взаємодії, недостатньо сформованою рефлексією, нестійкою самооцінкою, труднощами

самопрезентації та життєвого самовизначення. Це створює ризики фрагментарного формування ціннісної системи, зовнішньої залежності від оцінок та недостатньої сформованості сенсожиттєвих орієнтацій. У зв'язку з цим розроблено програму формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, зміст якої спрямовано на взаємопов'язане формування когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів досліджуваної сфери.

Мета програми – формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення шляхом цілеспрямованого формування її когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Програма спрямована на вирішення таких завдань: розвиток усвідомлення власних потреб, цінностей і життєвих орієнтирів; формування позитивного образу «Я» та відповідної самооцінки; розвиток емоційного інтелекту та навичок саморегуляції; розвиток рефлексії та усвідомлення особистісного досвіду; формування соціально прийнятних моделей поведінки; розвиток комунікативної компетентності; формування здатності до морального вибору; розвиток навичок командної взаємодії; підвищення рівня батьківської компетентності; активізація ресурсів міждисциплінарного супроводу.

Цільова група. Підлітки 11–15 років із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема: алалія, дизартрія, моторна та сенсорна афазія, загальне недорозвинення мовлення тяжкого ступеня, тяжкі системні мовленнєві порушення. Тривалість програми – 1 навчальний рік (9 місяців). Загальна структура: 36 групових занять (1 раз на тиждень, 60 хв). 18 нейрокорекційно-сенсорних занять (2 рази на місяць, 40 хв). 9 командних проектних зустрічей (1 раз на місяць). 9 консультацій/тренінгів для батьків; індивідуальний супровід за потребою [147]. Загальний обсяг: 72 години. Принципи програми: системності, індивідуалізації, нейропсихологічної доцільності, діяльносності, аксіологічної спрямованості, наступності, суб'єктності, мультидисциплінарності [45, с. 158-159]. Програма складається з 5 модулів.

Модуль 1. «Пізнаю себе». Тривалість: вересень-жовтень. Мета: формування базового самопізнання та позитивного самосприймання. Тематика занять: Хто я? Мої сильні сторони. Я та мої емоції. Мої потреби. Моє тіло і мої ресурси. Що робить мене особливим? Методи: картки емоцій, метафоричні карти, тілесно-орієнтовані вправи, сенсорні вправи, вправи на самоопис. Очікувані результати: зростання самоусвідомлення, зниження тривожності, позитивніша самооцінка.

Модуль 2. «Мої цінності». Листопад-грудень. Мета: формування усвідомленої системи цінностей. Теми: Що таке цінності? Що для мене важливо? Дружба. Родина. Відповідальність. Доброта і підтримка. Справедливість. Повага. Методи: моральні дилеми, кейси, дискусії, рольові ситуації, історії вибору. Очікувані результати: усвідомлення особистісно значущих цінностей, розвиток морального мислення.

Модуль 3. «Я серед інших». Січень-лютий. Мета: розвиток соціальної компетентності. Теми: Спілкування. Конфлікти. Співпраця. Кордони. Довіра. Команда. Допомога іншому. Командна робота: групові місії, кооперативні завдання, проекти. Очікувані результати: покращення соціальної взаємодії, зниження ізоляції.

Модуль 4. «Моє майбутнє». Березень-квітень. Мета: формування смисложиттєвих орієнтацій. Теми: Мої мрії. Цілі. Планування. Професії. Моє майбутнє Я. Моє місце у світі. Методи: карта майбутнього, колажі, життєві сценарії, SMART-цілі. Очікувані результати: розвиток життєвого планування, зростання мотивації.

Модуль 5. «Я можу». Травень. Мета: інтеграція досвіду та закріплення змін. Теми: Що змінилося? Мої досягнення. Моя історія росту. Мої життєві правила. Підсумковий проект: «Моя книга цінностей і майбутнього».

Нейрокорекційно-сенсорний блок. Реалізується протягом року. Напрями: сенсорна інтеграція, балансувальні вправи, пропріоцептивні навантаження, тактильні стимули, глибокий тиск. Нейрокорекція: міжпівкульна взаємодія, вправи на серійність, розвиток програмування і контролю, моторне планування.

Дихальні практики: діафрагмальне дихання, вправи на саморегуляцію. Релаксація: прогресивна м'язова релаксація, візуалізації.

Робота з батьками. Форми: психо-освітні зустрічі, тренінги, консультації. Теми: особливості підлітків з ТПМ. Самооцінка дитини. Емоційна підтримка. Конфлікти. Цінності у сім'ї. Автономія. Підтримка майбутнього вибору. Очікувані результати: зниження гіперопіки, покращення сімейної комунікації [136].

Міждисциплінарна команда. До реалізації програми залучаються: практичний психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, класний керівник, батьки. Функції команди: моніторинг динаміки, індивідуалізація супроводу, узгодження стратегій. Після завершення програми очікується: когнітивний рівень: краще розуміння цінностей, усвідомлення життєвих цілей. Емоційний рівень: зниження тривожності, розвиток самоприймання. Поведінковий рівень: зростання відповідальності, покращення командної взаємодії. Рефлексивний рівень: розвиток самоаналізу, формування життєвих перспектив. Соціальний рівень: покращення комунікації, підвищення соціальної включеності. Критерії ефективності – оцінюються до і після програми: рівень ціннісних орієнтацій, самооцінка, соціальна адаптація, рефлексія, емоційна регуляція, комунікативна активність.

Очікуваний кінцевий результат програми. Формування більш цілісної, усвідомленої та стійкої ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ, що сприяє розвитку їхньої здатності до самопізнання, соціальної взаємодії, морального вибору, планування майбутнього та особистісної самореалізації. Тематичний план подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Тематичний план програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ «Я. Цінності. Майбутнє»

№	Тема заняття	Мета заняття	Основні форми і вправи	Очікуваний результат
1	Знайомство. Я у групі	Формування безпечного середовища	вправи на знайомство, правила групи	адаптація до групової роботи

2	Хто я?	Розвиток самопізнання	вправа «Моє Я», карта особистості	усвідомлення себе
3	Мої сильні сторони	Формування позитивної самооцінки	«Мої ресурси», колаж	підвищення самоприйняття
4	Моє тіло і я	Розвиток тілесного усвідомлення	сенсорні вправи, сканування тіла	тілесна інтеграція
5	Мої емоції	Розпізнавання емоцій	картки емоцій, дзеркало емоцій	розвиток емоційної компетентності
6	Як я виражаю почуття	Самовираження	арт-техніки, невербальні вправи	покращення емоційного вираження
7	Що для мене важливо	Усвідомлення цінностей	ранжування цінностей	формування ціннісних уявлень
8	Що таке цінності	Розуміння поняття цінностей	міні-дискусія, кейси	когнітивне усвідомлення цінностей
9	Моя родина	Усвідомлення сімейних цінностей	генограма, сімейні символи	зміцнення сімейної ідентичності
10	Дружба	Формування цінності дружби	рольові ситуації	розвиток соціального розуміння
11	Повага	Розвиток міжособистісної культури	вправи на межі	формування поважної взаємодії
12	Відповідальність	Усвідомлення відповідальності	кейси вибору	розвиток відповідальності
13	Доброта і підтримка	Розвиток просоціальності	вправа «Добрі вчинки»	емпатія
14	Справедливість	Формування морального мислення	моральні дилеми	розвиток морального судження
15	Мій вибір	Навички прийняття рішень	дерево рішень	усвідомлений вибір
16	Мої кордони	Розвиток психологічних меж	вправи «Так/ні»	асертивність
17	Спілкування без страху	Комунікативна впевненість	комунікативні ігри	зниження тривожності
18	Я і конфлікти	Конструктивне	аналіз ситуацій	розвиток

		вирішення конфліктів		саморегуляції
19	Команда	Формування командної взаємодії	групова гра	співпраця
20	Довіра	Розвиток довіри	парні вправи	міжособистісна відкритість
21	Допомога іншому	Просоціальна поведінка	ситуаційні завдання	соціальна активність
22	Мої цілі	Формування цілепокладання	карта цілей	життєве планування
23	Мої мрії	Актуалізація майбутнього	колаж мрій	мотивація до розвитку
24	Моє майбутнє	Проєктування перспектив	лист собі в майбутнє	смисложиттєві орієнтири
25	Професії та покликання	Профорієнтація	профорієнтаційні картки	професійне самовизначення
26	Ким я хочу бути	Формування образу майбутнього Я	візуалізація	позитивне бачення майбутнього
27	Я можу досягати	Підсилення самоефективності	історії успіху	віра у власні сили
28	Моє оточення	Аналіз соціального кола	карта підтримки	усвідомлення ресурсів
29	Як долати труднощі	Резильєнтність	вправи на копінг	психологічна стійкість
30	Я і стрес	Саморегуляція	дихальні техніки, релаксація	зниження напруги
31	Моє рішення у складній ситуації	Моральний вибір	кейс-метод	розвиток відповідальності
32	Мої досягнення	Усвідомлення прогресу	щоденник успіху	позитивна самооцінка
33	Що змінилося в мені	Рефлексія змін	коло рефлексії	самоспостереження
34	Мої життєві правила	Формування внутрішніх орієнтирів	створення кодексу	особистісна зрілість
35	Моя книга цінностей	Узагальнення досвіду	творчий проект	інтеграція досвіду
36	Підсумкове заняття «Я. Цінності.	Закріплення результатів	презентація, сертифікати	завершення програми

	Майбутнє»			

Узагальнена науково-теоретична концепція програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) «Я. Цінності. Майбутнє» становить собою цілісну, комплексну структуру, у якій змістове наповнення нерозривно пов'язане зі специфічними умовами її реалізації. Аналіз інтегрованих даних (тематичного плану та теоретичного обґрунтування) дозволяє стверджувати, що дана програма є не просто набором корекційних занять, а системною стратегією формування життєстійкої особистості в умовах тяжкого порушення. Її надзвичайна актуальність та необхідність у сучасних умовах зумовлені потребою подолання глибоких соціально-психологічних наслідків, які несе в собі специфіка мовленнєвого порушення в сенситивний підлітковий період.

Фундаментальною передумовою ефективності програми є створення аксіологічно орієнтованого середовища та безумовної атмосфери прийняття. Для підлітків із ТПМ, чий когнітивний розвиток, комунікативна активність та соціальне функціонування ускладнені первинним порушенням, характерними є переживання власної низької самооцінки, страх негативної оцінки, соціальна депривація та зниження самоцінності. Саме тому перші етапи програми (заняття 1-4) спрямовані на формування безпечного психологічного простору та тілесної інтеграції. У цьому середовищі моральні та соціальні цінності не декларуються формально, а стають живою практикою взаємодії. Визнання особистісної значущості підлітків незалежно від рівня їх мовленнєвого розвитку, толерантність до комунікативних труднощів та право на помилку знімають внутрішні блоки, знижують тривожність і відкривають шлях до глибинної саморефлексії [101, с. 151-159].

На цьому безпечному базисі розгортається логіка подальшого психологічного втручання, що функціонує як потужний компенсаторний механізм. Процес внутрішньої трансформації відбувається поетапно: від розпізнавання та вираження емоцій (заняття 5-6) до когнітивного усвідомлення та інтеріоризації базових суспільних цінностей – родини, дружби, поваги,

відповідальності та справедливості (заняття 7-14). Оскільки мовленнєві порушення часто блокують зовнішню комунікацію, програма цілеспрямовано працює над розвитком психологічних меж, асертивності та екологічних способів вирішення конфліктів (заняття 15-21). Це дозволяє підліткам перевести внутрішні смисли в площину реальної соціальної поведінки, командної співпраці та взаємодопомоги, формуючи в них міжособистісну культуру та довіру до соціуму.

Особливе значення програми розкривається на завершальних етапах, присвячених життєвому проектуванню, професійному самовизначенню та розвитку резильєнтності (заняття 22-36). У час глобальних викликів та криз підлітки із ТПМ потребують надійних внутрішніх опор. Заняття, спрямовані на роботу зі стресом, подолання труднощів (копінг-стратегії), моральний вибір у складних ситуаціях та формування особистого «кодексу цінностей», виховують психологічну стійкість. Візуалізація майбутнього, аналіз власних ресурсів та усвідомлення досягнень формують у підлітків позитивну самооцінку та віру у власні сили (самоефективність).

Отже, значення програми «Я. Цінності. Майбутнє» полягає в її здатності трансформувати вразливість підлітків із ТПМ у їхній особистісний ресурс. Завдяки синергії аксіологічного підходу, атмосфери повного прийняття та структурно вивіреного тематичного плану, програма забезпечує не лише нівелювання вторинних емоційно-комунікативних порушень, а й повноцінне становлення особистісної зрілості. Вона надає підліткам дієві інструменти для усвідомленого вибору, автономного функціонування та успішної соціальної інтеграції, що робить її впровадження особливо необхідним і своєчасним компонентом сучасної спеціальної освіти, інклюзивного навчання та психологічної практики.

3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Після завершення формувального етапу дослідження нами було проведено повторне діагностичне обстеження з відтермінуванням на пів року, метою якого стало визначення динаміки формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та перевірка ефективності розробленої програми «Я. Цінності. Майбутнє». Даний етап дослідження дозволив здійснити порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів, виявити якісні й кількісні зміни у структурі досліджуваного феномену, а також оцінити результативність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на формування ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих установок, емоційно-ціннісної сфери, соціальної поведінки та рефлексивних процесів у підлітків з ТПМ.

У дослідженні взяли участь 90 підлітків із тяжкими порушеннями мовлення віком від 11 до 15 років. З метою забезпечення валідності експерименту учасників було розподілено на дві рівнозначні групи: експериментальну та контрольну, по 45 осіб у кожній. Формування груп здійснювалося з урахуванням вікових показників, особливостей мовленнєвого розвитку та рівня сформованості ціннісно-смислової сфери за результатами первинної діагностики, із забезпеченням максимально можливої зіставності експериментальної та контрольної груп за основними характеристиками учасників. Такий підхід забезпечив можливість більш об’єктивного аналізу змін, отриманих внаслідок реалізації програми, та зіставлення результатів між групами.

Експериментальна група брала участь у реалізації авторської програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє», яка була впроваджена впродовж навчального року. Програма мала комплексний характер і передбачала системну роботу за такими напрямами: розвиток самопізнання та

самоприймання, формування ціннісних орієнтацій, розвиток смисложиттєвих перспектив, емоційної компетентності, соціально-комунікативних навичок, рефлексії та усвідомлення особистісних ресурсів. До структури програми були включені тренінгові заняття, групові дискусії, вправи рефлексивного спрямування, рольові ігри, соціальні кейси, арттерапевтичні елементи, нейрокорекційні вправи, сенсорні практики, а також консультативно-просвітницька робота з педагогами й батьками.

Контрольна група перебувала в умовах традиційного освітнього та корекційного супроводу, без участі у спеціально розробленій програмі формування ціннісно-смислової сфери. Це дозволило простежити природну динаміку розвитку досліджуваних показників та порівняти її з результатами експериментальної групи, яка отримувала цілеспрямований формувальний вплив.

Для вивчення особливостей сформованості ціннісно-смислової сфери після завершення програми було повторно використано комплекс адаптованих психодіагностичних методик, підібраних відповідно до структурних компонентів досліджуваного феномену. Зокрема, для дослідження системи ціннісних орієнтацій, життєвих пріоритетів та особливостей ціннісного вибору застосовувалася методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, адаптована до особливостей сприймання, мовленнєвого розуміння та когнітивної обробки інформації підлітками з ТПМ. Методика дозволила виявити зміни у структурі термінальних та інструментальних цінностей, динаміку значущості соціальних, моральних, професійно-освітніх та особистісних цінностей. Для аналізу смисложиттєвих установок, цілеспрямованості та суб’єктивного відчуття осмисленості життя було використано тест смисложиттєвих орієнтацій, що дав можливість оцінити сформованість цілей, задоволеність життєвим процесом, ставлення до результативності власного життя, а також особливості локусу контролю [57].

Емоційно-ціннісний компонент досліджувався за допомогою методики Interpersonal Reactivity Index (IRI), що дозволила проаналізувати рівень

емпатійної турботи, здатність до децентрації, особливості емоційного реагування та рівень особистісного дискомфорту в ситуаціях переживання іншої людини.

Для оцінювання поведінково-діяльнісного компонента було застосовано систему оцінювання соціальних навичок SSIS, яка дала можливість визначити рівень сформованості комунікації, співпраці, самоконтролю, відповідальності, соціальної залученості, наполегливості та міжособистісної взаємодії.

Рефлексивний компонент досліджувався за допомогою шкали саморефлексії та інсайту SRIS, спрямованої на оцінювання процесів саморефлексії та усвідомлення особистістю власних внутрішніх станів, думок і поведінки. Усі діагностичні методики були попередньо адаптовані до особливостей розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Адаптація передбачала спрощення формулювань інструкцій, використання коротких і структурованих висловлювань, візуальну підтримку, уточнення окремих понять, поетапне пояснення завдань, а також надання додаткового часу для опрацювання стимульного матеріалу. Особлива увага приділялася створенню психологічно безпечної атмосфери, яка знижувала рівень комунікативної тривожності та забезпечувала більш достовірне відображення індивідуальних особливостей респондентів [101, с. 151-159].

Проведення повторного діагностичного зрізу здійснювалося в умовах знайомого освітнього середовища, що мало важливе значення для мінімізації емоційного напруження та стабілізації поведінкових реакцій підлітків. Дослідження відбувалося поетапно, з урахуванням індивідуального темпу роботи кожного учасника, рівня мовленнєвих труднощів та особливостей включення у діагностичний процес.

Даний етап дослідження був спрямований не лише на фіксацію кількісних змін, а й на аналіз якісних змін структурних компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє». Отримані результати дали можливість оцінити ефективність програми, простежити динаміку особистісних змін та визначити

перспективність подальшого впровадження комплексних програм розвитку ціннісно-смислової сфери у практику роботи з підлітками з ТПМ.

Після завершення формувального етапу дослідження було проведено діагностику ціннісних орієнтацій підлітків із тяжкими порушеннями мовлення за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп, визначити динаміку змін у структурі життєвих пріоритетів, а також оцінити ефективність реалізації програми розвитку ціннісно-смислової сфери «Я. Цінності. Майбутнє».

Для оцінювання ефективності програми було здійснено порівняльний аналіз результатів повторної діагностики в експериментальній та контрольній групах. Отримані результати наведено в таблиці 3.2 та проаналізовано нижче.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що після впровадження програми в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни, які проявилися у зростанні частки підлітків із високим рівнем сформованості соціально значущих, моральних, професійно-освітніх, вольових та гуманістичних цінностей. Натомість у контрольній групі, яка не брала участі у програмі, зміни досліджуваних показників були менш вираженими порівняно з експериментальною групою.

Для оцінювання ефективності реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє» було проведено порівняльний аналіз результатів повторної діагностики підлітків експериментальної та контрольної груп. Отримані дані засвідчили позитивну динаміку за всіма структурними компонентами ціннісно-смислової сфери в учасників експериментальної групи. Детальний аналіз результатів за окремими психодіагностичними методиками наведено нижче.

Позитивна динаміка була зафіксована також у групі професійно-освітніх цінностей. Після проходження програми в експериментальній групі зросла значущість освіти, пізнання, майбутньої професійної реалізації, розвитку здібностей та особистісного зростання. Це може свідчити про підвищення

значущості освіти, професійного самовизначення та особистісного розвитку в системі ціннісних орієнтацій підлітків експериментальної групи.

Окремої уваги заслуговують зміни у сфері вольових та лідерських цінностей. Учасники експериментальної групи після завершення програми частіше демонстрували орієнтацію на самостійність, наполегливість, відповідальність за власний вибір, сміливість та здатність відстоювати власну позицію. Це свідчить про підвищення значущості цінностей самостійності, відповідальності та наполегливості у структурі ціннісних орієнтацій підлітків експериментальної групи.

Найбільш показовими виявилися зміни у сфері абстрактно-гуманістичних цінностей, які на констатувальному етапі були найменш сформованими у підлітків із ТПМ. Після реалізації програми в експериментальній групі значно зросла орієнтація на творчість, саморозвиток, духовні смисли, красу, щастя інших та гуманістичні ідеали. Це свідчить про розширення ціннісного поля підлітків, вихід за межі виключно адаптивно-прагматичних потреб та поступове формування більш складної й диференційованої системи життєвих смислів.

У контрольній групі повторна діагностика не виявила суттєвих структурних змін у системі ціннісних орієнтацій. Незначне підвищення окремих показників можна пояснити природними віковими процесами, накопиченням соціального досвіду та загальним освітнім впливом, проте такі зміни не мають системного характеру та не демонструють вираженої позитивної динаміки.

Дані подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл груп цінностей за рівнями значущості у підлітків із ТПМ (%)

Групи цінностей (за змістом)	Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Вітальні та матеріальні	ЕГ	74%	21%	5%
	КГ	73%	20%	7%

Конкретно-соціальні	ЕГ	78%	16%	6%
	КГ	70%	21%	9%
Адаптивно-виконавчі	ЕГ	71%	21%	8%
	КГ	58%	28%	14%
Етичні та моральні	ЕГ	48%	41%	11%
	КГ	29%	50%	21%
Професійно-освітні	ЕГ	42%	40%	18%
	КГ	22%	44%	34%
Вольові та лідерські	ЕГ	34%	38%	28%
	КГ	15%	33%	52%
Абстрактно-гуманістичні	ЕГ	27%	34%	39%
	КГ	8%	21%	71%

Узагальнюючи результати можна констатувати, що в експериментальній групі спостерігається чітке зростання частки високого рівня за більшістю груп цінностей та одночасне зниження низького рівня, тоді як у контрольній групі структура цінностей залишається переважно стабільною. Це підтверджує результативність впровадженої програми та доцільність її використання у системі психолого-педагогічного супроводу підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Дані подано на рис. 3.1.

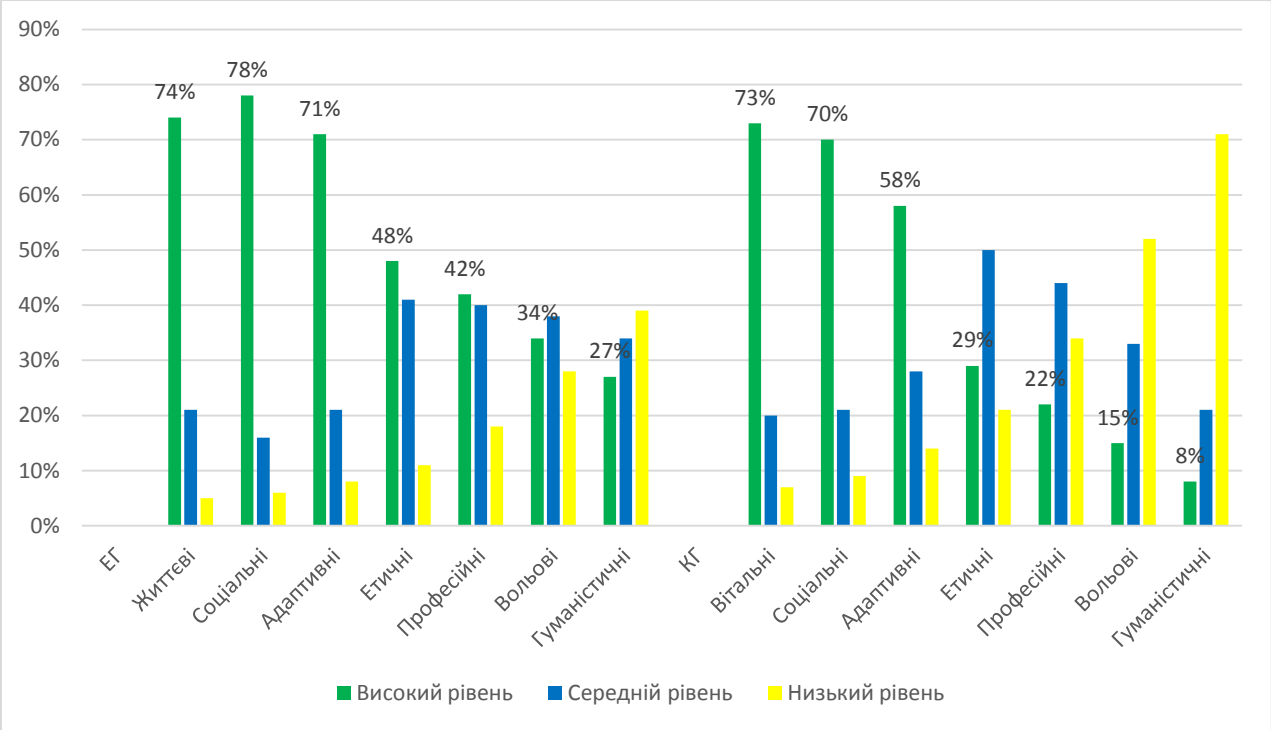


Рис. 3.1. Розподіл груп цінностей за рівнями значущості у підлітків із ТПМ (%)

Аналіз результатів повторного дослідження ціннісних орієнтацій підлітків із тяжкими порушеннями мовлення після реалізації програми формування ціннісно-смислової сфери «Я. Цінності. Майбутнє» засвідчив наявність вираженої позитивної динаміки в експериментальній групі порівняно з контрольною. Отримані результати дозволяють констатувати, що впровадження спеціально організованої психолого-педагогічної програми сприяло розширенню ціннісного поля підлітків, переорієнтації життєвих пріоритетів та формуванню більш зрілої системи цінностей.

За результатами повторної діагностики встановлено, що у сфері життєвих та матеріальних цінностей високий рівень значущості в експериментальній групі становив 74%, тоді як у контрольній – 73%. Середній рівень зафіксовано у 21% підлітків експериментальної групи та 20% контрольної. Низький рівень продемонстрували лише 5% респондентів експериментальної групи проти 7% у контрольній. Отримані дані свідчать про стабільно високу значущість базових потреб безпеки, здоров'я та життєвої стабільності в обох групах, що є типовим для підлітків із ТПМ та пов'язано з потребою у передбачуваності й захищеності.

Більш виражені міжгрупові відмінності виявлено у сфері конкретно-соціальних цінностей, які охоплюють сім'ю, дружбу, соціальну підтримку та міжособистісні стосунки. Високий рівень у експериментальній групі після проходження програми зафіксовано у 78% підлітків, тоді як у контрольній групі цей показник становив 70%. Середній рівень продемонстрували 16% респондентів експериментальної групи та 21% контрольної. Низький рівень відповідно становив 6% та 9%. Це свідчить про посилення значущості соціальної взаємодії, підтримки та емоційної близькості саме в учасників програми.

Аналіз адаптивно-виконавчих цінностей показав, що високий рівень дисциплінованості, охайності, відповідальності та організованості в експериментальній групі досяг 71%, тоді як у контрольній групі становив лише 58%. Середній рівень був зафіксований у 21% підлітків експериментальної групи та 28% контрольної. Низький рівень продемонстрували 8% респондентів експериментальної групи та 14% контрольної. Такі результати можуть свідчити про позитивний вплив програми на розвиток саморегуляції, відповідального ставлення до діяльності та внутрішньої організованості.

Особливо показовими є результати за етичними та моральними цінностями. Після формувального етапу високий рівень значущості чесності, чуйності, терпимості та моральної відповідальності продемонстрували 48% підлітків експериментальної групи, тоді як у контрольній цей показник становив лише 29%. Середній рівень зафіксовано у 41% респондентів експериментальної групи та 50% контрольної. Низький рівень становив 11% у експериментальній групі проти 21% у контрольній. Відмінності між групами підтверджують позитивний вплив програми на розвиток моральної свідомості, емпатійних установок та ціннісного ставлення до інших.

У сфері професійно-освітніх цінностей, що охоплюють інтерес до навчання, пізнання, освіти та майбутньої професійної реалізації, високий рівень у експериментальній групі було зафіксовано у 42% підлітків, тоді як у контрольній – лише у 22%. Середній рівень становив відповідно 40% та 44%.

Низький рівень продемонстрували 18% респондентів експериментальної групи та 34% контрольної. Отримані результати свідчать про зростання орієнтації підлітків експериментальної групи на майбутнє, професійне самовизначення та особистісний розвиток.

Аналіз вольових та лідерських цінностей показав, що високий рівень сміливості, самостійності, наполегливості та здатності впливати на ситуацію виявлено у 34% підлітків експериментальної групи, тоді як у контрольній – лише у 15%. Середній рівень становив 38% в експериментальній групі та 33% у контрольній. Низький рівень зафіксовано у 28% респондентів експериментальної групи проти 52% у контрольній. Такі показники демонструють розвиток більш активної життєвої позиції, впевненості у власних силах та підвищення рівня суб'єктності саме у підлітків, які брали участь у програмі.

Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається у сфері абстрактно-гуманістичних цінностей, до яких належать творчість, краса, духовний розвиток, щастя інших та самореалізація. Високий рівень значущості цієї групи цінностей у експериментальній групі становив 27%, тоді як у контрольній лише 8%. Середній рівень продемонстрували 34% підлітків експериментальної групи та 21% контрольної. Низький рівень було зафіксовано у 39% респондентів експериментальної групи та 71% контрольної. Незважаючи на те, що ця група цінностей залишається найменш сформованою серед усіх досліджуваних, суттєва різниця між групами свідчить про значний потенціал розвитку смислової та гуманістичної спрямованості в умовах цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Узагальнений аналіз результатів повторної діагностики дозволяє стверджувати, що програма «Я. Цінності. Майбутнє» позитивно вплинула на структуру ціннісних орієнтацій підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. В експериментальній групі спостерігається зростання високого рівня сформованості за всіма досліджуваними групами цінностей, особливо у сферах морального розвитку, соціальної спрямованості, професійного самовизначення,

лідерського потенціалу та гуманістичних смислів. На відміну від цього, у контрольній групі зафіксовано лише незначні зміни, що не мають системного характеру. Отримані результати свідчать про позитивну динаміку формування ціннісних орієнтацій підлітків експериментальної групи та підтверджують доцільність подальшого аналізу ефективності програми за іншими структурними компонентами ціннісно-смислової сфери.

Таким чином, результати повторної діагностики за методикою М. Рокіча засвідчили позитивні зміни у структурі ціннісних орієнтацій підлітків експериментальної групи, що проявилися у підвищенні значущості моральних, соціальних, професійно-освітніх, вольових та гуманістичних цінностей порівняно з контрольною групою.

Після реалізації програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє» було проведено повторне дослідження емоційно-ціннісного компонента за допомогою адаптованого опитувальника «Індекс міжособистісної реактивності» (Interpersonal Reactivity Index, IRI) Марка Девіса. Повторна діагностика дала змогу простежити динаміку розвитку емпатійних механізмів у підлітків контрольної та експериментальної груп, а також оцінити вплив формувальної програми на здатність до розуміння емоційних станів інших, співпереживання, емоційного самоконтролю та прийняття соціальної перспективи.

Отримані результати свідчать, що після завершення програми в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка за всіма показниками емпатійного реагування. Найбільш виражені зміни відбулися за шкалою децентрації, що характеризує здатність особистості приймати точку зору іншої людини, виходити за межі власної позиції та враховувати інший спосіб бачення ситуації. Якщо на констатувальному етапі високий рівень децентрації демонстрували лише 8% підлітків, то після формувального впливу в експериментальній групі цей показник зріс до 31%, тоді як у контрольній групі становив лише 12%. Одночасно низький рівень децентрації в

експериментальній групі зменшився з 60% до 24%, що свідчить про розвиток соціально-перцептивної гнучкості та покращення здатності до міжособистісного розуміння.

Позитивна динаміка простежується також за показником емпатійної турботи, який відображає здатність до співчуття, теплоти, емоційної підтримки та гуманного ставлення до інших. Після реалізації програми високий рівень емпатійної турботи в експериментальній групі становив 38%, тоді як у контрольній групі – 19%. Низький рівень у експериментальній групі знизився до 18%, тоді як у контрольній залишився відносно високим – 35%. Це свідчить про посилення емоційної чутливості та розвиток більш зрілих форм міжособистісного реагування у підлітків, які брали участь у програмі.

Особливо важливими є результати за шкалою особистісного дискомфорту, оскільки високі показники за цією шкалою мають негативне значення та відображають схильність до надмірної тривожності, емоційного перенапруження та дезорганізації при сприйнятті переживань інших людей. Після завершення програми частка підлітків експериментальної групи з високим рівнем особистісного дискомфорту зменшилася з 55% до 26%, тоді як у контрольній групі цей показник залишився відносно високим – 49%. Натомість середній рівень у експериментальній групі зріс до 49%, що може свідчити про більш збалансоване емоційне реагування та зниження надмірної тривожності у ситуаціях емоційної взаємодії.

Аналіз шкали фантазії, яка відображає здатність до уявного перенесення у вигадані ситуації, символічного співпереживання та емоційної ідентифікації з персонажами чи сюжетами, також засвідчив позитивну динаміку. У експериментальній групі високий рівень за даним показником зріс із 12% до 29%, тоді як у контрольній групі становив лише 15%. Одночасно низький рівень у експериментальній групі зменшився з 50% до 25%, тоді як у контрольній групі зберігався на рівні 45%. Такі результати можуть свідчити про розвиток уяви, емоційної гнучкості та здатності до символічного усвідомлення переживань. За шкалою «Особистісний дискомфорт» високий рівень є

негативним показником, оскільки свідчить про надмірну емоційну напругу та тривожність.

Дані подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл рівнів емпатії у підлітків із ТПМ (за IRI, %)

Показники емпатійного відгуку	**Група**	**Високий рівень**	**Середній рівень**	**Низький рівень**
Децентрація	ЕГ	31%	45%	24%
	КГ	12%	34%	54%
Емпатійна турбота	ЕГ	38%	44%	18%
	КГ	19%	46%	35%
Особистісний дискомфорт	ЕГ	26%	49%	25%
	КГ	49%	32%	19%
Фантазія	ЕГ	29%	46%	25%
	КГ	15%	40%	45%

Результати повторної діагностики емоційно-ціннісного компонента підтвердили ефективність реалізованої програми. У підлітків експериментальної групи спостерігається зростання здатності до співпереживання, прийняття точки зору іншого, розвитку емпатійної чутливості та зниження емоційної дезорганізації. На відміну від цього, у контрольній групі зміни є незначними та не мають системного характеру. Отримані результати дають підстави стверджувати, що цілеспрямована психолого-педагогічна робота сприяє розвитку емоційної зрілості підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та позитивно впливає на формування їхньої ціннісно-смислової сфери. Узагальнення результатів дослідження емоційно-ціннісного компонента ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення дозволяє констатувати наявність суттєвих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп після завершення формувального етапу. Порівняльний аналіз отриманих даних засвідчив, що у підлітків, які брали

участь у програмі розвитку ціннісно-смислової сфери, відбулися більш виражені позитивні зміни у структурі емпатійного реагування, міжособистісного сприйняття та емоційної регуляції. Дані подано на рис. 3.2.

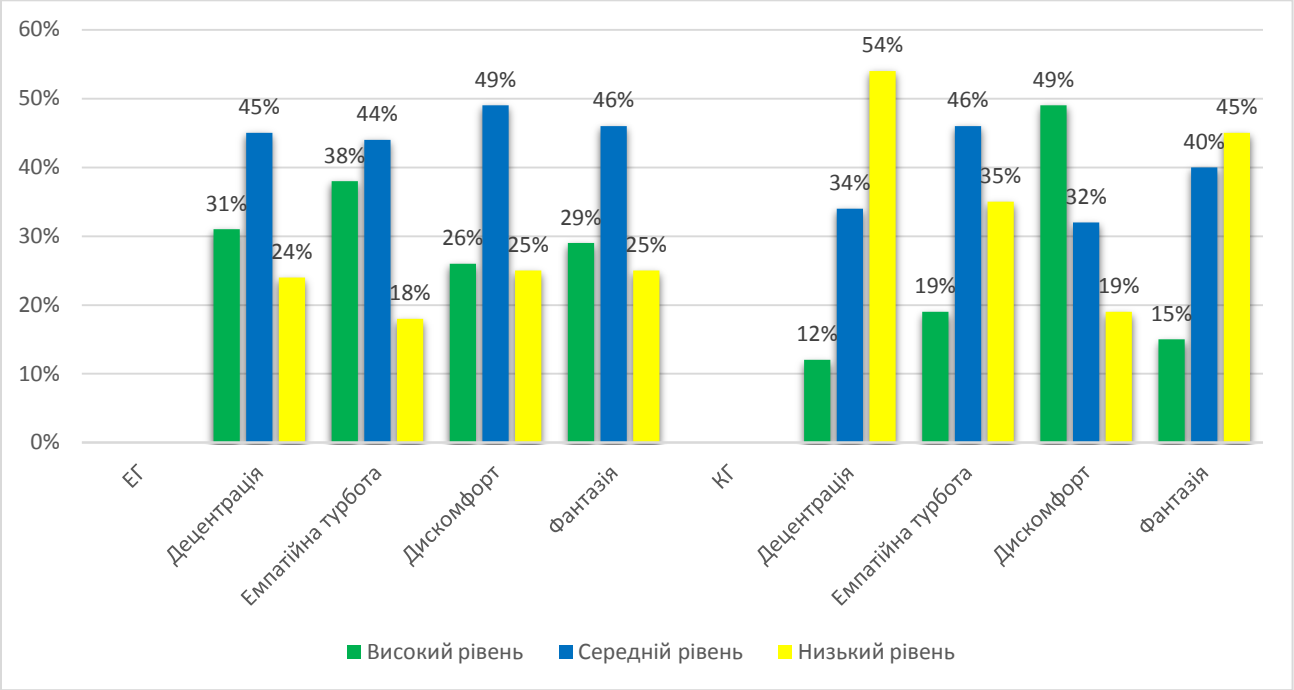


Рис. 3.2. Розподіл рівнів емпатії у підлітків із ТПМ (за IRI, %)

Учасники експериментальної групи продемонстрували вищий рівень сформованості здатності до прийняття точки зору іншої людини, що свідчить про розвиток децентрації як важливого механізму соціального пізнання. Це дозволяє припустити, що систематична робота в межах програми сприяла зниженню егоцентричних тенденцій, розширенню соціальної перспективи та формуванню більш гнучкого способу інтерпретації міжособистісних ситуацій. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, у яких нерідко спостерігаються труднощі соціальної взаємодії, така динаміка має особливе значення, оскільки створює підґрунтя для більш ефективної комунікації та соціальної адаптації.

Позитивні зміни простежуються і в розвитку емпатійної турботи, яка відображає здатність до співчуття, емоційної включеності та підтримки іншої людини. У підлітків експериментальної групи після завершення програми спостерігається посилення орієнтації на емоційне розуміння інших, підвищення чутливості до переживань оточення та готовності до просоціальної поведінки.

На відміну від цього, у контрольній групі зазначені показники залишаються менш вираженими, що може свідчити про збереження більш ситуативного характеру емоційного реагування та недостатню сформованість гуманістичних установок.

Важливим результатом є також зниження проявів емоційної дезорганізації у підлітків експериментальної групи. Зменшення вираженості особистісного дискомфорту свідчить про формування більш адаптивних механізмів емоційної саморегуляції, зниження надмірної тривожності у ситуаціях співпереживання та покращення здатності до конструктивного емоційного реагування. Це є особливо значущим у контексті роботи з підлітками із тяжкими порушеннями мовлення, для яких характерною є підвищена емоційна напруженість, внутрішня невпевненість та труднощі у вербалізації власних переживань [101, с. 151-159].

Порівняльний аналіз також дозволив виявити позитивну динаміку у розвитку здатності до символічного та образного співпереживання. Учасники експериментальної групи продемонстрували більш виражену готовність до емоційного включення в уявні ситуації, розвитку внутрішнього пережитого досвіду та розширення репертуару емоційного осмислення подій. Це може свідчити про активацію механізмів внутрішньої рефлексії, уяви та опосередкованого проживання соціально значущих ситуацій.

Загалом результати дослідження засвідчують, що після проходження програми у підлітків експериментальної групи сформувався більш гармонійний профіль емоційно-ціннісного розвитку, який характеризується кращим балансом між здатністю до співпереживання, прийняттям іншої позиції, емоційною включеністю та регуляцією власних афективних реакцій. У контрольній групі, навпаки, зберігаються більш виражені труднощі емоційного реагування, недостатня гнучкість соціального сприйняття та підвищена емоційна напруженість. Результати порівняльного аналізу підтверджують ефективність формувальної програми розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та засвідчують, що системна

психолого-педагогічна робота здатна позитивно впливати на розвиток емоційно-ціннісного компонента особистості. Отримані дані дозволяють розглядати розвиток емпатійної сфери як важливу умову формування більш зрілої системи цінностей, смислів, соціальної відповідальності та особистісної саморегуляції у підлітковому віці [40, с. 155-159].

Після реалізації програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє» було проведено повторну діагностику сформованості соціальних навичок за методикою SSIS, що дало можливість оцінити динаміку розвитку поведінково-діяльнісного компонента в учасників контрольної та експериментальної груп. Повторне обстеження дозволило встановити зміни у рівні сформованості базових соціальних компетентностей, які безпосередньо впливають на успішність соціалізації, міжособистісної взаємодії, адаптації в освітньому середовищі та становлення ціннісно-смислової сфери особистості [202, с. 505-526].

Отримані результати продемонстрували більш виражену позитивну динаміку саме в експериментальній групі, яка брала участь у програмі. Після завершення формувального етапу в учасників експериментальної групи було зафіксовано зростання високого рівня сформованості соціальних навичок за всіма досліджуваними показниками, а також зниження частки низького рівня. У контрольній групі також спостерігаються окремі незначні зміни, проте вони не мають системного характеру та можуть бути пояснені природними віковими процесами. Дані подані в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл рівнів сформованості соціальних навичок у підлітків із ТПМ за методикою SSIS (%)

Показники соціальних навичок	Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Комунікація	ЕГ	29%	46%	25%
	КГ	11%	35%	54%

Співпраця	ЕГ	37%	45%	18%
	КГ	18%	46%	36%
Наполегливість	ЕГ	24%	42%	34%
	КГ	8%	28%	64%
Самоконтроль	ЕГ	31%	44%	25%
	КГ	15%	40%	45%
Емпатія	ЕГ	28%	47%	25%
	КГ	13%	42%	45%
Відповідальність	ЕГ	39%	43%	18%
	КГ	22%	46%	32%
Залученість	ЕГ	26%	48%	26%
	КГ	12%	33%	55%

Порівняльний аналіз результатів засвідчив, що найбільш помітна позитивна динаміка в експериментальній групі спостерігається за показником комунікації, який відображає здатність ініціювати розмову, підтримувати діалог та вступати у взаємодію з однолітками й дорослими. Після проходження програми у підлітків експериментальної групи значно зросла активність у спілкуванні, знизилася комунікативна скутість, зменшилися прояви уникання соціальних контактів. У контрольній групі зміни мають мінімальний характер, що свідчить про збереження труднощів комунікативної ініціативи.

Позитивні зміни зафіксовано і за показником співпраці, що характеризує здатність працювати у групі, дотримуватися правил, враховувати спільну мету та координувати власні дії з іншими. Учасники експериментальної групи після завершення програми продемонстрували більш високий рівень готовності до групової діяльності, покращення навичок командної взаємодії та соціальної відповідальності.

Суттєва динаміка простежується за шкалою наполегливості, яка традиційно є однією з найбільш проблемних у підлітків із ТПМ. Після участі у програмі спостерігається покращення здатності відстоювати власну позицію,

висловлювати незгоду, захищати особисті межі та проявляти більш упевнену поведінку. Це свідчить про розвиток елементів асертивності та підвищення рівня внутрішньої впевненості.

За показником самоконтролю також зафіксовано позитивну динаміку. Підлітки експериментальної групи продемонстрували покращення здатності регулювати власні емоції, контролювати поведінкові реакції, дотримуватися соціально прийнятних форм реагування у складних ситуаціях. Це має важливе значення з огляду на часту імпульсивність, емоційну нестійкість та труднощі поведінкової регуляції, притаманні частині підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Покращення спостерігається також за шкалою емпатії, що підтверджує посилення здатності до розуміння почуттів інших, більшої емоційної чутливості та готовності враховувати емоційний стан співрозмовника у процесі взаємодії.

Окремої уваги заслуговує зростання показників відповідальності. Після реалізації програми учасники експериментальної групи частіше демонстрували здатність виконувати доручення, дотримуватися зобов’язань, завершувати розпочату діяльність та відповідально ставитися до власних обов’язків.

Позитивна динаміка простежується також у сфері залученості, яка характеризує рівень соціальної активності, готовність до участі у колективній діяльності та включеність у спілкування. Підлітки експериментальної групи після проходження програми стали більш відкритими до соціальних контактів, активнішими у групових формах взаємодії та менш схильними до ізоляції. Дані подані на рис. 3.3.

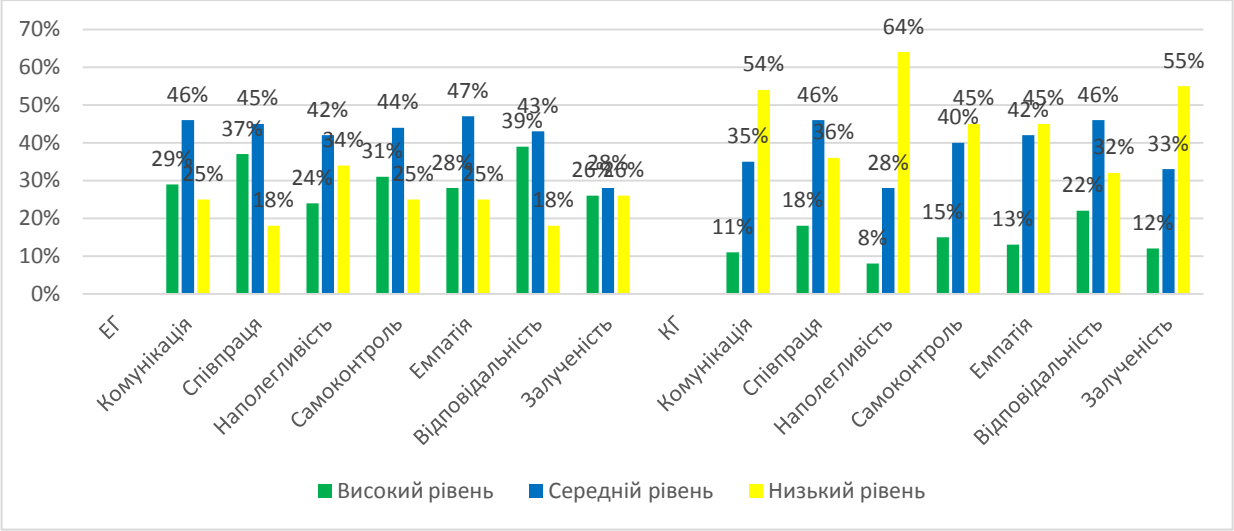


Рис. 3.3. Розподіл рівнів сформованості соціальних навичок у підлітків із ТПМ за методикою SSIS (%).

Порівняльний аналіз показників контрольної та експериментальної груп дозволив встановити, що найбільш виражені зміни відбулися саме в експериментальній групі, учасники якої були залучені до системної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативної активності, саморегуляції, соціальної відповідальності, емпатії та конструктивної поведінкової взаємодії.

Результати дослідження засвідчили, що за показником комунікації високий рівень сформованості в експериментальній групі після формувального етапу становив 29%, тоді як у контрольній групі – лише 11%. Це свідчить про покращення здатності підлітків експериментальної групи ініціювати спілкування, підтримувати контакт та долати труднощі мовленнєвої взаємодії, що є особливо важливим з огляду на специфіку тяжких порушень мовлення. Наявність більш низьких показників у контрольній групі підтверджує збереження комунікативної пасивності та соціальної скутості.

За шкалою співпраці в експериментальній групі високий рівень досяг 37%, тоді як у контрольній – 18%. Отримані результати свідчать про більш сформовану здатність до групової взаємодії, дотримання правил, узгодження власних дій із потребами колективу та прийняття соціальних норм. У підлітків контрольної групи зазначені навички залишаються недостатньо сформованими,

що може ускладнювати процеси адаптації в інклюзивному освітньому середовищі.

Особливо значущою є позитивна динаміка за показником наполегливості. Учасники експериментальної групи продемонстрували високий рівень у 24% випадків, тоді як у контрольній групі цей показник становив лише 8%. Така різниця дозволяє стверджувати, що участь у програмі сприяла розвитку асертивності, підвищенню впевненості у власних можливостях, здатності відстоювати власну позицію та захищати особистісні межі.

За шкалою самоконтролю високий рівень у експериментальній групі становив 31%, у контрольній – 15%. Це свідчить про покращення навичок емоційної та поведінкової регуляції, зниження імпульсивності, більш усвідомлене управління власними реакціями та поведінкою. Для підлітків із ТПМ такий результат є особливо важливим, оскільки сприяє стабілізації поведінки у соціально значущих ситуаціях.

Показник емпатії також продемонстрував позитивні зміни: високий рівень у експериментальній групі досяг 28%, тоді як у контрольній – 13%. Це підтверджує посилення здатності до розуміння емоційного стану інших, розвитку емоційної чутливості та більш конструктивної міжособистісної взаємодії.

Найвищі результати зафіксовано за шкалою відповідальності, у якій високий рівень в експериментальній групі становив 39%, а у контрольній – 22%. Це дає підстави говорити про розвиток більш усвідомленого ставлення до власних обов’язків, підвищення організованості, здатності завершувати розпочату діяльність та дотримуватися соціально схвалюваних моделей поведінки.

За показником залученості високий рівень в експериментальній групі становив 26%, тоді як у контрольній – 12%. Це свідчить про зростання соціальної активності, готовності до включення у спільну діяльність, зниження соціальної ізоляції та підвищення мотивації до взаємодії.

Загалом результати дослідження дозволяють констатувати, що після реалізації програми у підлітків експериментальної групи сформувався більш високий рівень соціальної компетентності порівняно з контрольною групою. Найбільш виражені позитивні зміни простежуються у сферах відповідальності (39%), співпраці (37%), самоконтролю (31%) та комунікації (29%), що свідчить про комплексний вплив програми на розвиток поведінково-діяльнісного компонента ціннісно-смислової сфери.

Результати повторної діагностики підтверджують ефективність розробленої програми та дають підстави стверджувати, що цілеспрямована психолого-педагогічна робота сприяє розвитку соціальних навичок, необхідних для успішної соціалізації, особистісного становлення та формування більш зрілої системи цінностей і смислів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

В експериментальній групі відбулося комплексне покращення сформованості соціальних навичок. На відміну від контрольної групи, у якій зміни є фрагментарними та маловираженими, учасники експериментальної групи продемонстрували більш високий рівень комунікативної активності, соціальної компетентності, саморегуляції, відповідальності та здатності до конструктивної взаємодії. Отримані результати підтверджують ефективність програми та дозволяють стверджувати, що цілеспрямований психолого-педагогічний вплив позитивно впливає на розвиток поведінково-діяльнісного компонента ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Після реалізації програми розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє» було проведено повторну діагностику рефлексивного компонента за адаптованим для завдань дослідження варіантом Шкали саморефлексії та інсайту (SRIS) A. M. Grant, J. Franklin та P. Langford. Використання даного інструменту дозволило оцінити динаміку розвитку здатності підлітків до самоаналізу, усвідомлення власних

емоційних станів, аналізу поведінки, розуміння причин внутрішніх переживань та когнітивного опрацювання власного досвіду.

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку показників рефлексивної діяльності у підлітків експериментальної групи після проходження програми. На відміну від контрольної групи, у якій зміни мають переважно незначний характер, в експериментальній групі спостерігається зростання високого рівня за всіма показниками рефлексії та інсайту, а також зниження частки низького рівня.

Дані узагальнено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Результати повторного дослідження саморефлексії та інсайту у підлітків із ТПМ за методикою SRIS (%)

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	30%	46%	24%
КГ	15%	40%	45%

За результатами повторного оцінювання рефлексивного компонента в експериментальній групі високий рівень становив 30 %, середній – 46 %, низький – 24 %. У контрольній групі відповідні показники становили 15 %, 40 % та 45 %. Порівняння отриманих результатів засвідчує більш виражену позитивну динаміку рефлексивного компонента в експериментальній групі після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє».

Аналіз результатів повторного дослідження рефлексивного компонента засвідчив більш виражену позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною. Після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє» в експериментальній групі високий рівень сформованості рефлексивного компонента становив 30 %, середній – 46 %, низький – 24 %. У контрольній групі відповідні показники становили 15 %, 40 % та 45 %. Отримані результати характеризують позитивну динаміку процесів саморефлексії та усвідомлення власних внутрішніх станів, думок і поведінки в учасників експериментальної групи.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп засвідчив, що систематичний психолого-педагогічний вплив позитивно позначився на розвитку здатності підлітків до самоаналізу, усвідомлення власних переживань, розуміння причин поведінки та внутрішньої саморегуляції.

Отримані дані свідчать, що у підлітків експериментальної групи спостерігається більш високий рівень сформованості рефлексивних умінь порівняно з учасниками контрольної групи. Найбільш виражені зміни простежуються за показниками поведінкової рефлексії, емоційної рефлексії, самомоніторингу та інсайту, що дозволяє говорити про розвиток більш усвідомленого ставлення до власних дій, переживань і внутрішніх мотиваційних процесів. Зростання показників у експериментальній групі свідчить про те, що підлітки стали більш здатними аналізувати власний досвід, розпізнавати емоційні стани, усвідомлювати причинно-наслідкові зв’язки між поведінкою та її наслідками, а також здійснювати внутрішню корекцію поведінкових стратегій.

Позитивна динаміка в експериментальній групі обумовлена змістом і структурою реалізованої програми, яка була спрямована не лише на розвиток зовнішніх соціальних навичок, а й на формування внутрішніх механізмів самопізнання та осмислення власного життєвого досвіду. Використання вправ на самоспостереження, аналіз життєвих ситуацій, рефлексивні бесіди, обговорення морально-ціннісних дилем, моделювання життєвих виборів та вправи на усвідомлення власних ресурсів сприяли активізації внутрішньої позиції підлітків та розвитку здатності до більш глибокого саморозуміння.

Особливе значення для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення мало те, що програма враховувала специфіку їхнього розвитку. З огляду на труднощі вербалізації переживань, обмеженість мовленнєвих засобів вираження думок, недостатню сформованість внутрішнього мовлення та труднощі символічного опосередкування досвіду, у програмі використовувалися адаптовані форми роботи: візуальні опори, картки емоцій, структуровані алгоритми самоаналізу,

незавершені речення, ситуаційні кейси, робота з образами та метафорами. Саме така організація діяльності дозволила зробити процес рефлексії більш доступним і поступово сформувати у підлітків навички внутрішнього аналізу.

Зростання показників емоційної рефлексії свідчить про те, що учасники експериментальної групи навчилися краще розпізнавати та називати власні емоційні стани, що є важливою передумовою емоційної саморегуляції. Покращення поведінкової рефлексії вказує на підвищення здатності аналізувати власні вчинки та усвідомлювати наслідки поведінки. Зміни у сфері інсайту підтверджують розвиток більш глибокого розуміння власних мотивів, переживань і внутрішніх суперечностей, що є важливим чинником становлення особистісної зрілості. Підвищення рівня самомоніторингу демонструє формування здатності спостерігати за собою у процесі взаємодії та більш свідомо регулювати поведінку залежно від ситуації.

На відміну від експериментальної групи, у контрольній групі також спостерігаються окремі незначні позитивні зміни, проте вони не мають системного характеру та можуть бути пояснені природними віковими змінами, накопиченням соціального досвіду та загальним освітнім впливом. Учасники контрольної групи не були включені у спеціально організовану програму, спрямовану на розвиток саморефлексії, тому їхні результати залишаються переважно на середньому та низькому рівнях, особливо за показниками інсайту та когнітивної рефлексії.

Відсутність суттєвих змін у контрольній групі додатково підтверджує, що розвиток рефлексивної сфери у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення не відбувається достатньо інтенсивно спонтанно та потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Саме структурована робота, спрямована на усвідомлення власних цінностей, життєвих смислів, переживань та особистісних ресурсів, створює умови для якісних змін у внутрішній організації особистості [99, с. 41-52].

Таким чином, результати повторного дослідження підтверджують ефективність програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із

тяжкими порушеннями мовлення та засвідчують, що її впровадження сприяє розвитку рефлексивного компонента особистості, підвищенню рівня самоусвідомлення, формуванню більш зрілої внутрішньої позиції та усвідомленішого ставлення до власного життєвого досвіду. Отримані результати дозволяють розглядати розвиток саморефлексії як важливий механізм формування ціннісних орієнтацій, життєвих смислів і особистісної автономії у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Після реалізації програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення «Я. Цінності. Майбутнє» було проведено повторне узагальнення результатів за всіма використаними адаптованими психо-діагностичними методиками. Інтеграція результатів адаптованих методик дозволила визначити загальний рівень сформованості основних структурних компонентів ціннісно-смислової сфери у контрольній та експериментальній групах після завершення формувального етапу.

Узагальнення емпіричних даних засвідчило, що більш виражені позитивні зміни досліджуваних показників спостерігалися в експериментальній групі, учасники якої брали участь у програмі «Я. Цінності. Майбутнє», спрямованій на формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. У контрольній групі також зафіксовано окремі незначні зміни, проте їх вираженість була меншою порівняно з експериментальною групою і не демонструвала аналогічної позитивної динаміки за сукупністю досліджуваних показників. Дані узагальнено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Результати рівнів сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ у контрольній та експериментальній групах (%)

Компоненти ціннісно-смислової сфери	Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивний (СЖО)	ЕГ	38%	44%	18%
	КГ	18%	47%	35%
Емоційно-ціннісний (IRI)	ЕГ	31%	46%	23%

	КГ	14%	40%	46%
Поведінково-діяльнісний (SSIS)	ЕГ	29%	48%	23%
	КГ	13%	39%	48%
Рефлексивний (- SRIS)	ЕГ	30%	46%	24%
	КГ	15%	40%	45%

Аналіз узагальнених результатів повторного дослідження засвідчив позитивну динаміку показників усіх компонентів ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі. За когнітивним компонентом частка підлітків із високим рівнем після реалізації програми становила 38 %, тоді як у контрольній групі – 18 %. За емоційно-ціннісним компонентом відповідні показники становили 31 % та 14 %, за поведінково-діяльнісним – 29 % та 13 %, за рефлексивним – 30 % та 15 %.

Отримані результати характеризують позитивні зміни в експериментальній групі за показниками усвідомлення життєвих цілей і особистісних смислів, емпатійного реагування, соціальної взаємодії, відповідальності, самоконтролю та рефлексії. Водночас у контрольній групі після завершення дослідження зберігалося переважання середнього та низького рівнів сформованості досліджуваних компонентів. Низький рівень за поведінково-діяльнісним компонентом становив 48 %, за емоційно-ціннісним – 46 %, за рефлексивним – 45 %, за когнітивним – 35 %.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі засвідчило більш виражену позитивну динаміку досліджуваних показників в експериментальній групі після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє», що представлено на рис. 3.4.

Узагальнені результати повторної діагностики підтвердили ефективність програми «Я. Цінності. Майбутнє» та засвідчили позитивну динаміку розвитку всіх структурних компонентів ціннісно-смислової сфери у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Найбільш значущі зміни зафіксовано у когнітивному (38%) та емоційно-ціннісному (31%) компонентах, що свідчить про поступове

формування більш зрілої системи цінностей, життєвих смислів, рефлексивних умінь та соціальної компетентності. Отримані результати підтверджують доцільність використання спеціально організованих програм розвитку ціннісно-смислової сфери в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

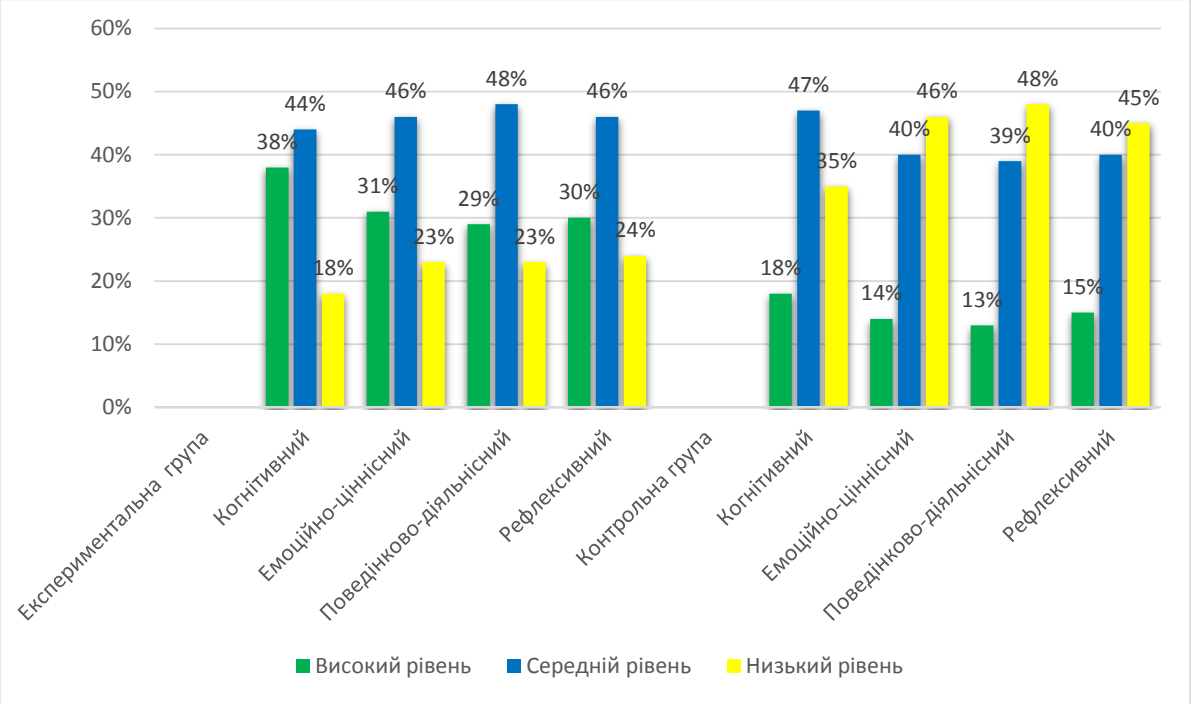


Рис. 3.4. Результати рівнів сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ у контрольній та експериментальній групах (%).

Для оцінювання результативності програми розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення було здійснено кількісний та якісний аналіз емпіричних даних із використанням комплексу методів математичної статистики [166]. Вибірка становила 90 підлітків із ТПМ, розподілених на експериментальну та контрольну групи по 45 осіб, що дало змогу порівнювати показники між групами, а також оцінювати динаміку досліджуваних показників у кожній групі на констатувальному та контрольному етапах.

Порівняльний кількісний аналіз результатів контрольного етапу засвідчив виражену позитивну динаміку сформованості ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі порівняно з контрольною. Після реалізації програми в експериментальній групі збільшилася частка підлітків із високим рівнем

сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів та відповідно зменшилася частка учасників із низьким рівнем. У контрольній групі зміни були менш вираженими. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дає підстави констатувати позитивну динаміку досліджуваних показників у підлітків експериментальної групи після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє». Отримані результати розглядаємо як емпіричне підтвердження результативності запропонованої програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз динаміки показників шляхом обчислення абсолютного та відносного приросту засвідчив позитивні зміни за досліджуваними компонентами ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі.

У контрольній групі також спостерігалися окремі позитивні зміни досліджуваних показників, однак вони були менш вираженими порівняно з експериментальною групою. Це засвідчує відмінності в динаміці сформованості компонентів ціннісно-смислової сфери між експериментальною та контрольною групами впродовж досліджуваного періоду. За узагальненими показниками складено таблицю 3.7.

Таблиця 3.7.

Динаміка високого рівня сформованості компонентів ціннісно-смислової сфери підлітків експериментальної групи до та після реалізації програми (%)

Компонент	До програми	Після програми	Абсолютний приріст	Відносний приріст
Когнітивний	15%	38%	+23%	+153,3%
Емоційно-ціннісний	12%	31%	+19%	+158,3%
Поведінково-діяльнісний	10%	29%	+19%	+190,0%
Рефлексивний	11%	30%	+19%	+172,7%

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку за всіма компонентами ціннісно-смислової сфери: частка підлітків із високим рівнем поведінково-діяльнісного компонента зросла з 10 % до 29 %, рефлексивного – з 11 % до 30 %, емоційно-ціннісного – з 12 % до 31 %, когнітивного – з 15 % до 38 %. Найбільший відносний приріст зафіксовано за поведінково-діяльнісним компонентом (+190,0 %), далі – за рефлексивним (+172,7 %), емоційно-ціннісним (+158,3 %) та когнітивним (+153,3 %). Порівняльний кількісний аналіз результатів контрольного етапу засвідчив позитивну динаміку сформованості всіх структурних компонентів ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі. Після реалізації програми збільшилася частка підлітків із високим рівнем сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів і відповідно зменшилася частка учасників із низьким рівнем. У контрольній групі зміни були менш вираженими. Сукупність отриманих результатів дає підстави констатувати позитивну динаміку досліджуваних показників у підлітків експериментальної групи після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє» та розглядати її як емпіричне підтвердження результативності запропонованої програми в межах проведеного формувального експерименту.

Результати повторної діагностики засвідчили позитивну динаміку показників сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків експериментальної групи після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє». Учасники експериментальної групи продемонстрували зростання показників за всіма структурними компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінково-діяльнісним та рефлексивним, що проявилося у підвищенні рівня усвідомленості життєвих цілей, розвитку емпатії, покращенні соціальних навичок. У контрольній групі зафіксовано менш виражені зміни досліджуваних показників порівняно з експериментальною групою. Збереження переважання середнього та низького рівнів сформованості більшості компонентів у контрольній групі засвідчує відсутність упродовж досліджуваного періоду

вираженої позитивної динаміки, аналогічної тій, що спостерігалася в експериментальній групі.

Водночас контрольне діагностування здійснювалося безпосередньо після завершення формувального етапу, тому отримані результати характеризують найближчий ефект реалізації програми. Відтермінований контрольний зріз у межах цього дослідження не проводився, що не дає підстав робити висновок про довготривалу стійкість виявлених змін. Перевірка збереження сформованих показників через певний проміжок часу становить перспективу подальших досліджень. Отримані результати обґрунтовують доцільність цілеспрямованого формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та використання програми «Я. Цінності. Майбутнє» як одного із засобів такої роботи.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення

Формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах сьогодення є важливим напрямом психолого-педагогічної роботи, оскільки мовленнєві труднощі можуть позначатися не лише на процесі комунікації, а й на особливостях особистісного становлення вцілому, формуванні самосвідомості, соціальних контактів, життєвих орієнтирів та системи індивідуальних цінностей. Підлітковий вік є сенситивним періодом для становлення світогляду, моральних установок, життєвих планів і внутрішньої системи смислів, що визначає подальший розвиток особистості. У випадку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення цей процес нерідко ускладнюється обмеженими можливостями вербалізації власного досвіду, труднощами соціальної взаємодії, переживанням неуспішності, нестійкою самооцінкою та підвищеним ризиком соціальної ізоляції. Саме тому робота фахівців має бути спрямована не лише на корекцію мовленнєвих труднощів, але й на створення умов для гармонійного розвитку особистості, формування позитивної Я-

концепції, усвідомленого ставлення до себе, інших та власного майбутнього [172].

Організація роботи з розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ повинна базуватися на системному підході, що передбачає інтеграцію психолого-педагогічних, логопедичних, соціально-педагогічних та сімейних впливів. Ефективність цього процесу значною мірою визначається міждисциплінарною взаємодією, узгодженістю дій усіх учасників освітнього процесу та послідовністю реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо враховувати, що формування цінностей і життєвих смислів не може відбуватися ізольовано в межах окремого заняття, а має бути інтегрованим у повсякденне освітнє, виховне та соціальне життя підлітків [124].

Практичним психологам доцільно зосереджувати увагу на розвитку самосвідомості, рефлексії, емоційної компетентності та формуванні позитивного ставлення до себе. Значна частина підлітків із тяжкими порушеннями мовлення характеризується підвищеною вразливістю до оцінювання, невпевненістю у власних можливостях, схильністю до уникнення комунікації та труднощами самопрезентації. У зв’язку з цим важливим напрямом психологічної роботи є формування позитивної Я-концепції, яка включає прийняття власної індивідуальності, усвідомлення сильних сторін, розвиток відповідної самооцінки та підвищення рівня особистісної самоцінності. У роботі доцільно використовувати вправи, спрямовані на самоопис, аналіз власних досягнень, виявлення особистісних ресурсів, ведення щоденників успіху та формування позитивного образу майбутнього [170].

Особливого значення набуває розвиток рефлексивних процесів. Підліток із ТПМ потребує підтримки в осмисленні власного досвіду, аналізі переживань, усвідомленні мотивів поведінки та розумінні наслідків власних рішень. Для цього рекомендовано використовувати рефлексивні бесіди, аналіз життєвих ситуацій, техніки завершення занять, ведення особистісних щоденників, обговорення моральних дилем і моделювання ситуацій вибору [20, с. 63-82].

Така робота сприяє розвитку внутрішнього діалогу, становленню здатності до самоаналізу та формуванню особистісних смислів [22].

Не менш важливим напрямом діяльності психолога є розвиток емоційної компетентності. Через труднощі мовленнєвого оформлення внутрішніх переживань підлітки з ТПМ можуть мати обмежений словник емоцій, труднощі розпізнавання власних станів та недостатньо сформовані навички емоційної регуляції. У зв'язку з цим доцільно застосовувати картки емоцій, шкали настрою, техніки емоційної ідентифікації, вправи на розвиток емпатії, тілесно орієнтовані практики, дихальні техніки та релаксаційні вправи. Це дозволяє знижувати рівень тривожності, підвищувати емоційну усвідомленість і формувати більш адаптивні способи реагування на складні життєві ситуації [101, с. 151-159].

Логопедам рекомендовано розглядати мовлення не лише як об'єкт корекції, а як ключовий інструмент самовираження, соціальної взаємодії та смислотворення. Корекційна робота має включати розвиток мовленнєвих засобів, необхідних для вираження власної думки, аргументації, опису емоцій, переживань, життєвих планів і ціннісних орієнтацій. Тематика занять повинна виходити за межі суто мовленнєвих конструкцій і включати особистісно значущі теми: дружбу, родину, вибір, майбутнє, мрії, життєві цілі, моральні якості. Це дозволяє поєднувати мовленнєвий розвиток із формуванням особистісного змісту висловлювання [91, с. 383-391].

У роботі логопеда доцільно активно використовувати візуальну підтримку, що включає піктограми, схеми, комунікативні картки, алгоритми висловлювання, структуровані таблиці, символічні зображення та графічні моделі. Використання візуальних опор знижує когнітивне навантаження, підвищує доступність інформації та створює умови для більш повноцінного включення підлітків у процес обговорення змістовно насичених тем. Важливо також формувати комунікативну впевненість через створення ситуацій успішного мовленнєвого досвіду, організацію парної та малої групової взаємодії, структуровані діалоги, рольові ігри та комунікативні вправи [92].

Педагогам рекомендовано інтегрувати розвиток ціннісно-смислової сфери у зміст освітнього процесу. Освітнє середовище має бути аксіологічно орієнтованим, тобто таким, у якому цінності реалізуються не декларативно, а через повсякденну взаємодію, атмосферу прийняття, підтримку суб'єктності та моральний вибір. Вчитель має демонструвати повагу до індивідуальності кожної дитини, підтримувати право на помилку, уникати порівняння з іншими учнями та попереджати будь-які форми стигматизації або соціального виключення.

Важливим є включення ціннісної тематики у навчальний матеріал через аналіз поведінки літературних персонажів, історичних постатей, соціальних ситуацій, моральних дилем і життєвих кейсів. Доцільним є використання дискусій, обговорень, групових завдань, соціальних проектів та кооперативного навчання. Командна робота сприяє розвитку відповідальності, навичок співпраці, поваги до іншого, формуванню відчуття належності до групи та соціальної значущості [188].

Соціальним педагогам рекомендовано зосереджувати увагу на розширенні соціального досвіду підлітків із ТПМ. Для цього важливо організовувати соціально значущу діяльність, волонтерські ініціативи, участь у шкільному самоврядуванні, тематичних заходах, творчих і соціальних проектах. Така діяльність створює умови для переживання успішності, формування активної соціальної позиції, розвитку громадянської відповідальності та усвідомлення власної значущості.

Окрему увагу необхідно приділяти роботі з батьками. Родина є первинним середовищем формування системи цінностей, життєвих смислів і ставлення до себе. Батькам доцільно надавати психолого-педагогічну підтримку щодо особливостей розвитку підлітків із ТПМ, формування підтримувального стилю взаємодії, зниження рівня гіперопіки, розвитку автономії дитини та підтримки її особистісного самовизначення. Важливо формувати в батьків розуміння необхідності не лише допомагати дитині долати

труднощі, а й створювати умови для набуття досвіду самостійності, відповідальності та прийняття рішень [136].

У сімейній взаємодії рекомендовано практикувати спільне обговорення життєвих ситуацій, моральних питань, майбутніх планів, інтересів та життєвих цілей підлітків. Така взаємодія сприяє розвитку сімейного діалогу, формуванню довірливих стосунків та усвідомленню підлітком власної значущості.

Адміністрації закладів освіти доцільно забезпечувати організаційні умови для реалізації програм розвитку ціннісно-смислової сфери, підтримувати міждисциплінарну взаємодію фахівців, сприяти створенню інклюзивного безпечного середовища та організовувати підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань формування та розвитку ціннісно-смислової сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Важливою складовою роботи є систематичний моніторинг ефективності освітньо-виховного процесу, а саме, його корекційно-розвиткової складової. Оцінюванню підлягають показники самооцінки, рефлексивності, соціальної адаптації, комунікативної активності, емоційної регуляції, сформованості ціннісних орієнтацій та смисложиттєвих перспектив. Моніторинг доцільно здійснювати на початку реалізації програми, у процесі її впровадження та після завершення з метою аналізу динаміки та коригування індивідуальних стратегій підтримки [4].

Оскільки сім’я є первинним і найбільш значущим середовищем формування особистості дитини, її системи цінностей, життєвих орієнтирів, моральних установок та ставлення до себе й навколишнього світу є базовими для формування особистості в соціумі. У контексті розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення роль сім’ї набуває особливої ваги, оскільки мовленнєві труднощі можуть супроводжуватися порушеннями соціальної взаємодії, переживанням власної «інакшості», зниженням самооцінки, труднощами самопрезентації, невпевненістю у власних можливостях та підвищеною емоційною вразливістю. У зв’язку з цим саме сім’я стає тим середовищем, яке може як посилювати ризики особистісної дезадаптації, так і

виступати потужним ресурсом формування позитивної Я-концепції, внутрішньої психологічної стійкості та усвідомленої системи життєвих цінностей [136].

Батькам підлітків із тяжкими порушеннями мовлення доцільно усвідомлювати, що розвиток дитини не обмежується подоланням мовленнєвого дефіциту. Надмірна концентрація виключно на мовленнєвих труднощах може призводити до звуження сприйняття дитини лише через призму порушення, формування у неї відчуття дефіцитарності та зниження особистісної самоцінності. Саме тому важливо сприймати підлітків насамперед як особистість зі своїми потребами, інтересами, сильними сторонами, емоціями, цінностями та потенціалом розвитку. Однією з важливих умов розвитку ціннісно-смислової сфери є формування атмосфери безумовного прийняття. Підліток має відчувати, що його цінують і люблять незалежно від успішності, рівня мовленнєвого розвитку чи відповідності очікуванням дорослих. Безумовне прийняття формує базове відчуття психологічної безпеки, яке є основою розвитку позитивного ставлення до себе та світу. Батькам важливо демонструвати дитині повагу до її переживань, визнавати право на помилку, підтримувати у складних ситуаціях та уникати знецінення труднощів, з якими вона зустрічається [136].

Особливу увагу варто приділяти формуванню позитивної самооцінки. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення часто мають досвід неуспішності, негативного оцінювання або порівняння з більш успішними однолітками, що може формувати почуття неповноцінності та невіру у власні можливості. Батькам доцільно акцентувати увагу на досягненнях дитини, навіть незначних, підтримувати її ініціативність, відзначати зусилля, а не лише результат, формувати досвід успішності в різних сферах діяльності. Важливо, щоб дитина мала можливість відчувати власну компетентність і значущість. У процесі взаємодії з підлітком необхідно уникати надмірної гіперопіки. Бажання захистити дитину від труднощів є природним, проте надмірний контроль, прийняття рішень замість підлітків, постійне випереджувальне задоволення

потреб можуть перешкоджати розвитку автономії, відповідальності та суб'єктності. Для формування ціннісно-смислової сфери важливим є досвід власного вибору, прийняття рішень, усвідомлення наслідків і відповідальності за них. Батькам рекомендовано поступово розширювати зону самостійності підлітків, надавати їм право вибору в побутових, навчальних і соціальних ситуаціях, підтримувати у прийнятті рішень, а не замінювати собою їх активність [136].

Важливо формувати культуру сімейного діалогу. Підліток потребує простору для висловлення думок, переживань, сумнівів і запитань. Регулярне спілкування, обговорення подій дня, життєвих ситуацій, моральних питань, взаємин з однолітками та планів на майбутнє сприяє розвитку рефлексії, самопізнання та смислотворення. Батькам варто не лише давати готові відповіді чи оцінки, а стимулювати дитину до самостійного аналізу, ставити відкриті запитання, підтримувати міркування та особистісні висновки. Особливе значення має формування сімейної системи цінностей. Цінності не засвоюються виключно через повчання чи декларації, а насамперед через спостереження за моделями поведінки дорослих. Саме тому батьки мають усвідомлювати власну роль як носіїв і трансляторів цінностей. Взаємоповага у сім'ї, відповідальність, підтримка, чесність, дотримання домовленостей, ставлення до праці, освіти, інших людей формують для підлітків систему життєвих орієнтирів. Доцільно підтримувати сімейні традиції, спільні ритуали, участь у сімейних заходах, обговорення родинних історій та досвіду [136].

Розвиток емоційної сфери є ще одним важливим напрямом батьківської підтримки. Через труднощі вербалізації підлітки з ТПМ можуть відчувати складнощі у вираженні почуттів, накопиченні емоційного напруження та переживанні внутрішніх конфліктів. Батькам рекомендовано допомагати дитині розпізнавати й називати емоції, обговорювати почуття, нормалізувати переживання та демонструвати конструктивні моделі емоційного реагування. Важливо навчати дитину того, що будь-які емоції є прийнятними, проте способи їх вираження мають бути соціально прийнятними. Необхідно сприяти

розвитку соціальної активності підлітків. Через комунікативні труднощі дитина може уникати контактів, звужувати коло спілкування та обмежувати соціальний досвід. Батькам варто підтримувати участь підлітків у гуртках, позашкільних заходах, командних активностях, творчих або спортивних проектах, у яких вони можуть реалізовувати свої сильні сторони, отримувати досвід взаємодії та переживати соціальне прийняття [187].

Окрему увагу слід приділяти формуванню життєвих перспектив і позитивного ставлення до майбутнього. Підлітковий вік пов'язаний з активним пошуком себе, формуванням життєвих цілей та професійного самовизначення. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення можуть мати обмежене бачення власних можливостей або занижені очікування щодо майбутнього. У зв'язку з цим батькам важливо підтримувати розмови про інтереси, здібності, мрії, професії, життєві цілі та ресурси їх досягнення. Необхідно допомагати дитині бачити перспективи розвитку, формувати реалістичний, але позитивний образ майбутнього. Конструктивна взаємодія з фахівцями є важливою умовою ефективного розвитку підлітків. Батькам рекомендовано підтримувати постійний контакт із психологом, логопедом, педагогами, брати участь у консультаціях, тренінгах, батьківських зустрічах, виконувати рекомендації та забезпечувати узгодженість вимог і стратегій підтримки. Лише за умови партнерської взаємодії сім'ї та закладу освіти можливо створити цілісне середовище розвитку [135].

Батькам важливо також дбати про формування у підлітків досвіду відповідальності. Доцільно залучати дитину до прийняття сімейних рішень, виконання посильних обов'язків, планування власного часу, розподілу ресурсів і відповідальності за певні завдання. Це сприяє розвитку автономності, внутрішнього локусу контролю та усвідомлення власної ролі у сімейній системі. Сім'я є важливим ресурсом розвитку ціннісно-смислової сфери підлітка з тяжкими порушеннями мовлення. Саме в сімейному середовищі формуються базові уявлення про себе, інших людей, світ, життєві цінності та моделі поведінки. Підтримувальний стиль виховання, атмосфера прийняття,

розвиток автономії, емоційна підтримка, сімейний діалог і співпраця з фахівцями створюють умови для становлення позитивної Я-концепції, розвитку внутрішньої стійкості, формування системи особистісно значущих цінностей і життєвих смислів. Реалізація зазначених рекомендацій сприятиме гармонійному особистісному розвитку підлітка з ТПМ, його соціальній адаптації та готовності до подальшої самореалізації.

Отже, формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення потребує системної та послідовної роботи, спрямованої на усвідомлення особистісних цінностей і життєвих смислів, формування соціальної компетентності, самосвідомості, рефлексії та здатності до життєвого самовизначення. Комплексна реалізація зазначених методичних рекомендацій забезпечує створення умов для формування у підлітків із ТПМ цілісної системи цінностей, позитивного ставлення до себе, готовності до усвідомленого вибору, соціальної активності та успішної інтеграції в суспільство.

Висновки до третього розділу. За результатами теоретичного та констатуючого досліджень було теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель і програму формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Реалізація програми здійснювалася з урахуванням психолого-педагогічних особливостей підлітків із ТПМ, зокрема труднощів вербалізації внутрішніх переживань, недостатньої сформованості внутрішнього мовлення, обмеженого комунікативного досвіду, зниженого рівня соціальної активності та саморегуляції.

Порівняльний аналіз результатів повторної діагностики експериментальної та контрольної груп засвідчив більш виражену позитивну динаміку показників у підлітків експериментальної групи, які брали участь у програмі «Я. Цінності. Майбутнє». Узагальнення результатів за використаними методиками показало збільшення частки учасників із високим рівнем сформованості всіх компонентів ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі. Найбільш виражені зміни відбулися у когнітивному компоненті, де частка підлітків із високим рівнем зросла з 15 % до 38 %, тоді як у контрольній групі

цей показник становив 18 %. Виявлена динаміка характеризує позитивні зміни показників, пов’язаних з усвідомленням життєвих цілей, особистісних смислів, внутрішнім локусом контролю та ставленням до власного майбутнього.

Позитивну динаміку встановлено й за іншими структурними компонентами. За емоційно-ціннісним компонентом частка підлітків із високим рівнем збільшилася з 12 % до 31 %, за поведінково-діяльнісним – з 10 % до 29 %, за рефлексивним – з 11 % до 30 %. Виявлені зміни характеризують позитивну динаміку показників емпатії та емоційно-ціннісного ставлення, соціальної взаємодії й самоконтролю, а також самоаналізу та рефлексії в учасників експериментальної групи.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчив позитивну динаміку сформованості всіх структурних компонентів ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі. Найбільш виражені зміни виявлено у збільшенні частки підлітків із високим рівнем сформованості досліджуваних компонентів та одночасному зменшенні частки учасників із низьким рівнем. У контрольній групі відповідні зміни були менш вираженими. Сукупність отриманих результатів підтверджує результативність реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє» щодо формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Отримані результати стали підґрунтям для розроблення методичних рекомендацій щодо формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. У рекомендаціях акцентовано увагу на комплексній роботі з когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінково-діяльнісним та рефлексивним компонентами, забезпеченні доступності мовленнєвого матеріалу, використанні візуальної підтримки, рефлексивних вправ, ситуаційного моделювання, групових дискусій та вправ на життєве проєктування.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне розв'язання наукового завдання щодо визначення психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Теоретично обґрунтовано психологічний зміст і структуру досліджуваного феномену, емпірично визначено особливості його сформованості у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, розроблено структурно-функціональну модель і програму формування ціннісно-смислової сфери та здійснено експериментальну перевірку результативності програми. Результати проведеного дослідження дали підстави сформулювати такі висновки.

1. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел уточнено психологічний зміст ціннісно-смислової сфери особистості та особливості її формування в підлітковому віці. Ціннісно-смислову сферу розглянуто як інтегральне особистісне утворення, що охоплює систему цінностей, життєвих смислів і цілей, особистісних ставлень, способів їх реалізації у поведінці та здатність до рефлексивного осмислення власного досвіду. Її формування в підлітковому віці пов'язане з усвідомленням особистісної ідентичності, фромуванням моральних орієнтирів, розвитком самосвідомості, рефлексії, здатності до самовизначення та побудови життєвої перспективи.

Визначено, що тяжкі порушення мовлення можуть ускладнювати окремі психологічні механізми формування ціннісно-смислової сфери. Обмеження мовленнєвого опосередкування досвіду, труднощі вербалізації власних переживань і намірів, зниження можливостей повноцінної комунікативної взаємодії та самопрезентації можуть позначатися на процесах самоусвідомлення, рефлексії, соціального пізнання та осмислення життєвого досвіду. Водночас особливості ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення не є прямим і однозначним наслідком первинного мовленнєвого порушення, а формуються у взаємодії особистісних, комунікативних і соціальних чинників. Це обґрунтовує необхідність розглядати

ціннісно-смислову сферу таких підлітків у взаємозв'язку з особливостями їхнього мовленнєвого, соціально-емоційного та особистісного розвитку.

У структурі ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний. Когнітивний компонент відображає усвідомлення цінностей, життєвих цілей і перспектив; емоційно-ціннісний – особистісне прийняття цінностей, емоційне ставлення та емпатійні прояви; поведінково-діяльнісний – реалізацію цінностей у поведінці й соціальній взаємодії; рефлексивний – здатність до самоаналізу, осмислення власного досвіду, вчинків і внутрішніх станів.

2. Емпірично визначено психологічні особливості сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Дослідженням охоплено 90 підлітків віком 11–15 років. Для комплексного вивчення визначених структурних компонентів використано адаптований комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій, емпатії, соціальних навичок і рефлексії. Адаптація мала процедурний характер і передбачала спрощення мовленнєвого оформлення інструкцій без зміни психологічного змісту діагностованих конструктів, використання візуальної підтримки, поетапного пояснення завдань, перевірки розуміння інструкцій та збільшення часу на виконання. Окрема психометрична стандартизація адаптованих варіантів методик для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в межах дослідження не проводилася, що враховувалося під час інтерпретації результатів.

Результати констатувального етапу засвідчили переважання середнього та низького рівнів сформованості досліджуваних компонентів. Високий рівень когнітивного компонента виявлено у 15 % учасників, емоційно-ціннісного – у 12 %, поведінково-діяльнісного – у 10 %, рефлексивного – в 11 %. Виявлені особливості проявлялися у недостатній визначеності життєвих цілей і перспектив, переважанні ситуативних або зовнішньо зумовлених орієнтирів, недостатній сформованості смисложиттєвих орієнтацій, труднощах емоційного

розуміння й соціальної взаємодії, недостатньому розвитку соціальних навичок, рефлексії та саморегуляції.

Учасники з різними формами тяжких порушень мовлення розглядалися як сукупна дослідницька вибірка, оскільки завданням дослідження було визначення спільних психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери цієї категорії підлітків. Диференційований порівняльний аналіз залежно від конкретної форми мовленнєвого порушення не проводився. Отримані результати дали змогу визначити загальну тенденцію до недостатньої сформованості окремих складових ціннісно-смислової сфери та обґрунтували необхідність її цілеспрямованого формування.

3. На основі теоретичних положень і результатів констатувального етапу розроблено структурно-функціональну модель формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Модель відображає взаємозв'язок когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів, відповідних критеріїв, показників і рівнів сформованості та визначає концептуальну основу цілеспрямованого формування досліджуваної сфери. Взаємозв'язок компонентів забезпечує цілісність процесу: усвідомлення цінностей і життєвих орієнтирів поєднується з їх емоційним прийняттям, реалізацією у поведінці та соціальній взаємодії, а також рефлексивним осмисленням власного досвіду.

Відповідно до структурно-функціональної моделі розроблено та апробовано програму «Я. Цінності. Майбутнє», спрямовану на взаємопов'язане формування чотирьох визначених компонентів ціннісно-смислової сфери. Зміст програми охоплював роботу з усвідомленням особистісних цінностей і життєвих цілей, емоційною компетентністю та емпатією, соціальною взаємодією, відповідальністю, рефлексією, самоусвідомленням і життєвим самовизначенням. Реалізація програми передбачала використання тренінгових і рефлексивних вправ, ціннісного ранжування, ситуаційного моделювання, групових дискусій, вправ на життєве проєктування, емоційне усвідомлення та соціальну взаємодію з урахуванням мовленнєвих можливостей учасників.

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів засвідчило позитивну динаміку всіх структурних компонентів ціннісно-смислової сфери в експериментальній групі. Частка підлітків із високим рівнем когнітивного компонента збільшилася з 15 % до 38 %, емоційно-ціннісного – з 12 % до 31 %, поведінково-діяльнісного – з 10 % до 29 %, рефлексивного – з 11 % до 30 %. Одночасно зменшилася частка учасників із низьким рівнем сформованості відповідних компонентів. У контрольній групі зміни досліджуваних показників були менш вираженими порівняно з експериментальною групою. Отримані результати дають підстави констатувати позитивну динаміку ціннісно-смислової сфери підлітків експериментальної групи після реалізації програми «Я. Цінності. Майбутнє» та підтверджують її результативність у межах проведеного формувального експерименту.

Контрольне діагностування здійснювалося з відтермінуванням на пів року після завершення формувального етапу, тому результати характеризують ефект реалізації програми у межах даного періоду часу. Такий контрольний зріз не дає підстав поширювати отримані висновки на більш довготривалу стійкість сформованих змін. Перспективним є проведення відтермінованого діагностування протягом 2-3 років, а також перевірка результативності програми на більшій і диференційованій вибірці з урахуванням віку, статі та конкретної форми тяжкого порушення мовлення.

4. За результатами теоретичного та експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації щодо формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Їх зміст орієнтований на практичних психологів, логопедів, спеціальних педагогів та інших фахівців, які працюють із підлітками цієї категорії. Рекомендації передбачають комплексну роботу з усіма компонентами ціннісно-смислової сфери, забезпечення доступності мовленнєвого матеріалу, використання візуальних опор і структурованих алгоритмів, створення умов для вербалізації власного досвіду, формування рефлексії, емоційної компетентності, ціннісного самовизначення, соціальної взаємодії та життєвого проєктування.

Практична реалізація рекомендацій має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних мовленнєвих і психологічних можливостей підлітка, поступовому ускладненні завдань, поєднанні індивідуальних і групових форм роботи та створенні психологічно безпечних умов для висловлення власних поглядів, переживань і ціннісних позицій. Доцільним є використання рефлексивних вправ, візуальної підтримки, ситуацій морального та життєвого вибору, рольового й ситуаційного моделювання, групових обговорень та вправ на побудову життєвої перспективи. Запропоновані рекомендації можуть використовуватися в роботі закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та інших установ, що забезпечують психологічну й педагогічну підтримку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Перспективи подальших досліджень пов’язані з диференційованим вивченням її психологічних особливостей залежно від форми та вираженості мовленнєвого порушення, вікових та індивідуально-психологічних характеристик підлітків, розширенням вибірки, психометричною перевіркою адаптованого діагностичного інструментарію та проведенням відтермінованих контрольних зрізів для визначення стійкості сформованих змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г.Ю. Структура особистості. Київ. Просвітництво. 2019. с. 250

2. Андрусишина Л.А. Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Дефектологія. 2003. № 4. С. 37-40.

3. Андрусишина Л.А. Стан сформованості категоріального мислення у старших дошкільників з НВЗНМ. Збірник наукових праць. Вип. 2. Київ. Актуальна освіта. 2005. С. 27-33.

4. Алєксєєва Ю.А., Артемчук О. Г., Шишова О. М. Психодіагностика дітей та підлітків (Для психодіагностичної практики студентів) Навчально – методичний посібник. К. НПУ імені М. П. Драгоманова. 2011. 108 с.

5. Арнаутова Л.В. Корекція заїкання у вітчизняній та зарубіжній практиці. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2017. Вип. 9. № 1. С. 5–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29__3

6. Бабяк О.О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ, 2011. Випуск 2. С. 6-15.

7. Бабяк О.О. Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: «Медобори-2006». 2012. С. 282- 290.

8. Бабяк О.О. Особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: збірник наукових праць за ред. В. В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ: Педагогічна думка, 2012. Випуск 3.Частина 2. С. 3-10.

9. Бабяк О.О. Особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку в шкільній групі. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2013. № 3 (67). С. 26-30.

10. Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничо-наукової традицій в опрацюванні категорії особистості в психологічній науці. Психологія і особистість. 2013. № 1. С. 6–20.

11. Балинська М.В. Теоретичне підґрунтя дослідження бар'єрів та комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни: матеріали Всеукр. конф. молодих вчених, 29 лютого 2024 року Київ. 2024. С. 9–15.

12. Баруліна Ю.О. Методологічні передумови розуміння сутності ціннісно-смислової свідомості школярів у просторі особистісно орієнтованого уроку. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 199–202.

13. Богуш А М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема. Навчально-методичний посібник. Одеса. 2006. 176 с.

14. Булах І.С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2009. Вип. 1. С. 115–131.

15. Власова О.І. Програма оптимізації становлення самодетермінації. Підлітка. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2014. №3(24). С. 104-110.

16. Гаврилова Н.С. Класифікація порушень артикуляційної моторики. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Випуск № 7. URL: http://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf

17. Галян І.М. Соціокультурні виміри ціннісно-смислових настанов особистості. Психологічні науки: Збірник наукових праць. 2013. Т.2. Вип. 10. С.79–84.

18. Галущенко В. 2025. Інтегративні підходи застосування ігрових технологій в корекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). (25). С. 63–82.

19. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т.

Кам’янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2016. Т.1. 452 с.

20. Герасимова І.В. Методи психотерапії та психокорекції заїкання. Сучасні практики навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. 2022. С. 23–25.

21. Гошовська Д.Т. Поведінкові стратегії депривованої дитини в контексті втраченого родиногенезу. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2015. № 1 (36). С. 94-100.

22. Гошовська Д.Т. Вплив самоакцептації на професійне самовизначення підлітків. Професійне самовизначення дітей з особливими потребами: зміст та організація формування: навч.-метод. посіб. Луцьк. Вісник+К. 2012. С. 89–99.

23. Григор’єва І.О., Макаренко І.В., Махукова Т.В. Принципи й методи формування лексико-фразеологічних засобів у структурі мовної особистості молодшого школяра із тяжкими порушеннями мовлення. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:owWtUyf9OxsJ:dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4953/1/_2018_.pdf+&cd=3&hl=uk&ct=clnk&gl=ua

24. Гриншпун Б.М. Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти, дислалія, дизартрія, ринолалія: навч. посіб. 2-е вид. змін. і допов. Київ. 2008. С. 81–91.

25. Грибань Г.В. Дислалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 2023.108 с.

26. Ґенеза поняття «особистість» в українській психологічній науці: монографія. В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, В.В. Бушанський, В.В. Москаленко, Ж.М. Маценко та ін. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2020. 178 с.

27. Дзюбко Л.В. Особливості становлення діяльнісної самореалізації підлітків у освітньому середовищі школи. Генеза буття особистості. 2017. С. 136–137.

28. Данілавічютє Е.А. Дизартрія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Інститут

спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 2023. 96 с.

29. Данілавічютє Е.А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 3. С. 7-19.

30. Данілавічютє Е.А. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних 2021. Київ. Симоненко О.І. можливостей с. 47-55. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928

31. Данілавічютє Е.А. Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 1. 2010. С. 82-92. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723195

32. Данілавічютє Е.А., Трофименко Л.І., Ільяна В.М., Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С., Грибань Г.В. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. 2022. Київ. https://lib.iitta.gov.ua/734273/

33. Данілавічютє Е.А., Ільяна, В.М. та ін. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання. Методичні рекомендації з виправлення недоліків читання. [Навчальний матеріал]. 2016. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734292

34. Дроботько І. Д. Подолання тривожності у підлітковому віці: психолого-педагогічний аспект. *Європейський вибір України у контексті світових політичних рішень* : зб. матеріалів XXIV Міжнар. конф. наук.-пед. працівників, (м. Київ, 2019 р.). Київ : Київ. міжнар. ун-т, 2019. Вип. 27(1). С. 305–311.

35. Єрмакова З.І. Емпатійна складова комунікативної компетентності. Вісник Запорізького національного університету. 2010. № 2 (13). С. 155–159.

36. Журавльова Л.П. Психологія емпатії. Монографія. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2007. 328 с.

37. Журавльова, Л.С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) (Т. 1-2). Т. 1. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2017. с. 55−65.

38. Завацька Л.М. Особливості детермінантного впливу молодіжної субкультури на соціалізацію учнівської молоді. Практична психологія і соціальна робота. 2009. №6. С.62–64.

39. Завірюха В.В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. Том. V. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.18. С. 72-82.

40. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Наук.-метод. зб. Київ: Науковий світ. 2006. Вип. 8. С. 85-88.

41. Засенко В.В. Диференціація навчання – важлива умова соціально-трудової адаптації осіб з порушеннями слуху. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія: Пед. і психол. науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПНУ. Київ, 2007. Т. 3. С .158-159.

42. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. Психологічний інструментарій. Київ, 2004. 96 с.

43. Зімовін О.І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ. 2017. 22 с.

44. Зливков В. Особистість у кризових ситуаціях: огляд сучасних психодіагностичних методик. Навчальний посібник. Миколаїв. Видавництво «Іліон». 2016. 342 с.

45. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ. Педагогічна думка. 2016. 219 с.

46. Зубенко А.С. Взаємодія особистісної та соціальної ідентичності

(соціальнофілософський аналіз): автореф. дис. … к-та психол. наук: 19.00.01. Харків. 2005. 22с.

47. Іванова Т.І., Кваша Т.І. Корекція заїкання. Київ. Шкільний світ. 2015. 136 с.

48. Ільяна, В.М., Грибань, Г.В. Діагностика визначальних ланок мовленнєвого розвитку як одного з показників готовності до оволодіння писемним мовленням школярів з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 1 (15). 2019. К. С.101 − 112.

49. Іщук О.В. Усвідомлення ідентичності як чинник успішної соціалізації. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. «Проблеми сучасної психології». 2011. Випуск 12. С. 449-457.

50. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування: навчальний посібник. Х. НФаУ, 2011. 132 с.

51. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ. 2018. 720 с.

52. Карамушка Л.М., Тиченко М.Є. Методики дослідження психологічних особливостей професійної кар'єри: психологічний практикум. Київ. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 46 с.

53. Карпенко З.С. Сучасний стан аксіопсихологічних досліджень в Україні. Психологія і особистість. 2013. № 1. С. 21–31.

54. Клочкова Ю., Король А., Скугорова С. Стратегії розвитку методологічної готовності логопеда у системі неперервної освіти. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2024. Вип. 71. Том 2. С. 253-258.

55. Козинець О.В. Психологічна характеристика підлітків із заїканням. Логопедія. 2013. Вип. 3. С. 42–45.

56. Комплексне оцінювання розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. І.О. Ілющенко, В.А. Гладуш, Л.О. Котлова, Н.В. Хоменко. Житомир. ЖДУ ім.

Івана Франка, 2024. 27 с.

57. Кондратенко В., Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: навч. посіб. Київ: КНТ. 2014. 70 с.

58. Кобильченко В.В. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями: автореф. дис. … докт. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2010. 40 с.

59. Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навч.-метод. посіб. МОН України, Уманський держ. пед.ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошкільної та спец. освіти; уклад. Л. А. Черніченко. Умань. Візаві. 2022. 142 с.

60. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ. Знання. 2010 293 с.

61. Конопляста С.Ю. Закономірності психічного розвитку дитини в нормі та при вроджених незрощеннях губи та піднебіння. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. К. НПУ імені М. П. Драгоманова. 2008. № 9. С. 163—167.

62. Конопляста С.Ю., Морозова Т.С. Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків: метод. реком. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2004. 124 с.

63. Кожушко С.П. Соціологічні аспекти проблеми взаємодії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 1 (27). С. 372–379.

64. Козирєв М.П. Комунікативні бар’єри спілкування та шляхи їх подолання. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна,.1. 2014. С. 201-211.

65. Колесник М.І. 2020. Онлайн-технології у корекційній роботі з дітьми з дизартрією. Корекційна та спеціальна педагогіка. 5(1). С. 25–34.

66. Коць М. Вікова динаміка професійного самовизначення дітей з особливим потребами. Психологічні перспективи. Випуск 26. 2015. С. 177–187.

67. Кривко Т.А. Підліткова субкультура. Неформальні молодіжні об’єднання. Чернівці. 2003. 64 с.

68. Кривцова О.Я. Розвиток психосоматичного самосприйнятгя підлітків із

заїканням. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук, праць. К. НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. № 16. С. 273-275.

69. Кривцова О.Я. Готовність до самоуправління психофізіологічним станом у підлітків із заїканням. Сучасні 14 проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України: мат.-ли XI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених з міжнародною участю у 2 т. Суми. СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2011. С. 262-265.

70. Кузнєцов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків. «Діса плюс». 2017. 189 с.

71. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник. К. Центр навчальної літератури. 2010. 128 с.

72. Лавріненко В.А. Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків. Психологія і особистість. Київ - Полтава. 2013. № 1. С. 59 -74.

73. Лапін А.В. Робота з конструктором типу LEGO як вид навчально-практичної діяльності її корекційно-розвивальне значення для дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами: Матеріали регіональної науково-практичної конференції Слов'янського державного педагогічного університету, 2011р. – С.122-125

74. Лапін А.В. Виховання позитивного ставлення до праці молодших школярів зі складними порушеннями психофізичного розвитку.. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.7 / За ред. В.І.Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. Світ, 2006р. – С. 261-264

75. Лапін А.В. Вивчення курсу предметно-практичного навчання в 1-4 класах для дітей із складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту. – К: ТОВ"Поліпром" 2007 – 171с.(с 98-112)

76. Лапін А.В. Предметно-практичне навчання. Програми для 1 – 4-х спеціальних класів з/о навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Частина друга. К.: Вид-цтво „Інкунабула”,- 2007.-Ч.2.- 98 с. (с.4-98).

77. Лапін А.В. Розвиток когнітивної сфери дитини з особливими освітніми потребами. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами // Зб. Наукових праць: Вип. 9 – Слов'янськ: ДДПУ, 2020. – С.46 – 56.

78. Лапін А.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. LEGO – конструювання». Київ. Слово. 2018. 42 с.

79. Лапін А.В. Когнітивна сфера. Навчально-методичний посібник: «Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі»: навчально-методичний посібник / /Авт.: Ярмола Н.А., Коваль Л.В., Квітка Н.О. Лапін А.В. та ін: за заг. ред. Ярмоли Н.А. – Київ: 2020. https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=729481

80. Лепетченко М.В. Логопедія. Дизартрія: навчально-методичний посібник. Дніпро. 2015. 36 с.

81. Лозова О.М. Психосемантика етнічної свідомості: проблеми й тенденції розвитку. Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. 2006. Вип. 12. С.162-168.

82. Лозова О., Литвиненко О. Змістові індикатори особистісної спрямованості у персональних наративах підлітків із депривацією вербального розвитку. Психолінгвістика. 2021. № 30 (1). С. 114–138.

83. Луканьова Л. 2024. Формування навичок комунікації та мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення як наукова проблема. Інноваційна педагогіка. 73. С. 110-113. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.22

84. Максименко С. Д. Психологія особистості. К. Видавництво ТОВ “КММ”. 2007. 296 с.

85. Максименко С.Д. Психологія учіння особистості: генетико-моделюючий підхід. Монографія. К. Видавничий дім. «Слово». 2013. 592 с.

86. Максименко С.Д. Теорія особистості: навчальний посібник. Київ. 2007.

368 с.

87. Мартиненко І.В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. Логопедія. 2017. № 10. С. 41–47.

88. Мартинюк З.С. Ринолалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 2023. 180 с.

89. Мартиненко І.В. Комунікативний потенціал особистості як фактор ефективного спілкування дітей із системними порушеннями мовлення. Особистість в умовах кризових викликів сучасності. Матеріали методологічного семінару НАПН України. Київ. 2016. С. 383-391.

90. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Спеціальність. Корекційна освіта (логопедія і спеціальна психологія). 1-е видання. Київ. ДІА. 2016. 148 с.

91. Матяж С.В., Березянська А.О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці Серія «Соціологія». 2013. Т. 225, Вип. 213. С. 27-30.

92. Махукова Т.В. До вивчення проблеми впливу когнітивних механізмів на формування лексичного компоненту мовленнєвої системи дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ. 2014. Вип. 26. С. 144-149.

93. Маценко В.Ф. Феномен свідомості в синергетичному контексті: виникнення та розвиток. ТХІV. Частина 5. К. 2012. С.93-102.

94. Мельніченко Т.В. Фонологічний компонент мовлення як складова частина успішного засвоєння учнями з ТПМ знань з української мови. Дослідження молодих вчених у контексті розвитку сучасної науки: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.. (м. Київ, Україна, 2011 р.). К. 2011. С. 106-109.

95. Мельніченко Т.В. Актуальність дослідження фонологічного компоненту

мовлення у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами. Актуальна освіта: український логопедичний вісник: зб. наук. пр. К. 2011. Вип. 2. С. 21–24.

96. Мельніченко Т.В. До питання визначення стану сформованості фонологічних знань в учнів 5-6 класів з ТПМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2012. Вип. 3, ч. 2. С. 155–163.

97. Мельніченко Т.В. Значення фонологічного компоненту мовлення для засвоєння знань з рідної мови учнями з ТПМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2011. Вип. 2. С. 123–130.

98. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Л.І. Прохоренко, Н.А. Ярмола, О.О. Набоченко, Е.А. Данілавічютє та ін. Київ. 2021. 200 с.

99. Методика М. Рокича електронний ресурс: https://www.scribd.com/document/863560971/%D0%A6%D0%9E%D0%9B-%D0%9C-%D0%A0%D0%BE%D0%BA%D1%96%D1%87%D0%B0

100. Мірошник О. До проблеми генезису рефлексії. Психологія і особистість. 2017. № 1 (11). С. 41–52.

101. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. Видавничий Дім «Слово». 2009. 464 с.

102. Мороз О.В., Шеремет М.К. Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями мовлення як проблема теорії і практики корекційної освіти. Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. 2015. Вип. 19. С. 151-159.

103. Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-смислової сфери особистості. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 2. 2010. С. 113 -117.

104. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості. Проблеми суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної психології. Житомир. 2004. С 114-123.

105. Нездатна А. Формування діалогічної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення засобами онлайн-навчання. Особлива дитина: навчання і виховання. 119(3). 2025. С. 308-319.

106. Нещерет О.І. Психологія мовленнєвої діяльності. Навчально-методичний посібник. Ніжин. 2004. 320 с.

107. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність у структурі свідомості й самосвідомості: феноменологія і ноуменологія контркультури. Психологія і особистість. 2018. №1. С.20-35.

108. Омельченко І.М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Навч.-метод. посіб. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Полтава: Техсервіс. 2015. 187 с.

109. Омельченко І.М. Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Проблеми сучасної психології. Київ, 2014. Випуск 23. С. 463-472.

110. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. К. Академвидав. 2005. 448 с.

111. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика. Полтава: ТОВ «АСМІ». 2013. С. 153-188.

112. Пахомова Н., Лук'яненко А. Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2021. Вип. 2. № 5. С. 112–121.

113. Пахомова, Н., Баранець І. 2022. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. Науковий часопис. Випуск 43. Корекційна педагогіка. К. С.57-60.

114. Панчук Н.П. Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 17-19.

115. Пільганчук І.В. Дослідження розвитку ідентичності особистості підліткового віку в наукових зарубіжних та вітчизняних джерелах. Вісник

Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. Вип. 126. С. 128-132.

116. Подшивайлова Л.І. Перцептивно-мисленнєва стратегія як властивість особистості. Актуальні проблеми психології. Т. 12. Психологія творчості. 2017. Вип. 23. С. 263–277.

117. Помогайбо В., Березан О., Петрушов А. Генетика заїкання. Психологія і особистість. 2023. Вип. 1. С. 165–177.

118. Попіль М.І. Вивчення впливу смислових орієнтацій на становлення професійної ідентичності медичних працівників. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 10. С. 221-224.

119. Потапенко О.М., Ластовка І.Р. Корекція заїкання у методичних підходах зарубіжних науковців. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 31. С. 66-72.

120. Породько М.І. Діагностика мовленнєвої функції дітей відповідно до міжнародної класифікації хвороб. Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. Львів. ЛНУ імені Івана Франка. 2019. Вип. 4. С.142–145.

121. Призванська Р. До питання використання музично-ритмічної діяльності у корекції заїкання. Наука і освіта: наук.-практ. журнал. 2023. № 1. Львів. С. 58-62.

122. Прищепа С.М. Життєві цінності у дітей підліткового віку: сутність та особливості. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип.12. Т.1. С. 162–165.

123. Притиковська С.Д. Стан психофізичного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць. Одеса. С. 115-118.

124. Прохоренко, Л.І., Бужинецька, К.Б., Бабяк, О.О., Баташева, Н.І. 2025. Інтеграція осіб з особливими потребами під час криз: психологічний та психотерапевтичний супровід. Монографія. Київ. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 210 с.

125. Прохоренко Л.І. Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2016. № 3 (79). С. 36-44.

126. Прохоренко Л.І. Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі психологічного супроводу навчання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. Вип. 11. С. 155-161.

127. Прохоренко Л.І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2015. № 1(73). С. 58-64.

128. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. 2022. 847 с.

129. Пустовалов І.В. Модель розвитку ціннісно-смислової сфери підлітка. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. Вип. 6. С. 100–106.

130. Радчук Г.К. Смислотвірна активність як чинник аксіогенезу особистості у контексті засвоєння соціального досвіду в сучасній освіті. Проблеми сучасної психології. 2012. Вип. 15. С 522 – 532.

131. Рева М.М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці. Психологія і особистість. 2015. № 2. Ч 1. С. 126–139.

132. Ревуцька О.В. Диференціальна діагностика мовленнєвих порушень: навчальний посібник. Бердянськ. ФОП Ткачук О. В. 2014. 200 с.

133. Савінова Н.В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв. Іліон. 2017. 286 с.

134. Савінова Н.В., Середа І.В., Стельмах Н.В. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти: монографія. Миколаїв. Іліон. 2019. 190 с.

135. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції».

Полтава. Довкілля. К. 2008. 228 с.

136. Седих К.В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник. Полтава, 2013. 197 с.

137. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини. Підручник. Київ: Знання. 2008. 350 с.

138. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго. 2015. 308 с.

139. Соколова Г.Б. Особливості когнітивної сфери дітей з порушеннями мовлення. Наука і освіта. 2021. № 1. С. 5–12.

140. Соколова Г.Б. Теоретичні положення організації психолого-педагогічної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2013. Випуск 23. Ч. 3. С. 295-302.

141. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 128 с.

142. Сошина Ю.М. Специфіка ціннісно-смислової сфери у підлітковому віці. «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід». Міжнар. наук.-практ. конф. Харків 2013. С. 123-124.

143. Сошина Ю.М. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісносмислової сфери підлітка. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2013. Випуск 22. С. 530–539.

144. Сошина Ю.М. Психологічні особливості формування ціннісносмислових настановлень у підлітковому віці: дис….канд. психол.наук 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». К. 2016.174 с.

145. Ставицька С.О. Теоретичне обґрунтування розвитку структури самосвідомості особистості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. «Психологічні науки». 2016. Вип. 4 (49). С. 140–147.

146. Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Данілавічютє Е.А., Трофименко Л.І., Ільяна В.М., Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С., Грибань Г.В. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2022. 657 с.

147. Стельмах Н.В., Іванова Т.М. Загальні засади тренінгової роботи. Миколаїв. МНУ ім. В.О. Сухомлинського. 2019. 300 с.

148. Степаненко М.І. Проблема дослідження феномену «ідентичності» особистості в зарубіжній психології: історичний аспект. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2014. Випуск 2. Том 1. С.126-131.

149. Тарасун В.В. Стерта форма дизартрії: діагностика та особливості логопедичної роботи. Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: навч. посіб. Київ. КНТ. 2008. С. 282-289.

150. Тітов І.Г. Місце та роль світогляду в структурі свідомості. Психологія і особистість. 2015. № 2. Ч 1. С. 45–57.

151. Тищенко В.В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Т. 2. Вип. 23. Кам'янець-Подільський. Медобори. 2013. С. 396-405.

152. Тищенко В.В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського 170 національного університету ім. І. Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип. 15. 2010. С. 181 − 186

153. Тищенко В.В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 29. С. 112-118.

154. Тищенко В.В. Логопедична тераностика: концепт нового напряму діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Актуальні питання корекційної

освіти. Педагогічні науки. 2016. № 7 (1). С. 393–402.

155. Трофименко Л.І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 2023. 180 с.

156. Трофименко Л.І. 2021. Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання. 104(4). С. 7-17.

157. Трофименко Л.І. Подолання труднощів засвоєння та використання граматики: навч. посіб. Київ. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2025. 158 с.

158. Трофименко Л.І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання. № 2 (98). 2020. С. 64–73.

159. Трофименко Л.І. Діагностика особливостей лексичної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 5. 2019. С. 175-182.

160. Хоружий Г.Ф. Самоідентифікація особистості: Філософський аналіз: монографія. Київ. Київ. нац. торг.-екон. ун-т. 2018. 192 с.

161. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології. Навчальний посібник. К. НАВС. 2014. 232 с.

162. Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: навч. посіб. М.К. Шеремет, І.В. Мартиненко. 2-ге вид., змінене і допов. Київ. КНТ. 2008. 379 с.

163. Чайка Г.В. Синергетичний підхід при вивченні системи ціннісних орієнтацій. 2012. Том XIV. Ч.5. Випуск 22. С. 237–244.

164. Чаусова, Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. № 6 (2018). С. 121-134.

165. Чеботарьова О.В. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога

в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Київ. Симоненко О.І. 2019. 92 с.

166. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2023. Вип. 2 (10). С. 57-66.

167. Чорна О. Психолого-педагогічна діагностика та корекція заїкання у дітей. Кам'янець-Подільський. ТОВ «Друк-Сервіс». 2013. 148 с.

168. Шеремет М.К. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Логопедія. 2015. № 5. С. 94-100.

169. Шапошникова І.В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. К. 2013. Вип. 57. С. 27–30.

170. Швець О.І. Клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень: методичний посібник. Кам'янець-Подільський. 2011. 77 с.

171. Шевчук В.В. Особливості формування «Я-образу» підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістр: спец. 016 Спеціальна освіта. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, каф. спец. педагогіки. Харків. 2024. 62 с.

172. Якимчук Г.В. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Габітус. 2020. Вип. 20. С. 176-182.

173. Яновська Т.А. Психологічні особливості становлення ідентичності у дітей підліткового віку. Психологія і особистість. 2015. № 2. Ч 1. С. 155–167.

174. Ярмола Н.А. Інклюзивне навчання: підручник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2025. 102 с.

175. Aguilera M., Ahufinger N., Esteve-Gibert N., Ferinu L., Andreu L., Sanz-Torrent M. Vocabulary Abilities and Parents' Emotional Regulation Predict Emotional Regulation in School-Age Children but Not Adolescents With and Without Developmental Language Disorder. Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 748283. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748283

176. Arts E., Orobio de Castro B., Luteijn E., Elsendoorn B., Vissers C. T. W. M. Improving social emotional functioning in adolescents with Developmental Language Disorders: A mini review and recommendations. Frontiers in Psychiatry. 2022. Vol. 13. Article 966008. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.966008

177. Bishop D. V. M. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). International Journal of Language & Communication Disorders. 2017. Vol. 52, No. 6. P. 671–680. DOI: https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335

178. Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh T.; CATALISE consortium. CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. PLoS ONE. 2016. Vol. 11, No. 7. Article e0158753. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

179. Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh T.; CATALISE-2 consortium. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2017. Vol. 58, No. 10. P. 1068–1080. DOI: https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

180. Chen J., Justice L. M., Rhoad-Drogalis A., Lin T.-J., Sawyer B. Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. Child Development. 2020. Vol. 91, No. 2. P. 471–487. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.13183

181. Clegg J., Crawford E., Spencer S., Matthews D. Developmental Language Disorder (DLD) in Young People Leaving Care in England: A Study Profiling the Language, Literacy and Communication Abilities of Young People Transitioning from Care to Independence. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18, No. 8. Article 4107. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18084107

182. Forrest C. L., Lloyd-Esenkaya V., Gibson J. L., St Clair M. C. Social Cognition in Adolescents with Developmental Language Disorder (DLD): Evidence from the Social Attribution Task. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol.

53, No. 11. P. 4243–4257. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-022-05698-6

183. Francis G., Deniz E., Torgerson C., Toseeb U. Play-based interventions for mental health: A systematic review and meta-analysis focused on children and adolescents with autism spectrum disorder and developmental language disorder. Autism & Developmental Language Impairments. 2022. Vol. 7. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415211073118

184. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 165 p.

185. Grant A. M., Franklin J., Langford P. The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. Social Behavior and Personality. 2002. Vol. 30, No. 8. P. 821–836. DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821

186. Iverson J. M., Williams D. L. Annual Research Review: Developmental language disorder – a hidden condition with lifelong impact. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2026. Vol. 67, No. 4. P. 546–565. DOI: https://doi.org/10.1111/jcpp.70067

187. Jensen de López K., Rosenberg K. B., Hansen T. G. B., Knudsen H. B. S. Self-compassion and satisfaction with life in Danish adolescents with Developmental Language Disorder (DLD): "We are all in the same boat". Research in Developmental Disabilities. 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104400

188. Lapin A.V., OlhaO. Babiak, Ivan M. Okhrimenko, Natalia A. Lyakhova, AnnaV. Zamsha, Kyrylo Yu. Parkhomenko. Affective-cognitive indicator of emotional intelligence formedness in hign schoolers with intellectual disabilities. Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXV, ISSUE 2, FEBRUARY 2022. DOI: 10.36740/WLek202202132/

189. Larson C. Exploring Self-Reported Quality of Life in Developmental Language Disorder. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups. 2025. Vol. 10, No. 1. P. 136–148. DOI: https://doi.org/10.1044/2024_PERSP-24-00122

190. Lloyd-Esenkaya V., Russell A. J., St Clair M. C. What Are the Peer Interaction Strengths and Difficulties in Children with Developmental Language Disorder? A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, No. 9. Article 3140. DOI:

https://doi.org/10.3390/ijerph17093140

191. Lloyd-Esenkaya V. et al. Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. Autism & Developmental Language Impairments. 2021. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415211021515

192. Mateus-Moreno A., Guirado-Moreno J.-L., López-Penadés R., Aguilar-Mediavilla E., Adrover-Roig D. Emotion regulation in children and adolescents with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. Child Development. 2026. DOI: https://doi.org/10.1093/chidev/aacag141

193. Maslow A. H. Motivation and Personality. 3rd ed. New York: Harper & Row, 1987. 293 p.

194. Oncioiu S. I., Nation K., Lim K. X., Pingault J.-B., Bowes L. Concurrent and longitudinal associations of developmental language disorder with peer victimization in adolescence: evidence from a co-twin study. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2024. Vol. 65, No. 10. P. 1283–1298. DOI: https://doi.org/10.1111/jcpp.13969

195. Ottosson S., Schachinger Lorentzon U., Kadesjö B., Gillberg C., Miniscalco C. Neurodevelopmental problems and quality of life in 6-year-olds with a history of developmental language disorder. Acta Paediatrica. 2022. Vol. 111, No. 1. P. 115–122. DOI: https://doi.org/10.1111/apa.16104

196. Parks K. M. A., Hannah K. E., Moreau C. N., Brainin L., Joanisse M. F. Language abilities in children and adolescents with DLD and ADHD: A scoping review. Journal of Communication Disorders. 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106381

197. Ralli A. M., Chrysochoou E., Roussos P., Diakogiorgi K., Dimitropoulou P., Filippatou D. Executive Function, Working Memory, and Verbal Fluency in Relation to Non-Verbal Intelligence in Greek-Speaking School-Age Children with Developmental Language Disorder. Brain Sciences. 2021. Vol. 11, No. 5. Article 604. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci11050604

198. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. 438 p.

199. Smit L., Knoors H., Rabeling I., Verhoeven L., Vissers C. Enhancing social-emotional functioning in adolescents with developmental language disorder or deaf or hard of hearing through a Theory of Mind intervention. International Journal of Language & Communication Disorders. 2024. Vol. 59, No. 4. P. 1436–1451. DOI: https://doi.org/10.1111/1460-6984.13011

200. Tarvainen S., Launonen K., Stolt S. Oral language comprehension interventions in school-age children and adolescents with developmental language disorder: A systematic scoping review. Autism & Developmental Language Impairments. 2021. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415211010423

201. Toseeb U., Oginni O. A., Dale P. S. Developmental Language Disorder and Psychopathology: Disentangling Shared Genetic and Environmental Influences. 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/00222194211019961

202. van Barreveld M., Scheper A., Vissers C., Duinmeijer I., Hakvoort B. Social-Emotional Functioning and Quality of Life in Language Disorders: A Systematic Review of Development From Childhood to Adolescence. International Journal of Language & Communication Disorders. 2025. Vol. 60, No. 3. Article e70039. DOI: https://doi.org/10.1111/1460-6984.70039

203. van den Bedem N. P., Dockrell J. E., van Alphen P. M., de Rooij M., Samson A. C., Harjunen E. L., Rieffe C. Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. International Journal of Language & Communication Disorders. 2018. Vol. 53, No. 6. P. 1110–1123. DOI: https://doi.org/10.1111/1460-6984.12423

204. Wieczorek K., DeGroot M., Madigan S., Pador P., Ganshorn H., Graham S. Linking Language Skills and Social Competence in Children With Developmental Language Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. American Journal of Speech-Language Pathology. 2024. Vol. 33, No. 1. P. 505–526. DOI: https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00406

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичні адаптовані методики

Методика «Ціннісні орієнтації» Мілтона Рокіча

Класичний інструмент для діагностики ціннісно-мотиваційної сфери особистості, який базується на ранжуванні списку цінностей. У дослідженні методику використано для вивчення ієрархії термінальних та інструментальних цінностей підлітків. З огляду на вік учасників (11–15 років) та особливості їхнього мовленнєвого розвитку застосовано процедурно адаптований варіант методики: спрощено мовленнєве оформлення інструкції, передбачено поетапне пояснення завдання, перевірку його розуміння та додаткову візуальну підтримку без зміни переліку й змісту цінностей, що підлягали ранжуванню. Нижче наведено адаптовані бланки та інструкцію для роботи з підлітками.

Тестовий бланк методики М. Рокіча (для підлітків)

Інструкція: *«Перед тобою список цінностей. Уважно прочитай його. Спочатку вибери найбільш важливі для тебе цінності-цілі (Список А) і розстав їх у порядку переваги, проставляючи порядковий номер (від 1 до 18). Потім зроби те саме зі списком цінностей-засобів (Список Б)».*

Частина 1. Список А (Термінальні цінності — «Цілі»)

Що є найголовнішим у житті?

	Цінність	**Ранг (1-18)**
	Активне, діяльне життя (повнота життя)	
	Життєва мудрість (зрілість суджень)	
	Здоров'я (фізичне та психічне)	
	Цікава робота	
	Краса природи та мистецтва	
	Щасливе сімейне життя	
	Кохання (духовна та фізична близькість)	
	Упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей)	
	Пізнання (можливість розширювати знання)	
0	Материально забезпечене життя	
1	Наявність хороших друзів	
2	Невимушеність (свобода від обов'язків)	
3	Розвиток (робота над собою, самовдосконалення)	
4	Свобода (самостійність)	
5	Щастя інших	
6	Творчість	
7	Розваги	
8	Суспільне визнання (повага інших)	

Частина 2. Список Б (Інструментальні цінності — «Засоби»)

Які якості найважливіші для мене?

№	Цінність	Ранг (1-18)
1	Акуратність (охайність)	
2	Вихованість (манери)	
3	Високі запити (високі вимоги)	
4	Життєрадісність	
5	Виконавчість (дисциплінованість)	
6	Загальна освіченість	
7	Чесність	
8	Відповідальність (почуття обов'язку)	
9	Раціоналізм (вміння мислити логічно)	
10	Самоконтроль (стриманість)	
11	Сміливість у відстоюванні думки	
12	Тверда воля	
13	Терпимість (до поглядів інших)	
14	Широта поглядів	
15	Чутливість (уважність)	
16	Чесність (непідкупність)	
17	Працьовитість	
18	Ефективність у справах (продуктивність)	

Обробка та інтерпретація результатів.

- **1 ранг** – найважливіша цінність;
- **2 ранг** – друга за значущістю;
- **3 ранг** – третя;
- …
- **18 ранг** – найменш значуща (у класичному варіанті 18 цінностей).

Інтерпретація середніх рангів

- **1–6** – високий рівень значущості;
- **7–12** – середній рівень значущості;
- **13–18** – низький рівень значущості.

Термінальні (Список А): цінності-цілі - переконання, що певна кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути.

Інструментальні (Список Б): цінності-засоби - переконання, що певний образ дій або властивість особистості є кращими в будь-якій ситуації.

Індекс міжособистісної реактивності (IRI).

(Ткачишина О. Р. Організація та методи дослідження емпатійності особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 2.12. С. 211–215.)

Автор: Марк Девіс.

Цільова група: Підлітки з ТПМ (вік 12–17 років).

Мета: Оцінка здатності підлітка розуміти почуття інших людей та емоційно на них відгукуватися.

Що оцінює адаптований тест (субшкали):

1. **Розуміння (Децентрація):** чи може підліток уявити себе на місці іншого («погляд збоку»).

2. **Уява (Фантазія):** наскільки сильно підліток переживає за героїв кіно чи книг.
3. **Співчуття (Емпатійна турбота):** чи відчуває він жаль та тепло до людей, яким погано.
4. **Тривога (Особистий дискомфорт):** чи стає підлітку самому страшно або незручно, коли він бачить чужий біль

Адаптований бланк опитувальника для підлітків із ТПМ

Інструкція: Прочитай речення. Обери цифру від 1 до 5, де 1 - «зовсім не про мене», а 5 - «точно про мене».

№	Твердження (спрощений варіант)	1	2	3	4	5	Субшкала
1	Я намагаюся зрозуміти друзів, дивлячись на ситуацію їхніми очима.						Розуміння
2	Коли я дивлюся цікаве кіно, я відчуваю себе одним із героїв.						Уява
3	Мені дуже шкода людей, у яких трапилася біда.						Співчуття
4	Коли навколо хтось плаче або кричить, я починаю сильно нервувати.						Тривога
5	Перш ніж сваритися, я думаю: а що відчуває інша людина?						Розуміння
6	Я часто уявляю, що я — це персонаж моєї улюбленої гри чи книги.						Уява
7	Я хочу допомогти тим, кого ображають.						Співчуття
8	У складних ситуаціях я гублюся і не знаю, що робити.						Тривога

У межах дослідження результати IRI аналізувалися окремо за чотирма показниками: децентрація (здатність приймати позицію іншої людини), емпатійна турбота, особистісний дискомфорт та фантазія. Результати за кожним показником узагальнювалися за високим, середнім і низьким рівнями та використовувалися для характеристики емоційно-ціннісного компонента ціннісно-смислової сфери. При інтерпретації особистісного дискомфорту враховувалася зворотна змістова спрямованість показника: його високий рівень характеризує більш виражений дискомфорт у напружених міжособистісних ситуаціях і не розглядався як високий рівень сформованості емпатії.

Система покращення соціальних навичок (Social Skills Improvement System, SSIS) Ф. Грешема та С. Елліотта

Комплексна багаторівнева система оцінювання та корекції, розроблена Френком Грешемом та Стівеном Елліоттом. Вона призначена для виявлення дефіцитів соціальних навичок, проблемної поведінки та оцінки академічної компетентності у дітей і підлітків віком від 3 до 18 років. Система включає інструменти для скринінгу, поглибленого оцінювання (шкали рейтингів) та планування втручань.

Основні компоненти системи:

1. Швидкий скринінг просоціальної поведінки та академічної мотивації для всього класу.

2. Детальна анкета учнів (від 8 років), що дозволяють отримати цілісну картину поведінки дитини вдома та в школі.

Система оцінює три сфери функціонування особистості.

Сфери	Субшкали
Соціальні навички	Комунікація, співпраця, напористість (assertion), відповідальність, емпатія, залученість, самоконтроль.
Проблемна поведінка	Зовнішні прояви (агресія), булінг, гіперактивність/неуважність, внутрішні прояви (тривожність, депресивність), спектр аутизму.
Академічна компетентність	Читання, математика, мотивація до навчання.

Методика SSIS широко використовується для оцінювання підлітків із особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. При використанні SSIS для цієї групи важливо враховувати:

Комунікативний бар'єр: Шкали «Комунікація» та «Залученість» часто показують знижені бали не через відсутність соціального бажання, а через неможливість повноцінно висловити думку.

У межах дослідження результати оцінювання соціальних навичок аналізувалися за основними показниками: комунікація, співпраця, наполегливість, самоконтроль, емпатія, відповідальність та залученість. З огляду на процедурну адаптацію інструментарію результати використовувалися для визначення співвідношення високого, середнього та низького рівнів сформованості відповідних соціальних навичок у досліджуваній вибірці. Інтерпретація здійснювалася з урахуванням мовленнєвих і комунікативних можливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та в комплексі з результатами інших методик.

Шкала саморефлексії та інсайту (Self-Reflection and Insight Scale, SRIS).

Автори оригінальної методики: A. M. Grant, J. Franklin, P. Langford.

У дослідженні використано адаптований для завдань дослідження варіант методики.

Цільова група: Підлітки з ТПМ.

Мета: Оцінити, чи вміє підліток аналізувати свої думки та чи розуміє він причини своєї поведінки.

Що оцінює тест (субшкали):

1. **Саморефлексія:** Бажання та процес роздумів про себе («Я думаю про те, чому я так вчинив»).
2. **Інсайт (Розуміння):** Результат цих роздумів («Я розумію, чому мені сумно або весело»).

Адаптований бланк опитувальника для підлітків із ТПМ

Інструкція: Прочитай речення. Подумай, чи це про тебе. Постав позначку: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди.

№	Твердження (спрощений варіант)	1	2	3	4	5	Субшкала
1	Я часто думаю про те, чому я відчуваю радість або злість.						Рефлексія
2	Мені цікаво знати, як працюють мої думки.						Рефлексія
3	Я розумію, чому я поводжуся саме так, а не інакше.						Інсайт
4	Я часто аналізую свої вчинки ввечері перед сном.						Рефлексія
5	Мені легко зрозуміти свій настрій.						Інсайт
6	Я знаю, що мені потрібно зробити, щоб заспокоїтися.						Інсайт
7	Я часто запитую себе: «Чому я це сказав?».						Рефлексія
8	Я добре знаю свої сильні та слабкі сторони.						Інсайт

У межах дослідження результати шкали саморефлексії та інсайту (SRIS) використовувалися для характеристики рефлексивного компонента ціннісно-смислової сфери. Аналіз результатів здійснювався з урахуванням показників саморефлексії та інсайту й передбачав визначення загальної вираженості здатності підлітків до осмислення власних думок, внутрішніх станів і поведінки. Отримані результати узагальнювалися за високим, середнім і низьким рівнями сформованості рефлексивного компонента та інтерпретувалися в комплексі з результатами інших діагностичних методик.

Додаток Б

ЗАНЯТТЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ «Я. ЦІННОСТІ. МАЙБУТНЄ»

МОДУЛЬ 1. «ПІЗНАЮ СЕБЕ».

ЗАНЯТТЯ 1. «ЗНАЙОМСТВО. Я У ГРУПІ».

Мета: формування безпечного психологічного простору, розвиток почуття прийняття та групової належності.

Обладнання: м'яч, бейджі, ватман, кольорові маркери, наліпки.

Структура заняття.

1. Вступна частина (10 хв).

Вправа «Ім'я і жест».

Кожен учасник називає своє ім'я та показує жест, який характеризує його настрій або інтерес. Група повторює.

Мета: зниження тривожності, створення позитивного емоційного контакту.

2. Основна частина (40 хв).

Вправа «Наше коло».

Учасники стають у коло та відповідають на прості питання:

- що я люблю;
- що мене радує;
- що мені цікаво.

За потребою використовуються картки-підказки або зображення.

Мета: розвиток комунікативної активності та самопрезентації.

Вправа «Правила групи».

Разом із підлітками створюються правила:

- слухаємо один одного;
- не критикуємо;
- можна помилятися;
- підтримуємо інших.

Правила записуються на плакаті.

Мета: формування відчуття безпеки та відповідальності.

Вправа «Спільний символ групи».

Група створює спільний малюнок або символ групи.

Мета: формування згуртованості.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Мій настрій».

Підлітки обирають картку емоції або колір, який відповідає їхньому стану після заняття.

Очікуваний результат: адаптація до групової роботи, зниження емоційної напруги.

ЗАНЯТТЯ 2. «ХТО Я?».

Мета: розвиток самопізнання та усвідомлення власних особливостей.

Обладнання: аркуші А4, кольорові олівці, шаблон «Моє Я».

Структура заняття.

1. Вступ (5 хв).

Вправа «Комплімент собі».

Кожен учасник називає одну хорошу рису про себе.

2. Основна частина (45 хв).

Вправа «Моє Я».

Підлітки заповнюють схему:

- я вмію;
- я люблю;
- я мрію;
- я хочу навчитися.

Для дітей із ТПМ використовуються картинки-піктограми.

Мета: формування позитивного образу себе.

Вправа «Карта особистості».

У центрі аркуша учасник пише або малює себе, а навколо — свої інтереси, здібності, важливих людей.

Мета: розвиток самоусвідомлення.

Вправа «Я особливий».

Психолог пропонує знайти у собі щось унікальне.

Мета: розвиток самоприймання.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Сьогодні я зрозумів...».

Підлітки завершують фразу:

- «Я зрозумів, що я…».

Очікуваний результат: усвідомлення власної особистості та індивідуальності.

ЗАНЯТТЯ 3. «МОЇ СИЛЬНІ СТОРОНИ».

Мета: формування позитивної самооцінки та віри у власні можливості.

Обладнання: журнали, ножиці, клей, ватман.

Структура заняття.

1. Вступ (10 хв).

Вправа «Що в мене виходить?».

Учасники називають справи, які їм добре вдаються.

2. Основна частина (40 хв).

Вправа «Мої ресурси».

Психолог пропонує подумати:

- що допомагає мені у складних ситуаціях;
- хто мене підтримує;
- у чому моя сила.

Відповіді оформлюються у вигляді схеми.

Колаж «Я можу».

Підлітки створюють колаж із зображеннями своїх здібностей, мрій та досягнень.

Мета: розвиток позитивної Я-концепції.

Вправа «Скарбничка успіху».

Кожен записує або малює три власні досягнення.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Моя сила сьогодні».

Учасники називають рису, яка допомагає їм рухатися вперед.

Очікуваний результат: підвищення самооцінки та самоприймання

ЗАНЯТТЯ 4. «МОЄ ТІЛО І Я».

Мета: розвиток тілесного усвідомлення та емоційної саморегуляції.

Обладнання: сенсорні мішечки, килимки, музика для релаксації.

Структура заняття.

1. Вступ (5 хв).

Вправа «Моє самопочуття».

Учасники показують жестом або карткою свій стан.

2. Основна частина (45 хв).

Вправа «Сканування тіла».

Психолог проводить коротку релаксацію:

- відчуй ноги;
- руки;
- дихання;
- серцебиття.

Мета: розвиток контакту з тілом.

Сенсорна доріжка.

Підлітки проходять різними поверхнями:

- м’якими;
- шорсткими;
- гладкими.

Мета: сенсорна інтеграція.

Дихальна вправа «Хвиля».

Повільний вдих і видих під рахунок.

Мета: зниження напруги.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Що я відчуваю зараз?».

Очікуваний результат: покращення тілесного усвідомлення та емоційної стабілізації.

ЗАНЯТТЯ 5. «МОЇ ЕМОЦІЇ».

Мета: розвиток емоційної компетентності та розпізнавання емоцій.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Відгадай емоцію».

Психолог показує емоцію мімікою, учасники відгадують.

2. Основна частина.

Вправа «Картки емоцій».

Робота з базовими емоціями:

- радість;
- сум;
- страх;
- злість;
- здивування.

Обговорення:

- коли я так почуваюся;
- як це проявляється.

Вправа «Дзеркало емоцій».

Робота в парах:

один показує емоцію - інший повторює.

Арт-вправа «Мій настрій»

Малювання емоцій кольорами.

3. Завершення.

Рефлексія «Я сьогодні відчував...».

Очікуваний результат: розвиток емоційного усвідомлення та емоційного словника

ЗАНЯТТЯ 6. «ЯК Я ВИРАЖАЮ ПОЧУТТЯ».

Мета: розвиток навичок емоційного самовираження.

Основні вправи.

«Емоції без слів».

Передача емоцій жестами та мімікою.

«Кольори почуттів».

Малювання власних переживань.

«Музика настрою».

Визначення емоцій через музичні фрагменти.

«Моє безпечне місце».

Візуалізаційна вправа.

Очікуваний результат: покращення емоційного самовираження та зниження внутрішньої напруги.

МОДУЛЬ 2. «МОЇ ЦІННОСТІ».

ЗАНЯТТЯ 7. «ЩО ДЛЯ МЕНЕ ВАЖЛИВО».

Мета: усвідомлення особистісно значущих цінностей та потреб.

Обладнання: картки із зображеннями цінностей, ватман, наліпки.

Структура заняття.

1. Вступ (5 хв).

Вправа «Мій настрій сьогодні».

Підлітки обирають картку емоції.

2. Основна частина (45 хв).

Вправа «Обери важливе».

Підліткам пропонуються картки:

- сім'я;
- друзі;
- здоров'я;
- успіх;
- доброта;
- допомога;
- навчання;
- свобода;
- підтримка.

Учасники обирають найважливіші для себе.

Мета: актуалізація особистісних цінностей.

Вправа «Моє дерево цінностей».

На стовбурі дерева учасник пише своє ім'я, а на гілках — важливі життєві цінності.

Міні-обговорення.

Питання:

- чому це важливо для мене;
- що допомагає зберігати цінності.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Сьогодні я зрозумів...».

Очікуваний результат: формування первинних ціннісних орієнтирів.

ЗАНЯТТЯ 8. «ЩО ТАКЕ ЦІННОСТІ».

Мета: формування розуміння поняття «цінність».

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Асоціації».

Підлітки називають слова до поняття «цінність».

2. Основна частина.

Міні-дискусія.

Обговорення:

- що люди вважають важливим;
- чому люди мають різні цінності.

Вправа «Життєві ситуації».

Підліткам пропонуються кейси:

- допомога другові;
- чесність;
- підтримка;
- вибір між правдою і вигодою.

Обговорення морального вибору.

Вправа «Цінності у житті».

Учасники співвідносять вчинки з цінностями.

3. Завершення.

Рефлексія «Яка цінність для мене головна?».

Очікуваний результат: когнітивне усвідомлення цінностей.

ЗАНЯТТЯ 9. «МОЯ РОДИНА».

Мета: усвідомлення сімейних цінностей та емоційних зв'язків.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Теплі слова».

Учасники називають приємні слова про родину.

2. Основна частина.

Вправа «Сімейне дерево».

Створення генограми або символічного дерева родини.

Вправа «Сімейні традиції».

Обговорення:

- що ми любимо робити разом;
- які традиції є в сім'ї.

Арт-вправа «Моя сім'я - моя підтримка».

Малювання символу родинної підтримки.

3. Завершення.

Рефлексія «Що цінного я отримую від родини?».

Очікуваний результат: зміцнення сімейної ідентичності та почуття підтримки.

ЗАНЯТТЯ 10. «ДРУЖБА»

Мета: формування цінності дружніх взаємин.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Мій друг».

Учасники описують хорошого друга.

2. Основна частина.

Рольові ситуації.

Моделювання ситуацій:

- підтримка друга;
- конфлікт;
- допомога;
- вміння слухати.

Вправа «Міст дружби».

Групове створення правил дружби.

Вправа «Комплімент другу».

Кожен говорить позитивні слова іншому учаснику.

3. Завершення.

Рефлексія «Що важливо у дружбі?».

Очікуваний результат: розвиток соціального розуміння та емпатії.

ЗАНЯТТЯ 11. «ПОВАГА».

Мета: формування навичок поважної взаємодії.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Як я люблю, щоб зі мною спілкувалися».

2. Основна частина.

Вправа «Особисті межі».

Обговорення:

- що мені подобається;
- що неприємно;
- як сказати «ні».

Рольова гра «Повага у спілкуванні».

Ситуації:

- перебивання;
- насмішки;
- підтримка;

- допомога.

Вправа «Чарівні слова».

Тренування ввічливих звертань.

3. Завершення.

Рефлексія «Як я можу проявляти повагу?»

Очікуваний результат: розвиток асертивності та міжособистісної культури.

ЗАНЯТТЯ 12. «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ».

Мета: розвиток усвідомлення наслідків власних дій.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Мій обов'язок».

Учасники називають свої домашні або шкільні обов'язки.

2. Основна частина.

Вправа «Причина - наслідок».

Розгляд життєвих ситуацій:

- запізнився;
- не виконав обіцянку;
- допоміг іншому.

Кейс-метод «Що буде далі?».

Прогнозування наслідків поведінки.

Вправа «Відповідальний вибір».

Учасники обирають способи поведінки у складних ситуаціях.

3. Завершення.

Рефлексія «За що я відповідаю?».

Очікуваний результат: формування відповідальності та самоконтролю.

ЗАНЯТТЯ 13. «ДОБРОТА І ПІДТРИМКА»

Мета: розвиток емпатії та просоціальної поведінки.

Основні вправи.

«Добрі вчинки».

Обговорення прикладів допомоги.

«Коло підтримки».

Кожен говорить приємні слова іншому.

«Як допомогти?».

Розбір ситуацій підтримки.

Арт-вправа «Тепло для інших».

Створення символічних листів підтримки.

Очікуваний результат: розвиток емпатії та доброзичливості.

ЗАНЯТТЯ 14. «СПРАВЕДЛИВІСТЬ».

Мета: розвиток морального мислення та морального вибору.

Основні вправи.

«Що справедливо?».

Обговорення життєвих прикладів.

Моральні дилеми.

Ситуації вибору між:

- чесністю;
- вигодою;
- допомогою;
- власними інтересами.

«Суд ситуацій».

Груповий аналіз вчинків.

«Який би вибір зробив я?».

Очікуваний результат: розвиток морального судження.

ЗАНЯТТЯ 15. «МІЙ ВИБІР».

Мета: формування навичок прийняття рішень.

Основні вправи.

«Дерево рішень».

Складання варіантів вибору та їх наслідків.

«Складна ситуація».

Пошук різних способів вирішення проблеми.

«Світлофор рішень».

- червоний - небезпечно;
- жовтий - подумай;
- зелений - безпечно.

«Я обираю».

Програвання життєвих ситуацій.

Очікуваний результат: розвиток усвідомленого вибору.

ЗАНЯТТЯ 16. «МОЇ КОРДОНИ».

Мета: формування психологічних меж та навичок асертивності.

Основні вправи.

«Так - ні».

Відпрацювання вміння відмовляти.

«Мій простір».

Визначення комфортної дистанції.

Рольові ситуації.

- тиск однолітків;
- небажані прохання;
- захист власної думки.

«Я маю право».

Обговорення прав підлітка.

Очікуваний результат: розвиток асертивної поведінки та впевненості у собі.

МОДУЛЬ 3. «Я СЕРЕД ІНШИХ».

ЗАНЯТТЯ 17. «СПІЛКУВАННЯ БЕЗ СТРАХУ».

Мета: розвиток комунікативної впевненості та зниження соціальної тривожності.

Обладнання: картки ситуацій, м’яч, піктограми емоцій.

Структура заняття.

1. Вступ (5 хв)

Вправа «Привітання по-різному».

Учасники вітаються:

- жестом;
- посмішкою;
- словом;
- рухом.

Мета: зняття напруги та активізація групової взаємодії.

2. Основна частина (45 хв).

Вправа «Легко — важко».

Обговорення:

- коли мені легко спілкуватися;
- коли складно;
- чого я боюся.

Комунікативна гра «Запитай мене».

Учасники вчаться:

- ставити запитання;
- підтримувати діалог;
- слухати співрозмовника.

Рольові ситуації.

Ситуації:

- знайомство;
- прохання про допомогу;
- відповідь у класі;
- спілкування з однолітками.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Що сьогодні вдалося?».

Очікуваний результат: зниження комунікативної тривожності та розвиток соціальної впевненості.

ЗАНЯТТЯ 18. «Я І КОНФЛІКТИ».

Мета: формування навичок конструктивного вирішення конфліктів.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Що таке конфлікт?».

Обговорення прикладів конфліктних ситуацій.

2. Основна частина.

Вправа «Емоції у конфлікті».

Підлітки визначають:

- що вони відчувають під час сварки;
- як реагує тіло;
- як поводяться люди.

Аналіз ситуацій.

Розгляд конфліктів:

- з друзями;
- з батьками;
- у школі.

Пошук конструктивних рішень.

Вправа «Стоп - подумай - дій».

Алгоритм саморегуляції:

1. зупинись;
2. заспокойся;
3. подумай;
4. обери рішення.

3. Завершення.

Рефлексія «Що допомагає уникати конфлікту?».

Очікуваний результат: розвиток самоконтролю та конструктивної поведінки.

ЗАНЯТТЯ 19. «КОМАНДА».

Мета: розвиток навичок співпраці та групової взаємодії.

Основні вправи.

«Спільна вежа».

Група будує конструкцію з підручних матеріалів.

Мета: розвиток співробітництва.

«Передай повідомлення».

Командна гра на уважність та взаєморозуміння.

«Ми разом».

Створення групового плаката:

- що допомагає команді;
- що заважає співпраці.

Рефлексія.

«Що я роблю добре у команді?»

Очікуваний результат: розвиток кооперації та відповідальності.

ЗАНЯТТЯ 20. «ДОВІРА».

Мета: розвиток міжособистісної довіри та емоційної відкритості.

Основні вправи.

«Сліпий провідник».

Робота в парах:

один учасник із заплющеними очима, інший супроводжує.

«Моє безпечне коло».

Визначення людей, яким можна довіряти.

«Секрет підтримки».

Обговорення:

- як зрозуміти, що людині можна довіряти;
- як підтримувати інших.

Рефлексія.

«Коли я відчуваю довіру?»

Очікуваний результат: формування безпечних соціальних зв'язків.

ЗАНЯТТЯ 21. «ДОПОМОГА ІНШОМУ».

Мета: розвиток просоціальної поведінки та соціальної активності.

Основні вправи.

«Кому потрібна допомога?».

Аналіз життєвих ситуацій.

«Добра справа».

Планування маленьких добрих вчинків.

Рольові ситуації.

- підтримка друга;
- допомога новачку;
- співчуття іншому.

Арт-вправа «Долонька добра».

Учасники записують способи допомоги людям.

Рефлексія.

«Чому важливо допомагати?»

Очікуваний результат: розвиток емпатії та соціальної відповідальності.

МОДУЛЬ 4. «МОЄ МАЙБУТНЄ».

ЗАНЯТТЯ 22. «МОЇ ЦІЛІ».

Мета: розвиток навичок цілепокладання.

Основні вправи.

«Моя мета».

Учасники формулюють:

- короткострокові;
- довгострокові цілі.

«Сходинки до мети».

Побудова плану досягнення цілі.

«Що мені допоможе?».

Визначення ресурсів підтримки.

Рефлексія.

«Який мій перший крок?»

Очікуваний результат: формування навичок планування.

ЗАНЯТТЯ 23. «МОЇ МРІЇ».

Мета: актуалізація позитивного образу майбутнього.

Основні вправи.

«Колаж мрій».

Створення візуального образу майбутнього.

«Як виглядає моє щасливе життя».

Малюнок або опис бажаного майбутнього.

«Що мені допоможе здійснити мрію».

Обговорення ресурсів та перешкод.
Рефлексія.
«Про що я мрію найбільше?»
Очікуваний результат: розвиток внутрішньої мотивації.
ЗАНЯТТЯ 24. «МОЄ МАЙБУТНЄ».
Мета: формування смисложиттєвих орієнтацій.
Основні вправи.
«Лист собі у майбутнє».
Підлітки пишуть або створюють символічний лист.
«Моє майбутнє Я».
Візуалізація себе через 5–10 років.
«Життєвий шлях».
Створення символічної дороги життя.
Рефлексія.
«Яким я хочу бути?»
Очікуваний результат: розвиток життєвого самовизначення.
ЗАНЯТТЯ 25. «ПРОФЕСІЇ ТА ПОКЛИКАННЯ».
Мета: розвиток професійного самовизначення.
Основні вправи.
«Світ професій».
Ознайомлення з різними професіями.
«Що мені цікаво».
Визначення професійних інтересів.
«Моя майбутня професія».
Створення образу бажаної професії.
Рефлексія.
«Що я хотів би робити у майбутньому?»
Очікуваний результат: формування професійних орієнтирів.
ЗАНЯТТЯ 26. «КИМ Я ХОЧУ БУТИ».
Мета: формування позитивного образу майбутнього Я.
Основні вправи.
«Моє доросле Я».
Візуалізація власного майбутнього.
«Мої сильні сторони у майбутньому».
Визначення особистісних ресурсів.
«Історія мого успіху».
Створення позитивного сценарію майбутнього.
Рефлексія.
«Що допоможе мені стати таким?»
Очікуваний результат: розвиток віри у власні можливості.
ЗАНЯТТЯ 27. «Я МОЖУ ДОСЯГАТИ».
Мета: розвиток самоефективності та впевненості у собі.
Основні вправи.
«Мої перемоги».
Пригадування власних успіхів.
«Історії успіху».
Обговорення прикладів подолання труднощів.
«Я впораюсь».
Формування позитивних самоустановок.
Рефлексія.
«Чим я можу пишатися?»
Очікуваний результат: підвищення впевненості у собі.
ЗАНЯТТЯ 28. «МОЄ ОТОЧЕННЯ».

Мета: усвідомлення соціальних ресурсів підтримки.

Основні вправи.

«Карта підтримки».

Створення схеми людей, які підтримують.

«Хто мені допомагає».

Обговорення важливих людей.

«До кого можна звернутися».

Моделювання складних ситуацій.

Рефлексія.

«Я не один».

Очікуваний результат: зміцнення почуття соціальної підтримки.

МОДУЛЬ 4. «МОЄ МАЙБУТНЄ».

ЗАНЯТТЯ 29. «ЯК ДОЛАТИ ТРУДНОЩІ».

Мета: розвиток психологічної стійкості та навичок подолання труднощів.

Обладнання: картки ситуацій, ватман, кольорові олівці.

Структура заняття.

1. Вступ (5 хв).

Вправа «Що допомагає мені не здаватися?».

Учасники пригадують ситуації, коли їм вдалося впоратися зі складнощами.

2. Основна частина (45 хв).

Вправа «Мої труднощі».

Підлітки визначають:

- що для них є складним;
- які емоції виникають;
- хто може допомогти.

Вправа «Рюкзак підтримки».

Учасники символічно «складають» у рюкзак:

- свої сильні сторони;
- підтримку близьких;
- корисні навички;
- способи заспокоєння.

Вправа «Що я можу зробити».

Робота з копінг-стратегіями:

- попросити допомогу;
- зробити паузу;
- поговорити;
- виконати дихальні вправи.

3. Завершення (10 хв).

Рефлексія «Моя сила у труднощах».

Очікуваний результат: розвиток резильєнтності та адаптивних способів подолання стресу.

ЗАНЯТТЯ 30. «Я І СТРЕС».

Мета: розвиток навичок емоційної саморегуляції та зниження психоемоційної напруги.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Як я відчуваю стрес?».

Обговорення:

- що відбувається з тілом;
- які виникають думки;
- як змінюється поведінка.

2. Основна частина.

Дихальна вправа «Квадрат».

Вдих - затримка - видих - пауза.

Вправа «Безпечне місце».

Керована візуалізація місця спокою.

Прогресивна м'язова релаксація.

Почергове напруження та розслаблення м'язів.

Сенсорна вправа.

Робота з антистрес-матеріалами:

- м'ячики;
- тактильні предмети;
- сенсорні мішечки.

3. Завершення.

Рефлексія «Що мене заспокоює?».

Очікуваний результат: зниження емоційного напруження та розвиток навичок саморегуляції.

ЗАНЯТТЯ 31. «МОЄ РІШЕННЯ У СКЛАДНІЙ СИТУАЦІЇ».

Мета: розвиток морального вибору та відповідальної поведінки.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Складний вибір».

Обговорення прикладів життєвих рішень.

2. Основна частина.

Кейс-метод.

Розбір ситуацій:

- тиск однолітків;
- конфлікт;
- несправедливість;
- ризикована поведінка.

Вправа «Наслідки».

Учасники визначають:

- що буде після вибору;
- як це вплине на інших.

Вправа «Я обираю».

Підлітки аргументують власний вибір.

3. Завершення.

Рефлексія «Що допомагає робити правильний вибір?».

Очікуваний результат: розвиток моральної відповідальності та самоконтролю.

МОДУЛЬ 5. «Я МОЖУ».

ЗАНЯТТЯ 32. «МОЇ ДОСЯГНЕННЯ».

Мета: усвідомлення особистісного прогресу та зміцнення позитивної самооцінки.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Що в мене вже виходить?».

2. Основна частина.

Вправа «Щоденник успіху».

Підлітки записують або малюють:

- чого навчилися;
- що змінилося;
- чим пишаються.

Вправа «Моя перемога».

Кожен ділиться власним досягненням.

Арт-вправа «Медаль для себе».

Створення символічної нагороди.

3. Завершення.

Рефлексія «Я молодець, тому що...».

Очікуваний результат: підвищення самоцінності та впевненості у собі.

ЗАНЯТТЯ 33. «ЩО ЗМІНИЛОСЯ В МЕНІ».

Мета: розвиток рефлексії та самоспостереження.

Основні вправи.

«Я тоді - я зараз»

Порівняння власних змін.

«Коло рефлексії».

Обговорення:

- що було складним;
- що вдалося;
- що допомогло змінитися.

«Мій внутрішній ріст».

Створення символічного малюнка розвитку.

Рефлексія.

«Я став...»

Очікуваний результат: розвиток рефлексивних умінь та усвідомлення особистісних змін.

ЗАНЯТТЯ 34. «МОЇ ЖИТТЄВІ ПРАВИЛА».

Мета: формування внутрішніх моральних орієнтирів.

Основні вправи.

«Що для мене важливо».

Повторне усвідомлення власних цінностей.

«Мій кодекс».

Створення особистих життєвих правил:

- як я ставлюся до людей;
- як ставлюся до себе;
- що хочу зберігати у житті.

«Мої принципи».

Обговорення життєвих переконань.

Рефлексія.

«Якими правилами я хочу керуватися?»

Очікуваний результат: розвиток особистісної зрілості та внутрішньої позиції.

ЗАНЯТТЯ 35. «МОЯ КНИГА ЦІННОСТЕЙ».

Мета: інтеграція набутого досвіду та усвідомлення власних життєвих смислів.

Основні вправи.

Створення «Книги цінностей».

Підлітки оформлюють індивідуальну папку:

- мої цінності;
- мої сильні сторони;
- мої цілі;
- мої мрії;
- моя підтримка.

«Мій символ».

Створення особистого символу або емблеми.

«Що я беру з собою».

Учасники обговорюють найважливіші висновки програми.

Рефлексія.

«Що стало для мене важливим?»

Очікуваний результат: узагальнення особистісного досвіду та формування цілісного образу себе.

ЗАНЯТТЯ 36. «Я. ЦІННОСТІ. МАЙБУТНЄ».

Мета: завершення програми та закріплення позитивних особистісних змін.

Структура заняття.

1. Вступ.

Вправа «Мій шлях».

Учасники пригадують найважливіші моменти програми.

2. Основна частина.

Презентація власних досягнень.

Підлітки демонструють:

- книгу цінностей;
- творчі роботи;
- власні висновки.

Вправа «Побажання майбутньому собі».

Створення символічних побажань.

Церемонія завершення.

Вручення сертифікатів та слів підтримки.

3. Завершення.

Фінальна рефлексія.

- що я дізнався про себе;
- що змінилося;
- що хочу зберегти надалі.

Очікуваний результат: завершення програми, закріплення позитивної Я-концепції, підвищення мотивації до подальшого розвитку.

Довідки про впровадження результатів дослідження

ПОЛТАВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
вул. Героїв України, 16, м. Полтава, 36040, тел.: (0532) 66-06-41
E-mail: nrc.poltav@gmail.com, nvkpor@meta.ua, Web:
https://sites.google.com/view/nrcpoltava
Код ЄДРПОУ 25172280

23.07.2026 № 393 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів науково-психологічного дослідження Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» за спеціальністю 053 Психологія

Результати науково-психологічного дослідження Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ упродовж 2023-2025 років впроваджувалися у практику роботи Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради.

У процесі дослідження було систематизовано та адаптовано психологічний інструментарій, здійснено обстеження ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ. Зокрема, було з'ясовано загальні та специфічні особливості сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків у відповідності до їх мовленнєвих порушень.

На основі проведеного дослідження Барболіним І.С. розроблено та вивчено стан сформованості ціннісно-смислової сфери спрямованої на виправлення труднощів її формування та її подальший розвиток, що є необхідною передумовою їх готовності до майбутнього життя.

Результати практичного застосування показують підвищення ефективності корекційно-розвиткового та освітньо-виховного процесу закладу на фоні зростання обізнаності колективу з теоретичною та практичною складовою дисертації. Водночас зафіксовано зростання рівня сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ.

Директор Любов СІЧКАР

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
вул. Паторжинського, 13А, м. Дніпро, 49044, тел. (066) 3163692, (068) 3416420
e-mail: kzo.domrc@gmail.com, http://www.domrc.klasna.com, Код ЄДРПОУ 20267596

31.07.2026 № 01-04/132

ДОВІДКА
Про впровадження матеріалів науково-психологічного дослідження Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» за спеціальністю 053 «Психологія»

На базі «Дніпропетровського обласного методичного ресурсного центру «Дніпропетровської обласної ради» упродовж 2023-2025 років Барболін І. С. проводив науково-психологічне дослідження з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ». У процесі дослідження було розроблено систему психологічної діагностики та виявлено особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ. На цій основі було визначено напрями та зміст корекційно-розвиткової роботи спрямованої на формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ, що забезпечує здобувачів освіти необхідними якостями та ЗУН для подальшої соціалізації.

Розроблена система вивчення особливостей та формування ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ впроваджувалася на підгрупових та індивідуальних заняттях психолога та викладачів. Результати апробації засвідчили підвищення якості корекційно-розвиткової роботи та зростанні рівня сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ.

Директор Тетяна ДРЮК

Україна
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО»
Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти
65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-35; +380 (93) 015 61 82 E-mail: nnifksr@pdpu.edu.ua

№ 601/1 від 01.07.2016р.
на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів науково-психологічного дослідження Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дослідження Барболіна Івана Сергійовича із вищеназваної теми були впроваджені в практику діяльності Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Дослідником було розроблено і проведено низку практичних занять спрямованих на ознайомлення особливостями формування ціннісно-смислової сфери ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ, методиками їх вивчення та організацією цілеспрямованого освітньо-виховного процесу з метою розвитку ціннісно-смислової сфери.

Наукові здобутки автора з теми дисертації «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» використовувалися в освітньому процесі Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Т.в.о. директора
навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти
кандидат біологічних наук, доцент Надія ОРЛИК

Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти

ДАРНИЦЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА І-ІІ СТУПЕНІВ №12
ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА**

02091, м. Київ,
Харківське шосе, 121/3
тел. (044) 564 4407; 564 0358
(044) 564 6887

р/р UA 03 820172 0 344220004000035801
ДКСУ у м .Києві
ЄДРПОУ 16462352

08.09.2026 № 296

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів науково-психологічного дослідження Барболіна Івана Сергійовича на тему «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» за спеціальністю 053 «Психологія»

Барболін Іван Сергійович упродовж 2023-2025 років проводив науково-дослідницьку роботу в спеціальній школі І-ІІ ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації яка була спрямована на визначення психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ.

Іван Сергійович не зупинився на визначенні та окресленні особливостей підлітків з ТПМ, він поділився розробленими методиками та навчив користуватися ними колектив закладу освіти. Зокрема, провів низку семінарів щодо планування корекційно-розвиткових занять спрямованих на розвиток та виправлення недоліків ціннісно-смислової сфери здобувачів освіти.

Практичне впровадження отриманих на семінарах знань продемонструвало позитивні результати які знайшли своє відображення в удосконалені цілеспрямованої роботи педагогічного колективу, а саме:

- розуміння суті проблеми і відповідному спрямуванні зусиль на роботу з підлітками, що мають ТПМ ;
- підвищення рівня сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків з ТПМ (підвищилась культура спілкування, поліпшились навички орієнтації у морально-етичних питаннях, зріс загальний рівень вихованості здобувачів освіти).

Результати науково-дослідної роботи Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» отримали позитивну оцінку та можуть бути рекомендованими до впровадження в освітньо-виховний процес закладів освіти.

УКРАЇНА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА І-ІІ СТУПЕНІВ №12 ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА ідентифікаційний код 16462352 м. КИЇВ

Директор школи Олег САВЧУК

УКРАЇНА
ДЕСНЯНСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 3
ДЕСНЯНСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА
вул. Братиславська, 14-а, м. Київ, 02156, т/ф (044)223-18-69
E -mail: irc3@kyivcity.gov.ua, irc3_kyiv@ukr.net Код ЄДРПОУ 42621158

11 вересня 2026 року № 37

ДОВІДКА
Про впровадження матеріалів науково-психологічного дослідження Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ» за спеціальністю 053 «Психологія»

Барболін Іван Сергійович упродовж 2023-2025 років проводив науково-дослідну роботу в Інклюзивно-ресурсному центрі № 12 Деснянського району м. Києва. Яка була спрямована на визначення психологічних особливостей формування ціннісно-смислової сфери підлітків із ТПМ.

Але Іван Сергійович не зупинився на визначенні та окресленні особливостей, він поділився розробленими методиками та навчив користуватися ними колектив Інклюзивно-ресурсного центру № 12 Деснянського району м. Києва. Зокрема провів низку семінарів щодо планування корекційно-розвиткових занять спрямованих на розвиток та виправлення недоліків ціннісно-смислової сфери здобувачів освіти.

Практичне впровадження отриманих на семінарах ЗУН продемонструвало позитивні результати. Які знайшли своє відображення як в підвищенні цілеспрямованості роботи педагогічного колективу, а саме, розуміння суті проблеми та відповідному спрямуванні зусиль. Так і в підвищенні рівня сформованості ціннісно-смислової сфери підлітків: підвищилась культура спілкування, поліпшились навички орієнтації у морально-етичних питаннях, зріс загальний рівень вихованості здобувачів освіти.

Результати науково-дослідної роботи Барболіна Івана Сергійовича з теми «Психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери підлітків із

ТПМ» отримали позитивну оцінку та можуть бути рекомендованими до впровадження в освітньо-виховний процес закладів освіти.

Директор Марина ВИГОВСЬКА

М. П.

«11» вересня 2026 р. № 37