

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

факультет здоров'я людини
кафедра психології та соціології

М. О. Сергієнко

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**СПРИЯННЯ МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ НЕЙРОТИПОВИХ
ДІТЕЙ ТА ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

2025

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Факультет здоров'я людини
(повне найменування інституту, факультету)
Кафедра психології та соціології
(повна назва кафедри)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «Сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з
ООП в інклюзивному середовищі»

Здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
ОПП «Психологія», групи ПС-242зм

М. О. Сергієнко

Керівник роботи: к. психол. н., доц.

Н. М. Бугайова

Рецензент:
професор кафедри психології
Херсонського державного університету
МОН України
член-кореспондент НАПН України
д. психол. н., проф.

І. С. Попович

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**
Сергієнко Марини Олександрівни

1. Тема роботи: «Сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з ООП в інклюзивному середовищі».

Керівник роботи: Н. М. Бугайова – 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 – 115 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.	Бугайова Н. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	04.09.2025 р.	16.10.2025 р.
2.	Бугайова Н. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	17.10.2025 р.	24.10.2025 р.
3.	Бугайова Н. 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.

Сергієнко М. О.

Бугайова Н. М.

РЕФЕРАТ

Текст – 115 с., рис. – 12, табл. – 40, літератури – 100 дж., додатків – 11.

У кваліфікаційній роботі розглядається проблема міжособистісної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами та нейротипових дітей в інклюзивному середовищі, з акцентом на соціально-психологічні аспекти цієї взаємодії. Представлено аналіз наукових підходів до розуміння інклюзії як процесу, що не лише забезпечує фізичну присутність дитини в загальному класі, але й сприяє її соціальному прийняттю та емоційному благополуччю.

Вивчено особливості формування міжособистісних контактів у класах, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема, акцент на важливості психологічного клімату для ефективної інклюзії.

Проведено констатувальний експеримент і виявлено рівень потреби у спілкуванні та комунікативні установки, емоційне ставлення до класу та рівень розвитку комунікативних умінь нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами, що засвідчує наявність труднощів соціального включення дітей з особливими освітніми потребами у систему міжособистісних відносин.

На основі результатів констатувального експерименту розроблено й апробовано програму тренінгових занять для дітей молодшого шкільного віку щодо сприяння міжособистісній взаємодії в інклюзивному класі. Оцінено ефективність корекційних заходів за допомогою t-критерію Стюдента.

Ключові слова: ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, КОМУНІКАЦІЯ, МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ, НЕЙРОТИПОВІ ДІТИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ, СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ, СОЦІАЛЬНА УЧАСТЬ, ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА.

ABSTRACT

Serhiienko M. A. Promoting Interpersonal Interaction between Neurotypical Children and Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment. Qualification work. Kyiv, 2025.

The qualification paper addresses the issue of interpersonal interaction between children with special educational needs and neurotypical children in an inclusive environment, with a particular focus on the social and psychological aspects of this interaction. The study presents an analysis of scientific approaches to understanding inclusion as a process that not only ensures a child's physical presence in a mainstream classroom but also promotes social acceptance and emotional well-being.

The research examines the characteristics of interpersonal relationship formation in classrooms that include children with special educational needs, emphasizing the importance of a positive psychological climate for the effective implementation of inclusion.

A diagnostic (ascertaining) experiment was conducted, which identified the level of need for communication and communicative attitudes, emotional attitudes toward the class, and the level of development of communicative skills among neurotypical children and children with special educational needs. The findings indicate the presence of difficulties in the social inclusion of children with special educational needs within the system of interpersonal relationships.

Based on the results of the diagnostic experiment, a training program aimed at fostering interpersonal interaction among primary school children in an inclusive classroom was developed and implemented. The effectiveness of the corrective interventions was evaluated using Student's *t*-test.

Keywords: CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSIVE ENVIRONMENT, COMMUNICATION, INTERPERSONAL INTERACTION, NEUROTYPICAL CHILDREN, PSYCHOLOGICAL CLIMATE, SOCIAL ADAPTATION, SOCIAL INTEGRATION, SOCIAL PARTICIPATION, TRAINING PROGRAM

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	13
1.1. Аналіз наукової літератури з проблеми вивчення міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі	13
1.2. Психолого-педагогічна сутність понять «інклюзія», «особливі освітні потреби» та «міжособистісна взаємодія»	18
1.3. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості нейротипових дітей і дітей з ООП	24
Висновки до розділу 1	30
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	32
2.1. Соціально-психологічні особливості міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з ООП	32
2.1. Дослідження міжособистісної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі	35
2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту	43
Висновки до розділу 2	62
РОЗДІЛ 3. СПРИЯННЯ МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ НЕЙРОТИПОВИХ ДІТЕЙ ТА ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	64
3.1. Програма соціально-психологічного тренінгу щодо сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з ООП в інклюзивному середовищі	64
3.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту	83
3.3. Оцінка ефективності корекційних заходів за допомогою t-критерію Стюдента	101
Висновки до розділу 3	107
ВИСНОВКИ	110
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	114
ДОДАТКИ	123

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна українська школа переживає період глибоких трансформацій, у центрі яких переосмислення ролі дитини в освітньому процесі та створення середовища, здатного реагувати на індивідуальні потреби кожного учня. Інклюзивна освіта поступово перестає бути окремою педагогічною практикою й перетворюється на обов'язковий стандарт, що вимагає від школи нового рівня готовності до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. За цих умов зростає значення соціальної складової шкільного життя, оскільки саме якість міжособистісних стосунків визначає успішність адаптації, емоційне благополуччя й динаміку розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Попри помітний прогрес у нормативній базі та підвищення професійної компетентності педагогів, шкільна практика демонструє, що реальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у класний колектив часто залишається поверховою. Нерозуміння особливостей поведінки, труднощі у спілкуванні, обмежений досвід взаємодії з дітьми, які розвиваються інакше, породжують дистанціювання, а інколи латентні форми неприйняття. У результаті інклюзія формально реалізується, але не стає взаємною взаємодією, яка є ключовою умовою розвитку соціальних компетентностей у всіх учасників освітнього процесу.

Особливої актуальності тема набуває в молодшому шкільному віці, коли діти активно вибудовують перші стабільні соціальні ролі, формують емоційні стандарти поведінки, навчаються розуміти іншого та відчувати межі співжиття в колективі. Саме в цей період закладаються моделі прийняття, співпереживання та взаємодопомоги, які надалі визначатимуть не лише ставлення до однолітків з ООП, а й загальну культуру толерантності в суспільстві.

Актуальність дослідження посилюється тим, що наявні педагогічні інструменти часто орієнтовані переважно на академічні успіхи учнів, у той час як формування навичок ефективної взаємодії залишається другорядним. При цьому наукові дані свідчать: позитивний досвід соціальної співпраці

безпосередньо впливає на навчальну мотивацію, рівень включеності в діяльність та розвиток емоційної саморегуляції як нейротипових дітей, так і дітей з ООП. Відсутність цілеспрямованих програм, що розвивають комунікативні вміння, емпатію та здатність до колективної діяльності, призводить до того, що шкільний простір часто не забезпечує достатніх умов для реальної інклюзії.

Окремої уваги потребує питання міжособистісної взаємодії, оскільки саме вона визначає, чи відчуватиме дитина себе частиною спільноти. У соціально напружених умовах сьогодення школа має виконувати не лише освітню, а й відновлювальну функцію, бути місцем, де діти навчаються конструктивного діалогу, підтримки, взаєморозуміння. Відсутність цих навичок у молодшому шкільному віці може призвести до поглиблення ізоляції, формування стійких негативних соціальних установок та труднощів у подальшій соціалізації.

Отже, вивчення особливостей міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі є своєчасним і суспільно значущим завданням. Воно дозволяє не лише виявити чинники, що підтримують або ускладнюють процес соціальної інтеграції, а й обґрунтувати необхідність упровадження спеціально розроблених тренінгових програм, спрямованих на формування культури партнерства, емпатії й взаємоповаги в молодшому шкільному середовищі. Таке дослідження сприятиме створенню інклюзивного освітнього простору, який працює не формально, а справді змінює якість шкільних взаємин і відкриває дітям розширені можливості для розвитку.

Об'єкт дослідження – міжособистісна взаємодія дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження – сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивному середовищі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи та виявити особливості міжособистісних стосунків у групах з інклюзивним навчанням.
2. Визначити соціально-психологічні особливості міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з ООП.
3. Провести емпіричне дослідження міжособистісної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі.
4. Здійснити психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту.
5. Розробити та апробувати програму соціально-психологічного тренінгу щодо сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.
6. Здійснити психологічний та статистичний аналіз результатів формульовального експерименту.
7. Визначити ефективність корекційних заходів за допомогою t-критерію Стьюдента.

Методи (методики) дослідження:

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення вітчизняних та зарубіжних наукових джерел з проблеми інклюзивної освіти, міжособистісної взаємодії дітей;

– емпіричні: спостереження, експеримент (констатувальний та формульовальний), бесіда, анкетування, тестування (методика "Мій клас", методика оцінки суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва, методика "Тест на визначення потреби у спілкуванні" Ю. М. Орлова, проєктивна методика "Тест міжособистісних стосунків" (Рене Жиль);

– методи математичної статистики: t-критерій Стьюдента.

Теоретико-методологічну основу дослідження становить сукупність провідних психологічних концепцій: положення особистісно орієнтованого підходу та теорії виховання особистості (І. Д. Бех), ідеї гуманістичної педагогіки щодо визнання унікальності та цінності дитини (В. О. Сухомлинський),

концепція соціалізації особистості в освітньому середовищі (О. Я. Савченко), положення інклюзивної освіти як умови розвитку міжособистісної взаємодії дітей з різними освітніми потребами (А. А. Колупаєва, Т. І. Лорман), підходи до вивчення міжособистісних відносин і групової взаємодії, методика на визначення потреби у спілкуванні" (Ю. М. Орлов), теорія міжособистісної взаємодії та соціальної поведінки в групі (К. Левін), методика оцінки суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва, ідеї гуманістичної психології щодо розвитку особистості дитини в умовах підтримувального соціального середовища (К. Роджерс).

Наукова новизна дослідження. Наукова новизна полягає у науково обґрунтованому підході до визначення психологічних механізмів, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. У роботі здійснено комплексне порівняння динаміки комунікативних, емоційно-регулятивних та рівня потреби у спілкуванні учнів двох категорій із використанням як якісних, так і кількісних методів аналізу; створено та апробовано тренінгову програму, що спрямована на формування в учасників навичок позитивної взаємодії, емпатичного сприймання та партнерської комунікації.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні концептуальної бази інклюзивної освіти та соціальної психології дитинства. На основі узагальнення сучасних досліджень уточнено зміст понять «інклюзія», «особливі освітні потреби» та «міжособистісна взаємодія», що дозволило вибудувати цілісну логічну систему їх інтерпретації; розкрито взаємозв'язок між індивідуально-психологічними особливостями дітей з особливими освітніми потребами, рівнем соціально-емоційного розвитку нейротипових учнів та характеристиками комунікативної поведінки у змішаних групах; доведено значення соціально-психологічного клімату та педагогічної взаємодії для формування партнерських відносин у класі.

Практичне значення дослідження. Практична значущість полягає в розробці та впровадженні тренінгової програми, спрямованої на покращення соціальної взаємодії між нейротиповими дітьми та дітьми з особливими освітніми потребами. Програма містить вправи, що розвивають емпатію, готовність до співпраці, навички підтримки та соціального включення, а також формують у дітей розуміння різноманіття людського досвіду. Отримані результати можуть бути використані в діяльності практичних психологів, педагогів інклюзивних класів, асистентів учителя й фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Матеріали дослідження становлять основу для створення рекомендацій щодо організації взаємодії в учнівських колективах, профілактики конфліктів та подолання ізоляції дітей з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Аналіз наукової літератури з проблеми вивчення міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі

Питання міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі привертає значну увагу сучасних українських та зарубіжних дослідників, оскільки саме якість соціальної взаємодії визначає успішність інклюзивної освіти загалом. Інтерес до цього питання зумовлений тим, що саме характер взаємодії між дітьми різних типів розвитку визначає ефективність інклюзивного навчання, рівень соціальної адаптації учнів, психологічний клімат у класі та загальне емоційне благополуччя школярів.

Аналіз наукової літератури з проблем міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі свідчить про глибоку трансформацію поглядів на природу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Створення умов для позитивної взаємодії не є другорядним завданням, а виступає фундаментальним чинником успішної інклюзії, який взаємодіє зі структурою навчального процесу, стилем педагогічного спілкування та особливостями соціальної підтримки в школі [30].

Більшість учених наголошує, що інклюзія передбачає створення умов, за яких кожна дитина може повноцінно брати участь у навчанні, спілкуванні та соціальному житті шкільного колективу [33]. Саме тому міжособистісна взаємодія розглядається як ключовий компонент інклюзивного процесу, що забезпечує емоційний комфорт, соціальну підтримку та позитивну самооцінку всіх учасників освітнього середовища.

Сучасний науковий дискурс, що сформувався під впливом глобальних освітніх змін, розглядає інклюзію не як статичний факт розміщення дитини у загальноосвітньому класі, а як динамічний процес побудови стосунків.

Фундаментальним документом, що заклав основи цього підходу, є Саламанська декларація, прийнята ще у 1994 році, яка вперше на міжнародному рівні проголосила необхідність створення шкіл для всіх [6]. Цей документ змінив вектор наукових пошуків із медичної моделі, де фокус був на «виправленні» дитини, на соціальну модель, де проблемою визнаються бар'єри середовища та ставлення суспільства.

Проте, як зазначається у Глобальному звіті з моніторингу освіти ЮНЕСКО 2020 року, навіть через десятиліття після прийняття декларації існує суттєвий розрив між задекларованими принципами та реальністю [98]. Науковці вказують на те, що фізична інтеграція, тобто присутність дитини в класі, часто не призводить до справжньої соціальної інклюзії. У літературі цей феномен отримав назву «соціальна участь», яка є значно ширшим поняттям, ніж просто контакт [56]. Дослідники, зокрема Шваб С., виділяють чотири ключові компоненти соціальної участі: наявність позитивних соціальних взаємодій, прийняття однолітками, дружба та суб'єктивне сприйняття учнем своєї приналежності до групи [92]. Емпіричні дані свідчать, що без спеціальної підтримки діти з особливими освітніми потребами часто залишаються на периферії класного життя, утворюючи так звані «острови в мейнстрімі», де вони фізично присутні, але соціально ізольовані [91].

Особливу увагу в сучасній науковій літературі приділено переосмисленню причин комунікативних невдач, особливо у контексті взаємодії з дітьми, що мають розлади аутистичного спектра. Революційною в цьому плані стала теорія «подвійної емпатії», запропонована Мілтоном Д. [88]. Традиційно вважалося, що труднощі у спілкуванні виникають виключно через дефіцит соціальних навичок у дитини з аутизмом. Натомість концепція подвійної емпатії стверджує, що проблема полягає у взаємному нерозумінні: нейротипові люди так само не здатні зрозуміти спосіб мислення та емоційні реакції аутичних людей, як і навпаки [67]. Дослідження підтверджують, що коли люди спілкуються з представниками свого нейротипу, рівень взаєморозуміння та емпатії є високим, тоді як у змішаних групах виникають бар'єри [45]. Це має колосальне значення для педагогіки,

оскільки зміщує акцент з тренування дитини з ООП на навчання всього класу та педагогів навичкам розуміння різноманітності.

Українські науковці Колупаєва А., Таранченко О., Засенко В., Прохоренко Л., Скрипник Т. визначають інклюзивне освітнє середовище як систему взаємодії, що базується на принципах прийняття, рівності й партнерства. У їхніх працях підкреслюється, що соціальна інтеграція є неможливою без сформованого позитивного ставлення нейротипових дітей до дітей з особливими освітніми потребами, а також без здатності останніх активно включатися у партнерське спілкування та спільну діяльність [27, 38]. Науковці наголошують, що діти з ООП значно частіше стикаються з труднощами у формуванні соціальних зв'язків, що проявляється в зниженій взаємодії, обмеженій ініціативності, тривожності або униканні контактів [34]. Такі особливості не є наслідком небажання дитини спілкуватися, а часто пов'язані з особливостями психічного розвитку, низькою соціальною компетентністю або попереднім негативним досвідом у взаєминах.

Важливим напрямом досліджень є вивчення ролі вчителя як модератора дитячих стосунків. У науковій літературі широко обговорюється теорія «невидимої руки» вчителя, розроблена Фармером Т. [86]. Вона базується на емпіричних даних, які доводять, що соціальний статус учня в класі напряму залежить від якості його стосунків із педагогом. Якщо вчитель демонструє підтримку, теплоту і терпіння до дитини з ООП, це стає сигналом для інших дітей, що ця дитина є цінним членом групи. І навпаки, якщо педагог часто робить зауваження, дратується або ігнорує учня, однокласники сприймають це як легітимізацію відторгнення [74]. Це підтверджується і вітчизняними дослідженнями, які вказують, що особистісний приклад педагога та його здатність створити атмосферу довіри є вирішальними факторами соціалізації [47].

Водночас українські науковці, такі як Колупаєва А. та Таранченко О., наголошують на специфічних викликах вітчизняної системи освіти. Вони зазначають, що окрім загальних психологічних закономірностей, на процес

взаємодії впливають стереотипи, що глибоко вкорінені в суспільній свідомості, та брак методичної підготовки кадрів [38].

Дослідження Теслюк І. та інших авторів виявляють, що комунікативні бар'єри часто мають не лише психологічний, а й організаційний характер, коли вчитель не володіє інструментами адаптації навчального матеріалу, що призводить до випадіння дитини зі спільної діяльності [71]. Також акцентується увага на важливості розвитку емоційного інтелекту та емпатії у всіх учасників освітнього процесу як передумови ефективної комунікації [72].

Значний масив літератури присвячено аналізу ефективності конкретних стратегій та інтервенцій, спрямованих на покращення міжособистісної взаємодії. Однією з найбільш досліджених є стратегія навчання за посередництва однолітків (Peer-Mediated Instruction and Intervention – РМІІ) [96]. Автори цієї стратегії Уїтлі Ч. та ВанСкойок С.М. в своїх дослідженнях доводять, що залучення однокласників як агентів змін є більш ефективним, ніж втручання виключно дорослих. Коли нейротипових дітей навчають простим стратегіям ініціювання контакту, підтримки гри та комунікації, це призводить до суттєвого збільшення кількості та якості соціальних взаємодій [94]. Окрім того, це позитивно впливає і на самих «посередників», розвиваючи у них лідерські якості та толерантність [78].

Окремий блок досліджень стосується кооперативного навчання (Cooperative Learning), як інструменту соціальної інтеграції. Дослідження Пуціо К. та Колбі Г. підтверджують, що організація навчального процесу в малих гетерогенних групах, де успіх кожного залежить від успіху всієї команди, є потужним фактором згуртування колективу [85]. У такій діяльності діти з ООП отримують можливість продемонструвати свої сильні сторони та зробити внесок у спільну справу, що підвищує їхній статус в очах однолітків [85]. Це контрастує з індивідуалістичними або конкурентними моделями навчання, які часто поглиблюють ізоляцію.

Важливим напрямом сучасних досліджень є взаємозв'язок між інклюзією та соціально-емоційним навчанням (SEL). Дослідники Вайсберг Р.С. та Пейтон Дж. наголошують, що розвиток емпатії, самоусвідомлення та управління

емоціями є ключовими чинниками успішної інтеграції дітей у соціальні групи [100]. Ці висновки узгоджуються з українськими дослідженнями, які вказують, що систематичний розвиток соціально-емоційних компетентностей у школярів зменшує кількість конфліктів, підвищує рівень співпраці та створює умови для позитивної міжособистісної взаємодії [54].

Подальше поглиблення аналізу літератури дозволяє виокремити низку концепцій, які доповнюють і розширюють сучасне розуміння міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивної освіти. Зокрема, дослідження Хатті Дж. демонструють, що соціальні взаємини між учнями мають не менш значущий вплив на навчальні досягнення, ніж академічні методи викладання. Автор доводить, що позитивні міжособистісні зв'язки підвищують мотивацію до навчання та зменшують рівень шкільної тривожності, що є особливо важливим для дітей з ООП.

Українські дослідження Семиченко В.А. підкреслюють значення партнерської педагогіки, у якій взаємодія між дітьми розглядається як навчальний ресурс, а не побічний ефект освітнього процесу. Авторка зазначає, що без цілеспрямованого формування культури співпраці інклюзивне середовище втрачає свій гуманістичний потенціал [58].

Підсумовуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що проблема міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі є багатогранною і вимагає системного підходу. Сучасна наука відходить від спрощеного розуміння інклюзії як фізичної присутності, акцентуючи увагу на якості стосунків та соціальній участі. Теоретичні концепції «подвійної емпатії» та «невидимої руки» вчителя Мілтона Д. [88], а також практичні стратегії втручання за участю однолітків створюють надійну базу для розробки ефективних програм психолого-педагогічного супроводу. Однак, незважаючи на значний обсяг досліджень, питання адаптації цих світових практик до українських реалій та розробка комплексних програм, що поєднують роботу з дітьми, педагогами та батьками, залишається актуальним полем для подальших досліджень.

1.2. Психолого-педагогічна сутність понять «інклюзія», «особливі освітні потреби» та «міжособистісна взаємодія»

Для глибокого аналізу проблеми сприяння міжособистісній взаємодії в інклюзивному середовищі необхідно чітко окреслити ключові поняття, що формують теоретичний фундамент дослідження. Поняття «інклюзія» сьогодні є одним із ключових у системі освіти, орієнтованій на цінність людини, її унікальність і право на повноцінну участь у соціальному житті.

У перекладі з англійської inclusion означає «включення», «залучення». У педагогічному контексті цей термін набув значення створення умов, за яких кожна дитина, незалежно від її фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей, може брати активну участь у навчанні й житті шкільного колективу [7]. Існують різні підходи до визначення інклюзії (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняння підходів до визначення інклюзії

Автори	Основний акцент	Сутність
Колупаєва А., Таранченко О. [38]	Доступність та індивідуальна підтримка	Інклюзія - це створення адаптованих умов, які забезпечують змістову та соціальну участь дитини.
Таранченко О. М. [70]	Соціальна різноманітність і сприйняття	Інклюзія – це індикатор демократичного розвитку суспільства та міру його зрілості у прийнятті соціальної різноманітності
Данілавичюте Е.А., Нагорна О.В. [23]	Усунення бар'єрів	Інклюзія – процес виявлення та подолання бар'єрів у навчанні і соціальній участі.
UNESCO, OECD [8]	Соціальна рівність	Інклюзія спрямована на зменшення освітньої нерівності та розширення можливостей усіх дітей.
Бауг С., Футчс Д. (США) [5]	Відповідь на потреби	Інклюзія пов'язана з РТІ- моделлю, яка передбачає диференційовану підтримку у звичайному класі.

У сучасному науковому дискурсі інклюзія розглядається як процес переорієнтації освітньої системи на різноманітність. Дослідники наголошують, що інклюзія – це не лише формальна присутність дитини з ООП у класі, а створення умов для її реальної участі у взаємодії з ровесниками.

Огляд наукової літератури з проблеми визначення інклюзивного освітнього середовища дає підстави стверджувати, що інклюзивне освітнє середовище у закладі вищої освіти передбачає забезпечення різноманітних умов для навчання та всебічного розвитку студентської молоді, як осіб з типовим розвитком, так і осіб з обмеженими можливостями. Ленів З.П. розглядає інклюзивне освітнє середовище як єдність створення та забезпечення відповідних умов (нормативних, психолого-педагогічних, технологічних) і реалізації філософії інклюзії не лише в межах освітнього середовища навчальної групи, а й в усіх аспектах життєдіяльності закладу освіти. Науковиця вважає, що інклюзивне освітнє середовище є ширшим феноменом, ніж інклюзивне освітнє середовище, яке створюється «тут і тепер» [41].

Чайковський М.Є. зазначає, що на сьогодні недостатньо дослідженими та водночас актуальними залишаються аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами, а саме: недостатня розробленість педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти, спрямованих на розвиток соціальної активності цієї категорії студентів та їх інтеграцію в освітнє середовище закладу освіти, а також забезпечення соціально-психологічної, інформаційної та консультативної допомоги педагогічним працівникам, які створюють умови для соціалізації таких студентів [77].

Зазначимо, що важливою складовою інклюзивної освіти є забезпечення ефективності та якості навчання, використання форм, методів і технологій, які враховують індивідуальні особливості осіб з особливими потребами. До таких технологій належить навчання з використанням тренінгових занять. На основі досвіду проведення тренінгів можна стверджувати, що студенти, які беруть у них участь, отримують нові можливості для пізнання власного «Я» та позитивних особистісних змін, глибшого розуміння емоцій і почуттів, навчання керуванню

ними, вибору ефективних моделей поведінки та побудови гармонійних міжособистісних взаємин [65].

Інклюзивна освіта визначається як цілісна система освітніх послуг, що ґрунтується на фундаментальному принципі забезпечення права кожної дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання.

На відміну від інтегрованої, інклюзивна освіта не просто дозволяє дитині з особливими освітніми потребами перебувати у класі, а передбачає зміну самої системи освіти – її філософії, методів і стосунків. Це підхід, що визнає різноманітність норми, а не відхилення, і розглядає відмінності між дітьми як ресурс розвитку, а не як перешкоду [19]. Ця сучасна модель передбачає, що не дитина адаптується до школи, а освітній заклад та освітнє середовище активно трансформуються для задоволення потреб усіх учнів. Інклюзія – це не лише педагогічна технологія, а насамперед соціально-гуманістична ідея, яка втілює цінності рівності, толерантності та співучасті.

На думку Колупаєвої А., інклюзивна освіта – це процес залучення всіх дітей до єдиного освітнього простору, який враховує індивідуальні особливості кожного учня та забезпечує право на доступ до якісної освіти [37]. Вона наголошує, що інклюзія має будуватися на принципах партнерства, поваги, підтримки й гнучкості освітнього середовища. Подібної позиції дотримується й Таранченко О., яка розглядає інклюзію як індикатор демократичного розвитку суспільства та міру його зрілості у прийнятті соціальної різноманітності [70].

Поняття «інклюзія» нерозривно пов'язане з терміном «особливі освітні потреби» (ООП). Це широка категорія, яка охоплює дітей, що потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Термін «особливі освітні потреби» (ООП) з'явився у вітчизняному законодавстві після ухвалення Закону України «Про освіту» (2017 р.). Під поняттям ООП розуміють потребу в додатковій підтримці, адаптації змісту й методів навчання, створенні спеціальних умов для забезпечення ефективного навчального процесу [2].

До дітей з ООП належать не лише діти з інвалідністю, а й ті, хто має порушення мовлення, поведінкові розлади, емоційні труднощі, затримку психічного розвитку, а також діти, які пережили травматичний досвід або

перебувають у складних життєвих обставинах [23]. Таким чином, категорія «особливі освітні потреби» охоплює широкий спектр індивідуальних відмінностей і спрямована не на стигматизацію, а на підтримку. Діти з ООП потребують особливої уваги й піклування з боку педагогів та психологів [10].

Поняття ООП виникло як гуманістична альтернатива термінології, що фокусувалася на недоліках розвитку. Сучасні підходи підкреслюють, що ООП визначаються контекстом навчання, а не діагнозом. Існують різні підходи до розуміння ООП (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Підходи до розуміння ООП

Автори / інституції	Підхід	Зміст
Колупаєва А., Миронова С. [33]	Педагогічний	ООП - це потреба дитини в адаптованих формах навчання, методах, середовищі та додатковій підтримці.
МОН України (2017–2024) [45]	Нормативний	ООП - підстави для організації психолого-педагогічного супроводу та використання адаптацій.
UNESCO [97]	Соціальна модель	Освітні потреби пов’язані не з дитиною, а з бар’єрами середовища.
Флоріан Л. [4]	Педагогіка включення	Навчання має бути організовано так, щоб більшість адаптацій були інтегровані у звичайну педагогічну практику.
Фаррелл П., Ліндсей Дж. (Велика Британія) [5]	Психологічна підтримка	Потреби виникають через взаємодію індивідуальних особливостей дитини й шкільного контексту.

Завдання педагогів – не «підлаштувати дитину під систему», а трансформувати середовище так, щоб кожна дитина могла бути успішною у власному темпі. Такий підхід відповідає концепції універсального дизайну навчання, що активно впроваджується у світовій практиці [8].

Для задоволення потреб дитини українська освітня система передбачає розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР) [8]. ІПР є ключовим інструментом, що фіксує необхідність надання комплексних корекційно-

розвиткових послуг та забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини [8]. Основне завдання школи у цьому напрямі — організувати таке середовище, в якому дитина з ООП може почуватися захищеною та працювати у власному режимі відповідно до своїх здібностей [15].

Третє ключове поняття – «міжособистісна взаємодія». Саме в площині взаємодії реалізується або ж зазнає краху справжня сутність інклюзії. У психологічному контексті термін «міжособистісна взаємодія» означає процес обміну інформацією, емоціями, діями між людьми, що здійснюється у ході спільної діяльності. Міжособистісна взаємодія – це складніший процес, ніж просто комунікація. Він передбачає розвиток навичок спілкування, здатність до емпатії та адекватного емоційного реагування, а також актуалізацію бажання контактувати з оточуючими [10]. Існують різні підходи до трактування взаємодії в сучасній літературі представлені (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Підходи до трактування взаємодії

Автори	Підхід	Сутність
Чепелева Н., Титаренко Т. [37]	Психологічний	Взаємодія включає емоційний обмін, формування образу іншого та розвиток комунікативної компетентності.
Мар'яненко Л. В. [43]	Соціально-когнітивний	Дитина інтерпретує поведінку однолітків через систему соціальних схем, що визначає її реакції.
Тихонович В. [57]	Екологічний	Із суб'єктивного боку, ґрунтується на взаємних очікуваннях людей, тобто на взаємному передбачувані відповідної поведінки, включаючи відносини соціальної солідарності, які можуть набирати форм емоційно-чуттєвих, духовних та власне поведінкових і, у найрозвиненішій стадії, якостей соціальної згуртованості, що передбачає усвідомлення групових цілей та дій, орієнтованих на їх досягнення

Ситнік С. [59]	Сумісний	Розвиток міжособистісної взаємодії відбувається у три етапи. На першому етапі після з'ясування мети взаємодії встановлюється психологічний контакт між учасниками взаємодії. На другому – відбувається сумісна діяльність, яка спрямована на досягнення мети міжособистісної взаємодії. На третьому етапі спостерігається завершення взаємодії у зв'язку з отриманням її результату, що супроводжується виникненням взаєморозуміння між учасниками взаємодії
----------------	----------	--

Для дитини шкільного віку міжособистісна взаємодія є провідним чинником соціалізації, становлення самооцінки, формування навичок співпраці, емпатії та відповідальності. Ефективна міжособистісна взаємодія має важливу адаптивну функцію, дозволяючи дитині пристосовуватись до нових умов діяльності та своїх партнерів по спілкуванню [33]. Успішна соціальна та психологічна інтеграція, що базується на якісній міжособистісній взаємодії, є одним з головних критеріїв ефективності всього інклюзивного процесу [45].

У контексті інклюзивного навчання міжособистісна взаємодія набуває особливої ролі, оскільки від її характеру залежить якість соціального клімату в класі. Позитивна взаємодія сприяє розвитку почуття приналежності, довіри й психологічної безпеки. Натомість відсутність взаєморозуміння, прояви упередження або дистанціювання можуть призвести до соціальної ізоляції дитини з ООП [16].

Для конструктивної міжособистісної взаємодії в інклюзії необхідне формування толерантності, емпатії та прийняття інакшості. Ці якості не виникають спонтанно, а вимагають цілеспрямованої педагогічної роботи, зокрема тренінгів та спільної проєктної діяльності. Ефективність цього процесу прямо залежить від професійної підготовки, світоглядних позицій та емоційної компетентності самого педагога [47].

Отже, поняття інклюзії, особливих освітніх потреб та міжособистісної взаємодії утворюють єдину систему, яка є фундаментом сучасної освітньої моделі. Інклюзія забезпечує ціннісну основу для всього процесу. Поняття ООП допомагає чітко визначити, хто саме потребує педагогічної підтримки. А міжособистісна взаємодія виступає тим самим практичним механізмом, який дозволяє втілити принципи рівності, взаємоповаги та партнерства безпосередньо у шкільному середовищі.

1.3. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості нейротипових дітей і дітей з ООП

Розвиток особистості дитини в шкільному віці є складним і багатогранним процесом, який суттєво залежить від соціальної ситуації, в якій вона перебуває. Вступ до школи кардинально змінює життя як нейротипової дитини, так і дитини з особливими освітніми потребами, оскільки саме в цей період навчальна діяльність стає провідною, а стосунки з однолітками та вчителями починають відігравати вирішальну роль у формуванні самосвідомості [54]. Для нейротипових дітей процес соціалізації зазвичай проходить через розширення кола спілкування, засвоєння нових соціальних ролей та норм поведінки, що відбувається відносно природно в середовищі однолітків. Це дає їм перевагу в оперативному налагодженні контактів і у формуванні дружніх зв'язків, що, у свою чергу, є ресурсом для подальшого розвитку комунікативних та емоційних компетентностей [21]. Натомість для дітей з особливими освітніми потребами цей шлях часто ускладнюється наявністю бар'єрів, які можуть бути як фізичними, так і психологічними, що вимагає додаткової підтримки з боку дорослих для успішної адаптації та інтеграції [55]. Вони демонструють іншу динаміку соціально-психологічного розвитку, яка багато в чому визначається природою порушення, його компенсаторними механізмами та якістю зовнішньої підтримки. У низці випадків труднощі у міжособистісній взаємодії мають нейропсихологічну основу: обмеження у рецепції мовлення, дефіцити уваги,

порушення емоційної регуляції або специфічні труднощі у розумінні невербальних сигналів роблять соціальне спілкування виснажливим та фрагментарним для дитини [33]. Це не означає відсутності бажання взаємодіяти; навпаки, часто діти мають мотивацію до спілкування, але не володіють тим набором навичок, який дозволив би їм реалізувати її без зовнішньої допомоги, адаптації ситуацій та цілеспрямованого навчання [38].

Фундаментальною складовою розвитку особистості є формування «Я-концепції», яка включає уявлення дитини про себе, свої можливості та місце серед інших. Дослідження показують, що у нейротипових дітей самооцінка в шкільному віці значною мірою залежить від академічної успішності та оцінки їхніх досягнень вчителем і однокласниками. Успіх у навчанні та визнання в групі сприяють формуванню позитивного самосприйняття, впевненості у своїх силах та активності [56]. У дітей з особливими освітніми потребами формування «Я-концепції» має свою специфіку, адже вони часто стикаються з ситуаціями неуспіху в навчанні або труднощами у спілкуванні, що може призводити до зниження самооцінки, появи тривожності та невпевненості в собі [56].

Емоційно-вольова сфера є ще одним важливим аспектом, де проявляються відмінності між нейротиповими дітьми та дітьми з ООП. Нейротипові школярі поступово вчаться контролювати свої емоції, стримувати імпульсивні реакції та підпорядковувати свою поведінку правилам шкільного життя, розвиваючи довільність поведінки. У дітей з особливими освітніми потребами цей процес може відбуватися повільніше або мати певні особливості залежно від нозології. Наприклад, діти з порушеннями емоційно-вольової сфери можуть демонструвати підвищену збудливість, агресивність або, навпаки, замкненість і пасивність, що ускладнює їхню взаємодію з колективом і потребує корекційного втручання для розвитку навичок саморегуляції [37].

Важливим аспектом є розвиток комунікативних навичок, які є основою міжособистісної взаємодії. Нейротипові діти зазвичай легко опановують вербальні та невербальні засоби спілкування, вчаться розуміти підтекст, гумор та емоційний стан співрозмовника. Для дітей з певними видами порушень комунікація може стати серйозним бар'єром, який призводить до ізоляції.

Особливо це стосується дітей з розладами аутистичного спектра, які можуть мати труднощі з розумінням соціальних сигналів, встановленням зорового контакту та підтриманням діалогу [43].

Особливість формування емпатії та толерантного ставлення в умовах інклюзії полягає в тому, що ці навички одночасно є і метою, і засобом соціалізації. Навчання емпатії сприяє кращому розумінню мотивів іншого, а підвищена толерантність нейротипових дітей зменшує ризики стигматизації і булінгу [46]. Емпіричні дослідження в Україні показують, що системні уроки соціально-емоційного навчання, вправи з рольовими іграми та фасилітаційні методики у загальному класі підвищують рівень прийняття дітей з ООП, знижують агресивні реакції та стимулюють допоміжну поведінку однокласників [58]. Водночас міжнародні концепції інклюзії підкреслюють, що такі програми мають бути інтегровані в повсякденну практику школи, а не залишатися фрагментарними заходами, бо стійкі зміни відбуваються через багаторазове включення в соціальні практики, які дають досвід успішної співпраці і взаємодопомоги [59].

Якщо підсумувати, то соціально-психологічні особливості розвитку нейротипових дітей і дітей з ООП мають як спільні, так і специфічні риси. Спільними є базові потреби у прийнятті, у почутті приналежності до групи та у досвіді соціального успіху; відмінними є шляхи досягнення цих потреб, темпи формування навичок і чутливість до негативного досвіду [49]. Ефективна інклюзія вимагає від педагогів здатності розпізнати індивідуальні особливості, організувати підтримувальне середовище, застосовувати адаптивні методики навчання й безперервно працювати над розвитком соціально-емоційних компетентностей у всіх учасників освітнього процесу. Лише коли інклюзивна школа працює як цілісна система, де адаптація середовища поєднується з розвитком навичок у дітей і підвищенням компетентності дорослих, соціально-психологічний розвиток кожної дитини має реальну можливість стати повноцінним і сталим.

Нейротипові діти зазвичай демонструють відносно гармонійний розвиток когнітивних функцій: уваги, пам'яті, мислення, мовлення. У молодшому

шкільному віці вони опановують базові навчальні операції, переходять від ситуативного до довільного контролю поведінки, швидко засвоюють нові способи роботи з інформацією. Їхні інтелектуальні зусилля підтримуються сформованою пізнавальною мотивацією та здатністю встановлювати зв'язок між навчальними результатами й власною активністю [54].

У дітей з ООП когнітивний розвиток є більш варіативним. Залежно від типу і структури потреб можуть спостерігатися: нерівномірність розвитку різних психічних процесів, сповільнене формування довільної регуляції, труднощі з узагальненням та перенесенням знань у нові ситуації [33]. У деяких дітей з ООП високий рівень окремих здібностей поєднується з недостатнім розвитком базових навичок навчання, що створює своєрідний «профіль сильних і слабких сторін». Такі особливості зумовлюють потребу в адаптації методів навчання та використанні індивідуальних освітніх стратегій [36].

Емоційна сфера нейротипових дітей поступово стає більш усвідомленою та керованою. Вони здатні розпізнавати власні емоції, співвідносити їх із ситуацією, застосовувати прості стратегії емоційної регуляції. У цьому віці активно розвиваються емпатія, здатність до співпереживання, співчуття та моральні оцінки поведінки інших людей.

У дітей з ООП емоційний розвиток може мати специфічні риси: підвищена чутливість до фрустрації, труднощі в ідентифікації власних і чужих емоцій, імпульсивність або, навпаки, емоційна стриманість [35]. Частими є ситуації емоційного виснаження, оскільки в умовах шкільного навчання дитина з ООП зустрічається з додатковими когнітивними та соціальними навантаженнями. Важливим чинником є те, що емоційні труднощі нерідко зумовлені не самими освітніми потребами, а досвідом неуспіху або соціального неприйняття [58].

Для нейротипових дітей молодшого шкільного віку характерна зростаюча потреба у спілкуванні з однолітками, прагнення до визнання й належності до групи. Вони поступово оволодівають навичками співпраці, діалогу, домовленості, конструктивного вирішення конфліктів. Соціальні зв'язки стають важливим джерелом позитивної самооцінки та формування соціальної ідентичності [64].

Соціальна взаємодія дітей з ООП може бути ускладненою через низку чинників: труднощі в інтерпретації невербальних сигналів, обмежені можливості ініціювання контакту, підвищену залежність від дорослого у ситуаціях соціальної невизначеності. Часто діти з ООП потрапляють у ситуацію соціальної ізоляції або вибіркового спілкування, що поглиблює відчуття несхожості й знижує рівень соціальної впевненості. Проте за умови підтримки та правильно організованих умов вони демонструють здатність до стійких позитивних взаємин, партнерської поведінки й взаємодопомоги [51].

Нейротипові діти зазвичай сприймають власні успіхи й невдачі як частину природного процесу розвитку. Їхня самооцінка стає більш диференційованою, але зберігає відносну стабільність. Визнання з боку дорослих і однолітків підтримує формування позитивного образу «Я», що сприяє готовності брати на себе нові соціальні та навчальні ролі [67].

У дітей з ООП самооцінка часто вразлива й залежить від досвіду порівняння з нейротиповими ровесниками. Постійне відчуття, що вони «не встигають» або «не відповідають загальному рівню», може формувати емоційну напругу, унікальну поведінку або занижену віру у власні можливості. Тому педагогічна підтримка має спрямовуватися на підкреслення сильних сторін, заохочення досягнень і створення ситуацій успіху [52].

Соціально-психологічний розвиток нейротипових дітей і дітей з ООП різняться не лише темпами, а й структурою становлення особистості. Для першої групи характерна гармонійніша, прогностична динаміка, тоді як для дітей з ООП розвиток має індивідуалізовану траєкторію, що потребує адаптованих умов і спеціальної підтримки [71].

Водночас обидві групи дітей здатні до формування соціально зрілих форм поведінки, емоційної регуляції та ефективної взаємодії, за умови, що освітнє середовище забезпечує прийняття, доступність і рівні можливості для розвитку кожної дитини [65].

Існують різні наукові підходи до розуміння соціально-психологічного розвитку нейротипових дітей і дітей з ООП (див. табл. 1.4).

**Наукові підходи до розуміння соціально-психологічного розвитку
нейротипових дітей і дітей з ООП**

Автор	Ключові положення щодо розвитку нейротипових дітей	Ключові положення щодо дітей з ООП
Колупаєва С. [37]	Соціальний розвиток базується на типовій динаміці сенсорних, мовленнєвих і когнітивних процесів	Підкреслює варіативність розвитку; дитина потребує адаптованих форм навчання і підтримки для формування соціальної автономії
Данілавічюте [23] І.	Наголошує на поступовому формуванні взаємодії «дорослий – дитина – однолітки» як чиннику соціальної компетентності	Розвиток взаємодії залежить від рівня підтримки, структурованості середовища та чіткості соціальних сигналів
Назарова О. [46]	Виділяє роль емоційної регуляції як основи ефективної комунікації	Зазначає високий ризик емоційних труднощів, що впливають на соціальні контакти та самооцінку
Мітчелл Д. [82]	У нормі засвоєння соціальних навичок відбувається через наслідування та участь у групових активностях	Для дітей з ООП ефективні індивідуалізовані підходи, візуальна підтримка, моделювання поведінки
Флері Ф. [88]	Взаємодія розвивається природно, через комунікативну ініціативу	Діти з ООП часто демонструють альтернативні шляхи комунікації; важлива підтримка невербального спілкування

Учені сходяться на тому, що розвиток нейротипових дітей характеризується природною послідовністю формування когнітивних та соціальних механізмів, тоді як у дітей з ООП важливо забезпечити спеціальні умови, індивідуалізовані стратегії й багатовимірну підтримку. Відмінності між групами не є дефіцитом, а свідчать про різні траєкторії розвитку, які потребують різного рівня педагогічного та соціально-психологічного супроводу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Аналіз теоретико-методологічних засад сприяння міжособистісній взаємодії в інклюзивному середовищі виявив, що сучасна інклюзивна освіта ґрунтується на глибокій переорієнтації освітньої системи, від адаптації дитини до школи до трансформації школи під потреби кожного учня. Інклюзія постає як динамічний процес створення умов, у яких різноманітність сприймається не як виклик, а як ресурс розвитку спільноти. Саме тому міжособистісна взаємодія дітей розглядається не як другорядний компонент, а як ядро успішної соціальної інтеграції.

Огляд наукової літератури продемонстрував зміщення масштабів досліджень від медичної моделі, орієнтованої на «корекцію» дитини, до соціальної, яка акцентує увагу на бар'єрах середовища й ролі педагогічної підтримки. У цьому контексті особливого значення набувають такі концепції, як теорія подвійної емпатії та «невидимої руки» вчителя, які пояснюють складні механізми взаєморозуміння та соціального прийняття в інклюзивному класі. Ці підходи доводять, що якість стосунків у класі значною мірою залежить від позиції педагога, його здатності моделювати прийняття, задавати стиль комунікації й підтримувати дітей у вибудовуванні партнерських форм взаємодії.

Порівняння різних трактувань понять «інклюзія», «особливі освітні потреби» та «міжособистісна взаємодія» засвідчило, що всі вони утворюють єдину концептуальну систему. Інклюзія є ціннісною рамкою, ООП – інструментом визначення необхідної підтримки, а міжособистісна взаємодія – реальним механізмом реалізації інклюзивної практики. Без якісних взаємин між дітьми та дорослими навіть добре вибудована нормативна база або методичні рекомендації залишаються формальними.

Розгляд соціально-психологічних особливостей розвитку нейротипових дітей і дітей з ООП підтвердив, що обидві групи мають потенціал до повноцінної взаємодії, однак їхній розвиток відбувається за різними траєкторіями. Діти з ООП можуть демонструвати іншу динаміку становлення емоційної регуляції, комунікативних навичок, формування «Я-концепції», що зумовлює потребу в

індивідуалізованих підходах, психологічній підтримці та адаптованому освітньому середовищі. При цьому їхня здатність до соціальних стосунків розкривається значно ширше за умови цілеспрямованого педагогічного супроводу та правильно вибудованої організації взаємодії з ровесниками.

Важливим результатом теоретичного аналізу стало усвідомлення того, що соціалізація в інклюзивному середовищі ніколи не є стихійним процесом. Вона потребує продуманих стратегій: залучення однолітків як посередників, використання елементів кооперативного навчання, розвитку соціально-емоційних навичок, формування толерантності та емпатії. Ефективність цих стратегій умовлюється не лише індивідуальними особливостями дитини, а й структурою групової взаємодії, роллю педагога та зрілістю шкільного колективу.

Отже, успішність інклюзії визначається не стільки наявністю нормативної підтримки чи ресурсного забезпечення, скільки якістю людських стосунків у шкільному середовищі. Міжособистісна взаємодія виступає тим чинником, який здатен компенсувати індивідуальні труднощі, посилити відчуття належності до групи та сформувавши позитивний досвід спільності. Саме тому подальші практичні дослідження мають зосереджуватися на розробці комплексних моделей супроводу, що поєднують роботу з дітьми, педагогами та батьками, а також враховують специфіку українського соціокультурного контексту.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Соціально-психологічні особливості міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з ООП

Міжособистісна взаємодія в умовах інклюзивного освітнього середовища є складним соціально-психологічним процесом, який формується під впливом індивідуальних, групових та середовищних чинників. Для молодшого шкільного віку взаємодія з однолітками виступає одним із провідних механізмів соціалізації, формування образу «Я», розвитку емоційної сфери та комунікативних умінь. Водночас для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) процес включення у систему міжособистісних відносин часто супроводжується додатковими труднощами, зумовленими специфікою психофізичного розвитку, досвідом соціальної взаємодії та реакціями соціального оточення [46].

У соціально-психологічному контексті міжособистісна взаємодія розглядається як динамічна система взаємних дій, емоційних реакцій і смислових очікувань, що виникають між учасниками спільної діяльності. Для інклюзивного класу характерна неоднорідність цієї системи, оскільки в ній поєднуються діти з різним рівнем розвитку комунікативних, когнітивних і регулятивних можливостей [53].

Міжособистісна взаємодія нейротипових дітей і дітей з ООП формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких ключовими є [58]:

- рівень розвитку комунікативних умінь;
- емоційна саморегуляція;
- досвід попередньої соціальної взаємодії;
- соціальні установки однолітків;

- характер педагогічної підтримки;
- психологічний клімат класу.

Особливістю молодшого шкільного віку є висока залежність міжособистісних стосунків від емоційної оцінки, а не раціонального аналізу поведінки іншого [33]. У зв'язку з цим діти з ООП можуть сприйматися однолітками через призму зовнішніх або поведінкових відмінностей, що впливає на частоту соціальних контактів і характер взаємодії (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Основні соціально-психологічні чинники міжособистісної взаємодії

Чинник	Характеристика впливу
Комунікативні уміння	Визначають здатність ініціювати та підтримувати контакт
Емоційна регуляція	Впливає на стабільність взаємодії та вирішення конфліктів
Соціальний досвід	Формує очікування щодо реакцій однолітків
Соціальні установки	Зумовлюють готовність приймати або уникати взаємодії
Педагогічне середовище	Створює умови для позитивного або обмеженого контакту

Міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі не є спонтанною, а формується як результат дії кількох соціально-психологічних чинників, взаємопосилення або ослаблення яких визначає характер включення дитини в групу [34].

Нейротипові діти в умовах класного колективу зазвичай швидше встановлюють соціальні контакти, демонструють вищий рівень гнучкості у спілкуванні та мають ширший репертуар комунікативних стратегій. Для них характерна більша кількість ситуативних контактів, які з часом можуть переходити у стабільні міжособистісні зв'язки [35].

У міжособистісній взаємодії нейротипові діти часто орієнтуються на:

- спільну діяльність;
- ігрові інтереси;
- емоційну привабливість партнера;
- схвалення з боку групи.

Водночас за відсутності спеціально організованої педагогічної підтримки нейротипові діти можуть не завжди усвідомлювати потреби дітей з ООП, що призводить до зменшення частоти спільних контактів [38].

Для дітей з ООП міжособистісна взаємодія часто має вибірковий характер і залежить від рівня психологічної безпеки ситуації. Такі діти можуть демонструвати [33]:

- обмежену ініціативність у спілкуванні;
- підвищену чутливість до оцінки;
- орієнтацію на дорослого як посередника взаємодії;
- труднощі в розумінні соціальних сигналів.

Типові труднощі міжособистісної взаємодії дітей з ООП (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Типові труднощі міжособистісної взаємодії дітей з ООП

Сфера	Прояви
Комунікативна	Обмежений словниковий запас, труднощі діалогу
Емоційна	Тривожність, страх помилки
Соціальна	Знижена ініціатива у виборі партнерів
Поведінкова	Уникання групових форм роботи

Труднощі взаємодії дітей з ООП мають комплексний характер і не можуть розглядатися як наслідок лише індивідуальних особливостей розвитку без урахування соціального контексту [58].

Психологічний клімат класу є важливою умовою формування міжособистісної взаємодії. Атмосфера прийняття, підтримки та безпеки сприяє активному включенню дітей з ООП у групову діяльність, тоді як конкурентне або емоційно напружене середовище посилює соціальну дистанцію (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Вплив психологічного клімату на характер взаємодії

Тип клімату	Характер взаємодії
Підтримувальний	Активна співпраця, взаємодопомога
Нейтральний	Ситуативні контакти
Напружений	Соціальна ізоляція, уникання

Психологічний клімат виступає системоутворювальним чинником міжособистісної взаємодії, особливо значущим для дітей з ООП [36].

Нижче представлена порівняльна характеристика міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з ООП (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика міжособистісної взаємодії

Показник	Нейротипові діти	Діти з ООП
Ініціативність	Висока	Низька–середня
Стабільність контактів	Середня–висока	Низька
Орієнтація на групу	Виражена	Часткова
Потреба в підтримці	Помірна	Підвищена

Соціально-психологічні особливості міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з ООП визначаються поєднанням індивідуальних характеристик розвитку та умов соціального середовища. Нейротипові діти, як правило, мають ширші можливості для соціальної взаємодії, тоді як діти з ООП потребують спеціально організованих умов для включення в систему міжособистісних відносин [33].

Виявлені особливості обґрунтовують необхідність емпіричного дослідження реального стану взаємодії в інклюзивному класі, що зумовлює логічний перехід до організації та проведення констатувального експерименту, результати якого подано в наступних підпунктах розділу.

2.2. Дослідження міжособистісної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі

Дослідження міжособистісної взаємодії дітей в інклюзивному освітньому середовищі спрямоване на комплексне вивчення особливостей соціальних контактів між нейротиповими дітьми та дітьми з особливими освітніми потребами, а також на виявлення чинників, що сприяють або ускладнюють процес їхньої взаємодії. Методологічна побудова дослідження ґрунтується на

поєднанні кількісних і якісних методів, що дозволяє отримати цілісне уявлення про структуру, динаміку та зміст міжособистісних відносин у дитячому колективі.

Емпіричне дослідження передбачає реалізацію педагогічного експерименту, який включає констатувальний та формувальний етапи.

На констатувальному етапі здійснюється первинна діагностика рівня сформованості міжособистісної взаємодії. Його метою є виявлення наявних особливостей соціальних зв'язків, характеру комунікації, емоційного ставлення дітей одне до одного, а також позицій дітей з ООП у групі однолітків.

Формувальний етап спрямований на цілеспрямований вплив на процес міжособистісної взаємодії шляхом упровадження спеціально розроблених психолого-педагогічних заходів. На цьому етапі створюються умови для розвитку комунікативних умінь, емпатії, навичок співпраці та позитивного соціального досвіду дітей у спільній діяльності.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів дозволяє оцінити ефективність запропонованих заходів і динаміку змін у міжособистісній взаємодії.

Для забезпечення достовірності результатів у дослідженні використовується комплекс взаємодоповнювальних методів: бесіда, анкетування та тестування.

Бесіда застосовується з метою з'ясування суб'єктивного сприйняття дітьми власного соціального досвіду, їхніх уявлень про однокласників і характер взаємодії в колективі. Бесіди проводяться в індивідуальній або малій груповій формі з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей з ООП. Аналізуються зміст відповідей, емоційна реакція, готовність дитини до діалогу та рефлексії власних соціальних відносин.

1. Анкетування спрямоване на виявлення ставлення дітей до однолітків, готовності до спільної діяльності, а також оцінки психологічного клімату в класі. Для молодших школярів використовуються адаптовані анкети з простими та зрозумілими формулюваннями. Основними показниками виступають рівень

соціальної прийнятності, наявність позитивних або негативних установок щодо взаємодії та частота соціальних контактів (див. Додаток А).

За запропонованим опитувальником для підрахунку результатів дослідження використовується наступний ключ критеріїв (див. Додаток Б).

Рівні оцінювання запропоновані автором наступні:

- 17–21 балів – позитивний рівень;
- 12–16 балів - помірно-позитивний рівень;
- 7–11 балів – проблемний рівень.

Дослідження міжособистісної взаємодії дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища потребує комплексного підходу, який дозволяє охопити як зовнішні, поведінкові прояви взаємодії, так і її внутрішні, емоційно-мотиваційні та установкові компоненти. Інклюзивний клас характеризується різноманітністю індивідуальних особливостей учнів, що зумовлює багатовимірність соціальних контактів і потребує використання різних психодіагностичних інструментів для їх адекватного вивчення.

У межах даного дослідження міжособистісна взаємодія розглядається як цілісне соціально-психологічне утворення, що включає систему взаємних виборів, емоційних ставлень, комунікативних умінь і суб'єктивних уявлень дитини про себе та інших. Саме тому було обрано сукупність методик, які взаємодоповнюють одна одну та дозволяють отримати цілісну картину функціонування інклюзивної групи. До комплексу діагностичних засобів увійшли: опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва [53], методика "Тест на визначення потреби у спілкуванні" Ю. М. Орлова [49], методика «Мій клас» [60], а також проєктивна методика «Тест міжособистісних стосунків» Рене Жиля [53].

2. Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва [53].

Методика О. Афанасьєва призначена для діагностики рівня соціально-психологічної адаптованості школяра через аналіз його суб'єктивного ставлення до ключових сфер життєдіяльності. Опитувальник дозволяє виявити зони

напруження та конфліктів у системі значимих відносин підлітка, а також оцінити загальний рівень його вихованості та адаптації.

Структура методики: Опитувальник складається із 72 тверджень, які охоплюють 8 шкал (видів відносин):

1. Ставлення до однокласників.
2. Ставлення до самого себе (самооцінка/самоприйняття).
3. Ставлення до батьків.
4. Ставлення до вчителів.
5. Ставлення до друзів поза школою.
6. Ставлення до навчання.
7. Ставлення до праці.
8. Ставлення до громадської роботи.

Процедура проведення: Дослідження може проводитися як індивідуально, так і в групі. Респонденту пропонується бланк із твердженнями та інструкція.

Інструкція для досліджуваного. Досліджуваному пропонується уважно ознайомитися з поданими твердженнями та визначити, наскільки вони відповідають його власному життєвому досвіду. Якщо твердження загалом збігається з тим, що зазвичай відбувається, у бланку відповідей необхідно позначити «+». У разі незгоди з твердженням ставиться знак «-». Якщо відповідь викликає сумніви, досліджуваному рекомендується орієнтуватися на типові, найчастіші ситуації та обрати один варіант — «так» або «ні». Перелік тверджень подано в Додатку В.

Обробка та інтерпретація результатів

Оцінювання відповідей здійснюється відповідно до ключа опитувальника (див. Додаток Г). Кожен збіг відповіді з ключем оцінюється в 1 бал. Сумарна кількість балів за кожним видом стосунків множиться на 5, що дозволяє побудувати індивідуальний профіль адаптованості підлітка в системі найбільш значущих соціальних взаємин.

Автор методики виокремлює такі рівні адаптованості за окремими видами стосунків:

- 36–45 балів — дуже високий рівень;

- 26–35 балів — високий рівень;
- 16–25 балів — середній рівень;
- 6–15 балів — низький рівень;
- 0–5 балів — стан дезадаптації.

Загальний рівень вихованості визначається на основі сумарної кількості балів за всіма видами стосунків і оцінюється таким чином:

- 288–360 балів — дуже високий рівень;
- 216–287 балів — високий рівень;
- 144–215 балів — середній рівень;
- 73–143 балів — низький рівень;
- 0–72 бали — дуже низький рівень.

Тест на визначення потреби у спілкуванні (Ю. М. Орлов)

Для вивчення мотиваційного аспекту міжособистісної взаємодії нами було застосовано методику «Тест на визначення потреби у спілкуванні» Ю. М. Орлова [49]. Цей діагностичний інструмент спрямований на глибокий аналіз рівня сформованості комунікативних потреб школярів, дозволяючи виявити їхні прагнення до встановлення соціальних контактів та отримання емоційного задоволення від взаємодії з оточуючими.

Процедура дослідження передбачає роботу з опитувальником, що містить 33 твердження, які охоплюють різноманітні ситуації спілкування та ставлення дитини до них. Респондентам пропонується уважно ознайомитися зі змістом кожного пункту та висловити свою згоду, відповідаючи «Так», або незгоду, обираючи варіант «Ні», що дозволяє отримати об'єктивну картину їхніх комунікативних установок. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за відповідями, що збігаються з ключем, де певні твердження оцінюються позитивно, а інші – негативно.

Інтерпретація отриманих результатів за опитувальником «Тест на визначення потреби у спілкуванні» (див. Додаток Д) здійснювалася відповідно до нормативної шкали методики:

- менше 26 балів — діагностується низька потреба у спілкуванні;

- 27–28 балів — показник відповідає середній потребі у спілкуванні;
- 29 і більше балів — свідчить про високу потребу у спілкуванні.

2. Проективна методика «Мій клас» [60].

Методика «Мій клас» спрямована на дослідження емоційного ставлення дитини до класного колективу та суб'єктивного образу групи. Вона дозволяє виявити, наскільки комфортно дитина почувається в класі, чи сприймає його як безпечний і підтримувальний простір, а також які емоції домінують у процесі групової взаємодії (див. Додаток Ж).

Обстеження здійснюється у груповій формі. Перед початком дослідження учням у доступній формі пояснюється мета завдання, наголошується на відсутності «правильних» чи «неправильних» відповідей, а також забезпечується добровільність участі. Особлива увага приділяється створенню доброзичливої атмосфери та психологічної безпеки, що є принципово важливим в умовах інклюзивного навчання.

Дітям пропонується виконати завдання, спрямовані на відображення власного сприйняття класу, свого місця в ньому та характеру взаємин з однолітками. Виконання завдання не обмежується жорсткими часовими рамками, що дозволяє кожному учневі працювати у зручному для себе темпі.

Обробка результатів здійснюється шляхом переведення відповідей у бальну систему з подальшим визначенням рівня емоційного ставлення до класу (позитивний, помірно позитивний, проблемний). Отримані дані використовувалися для індивідуального та групового аналізу, а також для порівняння результатів до і після впровадження авторської тренінгової програми.

До показників сформованості пізнавальних інтересів належать такі позиції, як виконання завдання біля дошки, спільне читання книги, а також звернення з питаннями до вчителя. Вибір або ідентифікація дитини з цими позиціями свідчить про достатній рівень залученості до навчального процесу та відповідність її соціально-психологічного й навчального статусу вимогам шкільного середовища:

1. Позиція «один, далеко від учителя» відображає емоційно неблагополучний стан дитини та може вказувати на наявність труднощів у процесі адаптації до умов класного колективу. Таке самосприйняття нерідко супроводжується зниженим відчуттям прийняття з боку однолітків і дорослих.

2. Ототожнення себе з дітьми, які перебувають у парі та взаємодіють у спільній грі, є показником позитивного соціально-психологічного становища дитини в групі. Ця позиція відображає сформованість навичок міжособистісної взаємодії та емоційний комфорт у спілкуванні з ровесниками.

3. Розміщення себе поряд з учителем свідчить про значущість педагогічної фігури для дитини та прагнення до підтримки й схвалення з боку дорослого. У цьому випадку дитина сприймає себе як учня, якого визнає та приймає вчитель, що може виступати компенсаторним чинником у разі нестачі контактів з однолітками.

4. Ігрова позиція не відповідає навчальній ролі молодшого школяра та може вказувати на недостатню сформованість навчальної мотивації або труднощі у прийнятті правил шкільної діяльності. Вибір такої позиції часто пов'язаний з віковою або соціально-психологічною незрілістю та потребує додаткової педагогічної й психологічної підтримки

3. Проективна методика «Тест міжособистісних стосунків» (Рене Жиль) [53]

Проективна методика Рене Жиль використовується для дослідження глибинних установок і орієнтацій дитини у сфері міжособистісних стосунків. Вона дає змогу виявити переважну спрямованість поведінки на себе, на дорослого або на однолітків, що є важливим індикатором соціальної зрілості та готовності до взаємодії (див. Додаток Г).

Інтерпретація результатів за методикою Рене Жиль здійснювалася на основі якісного аналізу співвідношення показників між шкалами з використанням умовної градації рівнів прояву (високий, середній, низький), що відповідає змісту шкал і практиці застосування методики у психодіагностичних дослідженнях, а саме:

- висока (збіги 80% і від);

- середня (збіги 50—79%);
- низька (збіги у 49% випадків і нижче).

Цінність проєктивного підходу полягає в можливості отримати інформацію, яка не завжди доступна за допомогою опитувальних методик, особливо у випадку молодших школярів та дітей з ООП. Проєктивні завдання знижують рівень тривожності та дозволяють дитині вільніше виражати своє ставлення до соціального оточення.

У даному дослідженні тест Рене Жиля використовується для аналізу внутрішніх тенденцій міжособистісної взаємодії, що доповнює дані, отримані за допомогою методики Ю. Орлова та опитувальних методик. Поєднання проєктивних і кількісних методів дозволяє отримати більш глибоке та багатовимірне уявлення про соціально-психологічні процеси в інклюзивному класі.

Застосування комплексу різноспрямованих методик дозволяє розглядати міжособистісну взаємодію як динамічну систему, що формується під впливом індивідуальних та групових чинників. Методика Ю. Орлова висвітлює мотиваційний компонент та рівень потреби у контактах, методика «Мій клас» – емоційний фон взаємодії, а тест Рене Жиля – глибинні соціальні установки.

Такий підхід забезпечує методологічну цілісність дослідження та створює надійну основу для проведення констатувального експерименту. Отримані результати дозволяють не лише зафіксувати актуальний стан міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі, а й визначити напрями подальшого психологічного впливу, спрямованого на її оптимізацію.

Таким чином, обраний комплекс методик є адекватним меті та завданням дослідження й забезпечує можливість всебічного аналізу міжособистісної взаємодії дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, що логічно підводить до розгляду результатів констатувального експерименту, представлених у наступному підрозділі.

2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту

Емпіричне дослідження проводилось на базі інклюзивного класу інноваційної школи «Uniclub». В дослідженні брали участь учні класу у складі 31 особи (22 – нейротипові діти, 9 – діти з ООП). (див. Додаток К). Аналіз результатів здійснювався поетапно відповідно до використаних методик з подальшим узагальненням отриманих даних.

Першим етапом аналізу стала обробка результатів анкети «Я і мій клас», спрямованої на виявлення емоційного ставлення дітей до класного колективу, рівня соціальної залученості та суб'єктивного відчуття прийняття.

Анкетування використовувалося з метою первинної оцінки особливостей міжособистісної взаємодії учнів в інклюзивному класі. Методика дозволила визначити рівень готовності дітей до спілкування, характер їхнього ставлення до однолітків, а також суб'єктивне відчуття прийняття в групі. Оцінювання здійснювалося за інтегральним показником міжособистісної взаємодії (від 1 до 5 балів), де вищі значення відображали більш сформовану соціальну взаємодію (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Результати анкетування щодо дослідження міжособистісної взаємодії учнів

№	Бал	Рівень емоційного ставлення до класу
1	3	позитивний
2	3	позитивний
3	3	позитивний
4	3	позитивний
5	2	помірно позитивний
6	3	позитивний
7	3	позитивний
8	3	позитивний
9	2	помірно позитивний
10	3	позитивний
11	3	позитивний
12	2	помірно позитивний
13	3	позитивний
14	3	позитивний

15	2	помірно позитивний
16	3	позитивний
17	3	позитивний
18	3	позитивний
19	2	помірно позитивний
20	3	позитивний
21	3	позитивний
22	3	позитивний
23	2	помірно позитивний
24	2	помірно позитивний
25	3	позитивний
26	2	помірно позитивний
27	3	позитивний
28	2	помірно позитивний
29	1	проблемний
30	2	помірно позитивний
31	2	помірно позитивний

Результати свідчать, що 70% нейротипових дітей демонструють позитивне ставлення до класу та відчуття належності до групи. Водночас серед дітей з ООП лише 3 особи (33,3%) чітко ідентифікують себе як повноправних членів колективу (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Зведена таблиця результатів дослідження за анкетною «Я і мій клас»

Шкала	Нейротипові діти		Діти з ООП	
	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Позитивний	17	77,3	2	22,2
Помірно-позитивний	5	22,7	6	66,7
Проблемний	-	-	1	11,1
Разом	22	100,0	9	100,0

Решта дітей характеризували клас як «не завжди дружній» або виявляли емоційну стриманість у відповідях. Ці дані підтверджують результати дослідження за методикою Ю. Орлова та вказують на знижений рівень потреби у спілкуванні у дітей з ООП, що має не лише поведінковий, а й емоційний вимір. Наглядно це представлено на діаграмі (див. рис. 2.1).

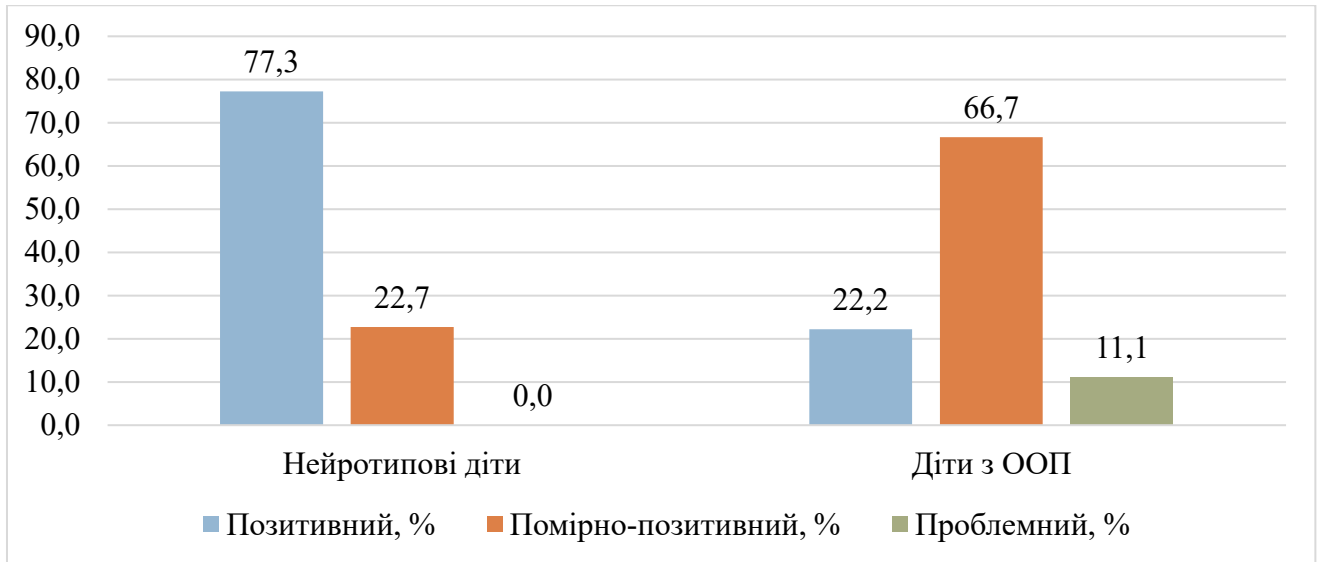


Рис. 2.1. Гістограма розподілу результатів дослідження за анкетною, розробленою методичним персоналом школи

Аналіз результатів анкетування засвідчує, що переважна більшість нейротипових дітей (77,3%) демонструють позитивне емоційне ставлення до класного колективу. Це проявляється у сприйнятті класу як комфортного середовища, готовності брати участь у спільних видах діяльності та відсутності вираженого емоційного напруження у взаємодії з однолітками.

Разом із тим, у частини учнів цієї групи (22,7%) зафіксовано помірно позитивне ставлення, що свідчить про нестійкість емоційного комфорту та залежність від міжособистісних ситуацій. Такі діти, як правило, не мають відкрито негативного ставлення до класу, проте не завжди відчувають себе повноцінною частиною колективу.

У групі дітей з особливими освітніми потребами домінує помірно позитивний рівень емоційного ставлення до класу (66,7%). Це вказує на часткову включеність у колективне життя та наявність внутрішніх бар'єрів у сприйнятті класу як безпечного соціального простору. Виявлений проблемний рівень у одного з учнів свідчить про ризик емоційної ізоляції та потребу у спеціально організованій підтримці.

Отримані результати підтверджують, що на констатувальному етапі інклюзивне середовище не забезпечувало однаковий рівень психологічного комфорту для всіх учнів. Це обґрунтовує необхідність впровадження авторської

програми, спрямованої на формування позитивного емоційного ставлення до класу, посилення відчуття належності та зниження внутрішньої напруги у міжособистісній взаємодії.

Далі проводилось дослідження інклюзивного класу за методикою «Мій клас».

Форма проведення: індивідуальна.

Обладнання: малюнок.

Дата: 16.09.2025 р.

Клас: інклюзивний, у кількості 31 дітей (15 дівчинок,16 хлопчиків).

Вік: 6-8 років.

Мета: вивчення положення дитини в шкільному колективі, більш повне вивчення особистості учня; виявлення емоційно значущих занять для школяра (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати дослідження за методикою діагностики «Мій клас»

№	Респонденти	Показник
1	Нейротипові діти	Стоять у парі, грають разом
2		На самоті, далеко від вчителя
3		Поряд з учителем
4		Стоять у парі, грають разом
5		Стоять у парі, грають разом
6		Стоять у парі, грають разом
7		Стоять у парі, грають разом
8		Стоять у парі, грають разом
9		Стоять у парі, грають разом
10		Стоять у парі, грають разом
11		Стоять у парі, грають разом
12		На самоті, далеко від вчителя
13		Стоять у парі, грають разом
14		Стоять у парі, грають разом
15		Стоять у парі, грають разом
16		Поряд з учителем
17		Стоять у парі, грають разом
18		Стоять у парі, грають разом
19		Стоять у парі, грають разом
20		На самоті, далеко від вчителя
21		Поряд з вчителем

Продовж. табл. 2.7

22		Стоять у парі, грають разом
23	Діти з ООП	Поряд з вчителем
24		На самоті, далеко від вчителя
25		Ігрова позиція
26		Стоять у парі, грають разом
27		На самоті, далеко від вчителя
28		Стоять у парі, грають разом
29		На самоті, далеко від вчителя
30		Ігрова позиція
31		Ігрова позиція

Зведені результати дослідження за методикою діагностики «Мій клас» представлені нижче (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Зведена таблиця результатів дослідження за методикою діагностики «Мій клас»

Шкала	Нейротипові діти		Діти з ООП	
	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Стоять у парі, грають разом	16	72,73	2	22,22
Поряд з вчителем	3	13,64	1	11,11
На самоті, далеко від вчителя	3	13,64	3	33,33
Ігрова позиція	-	-	3	33,33

Результати в відсотковому відношенні наведені на діаграмі (див. рис. 2.2).

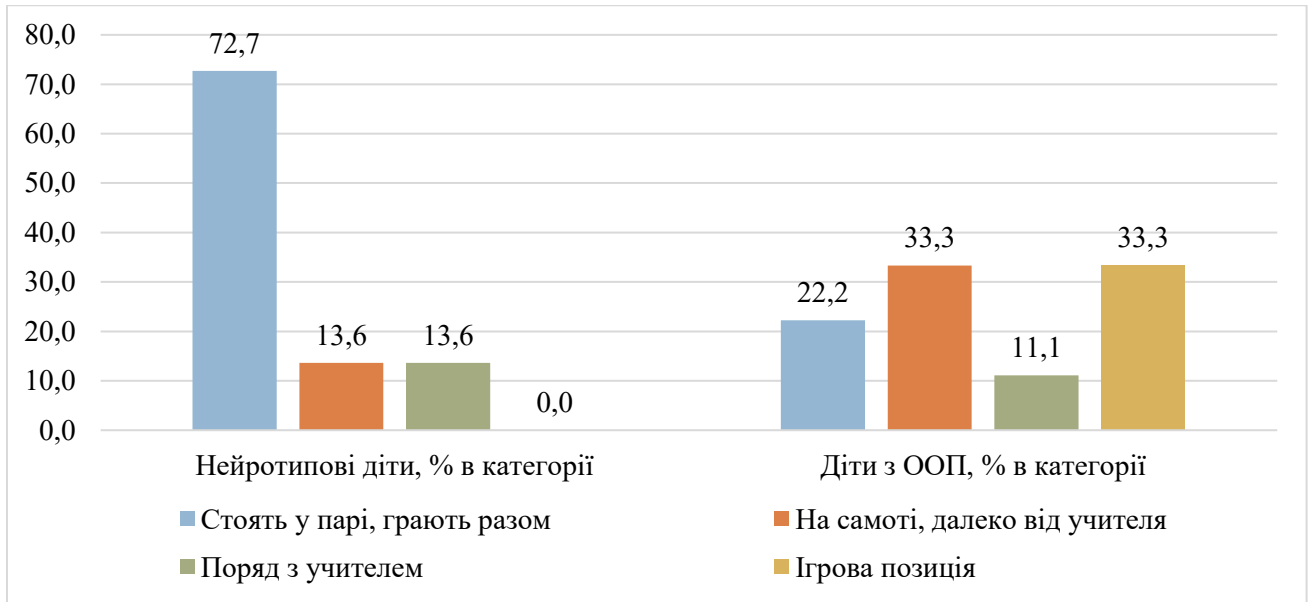


Рис. 2.2. Гістограма розподілу результатів дослідження за методикою діагностики «Мій клас», %

У більшості нейротипових дітей виявлено адекватність соціально-психологічного й навчального статусу молодшого школяра, що свідчить про їхню успішну адаптацію в шкільному колективі. 72,7% дітей з категорії нейротипових обрали позицію дітей, що стоять у парі, грають разом, що свідчить про благополучну соціально-психологічну позицію дитини.

Троє дітей (13,6%) з категорії нейротипових дітей обрали позицію «на самоті», що вказує на труднощі в адаптації до перебування в класному колективі.

Також ще троє дітей (13,6%) з цієї категорії відмітили позицію «поряд з вчителем», що говорить про те, що учитель є значущою особою для цієї дитини, а дитина ототожнює себе з учнем, що приймається вчителем.

Якщо говорити про категорію дітей з особливими освітніми потребами, то тут ситуація дещо інша. 33,3% дітей в цій категорії обрали позицію «на самоті», що свідчить про труднощі в адаптації до класного колективу та можливі проблеми в спілкуванні з однолітками. Ще 33,3% дітей в цій категорії зайняли ігрову позицію, яка не відповідає вимогам навчальної діяльності. Це може свідчити про незрілість або труднощі у прийнятті шкільних правил. В цій категорії дітей тільки 2 дитини знаходяться в позиції дітей, що стоять у парі,

грають разом. Одна дитина бачить себе поряд з вчителем, що свідчить про важливість вчителя в шкільному житті цієї дитини.

Наступним кроком в оцінці міжособистісної взаємодії дітей інклюзивного класу є використання опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва.

Результати заповнення опитувальника всіма дітьми класу представлено нижче (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Результати дослідження за опитувальником суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва

№	Респонденти	Ставлення до однокласників	Ставлення до самого себе	Ставлення до батьків	Ставлення до вчителів.	Ставлення до друзів поза школою	Ставлення до навчання	Ставлення до праці	Ставлення до громадської роботи	Разом
1	Нейротипові діти	30/в	30/в	40/дв	30/в	30/в	30/в	25/с	25/с	240/вр
2		25/с	25/с	35/в	25/с	30/в	25/с	25/с	20/с	210/ср
3		30/в	30/в	40/дв	30/в	30/в	30/в	30/в	25/с	245/вр
4		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
5		40/дв	45/дв	45/дв	40/дв	40/дв	40/дв	35/в	35/в	320/двр
6		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	25/с	20/с	205/ср
7		30/в	30/в	40/дв	30/в	30/в	30/в	25/с	25/с	240/вр
8		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
9		40/дв	35/в	45/дв	35/в	40/дв	35/в	35/в	35/в	300/двр
10		30/в	30/в	40/дв	30/в	30/в	30/в	25/с	25/с	240/вр
11		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
12		30/в	30/в	40/дв	30/в	30/в	30/в	25/с	25/с	240/вр
13		30/в	30/в	40/дв	30/в	30/в	30/в	30/в	25/с	245/вр
14		45/дв	45/дв	45/дв	45/дв	45/дв	40/дв	35/в	35/в	335/двр
15		40/дв	35/в	45/дв	35/в	35/в	35/в	35/в	30/в	290/двр
16		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
17		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
18		20/с	20/с	30/в	20/с	25/с	20/с	20/с	15/н	170/ср
18		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
20		45/дв	45/дв	45/дв	45/дв	45/дв	40/дв	35/в	35/в	335/двр
21		25/с	25/с	35/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	200/ср
22		20/с	20/с	30/в	20/с	25/с	20/с	20/с	15/н	170/ср

23	Діти з ООП	25/с	25/с	30/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	195/ср
24		25/с	25/с	30/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	195/ср
25		25/с	20/с	30/в	25/с	25/с	20/с	20/с	20/с	185/ср
26		25/с	25/с	30/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	195/ср
27		25/с	25/с	30/в	25/с	25/с	25/с	20/с	20/с	195/ср
28		20/с	20/с	25/с	20/с	25/с	20/с	20/с	20/с	170/ср
29		20/с	20/с	25/с	20/с	25/с	20/с	20/с	15/н	165/ср
30		20/с	20/с	25/с	20/с	25/с	20/с	20/с	15/н	165/ср
31		15/н	20/с	25/с	20/с	20/с	20/с	15/н	15/н	150/ср

Аналіз індивідуальних профілів адаптованості дозволив виокремити учнів із найбільш вираженими показниками у системі значущих стосунків. Лідери групи (учні №5, №9, №14, №15, №20) демонструють переважно високий і дуже високий рівні адаптованості за більшістю шкал. Для них характерні позитивне ставлення до однокласників і дорослих, сформована позитивна Я-концепція та відносно висока навчальна й соціальна мотивація, що забезпечує їхню стабільну позицію в колективі.

Учень №14 вирізняється найбільш гармонійним профілем адаптованості, який поєднує високі показники як у міжособистісних, так і в діяльнісних сферах, що дозволяє розглядати його як стабілізуючу фігуру групи. Учні №5 та №20 також характеризуються високою соціальною включеністю та орієнтацією на активну участь у колективному житті, тоді як профіль адаптованості учня №15 має вибіркового характеру із дещо нижчими показниками у сфері громадської діяльності.

Водночас серед дітей з особливими освітніми потребами (зокрема учні №29 і №31) виявлено фрагментарні та нестійкі профілі адаптованості, що проявляється у знижених показниках соціальної взаємодії та діяльнісної активності при відносно збережених сімейних стосунках. Це свідчить про наявність адаптаційних труднощів і необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Нижче представлені зведені результати дослідження за методикою опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) (див. табл. 2.10).

**Зведена таблиця результатів дослідження за опитувальником
суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих
(ССДСО) О. Афанасьєва**

Показник	Респонденти	ДВР		ВР		СР		НР		СД	
		Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Ставлення до однокласників	НТ	5	22,7	6	27,3	11	50,0	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1	0	0
Ставлення до самого себе	НТ	3	13,6	8	36,4	11	50,0	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	9	100	0	0,0	0	0
Ставлення до батьків	НТ	11	50,0	11	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	5	55,6	4	44,4	0	0,0	0	0
Ставлення до вчителів	НТ	3	13,6	8	36,4	11	50,0	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	9	100	0	0,0	0	0
Ставлення до друзів поза школою	НТ	4	18,2	8	36,4	10	45,5	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	9	100	0	0,0	0	0
Ставлення до навчання	НТ	3	13,6	8	36,4	11	50,0	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	9	100	0	0,0	0	0
Ставлення до праці	НТ	0	0,0	7	31,8	15	68,2	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1	0	0
Ставлення до громадської роботи	НТ	0	0,0	5	22,7	15	68,2	2	9,1	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	6	27,3	3	33,3	0	0

*ДВР — дуже високий рівень;
ВР — високий рівень;
СР — середній рівень;
НР — низький рівень;
СД — стан дезадаптації.

За ступенем адаптованості за якимось одним видом стосунків (36-45 балів - дуже високий; 26-35 балів - високий; 16-25 балів - середній; 6-15 балів - низький; 0-5 балів – дезадаптація) побудовано рис. 2.3.

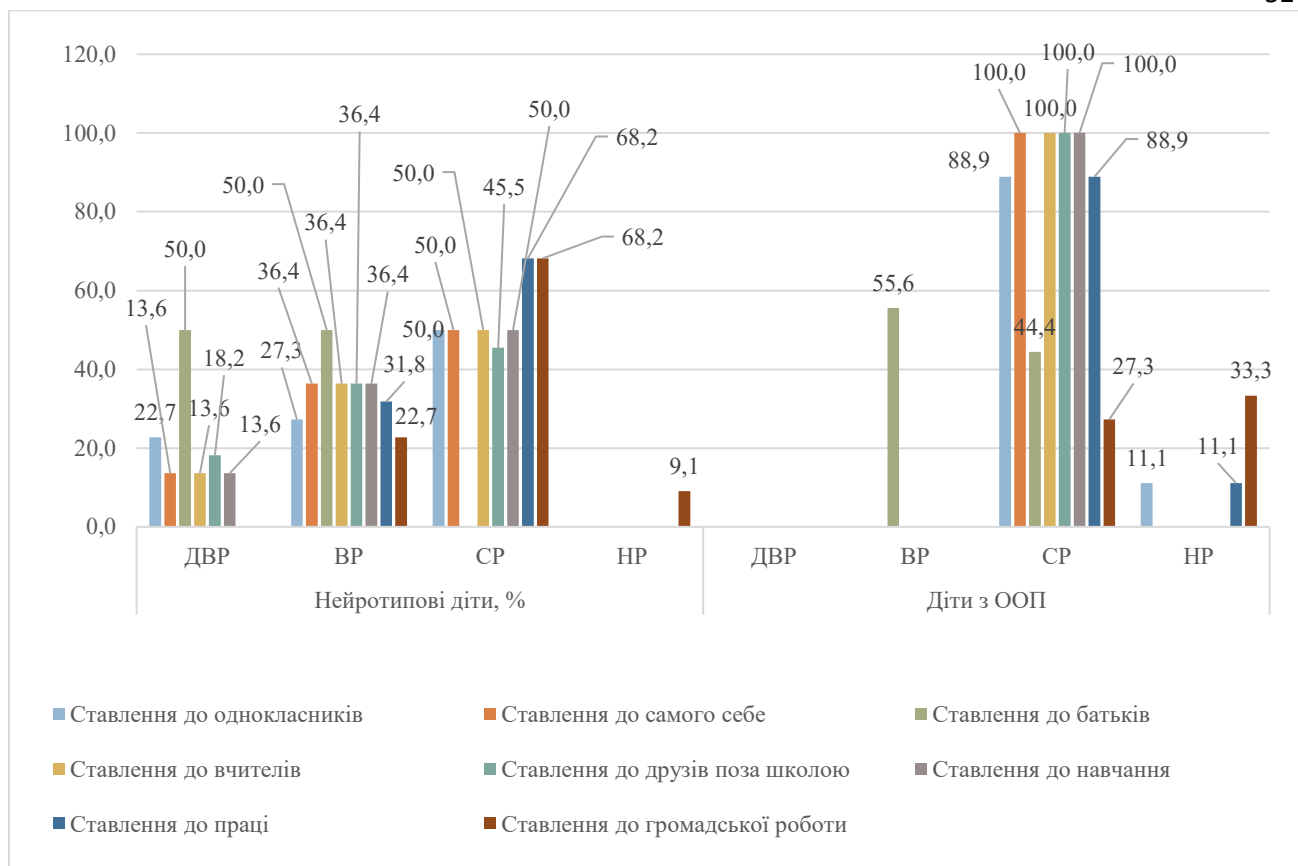


Рис. 2.3. Результати діагностики за опитувальником суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО)

Отримані результати підтверджують суттєву диференціацію рівнів адаптованості в групі та обґрунтовують доцільність впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на посилення соціальної взаємодії й активності учнів, особливо дітей з ООП.

Для наглядності результатів щодо загального рівня ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих побудована таблиця і діаграма (див. табл. 2.11, рис. 2.5).

Таблиця 2.11

Загальний рівень ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва

Показник	Респонденти	ДВР		ВР		СР		НР		СД	
		Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Загальний рівень	НТ	5	22,7	6	27,3	11	50,0	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	9	40,9	0	0,0	0	0

*ДВР — дуже високий рівень;

ВР — високий рівень;

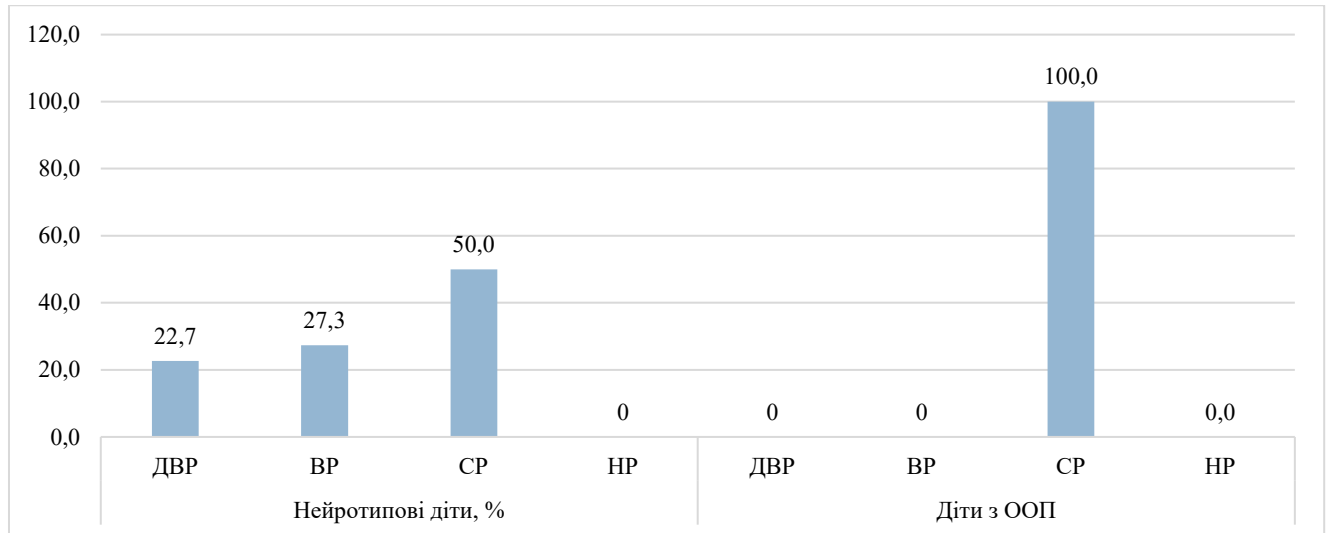
СР — середній рівень;

НР — низький рівень;

СД — стан дезадаптації.

За результатами заповнення опитувальника ССДСО більшість обстежених школярів мають середній рівень (СР) сформованості суб'єктивного ставлення до діяльності, себе та оточуючих. Це свідчить про загалом задовільну адаптацію, відносно стабільне ставлення до навчання, соціального оточення та власної діяльності, однак із наявністю окремих труднощів або нестійких проявів. Наглядно це можна побачити на рис. 2.4.

У групі нейротипових дітей спостерігається значна варіативність результатів: поряд із середнім рівнем представлені високий (ВР) та дуже високий (ДВР) рівні. Це вказує на добре сформовану систему ставлень у частини учнів, позитивне сприйняття себе, навчання й соціального середовища, а також високу соціальну й навчальну мотивацію.



*ДВР — дуже високий рівень; ВР — високий рівень; СР — середній рівень; НР — низький рівень; СД — стан дезадаптації.

Рис. 2.4. Загальний рівень вихованості за методикою опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО)

У групі дітей з ООП переважає середній рівень, без показників високого чи дуже високого рівнів. Це може свідчити про потребу в додатковій психолого-педагогічній підтримці, спрямованій на розвиток позитивного ставлення до себе, навчальної діяльності та соціальної взаємодії.

Поодинокі нижчі сумарні показники вказують на ризик зниженого ставлення до окремих сфер діяльності, що потребує індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

Загалом, результати підтверджують необхідність диференційованого підходу: підтримки й розвитку наявного позитивного потенціалу в нейротипових дітей та посилення підтримувальних і корекційних заходів для дітей з ООП.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало використання методики «Тест на визначення потреби у спілкуванні» Ю. М. Орлова [49].

Цей діагностичний інструмент був обраний з метою глибокого аналізу рівня сформованості потреб і прагнень школярів до спілкування, що дозволяє оцінити внутрішню мотивацію дітей до встановлення соціальних контактів.

В дослідженні також приймали участь 31 дитина (22 – нейротипові діти, 9 – діти з ООП), яким пропонувалося працювати з бланком, що містить 33 твердження стосовно різних комунікативних ситуацій (див. Додаток Д).

Процедура проведення не передбачала жорстких часових обмежень, проте вимагала від респондентів щирості у висловленні своєї позиції. Учням необхідно було уважно ознайомитися з кожним пунктом опитувальника та висловити свою згоду або незгоду, обираючи відповідь «Так» чи «Ні» відповідно до власних відчуттів та звичної поведінки.

Обробка отриманих результатів здійснювалася шляхом порівняння відповідей із ключем, де за кожен збіг нараховувався один бал, а підсумкова сума вказувала на місце дитини у градації комунікативної потреби.

Результати заповнення опитувальника всіма дітьми класу представлено нижче (див. табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Результати дослідження за методикою «Визначення потреби у спілкуванні»

Ю. Орлова

№	Бал	Рівень потреби у спілкуванні
1	27	Середній
2	28	Середній
3	27	Середній
4	24	Низький
5	31	Високий
6	23	Низький
7	25	Низький
8	24	Низький
9	30	Високий
10	28	Середній
11	25	Низький
12	23	Низький
13	27	Середній
14	32	Високий
15	29	Високий

16	27	Середній
17	28	Середній
18	22	Низький
19	24	Низький
20	33	Високий
21	27	Середній
22	28	Середній
23	24	Низький
24	27	Середній
25	22	Низький
26	20	Низький
27	28	Середній
28	21	Низький
29	19	Низький
30	18	Низький
31	15	Низький

Отримані первинні емпіричні дані були піддані подальшій кількісній та якісній обробці. Інтерпретація результатів за методикою Ю. М. Орлова здійснювалася на основі зіставлення індивідуальних сум балів із нормативними показниками тесту, що дозволило диференціювати учнів за рівнями сформованості потреби у спілкуванні (низький, середній, високий).

Аналіз проводився диференційовано для груп нейротипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами з метою виявлення специфіки їхньої комунікативної мотивації.

Узагальнений розподіл учнів інклюзивного класу за рівнями потреби у спілкуванні представлено нижче (див. табл. 2.13).

Зведена таблиця результатів дослідження за методикою визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова

Рівень потреби у спілкуванні	Нейротипові діти		Діти з ООП	
	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Високий	5	22,7	0	0
Середній	9	40,9	2	22,2
Низький	8	36,4	7	77,8
Всього	22	100,0	9	100,0

Наглядно результати діагностики за методикою визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова представлені на рис. 2.5.

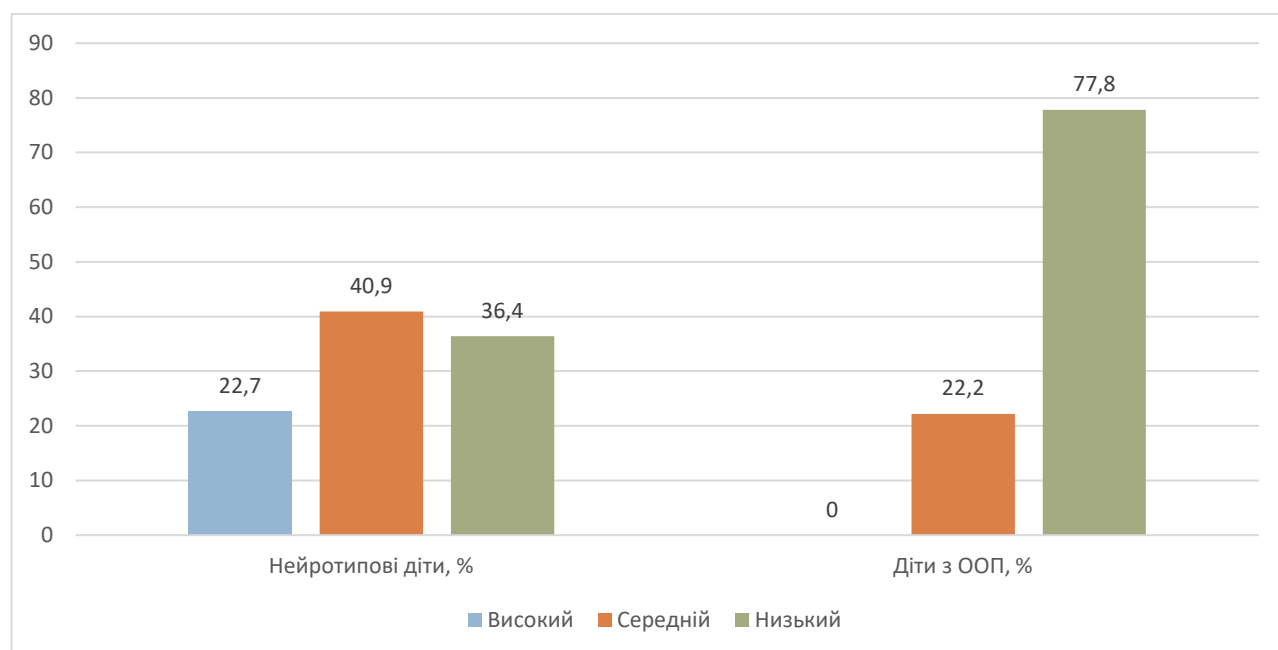


Рис. 2.5. Результати дослідження за методикою визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова

Результати діагностики засвідчили суттєві відмінності у комунікативному потенціалі учнів, де високий рівень потреби у спілкуванні було виявлено лише у 16,1% учнів, що становить 5 осіб, причому всі вони належать до групи нейротипових дітей. Це школярі, які активно прагнуть контактів та отримують задоволення від групової взаємодії, часто ініціюють спілкування самостійно.

Середній рівень зафіксовано у 35,5% вибірки, що дорівнює 11 особам, при цьому серед дітей з особливими освітніми потребами цей показник склав 22,2% (2 особи), тоді як серед нейротипових дітей він досяг 40,9%. Такі діти мають помірну потребу в комунікації, яка може залежати від ситуації та настрою.

Водночас низький рівень потреби у спілкуванні є домінуючим у загальній вибірці, охоплюючи 48,4% респондентів, і є особливо вираженим серед дітей з особливими освітніми потребами, де він становить 77,8% або 7 осіб. Це свідчить про те, що більшість дітей цієї категорії відчують певні бар'єри у встановленні контактів, схильні до усамітнення або не отримують достатнього емоційного підкріплення від взаємодії з однолітками.

Застосування проєктивної методики Рене Жиля дозволило глибше проаналізувати приховані емоційні установки дітей щодо однолітків і дорослих.

Методика вимірює 12 змінних, 7 із яких характеризують конкретноособистісні стосунки дитини (у сімейному оточенні, із друзями, вчителями або авторитетними дорослими), а 5 - характеризують особистісні риси дитини (домінантність, соціальна адекватність поведінки, товариськість, відчуженість, допитливість).

Для дослідження міжособистісних стосунків саме цього разу обрали наступні змінні:

1. Ставлення до вчителя/авторитетного дорослого.
2. Ставлення до друга/подруги.
3. Товариськість.
4. Соціальна адекватність поведінки.
5. Відчуженість.

Ставлення до певної особи визначається кількістю виборів даної особи з огляду на максимальну кількість завдань, що спрямовані на виявлення відповідного ставлення за ключем до тесту (див. Додаток Д).

Методика передбачає переважно якісний аналіз відповідей досліджуваного. Тому можна інтерпретувати виходячи з відповідей респондента на питання відповідних шкал. Результати проведеного дослідження (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Результати дослідження за методикою діагностики «Міжособистісні
відносини дитини» Рене Жиля**

№	Респонденти	Вік	№1 Ставлення до вчителя/авторите тного дорослого (15 завдань)	№2 Ставлення до друга/подруги (20 завдань)	№3 Товариськість (4 завдання)	№4 Соціальна адекватність поведінки (10 завдань)	№5 Відчуженість (15 завдань)
1	Нейротипові діти	7	6	8	4	9	1
2		6	10	8	4	9	2
3		8	8	12	4	10	4
4		7	9	8	3	10	3
5		9	7	9	3	9	2
6		8	8	7	3	8	2
7		7	7	6	4	10	8
8		6	9	10	2	9	6
9		8	6	9	0	8	1
10		9	7	8	1	8	4
11		7	5	5	4	9	3
12		6	9	9	3	9	4
13		7	7	16	0	10	4
14		8	8	10	4	10	13
15		9	9	17	3	7	7
16		7	6	7	3	8	3
17		8	7	8	3	9	14
18		6	4	9	2	6	12
19		7	7	8	4	9	7
20		8	6	8	4	7	3
21		9	5	16	4	8	3
22		7	8	18	0	10	2
23	Діти з ООП	7	5	7	1	6	14
24		6	7	5	3	4	2
25		8	4	8	4	8	8
26		7	8	6	4	9	11
27		9	3	3	0	3	3
28		8	5	9	0	6	2
29		7	4	8	1	9	2
30		6	9	8	1	5	8
31		8	5	5	2	8	0

Результати дослідження за методикою «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жиля в розрізі змінних представлені нижче (див. табл. 2.15). Інтерпретація результатів за методикою Рене Жиля здійснювалася на основі якісного аналізу співвідношення показників між шкалами з використанням умовної градації рівнів прояву (високий, середній, низький), що відповідає змісту шкал і практиці застосування методики у психодіагностичних дослідженнях.

Таблиця 2.15

**Результати дослідження за методикою «Міжособистісні відносини дитини»
Рене Жиля**

	Нейротипові діти						Діти з ООП					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Ставлення до вчителя / авторитетного дорослого	6	27,3	17	77,3	0	0,0	2	22,2	5	55,6	1,0	11,1
Ставлення до друга / подруги	4	18,2	17	77,3	1	4,5	0	0,0	6	66,7	3,0	33,3
Товариськість	9	40,9	9	40,9	3	13,6	2	22,2	2	22,2	5,0	55,6
Соціальна адекватність поведінки	19	86,4	3	13,6	0	0,0	4	44,4	4	44,4	1,0	11,1
Відчуженість	3	13,6	8	36,4	11	50,0	3	33,3	4	44,4	2,0	22,2

Наглядно результати діагностики за методикою «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жиля представлені на рис. 2.6.

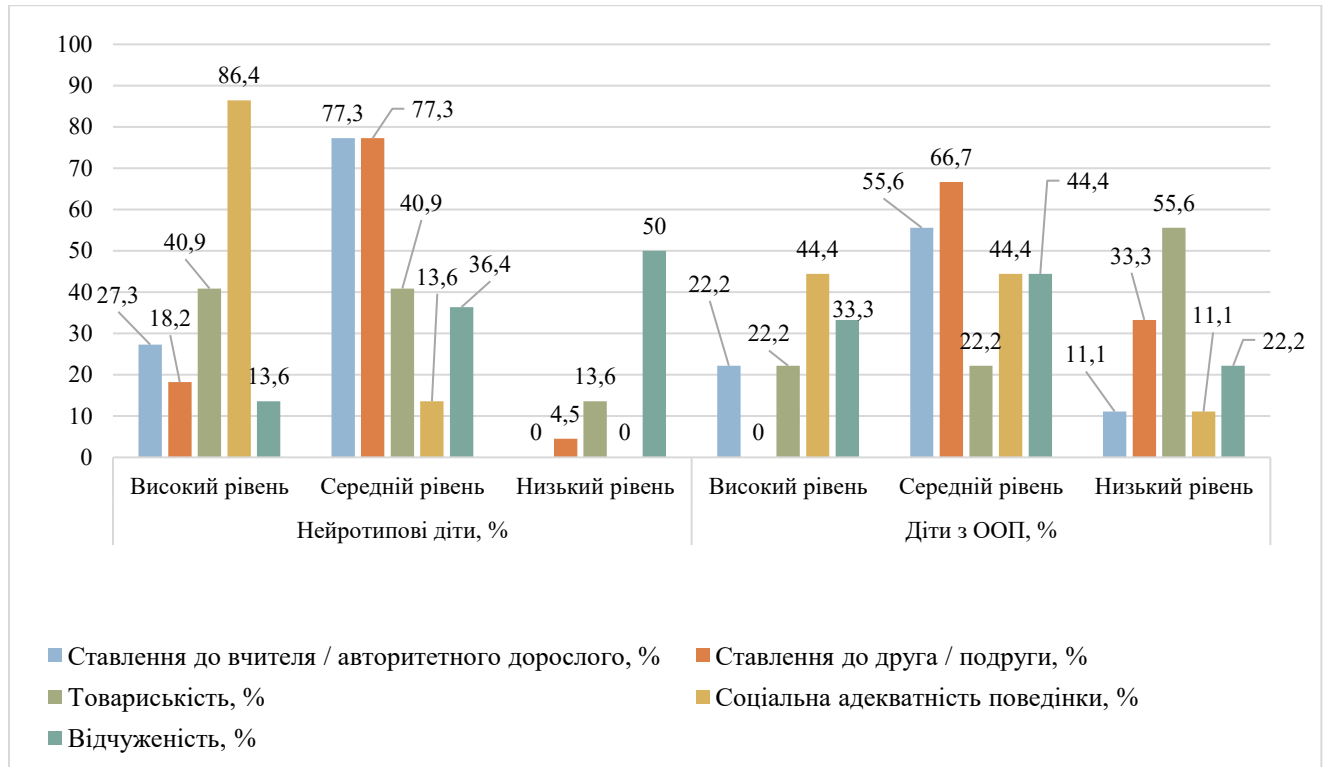


Рис. 2.6. Результати діагностики за методикою «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жіля

Результати констатувального експерименту свідчать про те, що міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі характеризується нерівномірністю соціальних зв'язків і емоційного залучення. Нейротипові діти демонструють стабільні міжособистісні контакти та позитивне сприйняття класного середовища. Натомість більшість дітей з ООП перебувають у ситуації часткової соціальної ізоляції, що проявляється як на поведінковому, так і на емоційному рівнях.

Отримані результати обґрунтовують необхідність розроблення та впровадження формувального етапу експерименту, спрямованого на розвиток комунікативних умінь, зниження соціальної дистанції та створення умов для безпечної і прийнятної взаємодії дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У розділі 2 було здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження міжособистісної взаємодії дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища з урахуванням соціально-психологічних особливостей нейротипових учнів і дітей з особливими освітніми потребами. Отримані результати дозволяють зробити низку узагальнених висновків, що мають як науково-теоретичну, так і практичну значущість.

Теоретичний аналіз соціально-психологічних підходів до вивчення міжособистісної взаємодії показав, що вона формується як багаторівневий процес, у якому поєднуються емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. В основі ефективної взаємодії лежать механізми соціального прийняття, емпатії, рольової ідентифікації та комунікативної компетентності, які в умовах інклюзії набувають особливої значущості. Для дітей з ООП ці механізми часто ускладнені через підвищену тривожність, обмежений соціальний досвід або попередній досвід відторгнення, що потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Результати констатувального експерименту, проведеного із застосуванням анкетування, методики «Потреба у спілкуванні» Ю. Орлова, методики «Мій клас» та проєктивної методики Рене Жиля, засвідчили наявність істотних відмінностей у характері міжособистісної взаємодії між нейротиповими дітьми та дітьми з ООП. У нейротипових учнів переважали позитивне ставлення до класу, високий рівень прийняття та готовності до взаємодії за умов відносно низького рівня соціальної тривожності. Водночас значна частина дітей з ООП демонструвала середній або знижений рівень включеності в групові процеси, менш стабільні соціальні зв'язки та більшу соціальну дистанцію у взаємодії з однолітками.

Аналіз результатів методики «Мій клас» показав, що емоційне сприйняття класу як психологічно безпечного простору є нестійким і значною мірою залежить від якості міжособистісних контактів. Для частини учнів, зокрема дітей з ООП, клас асоціюється з напруженням і невизначеністю, що негативно впливає

на їхню активність і готовність до взаємодії. Проективні дані, отримані за методикою Рене Жиля, доповнили картину дослідження, виявивши приховані емоційні бар'єри, потребу в прийнятті та збереження соціальної дистанції, які не завжди усвідомлюються дітьми на вербальному рівні.

Аналіз результатів за методикою Ю. Орлова дозволив виявити рівень потреби учнів у спілкуванні. У дітей з ООП значно частіше фіксувався низький рівень потреби у спілкуванні., що вказує на їхнє прагнення до уникнення контактів та пасивність у соціальній взаємодії, ймовірно, зумовлену невпевненістю в собі. Натомість у більшості нейротипових школярів переважав високий рівень потреби у спілкуванні, що свідчить про їхню активну спрямованість на встановлення міжособистісних зв'язків та прагнення бути частиною колективу.

Узагальнюючи результати розділу, можна стверджувати, що міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі має суперечливий характер: з одного боку, вона містить потенціал для соціального розвитку всіх учасників освітнього процесу, а з іншого — потребує спеціально організованого психолого-педагогічного впливу. Виявлені труднощі та дисбаланси, зокрема низький рівень афіліації у дітей з ООП, підтверджують необхідність розробки й упровадження цілеспрямованих корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування навичок взаєморозуміння, зниження соціальної тривожності та розвиток культури прийняття в учнівському колективі.

Отримані у розділі 2 емпіричні дані стали науково обґрунтованою основою для розробки та реалізації формувального експерименту, результати якого представлено в наступному розділі магістерської роботи.

РОЗДІЛ 3. СПРИЯННЯ МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ НЕЙРОТИПОВИХ ДІТЕЙ ТА ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Програма соціально-психологічного тренінгу щодо сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з ООП в інклюзивному середовищі

Проведена діагностика інклюзивного класу школи «Uniclub» (31 дитина, з них: 22 – нейротипові діти, 9 – діти з ООП) дала змогу говорити про необхідність розробки програми соціально-психологічного тренінгу щодо сприяння міжособистісній взаємодії нейротипових дітей та дітей з ООП в інклюзивному середовищі.

Цілком доцільною є розробка таких програм окремо для учнів, для викладачів та для батьків.

Досвід педагогічної практики в цьому інклюзивному класі показує, що навіть за наявності формальних умов інклюзії взаємодія між дітьми залишається нерівномірною: частина учнів уникає контактів, інші не вміють ініціювати спільні дії, а окремі ситуації супроводжуються нерозумінням чи напругою. Потреба у спеціально розробленій програмі виникла як відповідь на ці спостереження.

Розроблена тренінгова програма спрямована на те, щоб допомогти дітям знайти спільну мову, навчитися розуміти реакції однолітків та створювати простір для безпечного і природного спілкування. Вона поєднує вправи на командну взаємодію, елементи емоційної грамотності, ситуаційні завдання та ігрові модулі, які дозволяють поступово знімати бар'єри у спілкуванні. Основою програми стали результати констатувального етапу дослідження, де було визначено саме ті сфери соціальної взаємодії, які потребували найбільшої уваги.

Запропоновані заняття розроблені не для того, щоб «виправити» окремих учасників, а щоб змінити динаміку групи загалом: підсилити взаємну підтримку,

підвищити рівень участі у спільних справах та створити відчуття значущості кожного. У цьому підході акцент робився на розвитку стосунків, а не на ізольованому тренуванні навичок. Таким чином програма може стати інструментом, що дозволяє класу перейти від випадкових контактів до більш усвідомленої, стабільної та доброзичливої взаємодії.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ «СПРИЯННЯ МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

Мета: сприяння створенню безпечного, доброзичливого психологічного клімату в інклюзивному класі; формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії, прийняття відмінностей та конструктивного вирішення конфліктів.

Завдання програми:

- навчити дітей помічати й приймати індивідуальні відмінності (темپ роботи, способи спілкування, сенсорні особливості) як норму.
- розвивати навички невербальної та вербальної комунікації, вміння працювати в команді (кооперація замість конкуренції).
- формувати культуру надання та отримання допомоги.
- знизити рівень ситуативної тривожності та агресії, попередити явища булінгу.

Програма спрямована на: молодший шкільний вік, учні 1–4 класів.

Частота проведення: 2 рази на тиждень, 35–45 хвилин.

Методичні рекомендації: для дітей з ООП (зокрема з порушеннями мовлення або РАС) кожне правило та інструкція дублюються піктограмами («Слухаю», «Говорю», «Стоп», «Тиша»). Забезпечити можливості сенсорного розвантаження (куточок усамітнення) у разі перевтоми дитини. Кожне заняття має сталу структуру для створення відчуття безпеки.

Використовувались авторські розробки методичного персоналу школи.

ЗУСТРІЧ №1. ТЕМА: «МИ РІЗНІ – МИ РІВНІ»

Мета: знайомство, прийняття правил групи, створення безпечної та теплої атмосфери, розуміння унікальності кожного учасника.

Матеріали: ватман, маркери, клубок ниток, паперові пелюстки, ватман із намальованою серединкою квітки, клей, олівці.

I. Вступна частина (7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Знайомство та Правила (5 хвилин)

Мета: створити безпечний простір та встановити межі поведінки.

Зберіть дітей у коло.

Ведучий: Всім привіт! Я дуже радий вас бачити. Ми починаємо наші цікаві зустрічі. Тут ми будемо грати, дізнаватися нове і ставати справжньою дружньою командою.

Уявіть, що ми граємо у футбол, але без правил. Хтось хапає м'яч руками, хтось біжить за поле. Чи вийде гра? Ні, буде хаос. Так і в житті: правила – це не для того, щоб було нудно, а для того, щоб ніхто не постраждав і всім було весело грати разом.

Щоб нам усім було добре і безпечно, нам потрібні правила. Давайте їх придумаємо разом.

Дістаньте ватман і маркер.

Ведучий: Скажіть, що треба робити, коли хтось один говорить? Правильно, слухати і не перебивати. А як ми будемо ставитися один до одного? Так, з повагою, не ображати. А якщо хтось не хоче щось робити або говорити, він може сказати чарівне слово Стоп.

Ведучий:

Запишіть правила на ватмані:

1. Слухати уважно.
2. Не перебивати.
3. Поважати один одного.
4. Правило Стоп.

Обговорення:

Чи згодні ви з цими правилами?

Чи зможемо ми їх виконувати?

II. Основна частина

Вправа 2. Нитка сили (15 хвилин)

Мета: Встановити контакт між учасниками, візуалізувати зв'язок у групі.

Візьміть у руки клубок ниток.

Ведучий: Зараз ми познайомимось ближче і сплетемо павутину нашої дружби. Дивіться уважно: я намотую кінець нитки собі на палець, кажу своє ім'я і те, що я дуже люблю робити. Наприклад: Я Марина, я люблю малювати. Тепер я кидаю клубок Олі, але нитку зі свого пальця не знімаю!

Киньте клубок дитині.

Ведучий: Тепер ти намотай нитку на палець, скажи своє ім'я та своє хобі, і кидай далі будь-кому. Якщо тобі важко придумати, просто покажи свою улюблену іграшку або картку.

Коли всі з'єднані ниткою:

Ведучий: Подивіться, яка гарна візерунчаста павутина у нас вийшла! А тепер давайте перевіримо, чи міцна вона. Я легенько потягну за ниточку. Хто відчув натяг? Підніміть руку. Бачите, як ми всі пов'язані? Дії одного відчують усі.

Обережно змотайте нитку.

Обговорення:

Що ви відчували, коли тримали нитку?

Чи важко було чекати своєї черги?

Що нам показує ця павутинка?

Ведучий пояснює: Ми як ця павутинка. Якщо комусь одному сумно або боляче, це відчують усі. А якщо ми тримаємося разом, наша павутинка міцна і може витримати будь-які труднощі.

Відмінність – це не "погано" і не "добре". Це просто факт, як те, що небо синє, а трава зелена. Коли ми кажемо "Ми різні – ми рівні", це означає, що, незважаючи на те, що у нас різний колір очей чи різні улюблені ігри, права на повагу та дружбу у нас однакові. Ніхто не кращий і ніхто не гірший.

Вправа 3. Квітка відмінностей (15 хвилин) [71]

Мета: Усвідомлення власної індивідуальності та цінності різноманіття.

Роздайте дітям паперові пелюстки та олівці.

Ведучий: У кожного з вас є пелюстка. Напишіть на ній або намалюйте одну свою рису. Це може бути колір очей, ваша улюблена гра або риса характеру. Те, що робить вас особливими.

Дайте дітям час помалювати. Покладіть ватман із серединкою квітки.

Ведучий: А тепер давайте складемо квітку. Подивіться на ваші пелюстки. Чи є серед них абсолютно однакові? Ні. А чи можемо ми скласти з них одну красиву квітку? Так! Підходьте по черзі і клейте свої пелюстки до серединки.

Діти клеять.

Ведучий: Подивіться: квітка красива саме тому, що пелюстки різні. Якби всі пелюстки були однакові, це було б нудно. Так і в нашому класі: хтось швидкий, хтось повільний, хтось любить говорити, хтось – мовчати, але разом ми – клас.

Обговорення:

Чи хотіли б ви, щоб усі люди були однаковими, як роботи?

Чому це добре, що ми всі різні?

ІІІ. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 4. Спасибі за приємне заняття (5 хвилин)

Мета: Ритуал завершення, емоційне об'єднання.

Ведучий: Станьте в коло. Один виходить у центр. Інший підходить до нього, тисне руку і каже: Спасибі за приємне заняття!. Обидва залишаються в центрі, тримаючись за руки. Потім підходить третій. І так, поки всі не опиняться в центрі. В кінці ми всі разом мовчки тричі міцно потиснемо руки.

Обговорення:

Що вам найбільше сподобалося сьогодні?

Який у вас зараз настрій?

Ведучий: Сьогодні ми зробили перший крок нашої подорожі. Подивіться один на одного ще раз. Ми всі такі різні – і це чудово! Якби ми були однаковими олівцями в коробці, ми б намалювали дуже нудну картину. А разом ми можемо розфарбувати цей світ у всі кольори веселки. Дякуйте своїй унікальності і поважайте унікальність іншого. До наступної зустрічі!

ЗУСТРІЧ №2. ТЕМА: «СВІТ ЕМОЦІЙ»

Мета: нагадування правил групи, розвиток навичок розпізнавання та вираження емоцій, навчання методам саморегуляції.

Матеріали: плакат з правилами, кубик із емоціями, прозора склянка, вода, блискітки, земля (або бруд).

I. Вступна частина (7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Емоційний привіт. Повторення правил (5 хвилин)

Мета: Налаштування на тему заняття, актуалізація правил.

Ведучий: Давайте сьогодні привітаємося незвичайно. Спочатку покажіть мені дуже радісний привіт – помахайте і посміхніться. А тепер здивований привіт – підніміть брови. А тепер сонний привіт. Молодці!

Покажіть плакат із правилами.

Ведучий: А чи пам'ятаєте ви наші правила? Давайте подивимося. Якщо хтось говорить – ми слухаємо. Якщо я підніму руку – це значить увага. Давайте сьогодні дуже старатися не перебивати один одного.

Обговорення:

Чи вдалося вам дотримуватися правил минулого разу?

Яке правило для вас найважче?

Ведучий: Сьогодні наше заняття буде присвячено емоціям. Емоції – це як погода всередині нас. Іноді там світить сонце (радість), іноді йде дощ (сум), а іноді гримить грім (злість). Немає "поганої" погоди, так само немає поганих емоцій. Головне – знати, яка зараз погода, і брати парасольку, якщо йде дощ.

II. Основна частина

Вправа 2. Емоційний кубик (15 хвилин) [52]

Мета: Розвиток емоційного інтелекту та невербальної експресії.

Покажіть кубик.

Ведучий: У мене в руках чарівний кубик. На ньому намальовані різні емоції. Ми будемо кидати його по черзі. Ваше завдання: подивитися, що випало, і показати це тільки обличчям та тілом, без слів! Інші мають вгадати. Якщо комусь важко, можна покликати друга на допомогу – дзвінок другу.

Діти грають.

Обговорення:

Яку емоцію було показувати найлегше? А яку найважче?

Як ми можемо зрозуміти, що відчуває друг, якщо він мовчить?

Вправа 3. Магічний шторм (15 хвилин)

Мета: Наочна демонстрація стану стресу та методу заспокоєння.

Поставте на стіл прозору склянку з чистою водою.

Ведучий: Уявіть, що всередині нас є така склянка. Коли трапляється щось хороше – туди потрапляє чиста вода і радість.

Всипте блискітки.

Ведучий: Але коли стається щось неприємне, образа – вода стає брудною.

Всипте землю.

Ведучий: Подивіться, що відбувається, коли ми збовтані, коли ми нервуємо.

Сильно потрусіть склянку.

Ведучий: Вода каламутна, нічого не видно. Так і нам важко думати, коли ми злі або налякані. Що треба зробити, щоб вода стала чистою? Треба поставити склянку і почекати. Бруд осяде на дно. Це означає – треба зупинитися і глибоко подихати.

Обговорення:

Що ви тепер будете робити, коли ваша внутрішня склянка стане каламутною?

Які ще способи заспокоєння ви знаєте?

Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 4. Я хочу побажати (5 хвилин)

Ведучий: Давайте станемо в коло. По черзі кожен скаже сусідові одну фразу: Я хочу побажати тобі... Наприклад, гарного настрою, або спокою, або посмішок.

Обговорення:

Чи приємно було чути побажання?

Як змінився ваш настрій після заняття?

Пам'ятайте, що емоції – це як погода. Не буває поганої погоди, буває просто дощ або сонце. Не бійтеся сумувати чи злитися – це нормально. Головне – не дозволяйте вашій "внутрішній склянці" залишатися брудною занадто довго. Дихайте глибоко, чекайте, поки "бруд осяде", і нехай у вас всередині частіше світить сонце!

ЗУСТРІЧ №3. ТЕМА: «ВЧИМОСЯ РОЗУМІТИ ОДИН ОДНОГО БЕЗ СЛІВ»

Мета: розвиток невербальної комунікації, уваги до жестів та міміки, розвиток довіри.

Матеріали: не потрібні.

I. Вступна частина (10 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Дзеркало (5-7 хвилин)

Мета: Розвиток емпатії, уваги до партнера, налаштування на взаємодію.

Ведучий: Сьогодні у нас день розуміння без слів. Станьте парами обличчям один до одного. Один з вас – людина, інший – дзеркало. Людина робить повільні рухи руками, головою, а дзеркало має точно-точно все повторювати. Мовчки! Потім поміняємося ролями.

Діти виконують.

Обговорення:

Чи важко було повторювати мовчки?

Що допомогло бути точним?

Ви знали, що ми розмовляємо навіть тоді, коли мовчимо? Уявіть, що ви – детективи. Вам потрібно дізнатися правду, але свідок мовчить. На що ви будете дивитися? Правильно! На очі, на руки, на те, як людина стоїть. Це називається "Мова тіла". Іноді людина каже "все добре", а її плечі опущені і очі сумні. Тіло каже правду. Сьогодні ми вчимося "читати" тіло».

II. Основна частина

Вправа 2. Зіпсований телевізор (15 хвилин)

Мета: Демонстрація викривлення інформації, розвиток спостережливості.

Ведучий: Ставайте в колону один за одним, дивіться в потилицю сусіду. Останній у черзі повертається до мене.

Покажіть останньому жест або рух.

Ведучий: Тепер торкніся плеча того, хто стоїть попереду. Коли він повернеться, мовчки покажи йому те, що я показав тобі. І так передаємо по ланцюжку до першого учасника. Важливо: не видавати жодного звуку!

Коли дійде до першого:

Ведучий: Що тобі показали? А я загадував ось що...

Обговорення:

Чому змінилася інформація?

На що ви звертали увагу: на руки, на очі?

Чи важко розуміти без слів?

Вправа 3. Сенсорний принтер (15 хвилин)

Мета: Розвиток тактильної чутливості та довіри.

Ведучий: Розбийтеся на пари. Станьте один за одним. Той, хто позаду – художник, хто попереду – полотно. Художник пальцем повільно малює на спині друга просту фігуру, наприклад сонечко або будинок. Полотно має відчуті і сказати, що це. Потім міняємося. Будьте дуже обережними та уважними.

Обговорення:

Чи збігалися ваші малюнки?

Коли було легше: коли ви малювали чи коли малювали на вас?

III. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 4. Похвали мене (5 хвилин)

Ведучий: Поверніться до свого партнера з пари. Скажіть йому: Похвали мене за те, що я сьогодні... (наприклад, був уважним). Партнер має вас похвалити. Потім поміняйтеся.

Обговорення:

Чи легко було просити про похвалу?

Що ви відчували, коли вас похвалили?

Ведучий: Сьогодні ви були справжніми детективами. Ви зрозуміли, що очі, руки і плечі іноді можуть сказати більше і чесніше, ніж слова. Спробуйте

вдома поспостерігати за рідними: про що "говорять" їхні жести? Будьте уважними до друзів, і ви зможете почути їх навіть у тиші

ЗУСТРІЧ №4. ТЕМА: «МИ – КОМАНДА»

Мета: формування навичок співпраці, вміння домовлятися, фізичне зближення.

Матеріали: набори конструктора (LEGO) або кубики, килим або шматок тканини.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Атоми і молекули (5 хвилин)

Мета: Розминка, зняття бар'єрів до фізичного контакту.

Ведучий: Привіт, командо! Зараз ми порухаємося. Ви – атоми, бігаєте по кімнаті хаотично. Коли я скажу Молекули по три! – ви маєте швидко обнятися втріох. Коли скажу Молекули по п'ять! – обіймаємося вп'ятьох.

Зробіть кілька раундів.

Обговорення:

Чи встигали ви знайти собі групу?

Що допомагало швидко об'єднатися?

Ведучий: Подивіться на свою руку. Спробуйте підняти важкий портфель одним мізинцем. Важко? А тепер стисніть руку в кулак. Кулак – це сила! Так само і ми. Кожен окремо – це просто палець. Але коли ми діємо разом, допомагаємо один одному і домовляємося – ми перетворюємося на міцний кулак, на суперкоманду. У команді важливо не хто "головний", а вміння чути ідеї інших.

II. Основна частина

Вправа 2. Вежа (15 хвилин) [85]

Мета: Навчання невербальній співпраці та розподілу ролей.

Поділіть дітей на групи по 3-4 особи. Дайте кубики.

Ведучий: Ваше завдання: за 10 хвилин побудувати найвищу і найстійкішу вежу. Але є суворе правило: розмовляти можна лише пошепки! Ви повинні

працювати разом. Не можна вихоплювати кубики один в одного. Якщо хтось хоче поставити кубик, він показує, а інші кивають на знак згоди. Час пішов!

Обговорення:

Чи вдалося побудувати вежу?

Чи були моменти, коли вона падала? Чому?

Хто був архітектором, а хто будівельником?

Як ви домовлялися без крику?

Вправа 3. Острів (10 хвилин)

Мета: Подолання бар'єрів особистого простору заради спільної мети.

Розстеліть килим або тканину на підлозі.

Ведучий: Уявіть, що цей килим – це острів. Ваше завдання – поміститися всім на цьому острові так, щоб ніхто не впав у море (на підлогу). Ви можете обійматися, тримати один одного. Якщо бачите, що комусь тісно – посуньтеся і знайдіть місце.

Обговорення:

Чи зручно вам було?

Чи відчували ви підтримку плеча друга?

ІІІ. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 4. Спасибі за приємне заняття (5 хвилин)

Ведучий: Збираємося в коло. Один виходить у центр, інший підходить, тисне руку і каже дякую. Всі залишаються в центрі. Коли зберемося всі – тричі мовчки тиснемо руки.

Обговорення:

Чи відчували ви себе частиною великої команди?

Що для цього потрібно?

Ведучий: Сьогодні ви довели, що ви – справжня команда. Ви змогли побудувати вежу і втриматися на маленькому острові лише тому, що діяли разом. Пам'ятайте: не важливо, хто переміг, важливо, що ми зробили це разом. Дякую вам за підтримку!

ЗУСТРІЧ №5. ТЕМА: «ДОВІРА ТА ПІДТРИМКА»

Мета: розвиток міжособистісної довіри, відповідальності за іншого.

Матеріали: пов'язки на очі, стільці.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Вітер в полі (5 хвилин)

Мета: Формування базової довіри до групи.

Ведучий: Станьте в тісне коло. Один доброволець стає в центрі, заплющує очі, тримає тіло рівно, ноги разом. Це дерево. Всі інші – це вітер, виставляємо руки вперед. Дерево повільно хитається, а ви його м'яко ловите і передаєте по колу. Тільки дуже обережно, щоб дерево не впало!

Обговорення:

Чи страшно було падати із заплющеними очима?

Чи відчували ви надійні руки друзів?

Ведучий: Що таке довіра? Це невидима ниточка, яка зв'язує нас із друзями. Це коли ти можеш заплющити очі, впасти назад і точно знати: тебе спіймають, ти не вдарився. Жити без довіри страшно – це наче йти в темряві самому. Але довіру дуже легко розірвати, як тонку нитку, і дуже важко зв'язати знову – залишиться вузлик. Сьогодні ми будемо вчитися бути тими людьми, на яких можна покластися

II. Основна частина

Вправа 2. Навігатор і мандрівник (15 хвилин) [55]

Мета: Розвиток відповідальності за іншого та вміння довіряти лідеру.

Розставте стільці по кімнаті хаотично.

Ведучий: Ділимося на пари. Один заплющує очі (або одягає пов'язку) – він мандрівник. Інший – навігатор.

Навігатор повинен провести мандрівника через кімнату між стільцями так, щоб він ні в що не вдарився. Навігатор може торкатися партнера, керувати голосом, але не тягнути силою! Треба йти дуже обережно.

Діти проходять.

Ведучий: Тепер поміняйтеся ролями. Ті, хто боїться заплющувати очі повністю, можуть просто примружитися.

Обговорення:

Ким було важче бути: тим, хто веде, чи тим, кого ведуть?

Чи було страшно?

Що допомагало довіряти навігатору?

III. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)**Вправа 3. Я хочу побажати (5 хвилин)**

Ведучий: Поверніться до свого партнера. Скажіть йому: Я хочу побажати тобі... і побажайте щось хороше за те, що він вас дбайливо вів.

Обговорення:

Як це – відповідати за безпеку іншого?

Чи сподобалося вам, як про вас дбали?

Ведучий: Довіра – це найдорожчий скарб. Сьогодні ви довірили друзям свою безпеку, коли заплющили очі, і самі стали надійною опорою для інших. Бережіть цю довіру. Знайте, що у цій групі є руки, які вас підтримають і не дадуть впасти

ЗУСТРІЧ №6. ТЕМА: «МОЇ КОРДОНІ І ТВОЇ КОРДОНІ»

Мета: навчити дітей захищати свій особистий простір та поважати простір інших.

Матеріали: вільний простір.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)**Привітання****Вправа 1. Зоопарк (5 хвилин)**

Мета: Відчуття дистанції через ігрову форму.

Ведучий: Уявіть, що ви різні тварини в зоопарку. Ходіть по кімнаті, як ваша тварина. Але правило: тварини не торкаються одна одної, вони зберігають дистанцію. Якщо зустрінетеся – привітайтеся звуком своєї тварини, але не підходьте впритул.

Обговорення:

Чи комфортно вам було не торкатися нікого?

Чи порушував хтось вашу дистанцію?

Ведучий: У кожного з нас є свій невидимий будиночок, який ми носимо навколо себе. Це наш особистий простір. Тільки ви вирішуєте, кого впускати в цей будиночок, кого обіймати, а кому сказати: "Стій, не підходь так близько". Сьогодні ми поговоримо про важливе правило "СТОП". Сказати "ні" – це не означає бути злим. Це означає захищати свій будиночок. І так само важливо не ламати паркан чужого будиночка

II. Основна частина

Вправа 2. Стоп! (15 хвилин)

Мета: Тренування навички впевненої відмови.

Ведучий: Ходіть по кімнаті хаотично. Коли я плесну в долоні, ви повинні підійти до когось і легенько торкнутися його плеча. Але! Увага! Якщо людина, до якої ви підходите, виставить руку вперед долонею до вас і скаже Стоп!, ви повинні миттєво зупинитися і не торкатися її. Це означає, що її кордони зараз закриті.

Проведіть кілька разів.

Ведучий: Тренуємося казати Стоп! впевнено, але не агресивно. І тренуємося зупинятися, коли чуємо це слово.

Обговорення:

Чи легко було казати Стоп?

Що ви відчували, коли вас зупиняли?

Чому важливо чути це слово?

III. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 3. Похвали мене (5 хвилин)

Ведучий: По колу зверніться до сусіда: Похвали мене за те, що я вмію захищати свої кордони. Сусід має похвалити.

Обговорення:

Чи важливо мати свої кордони?

Як почуваетесь, коли їх поважають?

Ведучий: Сьогодні ми вчилися будувати свій невидимий будиночок – свої кордони. Запам'ятайте: казати "Ні" і "Стоп" – це нормально. Це не означає, що

ви злі, це означає, що ви себе поважаєте. Так само поважайте "Стоп" інших людей. Ваша свобода закінчується там, де починається ніс вашого сусіда.

ЗУСТРІЧ №7. ТЕМА: «КОНФЛІКТИ І ЯК ЇХ ВИРІШУВАТИ»

Мета: демонстрація неефективності впертості, навчання безпечним способам вираження агресії.

Матеріали: малярна стрічка (або мотузка) на підлозі, темний мішечок.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Штовхалки без рук (5 хвилин)

Мета: Безпечний вихід фізичної енергії, відчуття протидії.

Ведучий: Станьте парами, упріться долонями в долоні партнера. Спробуйте зрушити партнера з місця, не сходячи зі свого. Відчуйте силу один одного, але не робіть боляче.

Обговорення:

Що ви відчували – злість чи спортивний інтерес?

Чи можна мірятися силою без бійки?

Ведучий: Конфлікт – це коли двоє людей хочуть різного одночасно. Наприклад, ти хочеш мультик, а брат – футбол. Це як дві машини на вузькій дорозі. Можна врізатися і розбити машини (побитися), а можна домовитися, хто проїде першим. Злість – це нормально, але битися через злість – ні. Сьогодні ми будемо шукати "кнопку миру".

II. Основна частина

Вправа 2. Два баранці (15 хвилин)

Мета: Пошук конструктивних стратегій вирішення конфлікту (співпраця, компроміс).

Наклейте смужку на підлозі.

Ведучий: Мені потрібна пара добровольців. Ставайте на цю вузьку дощечку з різних боків назустріч один одному. Ваше завдання: пройти на інший бік. Але якщо ви будете йти напролом, як два баранці, ви впадете в річку. Придумайте спосіб, як розминутися.

Діти пробують (обіймаються, один присідає).

Обговорення:

Який спосіб допоміг пройти?

Правильно, домовленість і поступливість.

Вправа 3. Мішечок для злості (15 хвилин) [15]

Мета: Екологічне вивільнення негативних емоцій.

Покажіть темний мішечок.

Ведучий: Іноді ми дуже злі і хочеться кричати. Не треба кричати на друга. У мене є спеціальний мішечок. Якщо відчуваєте злість – відкрийте його і щосили крикніть туди А-а-а!. Потім швидко зав'яжіть його, щоб злість не втекла. Хто хоче спробувати?

Обговорення:

Чи стало легше після того, як ви викричалися в мішечок?

ІІІ. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 4. Спасибі за приємне заняття (5 хвилин)

Ведучий: Збираємося в коло, виконуємо наш ритуал подяки з рукостисканнями. Збираємо всіх у центрі.

Обговорення:

Який спосіб миру вам сподобався найбільше?

Ведучий: Конфлікти бувають у всіх, навіть у найкращих друзів. Але сьогодні ми побачили, що краще будувати мости, ніж стіни. Краще домовлятися, ніж буцатися, як баранці на містку. Якщо відчуваєте, що закипаєте – згадайте про наш "мішечок крику", випустіть пару безпечно і шукайте мирне рішення.

ЗУСТРІЧ №8. ТЕМА: «СИЛА ДОБРИХ СЛІВ»

Мета: підвищення самооцінки, формування доброзичливості.

Матеріали: м'яка іграшка або квітка.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Сонечко (5 хвилин)

Мета: Емоційне розігрів, передача позитиву.

Ведучий: Друзі, станьте в коло. Витягніть руки вперед, долонями вгору. Уявіть, що у вас в руках маленьке тепле сонечко. Передайте це тепло сусіду, легенько торкнувшись його долонь своїми. І так по колу.

Обговорення:

Чи відчували ви тепло від групи?

Чи покращився настрій?

Ведучий: Слова схожі на зернятка. Якщо говорити комусь гидоту – виростуть колючки і бур'яни, які боляче ранять. А якщо говорити добрі слова, компліменти та підтримку – в душі людини розквітають квіти. Сьогодні ми будемо чарівниками-садівниками. Ми дізнаємося, як одне просте слово "Дякую" або "Ти молодець" може повністю змінити чийсь поганий день на хороший

II. Основна частина

Вправа 2. Комплімент (15 хвилин) [72]

Мета: Розвиток навички помічати гарне в інших, підвищення групової згуртованості.

Діти сідають у коло.

Ведучий: У мене в руках іграшка. Я передаю її сусідові зліва, дивлюся йому в очі і кажу щось приємне. Наприклад: Катю, ти дуже гарно малюєш або Максиме, ти добрий. Той, хто отримав комплімент, каже Дякую, мені дуже приємно і передає іграшку далі. Важливо сказати комплімент кожному, нікого не пропустити.

Обговорення:

Що приємніше: говорити компліменти чи отримувати їх?

Чи змінився ваш настрій?

III. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 3. Я хочу побажати (5 хвилин)

Ведучий: Давайте по колу побажаємо один одному залишатися такими ж добрими. Я бажаю тобі...

Обговорення:

Чому добрі слова називають чарівними?

Ведучий: Сьогодні наша кімната наповнилася світлом від ваших добрих слів. Комплімент – це маленький подарунок, який нічого не коштує, але робить людину щасливою. Не ховайте добрі слова в кишені! Говоріть їх друзям, батькам, вчителям – і ви побачите, як світ навколо стає добрішим

ЗУСТРІЧ №9. ТЕМА: «ДОПОМОГА ПОРУЧ»

Мета: розвиток тактильної взаємодії, вміння підкорятися і керувати.

Матеріали: не потрібні.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Дощ (5 хвилин)

Мета: Зняття м'язового напруження, зближення групи.

Ведучий: Станьте в коло один за одним. Покладіть руки на плечі тому, хто попереду. Ми робимо масаж пальчиками Дощ. Легенько стукаємо пальцями по спині – це пішов дощик. Сильніше – злива. Тепер гладимо долонями – вийшло сонце. Тепер поверніться в інший бік і зробіть масаж сусіду.

Обговорення:

Чи приємно було відчувати турботу?

Ведучий: Ми звикли думати, що просити про допомогу – це соромно, що це для слабаків. Насправді, просити про допомогу – це вчинок сильної людини. Це означає, що ти довіряєш іншим. А допомагати комусь – це як заряджати батарейку друга своєю енергією. Сьогодні ми відчуємо на дотик, як приємно дбати про когось і як приємно, коли дбають про тебе.

II. Основна частина

Вправа 2. Магія перетворення (15 хвилин)

Мета: Робота з тілесною довірою, творче самовираження через партнера.

Ведучий: Розбийтеся на пари. Один з вас пластилін, м'який, податливий, розслаблений. Другій повинен зліпити з пластиліну якусь тварину, обережно повертаючи руки, голову, корпус партнера. Пластилін слухається, коли будете готові показуєте свій витвір усім, а ми вгадуємо. Потім міняємося.

Обговорення:

Як почувався пластилін?

Чи був напарник дбайливим?

ІІІ. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 3. Похвали мене (5 хвилин)

Ведучий: Поверніться до партнера. Скажіть: Похвали мене, я був гарною глиною. Обов'язково похваліть один одного за роботу.

Обговорення:

Чи легко було довірити своє тіло скульптору?

Ведучий: Сьогодні наші руки творили добро. Ми були скульпторами і глиною, ми дбали один про одного. Пам'ятайте: просити про допомогу це не слабкість, а сила. А допомагати іншому це велика відповідальність і радість. Дякую за ваші турботливі дотики!

ЗУСТРІЧ №10. ТЕМА: «МИ – ДРУЖНА СІМ'Я»

Мета: підвищення впевненості у собі, подолання страхів, закріплення дружби.

Матеріали: папір, ручки.

I. Вступна частина (5–7 хвилин)

Привітання

Вправа 1. Імпульс (5 хвилин)

Мета: Відчуття групової енергії та злагодженості.

Ведучий: Це наша завершальна зустріч. У колі візьміться за руки. Я потисну руку сусіда справа. Він передає потиск далі. Так ми передаємо імпульс нашої дружби. Давайте спробуємо запустити його дуже швидко!

Обговорення:

Ви відчули, як швидко і злагоджено ми можемо діяти разом?

Ведучий: Ось ми і дісталися фінішу. Згадайте, якими ми прийшли на перше заняття – трохи чужими, хтось соромився, хтось боявся. А подивіться на нас зараз! Сьогодні ми поговоримо про наші страхи. Боятися – це нормально, всі чогось бояться. Але коли поруч є така дружна сім'я, як наша група, будь-який страх стає маленьким і смішним. Ми – разом, і це наша суперсила.

II. Основна частина

Вправа 2. Багато хто боїться, а я не боюся!

Мета: Пропрацювання страхів, когнітивне переформулювання, обмін досвідом подолання.

Ведучий: Візьміть аркуші. Кожен має придумати і записати або намалювати закінчення фрази: Багато хто боїться, а я не боюся.... Наприклад, темряви. Потім об'єднайтеся у групи по 4-5 осіб. Розкажіть один одному свої варіанти і поясніть, чому ви не боїтеся і як ви долаєте страх. Потім хтось один розкаже нам найкращі способи.

Обговорення:

Що нового вдалося дізнатися про себе?

Які способи подолання страху є найбільш ефективними?

III. Завершення (зворотний зв'язок) (5-7 хвилин)

Вправа 3. Подарунок (5 хвилин)

Ведучий: Давайте станемо в коло. Уявіть, що у вас в руках є щось дуже цінне і хороше, наприклад здоров'я, щастя або сміх. Передайте цей уявний подарунок своєму сусідові справа жестами. Покажіть, який він великий чи маленький, важкий чи легкий. Сусід має взяти його і подякувати.

Рефлексія курсу

Ведучий:

Що вам найбільше запам'яталося з наших занять?

Чого ви навчилися?

Я дякую вам усім, ви стали справжньою дружною сім'єю! Давайте поаплодуємо собі!

3.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту

Контрольний етап експерименту було проведено після завершення формувального впливу, спрямованого на розвиток міжособистісної взаємодії

дітей в інклюзивному освітньому середовищі. Метою даного етапу стало виявлення змін у соціально-психологічних характеристиках взаємодії нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а також оцінка ефективності авторської тренінгової програми.

У контрольному дослідженні взяли участь ті самі 31 учень (22 нейротипові дитини та 9 дітей з ООП), що забезпечило можливість порівняльного аналізу результатів до і після формувального експерименту.

Повторне застосування анкети «Я і мій клас» дозволило простежити динаміку змін у суб'єктивному сприйнятті дітьми соціального середовища класу (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Результати анкетування міжособистісної взаємодії учнів після
формувального експерименту**

№	Респонденти	Бал	Рівень емоційного ставлення до класу
1	Нейротипові діти	17	позитивний
2		19	позитивний
3		20	позитивний
4		20	позитивний
5		21	позитивний
6		18	позитивний
7		18	позитивний
8		18	позитивний
9		19	позитивний
10		21	позитивний
11		21	позитивний
12		17	позитивний
13		18	позитивний
14		19	позитивний
15		20	позитивний
16		20	позитивний
17		17	позитивний
18		18	позитивний
19		19	позитивний
20		20	позитивний
21		20	позитивний
22		21	позитивний

Продовж. табл. 3.1

23	Діти з ООП	17	позитивний
24		18	позитивний
25		19	позитивний
26		20	позитивний
27		20	позитивний
28		21	позитивний
29		16	помірно позитивний
30		19	позитивний
31		19	позитивний

Порівняно з даними констатувального етапу спостерігається позитивна динаміка за всіма показниками, особливо серед дітей з ООП. Зросла кількість дітей, які відчують себе прийнятими в класі, зменшився рівень емоційного напруження під час взаємодії, що свідчить про формування більш безпечного психологічного простору (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Результати анкетування після впровадження тренінгової програми

Шкала	Нейротипові діти				Діти з ООП			
	Кількість респондентів		%		Кількість респондентів		%	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Позитивний	17	22	77,3	100,0	2	8	22,2	88,9
Помірно-позитивний	5	-	22,7	-	6	1	66,7	11,1
Проблемний	-	-	-	-	1	-	11,1	
Разом	22	22	100,0	100,0	9	9	100,0	100,0

Результати анкетування до і після впровадження тренінгової програми наглядно відображено на рис. 3.1.

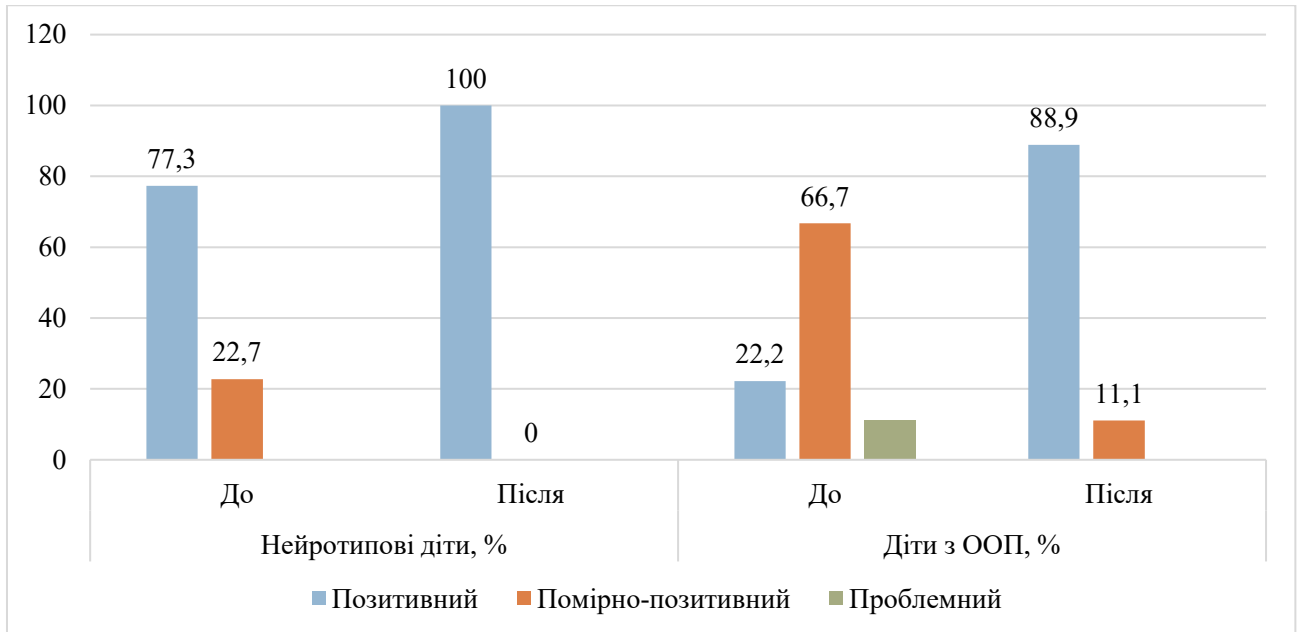


Рис. 3.1. Гістограма розподілу результати дослідження за анкетною (після впровадження тренінгової програми)

Запропонована тренінгова програма сприяла зниженню суб'єктивного відчуття соціальної ізоляції дітей з ООП та підвищенню їхньої впевненості у взаємодії з однолітками.

Також після впровадження тренінгової програми знову провели дослідження за методикою «Мій клас».

Дата: 20.11.2025 р.

Клас: інклюзивний, у кількості 31 дитини (15 дівчаток, 16 хлопчиків).

Вік: 6–8 років.

Мета: повторне вивчення положення дитини в шкільному колективі, оцінка змін у соціально-психологічному статусі учнів та виявлення ефективності тренінгової програми щодо розвитку міжособистісної взаємодії.

Діагностичний інструментарій: проєктивна методика «Мій клас».

Результати діагностики за методикою «Мій клас» (після впровадження тренінгової програми) представлені нижче (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Результати дослідження за методикою діагностики «Мій клас» (після
впровадження тренінгової програми)**

№	Респонденти	Показник
1	Нейротипові діти	Стоять у парі, грають разом
2		Стоять у парі, грають разом
3		Поряд з учителем
4		Стоять у парі, грають разом
5		Стоять у парі, грають разом
6		Стоять у парі, грають разом
7		Стоять у парі, грають разом
8		Стоять у парі, грають разом
9		Стоять у парі, грають разом
10		Стоять у парі, грають разом
11		Стоять у парі, грають разом
12		Стоять у парі, грають разом
13		Стоять у парі, грають разом
14		Стоять у парі, грають разом
15		Стоять у парі, грають разом
16		Поряд з учителем
17		Стоять у парі, грають разом
18		Стоять у парі, грають разом
19		Стоять у парі, грають разом
20		Стоять у парі, грають разом
21		Поряд з учителем
22		Стоять у парі, грають разом
23	Діти з ООП	Стоять у парі, грають разом
24		Стоять у парі, грають разом
25		Ігрова позиція
26		Стоять у парі, грають разом
27		Стоять у парі, грають разом
28		Стоять у парі, грають разом
29		Стоять у парі, грають разом
30		Ігрова позиція
31		Поряд з учителем

Зведені результати дослідження за методикою діагностики «Мій клас» до та після впровадження програми представлені нижче (див. табл. 3.4).

Зведена таблиця результатів дослідження за методикою діагностики «Мій клас» до та після впровадження програми

Шкала	Нейротипові діти				Діти з ООП			
	Кількість респондентів		%		Кількість респондентів		%	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Стоять у парі, грають разом	16	19	72,73	86,36	2	6	22,22	66,67
Поряд з вчителем	3	3	13,64	13,64	1	1	11,11	11,11
На самоті, далеко від вчителя	3	-	13,64	-	3	-	33,33	-
Ігрова позиція	-	-	-	-	3	2	33,33	22,22

Результати у відсотковому співвідношенні до реалізації програми та після представлені на діаграмі (див. рис. 3.2).

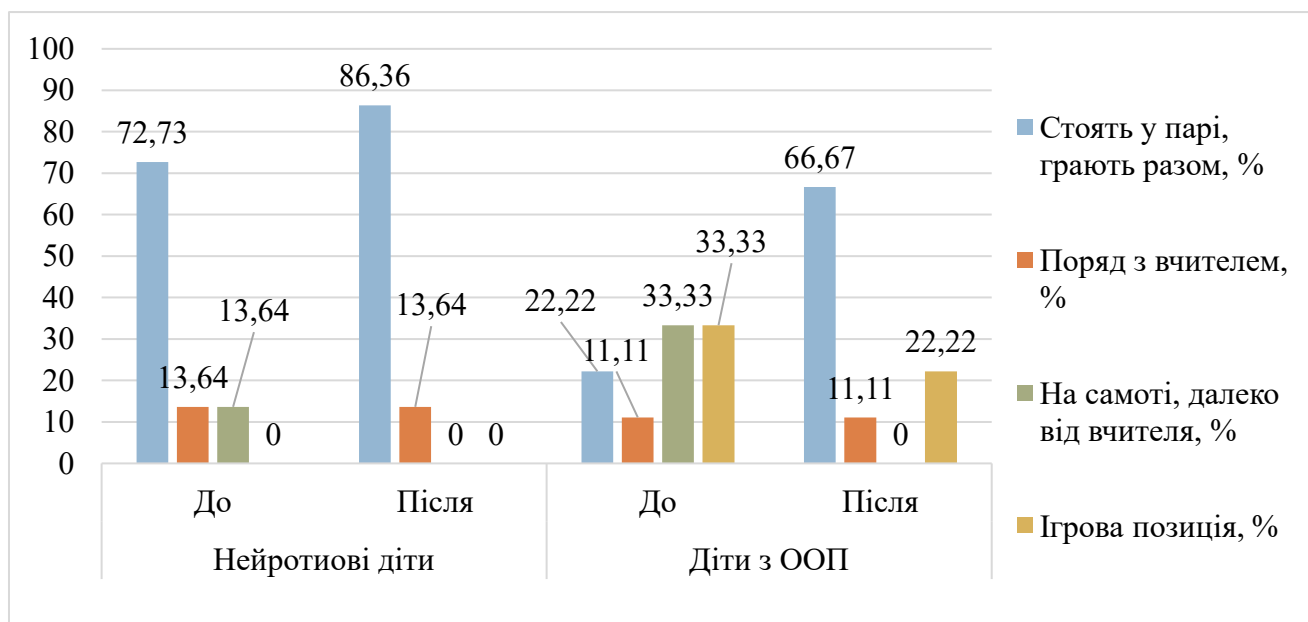


Рис. 3.2. Гістограма розподілу результатів дослідження за методикою діагностики «Мій клас» до та після впровадження тренінгової програми, %

Після впровадження тренінгової програми спостерігаються виразні позитивні зміни у соціально-психологічному статусі учнів інклюзивного класу.

У групі нейротипових дітей переважна більшість учнів (18 осіб (82%)) обрали позицію «стоять у парі, грають разом», що свідчить про стабільну соціальну включеність, сформованість навичок взаємодії з однолітками та позитивне сприйняття себе як члена класного колективу.

Кількість дітей, які обрали позицію «на самоті», зменшилася до нуля, що вказує на подолання труднощів адаптації, зафіксованих на констатувальному етапі. Троє дітей (13,64%) визначили себе в позиції «поряд з учителем», що свідчить про збереження значущості педагога як фігури підтримки без ознак надмірної залежності.

У групі дітей з особливими освітніми потребами також зафіксовано позитивну динаміку. Шестеро дітей (66,7%) обрали позицію «стоять у парі, грають разом», що свідчить про істотне зростання рівня соціальної включеності та зменшення проявів ізоляції.

Кількість дітей, які перебувають у позиції «на самоті», суттєво скоротилася порівняно з попереднім етапом. Двоє дітей (22,2%) продовжують обирати ігрову позицію, що може свідчити про часткову незрілість соціальної ролі школяра, однак ця тенденція має менш виражений характер. Одна дитина (11,1%) визначає себе поряд з учителем, що вказує на збереження емоційної значущості дорослого як джерела підтримки.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що впроваджена тренінгова програма сприяла покращенню соціально-психологічного статусу учнів, підвищенню рівня міжособистісної взаємодії та зниженню проявів соціальної ізоляції, особливо серед дітей з особливими освітніми потребами.

Зміни, зафіксовані за методикою «Мій клас», узгоджуються з даними методики Ю. Орлова та результатами статистичного аналізу, що підтверджує ефективність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Повторне використання методики оцінки суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва дало змогу отримати результати, представлені нижче (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Результати дослідження за опитувальником суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (після впровадження тренінгової програми)

№	Респонденти	Ставлення до однокласників	Ставлення до самого себе	Ставлення до батьків	Ставлення до вчителів.	Ставлення до друзів поза школою	Ставлення до навчання	Ставлення до праці	Ставлення до громадської роботи	Разом
1	Нейротипові діти	35/вр	35/вр	40/двр	35/вр	35/вр	35/вр	30/вр	30/вр	275/вр
2		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
3		35/вр	35/вр	40/двр	35/вр	35/вр	35/вр	35/вр	30/вр	280/вр
4		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
5		45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	40/двр	40/двр	350/двр
6		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	240/вр
7		35/вр	35/вр	40/двр	35/вр	35/вр	35/вр	30/вр	30/вр	275/вр
8		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
9		45/двр	40/двр	45/двр	40/двр	45/двр	40/двр	40/двр	40/двр	335/двр
10		35/вр	35/вр	40/двр	35/вр	35/вр	35/вр	30/вр	30/вр	275/вр
11		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
12		35/вр	35/вр	40/двр	35/вр	35/вр	35/вр	30/вр	30/вр	275/вр
13		35/вр	35/вр	40/двр	35/вр	35/вр	35/вр	35/вр	30/вр	280/вр
14		45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	40/двр	40/двр	350/двр
15		40/двр	40/двр	45/двр	40/двр	40/двр	40/двр	40/двр	35/вр	320/двр
16		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
17		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
18		25/ср	25/ср	30/вр	25/ср	30/вр	25/ср	25/ср	20/нр	205/ср
19		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
20		45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	45/двр	40/двр	40/двр	350/двр
21		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
22		25/ср	25/ср	30/вр	25/ср	30/вр	25/ср	25/ср	20/нр	205/ср
23	Діти з ООП	30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
24		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
25		30/вр	25/ср	35/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	25/ср	225/вр
26		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
27		30/вр	30/вр	35/вр	30/вр	30/вр	30/вр	25/ср	25/ср	235/вр
28		25/ср	25/ср	30/вр	25/ср	30/вр	25/ср	25/ср	25/ср	210/ср
29		25/ср	25/ср	30/вр	25/ср	30/вр	25/ср	25/ср	20/нр	205/ср
30		25/ср	25/ср	30/вр	25/ср	30/вр	25/ср	25/ср	20/нр	205/ср
31		25/ср	25/ср	30/вр	25/ср	25/ср	25/ср	20/нр	20/нр	195/ср

*ДВР — дуже високий рівень;
 ВР — високий рівень;
 СР — середній рівень;
 НР — низький рівень;
 СД — стан дезадаптації.

Аналіз результатів опитувальника ССДСО після впровадження тренінгової програми засвідчив якісні зміни в профілі адаптованості учнів класу (див. табл. 3.6).

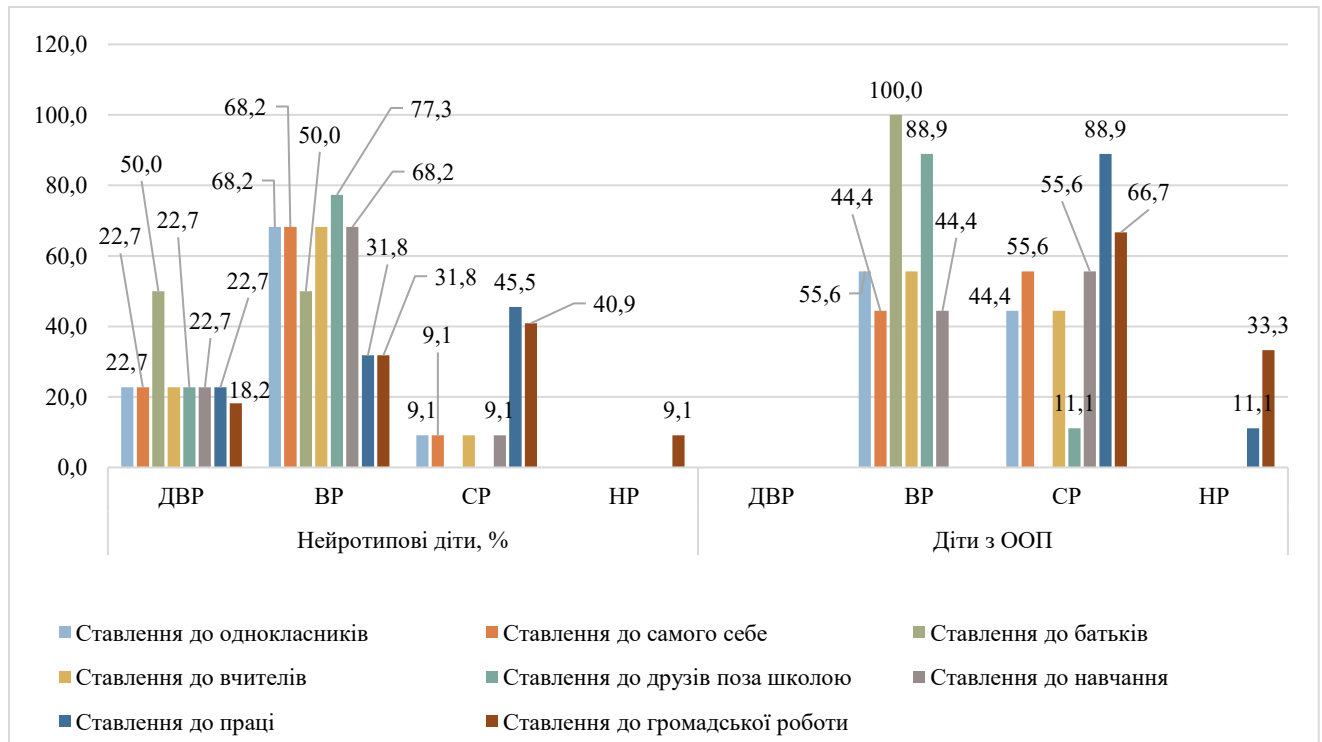
Таблиця 3.6

Зведена таблиця результатів дослідження за опитувальником суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (після реалізації тренінгової програми)

	Респонденти	ДВР		ВР		СР		НР		СД	
		Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Ставлення до однокласників	НТ	5	22,7	15	68,2	2	9,1	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	5	55,6	4	44,4	0	0	0	0
Ставлення до самого себе	НТ	5	22,7	15	68,2	2	9,1	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	4	44,4	5	55,6	0	0	0	0
Ставлення до батьків	НТ	11	50,0	11	50,0	0	0,0	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	9	100,0	0	0,0	0	0	0	0
Ставлення до вчителів	НТ	5	22,7	15	68,2	2	9,1	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	5	55,6	4	44,4	0	0	0	0
Ставлення до друзів поза школою	НТ	5	22,7	17	77,3	0	0,0	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	8	88,9	1	11,1	0	0	0	0
Ставлення до навчання	НТ	5	22,7	15	68,2	2	9,1	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	4	44,4	5	55,6	0	0	0	0
Ставлення до праці	НТ	5	22,7	7	31,8	10	45,5	0	0,0	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1	0	0
Ставлення до громадської роботи	НТ	4	18,2	7	31,8	9	40,9	2	9,1	0	0
	ООП	0	0,0	0	0,0	6	66,7	3	33,3	0	0

*ДВР — дуже високий рівень;
 ВР — високий рівень;
 СР — середній рівень;
 НР — низький рівень;
 СД — стан дезадаптації.

Наглядно результати дослідження за методикою опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва до та після реалізації тренінгової програми представлені на рис. 3.3.



*ДВР — дуже високий рівень; ВР — високий рівень; СР — середній рівень; НР — низький рівень; СД — стан дезадаптації.

Рис. 3.3. Гістограма розподілу рівнів соціально-психологічної адаптованості школяра за всіма видами відносин у системі стосунків (після впровадження тренінгової програми)

Для наглядності результатів щодо загального рівня ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих побудована таблиця і діаграма (див. табл. 3.7).

Загальний рівень ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (після реалізації тренінгової програми)

Показник	Респонденти	ДВР		ВР		СР		НР		СД	
		Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Загальний рівень	НТ	5	22,7	15	68,2	2	9,1	0	0	0	0
	ООП	0	0,0	5	55,6	4	44,4	0	0	0	0

*ДВР — дуже високий рівень;

ВР — високий рівень;

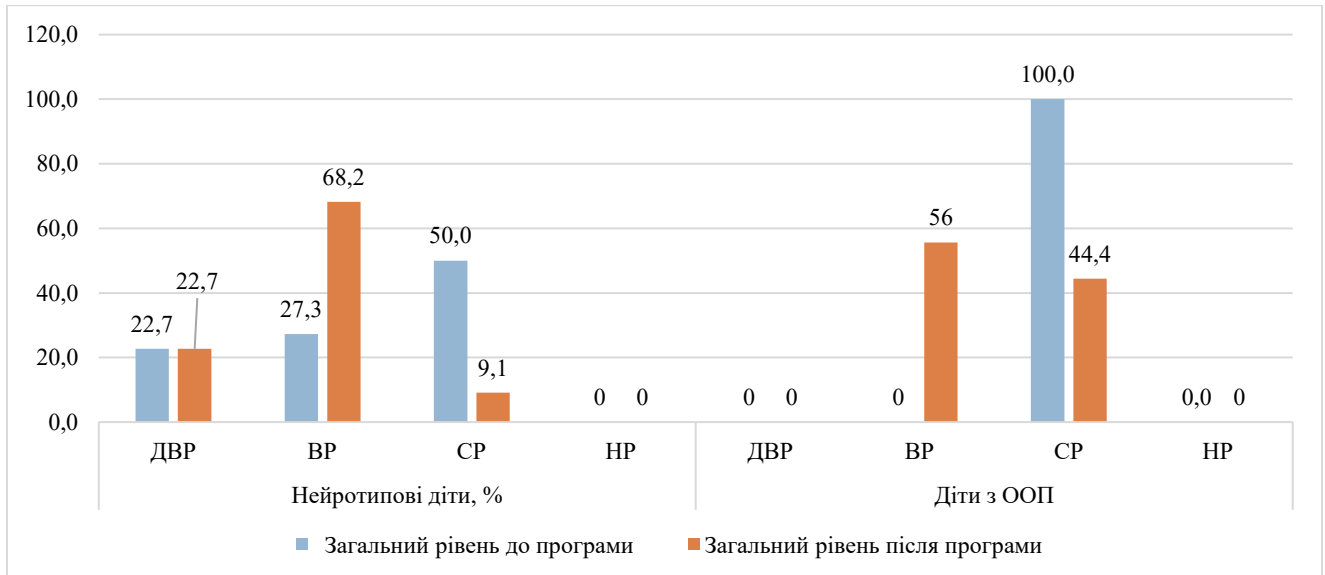
СР — середній рівень;

НР — низький рівень;

СД — стан дезадаптації.

За результатами заповнення опитувальника ССДСО більшість обстежених школярів мають середній рівень (СР) сформованості суб'єктивного ставлення до діяльності, себе та оточуючих. Це свідчить про загалом задовільну адаптацію, відносно стабільне ставлення до навчання, соціального оточення та власної діяльності, однак із наявністю окремих труднощів або нестійких проявів. Порівняння результатів з тими, які були в дітей до реалізації тренінгової програми наглядно це можна побачити на рис. 3.4.

У групі нейротипових дітей спостерігається значна варіативність результатів: поряд із середнім рівнем представлені високий (ВР) та дуже високий (ДВР) рівні. Це вказує на добре сформовану систему ставлень у частини учнів, позитивне сприйняття себе, навчання й соціального середовища, а також високу соціальну й навчальну мотивацію.



*ДВР — дуже високий рівень;
 ВР — високий рівень;
 СР — середній рівень;
 НР — низький рівень;
 СД — стан дезадаптації.

Рис. 3.4. Гістограма розподілу результатів за показником загального рівня вихованості за методикою опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (до та після реалізації тренінгової програми)

Аналіз оновлених результатів опитувальника ССДСО свідчить про виразну позитивну динаміку загального показника у порівнянні з попередніми даними. Якщо раніше у більшості учнів переважав середній рівень (СР), то за новими даними домінує високий (ВР) та дуже високий (ДВР) рівні.

У групі нейротипових дітей практично всі учасники демонструють високий або дуже високий сумарний показник, зростання відбулося як за кількісними балами, так і за якісною інтерпретацією рівнів.

Кількість учнів із дуже високим рівнем (ДВР) суттєво збільшилась (загальні бали 320–350), що вказує на гармонійно сформовану систему ставлень.

Середній рівень зберігається лише в окремих учнів, без проявів низького загального показника. На відміну від попередніх результатів, у групі дітей з ООП тепер переважає високий рівень загального показника, тоді як раніше він був стабільно середнім. Це свідчить про позитивні зрушення у ставленні до себе,

навчання та соціального оточення, а також про ефективність проведених корекційно-розвивальних або підтримувальних заходів.

Водночас окремі учні цієї групи все ще мають середній рівень, що вказує на необхідність подальшої цілеспрямованої підтримки. Підвищення сумарних показників за більшістю шкал свідчить про зростання соціальної включеності школярів та посилення їхньої орієнтації на конструктивну взаємодію з найближчим соціальним оточенням. Особливо помітні позитивні зрушення у сфері міжособистісних стосунків з однокласниками та ставлення до навчальної діяльності, що вказує на покращення соціально-психологічного клімату в класі.

Після тренінгу профілі адаптованості окремих учнів стали більш збалансованими: зменшилася кількість різко знижених показників, а середній рівень адаптованості набув стійкішого характеру. У дітей з особливими освітніми потребами спостерігається тенденція до переходу від фрагментарної адаптації до відносно цілісного профілю, що підтверджує ефективність спрямованого психолого-педагогічного впливу.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про позитивний вплив тренінгової програми на адаптаційні процеси в учнівському колективі та її доцільність як інструменту оптимізації соціального функціонування класу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Повторна діагностика за методикою «Потреба у спілкуванні» Ю. М. Орлова проводилася з метою виявлення змін у рівні потреби у спілкуванні та мотиваційній спрямованості учнів на взаємодію після впровадження авторської тренінгової програми, спрямованої на розвиток навичок співпраці, емпатії та прийняття різноманітності.

Аналіз отриманих результатів дозволив оцінити, наскільки відбулися якісні зрушення у прагненні дітей до контактів, довіри до колективу та подоланні бар'єрів у спілкуванні.

Умови дослідження були ідентичні до констатувального етапу.

Розподіл нейротипових дітей та дітей з ООП за рівнями потреби у спілкуванні після реалізації тренінгової програми представлено нижче (див. табл. 3.8).

**Результати дослідження за методикою визначення потреби у спілкуванні
(після реалізації тренінгової програми)**

№	Бал	Рівень потреби у спілкуванні
1	30	Високий
2	31	Високий
3	29	Середній
4	27	Середній
5	33	Високий
6	26	Середній
7	28	Середній
8	29	Середній
9	32	Високий
10	30	Високий
11	28	Середній
12	27	Середній
13	30	Високий
14	34	Високий
15	31	Високий
16	29	Середній
17	30	Високий
18	26	Середній
19	27	Середній
20	33	Високий
21	29	Середній
22	31	Високий
23	27	Середній
24	30	Високий
25	26	Середній
26	23	Низький
27	29	Середній
28	25	Середній
29	22	Низький
30	21	Низький
31	20	Низький

Порівняльний аналіз даних засвідчує виразну позитивну динаміку. Впровадження корекційно-розвивальної програми дозволило змінити вектор мотивації учнів з уникнення контактів на активне прагнення до них. Якщо на початку експерименту значна частина класу перебувала в стані соціальної пасивності, то контрольний зріз фіксує суттєве пожвавлення інтересу до взаємодії. Страх відкидання відступив.

Результати підрахунку за рівнями проведено і представлено в табличному форматі (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Зведена таблиця результатів дослідження за методикою визначення потреби у спілкуванні (до та після реалізації тренінгової програми)

Рівень потреби у спілкуванні	Нейротипові діти				Діти з ООП			
	Кількість респондентів		%		Кількість респондентів в		%	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Високий	5	11	22,7	50,0	0	1	0,0	11,1
Середній	9	11	40,9	50,0	2	4	22,2	44,5
Низький	8	0	36,4	0	7	4	77,8	44,4
Всього	22	22	100	100	9	9	100	100

Найбільш показові зміни відбулися у групі нейротипових дітей. Жоден учень цієї категорії не залишився на низькому рівні потреби у спілкуванні. Це важливий результат. Він свідчить про те, що бар'єри, які раніше стримували їхню комунікативну активність, були успішно подолані в процесі тренінгової роботи. Більшість школярів перейшли до зони комфортної взаємодії, де спілкування сприймається не як загроза, а як ресурс для самовираження та підтримки.

Ситуація з дітьми з ООП також покращилася. Прогрес є очевидним. П'ятеро учнів цієї групи змогли подолати критичний поріг ізоляції та піднялися до середнього і навіть високого рівнів афіліації. Це означає, що вони почали відчувати приналежність до групи. Четверо дітей з ООП зберегли низький рівень потреби у спілкуванні, що пояснюється індивідуальними особливостями їхнього психофізичного розвитку та глибиною вкоріненої тривожності. Проте навіть у

цих випадках ми фіксуємо кількісний приріст показників. Їхні бали зросли. Це вказує на те, що захисна реакція "відходу в себе" стала менш жорсткою, а готовність до контакту поступово формується, хоч і потребує більше часу.

На рис. 3.5 наглядно відображені результати змін після реалізації програми.

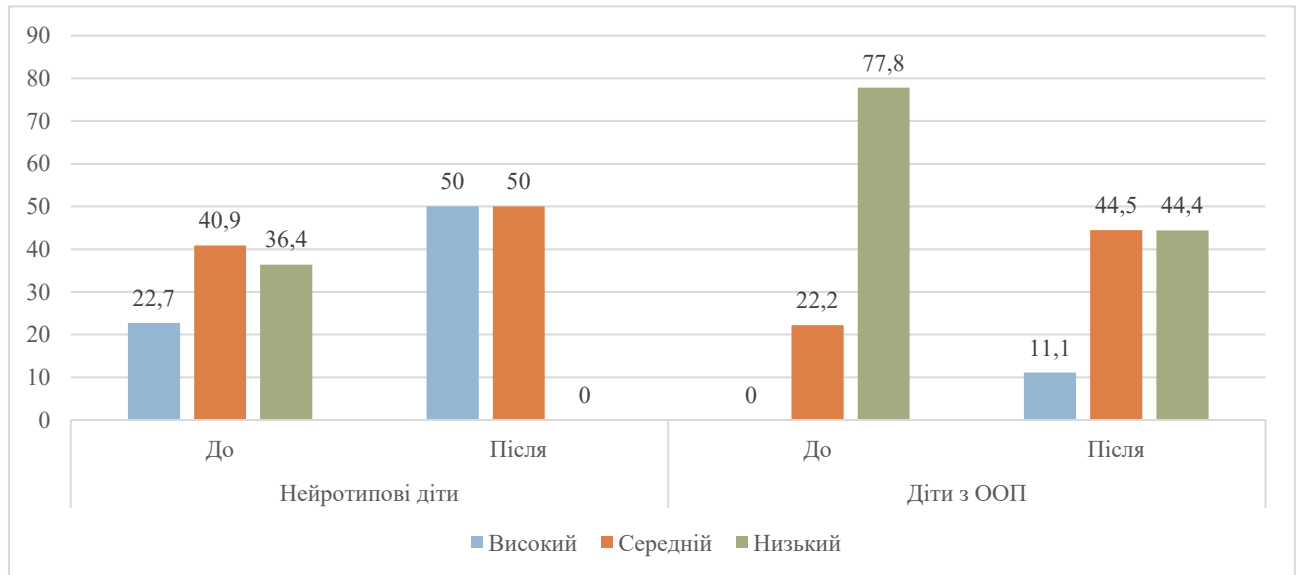


Рис. 3.5. Гістограма розподілу результатів дослідження за методикою визначення потреби у спілкуванні (до та після реалізації тренінгової програми)

Загалом, соціальний розрив у класі зменшився. Колектив став більш згуртованим та емоційно відкритим.

Застосування проєктивної методики Рене Жилія знову дозволило глибше проаналізувати приховані емоційні установки дітей щодо однолітків і дорослих. Для дослідження міжособистісних стосунків знову обрали наступні змінні:

1. Ставлення до вчителя/авторитетного дорослого.
2. Ставлення до друга/подруги.
3. Товарииськість.
4. Соціальна адекватність поведінки.
5. Відчуженість.

Завдання для виконання представлені в Додатку К.

Результати дослідження представлені в табличному форматі (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Результати дослідження за методикою діагностики «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жилія (після впровадження тренінгової програми)

№	Респонденти	Вік	№1 Ставлення до вчителя/авторитетного дорослого (15 завдань)	№2 Ставлення до друга/подруги (20 завдань)	№3 Товариськість (4 завдання)	№4 Соціальна адекватність поведінки (10 завдань)	№5 Відчуженість (15 завдань)
1	Нейротипові діти	7	6	8	4	9	1
2		6	10	8	4	9	2
3		8	8	12	4	10	4
4		7	9	8	3	10	3
5		9	7	9	3	9	2
6		8	8	7	3	8	2
7		7	7	6	4	10	8
8		6	9	10	2	9	6
9		8	6	9	0	8	1
10		9	7	8	1	8	4
11		7	5	5	4	9	3
12		6	9	9	3	9	4
13		7	7	16	0	10	4
14		8	8	10	4	10	13
15		9	9	17	3	7	7
16		7	6	7	3	8	3
17		8	7	8	3	9	14
18		6	4	9	2	6	12
19		7	7	8	4	9	7
20		8	6	8	4	7	3
21		9	5	16	4	8	3
22		7	8	18	0	10	2
23	Діти з ООП	7	5	7	1	6	14
24		6	7	5	3	4	2
25		8	4	8	4	8	8
26		7	8	6	4	9	11
27		9	3	3	0	3	3
28		8	5	9	0	6	2
29		7	4	8	1	9	2
30		6	9	8	1	5	8
31		8	5	5	2	8	0

Результати підрахунку за рівнями проведено і представлено в табличному форматі (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Результати дослідження за методикою діагностики «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жиля (після реалізації тренінгової програми)

	Нейротипові діти						Діти з ООП					
	ВР		СР		НР		ВР		СР		НР	
	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%	Кількість респондентів	%
Ставлення до вчителя / авторитетного дорослого	6	27,3	17	77,3	0	0,0	3	33,3	5	55,6	0	0,0
Ставлення до друга / подруги	6	27,3	15	68,2	1	4,5	0	0,0	6	66,7	3	33,3
Товариськість	11	50,0	9	40,9	1	4,5	4	44,4	2	22,2	3	33,3
Соціальна адекватність поведінки	19	86,4	3	13,6	0	0,0	6	66,7	2	22,2	1	11,1
Відчуженість	3	13,6	6	27,3	13	59,1	1	11,1	5	55,6	2	22,2

*ВР-високий рівень;
СР – середній рівень;
НР – низький рівень

Наглядно результати дослідження за методикою «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жиля після реалізації програми представлені на рис. 3.6.

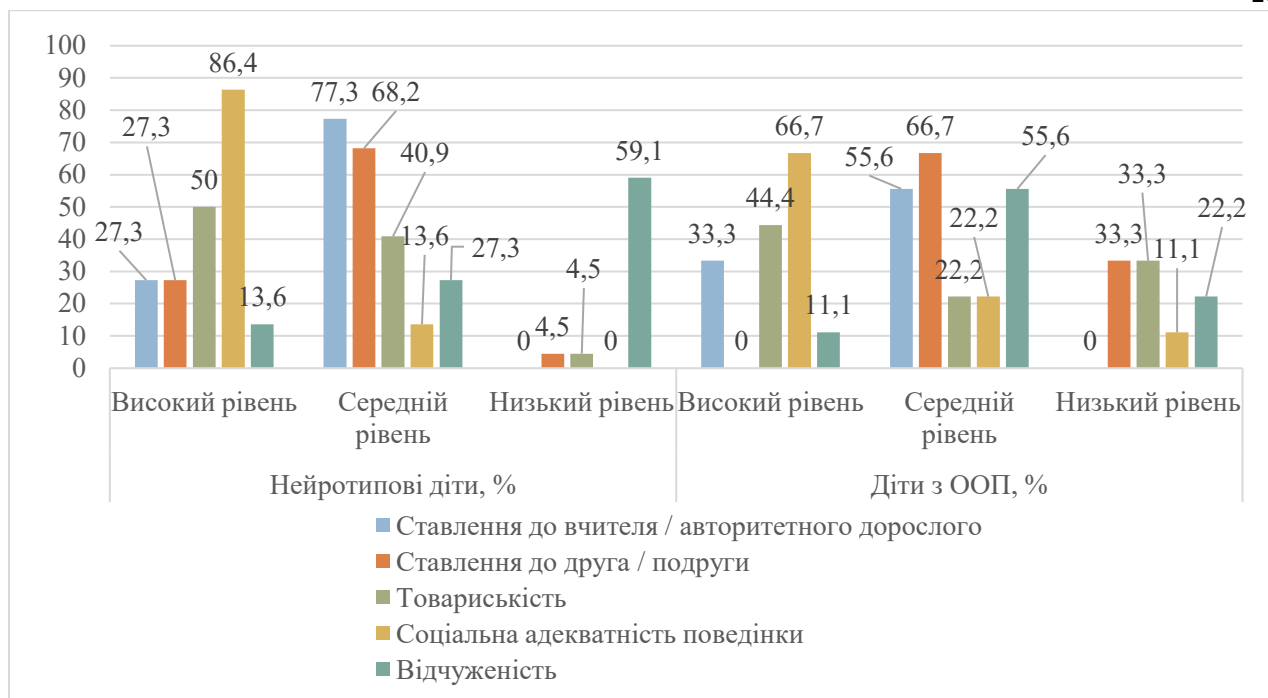


Рис. 3.6. Гістограма розподілу результатів дослідження за методикою діагностики «Міжособистісні відносини дитини» Рене Жіля (до та після реалізації тренінгової програми)

Отримані результати підтверджують ефективність авторської тренінгової програми як цілісного психолого-педагогічного інструменту розвитку міжособистісної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Позитивна динаміка охоплює не лише зовнішні прояви поведінки, але й глибинні емоційно-сміслові компоненти соціальних стосунків.

3.3. Оцінка ефективності корекційних заходів за допомогою t-критерію Стюдента

З метою об'єктивної перевірки ефективності авторської тренінгової програми, спрямованої на оптимізацію міжособистісної взаємодії дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, було здійснено статистичний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту. Статистична обробка даних дозволила не лише зафіксувати кількісні зміни

показників, а й визначити, чи є виявлені відмінності статистично значущими, а отже – зумовленими впливом корекційних заходів, а не випадковими чинниками.

Для аналізу використовувався t-критерій Стюдента для залежних вибірок, що є методично обґрунтованим, оскільки порівнювалися показники одних і тих самих учнів до та після впровадження авторської програми. У дослідженні брали участь 31 учень, з яких 22 - нейротипові діти та 9 - діти з особливими освітніми потребами.

За 2 методиками психологічної діагностики (Тест на визначення потреби у спілкуванні Ю. М. Орлова і Методика оцінки суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва) було отримано дані двох експериментів: констатувального і формувального. В результаті було отримано два варіаційних ряди по кожній зі шкал методик діагностики.

Висуваємо нульову (H_0) та альтернативну (H_1) гіпотези:

- нульова гіпотеза – після впровадження корекційної програми показники за шкалами методик психологічної діагностики в середньому не змінюються;

- альтернативна гіпотеза – після впровадження корекційної програми показники за шкалами методик психологічної діагностики в середньому мають певні позитивні зміни.

Задаємо рівень значущості $\alpha = 0,5$.

Кількість ступенів свободи розраховують як:

$$df = N - 1 \quad (3.1)$$

Рівень значущості визначаємо за таблицею критичних значень t-критерію Стюдента.

Як індивідуальний кількісний показник беремо кількісний вимір рівня потреби у спілкуванні (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результати емпіричного дослідження за методикою «Визначення потреби у спілкуванні» Ю. Орлова

№	Респонденти	Кількісний вимір рівня потреби у спілкуванні		
		к	ф	d
1	Нейротипові діти	27	30	3
2		28	31	3
3		27	29	2
4		24	27	3
5		31	33	2
6		23	26	3
7		25	28	3
8		24	29	5
9		30	32	2
10		28	30	2
11		25	28	3
12		23	27	4
13		27	30	3
14		32	34	2
15		29	31	2
16		27	29	2
17		28	30	2
18		22	26	4
19		24	27	3
20		33	33	0
21		27	29	2
22		28	31	3
23	Діти з ООП	24	27	3
24		27	30	3
25		22	26	4
26		20	23	3
27		28	29	1
28		21	25	4
29		19	22	3
30		18	21	3
31		15	20	5

Для перевірки ефективності впровадженої методики розвитку потреби у спілкуванні було здійснено порівняльний аналіз показників, отриманих до та після формувального етапу експерименту. Оскільки вимірювання проводилися

на одній і тій самій вибірці, а результати представлені у вигляді кількісних показників (балів), для статистичної обробки даних було застосовано парний t-критерій Стюдента.

Загальна вибірка становила 31 дитину, з яких 22 - нейротипові діти та 9 — діти з особливими освітніми потребами (ООП). Аналіз проводився як для всієї групи в цілому, так і окремо для кожної з підгруп. Результати перевірки значущості відмінностей за t-критерієм Стюдента результатів діагностики за методикою визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова подано нижче (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Результати перевірки значущості відмінностей за t-критерієм Стюдента за методикою діагностики «Визначення потреби у спілкуванні» Ю. Орлова

Показник	Середнє арифметичне різниці (Md)	Відхилення (Sd)*	Ступені свободи (df)	t емпіричне	t критичне	Рівень значущості
Загальна потреба у спілкуванні (весь клас, n=31)	2,81	1,05	30	14,94	2,75	$p \leq 0,01$
Нейротипові діти (n=22)	2,64	1,00	21	12,34	2,83	$p \leq 0,01$
Діти з ООП (n=9)	3,22	1,09	8	8,85	3,36	$p \leq 0,01$

У результаті застосування парного t-критерію Стюдента було встановлено, що у загальній вибірці спостерігається статистично значуще зростання показників потреби у спілкуванні після реалізації методики. Емпіричне значення t-критерію суттєво перевищує критичне значення для відповідної кількості ступенів свободи, що дозволяє стверджувати про достовірність виявлених змін на рівні значущості $p \leq 0,01$.

Окремий аналіз результатів нейротипових дітей також засвідчив наявність статистично значущих відмінностей між показниками до та після формувального етапу. Отримані дані свідчать про стійке підвищення рівня потреби у спілкуванні

в цій групі, що підтверджується високим значенням t-критерію та рівнем значущості $p \leq 0,01$.

Аналогічна тенденція була виявлена і в групі дітей з особливими освітніми потребами. Незважаючи на меншу чисельність вибірки, результати статистичного аналізу вказують на достовірне зростання показників після формувального впливу. Емпіричне значення t-критерію перевищує критичне, що дозволяє зробити висновок про статистичну значущість отриманих змін на рівні $p \leq 0,01$.

Для розрахунку значущості змін рівня адаптованості учнів за методикою Афанасьєва були взяті сума балів за всіма видами стосунків до та після реалізації тренінгової програми (див. Додаток Н).

Для перевірки ефективності тренінгової програми було застосовано парний t-критерій Стюдента.

Результати перевірки значущості (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Результати перевірки значущості відмінностей за t-критерієм Стюдента за опитувальником суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих

Показник	Середнє арифметичне (Md)	Відхилення (q)	Ступені свободи (df)	t емпіричне	t критичне	Рівень значущості
Ставлення до однокласників	5,16	1,32	30	21,5	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до самого себе	5,00	1,21	30	22,3	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до батьків	0,65	0,98	30	3,6	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до вчителів	5,00	1,18	30	23,1	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до друзів поза школою	4,84	1,29	30	20,2	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до навчання	5,00	1,25	30	22,0	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до праці	4,84	1,31	30	19,9	2,04	$p \leq 0,01$
Ставлення до громадської роботи	4,84	1,34	30	19,3	2,04	$p \leq 0,01$

Отримані результати t-критерію Стюдента свідчать про наявність статистично значущих змін за всіма досліджуваними показниками адаптованості учнів. В усіх шкалах емпіричні значення t істотно перевищують критичні, що дозволяє відхилити нульову гіпотезу та підтвердити ефективність формувального впливу.

Найбільш виражені позитивні зміни спостерігаються у ставленні до однокласників, вчителів, навчання та праці, що вказує на покращення соціальної включеності та навчальної мотивації учнів. Менш інтенсивні, але статистично значущі зміни зафіксовані у ставленні до батьків, що може бути пов'язано з відносною стабільністю сімейних установок.

Загалом результати дослідження підтверджують, що реалізована програма сприяла підвищенню рівня соціально-психологічної адаптованості учнів та позитивно вплинула на ключові сфери їх міжособистісної та навчальної взаємодії.

У всіх показниках, досліджуваних за допомогою даної методики, виявлено позитивні зрушення щодо мінімізації їх прояву, що і відображено в результатах повторного тестування.

Отримані дані свідчать, що впроваджені корекційні заходи сприяли підвищенню рівня соціальної включеності, зниженню тривожності та соціальної дистанції, а також формуванню більш сприятливого психологічного клімату в інклюзивному класі. Особливо важливим є те, що позитивна динаміка простежується як у нейротипових дітей, так і у дітей з ООП, що підтверджує доцільність та практичну значущість розробленої програми.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У розділі 3 було представлено та експериментально перевірено авторську програму соціально-психологічного тренінгу, спрямовану на розвиток міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу. Проведене дослідження дозволило не лише описати зміст і логіку формувального впливу, а й обґрунтувати його ефективність на основі комплексного психологічного та статистичного аналізу.

Потреба у розробці тренінгової програми була зумовлена результатами діагностики інклюзивного класу школи «Uniclub», у якому навчається 31 дитина, з них 9 - діти з ООП. Дані констатувального етапу засвідчили нерівномірність міжособистісної взаємодії, наявність соціальної дистанції, підвищеного рівня тривожності та обмеженої включеності дітей з ООП у групові процеси. Це підтвердило, що формальні умови інклюзії не гарантують автоматичного формування прийняття та партнерських стосунків у дитячому колективі, а потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Розроблена авторська програма тренінгових занять була побудована як послідовний процес зміни групової динаміки, а не як набір ізольованих вправ. Її зміст спрямовувався на формування емоційної безпеки, розвиток емпатії, навичок співпраці, поваги до особистих кордонів та конструктивного розв'язання конфліктів. Важливим принципом програми стало прийняття різноманіття як ресурсу групи, а не як проблеми, що потребує «корекції» окремих учасників. Такий підхід дозволив створити умови, у яких кожна дитина могла відчувати власну значущість і приналежність до спільноти.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили стійку позитивну динаміку за всіма використаними методиками. Дані анкетування показали зростання позитивного ставлення до класу, підвищення відчуття прийняття однолітками та готовності до взаємодії, а також зниження рівня тривожності, особливо у групі дітей з ООП. Методика «Мій клас» зафіксувала трансформацію емоційного сприйняття класного колективу - від нестійкого або

напруженого до більш стабільного, підтримувального та психологічно безпечного.

Діагностика за методикою «Потреба у спілкуванні» Ю. М. Орлова проводилася з метою виявлення змін у рівні потреби у спілкуванні та мотиваційній спрямованості учнів на взаємодію після впровадження авторської тренінгової програми, спрямованої на розвиток навичок співпраці, емпатії та прийняття різноманітності. Аналіз отриманих результатів дозволив оцінити, наскільки відбулися якісні зрушення у прагненні дітей до контактів, довіри до колективу та подоланні бар'єрів у спілкуванні. Порівняльний аналіз даних засвідчує виразну позитивну динаміку. Впровадження корекційно-розвивальної програми дозволило змінити вектор мотивації учнів з уникнення контактів на активне прагнення до них. Якщо на початку експерименту значна частина класу перебувала в стані соціальної пасивності, то контрольний зріз фіксує суттєве поживлення інтересу до взаємодії. Страх відкидання відступив.

Проективні дані за методикою Рене Жиля дозволили зафіксувати глибинні психологічні зміни, які не завжди очевидні на поведінковому рівні. Зростання орієнтації на однолітків, підвищення емоційної відкритості та зниження соціальної дистанції у дітей з ООП свідчать про формування більш автономної, впевненої та партнерської позиції у взаємодії. Це вказує на те, що тренінг вплинув не лише на зовнішні форми поведінки, а й на внутрішні установки та переживання дітей.

Статистична перевірка результатів за допомогою t-критерію Стюдента підтвердила достовірність виявлених змін. За всіма ключовими показниками отримано статистично значущі відмінності між даними до та після формування експерименту ($p \leq 0,01$), що дозволяє обґрунтовано стверджувати про ефективність авторської тренінгової програми.

Таким чином, результати розділу 3 доводять, що цілеспрямований соціально-психологічний тренінг є дієвим інструментом розвитку міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі. Програма сприяє формуванню не формальної, а справжньої включеності дітей з ООП у групове життя, зниженню емоційного напруження та створенню доброзичливого соціально-

психологічного клімату. Водночас отримані дані підтверджують необхідність комплексного підходу до інклюзії, який передбачає взаємодію дітей, педагогів і батьків як рівноправних учасників освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження проблеми міжособистісної взаємодії нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Актуальність обраної теми зумовлена не лише нормативним закріпленням інклюзії в системі освіти України, а й необхідністю забезпечення її реального психологічного наповнення, що передбачає формування прийняття, співпраці та соціальної включеності всіх учасників освітнього процесу.

1. Міжособистісна взаємодія є одним із визначальних чинників ефективності інклюзивної освіти та ключовою умовою повноцінної соціальної участі дітей з особливими освітніми потребами. Сучасні дослідження одностайно підтверджують, що інклюзія не зводиться до формального перебування дитини в загальноосвітньому класі, а розглядається як динамічний процес побудови соціальних зв'язків, заснованих на прийнятті, партнерстві та взаємній повазі. Без цілеспрямованих педагогічних стратегій діти з особливими освітніми потребами ризикують залишатися соціально ізольованими, навіть за умов фізичної інтеграції. Водночас використання кооперативного навчання, навчання за посередництва однолітків та програм соціально-емоційного навчання сприяє зростанню якості соціальних контактів, розвитку емпатії, зниженню рівня тривожності та формуванню позитивної самооцінки учнів. Інклюзія в сучасному освітньому просторі виступає не окремою педагогічною практикою, а цілісною світоглядною моделлю, у центрі якої перебуває цінність людської різноманітності. Інклюзивний підхід передбачає відмову від уніфікованих вимог до учнів і зосереджується на створенні гнучкого середовища, здатного відповідати індивідуальним освітнім потребам кожної дитини. У цьому контексті поняття особливих освітніх потреб набуває гуманістичного змісту, оскільки фокус переноситься з індивідуальних «обмежень» на умови, необхідні для успішного навчання та розвитку. Міжособистісна взаємодія є практичним виміром реалізації інклюзії, через який виявляється реальна включеність дитини в освітнє середовище. Саме якість

взаємодії з однолітками та педагогами визначає рівень психологічної безпеки, соціальної активності та відчуття приналежності дитини до колективу. Водночас відсутність цілеспрямованої роботи з формування навичок співпраці, емпатії та прийняття інакшості може нівелювати потенціал навіть добре організованих інклюзивних умов.

2. Міжособистісна взаємодія в інклюзивному освітньому середовищі молодшої школи формується як результат складної взаємодії індивідуальних можливостей дитини та соціально-психологічних умов класу. Для нейротипових дітей характерна більша спонтанність і гнучкість у встановленні контактів, що забезпечує їм ширші можливості соціального включення. Водночас для дітей з особливими освітніми потребами взаємодія з однолітками часто має вибіркового і ситуативно залежний характер, що пов'язано з труднощами комунікації, емоційної регуляції та підвищеною чутливістю до соціальної оцінки. Труднощі соціального включення дітей з ООП не можуть розглядатися ізольовано від середовищного контексту. Вирішальне значення мають психологічний клімат класу, соціальні установки однолітків і характер педагогічної підтримки, які здатні як посилювати соціальну дистанцію, так і створювати умови для активної співпраці.

3. Застосування опитувальників і проєктивних методик дозволяє розглядати міжособистісну взаємодію як цілісну динамічну систему, в якій поєднуються емоційні ставлення, комунікативні навички, соціальні вибори та суб'єктивні уявлення дітей про своє місце в колективі. Отримані діагностичні дані створюють підґрунтя для обґрунтованого формувального впливу, спрямованого на зниження соціальної ізоляції, розвиток емпатії та формування досвіду позитивної співпраці між нейротиповими дітьми та дітьми з ООП.

4. У ході констатувального етапу експериментального дослідження виявлено, що міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі характеризувалася нерівномірністю та асиметрією. У нейротипових дітей переважали високі показники прийняття класу та готовності до взаємодії, тоді як у дітей з ООП частіше фіксувалися середні або знижені рівні соціальної активності, підвищена соціальна дистанція. Результати анкетування, методики «Мій клас» та

проективного тесту Рене Жиля, а також методики опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва, методики "Тест на визначення потреби у спілкуванні" Ю. М. Орлова узгоджено свідчили про наявність психологічних бар'єрів у взаємодії та недостатній рівень емоційної включеності окремих учнів у групові процеси.

5. На основі отриманих даних було розроблено та впроваджено програму соціально-психологічного тренінгу, спрямовану на розвиток емпатії, комунікативних умінь, групової згуртованості та позитивного сприйняття різноманіття. Концептуально програма ґрунтувалася на ідеї активної участі кожної дитини в спільній діяльності та створення психологічно безпечного простору, у якому відмінності між дітьми розглядалися як ресурс для розвитку взаєморозуміння, а не як чинник відокремлення.

6. Результати формувального експерименту засвідчили суттєві позитивні зміни у міжособистісній взаємодії учнів. Після впровадження тренінгової програми зафіксовано зростання показників соціального прийняття, зниження рівня тривожності, розширення кола позитивних міжособистісних контактів. Методика «Мій клас» продемонструвала трансформацію емоційного ставлення до класного колективу в бік більшої згуртованості та емоційної стабільності. Проективні дані підтвердили зменшення соціальної дистанції та зростання орієнтації на однолітків як значущу соціальну групу. Аналіз оновлених результатів опитувальника ССДСО свідчить про виразну позитивну динаміку загального показника у порівнянні з попередніми даними. Якщо раніше у більшості учнів переважав середній рівень (СР), то за новими даними домінує високий (ВР) та дуже високий (ДВР) рівні. Методика визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова до та після реалізації програми дала змогу говорити, що після реалізації тренінгової програми соціальний розрив у класі зменшився. Колектив став більш згуртованим та емоційно відкритим.

7. Статистичний аналіз результатів за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердив достовірність виявлених змін за всіма ключовими показниками, що дозволяє зробити обґрунтований висновок про ефективність авторської корекційно-розвивальної програми. Отримані результати засвідчили, що

цілеспрямований психологічний вплив здатен істотно змінювати не лише зовнішні прояви поведінки дітей, а й глибинні соціально-емоційні установки, які визначають характер міжособистісної взаємодії.

Таким чином, мету кваліфікаційної роботи досягнуто, поставлені завдання виконано. Дослідження довело, що ефективна інклюзія потребує системної психологічної роботи, орієнтованої на весь дитячий колектив, а не лише на дітей з особливими освітніми потребами. Практичне значення роботи полягає в можливості використання запропонованої тренінгової програми та діагностичного інструментарію в діяльності практичних психологів, педагогів і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для оптимізації міжособистісної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. Відомості Верховної Ради України. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр#Text> (дата звернення: 01.12.2025).
2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII: [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19) (дата звернення: 01.12.2025).
3. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 01.12.2025).
4. Конвенція про права дитини : Конвенція ООН від 20.11.1989 р. (ратифікована Постановою Верховної Ради України № 789-XII від 27.02.1991). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 01.12.2025).
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН від 13.12.2006 р. (ратифікована Законом України № 1767-VI від 16.12.2009). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 01.12.2025).
6. Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією з питань освіти осіб з особливими потребами, м. Саламанка, 7–10 черв. 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 02.12.2025).
7. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я : МКФ / Всесвітня організація охорони здоров'я. Женева : ВООЗ, 2001. 257 с.
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п> (дата звернення: 03.12.2025).
9. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2021–2030 роки та затвердження операційного плану з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 26.05.2021 р. № 430-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/430-2021-р> (дата звернення: 04.12.2025).

10. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ М-ва освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10> (дата звернення: 03.12.2025).
11. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> (дата звернення: 02.12.2025).
12. Байда Л., Красюкова-Енс О., Азін В. та ін. Основи інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2022. URL: http://www.apnh-journal.in.ua/archive/48_2022/part_1/50.pdf
13. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і практика. Київ : Либідь, 2019. 296 с.
14. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. 2018. Вип. 11. С. 24–35. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/bistrova-juo-kovalenko-vje-trening-jakzasibpidvicshennja.html> (дата звернення: 02.12.2025).
15. Бойко В. В. Психологія міжособистісних відносин. Київ : Академвидав, 2018. 368 с.
16. Бондар В. І. Інклюзивна освіта в Україні: теорія і практика. Київ : Освіта, 2020. 254 с.
17. Варій М. Й. Соціальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 344 с.
18. Власова О. І. Психологія соціальних умінь: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с.
19. Гончаренко С. У. Методологія педагогічних досліджень. Київ : Либідь, 2018. 312 с.
20. Даниленко Л. І. Соціально-психологічний клімат дитячого колективу. Київ : Генеза, 2017. 276 с.

21. Державна служба якості освіти України. Дослідження якості інклюзивної освіти в Україні. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 02.12.2025).
22. Деркач М. В. Особливості психологічного розвитку студентів з обмеженими функціональними можливостями. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2011. Вип. 549 : Педагогіка та психологія. С. 34–40.
23. Данілавичюте Е. А., Нагорна О. В. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів : монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 224 с.
24. Дослідження рівня соціальної адаптації учнів. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/82.-Адаптація-інклюзія.pdf> (дата звернення: 02.12.2025).
25. Журавльова Л. П. Психологія емпатії. Київ : Освіта, 2018. 240 с.
26. Засенко В. В. Психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 304 с.
27. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу / за ред. В. В. Засенка, Л. І. Прохоренко. Київ : ІСПП, 2020.
28. Діти з особливими освітніми потребами: навчання і розвиток у школі : навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Засенка, Л. І. Прохоренко. Київ : ІСПП НАПН України, 2020. 304 с.
29. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Вісник*. URL: https://uondmr.at.ua/00/inkluzivna_osvita_v_ukrajini.pdf (дата звернення: 02.12.2025).
30. Інклюзивна освіта: методичний супровід / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ІППО НАПН України, 2021. 304 с.
31. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : посібник / А. А. Колупаєва та ін. Київ, 2007. 128 с.
32. Карамушка Л. М. Психологія управління освітніми організаціями. Київ : Либідь, 2019. 352 с.

33. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: основи і принципи реалізації : навч.-метод. посіб. Київ : Науковий світ, 2019. 212 с.
34. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
35. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : АПН, 2019.
36. Колупаєва А. А. Психолого-педагогічні умови ефективної інклюзії дітей з ООП : практ. рек. Київ : ІМЗО, 2022. 98 с.
37. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : посібник. Київ, 2023.
38. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 256 с.
39. Комар Т. В. Особливості розвитку ціннісно-потребнісної сфери студентів з обмеженими можливостями. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 110–117.
40. Кузава І. Б. Моделі розвитку інклюзивної освіти: системно-синергетичний підхід. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1608/3/380.pdf> (дата звернення: 02.12.2025).
41. Ленів З. П. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Обрій : науково-педагогічний журнал*. 2019. № 2 (47). С. 57–61.
42. Литвиненко О. М. Інклюзивна педагогіка. Київ : Генеза, 2020. 264 с.
43. Мар'яненко Л. В. Психологічна структура міжособистісної взаємодії в системі «вчитель–учні». *Сучасний вимір психології та педагогіки* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 21–22 трав. 2021 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. С. 136.
44. Миронова С. П. Соціально-психологічний розвиток молодших школярів у змішаних групах. Київ : КНЕУ, 2022. 110 с.
45. Інклюзивна освіта : метод. посіб. Київ : МОН України, 2019.

46. Мороз О. Г. Соціальна компетентність школярів. Київ : Освіта, 2018. 216 с.
47. Невідома Я. Г. Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів. URL: http://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopopen/aktprob14_145.pdf
48. Організація інклюзивного навчання в закладі освіти / Державна служба якості освіти України, SURGe. Київ, 2023. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf
49. Орлов Ю. М. Комунікативні вміння молодших школярів. Київ : Шкільний світ, 2017. 148 с.
50. Островська К. О. Психологічні засади розвитку кооперації у дитячому колективі : монографія. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 198 с.
51. Островська К. О., Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзивному середовищі : посіб. для педагогів. Львів : Світ, 2020. 184 с.
52. Островська К. О., Скрипник Т. В. Соціально-емоційний розвиток молодших школярів в інклюзивному середовищі. Київ : ІМЗО, 2021.
53. Панок В. Г. Практична психологія в системі освіти. Київ : Ніка-Центр, 2018. 336 с.
54. Прохоренко Л. І. Соціальна взаємодія дітей у шкільному середовищі: психолого-педагогічні умови формування. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 7 (86). С. 33–38.
55. Прохоренко Л. І., Засенко В. В. Формування позитивного соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі : метод. рек. Київ : ІСПП, 2021. 64 с.
56. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709275/1/інклюзія.pdf>
57. Савчин М. В. Соціалізація особистості. Київ : Академвидав, 2019. 296 с.
58. Семиченко В. А. Психологія соціальної взаємодії. Київ : Каравела, 2018. 320 с.

59. Ситнік С. В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 156–161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_11_31
60. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзивному освітньому просторі: сильні сторони та особливі потреби. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/30195/13/T_Skrypnyk_DAIKU_IL.pdf
61. Скрипник Т. В. Емоційний інтелект як чинник ефективної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі. *Психологія і педагогіка інклюзивної освіти*. 2022. № 2. С. 27–35.
62. Скрипник Т. В. Соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Київ : ІМЗО, 2020. 120 с.
63. Скрипник Т. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами в сучасній школі. Київ : ІМЗО, 2017. 140 с.
64. Скрипник Т., Островська К. Діти з аутизмом в інклюзії: програми та практики соціальної інтеграції. Львів : Світ, 2019.
65. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. URL: <https://naurok.com.ua/socializaciya-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-inklyuzivnomu-seredovischi-238594.html>
66. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів у галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
67. Сухенко Л. Г. Дитяча соціалізація в умовах інклюзивного навчання. Полтава : ПНПУ, 2021. 144 с.
68. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Харків : Школа, 2016. 384 с.
69. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Сприяння навчанню студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.
70. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта в Україні: теорія і практика розвитку : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 284 с.
71. Теслюк І. В. Комунікативна культура та толерантність у молодшому шкільному віці : навч.-метод. посіб. Київ : ОІППО, 2021. 112 с.

72. Теслюк І. В. Комунікативні бар'єри у спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: https://oipoppp.ed-sp.net/public/attached_files/tesliuk.docx
73. Титаренко Т. М. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Каравела, 2018. 304 с.
74. Фасилітація роботи в малих групах : практ. посіб. для тренерів. Київ : ФОП Демчинський О. В., 2017. 32 с.
75. Федорчук В. М., Волощук М. Б. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетентності в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзія і суспільство*. 2022. Вип. 1.
76. Хомич О. Л. Соціально-психологічна адаптація дітей в інклюзивному середовищі. Київ : Педагогічна думка, 2021. 212 с.
77. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Університет «Україна», 2015. 436 с.
78. Чопик О. В. Психологічний супровід дітей з аутизмом. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 152 с.
79. Шевченко О. М. Психологічний супровід інклюзивного навчання. Київ : Педагогічна думка, 2021. 198 с.
80. Шульга Н. М. Соціально-психологічні дослідження в освіті. Київ : Каравела, 2019. 288 с.
81. Юрченко В. І. Інклюзія як стратегія гуманізації сучасної освіти : монографія. Харків : Основа, 2021. 168 с.
82. Як організувати та підтримувати спілкування і взаємодію дітей в інклюзивному класі (частина 1). *Нова українська школа*. 01.04.2021. URL: <https://nus.org.ua/2021/04/01/yak-organizuvaty-ta-pidtrymuvaty-spilkuvannya-i-vzayemodiyu-ditej-v-inklyzyvnomu-klasi-chastyna-1/>
83. Яценко Т. С. Соціальна психологія розвитку особистості. Київ : Либідь, 2017. 288 с.
84. Publication Manual of the American Psychological Association. Washington, DC, 2020.

85. Cooperative learning and literacy: a meta-analytic review. URL: <https://www.researchgate.net/publication/279184350>
86. Farmer T. W. et al. The teacher's invisible hand: a meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships. *Review of Educational Research*. 2018. URL: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/The%20Teacher's%20Invisible%20Hand.pdf>
87. Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
88. Milton D. On the ontological status of autism: the “double empathy problem”. *Disability & Society*. 2012. Vol. 27. No. 6. P. 883–887. URL: <https://neurodivergentinsights.com/the-double-empathy-problem/>
89. Equity and quality in education. Paris : OECD, 2012.
90. Peck C. C. Exploring consequences of the double empathy problem across the autistic trait spectrum. Provo : Brigham Young University, 2025. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=11890&context=etd>
91. Schaefer J. M. et al. Peer-mediated intervention for children with ASD: systematic review. 2016. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5087797/>
92. Schwab S. et al. Social participation of students with special educational needs in inclusive schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1961194>
93. Setiawan A. et al. The effectiveness of the cooperative learning model in enhancing critical reading skills: a meta-analysis study. *European Journal of Educational Research*. 2025. URL: <https://www.eu-jer.com/the-effectiveness-of-the-cooperative-learning-model-in-enhancing-critical-reading-skills-a-meta-analysis-study>
94. The double empathy problem: why miscommunication between autistics and neurotypicals happens. URL: <https://www.relationalpsych.group/articles/the-double-empathy-problem-why-miscommunication-between-autistics-and-neurotypicals-happens>

95. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris : UNESCO, 1994. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
96. Travers J., Carter E. W. A systematic review of peer-mediated interventions. *The Journal of Special Education*. 2022. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329019.pdf>
97. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris : UNESCO, 2017.
98. Global education monitoring report. Paris : UNESCO, 2020.
99. Inclusive education toolkit. New York : UNICEF, 2017.
100. Weissberg R. P. Emotional intelligence: what does the research really indicate? *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. No. 4. P. 239–245.

Анкета для вивчення міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі

(для учнів молодшого шкільного віку)

Інструкція для учнів:

Прочитай запитання та обери відповідь або напиши свою. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Важливо, щоб ти відповідав(ла) чесно.

Анкета «Я і мій клас»

1.	Чи подобається тобі навчатися у своєму класі? ☐ так ☐ не дуже ☐ ні
2.	З ким із однокласників тобі приємно спілкуватися? (можна написати 1–3 імені)
3.	Чи легко тобі працювати разом з іншими дітьми? ☐ легко ☐ іноді важко ☐ важко
4.	Якщо хтось із однокласників потребує допомоги, ти зазвичай: ☐ допомагаю ☐ допомагаю не завжди ☐ не допомагаю
5.	Як ти почуваєшся, коли працюєш у групі? ☐ впевнено ☐ спокійно ☐ хвилююся
6.	Чи відчуваєш ти, що тебе приймають у класі? ☐ так ☐ іноді ☐ ні
7.	Чи є в класі діти, з якими тобі складно спілкуватися? ☐ так ☐ ні Якщо так, чому? _____
8.	Що тобі найбільше подобається у вашому класі? _____
9.	Що б ти хотів(ла) змінити у спілкуванні між дітьми? _____ _____

Показники аналізу анкети:

- емоційне ставлення до класу;

- рівень соціальної залученості;
- відчуття прийняття;
- готовність до співпраці.

Таблиця Б.1

АНКЕТА «Я і мій клас» (молодший шкільний вік)

№ питання	Варіант відповіді	Бал
1. Чи подобається тобі навчатися у своєму класі?	так	3
	не дуже	2
	ні	1
3. Чи легко тобі працювати разом з іншими дітьми?	легко	3
	іноді важко	2
	важко	1
4. Якщо хтось із однокласників потребує допомоги, ти зазвичай:	допомагаю	3
	допомагаю не завжди	2
	не допомагаю	1
5. Як ти почуваєшся, коли працюєш у групі?	впевнено	3
	спокійно	2
	хвилююся	1
6. Чи відчуваєш ти, що тебе приймають у класі?	так	3
	іноді	2
	ні	1
7. Чи є в класі діти, з якими тобі складно спілкуватися?	ні	3
	так	1

Пояснення до питання 8-9 аналізується **якісно** і в бали не переводиться.

Таблиця Б.2

КЛЮЧ ДО АНКЕТИ

Загальна сума балів	Рівень
17–21	Позитивний
12–16	Помірно-позитивний
7–11	Проблемний

Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва

№	Твердження	Так	Ні
1	У мене багато друзів у класі		
2	Я успішно долаю свої недоліки		
3	Батьки часто не розуміють мене		
4	Є вчителі, які мені не подобаються		
5	Мої найближчі друзі іноді можуть зробити мені боляче		
6	Я із задоволенням виконую домашні завдання		
7	Навіть буденна робота приємна, якщо знаєш, що вона потрібна		
8	У мене є організаторські здібності		
9	Однокласники мене недолюблюють		
10	Я вважаю себе цікавою людиною		
11	Удома мене часто карають		
12	У мене бувають конфлікти з учителями		
13	Діти, з якими я гуляю, часто сміються з мене		
14	Погана оцінка для мене не рідкість		
15	Я іноді буваю лінивим		
16	Я із задоволенням виконую доручення старших		
17	Більшість у класі мене боїться		
18	Я невдаха, мені просто не поталанило		
19	Я часто не слухаю батьків		
20	Вчителі "чіпляються" до мене		
21	Я не завжди добре почуваю себе у компанії друзів		
22	Я не завжди вчу уроки		
23	Я не завжди сам дивлюся за своїми речами		
24	Я уникаю громадських доручень, у мене є важливіші справи		
25	У нашому класі є декілька дітей, які погано ставляться до мене		
26	Хоча у мене багато недоліків, я не вважаю себе поганою людиною		
27	Іноді мені хочеться піти з дому		
28	Усі вчителі добре ставляться до мене		
29	Я хотів би, щоб мої друзі ставилися до мене краще		
30	Я міг би вчитися краще, якби постарався		
31	Я рідко допомагаю батькам у домашній роботі		
32	На мене можна покластися — не підведу		
33	Мої найвірніші друзі вчать зі мною в одному класі		

34	Я впевнений у собі		
35	Батьки мені довіряють		
36	Я намагаюся не сперечатися з учителями, навіть якщо вони не праві		
37	З деякими дітьми я товаришую тому, що побоююсь їх		
38	Із підручників я дізнаюся багато цікавого		
39	Мені подобаються уроки праці		
40	Я намагаюся не брати на себе відповідальності		
41	Мене не цікавить думка класу, вона мені байдужа		
42	Я впевнений, що маю значний авторитет у компанії		
43	Мої батьки часто бувають несправедливі до мене і моїх товаришів		
44	Професія вчителя одна з найшляхетніших у світі		
45	Сумніваюся, що можу сподобатись комусь із дівчат (хлопців)		
46	На уроках мені часто буває нудно		
47	Я люблю майструвати, робити щось своїми руками		
48	Я намагаюся не брати участі у шкільних заходах, вони мені не цікаві		
49	Я легко знаходжу спільну мову з однокласниками		
50	Я намагаюся не думати про свої проблеми		
51	Мої батьки відстали від життя		
52	У мене є декілька улюблених вчителів, думку яких я ціную		
53	Я переживаю, що нікого із знайомих по-справжньому не можу назвати своїм другом		
54	Те, що ми вивчаємо у школі, у житті не знадобиться		
55	Мені хочеться після закінчення школи влаштуватися на легку і прибуткову роботу		
56	Мені не подобаються доручення, які доводиться виконувати		
57	Однокласники зважають на мою думку		
58	Мені важко бути самим собою		
59	Батьки контролюють кожний мій крок		
60	Я із радістю "насолив" би декому з учителів		
61	Хочу завжди бути разом із друзями		
62	Я хотів би не вивчати деякі предмети		
63	Домашня робота заважає мені вчитися		
64	Я дуже рідко затримуюсь у школі після уроків, завжди поспішаю у своїх справах		
65	Я добре почуваю себе у компанії однокласників		
66	Я добре розумію свої почуття і бажання		
67	Я відвертий зі своїми батьками		

Продовження Додатку В**Продовж. табл. В.1**

68	Я сильно переживаю через зауваження вчителів		
69	Мої друзі рідко запрошують мене гуляти		
70	Я задоволений своїми оцінками		
71	Я не відмовляюся від жодної роботи		
72	Без участі у громадській роботі було б нудно жити		

Таблиця Г.1

**Ключ до опитувальника суб'єктивного ставлення школяра до діяльності,
самого себе та оточуючих (ССДСО) О. Афанасьєва**

Ставлення									Сума балів X5
до однокласників:									
1	9	17	25	33	41	49	57	65	
+	-	-	-	+	-	+	+	+	
до самого себе:									
2	10	18	26	34	42	50	58	66	
+	+	-	+	+	-	+	-	+	
до батьків:									
3	11	19	27	35	43	51	59	67	
-	-	-	-	+	-	-	-	+	
до вчителів:									
4	12	20	28	36	44	52	60	68	
-	-	-	+	+	+	+	-	+	
до друзів поза школою:									
5	13	21	29	37	45	53	61	69	
-	-	-	-	-	+	-	-	-	
до навчання:									
6	14	22	30	38	46	54	62	70	
+	-	-	-	+	-	-	+	+	
до праці:									
7	15	23	31	39	47	55	63	71	
+	-	-	-	+	+	-	-	+	
до громадської роботи:									
8	16	24	32	40	48	56	64	72	
+	+	-	+	-	-	-	-	+	

Тест на визначення потреби у спілкуванні (Ю. М. Орлов)

Мета: проаналізувати рівень сформованості потреб і прагнень школярів до спілкування.

Інструкція: Якщо ви згодні з твердженнями, наведеними нижче, відповідайте «Так» навпроти відповідного номера судження. Якщо ж не згодні, відповідно відповідайте «Ні».

Зміст опитувальника:

1. Я залюбки беру участь у різних урочистостях.
2. Я не можу перемогти свої бажання, навіть якщо вони суперечать бажанням моїх товаришів.
3. Мені подобається висловлювати кому-небудь свою прихильність.
4. Я більше зосереджений на завоюванні впливу, ніж дружби.
5. Я відчуваю, що стосовно друзів маю більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюсь про успіхи свого товариша, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен кому-небудь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я перебуваю серед товаришів.
9. Мої друзі мені добряче-таки набридли.
10. Коли я виконую важку роботу, присутність людей мене дратує.
11. Загнаний у глухий кут, я кажу лише ту частку правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям та знайомим.
12. У складній ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності у друзів викликають у мене таке співпереживання, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть коли це завдає мені труднощів.
15. З поваги до друга я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він і не правий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання про кохання.
17. Сцени насильства у фільмах викликають у мене відразу.
18. На самоті я відчуваю більшу тривогу й напруженість, ніж коли перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що головна радість у житті – спілкування.
20. Мені шкода бездомних котів і собак.
21. Я вважаю, що краще мати менше друзів, але зате близьких.
22. Я люблю бути серед людей.

23. Я довго хвилююся після суперечки з близькими.
24. У мене, мабуть, більше близьких друзів, аніж у багатьох інших.
25. Я більше прагну досягнень, аніж дружби.
26. Я більше довіряю власній інтуїції та уяві, думаючи про людей, ніж судженням про них інших.
27. Для мене важливіше матеріальне забезпечення й добробут, ніж радість спілкування з приємними мені людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Люди часто невдячні мені.
30. Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу.
31. Заради друга я можу пожертвувати своїми інтересами.
32. Я належу до компанії, яка завжди тримається вкупі.
33. Якби я був журналістом, то із задоволення писав би про силу дружби.

Обробка результатів і інтерпретація

Підрахуйте кількість відповідей.

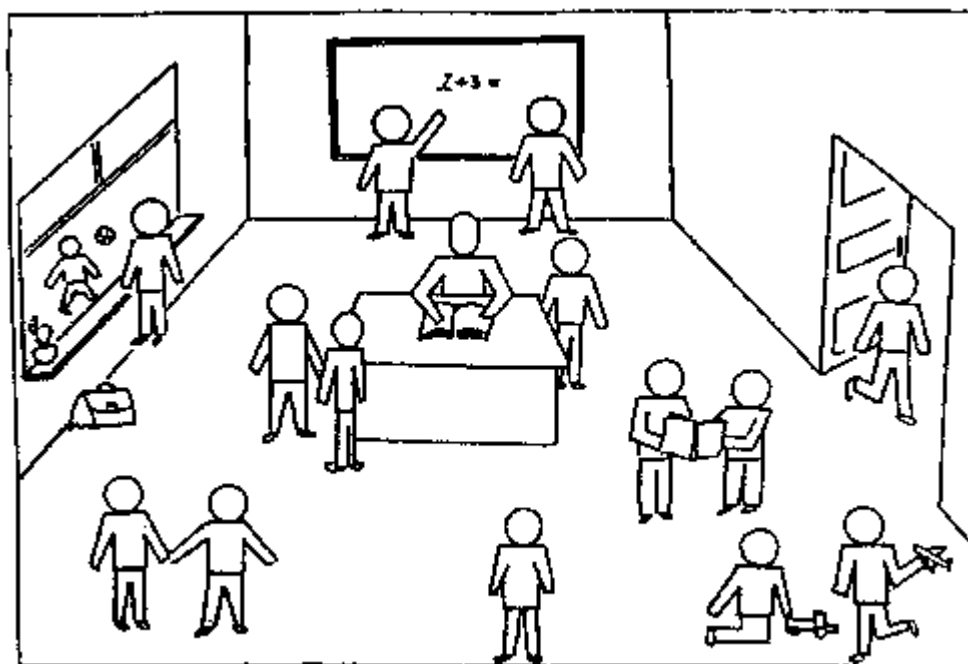
Одним балом оцінюються

кількість «Ні» на запитання: 4, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29

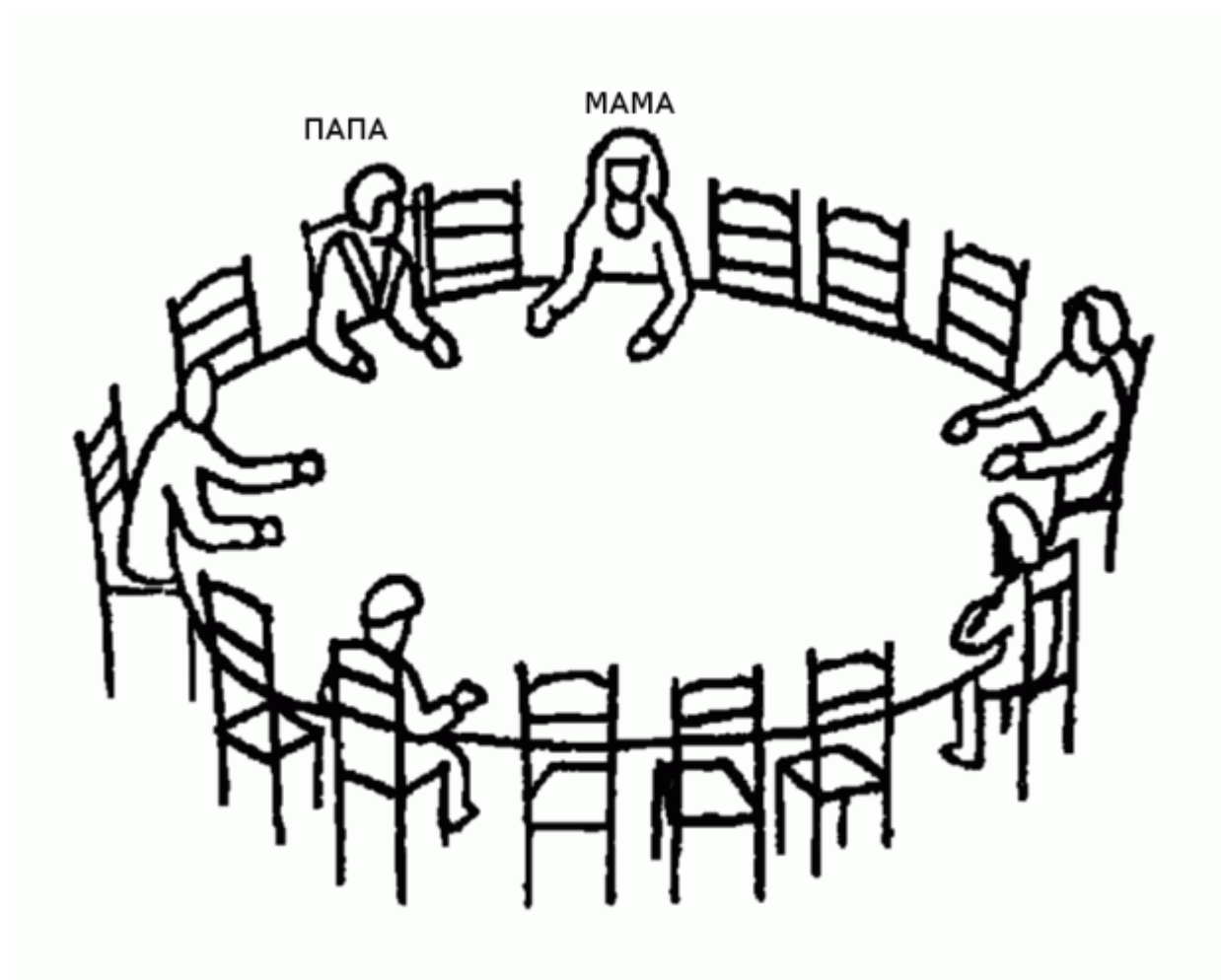
і кількість відповідей «Так» на всі інші запитання.

Інтерпретація: менше 26 балів – низька; 27-28 балів – середня; 29 і більше балів – висока

Бланк методики «Мій клас»



Методика Рене Жиля



Таблиця І.1

**Ключ до тесту за методикою «Міжособистісні відносини дитини» Рене
Жиля**

Номер шкал	Значення шкал	Номер завдання	Загальна кількість завдань
1	Ставлення до матері	1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42	20
2	Ставлення до батька	1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42	20
3	Ставлення до матері й батька як до подружжя	1-4, 6-8, 14, 17, 19	10
4	Ставлення до братів та сестер	1, 2, 4-6, 8-19, 30, 40, 42	20
5	Ставлення до бабусі й дідуся	1, 4, 7-13, 17-19, 30, 40, 41	15
6	Ставлення до друга, подруги	1, 4, 8-19, 25, 30, 33-35, 40	20
7	Ставлення до вчителя і авторитетного дорослого	1, 4, 5, 9-11, 13, 17, 19, 26, 28-30, 32, 40	15
8	Допитливість	5, 22-24, 26, 28-32	10
9	Домінантність	20-22, 39	4
10	Товариськість	16, 22-24	4
11	Відчуженість	9, 10, 14-17, 19, 22- 24, 29, 30, 40-42	15
12	Соціальна адекватність поведінки	9, 25, 28, 32-38	10

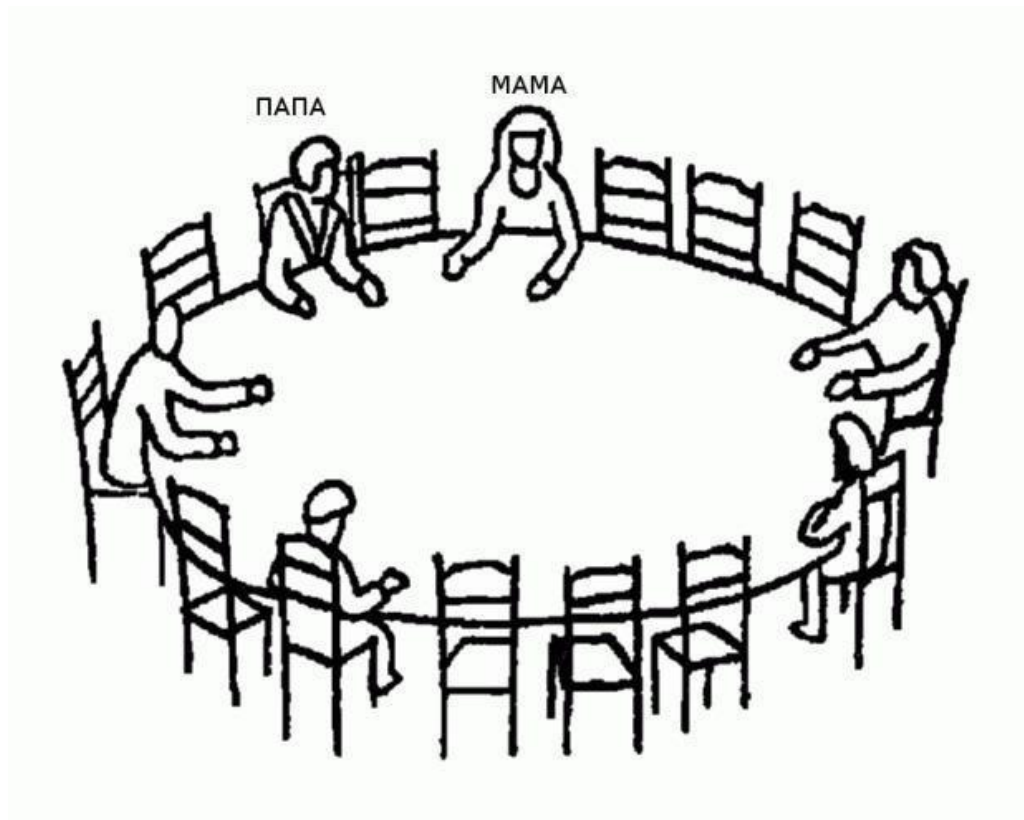
Таблиця К.1

Перелік учнів інклюзивного класу, які приймали участь в експерименті

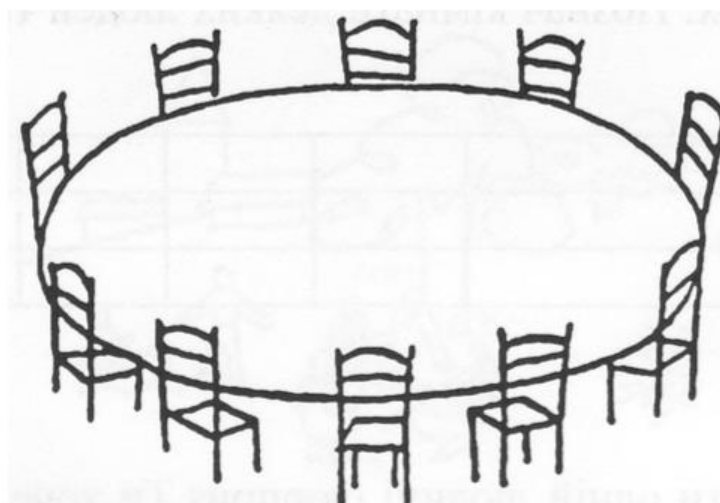
№	Ім'я	Вік	Категорія
1	Артем	7	Нейротиповий
2	Дарина	6	Нейротиповий
3	Тимофій	8	Нейротиповий
4	Злата	7	Нейротиповий
5	Роман	9	Нейротиповий
6	Христина	8	Нейротиповий
7	Марко	7	Нейротиповий
8	Юлія	6	Нейротиповий
9	Богдана	8	Нейротиповий
10	Владислав	9	Нейротиповий
11	Назар	7	Нейротиповий
12	Софія	6	Нейротиповий
13	Олег	7	Нейротиповий
14	Анна	8	Нейротиповий
15	Єгор	9	Нейротиповий
16	Вероніка	7	Нейротиповий
17	Дмитро	8	Нейротиповий
18	Аліна	6	Нейротиповий
19	Кирило	7	Нейротиповий
20	Марина	8	Нейротиповий
21	Данило	9	Нейротиповий
22	Лідія	7	Нейротиповий
23	Степан	7	ООП
24	Орися	6	ООП
25	Мирослав	8	ООП
26	Вікторія	7	ООП
27	Павло	9	ООП
28	Меланія	8	ООП
29	Святослав	7	ООП
30	Ангеліна	6	ООП
31	Ерік	8	ООП

Завдання для дослідження за методикою Рене Жиля

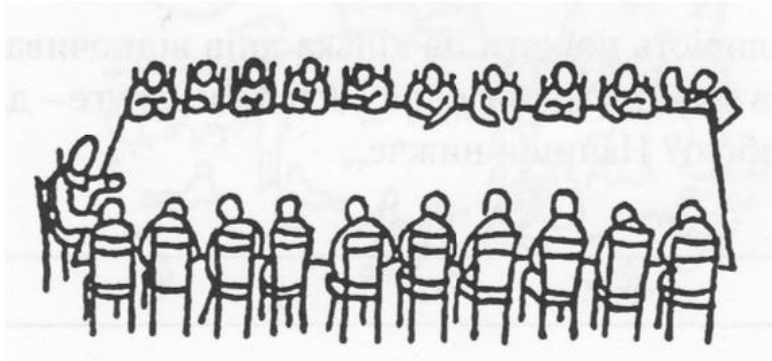
Завдання 1 Ось стіл, за яким сидять різні люди. Познач хрестиком, де ти сидітимеш.



Завдання 4 А тепер розташуй декількох людей і себе за цим столом. Познач їх відношення як родичів (батько, мати, брат, сестра) або знайомих (друг, товариш, однокласник).



Завдання 5 Ось стіл, за яким сидять люди. Очолує їх людина, яку ти добре знаєш. Де б сів ти? Хто ця людина?



Завдання 8 Ще раз у знайомих. Познач кімнати деяких людей та твою кімнату.

Завдання 9 Вирішили піднести одній людині сюрприз. Ти хочеш, щоб це зробили? Кому? А може, тобі байдуже? Напиши нижче.

Завдання 10 Ти маєш можливість поїхати на кілька днів відпочивати, але там, куди ти поїдеш, тільки два вільних місця: одне для тебе, друге для іншої людини. Кого ти взяв би із собою? Напиши нижче.

Завдання 11 Ти загубив коштовну річ. Кому першому ти скажеш про цю неприємність? Напиши нижче.

Завдання 12 У тебе зубний біль, і ти повинен звернутися до лікаря, щоб полікувати хворий зуб. Чи підеш ти сам? Чи з ким-небудь? Якщо підеш із ким-небудь, то хто ця людина? Напиши.

Продовження додатку Л

Завдання 13 Ти склав іспит. Кому першому ти розповіси про це? Напиши нижче.

Завдання 14 Ти на прогулянці за містом. Познач хрестиком, де ти розміщуєшся.

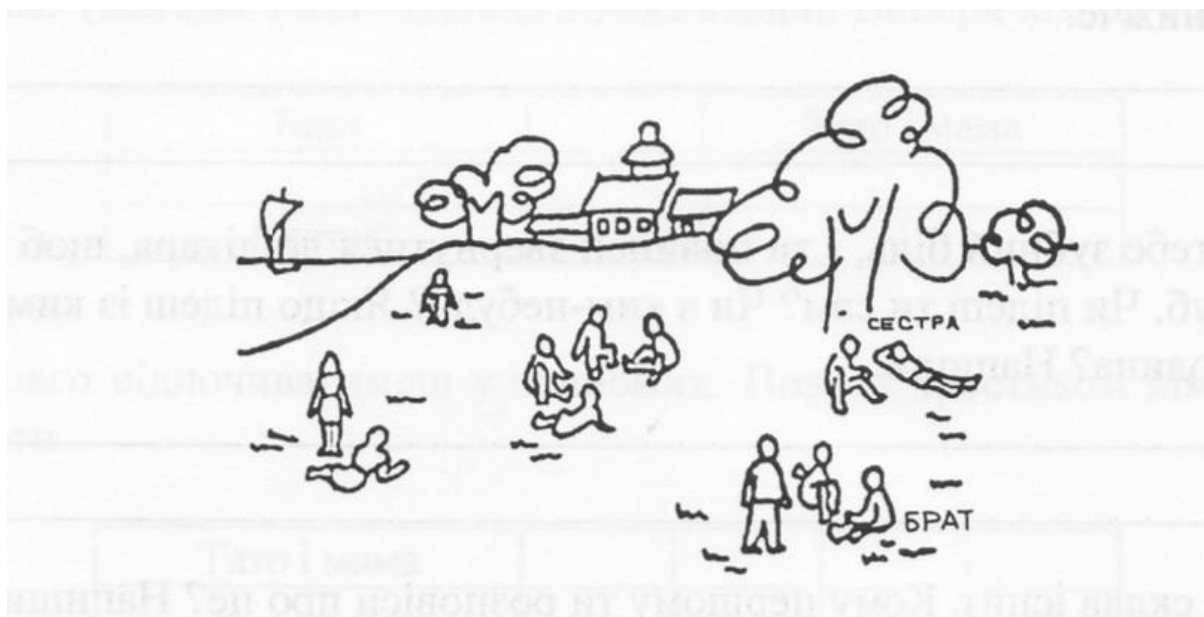


Завдання 15 Інша прогулянка, познач, де ти цього разу.

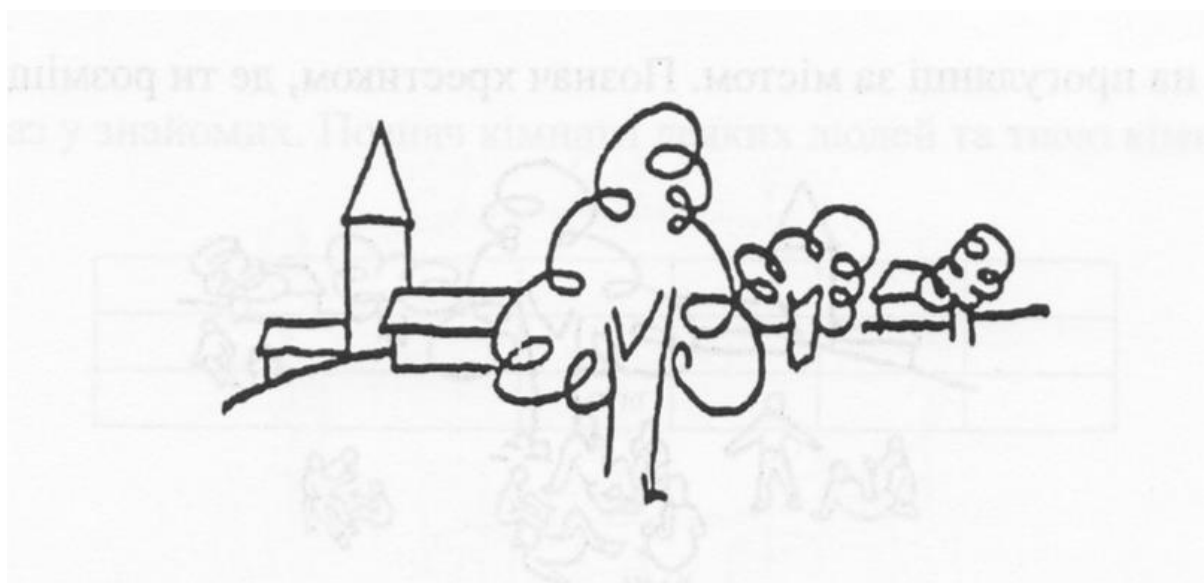


Завдання 16 Де ти цього разу?

Продовження додатку Л



Завдання 17 Тепер на цьому малюнку розташуй декількох людей і себе. Намалюй або познач хрестиком. Напиши, що це за люди.

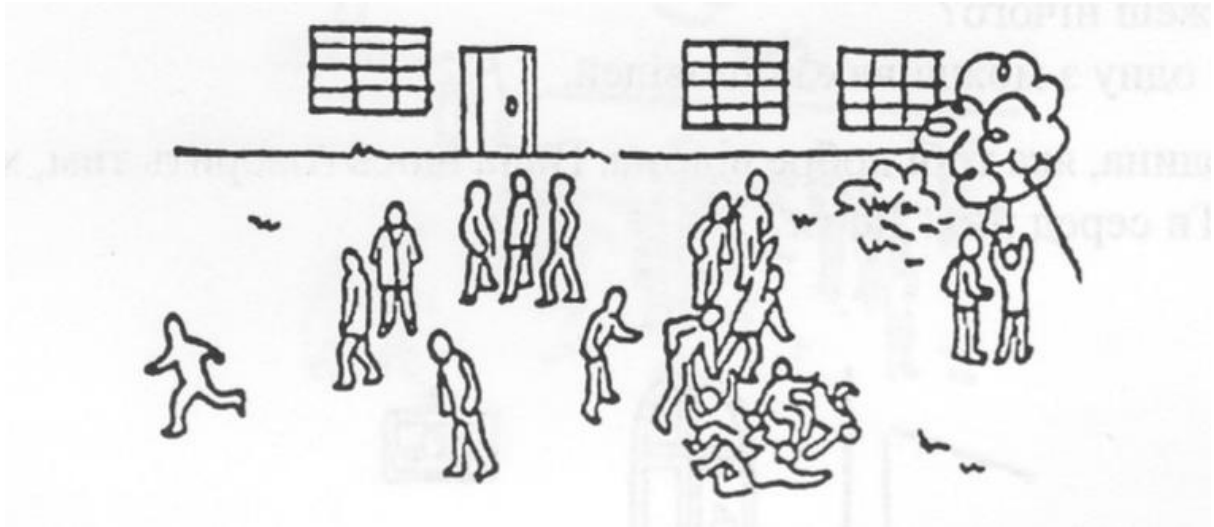


Завдання 18 Тобі та деяким іншим дали подарунки. Хтось отримав подарунок кращий, ніж інші. Кого б ти хотів бачити на його місці? А може, тобі байдуже? Напиши.

Завдання 19 Ти збираєшся у далеку подорож, далеко від своїх рідних. За ким би нудгував найбільше? Напиши нижче.

Завдання 22 Це майдан для ігор. Познач хрестиком, де ти.

Продовження додатку Л



Завдання 23 Ось твої товариші. Вони невідомо чому сваряться. Познач хрестиком, де будеш ти.



Завдання 24 Це твої товариші, які сваряться через правила гри. Познач, де ти.

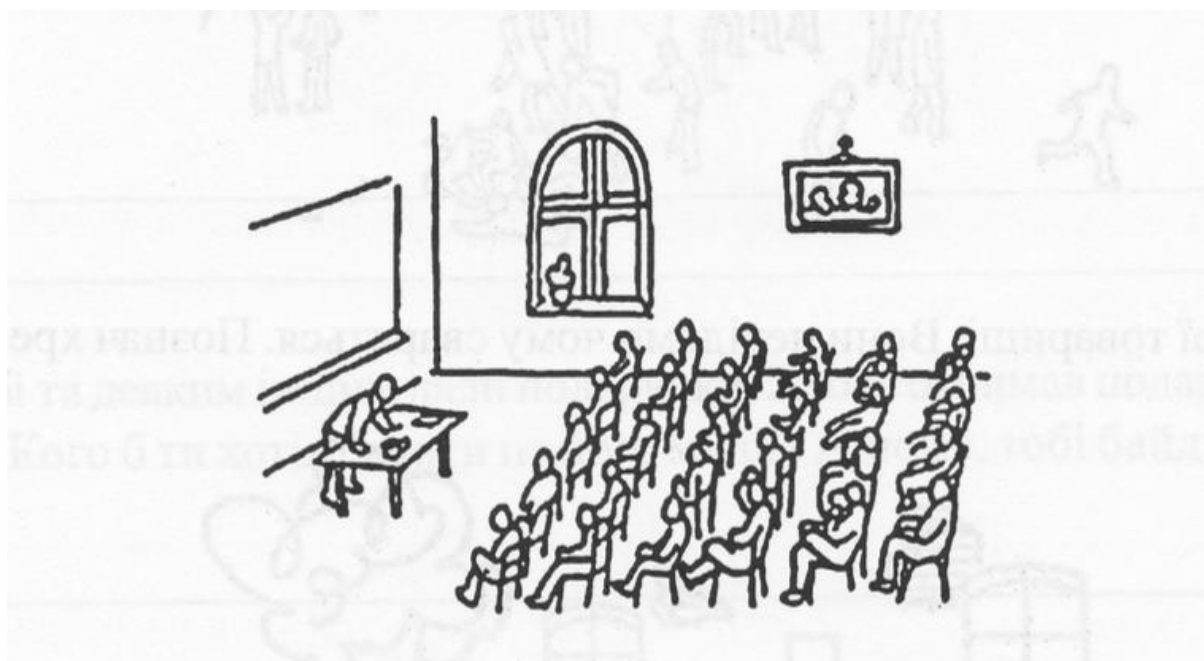


Завдання 25 Товариш навмисне штовхнув тебе, і ти впав. Що ти робитимеш:

- плакатимеш?
- поскаржишся вчителю?
- удариш його?
- зробиш йому зауваження?
- не скажеш нічого?

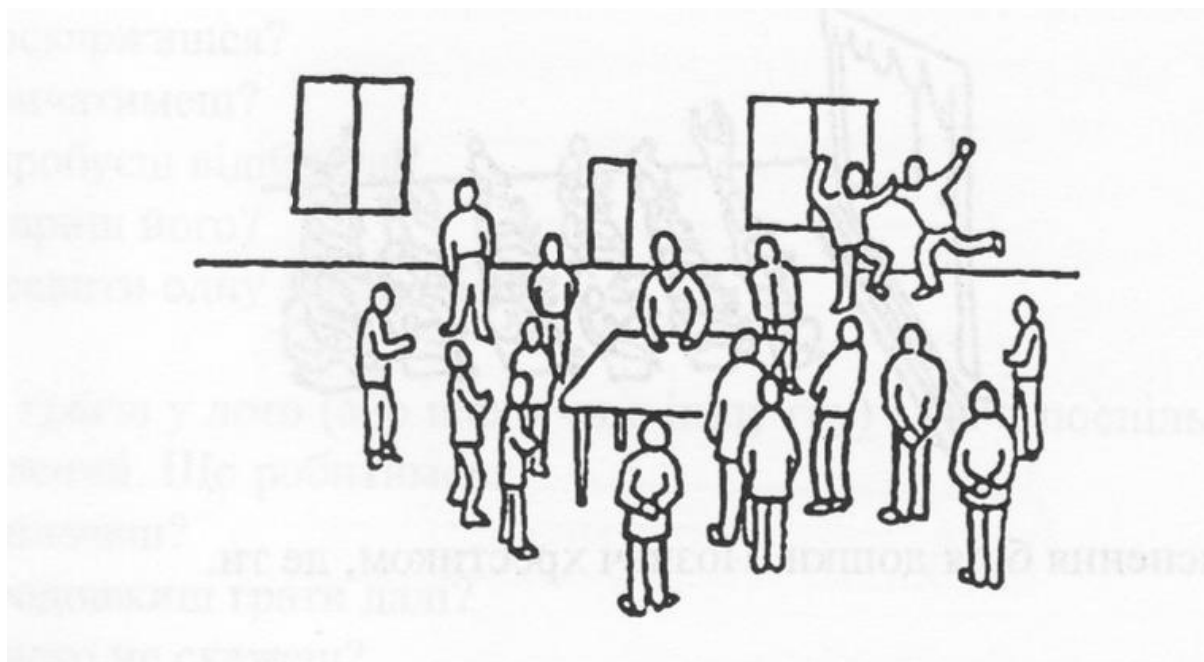
Підкресли одну з можливих відповідей.

Завдання 26 Ось людина, яка тобі добре відома. Вона щось говорить тим, хто сидить на стільцях. Ти серед них. Де ти?



Продовження додатку Л

Завдання 28 Ці люди стоять біля столу, одна з них щось пояснює. Ти серед тих людей, які слухають. Познач, де ти.



Завдання 29 Ти і твої товариші на прогулянці. Одна жінка щось пояснює вам. Познач хрестиком, де ти.

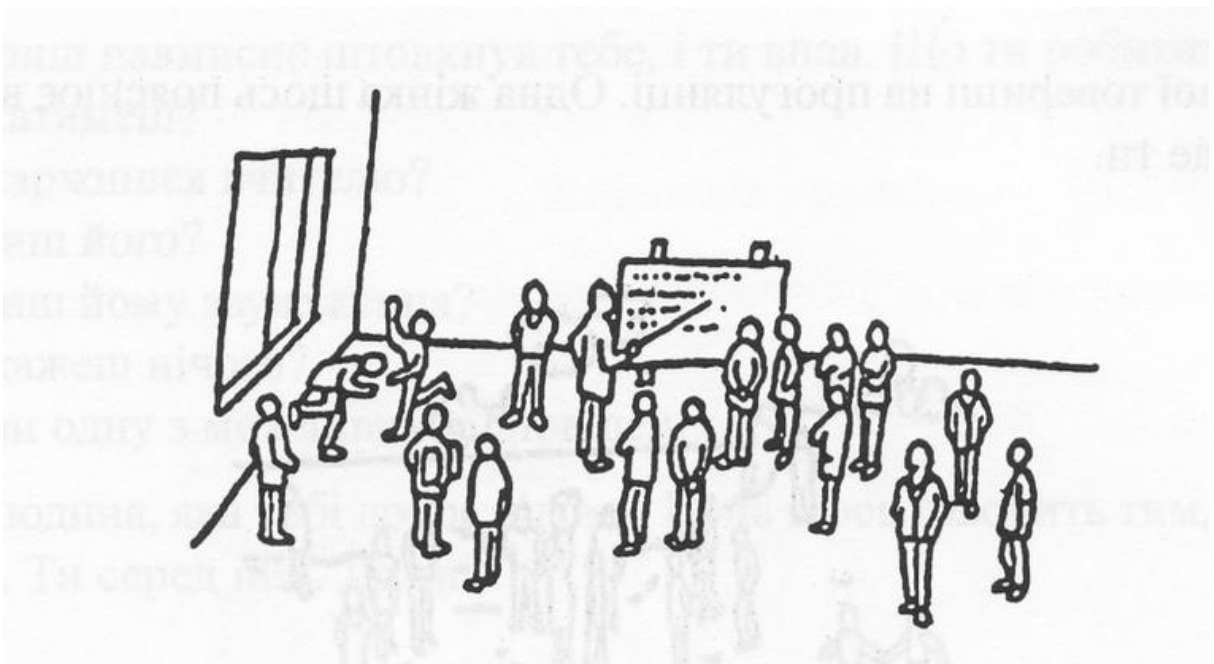


Завдання 30 Під час прогулянки всі розмістилися на зеленій травиці. Познач, де ти.

Продовження додатку Л



Завдання 32 Це пояснення біля дошки. Познач хрестиком, де ти.



Завдання 33 Один із товаришів глузує з тебе. Що ти робитимеш:

- плакатимеш?
 - не звертатимеш уваги?
 - сам глузуватимеш із нього?
 - образиш або вдариш його?
- Підкресли одну з відповідей.

Продовження додатку Л

Завдання 34 Один із товаришів глузує з твого друга. Що ти робитимеш:

- заплачеш?
- не звертатимеш уваги?
- сам поглузуєш із нього?
- образиш або вдариш його?

Підкресли одну з відповідей.

Завдання 35 Товариш узяв твою ручку без дозволу. Що ти робитимеш:

- заплачеш?
- поскаржишся?
- кричатимеш?
- спробуєш відібрати?
- удариш його?

Підкресли одну з відповідей.

Завдання 36 Ти граєш у лото (або шахи чи в іншу гру) і двічі поспіль програєш. Ти незадоволений. Що робитимеш:

- заплачеш?
- продовж грати далі?
- нічого не скажеш?
- почнеш сердитися?

Підкресли одну з відповідей.

Завдання 37 Батько не дозволяє тобі йти на прогулянку. Що ти робитимеш:

- нічого не скажеш?
- насупишся?
- заплачеш?
- запротестуєш?
- спробуєш вийти без дозволу?

Підкресли одну з відповідей.

Завдання 38 Мама не дозволяє тобі йти на прогулянку. Що ти робитимеш:

- нічого не скажеш?
- насупишся?
- заплачеш?
- запротестуєш?
- спробуєш вийти без дозволу?

Підкресли одну з відповідей.

Завдання 40 Ти з родиною пішов у кіно. У кінотеатрі багато вільних місць. Де ти сядеш? Де сядуть ті, хто прийшов разом із тобою?

(Див. схему: Ряди крісел у кінотеатрі)

Завдання 41 У кінотеатрі багато вільних місць. Твої родичі вже сіли на свої місця. Познач хрестиком, де сидітимеш ти.

(Див. схему: Крісла з підписами родичів)

Завдання 42 Знову в кінотеатрі. Де ти сидітимеш?

(Див. схему: Крісла з іншим розташуванням родичів)

Додаток Н

Таблиця Н.1

Результати емпіричного дослідження за методикою діагностики рівня адаптованості учнів за методикою

Афанасьєва

№	Ставлення до однокласників			Ставлення до самого себе			Ставлення до батьків			Ставлення до вчителів.			Ставлення до друзів поза школою			Ставлення до навчання			Ставлення до праці			Ставлення до громадської роботи		
	к	ф	д	к	ф	д	к	ф	д	к	ф	д	к	ф	д	к	ф	д	к	ф	д	к	ф	д
1	30	35	5	30	35	5	40	40	0	30	35	5	30	35	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5
2	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	30	30	0	25	30	5	25	25	0	20	25	5
3	30	35	5	30	35	5	40	40	0	30	35	5	30	35	5	30	35	5	30	35	5	25	30	5
4	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
5	40	45	5	45	45	0	45	45	0	40	45	5	40	45	5	40	45	5	35	40	5	35	40	5
6	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5
7	30	35	5	30	35	5	40	40	0	30	35	5	30	35	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5
8	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
9	40	45	5	35	40	5	45	45	0	35	40	5	40	45	5	35	40	5	35	40	5	35	40	5
10	30	35	5	30	35	5	40	40	0	30	35	5	30	35	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5
11	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
12	30	35	5	30	35	5	40	40	0	30	35	5	30	35	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5
13	30	35	5	30	35	5	40	40	0	30	35	5	30	35	5	30	35	5	30	35	5	25	30	5
14	45	45	0	45	45	0	45	45	0	45	45	0	45	45	0	40	45	5	35	40	5	35	40	5

Продовження Додатку Н

Продовж. табл. Н.1

15	40	40	0	35	40	5	45	45	0	35	40	5	35	40	5	35	40	5	35	40	5	30	35	5
16	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
17	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
18	20	25	5	20	25	5	30	30	0	20	25	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	15	20	5
18	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
20	45	45	0	45	45	0	45	45	0	45	45	0	45	45	0	40	45	5	35	40	5	35	40	5
21	25	30	5	25	30	5	35	35	0	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
22	20	25	5	20	25	5	30	30	0	20	25	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	15	20	5
23	25	30	5	25	30	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
24	25	30	5	25	30	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
25	25	30	5	20	25	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	20	25	5
26	25	30	5	25	30	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
27	25	30	5	25	30	5	30	35	5	25	30	5	25	30	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5
28	20	25	5	20	25	5	25	30	5	20	25	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	20	25	5
29	20	25	5	20	25	5	25	30	5	20	25	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	15	20	5
30	20	25	5	20	25	5	25	30	5	20	25	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	15	20	5
31	15	25	10	20	25	5	25	30	5	20	25	5	20	25	5	20	25	5	15	20	5	15	20	5