

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

факультет здоров'я людини
кафедра психології та соціології

В. В. Коваль

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2025

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Факультет здоров'я людини

Кафедра психології та соціології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «Психологічна підтримка підлітків в інклюзивному освітньому
середовищі»

Здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
ОПП «Психологія», групи ПС-241зм

В. В. Коваль

Керівник роботи: к. психол. н., доц.

А. М. Османова

Рецензент: к. психол. н., доц. кафедри психології,
соціальної роботи та педагогіки Відкритого
міжнародного університету розвитку
людини «Україна»

О. О. Поджинська

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет _____ здоров'я людини _____
Кафедра _____ психології та соціології _____
Освітній ступінь _____ магістр _____
Спеціальність _____ 053 Психологія _____
Освітньо-професійна програма _____ «Психологія» _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувачка кафедри
психології та соціології
Бохонкова Ю.О.

“03” вересня 2025 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**
Коваль Вікторії Вікторівни

1. Тема роботи: «Психологічна підтримка підлітків в інклюзивному освітньому середовищі».

Керівник роботи: А. М. Османова – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології, затверджений наказом по університету від «02» вересня 2025 року, № 141/15.04

2. Строк подання студентом роботи до захисту «10» грудня 2025 року.

3. Вихідні дані до роботи: обсяг роботи – 80 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015.

4. Зміст основної частини (перелік питань, які потрібно розробити): проаналізувати наукові джерела з зазначеної тематики; підібрати діагностичний інструментарій згідно проблеми дослідження; на основі проведеного констатувального експерименту розробити й апробувати програму соціально-психологічного тренінгу. Провести формувальний експеримент. Ефективність проведеного експерименту оцінити за допомогою математичних методів оцінки значущості відмінностей середніх величин.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень): таблиці, рисунки (гістограми, діаграми, сегментограми, графіки)

6. Консультанти розділів:

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Османова А. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	04.09.2025 р.	16.10.2025 р.
2.	Османова А. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	17.10.2025 р.	24.10.2025 р.
3.	Османова А. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	25.10.2025 р.	03.11.2025 р.

7. Дата видачі завдання: «03» вересня 2025 р.**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Визначення проблеми, завдань дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	04.09.2025 р. – 07.09.2025 р.	
2	Аналіз літератури за проблемою. Систематичний аналіз наукових джерел. Структурування огляду літератури. Робота над теоретичною частиною дослідження.	08.09.2025 р. – 16.10.2025 р.	
3	Узагальнення результатів констатувального експерименту.	17.10.2025 р. – 24.10.2025 р.	
4	Розробка та апробація програми соціально-психологічного тренінгу.	25.10.2025 р. – 31.10.2025 р.	
5	Обробка, графічне оформлення та психологічний аналіз результатів формувального експерименту та оцінка ефективності корекційних заходів за допомогою методів математичної статистики	01.11.2025 р. – 03.11.2025 р.	
6	Узагальнення наукових фактів, написання висновків за результатами проведення дослідження. Технічне оформлення роботи.	04.11.2025 р. – 08.12.2025 р.	
7	Попередній захист роботи	09.12.2025 р. – 10.12.2025 р.	
8	Представлення роботи на зовнішню рецензію.	11.12.2025 р. – 14.12.2025 р.	
9	Перевірка роботи на академічний плагіат.	15.12.2025 р. – 17.12.2025 р.	
10	Підготовка кваліфікаційної роботи до захисту.	18.12.2025 р. – 21.12.2025 р.	
11	Захист кваліфікаційної роботи.	22.12.2025 р. – 27.12.2025 р.	

Здобувачка вищої освіти**Керівник роботи:****к. психол. н., доц.****Коваль В. В.****Османова А. М.**

РЕФЕРАТ

Текст – 131 с., рис. – 5, табл. – 14, літератури – 82 дж., додатків – 3

У кваліфікаційній магістерській роботі представлено теоретичні та методологічні засади вивчення проблеми психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі. Досліджено функції, завдання, напрями роботи психолога в інклюзивному просторі та методи психологічного супроводу. Запропоновано модель професійної діяльності психолога, визначено необхідні компетентності та розроблено рекомендації щодо оптимізації психологічної підтримки в інклюзивному середовищі для гармонійного розвитку учнів раннього підліткового віку.

Проведено констатувальний етап емпіричного дослідження, під час якого виявлено рівень шкільної тривожності, навчальної мотивації, групової згуртованості, суб'єктивного відчуття безпеки учнів та психологічна атмосфера в інклюзивному середовищі.

На основі отриманих даних розроблено та апробовано програму соціально-психологічної підтримки, спрямовану на зниження тривожності, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування позитивної шкільної мотивації, покращення міжособистісної взаємодії та зміцнення відчуття безпеки в інклюзивному середовищі. Ефективність формувального експерименту оцінено за допомогою статистичних методів, зокрема t-критерію Стьюдента.

Ключові слова: ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ, ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА, ТРИВОЖНІСТЬ, ШКІЛЬНА МОТИВАЦІЯ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД.

ABSTRACT

Koval V. V. Psychological support for adolescents in an inclusive educational environment. – Qualification work. – Kyiv, 2025.

The qualification master's thesis presents the theoretical and methodological foundations for studying the problem of psychological support for adolescents in an inclusive educational environment. The functions, tasks, areas of work of a psychologist in an inclusive setting, as well as methods of psychological support, are examined. A model of the psychologist's professional activity is proposed, the necessary competencies are identified, and recommendations for optimizing psychological support in an inclusive environment aimed at the harmonious development of early adolescents are developed.

A diagnostic stage of the empirical study was conducted, during which the levels of school anxiety, academic motivation, group cohesion, students' subjective sense of safety, and the overall psychological climate in the inclusive environment were identified.

Based on the obtained data, a social-psychological support program was developed and tested. The program is aimed at reducing anxiety, developing emotional self-regulation skills, fostering positive academic motivation, improving interpersonal interaction, and strengthening the sense of safety in the inclusive environment. The effectiveness of the formative experiment was evaluated using statistical methods, including Student's t-test.

Key words: INCLUSIVE EDUCATION, INTERPERSONAL INTERACTION, INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, ADOLESCENCE, PSYCHOLOGICAL SUPPORT, ANXIETY, SCHOOL MOTIVATION, PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	12
1.1. Сутність та основні принципи інклюзивної освіти.....	12
1.2. Психологічні особливості підліткового віку.....	24
1.3. Професійна діяльність психолога як основа психологічної підтримки учнів в інклюзивному освітньому просторі.....	29
Висновки до розділу 1.....	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	39
2.1. Методи та технології роботи психолога в інклюзивному освітньому просторі.....	39
2.2. Організація та методи емпіричного дослідження.....	42
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів констатувального експерименту.....	47
Висновки до розділу 2.....	63
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	65
3.1. Практичні рекомендації щодо оптимізації діяльності психолога в інклюзивному освітньому середовищі.....	65
3.2. Характеристика структури та змісту програми психологічної підтримки підлітків в рамках формування ефективної міжособистісної взаємодії.....	74
3.3. Результати проведення формувального експерименту та оцінка ефективності тренінгової програми.....	86
Висновки до розділу 3.....	101
ВИСНОВКИ.....	103
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	108
ДОДАТКИ.....	118

ВСТУП

Інклюзивна освіта є однією з ключових тенденцій сучасного освітнього процесу, що сприяє інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище. У зв'язку з цим, важливість ролі психолога в інклюзивній освіті зростає, оскільки цей фахівець забезпечує психологічну підтримку та адаптацію учнів, створює сприятливе середовище для навчання і розвитку.

Система інклюзивного навчання забезпечує комплексні умови для інтелектуального зростання, мовленнєвих компетентностей, соціалізаційних процесів та емоційної сфери підлітків, які мають специфічні освітні запити. Паралельно з цим, формування сприятливого простору для комунікації, а також міжособистісної взаємодії з такими учнями підвищує показники толерантної свідомості, емпатії, альтруїстичної поведінки та здатності до конструктивної співпраці, що в підсумку сприяє консолідації демократичних суспільних відносин. Проте впровадження інклюзивних практик супроводжується низкою викликів, особливо у контексті психологічного супроводу підлітків.

Підлітковий вік традиційно вважається одним із найскладніших періодів онтогенезу особистості. Фізіологічні зміни, перебудова системи соціальних відносин, інтенсивний розвиток самосвідомості та пошук власної ідентичності створюють підґрунтя для виникнення різноманітних труднощів. В умовах інклюзивного освітнього середовища ці виклики набувають особливої специфіки, оскільки підлітки стикаються з необхідністю побудови взаємодії з однолітками, які мають різні освітні потреби, різний темп і стиль навчання, відмінні можливості комунікації. Для дітей з особливими освітніми потребами ці процеси ускладнюються необхідністю адаптації до шкільного середовища, взаємодії з ровесниками та прийняття себе.

Актуальність дослідження психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі зумовлена необхідністю створення

ефективних психолого-педагогічних підходів, спрямованих на забезпечення сприятливих умов для гармонійного розвитку, адаптації та соціальної інтеграції учнів цієї вікової групи. У підлітковому віці активно формуються самооцінка, система цінностей, соціальні навички та почуття власної ідентичності. Проте в умовах інклюзивного навчання ці процеси можуть ускладнюватися через особливі освітні потреби, підвищену чутливість до оцінки з боку ровесників та ризик соціальної ізоляції.

Особливої значущості ця проблема набуває в умовах сучасних суспільних викликів — наслідків пандемії, воєнних дій, емоційного напруження та зростання тривожності серед дітей і підлітків. Усе це створює потребу в науковому обґрунтуванні системи психологічної підтримки, яка сприятиме емоційній стабільності, самоприйняттю та розвитку позитивної взаємодії підлітків в інклюзивному освітньому середовищі. Таким чином, питання вивчення психологічної підтримки підлітків та психологічного супроводу в інклюзивній освіті є не лише актуальним, але й необхідним для підвищення ефективності навчального процесу та забезпечення всебічної підтримки учнів з особливими потребами.

Об'єкт - процес психологічної підтримки підлітків у контексті їх розвитку, навчання та соціальної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет – психологічні особливості, умови, зміст та методи реалізації підтримки підлітків раннього підліткового віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей психологічної підтримки підлітків раннього підліткового віку в інклюзивному освітньому середовищі; розробити та апробувати програму спрямовану на оптимізацію психологічної підтримки цієї вікової категорії, а також у розробці рекомендацій для практичного застосування та оптимізації психологічного супроводу.

Відповідно до сформованої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз стану та особливостей інклюзивного освітнього простору, а також проаналізувати науково-теоретичні підходи до розуміння сутності психологічної підтримки учнів в інклюзивному закладі освіти та специфіки її здійснення.

2. Визначити психологічні особливості підліткового віку, що впливають на потребу у підтримці в умовах інклюзивного навчання.

3. Провести емпіричне дослідження психологічного стану, рівня тривожності, рівень шкільної мотивації підлітків в інклюзивних класах та рівень відчуття безпеки учнів в інклюзивному освітньому середовищі, виявити проблемні зони, що потребують психологічної корекції.

4. Розробити та впровадити програму психологічної підтримки, спрямовану на формування навичок продуктивної взаємодії підлітків в інклюзивному середовищі, підвищення їхньої психологічної адаптованості та емоційного благополуччя.

5. Оцінити ефективність розробленої програми психологічної підтримки за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента).

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, узагальнення та класифікація;
- емпіричні: спостереження, тестування, опитування;
- методи обробки та інтерпретації даних: математичні методи статистичної обробки даних дослідження;
- методи психологічної корекції – програма профілактики.

З даної проблеми проведене дослідження із застосуванням наступних психодіагностичних методик: «Тест шкільної тривожності Філіпса», «Анкета оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової», «Соціометрія» (Дж. Морено) та опитувальник для дітей – «Безпечне освітнє середовище».

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше комплексно досліджено специфіку психологічної підтримки підлітків раннього підліткового віку в умовах інклюзивного освітнього середовища; уточнено зміст поняття «психологічна підтримка підлітків в інклюзивному середовищі» як системи цілеспрямованих психологічних впливів, що сприяють успішній адаптації, емоційному благополуччю та ефективній міжособистісній взаємодії; експериментально доведено ефективність спеціально розробленої програми соціально-психологічного тренінгу для оптимізації психологічної підтримки підлітків в інклюзивному класі.

Теоретичне значення дослідження полягає у систематизації та поглибленні наукових уявлень про роль психологічної підтримки в інклюзивному освітньому просторі. Робота розширює теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти та психологічного супроводу учасників інклюзивного освітнього процесу, специфічних функцій і завдань психолога в інклюзивній освіті, які досі недостатньо висвітлені в науковій літературі; визначенні ключових компетенцій, необхідних психологам для роботи в інклюзивному середовищі, що дозволяє сформулювати новий підхід до підготовки фахівців у цій сфері.

Практичне значення. Отримані результати можуть бути використані для підготовки програм навчання та підвищення кваліфікації психологів, які працюють в інклюзивних закладах освіти, що сприятиме розвитку їх професійних компетенцій; розробки рекомендацій щодо оптимізації діяльності психологів в інклюзивному середовищі, що може покращити якість психологічного супроводу учнів з особливими потребами; підвищення обізнаності педагогів та адміністрації закладів освіти щодо важливості психологічної підтримки учнів у рамках інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Сутність та основні принципи інклюзивної освіти

Сучасні процеси глобалізації, зміни в економіці, соціальній сфері та в розвитку особистості призвели до оновлення майже всіх сфер суспільного життя. Найбільші перетворення відбулися саме в освіті, оскільки вона є основою розвитку сучасного інформаційного суспільства. Тому освіта має бути доступною для кожного — незалежно від віку, мови, походження чи особливостей розвитку. Щоб вирішити ці завдання, у другій половині ХХ століття почала активно формуватися інклюзивна освіта. Вона створює умови, за яких діти з різними потребами можуть навчатися разом, розвиватися, здобувати професію та в майбутньому брати активну участь у житті країни. Рівень розвитку інклюзивної освіти показує, наскільки зрілим є суспільство, чи може воно підтримувати інших, бути гуманним і толерантним до відмінностей між людьми.

Інклюзивна освіта в європейському контексті дійсно потребує глибоких змін у соціальних установках та методах роботи вчителів. Вчителі мають діяти, спираючись на принципи толерантності, поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини, а також бути неупередженими і недискримінаційними. Це означає усвідомлення важливості різноманіття та активне сприяння створенню навчального середовища, в якому всі учні можуть почуватися прийнятими і підтриманими.

Інклюзивне освітнє середовище ґрунтується на методологічній основі, яка спрямована на розвиток особистості дитини та визнає її унікальність, неповторність та право на реалізацію власних потреб у процесі організації спільної для відповідного віку навчальної діяльності й повсякденного життя дітей [15].

ЮНЕСКО визначає інклюзію як динамічний процес, що передбачає позитивне ставлення до різноманітності дітей в освітньому просторі та сприйняття індивідуальних особливостей не як проблеми, а як потенціал для розвитку. Це підкреслює трансформаційний характер інклюзії, яка змінює освітню систему відповідно до потреб здобувачів освіти, а не навпаки. На думку вчених, інклюзія – це не лише питання організаційних змін, а й цілісна філософія освіти [2].

В посібнику М. Порошенко подається таке визначення: «Інклюзивна освіта (англ, inclusion – включення; французька, inclusiv – той, який в себе включає; латинською include – включаю, заключаю,) – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальної діяльності» [49].

Сучасне трактування інклюзивної освіти виходить за межі звичайної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у навчальні заклади. Воно охоплює широкий спектр аспектів: від створення доступного на фізичному рівні освітнього простору до забезпечення сприятливого психологічного клімату, а також впровадження адаптивних навчальних програм.

Основними характеристиками інклюзивної освіти є:

Системний підхід до організації освітнього процесу;

Визнання цінності всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей;

Адаптація навчального простору відповідно до потреб учнів;

Організація діяльності психолого-педагогічного супроводу;

Ефективна взаємодія всіх учасників навчальної діяльності [49].

У країнах Західної Європи реформа спеціальної освіти розпочалася ще у 70-х роках ХХ ст. Європейські дослідники визначили інклюзивне навчання дітей з психофізичними порушеннями як основний підхід до здобуття освіти [50].

В 2017 році був ухвалений Закон України «Про освіту». В ньому визначаються права дітей з особливими освітніми потребами, забезпечується індивідуальний підхід та комплексна підтримка, встановлюються рівні умови для участі кожної дитини в процесі навчання. Тобто, цей закон створює правову базу для інклюзивної освіти.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні відбувається не лише на державному, а й на регіональному та місцевому рівнях, що сприяє врахуванню особливостей конкретних територій. Органи місцевого самоврядування в межах децентралізації приймають власні програми, які охоплюють фінансування заходів зі створення безбар'єрного освітнього середовища, підготовку та підвищення кваліфікації педагогів, налагодження міжвідомчої взаємодії між освітніми установами, інклюзивно-ресурсними центрами, закладами охорони здоров'я та соціального захисту. Важливим напрямом є також інформаційно-просвітницька діяльність, спрямована на формування позитивного ставлення громади до інклюзивного навчання. Такий підхід дозволяє ефективно розподіляти ресурси та враховувати місцеві потреби у сфері інклюзивної освіти [64].

Отже, найважливішою передумовою успішного процесу інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство та освітній простір є розвиток загального безбар'єрного середовища. У такому середовищі ці діти зможуть повноцінно інтегруватися в соціальне життя. На рівні навчального закладу ця вимога переростає у побудову адаптивного освітнього середовища, здатного вчасно реагувати на різноманітні потреби кожної дитини.

Інклюзивна освіта створює основу для розвитку справедливого суспільства, де різноманітність розглядається як ресурс, а не перешкода. Це безпосередньо пов'язано з роллю психолога, який виступає ключовим фахівцем у забезпеченні успішної реалізації інклюзивних практик. Науковий аналіз поняття «інклюзивна освіта» демонструє його багатовимірність та комплексність. У науковому дискурсі це поняття розглядається через призму

різних методологічних підходів, кожен з яких розкриває важливі аспекти цього феномену.

Системний підхід, представлений у роботах А. Колупаєвої, де інклюзивна освіта розглядається як цілісна система, що складається з взаємопов'язаних елементів: організаційного, змістового, методичного та соціального. В рамках цього підходу інклюзивна освіта постає як складна адаптивна система, здатна змінюватися відповідно до потреб усіх учасників освітнього процесу. За визначенням А. Колупаєвої, це багатоаспектний процес, що забезпечує рівні можливості доступу до якісної освіти для всіх дітей. Такий підхід реалізується через впровадження навчання в загальноосвітніх закладах із використанням методик, орієнтованих на особистість учня та адаптованих до індивідуальних характеристик навчально-пізнавальної діяльності кожної дитини [28].

Соціально-психологічний підхід, представлений у роботах О. Таранченко та О. Федоренко, відображає інклюзивну освіту як механізм соціальної інтеграції та організацію інклюзивного суспільства. У межах такого підходу ключовий акцент робиться на психологічних особливостях взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а також на формуванні інклюзивної культури в освітньому просторі [29].

Компетентнісний підхід, відображений у дослідженнях Е. В. Данілавічюте та С. Литовченко, на формуванні ключових компетентностей школярів в умовах інклюзивного середовища. Отже, даний підхід підкреслює важливість розвитку не лише академічних навичок, але й соціальних компетенцій та життєвих навичок [12].

Важливо відзначити, що сучасні наукові дослідження все більше схиляються до розуміння інклюзивної освіти як динамічного процесу перетворення системи освіти, яка спрямована на організацію якісного навчання для кожної дитини. Це передбачає не лише організаційні й технічні зміни, а й глибоке переосмислення освітньої парадигми, оновлення підходів

до побудови навчального процесу та до професійного зростання педагогічних працівників.

Міжнародні дослідники, зокрема Тоні Бут і Мел Ейнськоу, автори "Індексу інклюзії", розширюють це визначення, наголошуючи на тому, що інклюзивна освіта – це постійний процес розвитку освітньої системи, спрямований на залучення всіх учнів, базуючись на принципах поваги до різноманітності та забезпечення рівних можливостей [21].

Отже, інклюзивна освіта ґрунтується на підході, який заперечує будь-які прояви дискримінації та забезпечує рівні можливості для всіх дітей, одночасно враховуючи особливі освітні потреби окремих учнів. Реалізацію інклюзивної освіти як системи освітніх послуг здійснює інклюзивний заклад загальної середньої освіти, що пристосовує навчальні програми, освітні плани, фізичний простір, методи й форми навчання до різноманітних потреб дітей. Такий заклад активно використовує ресурси громади, залучає батьків та фахівців різного профілю для надання необхідної підтримки кожній дитині й створення безпечного, комфортного та сприятливого освітнього середовища.

Ключові принципи інклюзивної освіти передбачають:

1. Спільне навчання всіх дітей, коли це можливо, незалежно від їхніх труднощів чи відмінностей.
2. Визнання та врахування навчальними закладами різноманітних потреб учнів через адаптацію методів і темпів навчання.
3. Гарантування якісної освіти для усіх дітей шляхом розробки відповідних навчальних програм, впровадження організаційних заходів, створення ефективних методик викладання, раціонального використання ресурсів і налагодження партнерських зв'язків із місцевими громадами.
4. Діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати необхідну додаткову підтримку, яка сприятиме їхньому успішному навчанню. Інклюзивна освіта є найефективнішим способом формування солідарності, співучасті, взаємоповаги та розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками [34].

Також у "Саламанській декларації" (ЮНЕСКО, 1994) та "Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю" (2006) визначені наступні принципи:

Визнання права кожної дитини на освіту , фізична доступність освітнього середовища, інформаційна доступність, економічна доступність освітніх послуг .

Принцип недискримінації, або заборона будь-якої форми дискримінації, створення рівних можливостей, протидія булінгу та стигматизації, рівноправне ставлення та підтримка всіх дітей незалежно від їхньої національності, віку, мови, особливостей розвитку та поведінки, соціального походження чи місця проживання.

Безперервне вдосконалення освітніх програм, методик і структур для врахування та забезпечення потреб і прав дітей.

Один із ключових елементів стратегії формування інклюзивного суспільства.

Динамічний процес, що передбачає постійний розвиток та оновлення [49].

У науковій літературі принципи інклюзивної освіти детально розглядаються багатьма дослідниками, які обґрунтовують їх теоретичне та практичне значення. За дослідженнями А. Колупаєвої та О. Таранченко, принцип рівних прав і прав можливо базується на концепції соціальної справедливості та недискримінації. Автори підкреслюють, що цей принцип забезпечує не лише формальне право на освіту, але й створення реальних умов для його реалізації через адаптацію освітнього середовища та забезпечення необхідної підтримки [29].

Н. Софій та Ю. Найда розкривають зміст соціальної відповідальності через призму формування інклюзивної культури в освітньому закладі. Автори наголошують на важливості створення атмосфери та взаєморозуміння, що сприяє соціальній інтеграції всіх учнів. Особливо увага приділяється створеним умовам для природного розвитку здібностей та талантів кожної дитини [61].

Е.А. Данілавічюте обґрунтовує принцип системності в організації інклюзивного навчання. Цей принцип розглядає інклюзивну освіту як клітинну систему, де всі елементи взаємопов'язані та взаємозалежні. Системність проявляється у забезпеченні наступності між додатковими етапами навчання, координації діяльності всіх учасників освітнього процесу, інтеграції різних форм і методів роботи. Важливим аспектом є забезпечення системного моніторингу результатів навчання та корекції освітньої програми відповідно до отриманих даних [12].

Усі ці принципи взаємопов'язані та формують цілісну систему, що забезпечує ефективне впровадження інклюзивного навчання. Їх практична реалізація потребує системного підходу та координації зусиль усіх учасників освітнього процесу та сприяють більш ефективній організації інклюзивного навчання, а також постійного моніторингу та вдосконалення освітніх практик.

Розглянута як питання соціальної справедливості та справедливості в освіті, інклюзія є загальношкільною системою переконань, у якій різноманітність розглядається як багатий ресурс для кожного, а не проблема, яку потрібно подолати. Інклюзивний клас – це розвиваюча навчальна спільнота, де кожен належить і кожен отримує вигоду. Це навчальний контекст, у якому діти розвивають дружбу, співпрацюють, а не змагаються, і поглиблюють свою вдячність за різноманітність. Модель спільного навчання діє на кожному рівні школи [78].

Численні дослідження підтверджують, що інклюзивні класи фокусуються насамперед на розвитку потенціалу й обдарувань учнів, а не на їхніх фізичних чи когнітивних обмеженнях. Спілкування з однолітками позитивно впливає на когнітивний, фізичний, мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток дітей з ООП. В той же час діти з нормотиповим розвитком слугують поведінковими моделями для дітей з особливими потребами, стимулюючи їх до більш цілеспрямованого застосування набутих знань і навичок. Взаємодія між учнями з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі сприяє формуванню дружніх взаємин, що

дозволяє учням розвивати природне сприйняття та толерантне ставлення до індивідуальних відмінностей, підвищує рівень емпатії та чуйності [39].

Успішність упровадження інклюзивного підходу значною мірою визначається наявністю належних психолого-педагогічних умов, що створюють сприятливе середовище для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. Концептуальні засади інклюзивної освіти спираються на соціальну модель, відповідно до якої обмеження розглядаються не як характеристика окремої особи, а як наслідок взаємодії між людиною та наявними соціальними та просторовими бар'єрами. Реалізація принципів інклюзивної освіти потребує цілеспрямованого формування психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективне втілення інклюзивного навчання в освітній практиці, з урахуванням індивідуальних особливостей, на основі міждисциплінарного підходу та педагогіки партнерства.

Психолого-педагогічні умови впровадження інклюзивного навчання можна систематизувати за трьома основними групами: організаційно-педагогічні, психологічні та методичні. До організаційно-педагогічних умов належить, передусім, адаптація освітнього середовища, що включає архітектурну доступність приміщень, облаштування навчальних кабінетів необхідним обладнанням, створення ресурсних кімнат, забезпечення асистивними технологіями. Дослідження М. Порошенко та А. Колупасової підтверджують, що адаптоване середовище підвищує рівень успішності учнів з особливими освітніми потребами на 32-45% [49, 28].

Необхідною умовою є розробка індивідуальних освітніх траєкторій, що передбачає складання індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожної дитини з особливими освітніми потребами з урахуванням її потенціалу, сильних сторін та обмежень. Згідно з дослідженнями Т. Скрипник, правильно розроблена ІПР підвищує ефективність навчання [59]. Командний підхід у супроводі дитини є однією з ключових умов успішної інклюзії та реалізується через створення команди психолого-педагогічного супроводу. До її складу

входять учителі, асистенти вчителя, практичні психологи, логопеди, соціальні педагоги, батьки, а також інші залучені фахівці.

Щодо психологічних умов, то першочергового значення набуває формування інклюзивної культури в закладі освіти через створення атмосфери прийняття, толерантності та взаємоповаги. Не менш важливою є психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, що включає формування позитивного ставлення до інклюзії, розвиток емпатії, подолання професійних стереотипів, підвищення стресостійкості.

Психологічний супровід учасників начального процесу передбачає системну роботу практичного психолога закладу з учнями, вчителями, батьками щодо подолання бар'єрів та забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії, запобіганню стресових станів, конфліктів. За даними Н. Софій, регулярний психологічний супровід знижує рівень емоційного вигорання педагогів та підвищує задоволеність батьків якістю освіти [61].

До методичних умов успішного впровадження інклюзивного навчання належить, передусім, запровадження універсального дизайну в навчанні, що передбачає розробку та застосування методик, які враховують різноманітність учнів та забезпечують множинні способи представлення матеріалу, множинні способи демонстрації знань та множинні способи залучення до навчання. Диференційований підхід до організації навчання передбачає адаптацію та модифікацію навчальних програм, методів викладання, оцінювання відповідно до потреб учнів [68].

За даними О. Таранченко та Ю. Найди, диференційований підхід сприяє підвищенню мотивації до навчання в учнів з особливими освітніми потребами. Застосування інноваційних педагогічних технологій включає використання інтерактивних, проектних, ігрових технологій, елементів арт-терапії, кооперативного навчання тощо. Дослідження А. Колупаєвої та О. Федоренко вказують, що застосування інноваційних технологій підвищує залученість учнів з особливими потребами в освітній процес [28].

І. Луценко в своєму дослідженні наголошує, що «...ефективність інклюзивного навчання залежить від багатьох умов, і, в першу чергу, – від залучення необхідних різнопрофільних фахівців із метою вироблення загальної стратегії навчання дитини за умов інклюзивного навчання та забезпечення необхідної корекційно-розвивальної складової цього процесу.» [38 с. 36].

Ефективність інклюзивного навчання визначається, насамперед, змістом та характером підтримки, якої потребує дитина, а також спроможністю закладу освіти забезпечити відповідну адаптацію освітнього середовища. У контексті проблем реалізації інклюзивної освіти варто підкреслити, що не всі діти з особливими освітніми потребами можуть успішно навчатися в інклюзивному просторі з огляду на специфіку їхніх труднощів і запитів. Це безпосередньо пов'язано зі специфікою та особливостями порушень, зокрема:

1. Діти з важкими порушеннями поведінки або емоційної регуляції. У випадках, коли поведінкові прояви суттєво ускладнюють освітній процес для інших учнів і не піддаються корекції в умовах звичайного класу, дитині може бути рекомендовано навчання у спеціалізованому закладі.

2. Діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Навчання в інклюзивному середовищі може виявитися малоефективним, якщо здобувач освіти не спроможний опанувати навіть адаптовану навчальну програму без інтенсивної індивідуальної підтримки, організація якої в умовах типового класу є суттєво ускладненою.

3. Діти з комплексними порушеннями розвитку. Поєднання інтелектуальних порушень із сенсорними обмеженнями (наприклад, значними порушеннями слуху чи зору) може вимагати настільки глибокої модифікації освітнього процесу, що її забезпечення у звичайному закладі стає практично неможливим.

4. Діти з важкими соматичними або психіатричними станами. Деякі стані можуть обмежувати можливість регулярного відвідування школи або

потребувати спеціально організованих умов навчання, які не можуть бути забезпечені у загальноосвітньому середовищі.

Відповідно до чинного законодавства України, для кожної дитини з особливими освітніми потребами визначається індивідуальний рівень підтримки, необхідний для її успішного навчання. Це здійснюється на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Встановлений рівень підтримки може коливатися від мінімального — що передбачає переважно адаптацію навчальної програми — до максимально інтенсивного, який включає залучення асистента дитини, проведення корекційно-розвиткових занять (до восьми разів на тиждень) та інші форми спеціалізованої допомоги [37].

Для забезпечення якості інклюзивного навчання необхідним є постійний моніторинг ефективності створених психолого-педагогічних умов за такими критеріями, як академічна успішність учнів з особливими освітніми потребами, рівень соціалізації та адаптації, психоемоційний стан учнів та педагогів, задоволеність батьків якістю освітніх послуг, рівень інклюзивної культури в закладі.

Ключовою умовою успішного впровадження інклюзивного навчання є підготовка кваліфікованих фахівців, що передбачає модернізацію системи професійної підготовки педагогів через включення інклюзивного компонента в освітні програми педагогічних ЗВО, розробку спеціалізованих курсів. Дослідження показують, що випускники з поглибленою інклюзивною підготовкою демонструють вищу ефективність роботи. Система безперервного професійного розвитку реалізується через організацію курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, майстер-класів, супервізій. Педагоги, які регулярно підвищують кваліфікацію, ефективніше працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Формування мотивації до роботи в інклюзивному середовищі передбачає створення системи стимулювання, визнання досягнень, поширення успішного досвіду [3].

Особливої уваги потребує система підтримки педагогів, які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки саме їхня професійна компетентність, психологічна готовність і мотивація значною мірою визначають результативність інклюзивного навчання. Професійна підтримка має охоплювати не лише методичний супровід, а й психологічну допомогу, спрямовану на запобігання емоційному вигоранню, подолання професійних труднощів і формування позитивного ставлення до інклюзії. Важливим елементом цієї системи є створення професійних спільнот педагогів-практиків, які сприятимуть обміну досвідом, поширенню ефективних освітніх підходів і зміцненню взаємної підтримки фахівців.

Невід'ємною складовою інклюзивного навчання є активне залучення батьків, що сприяє формуванню партнерських відносин між закладом освіти та родиною. Оскільки батьки є повноправними учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, тому мають долучатися до розроблення й реалізації індивідуальної програми розвитку дитини. Важливо, щоб батьки мали змогу отримувати необхідну психологічну та консультативну підтримку. Така взаємодія забезпечує злагоджену співпрацю, що є важливим компонентом для ефективного навчання й гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Перспективними проблемами подальших наукових досліджень є вдосконалення методологічних підходів до оцінювання ефективності психолого-педагогічних умов інклюзивного навчання, аналіз впливу цифрових технологій на якість інклюзивної освіти, а також вивчення психологічних механізмів формування інклюзивної компетентності педагогів. Особливої уваги потребує дослідження впливу інклюзивного середовища на розвиток толерантності, емпатії та соціальних навичок у всіх учасників навчального процесу, а також на формування готовності молоді до сприйняття різноманіття, як важливої складової сучасного громадянського суспільства [28].

Таким чином, забезпечення якісних психолого-педагогічних умов є необхідною передумовою успішного впровадження інклюзивного навчання. Це, у свою чергу, сприяє формуванню справедливого, рівноправного та демократичного суспільства, у якому кожна особистість має можливість для розвитку й самореалізації, незалежно від своїх особливостей чи певних обмежень.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку

Підлітковий вік є перехідним етапом між дитинством і дорослим життям, під час якого відбуваються активні фізіологічні, психологічні та соціальні зміни, які супроводжуються низкою особистісних викликів. Відповідно до концепції Е. Еріксона, ключовим завданням цього віку є становлення особистісної ідентичності, яке охоплює усвідомлення власного «Я», пошук життєвих цінностей, формування цілей і визначення індивідуальної соціальної ролі [17].

У науковій літературі цей віковий етап позначається різними термінами, що відображають специфіку змін у житті підлітка, зокрема його визначають як підлітковий, перехідний або пубертатний вік, період отрочтва, негативну фазу статевого дозрівання чи вік «другого перерізування пуповини». У цей час підліток часто опиняється в ситуаціях психологічного дискомфорту, що супроводжується емоційною напругою та зростанням рівня тривожності [24].

Шкільний вік охоплює період життя й розвитку дитини, який збігається з навчанням у закладі загальної середньої освіти. Традиційно його поділяють на кілька етапів: молодший шкільний вік (від шести до одинадцяти років), підлітковий вік (приблизно від 11–12 до 14–15 років) та період ранньої юності (від 15 до 17–18 років). Кожен із цих етапів має власні анатомо-фізіологічні та психологічні особливості, різний рівень особистісного розвитку дитини,

специфіку залучення до суспільно корисної діяльності, а також відмінності у змісті й організації навчально-виховного процесу [10].

Підлітковий вік у сучасній науці визначають як період приблизно від 11–12 до 15–16 років, що зазвичай відповідає навчанню в середніх класах школи. Цей етап розвитку характеризується різкими, якісними змінами в психофізіологічному стані дитини. Інтенсивні фізіологічні процеси впливають на роботу нервової системи, яка ще не повністю пристосована до тривалих навантажень, що зумовлює підвищену збудливість або, навпаки, емоційну загальмованість.

Паралельно відбувається суттєва перебудова мотиваційної сфери підлітка. Формується нова система потреб, зокрема прагнення до самоствердження в групі однолітків, розширення соціального простору за межами школи та поступового входження у світ дорослих ролей і видів діяльності [55].

Підлітковий вік відзначається значними психологічними змінами, на основі яких відбувається формування «Я-концепції» та закладаються основи соціальної ідентичності особистості. Однією з провідних потреб цього періоду стає прагнення до соціального визнання й автономії, оскільки підлітки намагаються знайти рівновагу між залежністю від батьків і бажанням самоствердження в середовищі однолітків. Психофізіологічний розвиток супроводжується істотними когнітивними й емоційними змінами, що проявляються у підвищеній емоційній нестабільності та посиленій потребі належати до певної соціальної групи, яка набуває особливої значущості в умовах суспільних трансформацій.

Варто зазначити, що в умовах воєнного стану додаються певні труднощі до цього складного етапу розвитку, оскільки існуюча постійна зовнішня загроза посилює стан тривожності і впливає на звичні стратегії поведінки. Адже, під впливом воєнного стресу адаптивні способи реагування можуть змінюватися неадаптивними, що підвищує ризик проявів проблемної поведінки та погіршення психологічного стану підлітків. Водночас у ситуаціях

тривалого напруження активізуються різні психологічні захисні механізми, зокрема усвідомлення власних емоцій, переключення уваги на безпечні види діяльності, а інколи й регресивні реакції, які можуть мати як підтримувальний, так і негативний вплив на психічне здоров'я дітей. Крім того, високий рівень тривожності, напруга й окремі акцентуації характеру свідчать про наявність труднощів соціальної та психологічної адаптації підлітків.

У підлітковому віці відбувається глибока перебудова мотиваційної сфери особистості, змінюється структура провідних потреб і життєвих орієнтацій. Для цього періоду характерним є прагнення підлітка визначити своє місце серед однолітків, розширити межі шкільного простору та долучитися до соціального світу дорослих. Навчальна мотивація часто поступається потребі в самоствердженні, натомість домінантним стає бажання набутти статусу дорослого, що виявляється у прагненні до незалежних суджень, самостійного прийняття рішень і відповідальності за власні дії. У цей період посилюється вольова сфера, формується здатність до самоконтролю, розвиваються наполегливість і самостійність. Ключовими психологічними новоутвореннями підліткового віку є усвідомлена регуляція поведінки, уміння зважати на почуття та інтереси інших людей і орієнтуватися на них у взаємодії.

Поряд із розвитком пізнавальних процесів істотний вплив на становлення особистості має статеве дозрівання, яке триває в середньому близько чотирьох років. Гормональні зміни зумовлюють підвищену емоційну напруженість і зниження самоконтролю поведінки [55].

Міжособистісна взаємодія та спілкування в підлітковому віці посідають провідне місце в розвитку особистості, а криза цього періоду значною мірою пов'язана з виникненням комунікативних суперечностей. Емоційні труднощі, що супроводжують процес соціальної адаптації, потребують своєчасної психологічної корекції. У наукових дослідженнях дедалі більше уваги приділяють проблемі зростання рівня тривожності серед дітей і підлітків. Підвищена тривожність несприятливо позначається на особистісному розвитку та соціальній адаптації, спричиняючи складнощі із самовизначенням

та самореалізацією. Це підкреслює важливість розроблення й упровадження спеціалізованої психологічної підтримки для підлітків. Процес соціалізації формується під впливом широкого спектра чинників, поєднуючи як зовнішні соціальні впливи, так і внутрішні психологічні механізми. У цей період можуть загострюватися дитячі страхи й фобії, серед яких усе частіше домінують соціальні, що нерідко призводять до уникнення спілкування та тенденції до соціальної ізоляції [24].

Соціальна інтеграція в середовище однолітків є одним із ключових чинників успішної адаптації підлітків. Спостереження за поведінкою ровесників і активна взаємодія з ними сприяють засвоєнню моделей поведінки та розвитку соціальних навичок, необхідних для адаптації. Натомість соціальна ізоляція чи прояви булінгу можуть мати негативні наслідки, спричиняючи емоційні переживання та послаблюючи адаптаційні можливості підлітка. Сучасні дослідники звертають увагу на вплив гормональних і статевих змін на емоційний розвиток підлітків, підкреслюючи, що ці процеси можуть ускладнювати їхню соціальну адаптацію. Особливу увагу варто приділяти взаємозв'язку між емоційним станом та труднощами у спілкуванні з однолітками. Емоційна лабільність підлітків впливає на їхню здатність справлятися зі стресом, тому нові ситуації часто сприймаються як загрозливі, що ускладнює їхню адаптацію [17].

Період підліткового віку також характеризується інтенсивними фізіологічними змінами: прискорюється ріст тіла, відбувається гормональна перебудова речовин, що впливає на емоційну сферу дитини. Негативне ставлення до свого тіла, незадоволення зовнішністю можуть стати серйозними бар'єрами для формування здорових міжособистісних стосунків з однолітками. Це особливо актуально в умовах інклюзивного освітнього середовища, де підлітки з певними фізичними особливостями навчаються разом. Внутрішній конфлікт, пов'язаний із незадоволенням свого тіла, може спровокувати емоційне виснаження, підвищити тривожність та знизити мотивацію до навчання.

Важливо батькам та працівникам освіти цілеспрямовано створювати умови для підтримки підлітків і підвищення рівня їхньої адаптованості. Оскільки цей період є етапом активного становлення особистості, перебіг якого значною мірою визначається індивідуальними психологічними особливостями. У зв'язку з цим проблема адаптації набуває особливої актуальності, зокрема в сучасних умовах, коли система освіти в Україні зазнає суттєвих змін, пов'язаних із суспільними трансформаціями, розширенням особистісних свобод і переосмисленням основних загальнолюдських цінностей та принципів. Для кращого розуміння цього процесу доцільно враховувати основні механізми формування соціально-психологічної адаптації:

- Самоідентифікація. Підліток поступово усвідомлює власну індивідуальність і неповторність. У цей період особливо важливо сприяти формуванню позитивного образу «Я», розвитку самоповаги та прийняття себе.
- Усвідомлення соціальних ролей. Підліток поступово починає розуміти власну роль у сімейному, шкільному та суспільному середовищі. Це передбачає формування відповідальності, уміння співпрацювати та будувати взаємини з іншими людьми.
- Розвиток міжособистісної комунікації. Важливим є формування навичок активного слухання, чіткого й адекватного висловлення власних думок, конструктивного розв'язання конфліктів, а також налагодження стосунків з однолітками та дорослими.
- Емоційна саморегуляція. Підліток навчається розпізнавати власні емоційні стани, керувати емоційними реакціями та долати емоційні труднощі, що сприяє розвитку емоційного інтелекту [27].

Підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату зазвичай стикаються з більшими труднощами соціально-психологічної адаптації, ніж їхні здорові однолітки. Це виявляється у заниженій самооцінці, підвищеному рівні тривожності, зниженому емоційному благополуччі та невпевненості у власних можливостях. Такі результати підкреслюють потребу в розробці спеціально

спрямованих програм психологічної підтримки, які допоможуть покращити адаптацію, сформувані ефективні стратегії подолання труднощів і сприяти позитивному самосприйняттю [17].

Таким чином, соціально-психологічну адаптацію необхідно розглядати як процес успішного входження підлітків в соціальне середовище, який охоплює розвиток соціальних умінь, становлення особистісної ідентичності та активну взаємодію з оточенням. Усвідомлення цих складових дає можливість створювати ефективні умови для підтримки підлітків у період їхнього розвитку й сприяє формуванню сприятливого середовища, що має важливе значення для їхнього подальшого благополуччя та життєвої реалізації.

1.3. Професійна діяльність психолога як основа психологічної підтримки учнів в інклюзивному освітньому просторі.

Фахівець-психолог відіграє ключову роль у процесі впровадження інклюзивного навчання, яке в Україні все активніше інтегрується у загальноосвітні заклади завдяки прогресивному міжнародному досвіду, зокрема Канади, США та європейських країн. Відповідно до положень Конвенції про права дитини та Конституції України, кожна дитина має гарантоване право на освіту, а її реалізація базується на принципах доступності, адаптивності, сприйнятливості та наявності.

Психолог у закладах освіти з інклюзивною формою навчання виконує низку важливих функцій, спрямованих на забезпечення сприятливого середовища для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Серед основних завдань спеціаліста – психологічна діагностика та моніторинг розвитку дитини, розробка індивідуальних освітніх маршрутів, консультативна підтримка педагогів та батьків, а також створення умов для емоційного комфорту та соціальної адаптації учнів [19].

Взаємодія психолога з іншими фахівцями – логопедами, дефектологами, корекційними педагогами – є необхідною умовою ефективності інклюзивного навчання. Саме злагоджена робота команди професіоналів дозволяє розробити комплексну систему підтримки для дитини, що сприяє її гармонійному розвитку, набуттю знань, формуванню необхідних навичок та успішній інтеграції у суспільство.

Практичний психолог в інклюзивному освітньому просторі відіграє ключову роль у формуванні психологічної готовності всіх учасників навчального процесу до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Враховуючи психофізіологічні характеристики дитини, її рівень розвитку та можливості до засвоєння знань, психолог визначає основні критерії, що лягають в основу індивідуального плану розвитку. Саме цей спеціаліст координує діяльність учасників команди супроводу, визначає ключові напрямки підтримки та коригує реалізацію освітньої програми відповідно до потреб дитини.

На початковому етапі психологу необхідно встановити ефективну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу, визначити обсяг і структуру роботи, спланувати послідовність заходів та підготувати відповідну документацію. Далі слідує «налагодження співпраці з батьками та родичами дитини, адаптація класного колективу до інклюзивного навчання, взаємодія з класним керівником, ознайомлення педагогів та інших фахівців з результатами психологічного обстеження, а також спільне обговорення особливостей психічного розвитку учня» [25].

Одним із ключових напрямів діяльності практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі є «робота з сім'єю дитини, яка має особливі освітні потреби» [25]. Головна мета такої роботи – допомогти батькам усвідомити реальні перспективи розвитку їхньої дитини, оцінити можливі труднощі, що можуть виникати в процесі соціалізації, а також зрозуміти свою роль у психолого-педагогічному супроводі.

Практичний психолог має тактовно та делікатно підтримати батьків у подоланні хибних уявлень про майбутнє дитини, водночас зміцнюючи їхню віру в потенціал розвитку за умови правильно організованої корекційної роботи. Крім того, він може здійснювати психологічну підтримку самих батьків, допомагаючи уникнути емоційного виснаження, невротичних реакцій та інших психологічних труднощів, які можуть виникати внаслідок виховання дитини з особливими освітніми потребами. Для цього організовуються індивідуальні консультації, спрямовані на психоемоційну стабілізацію родини. У процесі дослідження психічного розвитку дитини психолог аналізує чинники, що можуть впливати на труднощі в навчальній діяльності, комунікації та соціальній адаптації. Водночас визначаються резерви розвитку, на які можна спиратися під час корекційно-розвиткової роботи. Особливу увагу необхідно приділити педагогам, допомагаючи їм уникати використання медичної термінології при характеристиці дітей з особливими освітніми потребами, що сприятиме більш інклюзивному та доброзичливому середовищу.

Під час індивідуальної роботи з дитиною психолог підтримує її психоемоційний стан, допомагає зберегти здоров'я, сприяє всебічному розвитку та формуванню позитивної мотивації до навчання. Таким чином, діяльність психолога в інклюзивному освітньому середовищі спрямована на створення максимально комфортних умов для розвитку дитини, адаптацію родини та педагогів, а також гармонізацію навчального процесу [34].

«Функції та завдання психолога в інклюзивному освітньому середовищі є важливим аспектом забезпечення ефективної адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» [34]. Відповідна психодіагностична діяльність та застосування корекційних методик спрямовані на врахування індивідуальних потреб кожного учня. Основним завданням фахівця є не лише адаптація матеріалу без зміни його змісту, а й при необхідності модифікація відповідно до специфічних особливостей дитини.

Окрім роботи з учнями, значну увагу слід приділяти підтримці їхніх батьків. Саме вони відіграють ключову роль у вихованні та розвитку дітей з особливими потребами, а тому потребують кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги. Практичний психолог здійснює оцінку факторів, що ускладнюють когнітивну діяльність, комунікацію та соціальну адаптацію дитини, а також визначає потенційні резерви для корекційно-розвивальної діяльності. Враховуючи специфіку порушень розвитку, спеціаліст організовує відповідну психокорекційну роботу. У більшості випадків діти з особливими освітніми потребами працюють у малих корекційних групах (3–4 особи). Перед початком занять психолог проводить оцінку рівня розвитку та визначає оптимальні вправи для їхнього виконання. Основними формами групової роботи є: тренінг комунікації, розвиток соціальної взаємодії, підвищення впевненості в собі, подолання тривожності та страхів, формування емоційної саморегуляції, стимуляція креативності та особистісного зростання. У разі потреби психолог проводить індивідуальні корекційні заняття, спрямовані на розвиток особистості та корекцію поведінкових реакцій учня [34].

Завдяки інклюзивному підходу відкриваються широкі можливості для використання інноваційних методик та творчих підходів у навчальному процесі. Компетентність, гнучкість та професіоналізм психолога відіграють ключову роль у забезпеченні успішної адаптації та соціалізації таких дітей. Позитивним результатом психологічного супроводу є включення учня до загального навчального середовища, що сприяє не лише підвищенню академічних результатів, а й розвитку соціальних навичок, емоційної стабільності та покращенню загального стану здоров'я.

Практичний психолог також відповідає за створення сприятливих умов для роботи педагогічного колективу. Часто саме вчителі потребують додаткової емоційної підтримки, адже робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає гнучкості, терпіння та стресостійкості. Тому одним із завдань психолога є організація супервізії та тренінгів для педагогів, що допомагають їм адаптуватися до інклюзивного навчального процесу.

У рамках психологічного супроводу психолог виконує діагностичну функцію, оцінюючи когнітивні здібності, емоційний стан та соціальну адаптацію учня. На основі отриманих даних він розробляє рекомендації для вчителів та батьків, спрямовані на забезпечення оптимального розвитку дитини. Крім того, він здійснює корекційно-розвивальну діяльність, використовуючи методи, що допомагають дитині розвивати комунікативні навички, формувати позитивне ставлення до себе та адаптуватися до соціального середовища [44].

Психологічний супровід включає також безперервний моніторинг змін у поведінці та розвитку дитини, що дозволяє вчасно виявляти труднощі, що виникають у навчальному процесі, та коригувати індивідуальну траєкторію її розвитку. З огляду на це, психолог не лише підтримує дитину, а й допомагає педагогам адаптувати методи навчання відповідно до її особливостей.

Таким чином, ефективність функціонування інклюзивного середовища значною мірою залежить від професійної діяльності практичного психолога. Його компетентність, гнучкість та здатність до міждисциплінарної взаємодії забезпечують успішну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір, сприяючи їх повноцінному розвитку, соціалізації та самореалізації.

Уперше в сучасній психологічній науці термін «супровід» було використано у дослідженнях Г. Бардієра, І. Ромазана та Т. Череднікової, які визначили його як систему професійної діяльності психологів і педагогів, спрямовану на створення спеціальних умов для гармонійного розвитку та ефективного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі.

Психологічний супровід є комплексом професійних заходів, що забезпечують створення оптимальних умов для навчання, розвитку та інтеграції дитини в соціальне середовище. Фахівець з психологічного супроводу в освітньому закладі здійснює моніторинг психофізичного розвитку дитини, аналізує її мотивацію, поведінкові особливості та діяльність, враховуючи вікові, статеві, інтелектуальні, фізичні та інші індивідуальні

характеристики. Його діяльність спрямована на підтримку реалізації навчальних та виховних завдань освітньої установи [47].

Згідно з дослідженнями Ю. Найди та А. Колупасової, психолого-педагогічний супровід учасників інклюзивного освітнього процесу включає кілька ключових напрямів:

Супровід учнів – «надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, допомога у соціалізації, адаптації до навчального середовища та подоланні труднощів у розвитку» [29].

Супровід батьків – «консультативна та інформаційна підтримка родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, формування ефективних стратегій взаємодії батьків із дитиною» [29].

Супровід педагогів – «психологічна підтримка вчителів, спрямована на запобігання професійному вигоранню, підвищення рівня їхньої обізнаності щодо методів роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби» [29].

«Формування сприятливого освітнього середовища – створення інклюзивного простору, що сприяє розвитку, навчальній діяльності та комунікації всіх учасників освітнього процесу» [29].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є не лише сукупністю методів корекційно-розвивальної роботи, а й комплексною технологією підтримки. Він сприяє гармонійній адаптації, соціальній інтеграції та особистісному розвитку дітей, що потребують особливих умов навчання. Однією з актуальних проблем є недостатня розробленість механізмів супроводу таких дітей у закладах дошкільної освіти. Труднощі організації корекційно-педагогічного процесу в цих установах зумовлені різноманітністю особливостей розвитку дітей. Вихованці груп компенсуючого спрямування відрізняються за рівнем когнітивного розвитку, особливостями сприйняття та комунікації, а також ступенем сформованості соціальних і предметно-практичних навичок. Для ефективної роботи з дітьми, які мають особливі

освітні потреби, необхідний системний підхід, що включає взаємодію всіх фахівців освітнього закладу [51].

Практичний психолог відіграє ключову роль у процесі психологічного супроводу, оскільки саме він першим помічає специфічні труднощі у поведінці, пізнавальному розвитку, емоційно-вольовій сфері дитини. Основна мета його діяльності – підготовка дитини до самостійного життя та соціалізації, що реалізується через розвиток її комунікативних навичок, інтеграцію в соціальне середовище та формування позитивного ставлення до себе та інших.

У процесі психологічного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища діти поступово інтегруються в соціальні структури, встановлюють соціальні зв'язки, беруть участь у ключових аспектах життєдіяльності суспільства, що сприяє їхній підготовці до самостійного дорослого життя, професійної реалізації та формування особистості.

Основними принципами психологічного супроводу учасників інклюзивного освітнього процесу є [51]:

1. Особистісно-орієнтований підхід – передбачає врахування індивідуальних характеристик кожної дитини, її психоемоційних особливостей, а також соціального контексту, у якому вона розвивається, включаючи сім'ю та найближче оточення.

2. Гуманістичний підхід – базується на принципах поваги, толерантності та емпатії щодо дитини та її родини, сприяє формуванню позитивного сприйняття власного «Я» та впевненості у власних силах.

3. Комплексність – передбачає міждисциплінарну взаємодію фахівців (психологів, педагогів, дефектологів, соціальних працівників, батьків), що забезпечує ефективний процес соціалізації та розвитку дитини в інклюзивному середовищі.

4. Діяльнісний підхід – реалізується через використання провідних видів діяльності, що відповідають віковим та особистісним особливостям

дитини, зокрема ігрових методик у дошкільному віці та навчально-пізнавальної діяльності у шкільному середовищі.

5. Конфіденційність – гарантує нерозголошення персональної інформації про дитину та її родину без згоди батьків або законних представників, що сприяє створенню безпечного та довірливого середовища для розвитку дитини.

Вагомий внесок у розробку підходів до психолого-педагогічного супроводу зробила Н.З. Софій, яка запропонувала модель супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що включає такі етапи [51]:

Підготовчий етап – адміністрація освітнього закладу створює необхідні організаційно-правові, матеріально-технічні, навчально-методичні та соціально-психологічні умови для ефективного функціонування системи супроводу.

Діагностичний етап – передбачає проведення комплексного аналізу розвитку дитини, що охоплює як психологічну, так і педагогічну складову, з метою визначення актуальних потреб і труднощів.

Корекційний етап – реалізується через розробку та впровадження індивідуальних корекційно-розвиткових програм відповідно до виявлених особливостей та потреб дитини, що сприяє її адаптації та ефективній інтеграції в освітній процес.

Як показують дослідження, психологічний супровід учасників інклюзивного освітнього процесу є «багатовимірним комплексом заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для навчання, розвитку та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами» [77], що забезпечує їхню повноцінну участь у суспільному житті.

Висновки до розділу 1

У першому розділі розглянуто теоретико-методологічні засади психологічної підтримки підлітків в умовах інклюзивної освіти. Аналіз сутності та основних принципів інклюзивної освіти підтверджує, що її метою є забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей розвитку чи освітніх потреб. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні, демонструє прогресивний підхід держави до формування інклюзивного освітнього простору.

Психолого-педагогічні умови впровадження інклюзивного навчання, свідчать про необхідність створення комфортного та безпечного середовища для всіх учасників освітнього процесу. Важливим аспектом є підготовка педагогів і психологів до роботи в інклюзивному середовищі, що включає розвиток професійних компетенцій, умінь і навичок, здатних задовольнити потреби дітей з особливими освітніми потребами.

Саме підлітковий вік є чутливим етапом розвитку, упродовж якого формуються механізми емоційної саморегуляції, способи подолання труднощів і навички соціальної адаптації. Нестача своєчасної психологічної підтримки в цей період може спричинити закріплення тривожних проявів, розвиток депресивних розладів, зниження навчальної мотивації, призвести до проявів соціальної дезадаптації та погіршення загального рівня якості життя.

У даному розділі здійснено аналіз професійної діяльності психолога в системі інклюзивної освіти, що виявило важливість і різноманітність його ролі у забезпеченні якісного освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами. Було визначено, що психолог в інклюзивній освіті виконує ряд ключових функцій, серед яких психодіагностична, корекційно-розвивальна, консультативна та просвітницька. Психолог виконує важливі завдання, такі як оцінка психічного та емоційного стану учнів, розробка індивідуальних програм підтримки, проведення тренінгів та консультацій для батьків і педагогів. Виявлено, що психологічний супровід учасників інклюзивного

освітнього процесу включає в себе підтримку емоційного благополуччя учнів, розвиток їх соціальних навичок, а також роботу над формуванням позитивного іміджу інклюзивного середовища серед педагогів та батьків.

Отже, роль психолога в інклюзивній освіті є багатогранною та незамінною. Психолог не лише допомагає дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися до навчального процесу, але й «сприяє створенню інклюзивного середовища, що відповідає потребам усіх учасників освітнього процесу». Результати цього розділу підтверджують необхідність поглибленого вивчення та розвитку компетенцій психологів та підвищення ефективності їхньої діяльності в умовах інклюзивної освіти, що є ключовою складовою успішної організації психологічної підтримки підлітків в умовах інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Методи та технології роботи психолога в інклюзивному освітньому просторі

Практичний психолог відіграє важливу роль у психолого-педагогічному супроводі, використовуючи свої професійні знання та навички для формування необхідних педагогічних компетентностей. Основні завдання психолога в контексті інтеграції дітей з особливими потребами включають наступне (рис. 2.1.):

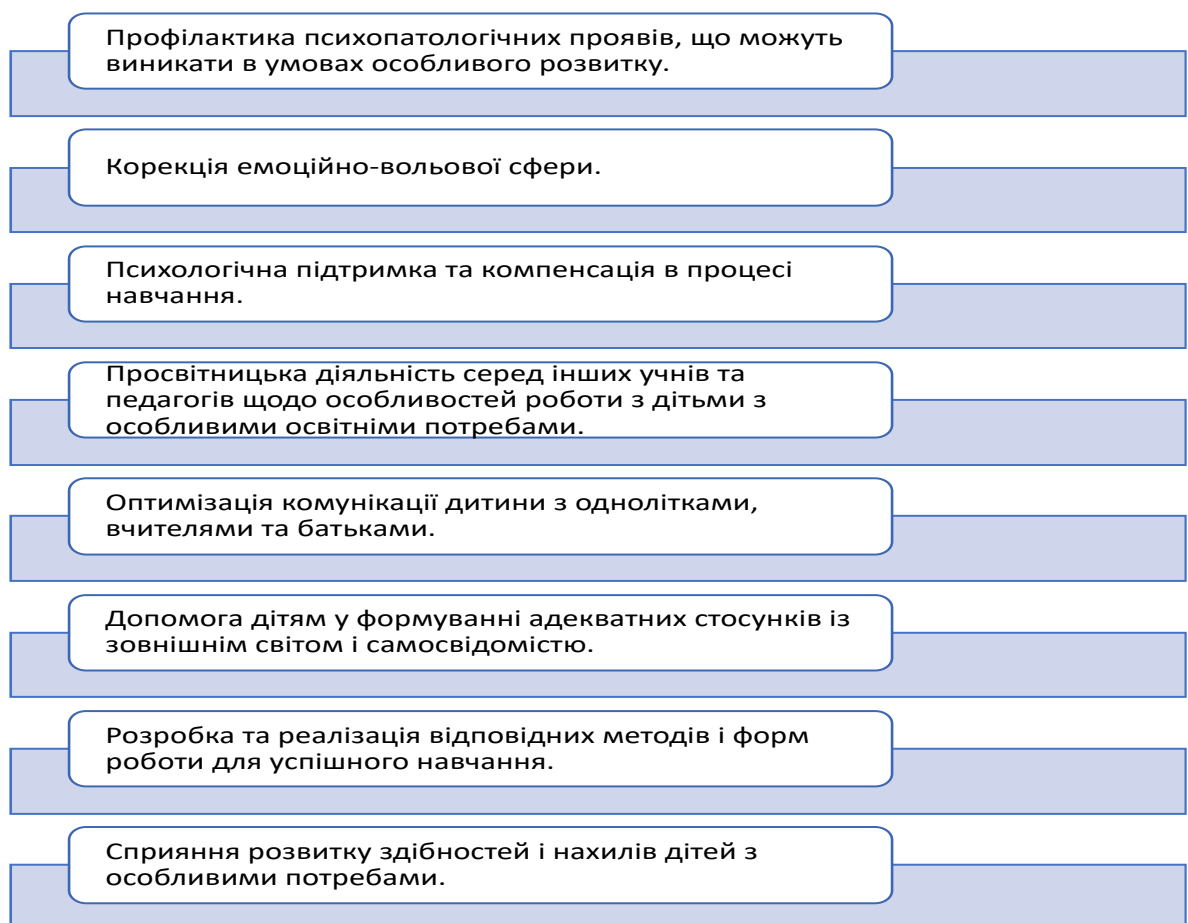


Рис.2.1. Завдання психолога в контексті інтеграції дітей з ООП [70]

Вище згадані завдання реалізуються через основні напрями діяльності практичного психолога, включаючи психологічну діагностику, корекцію, консультування, реабілітацію та підтримку. Важливою умовою успішної реалізації цих аспектів є тісна співпраця психолога з учителями, класними керівниками, корекційними педагогами, інклюзивно-ресурсними центрами, батьками та громадськістю.

Своєчасна психодіагностика є критично важливою у роботі психолога. Вона включає вивчення пізнавальної та особистісної сфери дитини, виявлення структурних дефектів, а також визначення збережених компонентів психічної діяльності. Основні методи діагностики включають вивчення документації, бесіди, аналіз результатів діяльності, спостереження, експериментальні методи, тестування, профдіагностику та соціометрію [73].

Урахування результатів психодіагностичної роботи учителем дозволяє провести глибокий психологічний аналіз освітнього процесу, що забезпечує різноманітність у його побудові з метою розвитку пізнавальної активності учнів. Вчитель зможе оптимально інтегрувати емоційні, розумові та мотиваційні аспекти психічної діяльності учнів.

Шкільна психодіагностика є важливою для всебічного залучення батьків у процес підтримки психічного здоров'я дітей, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби. Виходячи з діагностичних результатів, психолог координує діяльність усіх учасників інклюзивного навчання, надає підтримку дітям та педагогам, визначає основні напрями роботи та коригує плани. Він також допомагає адаптувати освітнє середовище до потреб учнів, забезпечуючи систематичне спостереження за динамікою їхнього розвитку, плануючи способи врахування індивідуальних особливостей в навчальному процесі, а також формуючи готовність усіх учасників до взаємодії з дітьми з особливими потребами. «У процесі психологічного супроводу учасників інклюзивного освітнього процесу важливе місце займають методи психокорекційної роботи, які сприяють гармонійному розвитку дитини, її адаптації та соціалізації. До найбільш ефективних методів належать вправи

розвивального спрямування, сюжетно-рольові ігри, елементи арт-терапії та психогімнастика» [16].

Сюжетно-рольові ігри відіграють ключову роль у стимулюванні розвитку наочно-образного мислення, формуванні довільної регуляції психічних процесів, усвідомленні соціального статусу та побудові ієрархії мотивів. Використання даного методу сприяє виконанню завдань, орієнтованих на емоційний розвиток, зокрема зменшенню рівня агресивності та тривожності, а також формуванню конструктивних способів розв'язання конфліктних ситуацій. Під час сюжетно-рольових ігор діти засвоюють соціальні ролі, що сприяє розвитку навичок взаємодії з оточенням. Для досягнення корекційного ефекту можуть бути використані як класичні казкові сюжети, так і створені самими дітьми сценарії, що відображають їхній життєвий досвід. Розподіл ролей здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, а сам психолог виступає не лише як спостерігач, а й як організатор та активний учасник гри [53].

Засоби арт-терапії у психологічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами застосовуються для емоційного розвантаження, зниження рівня імпульсивності, подолання страхів, покращення самооцінки та гармонізації психоемоційного стану. Основними напрямками арт-терапії є малювання, музична терапія та казкотерапія. Використання різних художніх матеріалів сприяє досягненню конкретних корекційних цілей: малювання олівцями допомагає контролювати імпульсивність, фарбами на великих аркушах паперу – знижує рівень тривожності та покращує самооцінку. Крім того, додатковий терапевтичний ефект дає аналіз малюнків, їх обговорення та створення історій на їх основі, що сприяє розвитку емпатії, самопізнання, усвідомлення власних емоційних станів, а також забезпечує соціальну підтримку в групі.

Психологічний супровід педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, спрямований на розвиток їхньої психологічної стійкості, підвищення мотивації до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, та

профілактику професійного вигорання. У співпраці з батьками ключовим завданням є розширення їхніх знань про особливості психічного розвитку дітей із порушеннями, методи ефективного виховання, побудову позитивних сімейних взаємин та підтримку емоційного благополуччя дитини в домашньому середовищі [53].

Психологічна підтримка у рамках організації освітнього процесу для цієї категорії дітей дозволяє створити оптимальні умови для їхнього навчання та розвитку, а також сприяє їхній професійній підготовці і можливості працевлаштування в майбутньому. Завдяки цій діяльності можливі позитивні зміни в особистості учнів, оскільки формування толерантного середовища в закладі освіти є критично важливим.

2.2. Організація та методи емпіричного дослідження

Підчас емпіричного дослідження було описано організацію, процедуру та результати констатувального етапу експериментального дослідження. Зокрема, виявлено стан розвитку індивідуально-психологічних якостей та особистісних рис, якостей міжособистісної взаємодії, групових характеристик, що виступають показниками ефективної взаємодії підлітків в інклюзивному освітньому просторі. У дослідженні застосовано валідні психодіагностичні методики та методи математичної статистики, що забезпечило об'єктивність отриманих результатів. Виявлено показники, які потребували найбільшого розвитку, що стало основою для подальшого формувального етапу експериментального дослідження.

Важливою проблемою в інклюзивних групах є поєднання інтересів дітей здорових і з особливостями розвитку. Це непростий процес, який вимагає знань і зусиль педагогів. В інклюзивних дитячих садах фахівці дуже багато часу повинні проводити всередині групи. Заняття будуються на взаємодії всередині. Основна ідея – налагодити хороше соціальне життя дітей.

Пріоритетом в роботі з особливими дітьми є, швидше за все, не конкретні знання і навички, а самопочуття і розвиток дитини [34] .

Завданнями констатувального етапу дослідження є:

- 1) визначення вибірки дослідження на базі інклюзивних класів закладу, під час проходження виробничої практики;
- 2) підбір методик для діагностування психологічних особливостей підлітків в умовах інклюзивного навчання;
- 3) застосування психодіагностичних методик та статистична обробка отриманої інформації;
- 4) аналіз отриманих результатів констатувального етапу експерименту.

Дослідження проводилось у три етапи: Перший етап – аналіз наукової літератури; підбір та обґрунтування методів дослідження, за допомогою яких можна визначити рівень комфорту дітей в інклюзивних групах, а саме рівень тривожності, шкільної мотивації та відчуття безпеки учнів в інклюзивному освітньому середовищі. Другий етап – проведення констатувального етапу дослідження, обробка даних, отриманих в ході дослідження, їх порівняльний аналіз. Третій етап – проведення формувального експерименту, а саме розробка та впровадження корекційно-розвивальної програми, яка спрямована на забезпечення психологічного комфорту підлітків в умовах інклюзивних класів у закладі освіти , на зниження рівня тривоги та покращення ефективної взаємодії підлітків, аналіз результатів корекційно-розвивальної програми.

У дослідженні брали участь 30 дітей раннього підліткового віку: 26 дітей без ООП та 4 дітей з особливими освітніми потребами.

На початку дослідження учасникам надається інструкція, що пояснює необхідність оцінки власного рівня тривожності за допомогою відповідей на ряд тверджень. Запитання формулюються таким чином, щоб учасники могли чітко визначити, у якому емоційному стані вони перебувають у момент тестування, а також оцінити свою загальну схильність до тривожних переживань.

Завдання виконувалися в індивідуальному форматі, що дозволяло знизити ймовірність впливу сторонніх чинників або взаємного впливу учасників. Для підлітків з особливими освітніми потребами не створювалося окремих умов, також вони не відокремлювалися від інших учнів у процесі анкетування. Це було необхідно, щоб забезпечити дотримання етичних норм, уникнути можливої стигматизації або почуття виключеності з боку таких учнів. Додатково забезпечувався спокійний та доброзичливий психологічний клімат, щоб мінімізувати стресові чинники під час проведення тестування. Пояснювалось, що всі відповіді залишаються конфіденційними й жодним чином не впливають на їхнє шкільне життя чи взаємини в колективі.

У рамках експериментального дослідження було використано методики: соціометричне дослідження Дж. Морено, «Тест шкільної тривожності Філіпса», Анкета оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової та опитувальник для дітей – «Безпечне освітнє середовище».

«Тест шкільної тривожності Філіпса» (Додаток А)

Мета – дослідження рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей раннього підліткового віку. Проблема збереження психічного здоров'я дітей і підлітків, зокрема підвищеного рівня тривожності, набуває сьогодні особливої актуальності. Саме в цей період життя формується система соціальних установок, відбувається становлення самоусвідомлення, розвиваються навички взаємодії з однолітками та дорослими, закладаються основи емоційної стабільності. Психіка дитини цього віку є надзвичайно чутливою й вразливою до зовнішніх впливів, тому будь-які переживання, прояви страху, агресії чи невпевненості можуть закріпитися у вигляді тривожних реакцій або поведінкових моделей, що ускладнюють подальшу адаптацію особистості.

Період підлітковості характеризується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами. Підлітки гостро переживають оцінку власної зовнішності, прагнуть схвалення з боку ровесників, намагаються знайти баланс між залежністю від дорослих і бажанням самостійності. Такі

внутрішні суперечності часто спричиняють підвищений рівень тривожності, емоційне напруження та труднощі у саморегуляції, що підсилює потребу у своєчасній психологічній підтримці.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися письмово. На кожне запитання потрібно однозначно відповісти «Так» чи «Ні».

Опитувальник дозволяє оцінити не лише загальний рівень шкільної тривожності, а й якісну своєрідність переживання тривожності, пов'язаної з різними сферами шкільного життя.

Анкета з метою оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової (Додаток Б). *Мета* – визначення рівня шкільної мотивації. Анкета містить 10 питань та три варіанти відповідей. Для можливості диференціювання дітей за рівнем мотивації розроблено систему бальних оцінок:

- відповідь дитини, що свідчить про її позитивне ставлення до школи та перевагу навчальних ситуацій, оцінюється у 3 бали;
- нейтральна відповідь (не знаю, буває по-різному і т.і.) оцінюється в 1 бал;
- відповідь, що дозволяє судити про негативне ставлення дитини до тієї чи іншої шкільної ситуації оцінюється в 0 балів.

Визначається 5 рівнів мотивації:

- високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності;
- хороша шкільна мотивація;
- позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше позанавчальними заходами,
- низька шкільна мотивація,
- негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Для аналізу міжособистісних взаємин у колективі широко використовують анкетування, опитування та інтерв'ю. Отримані результати дають змогу краще зрозуміти цінності групи, особливості взаємодії та різні сторони її життєдіяльності. Одним із найбільш ефективних методів

дослідження міжособистісних стосунків є **соціометрія**, розроблена американським психологом і соціологом **Дж. Морено**. Цей метод спрямований на виявлення емоційних симпатій і переваг між членами групи, що дозволяє охарактеризувати структуру їхніх взаємин.

Для проведення методики було використано соціометричний критерій, який містив запитання стосовно процедури вибору або відхилення від співпраці у сферах «Навчання», «Творчість» та «Дозвілля». Учні пропонувалось підписати свої бланки відповідей та відповісти на такі питання: «З ким зі свого класу ти хотів би сидіти за однією партою?», «З ким ти хотів би виконувати додаткове творче завдання?», «З ким ти хотів би провести вільний час після уроків?», «А з ким би не хотів?». Вибір був обмежений трьома учнями. Важливою умовою було дотримання послідовності переваг: учні мали ранжувати свої відповіді.

За результатами соціометричного дослідження учасників колективу умовно поділяють на кілька груп: так звані «зірки», яких обирають найчастіше; «бажані», що отримують три–чотири вибори; окремо виділяють «малобажаних» або «ігнорованих», які мають лише один–два вибори; а також «ізольованих» — тих, кого не обрав жоден учасник. Саме діти з останньої групи потребують особливої уваги, підтримки та створення сприятливих умов для налагодження соціальних контактів.

Для діагностики критеріїв освітнього була використана анкета для дітей – **«Безпечне освітнє середовище»** (Додаток 3). Анкетування передбачає дослідження різних параметрів середовища. Здобувачі освіти повинні відповісти, чи є безпечними облаштування закладу. Визначається, чи проводяться навчання та інструктажі з охорони праці, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки, правил поведінки учнів в умовах надзвичайних ситуацій. Також учні мають оцінити, наскільки вони дотримуються вимог щодо охорони праці, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки, правил поведінки у закладі освіти. Діагностується також поінформованість учнів щодо безпечного використання мережі Інтернет.

Наступним розділом анкети є визначення особливостей освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства, дискримінації, булінгу. Аналізується, наскільки простір використовуються для групової, індивідуальної, проектної роботи у межах освітнього процесу.

Таким чином, використання даного діагностичного інструментарію дозволяє комплексно оцінити емоційний стан, навчальну мотивацію та почуття психологічної безпеки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі. Отримані дані є підґрунтям для розроблення програми психологічної підтримки, спрямованої на зниження рівня тривожності, підвищення навчальної мотивації та формування відчуття захищеності й прийняття у шкільному колективі, що є основою для формування умов безпечного інклюзивного освітнього середовища.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів констатувального експерименту

Для вивчення психологічного стану та потреби у підтримці підлітків, які навчаються в інклюзивному освітньому середовищі, було обрано комплекс емпіричних методик, спрямованих на дослідження рівня тривожності, навчальної мотивації та сприйняття безпеки в шкільному середовищі.

Підбір діагностичного матеріалу здійснювався з урахуванням вікових особливостей досліджуваних (10–12 років) та умов інклюзивного навчання, що вимагає делікатності, простоти формулювань і мінімального когнітивного навантаження.

На початку роботи з учнями 5-6 класів було проведено методику **соціометрію Дж. Морено**. Методика дозволяє встановити особливості міжособистісної взаємодії та соціальної структури групи підлітків з 16 респондентів, учнів 5 класу та 14 респондентів, учнів 6 класу.

Отримані дані свідчать про нерівномірний розподіл соціометричних статусів у групі. У колективі чітко виокремлюється ядро групи, представлене лідерами та переважаючими респондентами, які отримали найбільшу кількість позитивних виборів та мають високий рівень взаємовиборів. Це вказує на їхню значну роль у формуванні групових норм, міжособистісного клімату та впливу на інших членів колективу.

Водночас у групі наявні ізольовані, знехтувані та аутсайдери, які не отримали позитивних виборів або мають високі показники негативного соціометричного статусу. Це свідчить про труднощі їхньої соціальної інтеграції, обмеженість міжособистісних контактів та підвищений ризик емоційного неблагополуччя.

Результати соціометричного дослідження, проведеного в інклюзивних класах (5 та 6 класах), дозволили проаналізувати особливості міжособистісної взаємодії учнів, виявити неформальну структуру групи, соціальні ролі, а також дітей, які перебувають у зоні соціального ризику.

Таблиця 2.1

Результати соціометричного дослідження згуртованості підлітків

Індекси (згуртованість, єдність тощо) 6 клас		Індекси (згуртованість, єдність тощо) 5 клас	
Сума всіх плюсів	84	Сума всіх плюсів	105
Сума всіх мінусів	55	Сума всіх мінусів	74
Не зроблені вибори	113	Не зроблені вибори	109
Групова єдність	31%	Групова єдність	26%
Групова роз'єднаність	1%	Групова роз'єднаність	9%
Групова згуртованість	0.67	Групова згуртованість	0.59
Емоційна згуртованість	0.32	Емоційна згуртованість	0.35

Результати соціометричного дослідження у 5 класі свідчать про недостатньо сформовану систему міжособистісних взаємин та наявність соціальної диференціації учнів. Коефіцієнт групової єдності становить 26 %, що вказує на обмежену кількість взаємних позитивних виборів між учнями. Водночас коефіцієнт групової роз'єднаності (9 %) свідчить про наявність

прихованих або відкритих труднощів у спілкуванні. Показник групової згуртованості (0,59) відповідає рівню нижче середнього, що означає недостатню інтегрованість колективу та нестійкість соціальних зв'язків. Емоційна згуртованість (0,35) є низькою, що вказує на слабку емоційну привабливість взаємодії між однокласниками та недостатнє відчуття психологічної безпеки. Особливої уваги потребують ізольовані та аутсайтери, серед яких перебувають діти з особливими освітніми потребами. Вони характеризуються низьким рівнем соціального прийняття, обмеженою кількістю контактів та підвищеною вразливістю до міжособистісних конфліктів.

Загальний показник групової єдності в 6 класі становить 31%, що вказує на недостатній рівень взаємних симпатій у колективі. Водночас групова роз'єднаність є незначною (1%), що свідчить про відсутність відкритого протистояння між членами групи. Індекс групової згуртованості дорівнює 0,67, що відповідає середньому рівню згуртованості. Це означає, що група функціонує відносно стабільно, однак потребує подальшої роботи з покращення взаємодії та формування більшої психологічної єдності. Індекс емоційної згуртованості становить 0,32, що відповідає низькому рівню. Такий результат вказує на недостатню емоційну привабливість взаємодії, слабку потребу у збереженні міжособистісних зв'язків та наявність прихованих напружень у групі.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки, спрямованої на розвиток навичок міжособистісної взаємодії, формування прийняття, підвищення емоційної включеності та створення безпечного інклюзивного середовища. Порівняльний аналіз результатів соціометричних досліджень у двох інклюзивних класах засвідчив спільні тенденції соціальної структури колективів: наявність чітко виражених лідерів, значної групи переважаючих учнів та стабільної частки знехтуваних, ізольованих і аутсайдерів. В обох класах діти з особливими освітніми потребами займають периферійні соціометричні позиції, що свідчить про труднощі соціальної інтеграції та недостатній рівень прийняття з боку

однолітків. Низькі показники емоційної згуртованості вказують на потребу у створенні психологічно безпечного, підтримувального середовища. Отримані дані підтверджують необхідність системної психологічної підтримки в інклюзивних класах.

Тест шкільної тривожності Філіпса (Додаток А) спрямований на вивчення рівня та характеру тривожності, пов'язаної з вищими аспектами шкільного життя. Методика дозволяє виявити особливі зони тривожності підлітків в умовах освітнього середовища та оцінити їх загальний емоційний стан у школі.

Інтерпретація рівнів тривожності:

Низький рівень (менше 50% від максимального показника за шкалою) – демонструє виражені прояви тривожності, емоційну стабільність, впевненість у собі в шкільних ситуаціях.

Помірний рівень (50-75%) – ситуативні прояви тривожності, які не перешкоджають навчанню та адаптації, проте потребують уваги.

Високий рівень (понад 75%) – виражена тривожність, яка негативно впливає на навчальну діяльність, самопочуття та міжособистісні відносини, потребує психологічної корекції.

Таблиця 2.2

Результати дослідження рівня шкільної тривожності підлітків за тестом Філіпса (n=30)

№	Фактори тривожності (за Філіпсом)	Учні без ООП (n=6) середній бал	Учні з ООП (n=4) середній бал	Загальний середній бал ($\bar{X}$)	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
1	Загальна шкільна тривожність	34,5	42,8	35,7	30	53,3	16,7

2	Переживання соціального стресу	33,1	44,6	34,8	36,7	46,6	16,7
3	Фрустрація потреби в успіху	31,4	40,2	32,6	26,7	56,6	16,7
4	Страх самовираження	32,8	43,5	34,2	33,3	53,4	13,3
5	Страх ситуації перевірки знань	36	47,8	37,5	40	46,6	13,4
6	Страх невідповідності очікуванням дорослих	33,6	41,7	34,7	30	53,3	16,7
7	Низька фізіологічна опірність стресу	30,5	39,1	31,7	26,7	50	23,3
8	Проблеми у стосунках з учителем	29,3	38	30,5	23,3	53,4	23,3
	Середній показник тривожності (загальний)	32,7	42,2	34	30,8	51,7	17,5

Як видно з таблиці, загальний середній показник шкільної тривожності становить 34 бала, що відповідає середньому рівню тривожності.

Найвищі показники спостерігаються за шкалами:

«Страх ситуації перевірки знань» (37,5 бала),

«Переживання соціального стресу» (34,8 бала),

«Страх самовираження» (34,2 бала).

Це свідчить про емоційну невпевненість і підвищену чутливість до оцінювання, відображує типову для підліткового віку гіперчутливість до соціального оцінювання та страх негативної оцінки з боку значущих дорослих

та однолітків. В умовах інклюзивного середовища ці страхи можуть посилюватися через необхідність порівняння себе з однокласниками, які мають різні темпи та стилі навчання.

Серед учнів з ООП рівень тривожності в усіх шкалах стабільно вищий (у середньому на 8–10 балів), що підтверджує їхню вразливість до навчального стресу та соціального тиску.

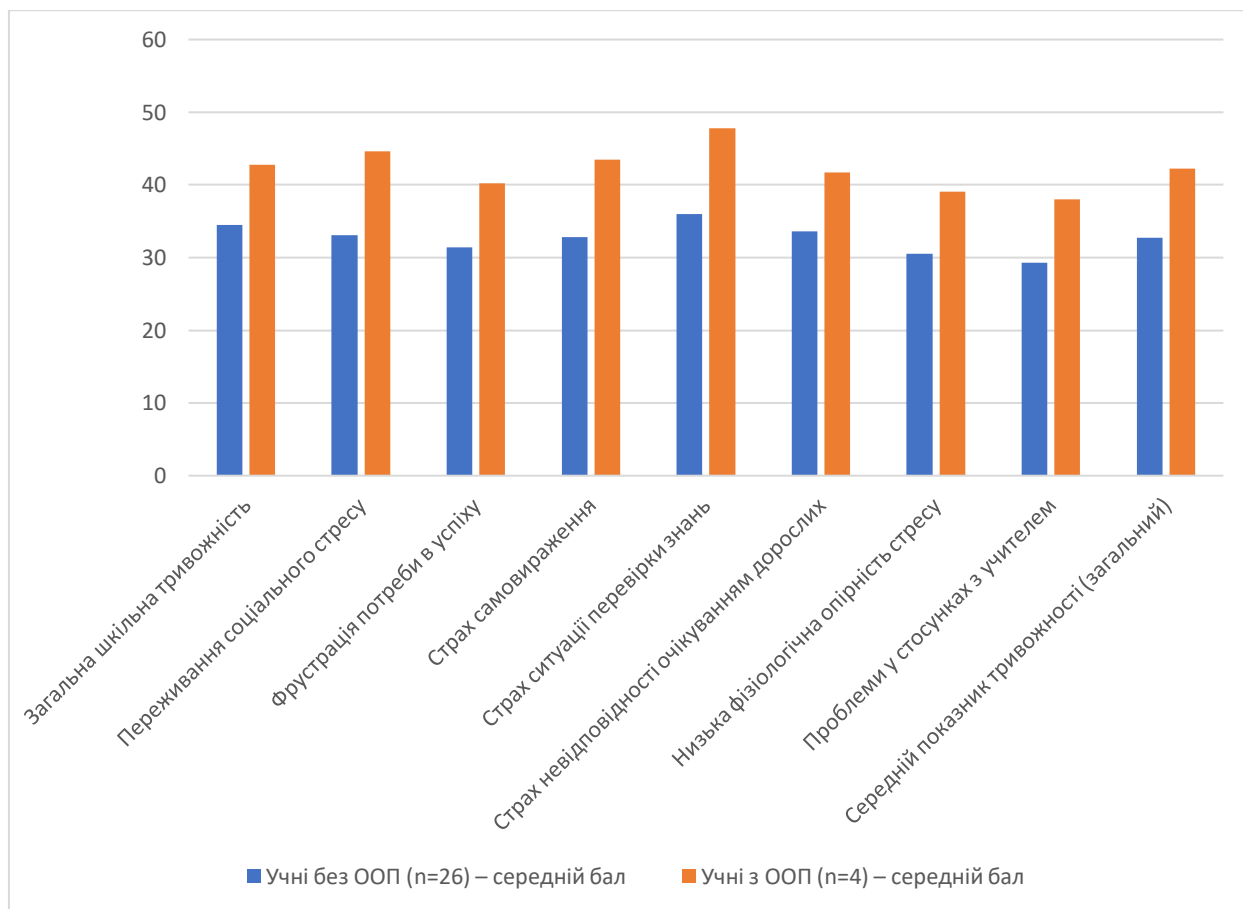


Рис. 2.2. Аналіз результатів діагностики підлітків, отримані з «Тесту шкільної тривожності Філіпса» (констатуючий етап).

Загалом 30,8 % дітей мають високий рівень шкільної тривожності, 51,7% — середній, а 17,5 % — низький. Це вказує на необхідність системної психологічної підтримки з метою розвитку впевненості, навичок емоційної саморегуляції та позитивного ставлення до навчання.

Проаналізуємо результати діагностики, отримані за анкетною з метою оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканової).

Анкета Н. Лусканової призначена для діагностики ставлення дітей до школи та рівня їхньої навчальної мотивації. Методика дозволяє виявити п'ять рівнів мотивації, від високої позитивної до негативного ставлення до школи.

Інтерпретація рівнів шкільної мотивації:

Високий рівень (25-30 балів) – наявність пізнавальних мотивів, сформованість навчальної позиції, позитивне ставлення до школи, виражена орієнтація на навчальну діяльність.

Хороша шкільна мотивація (20-24 бали) – загалом позитивне ставлення до школи, успішне виконання навчальних завдань, проте навчальна діяльність не завжди є провідним мотивом відвідування школи.

Позитивне ставлення до школи, але школа приваблює позанавчальними аспектами (15-19 балів) – дитина йде до школи переважно заради спілкування з однолітками, позакласних заходів, прогулянок, їдальні тощо.

Низька шкільна мотивація (10-14 балів) – відвідування школи без задоволення, переважання негативних емоцій, труднощі в навчальній діяльності.

Негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація (менше 10 балів) – виражені труднощі в навчанні та поведінці, можливі конфлікти з однокласниками та вчителями, серйозні проблеми адаптації.

Результати діагностики мотивації представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл підлітків за рівнями шкільної мотивації (за анкетною Н. Лусканової)

№	Рівень шкільної мотивації	Кількість учнів без ООП (n=26)	Кількість учнів з ООП (n=4)	Разом (n=30)	% від загальної кількості	Середній бал ($\bar{X}$)
---	---------------------------	--------------------------------	-----------------------------	--------------	---------------------------	----------------------------

1	Високий рівень мотивації (навчання приносить задоволення, активність, інтерес до знань)	8	1	9	30,00%	2,8
2	Середній рівень мотивації (навчання сприймається як обов'язок, але без негативізму)	13	2	15	50,00%	2,3
3	Низький рівень мотивації (байдужість, уникання навчання, невпевненість)	5	1	6	20,00%	1,7
Усього		26	4	30	100%	2,3 (середнє загальне)

Отримані результати засвідчують, що половина учнів (50,0 %) мають середній рівень навчальної мотивації, що є типовим для раннього підліткового віку. Такі школярі, як правило, сумлінно виконують вимоги навчального процесу, однак не завжди виявляють високий рівень зацікавленості у знаннях.

Високий рівень мотивації виявлено у 30,0 % підлітків. Для них характерна активна позиція у навчанні, інтерес до нової інформації, позитивне ставлення до школи й учителів.

Низький рівень мотивації притаманний 20,0 % учнів, які демонструють байдужість, часті прояви втоми, тривожність або страх перед оцінюванням.

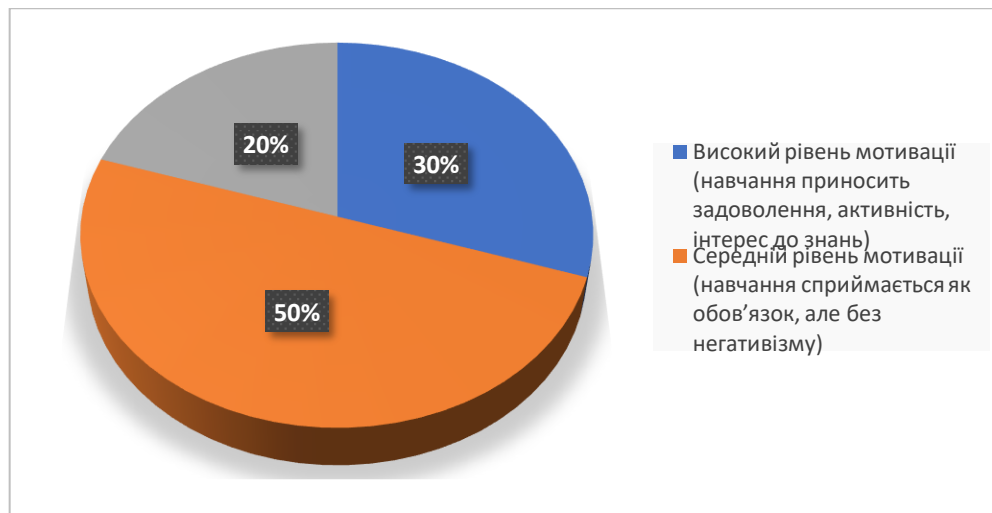


Рис. 2.3. Розподіл підлітків за рівнями шкільної мотивації

Серед дітей з особливими освітніми потребами спостерігається змішаний мотиваційний профіль:

1 учень (25 %) — високий рівень мотивації з чітко вираженою орієнтацією на пізнавальну діяльність, виявляють інтерес до навчання, активно працює на уроках, прагне отримувати нові знання, ставиться до навчальних труднощів як до викликів, які можна подолати.

2 учні (50 %) — середній, для них школа приваблива переважно позанавчальними аспектами. Це типово для раннього підліткового віку, коли спілкування з однолітками стає провідною діяльністю. Такі підлітки із задоволенням йдуть до школи, проте їхня орієнтація спрямована насамперед на міжособистісну взаємодію, участь у позакласних заходах, спортивних змаганнях, гуртках тощо. Навчальна діяльність сприймається як обов'язкова, але не завжди цікава частина шкільного життя.

1 учень (25 %) — низький, характерне відвідування школи без задоволення, відчуття труднощів у навчанні, може уникати окремих уроків або навчальних студій.

Це може свідчити про вплив емоційного стану, самооцінки та соціальної адаптації на ставлення до навчання, що підтверджує необхідність індивідуалізованої психологічної підтримки для дітей з ООП в інклюзивному середовищі

Середній загальний показник мотивації за методикою Н. Лусканової становить 2,3 балів, що підтверджує переважання помірною рівня навчальної активності.

З метою вивчення рівня психологічного комфорту та відчуття безпеки підлітків у шкільному середовищі було використано **опитувальник «Безпечне освітнє середовище»**, який дав змогу визначити рівень задоволеності учнів умовами навчання, міжособистісними стосунками та загальним психологічним кліматом закладу освіти.

Результати анкетування учнів 5–6 класів засвідчили, що гімназія забезпечує високий рівень психологічної та фізичної безпеки, створюючи сприятливі умови для гармонійного розвитку й навчання всіх школярів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Таблиця 2.4

Рівень відчуття безпеки учнів в інклюзивному освітньому середовищі

№	Рівень відчуття безпеки	Учні без ООП (n=26)	Учні з ООП (n=4)	Разом (n=30)	% від загальної кількості	Середній бал ($\bar{X}$, за 5-бальною шкалою)	Характеристика рівня
1	Високий рівень (учні відчують упевненість, прийняття, довіру; школа сприймається як безпечний простір)	20	3	23	76,7%	4,4	Учні почуваються захищеними, задоволені умовами навчання, довіряють учителям і ровесникам

2	Середній рівень (загалом комфортне самопочуття, але трапляються окремі епізоди хвилювання чи невпевненості)	5	0	5	16,6%	3,6	Переважно позитивне ставлення до школи, незначні прояви тривожності
3	Низький рівень (певні труднощі у взаємодії, епізодичне відчуття ізоляції чи напруження)	1	1	2	6,7%	2,8	Учні частіше відчують емоційне напруження, потребують психологічної підтримки
Усього		26	4	30	100%	4,1 (загальний середній показник)	

Переважна більшість учнів (23) зазначили, що почуваються у школі повністю безпечно, охоче відвідують навчальні заняття, відчують підтримку з боку вчителів та доброзичливе ставлення з боку однолітків. Учні підкреслювали, що атмосфера у гімназії сприяє відкритому спілкуванню, взаємоповазі й довірі, а будь-які труднощі у спілкуванні вирішуються спільно та конструктивно.

Ще 5 респондентів відзначили середній рівень відчуття безпеки, пов'язаний переважно з індивідуальними емоційними особливостями або періодами підвищеної тривожності.

Лише 2 дітей повідомили про епізодичні переживання невпевненості чи напруження, які не мають системного характеру та не впливають на їхнє загальне ставлення до школи.

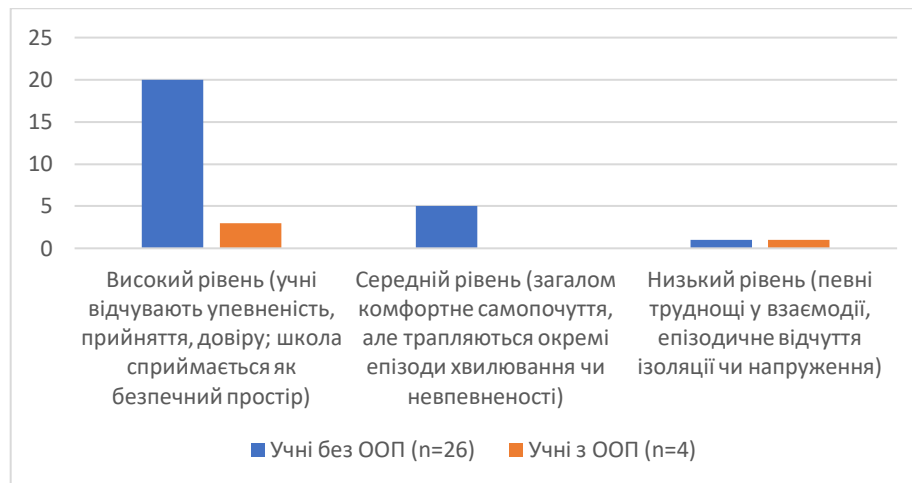


Рис. 2.4 Результати діагностики підлітків, отримані за методикою діагностики «Безпечне освітнє середовище» (констатуючий етап).

Серед учнів з особливими освітніми потребами більшість оцінили шкільне середовище як безпечне, доброзичливе та комфортне. Вони наголосили, що педагоги виявляють розуміння й турботу, створюючи ситуації успіху та підтримки у навчанні. Але у одного учня виявлений і низький рівень задоволеності, що потребує додаткової уваги і підтримки.

Порівняльний аналіз різних аспектів безпеки виявив важливі особливості. Найвищі показники безпеки підлітки відчувають у відносинах з учителями, що свідчить про загалом позитивний стиль педагогічної взаємодії в гімназії. Натомість безпека у відносинах з однолітками оцінюється нижче, а дехто з учнів відчувають низький рівень безпеки у стосунках з однокласниками.

Цей факт відображає типову для підліткового віку проблему – складність міжособистісних відносин у групі однолітків. Боротьба за статус, формування мікрогруп, конкуренція, прагнення до самоствердження часто призводять до конфліктів, відторгнення окремих учнів, формування ієрархії. В умовах інклюзивного середовища ці процеси можуть ускладнюватися через наявність дітей з особливими потребами, які можуть ставати об'єктами стигматизації або, навпаки, гіперопіки.

Спостереження підтвердили, що заклад освіти функціонує як безпечний і комфортний простір, у якому дотримано санітарно-гігієнічні норми, на високому рівні забезпечено необхідні умови навчання й дозвілля. Учні високо оцінили естетичний вигляд приміщень, чистоту, порядок, комфорт у навчальних кабінетах, їдальні та лабораторіях, що сприяє загальному позитивному емоційному стану.

Важливо, що в закладі освіти системно проводиться профілактична, розвивальна й інформаційна робота з питань безпеки життєдіяльності, правил поведінки під час надзвичайних ситуацій, а також безпечного користування Інтернетом. Адміністрація закладу активно залучені до профілактики булінгу, формування емпатії, взаємопідтримки й позитивної комунікації серед учнів.

За результатами анкетування 88 % дітей підтвердили, що їхні права у закладі освіти дотримуються, а у випадках непорозумінь вони можуть розраховувати на підтримку дорослих.

Таким чином, результати опитувальника свідчать, що інклюзивне освітнє середовище досліджуваного закладу освіти характеризується високим рівнем психологічної безпеки та емоційного комфорту. Учні сприймають школу як місце, де їх розуміють, приймають і підтримують, що створює сприятливі умови для соціалізації, самореалізації та підвищення навчальної мотивації.

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз результатів за трьома методиками дослідження

(n = 30)

№	Методика	Показник	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %	Характеристика результатів
---	----------	----------	-------------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------------------

1	Тест шкільної тривожності Філіпса	Середній показник шкільної тривожності	30,8%	51,7%	17,5%	У більшості учнів виявлено середній рівень тривожності; у дітей з ООП — вищі показники страху оцінювання та соціальної напруги.
2	Анкета оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової	Рівень навчальної мотивації	30 %	50 %	20 %	Переважає середній рівень мотивації; учні з ООП частіше мають змішаний тип мотивації (інтерес поєднується з тривогою).
3	Опитувальник «Безпечне освітнє середовище»	Рівень відчуття психологічної безпеки	76,7%	16,6%	6,7 %	Більшість учнів почувалися у школі безпечно, відчують підтримку та прийняття; емоційний клімат характеризується доброзичливістю.

Порівняльний аналіз результатів трьох методик засвідчив, що рівень психологічного комфорту учнів у досліджуваній гімназії є загалом високим, хоча зберігаються окремі проблемні зони, пов'язані з тривожністю й емоційною чутливістю частини підлітків.

Підлітки, які оцінюють умови навчання як більш безпечні, демонструють суттєво нижчий рівень шкільної тривожності. Навпаки, зниження почуття безпеки супроводжується різким зростанням показників тривожності. Це підтверджує ключову роль психологічного клімату школи у формуванні емоційного благополуччя учнів, особливо в інклюзивному освітньому середовищі.

Встановлено, що зниження рівня тривожності позитивно корелює з підвищенням навчальної мотивації та відчуттям психологічної безпеки. Учні, які почуваються прийнятими у класі, частіше проявляють зацікавленість у навчанні, демонструють активність і впевненість у собі. Натомість підвищена тривожність, особливо серед дітей з особливими освітніми потребами, пов'язана з епізодичним зниженням мотивації та більшою вразливістю до соціального тиску. Отже, високий рівень безпечності освітнього середовища виступає ключовим чинником психологічного комфорту, адаптації та навчальної успішності підлітків.

Необхідно зазначити, що психологічний стан підлітків, які взяли участь у дослідженні, формувався в умовах особливих, характерних для теперішньої ситуації в нашій країні. Тривалий стан війни, необхідність періодичного навчання в укритті через повітряні тривоги, наявність дітей з числа внутрішньопереміщених осіб, або переміщення частини сімей учнів – все це створює додаткові чинники, які можуть посилити тривожність та знизити мотивацію. В ході бесід з підлітками частина з них згадувала про стресові ситуації, пов'язані з безпекою, про тривогу за рідних, які знаходяться поблизу зони бойових дій або перебувають у лавах ЗСУ. Деякі учні зазначили, що в дні, коли були повітряні тривоги вночі, їм важко зосередитися на уроках через втому та занепокоєння.

Варто зазначити, що в приватній гімназії створено достатньо комфортні умови для навчання: забезпечені комфортне укриття, графік навчання з можливістю дистанційної роботи, учні можуть за потреби отримати кваліфіковану психологічну допомогу. Таким чином, при складних зовнішніх обставинах, більшість підлітків демонструють помірні, а не критичні показники тривожності. Отримані результати підтверджують доцільність подальшої реалізації програми психологічної підтримки, спрямованої на розвиток емоційної стійкості, самоприйняття та формування навичок позитивної взаємодії в інклюзивному колективі.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно оцінити психологічний стан підлітків у контексті інклюзивного освітнього середовища, виявити рівень їхньої шкільної тривожності, навчальної мотивації та відчуття безпеки у школі.

Аналіз результатів тесту шкільної тривожності Філіпса показав, що більшість учнів характеризуються середнім рівнем тривожності, тоді як підвищені показники спостерігаються у частини дітей з особливими освітніми потребами. Найбільш вираженими виявилися страхи, пов'язані з оцінюванням, соціальним статусом у колективі та взаєминами з учителями. Це свідчить про потребу у створенні додаткових умов психологічної підтримки та формуванні відчуття успішності у школярів.

Результати анкети Н. Лусканової з оцінки рівня шкільної мотивації показали, що більшість підлітків мають середній рівень мотивації до навчання, який характеризується поєднанням пізнавального інтересу з певною ситуативною втомою або тривожністю. Учні з ООП частіше демонструють змішаний тип мотивації, що потребує індивідуального підходу в навчальному процесі.

Найвищі позитивні результати виявлено за опитувальником «Безпечне освітнє середовище»: 76,7 % учнів продемонстрували високий рівень відчуття психологічної безпеки, що свідчить про сприятливий соціально-емоційний клімат у гімназії, доброзичливі взаємини між педагогами й учнями, комфортні умови навчання та належну організацію простору для всіх учасників освітнього процесу.

Отже, результати дослідження підтвердили, що психологічна безпека освітнього середовища є важливим чинником збереження емоційного благополуччя підлітків і зниження рівня тривожності. Високий рівень довіри, прийняття та відкритості у міжособистісній взаємодії позитивно впливає на

навчальну мотивацію, підвищує впевненість у власних силах і сприяє соціально-психологічній адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Отримані результати створюють емпіричне підґрунтя для розроблення програми психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі, спрямованої на розвиток емоційної стійкості, формування навичок конструктивного спілкування та підвищення відчуття психологічної безпеки у закладі освіти.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Практичні рекомендації щодо оптимізації діяльності психолога в інклюзивному освітньому середовищі

Загальні функції практичного психолога в закладах освіти визначаються посадовими інструкціями та кваліфікаційними вимогами. Психолог в інклюзивному навчальному закладі зазвичай має стандартне робоче навантаження в 40 годин на тиждень, з яких 20 годин відводиться на практичну діяльність (індивідуальна та групова діагностика, консультування учнів, педагогів і батьків, корекційно-розвивальна та просвітницька робота), а ще 20 годин — на організаційно-методичну діяльність (підготовка соціально-психологічних заходів, обробка результатів досліджень, оформлення звітів і ведення документації), частина з яких може виконуватися поза межами навчального закладу [7].

«Як штатний спеціаліст, шкільний психолог не отримує додаткову оплату в рамках державної субвенції за проведення занять з учнями, які мають особливі освітні потреби, і має виконувати організаційну, просвітницьку, діагностичну, корекційно-розвивальну та консультативну роботу в інклюзивному напрямку в межах стандартного робочого часу» [52]. Співпраця психолога з різними групами учасників освітнього процесу завжди є індивідуалізованою, особливо під час супроводу інклюзивного навчання.

Психолог також супроводжує інших учнів класу, контролюючи, щоб усі діти під час навчання в класі відчували безпеку, захищеність та впевненість у своїх силах. Він допомагає учням зберігати особисті кордони та підтримує їх у різних сферах розвитку, організуючи корекційно-розвивальні заняття, групові або індивідуальні просвітницькі бесіди, що включає роботу з дітьми,

які можуть бути емоційно вразливими або агресивними по відношенню до учнів з особливими освітніми потребами (ООП), з метою покращення їхньої адаптації в інклюзивному середовищі [7].

Супровід учнів школи також передбачає забезпечення відчуття безпеки та підтримки в їхніх міжособистісних стосунках. Психолог консультує батьків дітей з ООП щодо виховання в родині, адаптації до закладу загальної середньої освіти, особливостей поведінки дитини в школі, а також її психологічного розвитку. Він допомагає батькам виявити фізичні та психологічні потреби їхньої дитини, узгоджує пріоритетні напрямки та терміни роботи для гармонійного розвитку, а також надає інформацію про прогрес дитини через певні проміжки часу (місяць, півріччя, рік). Крім того, психолог «формує інклюзивну грамотність серед батьків інших учнів» [33]. Він проводить просвітницьку роботу, пояснюючи переваги та можливі труднощі спільного навчання дітей з типовим розвитком і дітей з ООП.

Супровід вчителів (класного керівника, вчителів-предметників) також є важливою складовою діяльності психолога. Робота з педагогами, які щоденно працюють в інклюзивних умовах, є особливо значущою, оскільки професія вчителя вважається потенційно стресогенною, особливо в нових для них умовах інклюзії [20].

Психолог виконує важливу роль у взаємодії з адміністрацією закладу освіти, регулярно звітуючи про результати своєї роботи в інклюзивному напрямку. Він надає консультативну підтримку з актуальних питань у межах своєї компетенції. За погодженням із членами Команди супроводу, психолог інформує адміністрацію про потреби учнів з особливими освітніми потребами (ООП), інших учнів інклюзивного класу та педагогів. Він також підкреслює власні потреби, пов'язані з методичними матеріалами, наочними посібниками, індивідуальним обладнанням і матеріально-технічними ресурсами для учнів з ООП, фахово обґрунтовуючи їх необхідність.

Однак психолог, який працює в умовах інклюзивної освіти, повинен пам'ятати, що його діяльність не повинна заміняти загальні робочі обов'язки,

які стосуються інших учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, учнів з інших класів тощо). Робота психолога в рамках інклюзивної освіти відбувається в контексті виконання його поточних посадових обов'язків, але має свої специфічні аспекти.

Отже, основним завданням шкільного психолога є «комплексний супровід та моніторинг змін у корпоративній культурі закладу, планування освітньої траєкторії для дітей з ООП, робота з кризовими ситуаціями, індивідуальне та групове консультування, а також підтримка педагогів у адаптації до нових викликів їхньої професії».

Специфіка роботи педагогів в умовах інклюзії дітей з ООП вимагає значних психоемоційних витрат. Тому психолог має володіти техніками відновлення емоційних ресурсів і використовувати їх для підтримки власного емоційного балансу, що дозволяє йому бути «ресурсним» для колег, зокрема вчителів, які часто потребують емоційної підтримки в своїй роботі. У подальших наукових дослідженнях ми плануємо зосередитися на можливих формах збереження емоційної стійкості педагогів, що працюють в інклюзивних умовах.

Інклюзивна компетентність характеризується як інтегративно-особистісна професійна сформованість, яка дозволяє ефективно виконувати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, що передбачає врахування різних можливостей осіб з обмеженими можливостями здоров'я та забезпечення їх максимальної інтеграції в суспільство шляхом створення умов для реалізації та розвитку особистісних здібностей, знань, навичок і прагнень, а також соціальної адаптації. Дане визначення має значну перевагу, оскільки спирається на визнані міжнародні підходи до організації допомоги та підтримки осіб з особливими освітніми потребами, зокрема на основі Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), де особа з обмеженнями розглядається в контексті її участі у житті [75].

В Посадовій інструкції практичного психолога закладу загальної середньої освіти, розробленій відповідно до вимог Положення про психологічну службу в системі освіти України (2018), виділені такі напрямки діяльності, як діагностика, профілактика, корекція, навчальна діяльність, консультування, взаємодія з громадськістю та просвіта. Однак аналіз цих видів діяльності виявляє три ключові недоліки, що стосуються зазначеної інструкції: по-перше, інклюзивний аспект є майже відсутнім; по-друге, недостатня кількість положень, які б регулювали командну взаємодію психолога з іншими учасниками міждисциплінарного супроводу; по-третє, зміст корекційно-розвиткових програм формулюється лише як перелік негативних характеристик, таких як «усунення труднощів» і «зниження ризиків», що відображає медичну модель інвалідності.

У професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» (2020) у розгорнутій таблиці «Опис трудових функцій» згадано про інклюзивне навчання в контексті певних ситуацій, коли практичний психолог надає психологічну допомогу, таких як булінг, насильство, шкідливі звички тощо (Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», 2020: 19). Вказано, що психолог повинен володіти знаннями щодо психолого-педагогічних особливостей організації інклюзивного навчання та мати практичні навички в складанні індивідуальної програми розвитку та навчальної програми. Проте вважаємо, що такий підхід є вкрай обмеженим щодо ролі психолога в інклюзивному процесі, оскільки не передбачає його системної та послідовної роботи на підтримку дітей з ООП [34].

На жаль, в сучасних україномовних статтях також відсутнє чітке та послідовне уявлення про діяльність психолога в системі інклюзивного навчання. Замість конкретики, частіше зустрічаються узагальнені висловлювання щодо його участі в інклюзивному процесі. Наприклад, обговорюється, що при підготовці до практичної діяльності психологу важливо усвідомлювати цінності, які формуються на основі людяності, толерантності, розуміння та духовності, що є особливо необхідним для

майбутніх практичних психологів у контексті роботи в інклюзивному середовищі (Шолох, 2020: 177–184).

На нашу думку, враження про те, що психолог у закладі освіти має здійснювати психологічний супровід в інклюзивному навчальному середовищі, яке включає психологічну діагностику учнів та надання психопрофілактичної і психокорекційної допомоги, є не зовсім коректним (Марчак, 2020: 100). Важливо, щоб корекційна діяльність була інтегрована в навчально-виховний процес і передбачала використання навчального матеріалу під час корекційних занять. Проте в цих рекомендаціях, як і в професійному стандарті, не враховується роль психолога як члена команди, оскільки «психологічний супровід» не є тотожним «психолого-педагогічному супроводу» команди. Крім того, помилковим є суворе обмеження діяльності психолога лише навчальними завданнями та програмним навчальним матеріалом.

Дослідження, проведене українськими вченими, виявило істотну невідповідність української нормативно-правової бази інклюзивної освіти європейським цінностям та основам. Зокрема, спостерігається брак ключових понять, важливих для інклюзивного процесу, таких як цілі інклюзивного навчання, SMART-цілі для індивідуальних програм розвитку; недостатня деталізація понять, таких як інклюзивне освітнє середовище, якісна інклюзивна освіта, наступність і партнерство; а також використання термінів з викривленим змістом, що не відповідає міжнародним стандартам [54].

На сьогодні існує безліч форм підвищення кваліфікації для фахівців, що беруть участь у міждисциплінарному супроводі, таких як курси, лекції, семінари, тренінги та майстер-класи. Однак ці навчання часто проводяться окремо від реальної професійної діяльності та залучають лише частину учасників з різних освітніх закладів або інклюзивно-ресурсних центрів. Оскільки фахівці повинні володіти компетенцією взаємодії в команді, важливо, щоб навчання включало всіх потенційних учасників команди супроводу, що в свою чергу забезпечить ефективний командний супровід,

який значно підвищує продуктивність роботи всіх учасників і сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, яке буде сприятливим для розвитку всіх учасників освітнього процесу.

Інклюзивна освіта є важливим компонентом сучасної освітньої системи, яка має на меті забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, психічних або соціальних характеристик. Згідно з міжнародними стандартами, інклюзивна освіта сприяє формуванню суспільства, в якому кожен індивід має можливість реалізувати свій потенціал, отримуючи підтримку та ресурси, що відповідають його потребам. У цьому контексті роль психолога в інклюзивному навчальному середовищі стає надзвичайно важливою.

Психологи, які працюють в інклюзивній освіті, виконують низку функцій, включаючи оцінку психологічних потреб учнів, розробку індивідуальних програм підтримки, консультації для вчителів і батьків, а також участь у створенні безпечного та підтримуючого середовища для всіх учнів. Однак, незважаючи на важливість цієї ролі, ефективність роботи психологів часто залишається недостатньо дослідженою та недостатньо реалізованою на практиці, що обумовлює необхідність розробки та впровадження рекомендацій, що сприятимуть підвищенню ефективності їх роботи в умовах інклюзивної освіти.

Важливо розробляти та впроваджувати індивідуалізовані програми психологічної підтримки для учнів з особливими потребами, що може включати адаптацію навчального матеріалу, використання різних методів навчання та залучення учнів до активного процесу навчання, що враховує їхні індивідуальні особливості.

Психологам слід організовувати регулярні тренінги та семінари для педагогічних працівників, спрямовані на ознайомлення їх з методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що дозволить формувати інклюзивну культуру в навчальному закладі, сприяючи розвитку співпраці між вчителями та психологами. Необхідно створити систему моніторингу та

оцінювання ефективності психологічних інтервенцій для виявлення сильних та слабких сторіни в роботі психолога, а також забезпечить зворотний зв'язок, який є критично важливим для подальшого вдосконалення роботи.

Психологи повинні активно залучати батьків до процесу навчання та розвитку своїх дітей. Регулярне інформування батьків про методи та стратегії, які використовуються в навчальному процесі, допоможе створити підтримуюче середовище вдома та посилить ефективність навчання в школі. Важливим аспектом роботи психолога є співпраця з фахівцями інших галузей, такими як логопеди, дефектологи, соціальні працівники тощо. Комплексний підхід до психологічної підтримки учнів дозволить забезпечити більш глибоке розуміння їхніх потреб та створити ефективні інтервенції.

Використання сучасних інформаційних технологій може значно підвищити ефективність роботи психолога. Залучення інтерактивних методів навчання, таких як електронні платформи для навчання та онлайн-ресурси, може допомогти залучити учнів до активного навчального процесу та підвищити їхню мотивацію. При розгляді питань навчання та виховання дітей з особливими потребами в закладах освіти важливо підкреслити, що використання новітніх технологій під час інклюзивного навчання та виховання сприяє інтеграції таких дітей у суспільство однолітків, що також допомагає компенсувати фізичні недоліки за допомогою інноваційних інформаційних технологій, що в цілому позитивно вплине на формування особистості дитини. Вважаючи особистість засобом функціонування людини в суспільстві, ми не повинні ізолювати її в спеціалізованих освітніх закладах, а навпаки, повністю залучати до всіх видів соціальних зв'язків з раннього віку [13].

Роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у цьому процесі полягає в наступному (рис.3.1):

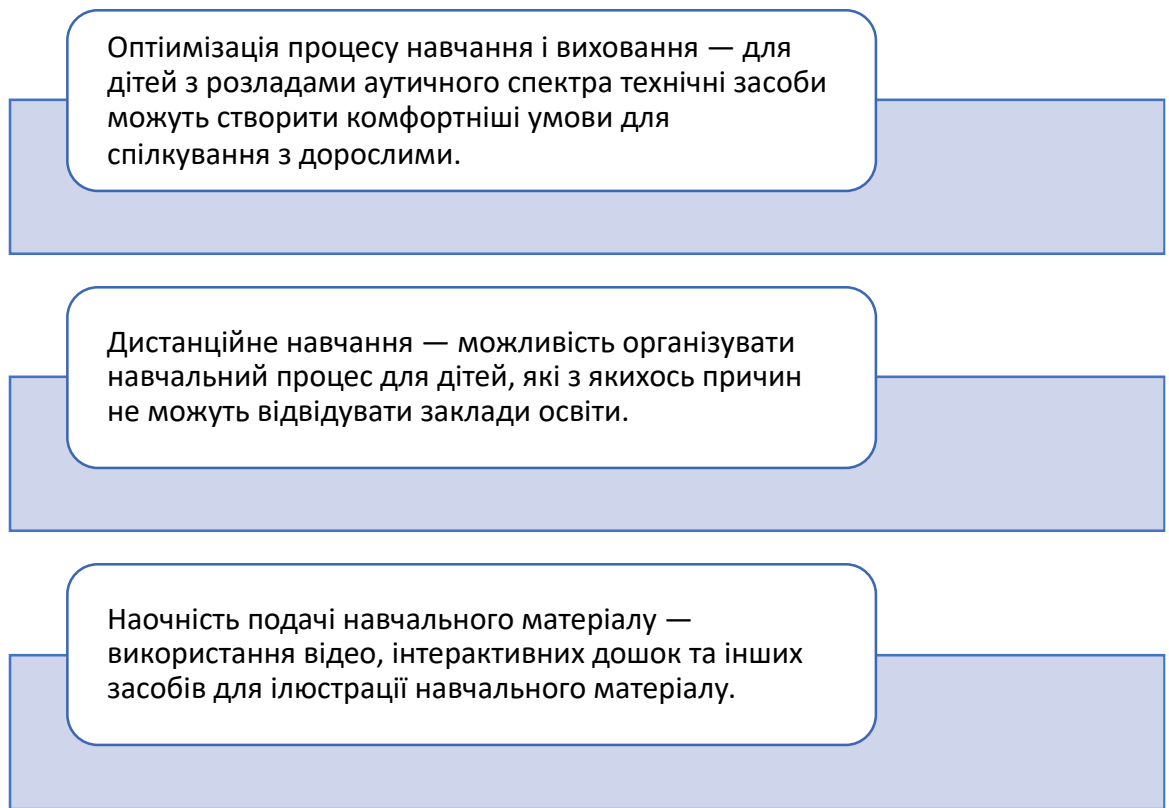


Рис.3.1. Роль ІКТ в роботі дітьми з ООП

Інформаційні технології складають сукупність методів і засобів для перетворення інформаційних даних з метою отримання нової інформації, що є якісним продуктом. Основним технічним засобом для обробки цієї інформації є персональний комп'ютер (ПК). Використання спеціалізованих програм та додатків для розвитку комунікативних навичок є важливим аспектом роботи психолога [13]. Наприклад, програмне забезпечення, що підтримує візуальне спілкування, може бути корисним для дітей з порушеннями мовлення або слуху.

Психологи можуть використовувати інтерактивні дошки, сенсорні екрани та планшети для проведення навчальних ігор та вправ, які сприяють розвитку пізнавальних навичок у дітей з ООП. Інтеграція VR та AR у психологічну практику може забезпечити унікальні можливості для терапії. Вони дозволяють створювати симульовані середовища, де діти можуть безпечно практикувати соціальні навички, вирішувати конфлікти та отримувати підтримку у процесі адаптації до реального світу.

Застосування онлайн-платформ для проведення психологічних консультацій дозволяє забезпечити доступ до психологічної підтримки дітей з ООП, які можуть мати обмежений доступ до традиційних форм лікування. Це особливо актуально для дітей, які не можуть відвідувати навчальні заклади через фізичні або психологічні бар'єри [13].

Також ІКТ можуть бути використані для збору та аналізу даних про розвиток дитини. Спеціалізоване програмне забезпечення дозволяє психологам здійснювати оцінку прогресу дітей у навчанні та соціалізації, а також адаптувати інтервенції відповідно до отриманих даних. У таблиці 3.1. подано додатки та їх опис, які можна використовувати у роботі з дітьми із ООП.

Таблиця 3.1

Додатки для роботи із дітьми із ООП

Категорія	Додаток	Опис
Комунікаційні додатки	Proloquo2Go	Програма для підтримки дітей з труднощами у мовленні, яка використовує символи для створення речень.
	Speech Blubs	Додаток, що допомагає в розвитку мовлення через ігри та вправи, зокрема для дітей з аутизмом.
	LetMeTalk	Безкоштовний комунікатор, що дозволяє користувачам створювати власні комунікаційні символи.
Навчальні додатки	ClassDojo	Платформа для управління класом, яка дозволяє стежити за успіхами дітей та надавати зворотний зв'язок.
	ABCmouse	Інтерактивний навчальний ресурс для дітей, що включає різноманітні уроки з математики, читання та мистецтва.
	Endless Alphabet	Додаток, який допомагає дітям вивчати букви та слова через інтерактивні ігри та анімації.
Додатки для розвитку емоцій	Mood Meter	Інструмент для визначення емоційного стану, який допомагає дітям виявляти та висловлювати свої почуття.
	Zones of Regulation	Програма для розвитку навичок емоційного регулювання, що допомагає дітям розуміти та управляти своїми емоціями.

Додатки для релаксації	Headspace for Kids	Додаток для медитації, який пропонує прості практики релаксації та зосередження для дітей.
	Calm Kids	Додаток з вправами для релаксації та зниження тривожності, що включає заспокійливу музику та звуки природи.

Загалом, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у роботу психолога з дітьми з особливими освітніми потребами є важливим кроком у напрямку інклюзії та забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Це сприяє не лише розвитку особистісних і навчальних навичок дітей, а й їхній успішній інтеграції в суспільство.

3.2. Характеристика структури та змісту програми психологічної підтримки підлітків в рамках формування ефективної міжособистісної взаємодії.

Створення ефективних засобів психологічної підтримки підлітків в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти та їхнє цілеспрямоване впровадження є одним із ключових чинників розвитку сучасного безпечного та підтримувального освітнього простору.

Практика впровадження інклюзивного навчання виявляє низку проблемних аспектів, зокрема надмірну орієнтацію діяльності педагогічних команд на розвиток навчальних досягнень учнів. Водночас питання емоційного добробуту, зміцнення психологічної стійкості, формування навичок саморегуляції та безпечної взаємодії між учасниками освітнього процесу часто не отримують належної уваги.

Недостатня увага до цих аспектів обмежує можливості учнів, особливо тих, які мають особливі освітні потреби, у процесі повноцінної адаптації, самовираження та емоційного комфорту в шкільному середовищі. Саме тому розроблення та впровадження психологічних програм, спрямованих на

зниження тривожності, підвищення впевненості та розвитку навичок безпечної комунікації, є необхідною умовою успішного функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Результати констатувального експерименту засвідчили наявність у школярів раннього підліткового віку комплексу психологічних труднощів, пов'язаних із віковими особливостями, міжособистісною комунікацією та взаємодією. Особливої уваги потребують учні з особливими освітніми потребами, які демонструють значно вищі показники тривожності, значно нижчий рівень шкільної мотивації та відчуття безпеки порівняно з однолітками.

Ці дані стали підставою для розробки програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованої на оптимізацію психологічної підтримки підлітків в інклюзивному середовищі. Обираючи тренінгову форму роботи, ми керувалися такими міркуваннями: по-перше, груповий формат відповідає віковим особливостям підліткового віку, для якого референтна група однолітків є провідним чинником розвитку; по-друге, тренінг дозволяє не лише надати інформацію, а й сформувати практичні навички конструктивної взаємодії; по-третє, групова динаміка створює умови для отримання зворотного зв'язку та корекції поведінкових патернів у безпечному середовищі.

Усі програми психологічної підтримки та тренінгові заняття для підлітків мають низку спільних характеристик, розуміння яких є необхідним під час розроблення ефективної інклюзивної тренінгової програми.

1. Групова форма роботи є ключовою, адже саме взаємодія підлітків у спільному середовищі сприяє формуванню відчуття підтримки, прийняття та безпеки. Кожен учасник має можливість проявляти активність, брати участь у спільному аналізі ситуацій, обговорювати власні переживання, отримувати й давати зворотний зв'язок. В інклюзивній групі це також створює умови для розвитку емпатії та толерантності.

2. Сюжетно-рольові ігри та групові дискусії виступають основними активними методами соціально-психологічного впливу. Саме вони забезпечують можливість моделювання реальних шкільних ситуацій, пов'язаних із тривожністю, взаємодією з однолітками чи дорослими. Арт-терапевтичні техніки, вправи тілесно-орієнтованої терапії, елементи психодіагностики використовуються як допоміжні інструменти, що доповнюють процес емоційного опрацювання.

3. Комфортна атмосфера та доброзичлива взаємодія між учасниками мають вирішальне значення. Інтенсивна міжособистісна комунікація та ігрове моделювання різних життєвих сценаріїв сприяють накопиченню нового досвіду, який осмислюється у подальшому обговоренні. Для підлітків це є особливо важливим, оскільки допомагає формувати навички соціальної адаптації та саморегуляції в безпечних умовах.

4. Усунення відволікаючих чинників і відповідна організація простору — невід'ємна умова результативного тренінгу. Розташування учасників у колі, затишне приміщення, дотримання часових рамок та чіткі правила взаємодії створюють передбачуваність і структурованість, що є особливо важливим для дітей з ООП та підлітків із підвищеною тривожністю.

5. Формування психологічно безпечного середовища групи. Заняття поступово вибудовують атмосферу довіри, відкритості та емоційної підтримки. Позитивний досвід взаємодії, набуття впевненості в тому, що думки та почуття учасника приймаються без осуду, сприяє зниженню тривожності та покращенню емоційного благополуччя.

6. Постійність групи також має суттєве значення: регулярні зустрічі сприяють формуванню стабільних стосунків і внутрішньої динаміки. Пропуски занять чи порушення конфіденційності можуть негативно впливати на атмосферу довіри. Хоча іноді практикуються відкриті групи, у роботі з підлітками, особливо в інклюзивному середовищі, така форма має певні обмеження.

7. Головна мета тренінгу — психологічна допомога та підтримка. Йдеться не лише про засвоєння знань чи оволодіння конкретними навичками, а про поліпшення емоційного стану учасників, підвищення їхньої впевненості, розвиток умінь саморегуляції, зменшення проявів тривожності та отримання мотивації до подальшого особистісного розвитку.

Перелічені спільні особливості визначають основні функції тренінгу психологічної підтримки, які було враховано при розробленні програми, представленої у цьому дослідженні.

Під час участі у груповій роботі підліток отримує можливість уникнути непродуктивного замикання у власних переживаннях — явища, яке доволі складно подолати під час індивідуальних занять. У групі створюється модель реального соціального середовища, де учасники стикаються з різними формами взаємодії, вчаться налагоджувати контакт, приймати зворотний зв'язок та висловлювати власну думку. Можливість отримати підтримку від ровесників, які переживають схожі труднощі, сприяє виникненню емоційного зв'язку, розвитку емпатії та відчуття приналежності. Такі процеси позитивно впливають на особистісне зростання та зменшення рівня тривожності. Групова взаємодія також активізує внутрішню напругу, що дозволяє виявити індивідуальні психологічні проблеми і створити умови для їх опрацювання. Саме тому соціально-психологічні тренінги є ефективним засобом самопізнання, саморозкриття та емоційного розвитку підлітків.

Разом з тим, організація групової роботи з підлітками вимагає врахування важливої особливості — тренінг має сильний взаємний вплив. Успішно проведений тренінг здатний сприяти особистісному зростанню, підвищенню впевненості, розвитку комунікативних навичок та внутрішньої стійкості. Однак у разі неправильного ведення групи існує ризик поглиблення дезадаптивних рис, таких як залежність, пасивність чи некритичність. Тому підтримувальна інтеракція з підлітками в інклюзивному середовищі повинна ґрунтуватися на чітко визначених принципах.

Під час розроблення програми психологічної підтримки ми виділили п'ять ключових принципів групової роботи:

1. Принцип ненасильницького спілкування. Усі правила та завдання подаються без тиску та примусу. Ведучий запобігає будь-яким спробам учасників нав'язувати свою позицію іншим. Особливе значення має заміна висловів типу «ти повинен» на «я хочу» або «я можу», що підсилює відчуття автономності та безпеки.

2. Принцип самодіагностики. Тренінг передбачає створення простору, де учні можуть відкрито говорити про свої переживання, усвідомлювати внутрішні труднощі та особистісні потреби. До програми включено вправи на пізнання себе, усвідомлення власних емоцій, ресурсів і бар'єрів, що є особливо цінним для дітей з ООП.

3. Принцип дистанціювання та ідентифікації. Для опрацювання психологічних труднощів використовуються проєктивні техніки: ситуації програються від імені вигаданих персонажів, що дозволяє підлітку безпечно висловлювати власні почуття. Невдачі розглядаються як навчальний досвід, що допомагає відмовитися від стереотипів та опанувати нові моделі поведінки.

4. Принцип позитивного зворотного зв'язку. Усі коментарі в групі мають підтримувальний, доброзичливий характер. Критика, засудження чи негативні висловлювання недопустимі. Позитивний зворотний зв'язок допомагає подолати сором'язливість, підвищує самооцінку та сприяє відчуттю безпеки, що є особливо важливим у роботі з тривожними підлітками.

5. Принцип систематичної рефлексії. Після кожної вправи і кожного заняття учасники аналізують власні почуття, поведінку та зміни, які відбулися під час роботи. Рефлексія сприяє формуванню навички самоаналізу, розвитку емоційної компетентності та підвищенню психологічної гнучкості як окремої особистості, так і групи в цілому.

На основі вказаних принципів була розроблена психокорекційна програма, що забезпечує формуванню безпечного, підтримувального та

ефективного простору для зниження тривожності та розвитку психологічного благополуччя підлітків в інклюзивному освітньому середовищі.

Щоб мінімізувати вплив чинників, які можуть знижувати ефективність та достовірність зворотного зв'язку в тренінговій групі, психолог має вміти сприймати кожного підлітка як унікальну особистість із власними потребами та індивідуальним стилем поведінки. Психолог-тренер має тактовно й послідовно озвучувати правила та вимоги, які поширюються на всіх учасників групи, демонструючи власною поведінкою зразок ефективної взаємодії та безпечної комунікації.

Одним із важливих завдань психолога є стимулювання підлітків до аналізу ситуацій, які виникають упродовж тренінгу — як спеціально змодельованих, так і спонтанних. Під час таких вправ учасники вчаться усвідомлювати власні емоції, рефлексувати та знаходити нові способи реагування у складних шкільних чи міжособистісних ситуаціях.

Роль тренера в соціально-психологічному тренінгу полягає насамперед у фасилітації — створенні умов, за яких підлітки можуть вільно висловлюватися, досліджувати свої переживання та почуватися почутими й прийнятими. Особливо важливими є навички уважного слухання та емпатійного розуміння. Психолог спрямовує увагу учасників на ті емоції, які вони переживають в моменті, допомагаючи їм усвідомлювати власні реакції та почуття. Саме емпатія, прийняття та безоцінне ставлення формують основу психологічно безпечного клімату, що є вирішальним для ефективної роботи тренінгової групи, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У процесі проведення занять соціально-психологічного тренінгу важливо враховувати типові помилки, яких може припуститися психолог-тренер. Їх недостатнє усвідомлення здатне знизити ефективність роботи групи та погіршити атмосферу довіри.

1. Використання групи у власних інтересах. Якщо тренер намагається реалізувати приховані особисті цілі (наприклад, здобути симпатію чи популярність), це підриває довіру підлітків і створює ризик

маніпулятивного впливу. Щоби уникнути цього, важливо відкрито озвучувати свої наміри та завдання тренінгу на початку роботи.

2. Оцінювання групи через її динамічність. Ефективність тренінгу не визначається кількістю конфліктів, драматичних висловлювань чи підвищеною емоційною чутливістю.

3. Одноманітність стратегій. Використання лише одного стилю ведення заняття може призвести до втрати довіри й зниження динаміки групи. У роботі з підлітками важливо застосовувати гнучкість і поєднувати різні підходи, адаптуючи їх до актуальних емоційних станів та потреб учасників.

4. Особисті проблеми тренера як частина групового процесу. Задля ефективної роботи тренер має бути емоційно стабільним та не переносити власні труднощі у групову взаємодію.

5. Надмірні інтерпретації особливостей поведінки учасників. Неточні інтерпретації заважають саморозумінню, а надто точні – можуть викликати вразливість або захисні реакції. Тому варто обмежуватися м'якими, підтримувальними висловлюваннями.

6. Обмеження свободи учасників. Під час запропонованих завдань важливо надавати підліткам можливість обирати рівень своєї активності та ступінь їхньої залученості.

7. Емоційна абстрагованість тренера. Щоб уникнути атмосфери відчуження, ведучий має залишатися емоційно доступним і щиро включеним у процес. Він не повинен бути лише спостерігачем-експертом, а має демонструвати відкритість, підтримку, доброзичливість та щирий інтерес до досвіду кожного учасника.

У процесі організації ефективної групової роботи з підлітками, зокрема з особливими освітніми потребами, важливе місце посідає використання технології «Створення ситуації успіху». Дана технологія є дієвим інструментом психологічної підтримки, оскільки передбачає створення умов, які дозволяють кожному учаснику відчувати позитивний результат власних дій, незалежно від рівня його навчальних можливостей чи соціального досвіду.

Основний акцент робиться не на труднощах, помилках або поведінкових недоліках, а на досягненнях — навіть найменших. Такий підхід сприяє формуванню позитивної самооцінки, зниженню тривожності та підвищенню мотивації до діяльності.

Для реалізації розробленої програми психологічної підтримки у формі соціально-психологічного тренінгу учасників було розподілено на дві підгрупи по 15 осіб (у кожній підгрупі по 2 учні з ООП), що відповідає оптимальному розміру тренінгової групи для підлітків. Кожна підгрупа пройшла повний цикл тренінгових занять згідно з розробленою програмою.

Мета програми: оптимізація психологічної підтримки підлітків раннього підліткового віку в інклюзивному освітньому середовищі шляхом зниження рівня тривожності, формування навичок ефективної комунікації та емоційної стійкості, розвитку толерантності та створення позитивного клімату.

Завдання програми:

- Створити безпечний психологічний простір, у якому підлітки зможуть вільно виражати свої думки, почуття та переживання, ефективно співпрацюючи в групі.
- Сприяти зниженню рівня шкільної тривожності, зокрема страху оцінювання, самовираження та невідповідності очікуванням оточуючих.
- Розвивати навички емоційного інтелекту та взаємопідтримки.
- Формувати вміння ефективної комунікації, включаючи активне слухання, «Я-повідомлення», конструктивне вирішення проблемних моментів.
- Сприяти підтримці навчальної мотивації, розвитку навичок планування, концентрації уваги, усвідомлення навчальних цілей та впевненості у собі.
- Виховувати толерантне ставлення до індивідуальних особливостей та відмінностей інших людей, формувати інклюзивну культуру в учнівському колективі.

Організаційні засади програми. Цільова аудиторія: учні 5-6 класів інклюзивних класів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами та дітей, які навчаються за стандартною програмою. Тривалість програми: 8 занять по 45-60 хвилин кожне, 2 рази на тиждень протягом місяця. Місце проведення: просторий кабінет із можливістю вільного переміщення учасників, розташування по колу.

Обладнання та матеріали: фліпчарт або дошка, маркери, кольоровий папір, фломастери, м'яч або інша іграшка, роздатковий матеріал, музичний супровід для релаксаційних вправ, проектор за необхідності.

Структура занять. Кожне заняття має відповідну структуру, яка забезпечує логічну послідовність та цілісність тренінгового процесу.

Вступна частина є важливою складовою тренінгового заняття, тривалість становить 10–15 хвилин. Завданнями вступної частини є налаштування учасників на позитивний лад, зняття напруги, активізація уваги, створення у групі атмосфери емоційного комфорту, відкритості, довіри, доброзичливості, такі вправи задають необхідний ракурс тренінгового заняття, оскільки нескладні, нейтральні за змістом та позитивні вправи, викликають реакцію сміху, завдяки чому вирішуються названі завдання. Оскільки учасники вже добре знали один одного, нами не застосувалися вправи на знайомство.

Основна частина складається з інформаційного блоку (міні-лекція, обговорення теми заняття), інтерактивних завдань, рольових та імітаційних ігор, моделювання ситуацій, роботи в малих групах або парах. Важливою умовою є чергування активних і пасивних вправ. На початку тренінгової програми вправи більш легкі, а ближче до середини переважають вправи, які потребують більшої зосередженості, залучення, креативності.

Заклучна частина становить близько 10–15 хвилин, передбачає рефлексію заняття («Що було корисним?», «Що нового дізналися?»), підбиття підсумків, вправи на завершення, отримання зворотного зв'язку від учасників.

Таблиця 3.2

Тематичний план програми соціально-психологічного тренінгу
психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі

Заняття	Мета заняття	Назви вправ та форми роботи
1	Знайомство тренера з тренінговою групою; обговорення правил групової роботи; створення дружньої атмосфери в групі; формування мотивації до участі в тренінгу; тренування кмітливості, навичок самоаналізу, позитивного мислення	1. Вступне слово ведучого 2. Вправа «Перша літера імені + якість» 3. Прийняття правил групи 4. Вправа «Вавилонська вежа» 5. Вправа «Що нас об'єднує?» 6. Рефлексія та завершення
2	Розвиток навичок розпізнавання та називання власних емоцій, усвідомлення зв'язку між емоціями та поведінкою	1. Вправа «Кольоровий настрій» 2. Інформаційний блок «Що таке емоції?» 3. Вправа «Вгадай емоцію» 4. Вправа «Емоція в тілі» 5. Вправа «Щоденник емоцій» 6. Рефлексія
3	Формування навичок саморегуляції емоцій, знайомство з техніками подолання негативних емоційних станів	1. «Привітання без слів» 2. Інформаційний блок «Як керувати емоціями?». Обговорення щоденників емоцій. 3. Вправа «Моє безпечне місце» 4. Імітаційна гра «Катастрофа» 5. Рефлексія
4	Розвиток емпатії, формування навичок розуміння емоцій та позиції інших людей	1. Вправа «Компліменти по колу» 2. Інформаційний блок «Що таке емпатія?» 3. Вправа «В чужих черевиках» 4. Вправа «Активне слухання» 5. Обговорення 6. Рефлексія

5	Формування толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей, усвідомлення цінності різноманіття	1. Вправа «Унікальний автограф» 2. Вправа «Неповторні листочки» 3. Вправа «Коло різноманіття» 4. Дискусія «Що означає бути толерантним?» 5. Вправа «Лист підтримки» 6. Рефлексія
6	Формування навичок конструктивного спілкування та вирішення конфліктів	1. Вправа «Плутанина» 2. Інформаційний блок «Я-повідомлення vs Ти-повідомлення» 3. Практикум «Перетворюємо висловлювання» 4. Рольова гра «Вирішення конфлікту» 5. Рефлексія
7	Формування навичок надання та прийняття підтримки, розвиток взаємодопомоги в групі	1. Вправа «Теплий дощ компліментів» 2. Обговорення «Коли нам потрібна підтримка?» 3. Вправа «Як підтримати?» 4. Вправа «Коло довіри» 5. Створення «Дерева підтримки класу» 6. Рефлексія
8	Закріплення набутих навичок, підведення підсумків тренінгу, формування мотивації до застосування отриманого досвіду	1. Вправа «Подарунок групі» 2. Вправа «Що я забираю з тренінгу» 3. Вправа «Чемодан» 4. Гра «Павутинка» 5. Завершальне коло 6. Ритуал прощання

Загальні очікувані результати програми:

- зниження рівня шкільної тривожності;
- зменшення страху публічного виступу, перевірки знань і страху самовираження;
- підвищення впевненості у взаємодії з учителями та однолітками;

- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії;
- покращення адаптації дітей з ООП у групі.

В ході розроблення програми соціально-психологічного тренінгу з розвиткової роботи з підлітками в рамках формування ефективної міжособистісної взаємодії нами активно використовувались такі техніки, як: метод групового обговорення, «мозковий штурм», метод незавершених речень, робота у підгрупах та міжгрупові дискусії, проєктивні методики, рольові ігри, рефлексія. Більш складні, довші за часом вправи починаються із середини програми.

При проведенні тренінгу в групі, де є діти з особливими освітніми потребами, необхідно обов'язково враховувати аспекти роботи з інклюзивною групою. Для деяких учасників можуть знадобитися додаткові пояснення, збільшений час на виконання, індивідуальна допомога, заздалегідь продумати, які вправи і як можна адаптувати. За необхідності можна залучити асистента вчителя. Не варто прискорювати темп заняття через те, що хтось виконує завдання швидше, а краще передбачити додаткові завдання для тих, хто справляється швидше. Важливо створювати ситуації успіху для кожного учасника, знаходити і підкреслювати унікальні здібності та таланти всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Необхідно уникати ситуацій, коли діти з ООП можуть відчувати себе некомфортно по відношенню до інших членів групи через свою «інакшість», важливо підкреслювати, що різноманіття – це норма і цінність. Якщо в групі є учні, у яких спостерігається негативне ставлення до дітей з ООП, важливо працювати з цим через обговорення, приклади, вправи на емпатію, а не через відчитування чи дорікання.

3.3. Результати проведення формувального експерименту та оцінка ефективності тренінгової програми.

Після закінчення програми було проведене повторне дослідження, спрямоване на відстежування результатів корекційної роботи. Повторне дослідження здійснювалося завдяки застосуванню тих самих діагностичних методик, що і перед початком практичної роботи з підлітками. За допомогою порівняння результатів експериментів попередній даних та отриманих повторно, ми можемо провести аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми та зафіксувати наявність або відсутність динаміки показників, досліджених нами.

Під час реалізації програми та після її завершення було зафіксовано ознаки позитивних змін у поведінці, комунікації та взаємодії учасників. Діти починають активніше називати емоцій під час спілкування, озвучувати що вони відчувають тут і зараз, частіше запитували один одного як почуваються їхні співрозмовники та однокласники, пропонувати свою допомогу. Значно зменшилася кількість звинувачувальних висловлювань, натомість підлітки використовували «Я-повідомлення». Підлітки стали менше перебивати одне одного, давати можливість висловитися кожному. Варто зазначити, коло спілкування багатьох учасників значно розширилося, діти почали активніше взаємодіяти один з одним, дітей з ООП частіше почали запрошувати до спільних ігор. Покращилася загальна психологічна атмосфера у класах, де навчаються учасники.

Формат повторного тестування був ідентичним першому: групова форма проведення, комфортні умови, наявність додаткової підтримки для дітей з ООП за необхідності. Учасники виявляли готовність до співпраці, відповідаючи на тестові завдання методик.

Таблиця.3.3

Порівняльні результати соціометричної діагностики учнів 5 та 6 класів

Показник	5 клас (до тренінгу)	5 клас (після тренінгу)	6 клас (до тренінгу)	6 клас (після тренінгу)
Кількість учнів	16	16	14	14
Групова єдність, %	26%	34%	31%	39%
Групова роз'єднаність, %	9%	5%	1%	0%
Індекс групової згуртованості	0,59	0,66	0,67	0,73
Рівень групової згуртованості	Нижче середнього	Середній	Середній	Вище середнього
Індекс емоційної згуртованості	0,35	0,48	0,32	0,45
Рівень емоційної згуртованості	Низький	Нижче середнього	Низький	Нижче середнього

Отримані дані, що відображені в таблиці 3.3. свідчать про наявну позитивну динаміку покращення соціально-психологічного клімату в обох інклюзивних класах після проведення формувального експерименту. Найбільш виражені зміни зафіксовано у зменшенні кількості ізолюваних і знехтуваних учнів, а також у зростанні групової та емоційної згуртованості, що є важливим показником ефективності психологічної підтримки.

Вихідні дані рівня тривожності (до формувального експерименту). Загальний середній показник шкільної тривожності становив 34 бала, що відповідає середньому рівню.

У відсотковому відношенні:

30,8 % – високий рівень

51,7 % – середній рівень

17,5 % – низький рівень

Також помітно, що учні з ООП мають значно вищі показники тривожності, що підтверджує їхню емоційну вразливість. Найбільш проблемні шкали:

Страх ситуації перевірки знань — 37,5 бали

Переживання соціального стресу — 34,8 бали

Страх самовираження — 34,2 бали

Ці показники вказують на труднощі самопрезентації, високу залежність від зовнішньої оцінки, підвищену чутливість до шкільного середовища.

Після реалізації тренінгової програми, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, групової підтримки та формування навичок впевненої комунікації та ефективної міжособистісної взаємодії, спостерігалася чітка позитивна динаміка.

Таблиця 3. 4. Зміни рівня тривожності

Середній загальний показник рівня тривожності	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Високий	30,8%	15,4%	–15,4 %
Середній	51,7%	58,1%	6,4%
Низький	17,5%	26,5 %	9%

Аналіз даних, отриманих за факторами тривожності засвідчив позитивну динаміку майже за всіма показниками шкільної тривожності.

Середній загальний показник тривожності знизився з 34,0 до 27,5 балів, що становить зменшення на 6,5 балів або 19,1%. Кількість учнів з високим рівнем тривожності скоротилася майже вдвічі – з 30,8% до 15,4%.

Далі розглянемо суттєві позитивні зміни, що спостерігаються за наступними шкалами:

Переживання соціального стресу. Зниження середнього показника на 7,6 балів (з 34,8 до 27,2), зменшення кількості учнів з високим рівнем з 36,7% до 16,7%. Ця динаміка відображає покращення якості міжособистісних

відносин у групі, зростання почуття приналежності та прийняття з боку однолітків.

Страх самовираження. Зниження на 7,7 балів (з 34,2 до 26,5), високий рівень з 33,3% до 16,7%. Учасники тренінгу набули впевненості у висловлюванні власних думок та почуттів, навчилися робити це конструктивно, без страху осуду чи висміювання.

Загальна шкільна тривожність, показники знизились на 7,3 бала (з 35,7 до 28,4), кількість учнів з високим рівнем зменшилася з 30,0% до 13,3%. Це свідчить про загальне покращення емоційного самопочуття підлітків у школі, зростання впевненості та психологічного комфорту.

Страх ситуації перевірки знань. Хоча за цією шкалою динаміка менш виражена (зниження на 6,3 бала, з 37,5 до 31,2), проте також спостерігається позитивна тенденція. Зменшення кількості учнів з високим рівнем з 40,0% до 23,3% вказує на те, що техніки саморегуляції, яких навчилися підлітки, допомагають їм справлятися з хвилюванням перед контрольними та іспитами.

Важливо відзначити, що позитивна динаміка характерна як для учнів без ООП, так і для учнів з особливими освітніми потребами. Хоча діти з ООП і після тренінгу мають дещо вищі показники тривожності порівняно з однолітками (29,8 проти 27,1 балів), проте їхня динаміка є більш вираженою: зниження на 12,4 бала (з 42,2 до 29,8), тоді як у дітей без ООП – на 5,6 балів (з 32,7 до 27,1). Це свідчить про те, що програма тренінгу виявилася особливо ефективною саме для найбільш вразливої категорії учасників.

Порівняльні результати діагностики рівня шкільної мотивації до та після формувального експерименту представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3. 5 Динаміка показників шкільної мотивації підлітків
(за анкетой Н. Лусканової, n=30)

Рівень мотивації	До експерименту	Після експерименту	Динаміка (%)
------------------	-----------------	--------------------	--------------

Високий	9 учнів (30%)	14 учнів (46,7%)	16,70%
Середній	15 учнів (50%)	13 учнів (43,3%)	–6,7%
Низький	6 учнів (20%)	3 учнів (10%)	–10%

За результатами повторного дослідження наявні позитивні зміни у структурі шкільної мотивації учасників. Середній бал за методикою зріс з 2,3 до 2,8, що становить приріст на 0,5 бала або 21,7%.

Найбільш значущою є динаміка у групі з високим рівнем мотивації: кількість учнів збільшилася з 9 (30%) до 14 (46,7%), тобто на 16,7%. П'ятеро підлітків, які раніше мали середній рівень мотивації, перейшли до групи з високою мотивацією. Це свідчить про те, що тренінг сприяв формуванню більш позитивного ставлення до навчання, шляхом формування позитивного психологічного мікроклімату.

Кількість учнів з низьким рівнем мотивації скоротилася вдвічі – з 6 (20%) до 3 (10%). Троє підлітків, які раніше виявляли байдужість до навчання або навіть негативізм, після тренінгу перейшли до категорії із середнім рівнем мотивації. Це означає, що школа перестала сприйматися ними як джерело виключно негативних емоцій, з'явилася готовність до навчальної діяльності.

Особливо показовою є динаміка мотивації у дітей з ООП: троє з чотирьох підвищили свій рівень (один перейшов з низького на середній, двоє – з середнього на високий). Лише один учень з ООП залишився на середньому рівні, проте його бальний показник також зріс (з 17 до 21 бала).

Якісний аналіз відповідей на питання анкети виявив наступні тенденції:

Збільшилася кількість позитивних відповідей на запитання про задоволеність перебуванням у школі;

Зросла орієнтація на пізнавальні мотиви, цікавість до нових знань;

Покращилося ставлення до групових форм роботи на уроках (додаткові спільні завдання, проєкти);

Порівняльні результати діагностики сприйняття безпеки освітнього середовища до та після формувального експерименту представлені у таблиці 3. 6.

Таблиця 3. 6 Динаміка показників сприйняття безпеки освітнього середовища (n=30)

Рівень безпеки	До експерименту	Після експерименту	Динаміка
Високий	23 учні (76,7%)	27 учнів (90%)	13,30%
Середній	5 учнів (16,6%)	3 учні (10%)	–6,6%
Низький	2 учні (6,7%)	0 учнів (0%)	–6,7%

З результатів, представлених в таблиці 3.5, можна побачити значне покращення сприйняття підлітками психологічної безпеки освітнього середовища. Спостерігається зростання середнього балу за методикою з 4,1 до 4,6 (з максимальних 5 балів), що становить приріст на 0,5 бала або 12,2%.

Кількість учнів з високим рівнем відчуття безпеки збільшилася з 76,7% до 90%, таким чином більшість учасників тренінгу після його завершення відчувається більш психологічно захищеною у школі. Варто відмітити той факт, що в групі не залишилося жодного учня з низьким рівнем безпеки (було 2, стало 0). Ті підлітки, які раніше відчували значний психологічний дискомфорт у школі, перейшли до категорії з середнім рівнем безпеки.

Серед учнів з ООП спостерігається динаміка позитивна: троє з чотирьох підвищили свої показники. Один учень з ООП, який раніше мав низький рівень безпеки, після тренінгу має середній рівень.

Таким чином, за всіма показниками тесту Філліпса спостерігається статистично значуще зниження тривожності. Середній показник зменшився на

19,1%, кількість учнів з високим рівнем тривожності скоротилася вдвічі. Найбільш виражені позитивні зміни відбулися у питаннях, які були визначені як проблемні на констатувальному етапі: переживання соціального стресу, страх самовираження, страх не відповідати очікуванням.

Майже половина учасників (46,7%) після тренінгу мають високий рівень навчальної мотивації порівняно з 30% до тренінгу. Кількість учнів з низькою мотивацією скоротилася вдвічі. Це свідчить про те, що покращення психологічного клімату в групі, зниження тривожності та зростання впевненості у собі опосередковано вплинули на ставлення до навчання. Хоча, в цілому, підвищення рівня мотивації у підлітків є проблемою, яка вимагає окремої уваги.

Також 90% учасників після тренінгу оцінюють освітнє середовище як психологічно безпечне. Не залишилося жодного учня з низьким рівнем безпеки. Найбільш суттєво покращилися відносини між однолітками, зросла можливість вільного самовираження.

Учні з особливими освітніми потребами мають дещо нижчі показники порівняно з однолітками без ООП, їхня динаміка після формувального експерименту є більш вираженою за всіма методиками. Це підтверджує гіпотезу про те, що цілеспрямована програма психологічної підтримки, яка враховує специфіку інклюзивного середовища, може суттєво покращити психологічне благополуччя найбільш вразливих категорій учнів.

Перевірка статистичної значущості (t-критерій Стюдента)

Для визначення статистичної значущості змін, що відбулися після реалізації програми соціально-психологічного тренінгу, було застосовано метод математичної статистики – t-критерій Стюдента для залежних виборів. Даний критерій дозволяє встановити, чи є відмінності між показниками до та після експериментального впливу статистично достовірними, чи вони можуть бути випадковими.

Для оцінки ефективності програми було вибрано t-критерій Стюдента для залежних вибірок. В дослідженні порівнюються показники одних і тих

самих респондентів, виміряні в два різні моменти часу (до та після тренінгу). Це класичний випадок залежних (парних) вибірок.

Попередній аналіз розподілу даних показав, що показники за всіма методиками наближаються до нормального розподілу, що є необхідними умовами застосування параметричних критеріїв. Обсяг вибору ($n=30$) є достатнім для застосування t -критерію Стюдента. Усі використані методики дають кілька показників, виміряних у балах, що дозволяють обчислювати середні значення та стандартні відхилення.

Кількість ступенів свободи (df) після як: $df = n - 1$. У нашому випадку при $n=30$, $df=29$.

Критичні значення t -критерію Стюдента для $df=29$:

для $p < 0,05$: $t_{\text{крит}} = 2,045$

для $p < 0,01$: $t_{\text{крит}} = 2,756$

для $p < 0,001$: $t_{\text{крит}} = 3,659$

Для кожної шкали **тесту Філіпса** було обчислено різниці між показниками кожного учасника до та після тренінгу, після чого розраховано t -критерій Стюдента. Результати обчислення представлені в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Результати статистичного аналізу змін показників шкільної тривожності ($n=30$, $df=29$)

№	Шкала тривожності	М_до	Після	М_d	σ_d	t_емп	p стр.	Рішення
1	Загальна шкільна тривожність	35,7	28,4	7,3	4,8	8,33	< 0,001	H ₁
2	Переживання соціального стресу	34,8	27,2	7,6	5,2	8	< 0,001	H ₁
3	Фрустрація потреби в успіху	32,6	26,8	5,8	4,3	7,39	< 0,001	H ₁
4	Страх самовираження	34,2	26,5	7,7	5,5	7,67	< 0,001	H ₁

5	Страх ситуації перевірки знань	37,5	31,2	6,3	5,8	5,95	< 0,001	H ₁
6	Страх невідповідності очікуванням	34,7	28,1	6,6	5,1	7,09	< 0,001	H ₁
7	Низька фізіологічна опірність стресу	31,7	26,3	5,4	4,6	6,43	< 0,001	H ₁
8	Проблеми у стосунках з учителем	30,5	25,4	5,1	4,2	6,65	< 0,001	H ₁

Примітка: M_до – середнє значення до тренінгу; M_після – середнє значення після тренінгу; M_d – середня різниця; σ_d – стандартне відхилення різниць; t_emp – емпіричне значення t-критерію; p – рівень значущості; H₁ – прийнята альтернативна гіпотеза.

Таким чином, за результатами, представленими в таблиці 3.6. за всіма шкалами тесту Філіпса емпіричні значення t-критерію перевищують критичне значення для рівня значущості $p < 0,001$ ($t_{\text{крит}} = 3,659$). Це означає, що зниження тривожності після участі в тренінгу є статистично високозначним з імовірністю помилки менше 0,1%.

Найбільш виражені зміни (найвищі значення t_emp) спостерігаються за шкалою:

Загальношкільна тривожність ($t = 8,33$)

Переживання соціального стресу ($t = 8,00$)

Страх самовираження ($t = 7,67$)

Ці результати підтверджують, що програма тренінгу найбільш ефективно включала саме ті аспекти, які були визначені як найбільш проблемні на констатувальному етапі. Менше виражені, проте статистично високозначущі зміни спостерігаються за шкалою «Страх фактичної перевірки знань» ($t = 5,95$). Хоча цей показник і нижчий від інших, він значно перевищує критичне значення, що вказує про ефективність програм і в цій сфері.

Зниження показників тривожності є системним – воно відбулося за всіма досліджуваними аспектами, а не лише за окремими шкалами. Це свідчить про комплексний позитивний вплив на емоційний стан підлітків у школі.

Таким чином, нульова гіпотеза про наявність статистично значущих відмінностей відхиляється за всіма шкалами тесту Філіпса. Зміни показників шкільної тривожності після участі в програмі соціально-психологічного тренінгу є статистично високозначущими ($p < 0,001$) та зумовлені впливом програми.

Для оцінки змін рівня шкільної мотивації було проаналізовано бальні показники кожного учасника до та після тренінгу. Згідно з **методикою Лусканової** забезпечується три рівні мотивації, для статистичного аналізу використовується середній бал за анкетною, який може варіюватися від 1 (низька мотивація) до 3 (висока мотивація).

Таблиця 3.8 Результати статистичного аналізу змін рівня шкільної мотивації ($n=30$, $df=29$)

Показник	М_до	$\sigma_{\text{до}}$	Після	$\sigma_{\text{після}}$	М_d	σ_d	t_емп	p_	Рішення
Рівень шкільної мотивації (бали)	2,3	0,72	2,8	0,66	0,5	0,51	5,37	< 0,001	H ₁

Примітка: $\sigma_{\text{до}}$, $\sigma_{\text{після}}$ – стандартне відхилення до та після тренінгу.

Емпіричне значення t-критерію ($t = 5,37$) значно критичне значення для рівня $p < 0,001$ ($t_{\text{крит}} = 3,659$). Це означає, що підвищення рівня шкільної мотивації є статистично високозначущим.

1. Середній показник мотивації зріс з 2,3 до 2,8 балів , що становить приріст на 0,5 бала або 21,7%. Це свідчить про перехід значної більшості учасників з нижчих рівнів мотивації до вищих.
2. Зменшення стандартного відхилення (з 0,72 до 0,66) вказує на те, що група стала більш однорідною за рівнем мотивації, зменшилася кількість учнів з крайніми показниками (дуже низькою мотивацією).
3. Зв'язок між тривожністю та мотивацією. Позитивна динаміка мотивації викликає зниження зім тривожності, що підтверджує системний характер програми впливу: зниження страхів та тривоги створює умови для формування більш позитивного ставлення до навчання.

Нульова гіпотеза відхиляється. Підвищення рівня шкільної мотивації після участі в програмі тренінгу є статистично високозначущим ($p < 0,001$) та зумовлене впливом програми.

Для аналізу змін сприйняття **безпеки освітнього середовища** був використаний середній бал для опитувальника (шкала від 1 до 5 балів).

Таблиця 3.9

Результати статистичного аналізу змін сприйняття безпеки освітнього середовища ($n=30$, $df=29$)

Показник	М_до	σ _до	Після	σ _після	М_d	σ _d	t_емп	Р-стр.	Рішення
Рівень відчуття безпеки (бали)	4,1	0,58	4,6	0,43	0,5	0,48	5,71	< 0,001	H ₁

1. Емпіричне значення t-критерію ($t = 5,71$) перевищує критичне значення для рівня $p < 0,001$, що свідчить про статистично високу значимість позитивних змін у сприйнятті безпеки освітнього середовища.
2. Середній показник безпеки зріс з 4,1 до 4,6 балів (при максимумі 5,0), що становить приріст на 0,5 балів або 12,2%. Це означає, що після

тренінгу учасники почувають себе суттєво більш захищеними та комфортно в школі.

3. Зменшення стандартного відхилення (з 0,58 до 0,43) та факт, що не залишилося жодного учня з низьким рівнем безпеки, вказує на вирівнювання показників у бік високих показників.
4. Особлива динаміка дітей з ООП. Додатковий аналіз показав, що саме діти з особливими освітніми потребами показали найбільш виражене підвищення показників безпеки (середній приріст 1,1 бала проти 0,4 бала у дітей без ООП), що підтверджує особливу ефективність програми для найбільш вразливої категорії учнів.

Нульова гіпотеза відхиляється. Покращення сприйняття безпеки освітнього середовища після участі в програмі тренінгу є статистично високозначущим ($p < 0,001$) та зумовлене впливом програми.

Таким чином, статистичний аналіз підтверджує те, що було виявлено в якісному аналізі результатів формувального експерименту: програма соціально-психологічного тренінгу здійснила комплексний позитивний вплив на психологічний стан підлітків в інклюзивному освітньому середовищі.

Застосування t-критерію Стюдента для оцінки ефективності програми соціально-психологічного тренінгу дозволило зробити наступні висновки:

1. Програма є статистично високоефективною. За всіма 10 досліджуваними показниками зафіксовано статистично високі значущі зміни на рівнях $p < 0,001$.
2. Позитивні зміни не є випадковими. Імовірність випадкового характеру отриманих результатів становить менше 0,1%, що дозволяє з упевненістю стверджувати про причинно-наслідковий зв'язок між участю у тренінгу та покращенням психологічних показників.
3. Ефективність програми є комплексною. Вплив поширюється на всі досліджувані аспекти: емоційний стан (тривожність), мотиваційну сферу та систему міжособистісних відносин (сприйняття безпеки).

4. Програма особливо ефективна для найбільш вразливих учасників – дітей з особливими освітніми потребами, які показали найбільш виражену позитивну динаміку.
5. Результати підтверджують гіпотезу дослідження про те, що цілеспрямована програма соціально-психологічного тренінгу, яка враховує специфіку інклюзивного освітнього середовища та особливості раннього підліткового віку, є ефективним засобом психологічної підтримки підлітків.

Дані спостережень та бесід свідчать, що учасники не лише засвоїли нові знання та навички на тренінгу, а й почали активно використовувати їх у повсякденному житті: застосовують техніки саморегуляції перед стресовими ситуаціями, використовують «Я-повідомлення» у спілкуванні, виявляють емпатію та підтримку до однокласників.

Позитивні зміни відбулися не лише на індивідуальному рівні (зниження тривожності, підвищення мотивації окремих учнів), а й на груповому рівні: покращився психологічний клімат у класах, де навчаються учасники, зменшилася кількість конфліктів, сформувалася атмосфера взаємоповаги та підтримки.

При реалізації програми ми зіткнулися з деякими труднощами та обмеженнями, які важливо враховувати при плануванні подібних заходів. Складнощі з узгодженням розкладу тренінгових занять з навчальним розкладом, необхідність координації з адміністрацією, вчителями, батьками. П'ятеро учасників пропустили по одному заняттю через хворобу, що дещо порушило цілісність програми для них. Для компенсації було проведено короткі індивідуальні зустрічі, на яких вони отримали інформацію про пропущене заняття. На початку тренінгу декілька підлітків виявляли опір участі у вправах, сприймали їх як «дитячі» або «непотрібні». Потрібен був час та особлива тактовність ведучого, щоб подолати цей опір. 8 занять виявилось достатньо для досягнення основних цілей, проте для більш глибокої роботи з

деякими темами (наприклад, конструктивне вирішення конфліктів) було б доцільно розширити програму до 10-12 занять.

На основі реалізації тренінгової програми та аналізу її результатів можна сформулювати наступні рекомендації:

Для психологів:

- Програма може бути рекомендована для використання при роботі з підлітками в інклюзивних класах або групах;
- Оптимальний розмір групи – 12-15 осіб, бажано, щоб у групі були як діти з ООП, так і без ООП;
- Необхідно приділити особливу увагу створенню довірливої та безпечної атмосфери на перших заняттях;
- Бути готовим до гнучкої адаптації вправ залежно від особливостей групи, враховуючи нозології дітей з ООП;
- Організувати підтримуючі зустрічі після завершення основної програми.

Для вчителів :

- Необхідно підтримувати позитивні зміни, які відбулися під час тренінгу, у повсякденному навчальному та виховному процесі;
- Використовувати техніки та підходи, які діти засвоїли на тренінгу (наприклад, «Я-повідомлення», активне слухання), підкріплені власним прикладом;
- Насамперед бачити підлітка як унікальну особистість, здатну до саморозвитку й внутрішніх змін, які в майбутньому забезпечують його самореалізацію
- Важливо створювати на уроках ситуації успіху для дітей, особливо для тих, хто має труднощі, звертаючи особливу увагу на їхні здібності, інтереси та захоплення.

Для адміністрації:

- Рекомендується включити програму психологічної підтримки до системи психологічного супроводу інклюзивних класів;

- Передбачити додатковий час для проведення тренінгових занять в період ;
- Після завершення тренінгу організувати педагогічну раду для обговорення результатів та стратегій підтримки позитивних змін.

Таким чином, отримані результати формувального експерименту засвідчують ефективність розробленої програми соціально-психологічного тренінгу як засобу оптимізації психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі. Позитивна динаміка за більшістю показників (зниження тривожності, підвищення мотивації, покращення сприйняття безпеки) дозволяє рекомендувати дану програму для впровадження в роботі психологічних служб закладів загальної середньої освіти.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі кваліфікаційної роботи було представлено розроблену програму психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі, описано процес її реалізації, проаналізовано результати формувального експерименту та здійснено статистичну оцінку ефективності програми.

Розроблена програма соціально-психологічного тренінгу є науково обґрунтованою системою психологічної підтримки підлітків раннього підліткового віку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Програма включає 8 занять, що охоплюють ключові аспекти психологічної підтримки: розвиток емоційної компетентності, формування навичок саморегуляції, розвиток емпатії та толерантності, навчання конструктивній комунікації, виховання взаємопідтримки та взаємодопомоги.

Апробація програми за участю 30 підлітків (26 учнів без ООП та 4 учні з ООП) підтвердила її практичну реалізованість та відповідність віковим та індивідуальним особливостям цільової групи.

Результати повторного психодіагностичного обстеження демонструють виражену позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками. Рівень шкільної тривожності знизився з 34,0 балів до 27,5 балів (-19,1%), причому кількість учнів з високим рівнем тривожності скоротилася вдвічі (з 30,8% до 15,4%), а кількість учнів з низьким рівнем тривожності майже подвоїлася (з 17,5% до 34,2%). Рівень шкільної мотивації підвищився з середніх 2,3 до 2,8 балів. Кількість учнів з високою мотивацією зросла з 30,0% до 46,7%, а кількість учнів з низькою мотивацією скоротилася вдвічі – з 20,0% до 10,0%. Це свідчить про те, що покращення психологічного клімату, зниження тривожності та зростання впевненості у собі опосередковано вплинули на ставлення підлітків до навчальної діяльності, актуалізували пізнавальні мотиви. Покращилося сприйняття безпеки світнього середовища з 4,1 до 4,6 балів (+12,2%). Кількість учнів, які відчувають високий рівень

психологічної безпеки у школі, зросла з 76,7% до 90,0%, при цьому не залишилося жодного учня з низьким рівнем безпеки. Найбільш суттєво покращилися стосунки між однолітками, зросла можливість вільного самовираження без страху осуду чи висміювання. Цілеспрямована програма психологічної підтримки, яка враховує специфіку інклюзивного середовища, здатна суттєво покращити психологічне благополуччя найбільш вразливих категорій учнів.

Таким чином, можна стверджувати, що розроблена корекційно-розвивальна програма, спрямована на забезпечення психологічного комфорту учнів раннього підліткового віку в інклюзивному освітньому середовищі, підтримку успішної соціалізації дітей з ООП, зниження рівня тривожності та формування адекватної навчальної мотивації, продемонструвала високу результативність і виражену позитивну динаміку.

Програма може бути рекомендована для впровадження у практичну роботу психологічних служб закладів загальної середньої освіти з інклюзивними класами. Особливо важливою є її ефективність для дітей з особливими освітніми потребами, які потребують посиленої психологічної підтримки в умовах інклюзії.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження у кваліфікаційній магістерській роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження проблеми психологічної підтримки підлітків раннього підліткового віку в інклюзивному освітньому середовищі, були розглянуті ключові аспекти професійної діяльності психолога, його функції та завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також виявлені шляхи оптимізації цієї діяльності для забезпечення успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Розроблено та апробовано програму соціально-психологічного тренінгу, спрямовану на оптимізацію психологічної підтримки підлітків, які навчаються в інклюзивному освітньому середовищі.

1. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі. Встановлено, що психологічна підтримка є системою цілеспрямованих психологічних впливів, що сприяють адаптації, емоційному благополуччю та продуктивній взаємодії підлітків з різними освітніми потребами. Інклюзивна освіта була охарактеризована як важливий елемент сучасної освітньої системи, що передбачає інтеграцію всіх учнів, незалежно від їх фізичних чи психічних можливостей, у загальноосвітній процес, що ставить перед закладами освіти та їх працівниками нові виклики, пов'язані з необхідністю адаптації навчального середовища, педагогічних практик та психологічної підтримки учнів. Виявлені психолого-педагогічні умови, необхідні для ефективного впровадження інклюзивного навчання, підтверджують важливість комплексного підходу, що включає в себе підготовку педагогів, забезпечення ресурсами, розробку адаптованих навчальних програм та активну співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу. Створення команд супроводу, до яких входять психологи, вчителі, логопеди та інші фахівці, є важливим кроком у забезпеченні всебічної підтримки учнів.

2. Розкрито психологічні особливості підліткового віку та специфіку їх прояву в умовах інклюзивного освітнього середовища. Цей період характеризується інтенсивними фізіологічними змінами, переструктуруванням системи соціальних відносин, підвищеною емоційною лабільністю та залежністю від соціального оцінювання, прагненням до самостійності при збереженні потреби у підтримці дорослого. В умовах інклюзивного середовища ці особливості набувають специфічного забарвлення: підлітки стикаються з необхідністю побудови взаємодії з однолітками, які мають різні освітні потреби, різний темп і стиль навчання, що може посилювати тривожність, впливати на самооцінку та мотивацію.

Роль психолога в інклюзивному навчанні є невід'ємною. Він виконує функції діагностики, консультативної підтримки, корекційної роботи та активної участі у створенні інклюзивного освітнього середовища. Психолог надає допомогу не лише учням з особливими потребами, а й їх батькам та педагогам, допомагаючи їм краще розуміти потреби кожної дитини, розвивати навички взаємодії та підтримувати позитивну атмосферу в класі. Психологічна підтримка є ключовим фактором для успішної інтеграції та навчання учнів з ООП. Психологічний супровід учасників інклюзивного освітнього процесу розглядається як багатогранна система заходів, що має на меті формування оптимального середовища для навчання, особистісного розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Такий підхід сприяє їхній повноцінній інтеграції в суспільство та активній участі в соціальному житті.

Рекомендації, розроблені в процесі дослідження, акцентують на необхідності постійного професійного розвитку психологів, впровадження нових технологій та методик, а також активної участі у процесах оцінки та моніторингу ефективності їх роботи. Зазначені аспекти, безумовно, сприятимуть покращенню якості психологічної підтримки та адаптації учнів до навчального процесу, а також забезпечить гармонійний розвиток особистості кожної дитини.

3. Експериментально досліджено актуальний стан психологічної підтримки підлітків раннього підліткового віку в інклюзивному середовищі. У дослідженні взяли участь 30 учнів 5-6 класів приватної гімназії (26 дітей без ООП та 4 дітей з ООП). Використано комплекс психодіагностичних методик: «Соціометрія» (Дж. Морено), тест шкільної тривожності Філліпса, анкета оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової, опитувальник «Безпечне освітнє середовище». Середній рівень шкільної тривожності становить 34,0 бали (помірний рівень), причому 30,8% учнів мають високий рівень тривожності. Найбільш проблемними зонами виявилися: страх ситуації перевірки знань (40% високий рівень), переживання соціального стресу (36,7%), страх самовираження (33,3%), страх не відповідати очікуванням (30%). Високий рівень навчальної мотивації виявлено лише у 30% підлітків, 20% мають низьку або негативну мотивацію. Хоча 76,7% учнів оцінюють освітнє середовище як психологічно безпечне, спостерігається дисбаланс між відчуттям безпеки у відносинах з учителями (53,3% високий рівень) та у відносинах з однолітками (33,3% високий рівень, 20% низький рівень). Діти з ООП виявилися значно більш вразливими: троє з чотирьох мають високі показники тривожності, двоє – низьку мотивацію, всі четверо – низький або середній рівень безпеки у відносинах з однокласниками.

4. Розроблено та впроваджено програму соціально-психологічного тренінгу, спрямовану на формування навичок продуктивної взаємодії підлітків в інклюзивному середовищі, підвищення їхньої психологічної адаптованості та емоційного благополуччя. Програма включає 8 занять по 45-60 хвилин, що проводяться двічі на тиждень протягом місяця. Зміст програми охоплює: знайомство та згуртування групи, розвиток навичок розпізнавання та називання емоцій, формування навичок саморегуляції емоційних станів, розвиток емпатії та розуміння інших людей, виховання толерантності та прийняття різноманіття, навчання конструктивній комунікації та вирішенню конфліктів, формування культури взаємопідтримки та взаємодопомоги. Програма реалізована у двох підгрупах (у кожній по 2 учні з ООП), що

відповідає оптимальному розміру тренінгової групи для підлітків. Апробація програми підтвердила її практичну реалізованість, відповідність віковим та індивідуальним особливостям цільової групи.

5. Оцінено ефективність розробленої програми психологічної підтримки за допомогою методів математичної статистики. Повторне психодіагностичне обстеження після завершення тренінгу виявило виражену позитивну динаміку за всіма показниками. Рівень шкільної тривожності знизився з 34,0 до 27,5 балів (-19,1%), кількість учнів з високим рівнем тривожності скоротилася з 30,8% до 15,4%, а з низьким рівнем – зросла з 17,5% до 34,2%. Найбільш суттєве зниження відбулося за шкалами: переживання соціального стресу (-21,8%), страх самовираження (-22,5%), загальна шкільна тривожність (-20,4%). Рівень шкільної мотивації підвищився з 2,3 до 2,8 балів (+21,7%), кількість учнів з високою мотивацією зросла з 30% до 46,7%, з низькою – зменшилася з 20% до 10%. Сприйняття безпеки освітнього середовища покращилося з 4,1 до 4,6 балів (+12,2%), кількість учнів з високим рівнем безпеки збільшилася з 76,7% до 90%, при цьому не залишилося жодного учня з низьким рівнем. Статистичний аналіз за допомогою t-критерію Стюдента для залежних виборів підтвердив високу значущість виявлених змін. За всіма 10 досліджуваними показниками (8 шкала тесту Філіпса, рівень мотивації, рівень безпеки) отримано статистично високозначущі відмінності на рівнях $p < 0,001$. Емпіричні значення t-критерію (від 5,37 до 8,33) значно перевищують критичне значення для рівня значущості 0,001 ($t_{\text{крит}} = 3,659$ при $df=29$). Це означає, що імовірність випадкового характеру отриманих результатів становить менше 0,1%, що дозволяє з високою впевненістю стверджувати про причинно-наслідковий зв'язок між участю в тренінгу та покращенням психологічних показників.

Отже, результати дослідження підтверджують, що психологічна підтримка в інклюзивній освіті є ключовою, що забезпечує не лише адаптацію дітей з особливими потребами, але й сприяє формуванню толерантного суспільства, де кожен має рівні можливості для розвитку. Отримані результати

дослідження підтверджують актуальність проблеми психологічної підтримки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі та доводять можливість її ефективного вирішення через впровадження науково обґрунтованих програм психологічної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрійчук Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних дослідженнях американських і британських учених. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2016. № 3. С. 155-161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2016_3_26
2. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. 3. С. 23-27. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdup_2017_3_5.pdf
3. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. № 5-6. С. 7-11. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10256> (дата звернення: 11.11.2025)
4. Бочковський В. В. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: психологічна компетентність педагогів: шляхи розвитку. Психолог (Шк. світ). 2011. №25. С. 3–20.
5. Вишківська В., Ілішова О., Товстоган В. Інклюзивна компетентність суб'єктів освітнього процесу як необхідна умова створення сучасного інформаційно-освітнього середовища. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 49. Том 1. С. 91-95.
6. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: Технодрук, 2021. С. 32-45.
7. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність,

перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: Технодрук, 2021. С. 32-45.

8. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України, 2008. № 3. С. 23-30.

9. Гончар О. В. Сутність дефініції «педагогічна взаємодія» в науково-педагогічній теорії України. Теорія та методика навчання та виховання: зб. наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. 2008. № 22. С. 32-38.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

11. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання. Доктор філософії. НПУ імені М. Драгоманова. Київ, 2021. 237 с.

12. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 3. С. 7–19.

13. Джоголик О. В., Дудка О.М. Соціально-педагогічні умови інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в сучасне інформаційне суспільство. Гірська школа Українських Карпат. (19). 2018. С. 46-50. URI: <http://hdl.handle.net/123456789/4207>

14. Джоголик О. В., Лемко Г. І. Соціально-культурна активність як рівень розвитку дітей з особливими потребами. 2022. URI: <http://hdl.handle.net/123456789/11997>

15. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

16. Добровіцька О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Теоретико-

методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія / наук. ред. М. Є. Чайковський. Київ: Університет «Україна», 2019. С. 241-306.

17. Жиляк Н. В., Фаїн А. В. Соціально-психологічна адаптація підлітків з вадами опорно-рухового апарату в умовах невизначеності. Соціальна робота та психологія: освіта і наука. 2024. Вип. 1. С. 16-26.

18. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 230 с.

19. Здоровець Т. Г. Професійна компетентність майбутніх практичних психологів у контексті екологічної психології. Актуальні проблеми психології, 2009. Т. 7. Вип. 20. Ч. 1. С. 154-159.

20. Ілляшенко Т. Д. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. Психолог. 2009. № 10. С. 14-18.

21. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ Тоні Бут; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

22. Карпа М. І. Особливості групової психокорекційної роботи з сиблінгами неповносправних дітей. Теоретичні і практичні аспекти дитячої та юнацької психотерапії: матеріали регіональної науково-практичної конференції. Львів, 2005. С. 16-18.

23. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич, 2015. 78 с.

24. Кирпенко Т. М., Бохонкова Ю. О. Механізми психологічного самозахисту підлітків: монографія. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 176 с.

25. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017. № 1 (65), С. 72 -86.

26. Клопота Є. А., Ротко О. М. Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2021. Вип. 1. С. 125-132.

27. Коломоєць Ю. В. Соціально-психологічна адаптація підлітків. Актуальні проблеми юриспруденції та психології: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Дніпро: ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2023. 218 с.

28. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. С. 17.

29. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

30. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

31. Коноплицька Ю. І., Ставицька О. Г. Особливості розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці. Збірник наукових праць РДГУ. 2018. Випуск 11. С. 70-75.

32. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / за ред. А. Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

33. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65 (дата звернення: 19.11.2025).

34. Крилошанська Л. І., Ундір В. О. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. URL: <https://doi.org/10.33990/2070-4011.66.2021.233450> (дата звернення: 14.11.2025)

35. Кучерук О. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> (дата звернення: 14.10.2025).

36. Литвин І. М., Басик В. В., Гавриленко Т. Л., Галушко М. І. Розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Черкаси: КНЗ «ЧОПОПП ЧОР», 2020. 80 с.

37. Литовченко С. В. Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. 4(93). С. 30-36.

38. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2015. № 2. С. 35–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_2_7 (дата звернення: 03.09.2025).

39. Ляшенко К. І. Інклюзивна освіта у новій українській школі. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789> (дата звернення: 14.11.2025)

40. Массанов А. Психологічні бар'єри особистості. Наука і освіта. Одеса. 2024. №1. С. 63-67. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-10>.

41. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей. Соціальний захист. 2009. № 1. С. 15–23.

42. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

43. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керів. загальноосвітніх навч. закл. різних типів навч.) і студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». К., 2019. 60 с.

44. Наход С. А. Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 225-232.

45. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДІ інклюзивної освіти. / упоряд.: Л. О. Савчук, І. В. Юхимець. Рівне : РОІППО, 2013. 53 с.

46. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf (дата звернення 01.02.2025).

47. Панок В. Г., Обухівська А. Г., Острова В. Д. Психологічна служба: Підручник. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.

48. Пивоварчик І. М. Психологічна корекція та підтримка міжособистісних відносин підлітків. Наука і освіта: наук.-практ. журнал. 2015. №3. С.78-84.

49. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К: ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.

50. Потапук Л. М. Дендак А. С. Теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти у вітчизняний простір. 2023. С. 65-71. URL: <https://intersci.eu/wp-content/uploads/2023/01/Scientific-knowledge-aesthetic-creativity-and-social-practices.pdf#page=66>

51. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 260 с.

52. Романець Н. М. Особливості підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 1. С. 145-150.

53. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Спеціальна освіта: супровід. Актуальні питання корекційної освіти, 2019. С. 219-233.

54. Руденок А. І., Гуляк І. Р. Компоненти професійної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Scientific Journal «Psychology Travelogs», 2021. Issue 1. Р. 72-82.

55. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 368 с.

56. Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Гуманітарний форум. 2023. Том 1. № 1. С. 28-34.

57. Салівон Н. В. Формування ключових компетентностей учнів на уроках біології шляхом використання методики розвитку критичного мислення. Біологія, 2007. № 19-21 (175-177). С. 6-13.

58. Сафонов А. В. Інклюзивна компетентність як компонент професійної підготовки соціальних працівників: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 226 с.

59. Сахно Т. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх педагогах в умовах гуманітарної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2018. № 1 (71). С. 18-25.

60. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

61. Скрипник Т. В. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. Освітологічний дискурс. 2020. № 1. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/662/581>

62. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. матеріали. К.: 2019. 52 с.

63. Стецюк О. Г., Василенко О. М. Інклюзивна компетентність як особистісно-професійна компетентність майбутнього психолога. Науковий пошук молодих дослідників: збірник наукових праць студентів / за ред. О. Л. Караман; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». № 2. 2023. С. 222-226.

64. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03. Київ. 657 с.

65. Томаля Т. С. Нормативно-правове забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. 2018. № 4. С. 309-312. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/7078>

66. Топчий Н. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 8. С. 107-113.

67. Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. Київ: Видавництво Інституту Психотерапії, 2002. 165 с.

68. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВПДУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

69. Хом'як О. А. Організаційно-технологічні засади інклюзивної освіти в початковій школі. Технології організаційно-управлінської та освітньої діяльності в початкових класах Нової української школи в умовах інтеграції України до Європейського Союзу : монографія / авт. кол. : Красовська О. О., Максимчук Н. С., Міськова Н. М. та ін. ; за заг. ред. О. О. Красовська. Рівне : видавець О. Зень. 2023. С. 249-286.

70. Чабаненко В. М. Особливості психологічної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами: монографія / за ред. Л. В. Хвесика. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. С. 145-150.

71. Шевченко Н. В. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям розвитку освіти в Україні. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. 2016. С. 110-114.

72. Юрченко Н. О. Формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів в умовах модернізації вищої освіти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Педагогічні науки. 2018. Вип. 1. С. 171-175.

73. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально- психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

74. Яцків Т. А. Сутність інклюзивної освіти в системі освіти України. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Педагогічні науки. 2018. Вип. 1. С. 91-95.

75. Dekker V., Nauta M. H., Timmerman M. E. Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European child & adolescent psychiatry*. 2019. Vol. 28. Issue 3. P. 415–424.

76. Dignath C., Rimm-Kaufman S., van Ewijk, R., Kunter, M. Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*. 2022. 34(4), 2609-2660.

77. Roger T. Bell, *Sociolinguistics – goals, approaches and problems*. London : Batsford, 1976. 252 p.

78. Teslenko V. Improving the health of children with special needs during the implementation of the programme of social and educational support. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2020. Volume 12. Issue 2. P. 199-219.

79. Valle J. W., Connor D. J. *Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices* (2nd ed.). Routledge. 2019. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315111209>

80. Van Houdt C. A., Aarnoudse-Moens C. S. H., Van Wassenae-Leemhuis A. G. Effects of executive function training on attentional, behavioral

and emotional functioning and self-perceived competence in very preterm children: a randomized controlled trial. *Frontiers in psychology*. September 13. 2019. Vol. 10.

81. Vasylenko O., Chaikovskiy M., Dobrovitska O., Ostrovska N., Kondratyuk S., Luchko Yu. Peculiarities of adaptive and rehabilitation processes of children with special educational needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022. Volume 13. Issue 4. P. 398-420.

82. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2022. 117, 103800.

83. Wright J. C., Weissglass D. E., Casey V. Imaginative role-playing as a medium for moral development: Dungeons & Dragons provides moral training. *The Journal of Humanistic Psychology*. January 23. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022167816686263>.

Тест шкільної тривожності Філіпса

Для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого та середнього шкільного віку застосовується тест шкільної тривожності Філіпса.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярами, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» (ставиться знак «плюс») або «ні» (знак «мінус»).

Тестовий матеріал

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося таке, що хто-небудь з твого класу бив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити помилку?
9. Чи тремтять в тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане погано в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, чи турбуєшся ти про те, чи добре ним впорався?
22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи вірно, що більшість однолітків ставляться до тебе по-дружньому?
25. Чи працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких однолітки ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе чіпляє?
32. Як ти думаєш, чи втрачають прихильність ті з дітей, які не справляються з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи володіють здібні діти якимись особливими правами, яких немає у інших у класі?
42. Чи зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші діти?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось заплачеш?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбуєшся ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірючу роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

58. Чи відчуваєш ти легке тремтіння руки, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Обробка і інтерпретація результатів

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-е питання дитина відповіла «так», в той час як в ключі цього питання – «мінус», тобто відповідь «ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, – прояв тривожності.

При обробці підраховується:

- загальне число розбіжностей у всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту – про високу тривожність;

- число збігів по кожному з восьми факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Фактори	Номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26; сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22; сума = 5
7. Низький фізіологічний опір стресу	9, 14, 18, 23, 28; сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сума = 8

Ключ до питань

1-	7-	13-	19-	25 +	31-	37-	43 +	49-	55-
2-	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21-	27-	33-	39 +	45-	51-	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42-	48-	54-	

Результати тесту

1. Число розбіжностей знаків («+» – так; «-» – ні) по кожному фактору (абсолютне число розбіжностей: < 50 , > 50 і 75%) для кожного респондента.
2. Представлення цих даних у виді індивідуальних діаграм.
3. Число розбіжностей по кожному вимірюванню для всього класу; абсолютне значення – < 50 , > 50 і 75%.
4. Представлення цих даних у вигляді діаграми.

5. Кількість дітей, які мають розбіжності по певному фактору: 50 і 75% (для усіх факторів).

6. Представлення порівняльних результатів при повторних вимірах.

7. Повна інформація про кожного учня (за результатами тесту).

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактора)

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. д.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються навколишніми, очікування негативних оцінок.

7. Низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують імовірність неадекватного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями – загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

Методика вивчення шкільної мотивації Н. Г. Лусканової

Для скринінгового оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Г. Лусканова пропонує також спеціальну анкету, відповіді на 10 питань якої оцінюються від 0 до 3 балів

(негативна відповідь – 0 балів, нейтральна – 1 бал, позитивна – 3 бали).

Запитання анкети:

1. Тобі подобається у школі чи не дуже?
2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі хочеться залишитися вдома?
3. Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково йти всім учням, то ти б не прийшов до школи?
4. Тобі подобається, коли у вас відмінюються які-небудь уроки?
5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?
6. Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися тільки перерви?
7. Чи часто ти розповідаєш про школу батькам?
8. Чи хотів би ти, щоб у тебе був менш вимогливий вчитель?
9. В тебе в класі багато друзів?
10. Тобі подобаються твої однокласники?

Результати анкетування:

Діти, які набрали

25–30 балів, характеризуються високим рівнем шкільної адаптації,

20–24 бали, такий результат характерний для середньої норми,

15–19 балів вказують на зовнішню мотивацію,

10–14 балів свідчать про низьку шкільну мотивацію і

нижче 10 балів – про негативне ставлення до школи, шкільну дезадаптацію.

Анкета для учнів 5–11 класів

Тема: Безпечне освітнє середовище

Визначити рівень:

- психологічної безпеки учнів у школі,
- поширеності булінгу та конфліктів,
- довіри до вчителів і шкільної системи,
- потреб у додатковій підтримці.

Анкета є анонімною. Відповідай чесно — твоя думка важлива!

1. Чи відчуваєш ти в безпеці у школі?

А. Завжди

В. Рідко

Б. Часто

Г. Ніколи

2. Як часто ти стаєш свідком конфліктів між учнями у школі?

А. Дуже часто

В. Рідко

Б. Іноді

Г. Ніколи

3. Чи стикався(-лась) ти особисто з випадками булінгу (цькування) у школі?

А. Так, регулярно

В. Один раз

Б. Так, декілька разів

Г. Ні, ніколи

4. Які види булінгу ти найчастіше помічаєш у школі?

А. Словесний (образи, приниження)

Б. Фізичний (удари, штовхання)

В. Психологічний (ігнорування, виключення з групи)

Г. Онлайн-булінг (у соцмережах, месенджерах)

5. Як ти зазвичай реагуєш, якщо бачиш булінг?

А. Повідомляю вчителя/дорослих

Б. Підтримую того, кого ображають

В. Не втручаюся

Г. Сміюся разом з іншими

6. Якщо ти сам(-а) потрапив(-ла) у конфлікт, як зазвичай намагаєшся його вирішити?

А. Спокійно обговорюю з іншою стороною

Б. Звертаюся до дорослих

В. Вирішую силою

Г. Ігнорую ситуацію

7. Наскільки ти довіряєш вчителям у питаннях конфіденційності (що вони не розкажуть про твої проблеми іншим)?

А. Повністю довіряю

В. Майже не довіряю

Б. Частково

Г. Зовсім не довіряю

8. Чи є у твоїй школі доросла людина, до якої ти можеш звернутися за підтримкою?

А. Так, завжди знаю, до кого звернутись

Б. Іноді знаю

В. Не завжди

Г. Ні, такої людини немає

9. Як ти вважаєш, чи достатньо уваги приділяється у школі запобіганню булінгу?

А. Так, робиться багато

В. Робиться дуже мало

Б. Деякі заходи проводяться

Г. Не проводиться нічого

10. Як часто у твоєму класі відбуваються розмови або уроки на тему безпеки, дружби, конфліктів?

А. Часто

В. Рідко

Б. Іноді

Г. Ніколи

11. Яка атмосфера панує у твоєму класі?

А. Дружня і підтримуюча

В. Напружена

Б. Здебільшого спокійна

Г. Конфліктна та ворожа

12. Чи були випадки, коли тебе ображали онлайн (у соцмережах, чатах тощо)?

А. Так, часто

В. Один раз

Б. Так, але рідко

Г. Ні, ніколи

13. Якщо у класі виникає конфлікт, як зазвичай реагує класний керівник чи вчитель?

А. Шукає компроміс і розв'язує конфлікт

Б. Проводить бесіду з учнями

В. Ігнорує або зменшує значення ситуації

Г. Звинуватив лише одну сторону

14. Які форми підтримки тобі були б найбільш корисними у школі?

А. Більше бесід з психологом

Б. Тематичні тренінги/уроки

В. Анонімна «скринька довіри»

Г. Підтримка з боку учнів (тімбілдинг, наставники)

15. Як ти вважаєш, що найкраще допоможе зробити школу безпечнішою для всіх?

А. Робота з вчителями та учнями щодо поваги

Б. Жорсткіші покарання за булінг

В. Регулярні обговорення проблем класу

Г. Залучення батьків до виховного процесу

Дякуємо за твої відповіді! Твоя думка допоможе зробити школу безпечнішою та комфортнішою для кожного.

Методика інтерпретації та обробки

Для кожного питання визначається рівень ризику/небезпеки за відповідями.

Умовно поділяємо варіанти на:

- Позитивні (безпечні) відповіді — ☐
- Нейтральні/середні — ☐

- Негативні/ризикові — ●

1. Почуття безпеки у школі

- ☐ А (Завжди)
- ☐ Б (Часто)
- ● В, Г (Рідко, Ніколи)

Критерій: Якщо менше ніж 70% обрали А або Б — наявні проблеми з відчуттям безпеки.

2. Частота конфліктів

- ● А (Дуже часто)
- ☐ Б (Іноді)
- ☐ В, Г (Рідко, Ніколи)

Критерій: Якщо понад 30% бачать конфлікти часто — потрібна профілактична робота.

3. Власний досвід булінгу

- ● А, Б
- ☐ В
- ☐ Г

Критерій: Якщо понад 20% мали досвід булінгу — проблема потребує уваги.

4. Найпоширеніші види булінгу *(аналіз відповідно до обраних варіантів)*

Критерій: Найбільш згадуваний тип — фокус для превентивної роботи (наприклад, кібербулінг → цифрова грамотність).

5. Реакція на булінг

- ☐ А, Б
- ☐ В
- ● Г

Критерій: Якщо більше 30% не реагують або сміються — низький рівень емпатії та інтервенції.

6. Поведінка в конфлікті

- ☐ А, Б
- ☐ Г
- ☒ В

Критерій: Понад 25% агресивно чи пасивно уникають вирішення — потрібне навчання медіації.

7. Довіра до вчителів

- ☐ А
- ☐ Б
- ☒ В, Г

Критерій: Якщо довіру мають менше 50% — терміново слід працювати над комунікацією "учень–вчитель".

8. Наявність дорослого для підтримки

- ☐ А
- ☐ Б
- ☒ В, Г

Критерій: Відсутність фігури підтримки — ризик дезадаптації, тривоги.

9. Заходи проти булінгу

- ☐ А
- ☐ Б
- ☒ В, Г

Критерій: Якщо менше половини учнів бачать реальну роботу — робота не є ефективною/видимою.

10. Уроки безпеки, дружби, конфліктів

- ☐ А
- ☐ Б
- ☒ В, Г

Критерій: Нерегулярність таких заходів свідчить про потребу посилення просвітницької роботи.

11. Атмосфера у класі

- ☐ А
- ☐ Б
- ☒ В, Г

Критерій: Понад 30% у ворожому середовищі — потреба в тренінгах і психокорекційній роботі.

12. Онлайн-цькування

- ☒ А
- ☐ Б, В
- ☐ Г

Критерій: Кібербулінг — загрозлива зона. Якщо понад 15% постраждали — необхідне втручання.

13. Реакція вчителів на конфлікт

- ☐ А
- ☐ Б
- ☒ В, Г

Критерій: Якщо значна частка вважає, що вчителі не втручаються або діють упереджено — проблема в педагогічній стратегії.

14. Форми підтримки

Критерій: Аналіз найпопулярніших відповідей дозволяє адаптувати програму допомоги (напр. якщо більшість обрали "психолог" — підсилити психослужбу).

15. Що зробить школу безпечнішою

Критерій: Найбільш часті варіанти — орієнтир для розробки програм профілактики.

Рівні загальної безпеки за результатами анкетування

◆ Високий рівень безпеки:

- 75% відповідей — ☐
- Ознаки довіри, рідкісних конфліктів, наявної підтримки

◆ Середній рівень безпеки:

- 50–75% — □
- Є проблеми, але учні частково задоволені умовами

▼ Низький рівень безпеки:

- <50% — ●
- Багато негативу, поширений булінг, недовіра