**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури**

**Кафедра психології**

Допущено до захисту

«_____» травня 2026 р.

В.о. зав. кафедри

_____Борис ЯКИМЧУК

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА**

# ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ ОДНОЛІТКІВ

Виконала: студентка 4 курсу, П/41 групи

Освітньо-професійної програми «Психологія»

спеціальності 053 «Психологія»

Сокур Руслана Миколаївна

Науковий керівник:

канд. психол. н., доцент

Якимчук Ірина Павлівна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ……..……..6
1.1. Поняття інклюзивної освіти та її психологічні принципи……...6
1.2. Особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП)……..……..….11
1.3. Міжособистісна взаємодія у дитячих колективах: теоретичний аспект…….…..….15
1.4. Роль психолога у формуванні толерантності та прийняття серед однолітків…….….18
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХНІХ ОДНОЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ……...……21
2.1. Організація і методи емпіричного дослідження……..……21
2.2. Результати діагностики рівня міжособистісної взаємодії, емпатії та толерантності школярів……..…….25
2.3. Аналіз результатів, їх статистична та якісна інтерпретація……30
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХНІХ РОВЕСНИКІВ……..36
3.1. Психолого-педагогічні технології формування позитивної взаємодії…….……36
3.2. Роль психологічного супроводу та розвитку емоційного інтелекту у школярів……..……..37
3.3. Програма формування толерантного середовища у класі……..41
3.4. Оцінка ефективності програми формування толерантного середовища…….…44
ВИСНОВКИ……...…50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….53

# ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням ідей інклюзії, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивна освіта виступає не лише педагогічною, але й глибоко психологічною проблемою, оскільки її ефективність значною мірою залежить від характеру міжособистісної взаємодії між учнями, рівня прийняття, емпатії та толерантності в дитячому колективі.

Особливої уваги потребує питання взаємодії дітей з ООП та їхніх однолітків, адже саме у шкільному середовищі формуються соціальні навички, самооцінка та відчуття приналежності до групи. Наявність труднощів у спілкуванні, упередженого ставлення або соціальної ізоляції може негативно впливати як на дітей з ООП, так і на загальний психологічний клімат класу. Водночас позитивна взаємодія сприяє розвитку емоційного інтелекту, соціальної компетентності та гуманістичних цінностей у всіх учасників освітнього процесу.

У цьому контексті особливої уваги заслуговують результати досліджень О. Мірошниченко, Л. Бахмутової, І. Брецко, Н. Бунжак. Ці та інші українські дослідники наголошують, що інклюзія передбачає не лише адаптацію дитини до школи, але й трансформацію самого освітнього середовища відповідно до її потреб, акцентують увагу на ролі сім'ї та психологічного супроводу у розвитку дітей з особливими потребами, підкреслюючи необхідність комплексного підходу до їх соціалізації. Психологи вказують на те, що ефективність інклюзії значною мірою залежить від соціально-психологічних умов освітнього середовища, зокрема рівня прийняття дітей з ООП, організації взаємодії та наявності психологічного супроводу. Разом з цим дослідники вказують на явища соціальної ізоляції, недостатньої включеності таких дітей

у групову діяльність, а також наявність стереотипів і упередженого ставлення з боку однолітків.

Крім того, сучасні виклики (зокрема соціальні трансформації, вплив воєнних подій, зростання кількості дітей із травматичним досвідом) значно ускладнюють процес впровадження інклюзивної освіти та підсилюють потребу у психологічному супроводі учасників освітнього процесу. У новітніх дослідженнях підкреслюється, що інклюзивне середовище має враховувати широкий спектр індивідуальних відмінностей дітей, включаючи соціальні, культурні та психоемоційні фактори.

Таким чином, дослідження психологічних аспектів інклюзивної освіти, зокрема особливостей взаємодії дітей з ООП та їхніх однолітків, є актуальним і соціально значущим завданням сучасної психологічної науки і практики.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних особливостей взаємодії дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків в умовах інклюзивного навчання, а також розробка рекомендацій щодо її оптимізації.

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

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння інклюзивної освіти та її психологічних аспектів;
2. Охарактеризувати особливості психічного розвитку дітей з ООП;
3. Дослідити специфіку міжособистісної взаємодії у дитячих колективах;
4. Здійснити емпіричне дослідження рівня взаємодії, емпатії та толерантності учнів;
5. Проаналізувати отримані результати та визначити основні проблеми у взаємодії;
6. Розробити та обґрунтувати психологічні умови оптимізації взаємодії дітей у інклюзивному середовищі.

**Об’єктом** дослідження є процес міжособистісної взаємодії школярів в умовах інклюзивної освіти.

**Предметом** дослідження виступають психологічні особливості взаємодії дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків.

Для досягнення мети та реалізації завдань було використано комплекс **методів** дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні: спостереження, анкетування, психодіагностичні методики (визначення рівня емпатії, толерантності, соціометрія);
- методи математичної статистики для обробки та інтерпретації отриманих даних.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні аспекти інклюзивної освіти та особливості міжособистісної взаємодії дітей з ООП і їхніх однолітків.

**Практичне значення** роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для покращення психологічного клімату в класах, розробки корекційно-розвивальних програм і формування толерантного освітнього середовища [26;31].

Основні положення та результати дослідження були обговорені на засіданні кафедри психології Уманського національного університету, а також представлені на IX Всеукраїнських психологічних читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів».

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел.

Загальний обсяг роботи становить 56 сторінок. Основний текст представлений на 52 сторінках. Робота містить 15 таблиць. Список використаної літератури налічує 40 джерел.

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Поняття інклюзивної освіти та її психологічні принципи

Інклюзивна освіта в сучасній науковій думці розглядається як складний багатовимірний феномен, що інтегрує педагогічні, соціальні та психологічні компоненти. Її сутність виходить за межі суто організаційної моделі навчання і пов’язана зі зміною ціннісних орієнтацій освітньої системи, зокрема утвердженням принципів рівності, недискримінації та поваги до індивідуальних відмінностей.

У вітчизняних дослідженнях інклюзивна освіта дедалі частіше трактується як філософія рівних можливостей і соціальної справедливості, що передбачає не лише доступ до освіти, але й створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі. Так, у працях Лесі Прохоренко наголошується, що інклюзія передбачає трансформацію освітнього середовища відповідно до потреб дитини, а не адаптацію дитини до існуючої системи, що відображає гуманістичну парадигму сучасної освіти [32].

Зокрема, у роботах І. Брецко, Т. Ямчук та М. Долинай інклюзія визначається як процес розширення участі всіх членів суспільства у соціальному житті, передусім осіб із порушеннями розвитку [5]. Автори підкреслюють, що йдеться не лише про фізичну присутність дитини у загальноосвітньому закладі, а про її активну включеність у всі види діяльності — навчальну, комунікативну, позакласну. Такий підхід акцентує саме соціальний вимір інклюзії, де освіта виступає ключовим механізмом соціалізації та інтеграції.

Водночас інші українські дослідники (зокрема О. Мірошниченко, Л. Бахмутова) розширюють це визначення, наголошуючи, що інклюзія є не лише процесом включення, а й процесом якісної зміни взаємодії у колективі, що передбачає формування нових норм спілкування, прийняття різноманітності

та розвитку толерантності [ 25; 26; 31]. У цьому контексті інклюзивна освіта розглядається як середовище, що впливає на всіх учасників освітнього процесу, а не лише на дітей з ООП.

Порівняльний аналіз підходів дозволяє виділити кілька основних інтерпретацій інклюзивної освіти у сучасній українській науці:

– як соціального процесу інтеграції (І. Брецко та ін.);

– як системної трансформації освітнього середовища (Л. Прохоренко);

– як психологічного простору розвитку особистості та взаємодії (О. Мірошниченко, Л. Бахмутова).

Спільним для всіх підходів є визнання того, що інклюзія не обмежується формальним включенням дитини до класу, а передбачає створення умов для її активної участі, самореалізації та соціального визнання.

Отже, інклюзивну освіту доцільно розглядати як комплексне явище, що поєднує соціальний, педагогічний і психологічний виміри, виступаючи водночас механізмом соціальної інтеграції та середовищем особистісного розвитку дитини.

Натомість у працях Л. Прохоренко інклюзивна освіта розглядається як системна трансформація освітнього середовища, що передбачає комплексні зміни на всіх рівнях функціонування школи [32]. Дослідниця підкреслює, що інклюзія не обмежується створенням доступного фізичного простору або формальним включенням дитини з ООП до класу, а передбачає глибоку перебудову освітнього процесу, зокрема:

– адаптацію змісту навчання (індивідуалізація навчальних програм, варіативність завдань, урахування темпу засвоєння матеріалу);

– модифікацію методів навчання (використання диференційованого та кооперативного навчання, інтерактивних технологій);

– зміну форм організації взаємодії (робота в малих групах, парне навчання, залучення до спільної діяльності);

– створення системи психолого-педагогічного супроводу, що включає командну взаємодію вчителя, психолога, асистента вчителя та батьків [29].

У цьому підході ключовим є положення про те, що саме освітнє середовище має адаптуватися до потреб дитини, а не навпаки. Така позиція відображає гуманістичну та особистісно-орієнтовану парадигму, де центральним стає розвиток індивідуальності, суб'єктності та внутрішнього потенціалу дитини.

Порівнюючи зазначений підхід із соціально орієнтованими концепціями інклюзії (зокрема, представленими у працях І. Брецко, Т. Ямчук, М. Долинай), можна виділити дві ключові теоретичні моделі:

– соціально-інтеграційну, у межах якої інклюзія розглядається як процес включення дитини у соціальне середовище, формування її соціальних ролей і забезпечення участі в житті колективу. Тут основна увага приділяється подоланню ізоляції та створенню умов для соціальної інтеграції;

– особистісно-орієнтовану, яка акцентує увагу на унікальності кожної дитини, її індивідуальних потребах, можливостях і темпах розвитку. У межах цього підходу інклюзія виступає як засіб забезпечення особистісного зростання, самореалізації та психологічного благополуччя [5; 32].

Водночас сучасні українські дослідження демонструють тенденцію до інтеграції цих підходів, оскільки їх ізольоване застосування не забезпечує повноцінної реалізації ідей інклюзії. Зокрема, у працях Л. Прохоренко підкреслюється, що головною метою інклюзивної освіти є соціалізація дитини через розвиток її особистості, що можливе лише за умови поєднання індивідуалізованого підходу з активним включенням у систему соціальних взаємин [32].

У цьому контексті особливого значення набуває система психолого-педагогічного супроводу, яка виступає механізмом поєднання зазначених підходів. Вона забезпечує врахування індивідуальних особливостей дитини, підтримку її емоційного стану та розвитку, створення умов для ефективної взаємодії з однолітками, формування соціальних компетентностей [29].

Таким чином, інклюзивна освіта у сучасному розумінні постає як синтез соціально-інтеграційного та особистісно-орієнтованого підходів, де розвиток дитини розглядається одночасно як процес індивідуального становлення і як процес включення у систему соціальних відносин.

До основних психологічних принципів інклюзивної освіти належать:

1. Принцип індивідуалізації навчання. Він передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини, зокрема рівня її когнітивного розвитку, емоційно-вольової сфери, темпу засвоєння інформації, стилю навчання. У сучасних дослідженнях (зокрема у працях Лесі Прохоренко) підкреслюється, що індивідуалізація має реалізовуватись через адаптацію навчальних програм, варіативність завдань, використання диференційованих методів навчання. Водночас цей принцип пов'язаний із концепцією зони найближчого розвитку, що передбачає орієнтацію на потенційні можливості дитини, а не лише на актуальний рівень її розвитку [32].
2. Принцип прийняття та безумовної цінності кожної особистості. Цей принцип базується на гуманістичній психології і передбачає визнання унікальності кожної дитини незалежно від її особливостей розвитку. У контексті інклюзивної освіти це означає відмову від стигматизації та дискримінації, формування позитивного ставлення до різноманітності. Дослідження українських науковців (зокрема О. Мірошниченко, Л. Бахмутової) свідчать, що саме рівень прийняття у колективі є одним із ключових факторів успішної соціалізації дітей з ООП [25].
3. Принцип розвитку через взаємодію. Відповідно до цього принципу психічний розвиток дитини відбувається у процесі активної взаємодії з іншими людьми — однолітками, педагогами, батьками. Інклюзивне середовище створює унікальні можливості для такого розвитку, оскільки передбачає різноманітність соціальних контактів. У працях І. Брецко та співавторів наголошується, що саме спільна діяльність і комунікація сприяють формуванню соціальних навичок, емпатії та толерантності [5; 26; 31].

4. Принцип психологічної безпеки освітнього середовища. Передбачає створення таких умов, у яких дитина відчуває емоційний комфорт, захищеність і підтримку. Це включає відсутність психологічного тиску, булінгу, дискримінації, а також наявність доброзичливої атмосфери у класі. Дослідження показують, що саме психологічна безпека є необхідною умовою розвитку особистості, формування позитивної самооцінки та мотивації до навчання.

Разом із тим, попри теоретичну обґрунтованість зазначених принципів, сучасні дослідники наголошують на наявності суттєвих труднощів їх практичної реалізації. Зокрема, серед основних бар'єрів інклюзивної освіти виділяють:

– недостатній рівень психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, що проявляється у відсутності знань про особливості розвитку дітей з ООП, труднощах у побудові ефективної взаємодії та низькій толерантності до індивідуальних відмінностей;

– обмеженість ефективних моделей міжособистісної взаємодії у класі, зокрема недостатній розвиток практик кооперативного навчання, групової роботи, формування позитивного мікроклімату;

– низький рівень впровадження інноваційних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, соціальних навичок, толерантності [26];

– формальний характер інклюзії, коли дитина фізично присутня у класі, але фактично не включена у повноцінну взаємодію;

– недостатній рівень психологічного супроводу, що ускладнює адаптацію як дітей з ООП, так і їхніх однолітків [29].

У працях сучасних українських дослідників підкреслюється, що подолання цих бар'єрів можливе лише за умови системного підходу, який передбачає підготовку педагогів, активну участь психолога, залучення батьків та створення цілісного інклюзивного середовища.

Отже, інклюзивна освіта постає не лише як організаційна форма навчання, а як цілісна психологічна система, що передбачає глибоку трансформацію цінностей, установок і характеру взаємодії в освітньому середовищі. Її ефективність визначається не стільки наявністю формальних умов, скільки рівнем сформованості гуманістичних орієнтацій, психологічної готовності учасників освітнього процесу та здатністю до конструктивної взаємодії [29].

## 1.2. Особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП)

Проблема психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з ключових у психології інклюзивної освіти, що підтверджується численними сучасними вітчизняними дослідженнями. Українські науковці наголошують на тому, що дана категорія дітей є внутрішньо неоднорідною і включає осіб із різними типами порушень — інтелектуальними, мовленнєвими, сенсорними, емоційно-вольовими, поведінковими тощо. Така різноманітність обумовлює необхідність диференційованого підходу до аналізу їхнього розвитку та освітніх потреб.

У працях Л. Прохоренко підкреслюється, що психічний розвиток дітей з ООП характеризується нерівномірністю формування психічних функцій, що проявляється у специфічному поєднанні збережених і порушених компонентів розвитку. Дослідниця зазначає, що ефективний розвиток таких дітей можливий лише за умови створення системи комплексного психолого-педагогічного супроводу, яка враховує індивідуальні можливості, інтереси та зону найближчого розвитку дитини [32].

Подібну позицію підтримують Р. Процюк та Л. Прохоренко, які у своїх дослідженнях наголошують, що діти з ООП можуть навчатися в різних освітніх умовах (індивідуальних, інтегрованих, інклюзивних), і кожна з цих

форм по-різному впливає на їх психічний розвиток. Це свідчить про необхідність гнучкого підходу до організації освітнього процесу [32].

Водночас у сучасних дослідженнях акцент зміщується з виключно медико-дефіцитарного розуміння розвитку до соціально-психологічного. Так, у роботах О. Мірошниченко та Л. Бахмутової підкреслюється, що розвиток дітей з ООП значною мірою визначається не лише характером порушення, а й умовами освітнього середовища, рівнем соціальної підтримки та якістю взаємодії з однолітками.

Особливо важливим є положення про те, що труднощі психічного розвитку часто посилюються соціальними чинниками. Зокрема, у дослідженнях І. Брецко та співавторів зазначається, що недостатня включеність у колектив, наявність упередженого ставлення, соціальна ізоляція можуть призводити до вторинних порушень — зниження самооцінки, тривожності, труднощів у комунікації [5].

Цей підхід доповнюється результатами досліджень А. Дукач та А. Іващенко, які доводять, що у дітей з ООП часто спостерігаються явища шкільної дезадаптації, підвищеної тривожності та труднощів соціально-психологічної адаптації, що безпосередньо пов’язано з недостатнім рівнем психологічного супроводу та підтримки в освітньому середовищі [11].

Окремий напрям досліджень пов’язаний із впливом кризових і травматичних факторів на розвиток дітей з ООП. Так, у працях численних українських дослідників підкреслюється, що психотравматичні події (зокрема пов’язані з воєнними умовами) значно ускладнюють процес психічного розвитку таких дітей, впливаючи на їх емоційний стан, поведінку та здатність до соціальної взаємодії [5; 9; 15; 16; 35; 36].

Важливим доповненням до розуміння психічного розвитку є дослідження Л. Прокоф’євої, яка акцентує увагу на ролі сімейного середовища. Вона зазначає, що гармонійний розвиток дитини з ООП значною мірою залежить від рівня підтримки в сім’ї, сформованості позитивного емоційного клімату та співпраці батьків із фахівцями.

Порівняльний аналіз показує, що сучасна українська психологія поступово переходить від дефіцитарної моделі до ресурсно-орієнтованої, яка передбачає створення умов для розвитку потенціалу дитини та її активної участі у соціальному житті.

Отже, психічний розвиток дітей з ООП слід розглядати як багатофакторний процес, що визначається взаємодією біологічних, психологічних і соціальних чинників. Вирішальне значення при цьому має не лише характер порушення, але й якість освітнього середовища, рівень психологічної підтримки та можливості для повноцінної взаємодії з однолітками.

Таким чином, аналіз сучасних українських досліджень дозволяє виділити кілька ключових підходів до розуміння психічного розвитку дітей з ООП:

- дефіцитарний підхід, який акцентує увагу на порушеннях і обмеженнях розвитку;
- компенсаторний підхід (орієнтація на можливості компенсації порушень);
- соціально-психологічний підхід (вплив середовища та взаємодії);
- ресурсний підхід (орієнтація на сильні сторони дитини), що розглядає дитину через її потенційні можливості та здатність до компенсації.

Сучасна українська психологія дедалі більше орієнтується на ресурсний підхід у розумінні психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. На відміну від традиційного дефіцитарного підходу, який зосереджується переважно на порушеннях і обмеженнях розвитку, ресурсна парадигма акцентує увагу на потенційних можливостях дитини, її сильних сторонах та здатності до компенсації і саморозвитку.

Такий підхід знайшов відображення у працях Л. Прохоренко, де підкреслюється, що ефективність психолого-педагогічного супроводу визначається не стільки корекцією недоліків, скільки створенням умов для розкриття індивідуального потенціалу дитини, розвитку її суб’єктності та активної життєвої позиції. Дослідниця наголошує на важливості формування

середовища підтримки, у якому дитина має можливість переживати успіх, взаємодіяти з однолітками та поступово розширювати зону своєї компетентності [7; 32].

Подібну позицію розвивають О. Мірошниченко та Л. Бахмутова, які у своїх роботах доводять, що соціальна активність дітей з ООП безпосередньо залежить від організації освітнього середовища [25]. Вони підкреслюють, що включення дітей у спільну діяльність, групові форми роботи та інтерактивне навчання сприяє не лише їх когнітивному розвитку, але й формуванню позитивної «Я-концепції» та відчуття приналежності до колективу [25].

У дослідженнях І. Брецко та співавторів також акцентується, що ресурсний підхід передбачає зміну самої логіки взаємодії з дитиною: від «допомоги слабкому» до «партнерства у розвитку». Це означає, що дитина з ООП розглядається як активний учасник освітнього процесу, здатний впливати на власний розвиток і соціальне середовище [5].

Особливе значення в межах ресурсного підходу надається розвитку емоційно-вольової сфери та соціальних навичок, оскільки саме вони забезпечують успішність інтеграції дитини у колектив. У сучасних дослідженнях українських психологів (зокрема у працях, присвячених інклюзивному середовищу) підкреслюється, що у дітей з ООП часто спостерігаються труднощі у формуванні емпатії (розуміння емоцій інших людей), саморегуляції (контроль власної поведінки та емоцій), комунікативних навичок (ініціювання та підтримка спілкування).

Так, у дослідженнях, присвячених соціально-психологічній адаптації дітей з ООП, встановлено, що недостатній розвиток емоційної сфери може призводити до підвищеної тривожності, агресивних або, навпаки, замкнених форм поведінки. Це ускладнює процес встановлення міжособистісних контактів і знижує рівень прийняття таких дітей у групі однолітків.

Водночас підкреслюється, що зазначені труднощі не є фатальними і можуть бути подолані за умови цілеспрямованої психологічної роботи. Зокрема, ефективними визнаються програми розвитку емоційного інтелекту,

тренінги соціальних навичок, групові корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на формування навичок співпраці, взаєморозуміння та прийняття.

Аналіз сучасних досліджень також показує, що розвиток соціальних навичок дітей з ООП значною мірою залежить від характеру взаємодії з однолітками. Позитивний досвід спільної діяльності, підтримка з боку групи, наявність дружніх зв'язків виступають важливими чинниками психологічного благополуччя та особистісного розвитку.

Таким чином, узагальнюючи результати сучасних наукових досліджень, можна зробити висновок, що психічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами є складним, багатофакторним процесом, який визначається взаємодією індивідуальних (біологічних і психологічних) особливостей дитини, соціальних факторів (сім'я, однолітки, освітнє середовище) та умов організації навчання та психологічного супроводу.

При цьому вирішальну роль відіграє саме якість освітнього середовища: його відкритість, підтримувальний характер, рівень толерантності та можливості для активної участі дитини у спільній діяльності [26; 31]. Саме в таких умовах реалізується ресурсний підхід, який дозволяє не лише компенсувати труднощі розвитку, але й забезпечити гармонійне становлення особистості дитини.

### 1.3. Міжособистісна взаємодія у дитячих колективах: теоретичний аспект

Міжособистісна взаємодія є одним із провідних чинників розвитку особистості дитини в умовах шкільного середовища, оскільки саме у процесі спілкування та спільної діяльності формуються базові соціальні навички, самооцінка, уявлення про себе та інших. У контексті інклюзивної освіти значення цього процесу суттєво зростає, адже рівень і характер взаємодії між дітьми безпосередньо визначають успішність соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП), їх включеність у колектив та

психологічне благополуччя. Цю позицію підтверджують дослідження І. Брецко та співавторів, які підкреслюють, що саме характер міжособистісних відносин є визначальним фактором ефективності інклюзивного навчання.

У сучасних дослідженнях українських науковців дитячий колектив розглядається як складна соціально-психологічна система, у межах якої відбувається формування статусно-рольової структури, норм поведінки та ціннісних орієнтацій. Зокрема, у працях О. Мірошниченко та Л. Бахмутової зазначається, що кожна дитина займає певну позицію в групі, яка визначає рівень її прийняття, можливості впливу та характер взаємодії з однолітками. У цьому контексті інклюзивне середовище виступає фактором, який трансформує традиційну систему взаємин, оскільки включає дітей із різними психофізичними характеристиками та освітніми потребами.

Згідно з дослідженнями Л. Прохоренко, в інклюзивному класі відбувається перебудова соціальних зв’язків, що проявляється у впровадженні нових форм взаємодії — групової роботи, кооперативного навчання, взаємонавчання. Такі форми організації діяльності сприяють розширенню комунікативного досвіду дітей, розвитку навичок співпраці та взаємної підтримки. Водночас ефективність цих процесів значною мірою залежить від рівня сформованості соціальних компетентностей учнів і професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі [32].

Разом із позитивними можливостями інклюзивного навчання, сучасні дослідження вказують на наявність низки труднощів у міжособистісній взаємодії. Зокрема, І. Брецко та співавтори відзначають виникнення соціальної дистанції між дітьми з ООП та їхніми однолітками, що проявляється у зниженні інтенсивності контактів, обмеженні спільної діяльності та недостатній включеності у неформальне спілкування.

Іншою важливою проблемою є формування стереотипів і упереджених уявлень щодо дітей з особливими потребами. У працях О. Мірошниченко підкреслюється, що недостатній рівень обізнаності та відсутність досвіду

позитивної взаємодії сприяють закріпленню негативних соціальних установок, які ускладнюють процес прийняття таких дітей у колективі.

Крім того, дослідники (зокрема А. Дукач, А. Іващенко) звертають увагу на труднощі у встановленні дружніх стосунків, що пов'язані як із особливостями розвитку дітей з ООП (порушення комунікації, емоційної регуляції), так і з недостатньою готовністю однолітків до взаємодії. Наслідком цього може бути соціальна ізоляція, зниження самооцінки та підвищення рівня тривожності.

У зв'язку з цим сучасні дослідники (Л. Прохоренко, О. Мірошниченко) наголошують, що ефективна міжособистісна взаємодія в інклюзивному середовищі повинна формуватися цілеспрямовано і базуватися на розвитку ключових соціально-психологічних якостей, зокрема емпатії, толерантності та соціальної компетентності. Саме ці якості забезпечують здатність дітей до взаєморозуміння, співпраці та прийняття індивідуальних відмінностей [26; 32].

Аналіз наукових підходів до розуміння міжособистісної взаємодії дозволяє виділити кілька теоретичних ракурсів її дослідження. У межах соціально-психологічного підходу (представленого у працях українських дослідників соціальної психології освіти) взаємодія розглядається як система міжособистісних відносин і групової динаміки. Діяльнісний підхід, який активно використовується у психолого-педагогічних дослідженнях, акцентує увагу на спільній діяльності як основі взаємодії. У свою чергу, комунікативний підхід (розроблений у контексті психології спілкування) підкреслює значення обміну інформацією та емоційними станами.

Сучасні українські дослідження (зокрема Л. Прохоренко) інтегрують ці підходи, розглядаючи міжособистісну взаємодію як цілісний багаторівневий процес, що поєднує спілкування, діяльність і систему соціальних відносин [32].

Отже, міжособистісна взаємодія у дитячих колективах є складним психологічним процесом, який визначає не лише соціальний статус і

психологічний комфорт дитини, але й загальну ефективність інклюзивної освіти. Саме характер взаємодії виступає одним із ключових показників успішності включення дітей з ООП у освітнє середовище та їхнього повноцінного особистісного розвитку.

### 1.4. Роль психолога у формуванні толерантності та прийняття серед однолітків

У сучасній інклюзивній освіті провідна роль належить практичному психологу як фахівцю, що забезпечує комплексний психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу. У наукових дослідженнях українських авторів підкреслюється, що інклюзивне середовище потребує не лише педагогічних змін, але й системної психологічної підтримки, спрямованої на розвиток особистості дитини, її соціальну адаптацію та формування позитивних міжособистісних відносин.

Згідно з сучасними підходами, діяльність шкільного психолога є багатофункціональною і включає кілька взаємопов’язаних напрямів роботи. Насамперед це діагностична функція, яка передбачає вивчення індивідуально-психологічних особливостей дітей, рівня їхнього емоційного та когнітивного розвитку, а також соціального статусу в групі. Діагностика дозволяє своєчасно виявляти труднощі адаптації та визначати потреби дитини у підтримці.

Не менш важливою є корекційно-розвивальна функція, що реалізується через проведення індивідуальних і групових занять, спрямованих на розвиток емоційно-вольової сфери, комунікативних навичок та соціальної компетентності. У працях Л. Прохоренко наголошується, що саме розвиток цих якостей є ключовою умовою успішної соціалізації дітей з ООП в інклюзивному середовищі [7; 32].

Консультативна функція психолога полягає у наданні допомоги педагогам і батькам щодо розуміння особливостей розвитку дітей, вибору

ефективних стратегій взаємодії та подолання труднощів у навчальному процесі. У цьому контексті важливими є дослідження О. Мірошниченко та Л. Бахмутової, які підкреслюють необхідність співпраці всіх учасників освітнього процесу для забезпечення ефективної інклюзії.

Просвітницька функція передбачає формування у педагогів, учнів і батьків розуміння цінності інклюзії, розвиток толерантності та прийняття різноманітності [26; 31]. У наукових публікаціях (зокрема І. Брецко, Т. Ямчук, М. Долинай) зазначається, що саме недостатній рівень обізнаності є одним із ключових бар'єрів інклюзивної освіти, а тому психолог відіграє важливу роль у формуванні позитивних соціальних установок [5].

Особливого значення набуває діяльність психолога у процесі формування толерантного ставлення до дітей з ООП. Українські дослідники наголошують, що толерантність не виникає стихійно, а формується через спеціально організовану систему виховних і просвітницьких заходів, які спрямовані на розвиток емпатії, зниження рівня стереотипізації та формування досвіду позитивної взаємодії [26;31].

У роботах Л. Прохоренко підкреслюється, що саме через емоційно насичений досвід спілкування у спільній діяльності відбувається зміна ставлення дітей до однолітків з ООП [32].

У контексті сучасних суспільних викликів, зокрема умов воєнного стану, роль шкільного психолога значно зростає. Дослідження українських науковців (зокрема у публікаціях, присвячених психологічній підтримці дітей у кризових умовах) свідчать, що значна частина учнів має підвищений рівень тривожності, емоційної нестабільності та потребує додаткової психологічної допомоги. У таких умовах інклюзивне середовище має враховувати не лише освітні, а й травматичні фактори розвитку дитини, забезпечуючи безпечний емоційний простір.

Порівнюючи підходи до діяльності практичного психолога, у науковій літературі можна виділити два основні напрями: традиційний підхід, який передбачає роботу переважно з окремою дитиною, що має труднощі у

розвитку або навчанні; системний (інклюзивний) підхід, який орієнтований на роботу з усім освітнім середовищем, включаючи педагогів, учнів і батьків.

Сучасні українські дослідження доводять, що найбільш ефективним є саме системний підхід, оскільки формування толерантності, прийняття та соціальної включеності можливе лише за умови зміни всієї системи міжособистісних взаємин у класі, а не лише корекції окремої дитини [32].

Отже, практичний психолог виступає ключовою фігурою інклюзивного освітнього процесу, оскільки саме він забезпечує психологічну рівновагу середовища, сприяє розвитку позитивних міжособистісних відносин, формуванню толерантності та створенню умов для повноцінного особистісного розвитку всіх дітей [31].

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що інклюзивна освіта є складним соціально-психологічним явищем, яке передбачає трансформацію освітнього середовища відповідно до потреб кожної дитини.

З’ясовано, що сучасні наукові підходи до інклюзії поєднують соціально-інтеграційні та особистісно-орієнтовані концепції, акцентуючи роль психолого-педагогічного супроводу.

Встановлено, що психічний розвиток дітей з ООП має специфічні особливості, зокрема нерівномірність розвитку психічних функцій та залежність від соціального середовища.

Доведено, що міжособистісна взаємодія є ключовим фактором успішності інклюзивного навчання, а її ефективність визначається рівнем емпатії, толерантності та соціальної компетентності учнів [7].

Обґрунтовано, що практичний психолог відіграє провідну роль у формуванні толерантного середовища та забезпеченні психологічного супроводу учасників освітнього процесу [26;31].

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує необхідність подальшого емпіричного дослідження особливостей взаємодії дітей з ООП та їхніх однолітків, що й становить зміст наступного розділу роботи.

# РОЗДІЛ 2
# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХНІХ ОДНОЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

## 2.1. Організація і методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на комплексне вивчення психологічних особливостей міжособистісної взаємодії учнів інклюзивного класу, зокрема на визначення характеру соціальних відносин у дитячому колективі, рівня розвитку емпатії та толерантності, а також особливостей соціального статусу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у системі міжособистісних взаємин.

Актуальність такого дослідження зумовлена тим, що в умовах інклюзивного навчання недостатньо лише формального включення дитини з ООП до класу. Важливим є саме якість її соціальної інтеграції, рівень прийняття однолітками та характер взаємодії в навчальній і позанавчальній діяльності.

Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти Родниківський ліцей, де функціонує інклюзивний 4 клас. Організаційно дослідження мало констатувальний характер, тобто передбачало вивчення вже сформованого стану міжособистісних відносин без здійснення будь-якого психологічного або педагогічного впливу на учасників.

Дослідження здійснювалося у кілька етапів:

Перший етап (підготовчий) передбачав аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем інклюзивної освіти та дитячої взаємодії, визначення мети, завдань та вибірки дослідження, підбір психодіагностичного інструментарію з урахуванням вікових особливостей учнів.

Другий етап (емпіричний) включав у себе проведення психодіагностики у класному колективі, індивідуальне та групове тестування учнів, спостереження за поведінкою дітей під час уроків і групових завдань.

На третьому етапі (аналітичному) нами була здійснена обробка отриманих результатів, проведений якісний та кількісний аналіз даних, здійснена інтерпретація результатів у контексті проблеми дослідження.

У дослідженні брали участь учні 4 класу загальноосвітнього навчального закладу. Загальна чисельність вибірки становила 24 учні, що є репрезентативним для класного колективу даного вікового періоду. Структура вибірки включала в себе 20 учнів із типовим психічним розвитком та 4 учнів з особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та мовленнєвими порушеннями різного ступеня вираженості. Віковий діапазон учасників становив 9–10 років, що відповідає молодшому шкільному віку, для якого характерними є активний розвиток соціальних навичок, формування групових взаємин та підвищена чутливість до оцінки з боку однолітків. Досліджуваний клас функціонує в умовах інклюзивного навчання вже третій рік. У класі навчаються діти з різними освітніми потребами, зокрема з труднощами мовлення та затримкою психічного розвитку.

Особливістю групи є:

– різний рівень соціальної адаптації учнів;
– наявність стабільних мікрогруп;
– неоднаковий рівень включеності дітей з ООП у неформальне спілкування;
– залежність взаємодії від педагогічної організації діяльності.

Особливістю вибірки є те, що всі учні навчаються в умовах інклюзивного середовища, однак рівень їхньої включеності у систему міжособистісних відносин є різним, що створює підґрунтя для аналізу соціально-психологічної диференціації всередині класу.

У ході дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих психодіагностичних методів, що дозволило отримати як кількісні, так і якісні показники міжособистісної взаємодії.

Зокрема у процесі емпіричного дослідження нами були використані такі методи:

1. Соціометрія Дж. Морено (шкільна адаптація)

Соціометричний метод є класичним інструментом дослідження структури міжособистісних відносин у групі.

Ця методика нами використана з метою визначення соціометричного статусу учнів, виявлення рівня симпатій та антипатій у класі та аналізу структури міжособистісних виборів.

Особливість застосування соціометрії полягала у тому, що учням пропонувалося відповісти на запитання щодо вибору однокласників для спільної діяльності (навчальної та ігрової). Отримані дані дозволили побудувати соціометричну матрицю та визначити статусні позиції кожного учня.

2. Методика діагностики емпатії (Мехрабіан – Епштейн, адаптація Н. Юсупова)

Дана методика нами використана для визначення рівня емоційної чутливості, здатності до співпереживання та розуміння емоційного стану інших людей.

Методика діагностики емпатії включає серію тверджень, на які учні відповідають за шкалою згоди/незгоди. Вона дозволяє визначити три рівні емпатії: високий, середній та низький. Визначаючи рівень емпатії ми розглядали її як один із ключових чинників успішної міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі.

3. Тест комунікативної толерантності (В. Бойко)

Використовуючи у дослідженні цю методику ми намагались оцінити рівень терпимості до інших людей, їхніх особливостей, поведінки та поглядів. Методика дозволяє визначити, наскільки дитина здатна приймати індивідуальні відмінності інших, уникати конфліктності та проявляти терпимість у спілкуванні.

У процесі дослідження ми намагались інтерпретувати толерантність за одним з трьох рівнів:

– високий рівень толерантності;
– середній рівень;
– низький рівень (схильність до нетерпимості та конфліктності).

4. Методика «Ставлення до однолітків» (шкільна соціально-психологічна шкала)

Використовуючи цю методику ми ставили за мету вивчити емоційне ставлення учнів до однокласників, зокрема до дітей з ООП.

У процесі дослідження учням пропонуються твердження, що відображають різні аспекти взаємодії у класі (готовність до співпраці, прийняття, уникання контактів). Використання цієї методики дозволило оцінити не лише когнітивне, а й емоційне ставлення до однолітків.

5. Метод спостереження дозволив вивчити реальну поведінку учнів у природних умовах навчального процесу.

Під час спостереження ми звертали особливу увагу на активність дітей у груповій роботі, ініціативність у спілкуванні, характер взаємодії дітей з ООП з однолітками, прояви підтримки або відторгнення. Використання спостереження дозволило отримати дані про фактичну поведінку, а не лише про декларовані установки учнів.

Застосування вищепереліченого комплексу методів дозволило забезпечити багаторівневий аналіз міжособистісної взаємодії, що включає:

– структурний рівень (соціометрія);
– емоційний рівень (емпатія);
– ціннісно-установчий рівень (толерантність);
– поведінковий рівень (спостереження).

Такий підхід відповідає сучасним вимогам психолого-педагогічних досліджень у сфері інклюзивної освіти, оскільки дозволяє отримати цілісне уявлення про функціонування дитячого колективу.

## 2.2. Результати діагностики рівня міжособистісної взаємодії, емпатії та толерантності школярів

Отримані в ході емпіричного дослідження результати дозволяють охарактеризувати особливості міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі як неоднорідні та такі, що залежать від соціального статусу учнів, рівня емоційного розвитку та сформованості комунікативних навичок. Зокрема:

1. Соціометричне дослідження (метод Дж. Морено)

Аналіз результатів соціометричного опитування дав змогу визначити структуру міжособистісних відносин у класному колективі та розподіл учнів за соціометричними статусами. Результати дослідження представлені в таблиці:

Таблиця 2.1 Результати соціометричного дослідження (Дж. Морено)

| Соціометричний статус | Кількість учнів | Відсоток (%) | Характеристика |
|---|---|---|---|
| Соціометричні зірки | 4 | 16,7% | Високий рівень прийняття, лідери взаємодії |
| Прийняті | 12 | 50,0% | Стабільні позитивні взаємини |
| Малоприйняті | 6 | 25,0% | Обмежені соціальні контакти |
| Ізольовані | 2 | 8,3% | Мінімальні або відсутні вибори |

Було виявлено, що:

– «соціометричні зірки» — 4 учні (16,7%)

Це учні, які користуються високим рівнем симпатії серед однолітків, часто є ініціаторами спілкування, беруть активну участь у групових формах роботи та мають розвинені комунікативні навички.

– «прийняті» — 12 учнів (50%)

Найчисельніша група, яка характеризується стабільними, але не провідними позиціями у системі міжособистісних відносин. Ці учні мають

помірну кількість позитивних виборів і переважно включені в загальнокласну взаємодію.

– «малоприйняті» — 6 учнів (25%)

Учні цієї групи мають обмежену кількість взаємних виборів, що свідчить про часткову соціальну ізоляцію або труднощі у встановленні контактів з однолітками.

– «ізольовані» — 2 учні (8,3%), серед яких 2 дитини з ООП

Ці учні практично не отримали позитивних соціометричних виборів, що вказує на низький рівень інтеграції у класний колектив.

Якісний аналіз результатів показує, що діти з ООП частіше займають периферійні позиції у структурі класу, що може бути пов’язано як з особливостями їхнього розвитку, так і з недостатньою сформованістю навичок соціальної взаємодії у всього колективу.

2. Діагностика рівня емпатії (Мехрабіан – Епштейн, адаптація)

Результати дослідження емпатійних здібностей свідчать про переважання середнього рівня розвитку емпатії у більшості учнів.

Таблиця 2.2 Рівень емпатії (Мехрабіан – Епштейн)

| Рівень емпатії | Кількість учнів | Відсоток (%) | Характеристика |
|---|---|---|---|
| Високий | 5 | 20,8% | Виражене співпереживання |
| Середній | 14 | 58,3% | Ситуативна емпатія |
| Низький | 5 | 20,8% | Слабке емоційне реагування |

Розподіл результатів є наступним:

– високий рівень емпатії — 5 учнів (20,8%)

Ці учні характеризуються високою чутливістю до емоцій інших людей, схильністю до співпереживання та готовністю надавати емоційну підтримку.

– середній рівень — 14 учнів (58,3%)

Діти цієї групи частково розуміють емоційні стани інших, однак їхня емпатійна реакція є ситуативною та не завжди стабільною.

– низький рівень — 5 учнів (20,8%)

Учні з низьким рівнем емпатії демонструють труднощі у розпізнаванні емоцій однолітків та обмежену здатність до емоційного співпереживання.

Інтерпретація результатів свідчить, що емпатія у класі сформована переважно на середньому рівні, що створює потенціал для розвитку, однак не забезпечує стабільної підтримки дітей з ООП у повсякденній взаємодії.

3. Комунікативна толерантність (В. Бойко)

Аналіз рівня комунікативної толерантності показав, що у класному колективі переважає середній рівень прийняття інших людей.

Таблиця 2.3 Рівень комунікативної толерантності (В. Бойко)

| Рівень толерантності | Кількість учнів | Відсоток (%) | Характеристика |
|---|---|---|---|
| Високий | 6 | 25,0% | Прийняття відмінностей |
| Середній | 13 | 54,2% | Вибіркова толерантність |
| Низький | 5 | 20,8% | Нетолерантні установки |

Аналіз отриманих результатів:

– високий рівень толерантності — 6 учнів (25%)

Ці учні демонструють готовність приймати індивідуальні відмінності інших, проявляють терпимість у спілкуванні та схильність до конструктивної взаємодії.

– середній рівень — 13 учнів (54,2%)

Найбільш чисельна група, яка характеризується вибірковим прийняттям інших: у сприятливих умовах учні демонструють толерантність, однак у конфліктних або нових ситуаціях можуть проявляти нетерпимість.

– низький рівень — 5 учнів (20,8%)

Для цієї групи характерні труднощі у прийнятті відмінностей, підвищена критичність до поведінки інших та схильність до уникання або відторгнення.

Таким чином, рівень толерантності у класі можна охарактеризувати як помірний із тенденцією до нестійкості, що вимагає цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи.

4. Ставлення до однолітків (соціально-психологічна оцінка)

Результати методики виявили загалом позитивне, але неоднорідне ставлення учнів до однокласників. Результати дослідження представлені в таблиці.

Таблиця 2.4 Ставлення учнів до однолітків

| Тип ставлення | Кількість учнів | Відсоток (%) |
|---|---|---|
| Позитивне | 15 | 62% |
| Нейтральне | 7 | 28% |
| Негативне / уникання | 2 | 10% |

- позитивне ставлення — 62% учнів

Учні цієї групи демонструють готовність до співпраці, участі в спільних завданнях та емоційно позитивне сприйняття однокласників.

- нейтральне ставлення — 28%

Ці учні не проявляють чітко виражених емоційних установок щодо однолітків і взаємодіють переважно ситуативно.

- негативне ставлення або уникання — 10%

Для цієї групи характерне обмеження контактів, вибірковість у спілкуванні та уникання взаємодії з окремими учнями, зокрема з дітьми з ООП.

Спостереження за поведінкою учнів дозволило встановити якісну картину взаємин. Якісний аналіз поведінки учнів у природних умовах навчального процесу дозволив доповнити психодіагностичні дані.

Встановлено, що:

- активна взаємодія переважно спостерігається під час групових форм роботи, коли завдання вимагають спільного виконання;

– слабка або обмежена взаємодія характерна для ситуацій вільного спілкування та неструктурованої діяльності;
– діти з ООП частіше взаємодіють із обмеженим колом однокласників, зазвичай із одним постійним партнером;
– ініціатива у формуванні взаємодії часто належить педагогу, який виступає посередником у включенні дітей з ООП у спільну діяльність.

Таблиця 2.5 Зведена аналітична таблиця порівняння основних показників

| Показник | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень |
|---|---|---|---|
| Емпатія | 20,8% | 58,3% | 20,8% |
| Толерантність | 25% | 54,2% | 20,8% |
| Соціальний статус (прийняття) | 16,7% (зірки) | 50% (прийняті) | 33,3% (малоприйняті + ізольовані) |

Отримані результати свідчать, що міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі має складну, багаторівневу структуру. Попри наявність загалом позитивного емоційного фону, спостерігаються проблеми соціальної інтеграції дітей з ООП, недостатній рівень стабільної емпатії та нерівномірність розвитку комунікативної толерантності.

Статистичні результати підтверджують, що клас має переважно середній рівень соціально-психологічного розвитку, існує соціальна диференціація учнів, особливо щодо дітей з ООП, емпатія і толерантність є потенційно розвиненими, але нестабільними, а міжособистісна взаємодія потребує психолого-педагогічного коригування.

Це підтверджує необхідність системної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емпатії, формування толерантності та розширення соціальних контактів у класному колективі.

### 2.3. Аналіз результатів, їх статистична та якісна інтерпретація

Отримані в ході емпіричного дослідження дані дозволяють зробити висновок, що міжособистісна взаємодія в інклюзивному класному колективі має асиметричний, нерівномірний та частково нестабільний характер. Це означає, що структура соціальних відносин між учнями не є рівномірно розподіленою, а залежить від соціального статусу дитини, рівня її комунікативних навичок, емоційної відкритості та особливостей організації навчальної діяльності.

Соціометричні дані засвідчили наявність чіткої диференціації учнів за рівнем прийняття у класному колективі. Частина дітей займає позиції «соціометричних зірок» або «прийнятих», що свідчить про їхню високу включеність у систему міжособистісних відносин, наявність стабільних дружніх контактів та позитивне емоційне сприйняття з боку однолітків.

Водночас діти з особливими освітніми потребами частіше опиняються у периферійних або ізольованих позиціях, що проявляється у обмеженій кількості взаємних виборів, зменшеній участі у неформальному спілкуванні та відсутності стабільних дружніх зв’язків із більшістю однокласників.

Такий розподіл свідчить про наявність соціальної дистанції між окремими групами учнів, що є типовим викликом для інклюзивних класів і потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи. Статистичні показники представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6 Розподіл соціометричних статусів (з урахуванням дітей з ООП)

| Соціометричний статус | Загальна кількість | Учні з типовим розвитком | Учні з ООП | % від загалу |
|---|---|---|---|---|
| Соціометричні зірки | 4 | 4 | 0 | 16,7% |
| Прийняті | 12 | 11 | 1 | 50,0% |
| Малоприйняті | 6 | 5 | 1 | 25,0% |
| Ізольовані | 2 | 0 | 2 | 8,3% |

Аналіз результатів дослідження дає можливість зробити певні серйозні висновки, а саме: 100% дітей ізольованої групи — це учні з ООП. Лише 25% дітей з ООП (1 з 4) мають статус «прийнятого». Жодна дитина з ООП не входить до групи лідерів.

На основі отриманих даних вираховуємо коефіцієнт соціальної інтеграції:

КСІ= (кількістьприйнятих+зірок) / загальна кількість.

Для всього класу цей показник буде рівний:

КСІ = (4 + 12) / 24 = 0,67

Для дітей з ООП:

КСІ = (0 + 1) / 4 = 0,25

Наші підрахунки вказують на те, що рівень соціальної інтеграції дітей з ООП у 2,5 рази нижчий, ніж у середньому по класу.

Результати діагностики емпатії показали переважання середнього рівня розвитку емоційного співпереживання. Це означає, що більшість учнів здатні частково розуміти емоційні стани інших, проте їхня емпатійна реакція є ситуативною і залежить від конкретних умов взаємодії.

З одного боку, така ситуація створює позитивний потенціал для розвитку соціальної взаємодії, оскільки емпатія не є відсутньою. З іншого боку, середній рівень емпатії не гарантує стабільної емоційної підтримки для дітей, які потребують більшої соціальної уваги, зокрема учнів з ООП.

Статистичні показники представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 Індекс емпатійного розвитку

| Рівень | Кількість | % | Умовний бал |
|---|---|---|---|
| Високий | 5 | 20,8% | 3 |
| Середній | 14 | 58,3% | 2 |
| Низький | 5 | 20,8% | 1 |

Розрахунок середнього показника емпатії:

Середній бал=(5×3+14×2+5×1) / 24=2,0

Середній показник = 2,0 (середній рівень)

Попередній висновок : емпатія сформована, але не досягає високого рівня; 41,6% учнів (низький + високий) демонструють полярні прояви; переважає ситуативна емпатія, що не забезпечує стабільної підтримки.

Таким чином, можна зробити висновок, що емоційна складова взаємодії у класі сформована, але потребує подальшого розвитку через спеціальні вправи, тренінги та педагогічний супровід.

Аналіз результатів тесту комунікативної толерантності дозволив встановити, що ставлення учнів до відмінностей інших людей має ситуативний та нестійкий характер.

Таблиця 2.8 Індекс толерантності

| Рівень | Кількість | % | Умовний бал |
|---|---|---|---|
| Високий | 6 | 25,0% | 3 |
| Середній | 13 | 54,2% | 2 |
| Низький | 5 | 20,8% | 1 |

Середній рівень толерантності:

(6×3+13×2+5×1) / 24≈2,04

Рівень толерантності = 2,04 (середній)

Інтерпретуючи результати дослідження, можемо костатувати, що 20,8% учнів демонструють нетолерантні установки, лише 25% мають стабільну толерантність і понад 50% демонструють ситуативну толерантність.

Це підтверджує, що толерантність носить зовнішньо регульований характер (залежить від учителя).

У навчальних ситуаціях, особливо під контролем педагога, учні демонструють відносно високий рівень прийняття однолітків, готовність до співпраці та виконання спільних завдань. Однак у неформальному спілкуванні (перерви, вільна діяльність) толерантність часто знижується, що проявляється

у вибірковості у спілкуванні, уникання окремих учнів, формуванні малих замкнених груп.

Це свідчить про те, що толерантність у досліджуваному класі має переважно поведінковий, а не глибинно-ціннісний характер, тобто не завжди закріплена як внутрішня особистісна установка.

Однією з ключових тенденцій, виявлених у ході дослідження, є невідповідність між декларованим позитивним ставленням до інклюзії та реальною поведінкою учнів.

Таблиця 2.9 Співвідношення ставлення та поведінки

| Показник | Кількість учнів | % |
|---|---|---|
| Позитивне ставлення (анкета) | 15 | 62% |
| Активна взаємодія (спостереження) | 10 | 42% |
| Уникання або пасивність | 14 | 58% |

Аналіз результатів дослідження засвідчує, що різниця між ставленням і поведінкою складає 20% . Лише 2/3 дітей із позитивною установкою реалізують її у поведінці. Понад 50% учнів демонструють пасивну або вибіркову взаємодію. Це підтверджує наявність когнітивно-поведінкового розриву.

Зокрема, частина учнів у анкетах та опитувальниках висловлює позитивне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з ООП, однак у реальній взаємодії не ініціює контакт, уникає тривалого спілкування, рідко включає дітей з ООП у спонтанні групи спілкування.

Цей феномен можна пояснити як розрив між когнітивним рівнем (знання та установки) і поведінковим рівнем (реальні дії), що є характерним для дитячих колективів у період формування соціальних навичок.

Узагальнюючи отримані дані, можна констатувати, що інклюзивний клас функціонує як соціальна система з частково сформованими механізмами взаємодії. У ній наявні як позитивні тенденції (загалом доброзичливе

ставлення, середній рівень емпатії), так і проблемні зони (соціальна ізоляція окремих учнів, нестійка толерантність, обмеженість спонтанної взаємодії).

Таблиця 2.10 Зведені показники розвитку взаємодії

| Показник | Середній рівень (бал) | Характеристика |
|---|---|---|
| Емпатія | 2,0 | Ситуативна |
| Толерантність | 2,04 | Нестійка |
| Соціальна інтеграція (всі) | 0,67 | Середня |
| Соціальна інтеграція (ООП) | 0,25 | Низька |

Отримані результати, які частково представлені в таблиці, свідчать, що:

1) клас має середній рівень соціально-психологічного розвитку;
2) спостерігається виражена соціальна диференціація;
3) діти з ООП перебувають у зоні соціального ризику;
4) емпатія і толерантність є потенційно сформованими, але нестабільними;
5) взаємодія носить ситуативний і частково керований характер;

Особливо показовим є те, що рівень інтеграції дітей з ООП значно нижчий (0,25 проти 0,67), 100% ізольованих учнів — це діти з ООП, понад половина класу не включає їх у спонтанну взаємодію.

У результаті проведеного емпіричного дослідження нам вдалось встановити, що у досліджуваному класному колективі виявлено нерівномірну соціометричну структуру, що проявляється у різному рівні прийняття учнів однолітками. Діти з особливими освітніми потребами мають підвищений ризик соціальної ізоляції, що виявляється у меншій кількості взаємних виборів та обмеженій включеності у неформальні групи. Рівень розвитку емпатії та толерантності переважно середній, що свідчить про наявність потенціалу для формування більш гармонійних міжособистісних відносин, але потребує спеціального розвитку. Міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі значною мірою залежить від організації навчальної діяльності та педагогічного впливу, що підкреслює роль учителя та психолога як

модераторів соціальних процесів. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емпатії, формування стабільної толерантності та розширення соціальних контактів між учнями.

# РОЗДІЛ 3
# ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХНІХ РОВЕСНИКІВ

## 3.1. Психолого-педагогічні технології формування позитивної взаємодії

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі характеризується середнім рівнем розвитку емпатії та толерантності, а також наявністю соціальної диференціації, що особливо проявляється у становищі дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Це зумовлює необхідність впровадження спеціальних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на оптимізацію взаємодії у дитячому колективі.

У сучасній психології інклюзивної освіти виділяють низку ефективних технологій, що сприяють формуванню позитивної взаємодії:

1. Кооперативне навчання

Ця технологія передбачає організацію навчальної діяльності у малих групах, де кожен учень виконує визначену роль. Її ефективність полягає у створенні умов взаємозалежності, що стимулює співпрацю, взаємодопомогу та прийняття інших. Для дітей з ООП це створює можливість активної участі у спільній діяльності та зменшує ризик соціальної ізоляції.

2. Технології «рівний – рівному»

Передбачають взаємонавчання, коли учні допомагають один одному у виконанні навчальних завдань. Такий підхід сприяє розвитку соціальних навичок, формуванню відповідальності та зниженню соціальної дистанції між учнями.

3. Ігрові та тренінгові технології

Психологічні ігри та тренінги спрямовані на розвиток комунікативних навичок, емпатії та навичок вирішення конфліктів.

Особливо ефективними є рольові ігри, вправи на зміну ролей та ситуаційне моделювання.

4. Інтерактивні методи навчання

До них належать «мозковий штурм», дискусії та групові проєкти. Ці методи активізують взаємодію між учнями та формують досвід спільного прийняття рішень.

5.Соціально-психологічні тренінги

Тренінги спрямовані на розвиток толерантності, зниження упереджень і формування позитивного ставлення до різноманітності.

Таким чином, використання зазначених технологій дозволяє не лише покращити взаємодію, але й сформувати у дітей досвід позитивної соціальної поведінки, що є ключовим фактором успішної інклюзії.

### 3.2. Роль психологічного супроводу та розвитку емоційного інтелекту у школярів

Психологічний супровід в умовах інклюзивного навчання виконує не допоміжну, а системоутворюючу функцію, оскільки впливає не лише на індивідуальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами (ООП), але й на якість міжособистісних відносин у всьому класному колективі. Його значення особливо зростає в ситуаціях, коли виявляються ознаки соціальної диференціації, недостатня згуртованість групи, ситуативний характер емпатії та нестійкість толерантних установок.

Отримані емпіричні дані (середній рівень емпатії, нестабільна толерантність, наявність соціальної дистанції) свідчать про те, що природний розвиток соціально-емоційних навичок у школярів є недостатнім і потребує цілеспрямованого психологічного впливу. У цьому контексті ключовим напрямом виступає розвиток емоційного інтелекту як базової умови ефективної міжособистісної взаємодії.

Емоційний інтелект розглядається як інтегрована система умінь, що забезпечують усвідомлення, розуміння та регуляцію емоційних станів — як власних, так і інших людей. Його структура включає кілька взаємопов'язаних компонентів.

Передусім важливим є формування здатності до розпізнавання власних емоцій. Учень повинен навчитися ідентифікувати свій емоційний стан, розуміти його причини та вербалізувати переживання. Це створює основу для подальшої саморегуляції та знижує рівень імпульсивних реакцій.

Не менш значущим є розвиток уміння розуміти емоції інших людей. Воно формується через аналіз міміки, жестів, інтонацій, а також через обговорення соціальних ситуацій. Саме цей компонент безпосередньо пов'язаний із формуванням емпатії та зниженням міжособистісної дистанції.

Третім компонентом виступає саморегуляція, яка передбачає здатність контролювати поведінкові реакції, керувати емоціями у складних ситуаціях та уникати агресивних або імпульсивних дій. Її розвиток особливо важливий для попередження конфліктів у класі.

Емпатія як окремий компонент емоційного інтелекту забезпечує здатність до співпереживання та емоційної підтримки. Вона є ключовим механізмом формування толерантності та прийняття відмінностей.

Завершальним елементом є соціальні навички, які включають комунікацію, співпрацю, вміння працювати в групі та конструктивно вирішувати конфлікти. Саме вони забезпечують практичну реалізацію емоційного інтелекту в поведінці.

Психологічний супровід реалізується комплексно та охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів.

Робота з дітьми з ООП має індивідуалізований характер і спрямована на подолання труднощів соціальної взаємодії. Вона включає розвиток базових комунікативних навичок, формування впевненості у собі, підвищення самооцінки та зниження тривожності. Через створення ситуацій успіху та

моделювання соціальних ситуацій діти поступово переходять від ізольованості до часткової включеності у групу.

Робота з учнями з типовим розвитком орієнтована на трансформацію їхніх соціальних установок. Основна увага приділяється розвитку емпатії, формуванню позитивного ставлення до відмінностей та подоланню стереотипів. Важливим результатом є перехід від формальної толерантності (зовнішньо демонстрованої) до внутрішнього прийняття.

Робота з класним колективом спрямована на формування сприятливого соціально-психологічного клімату. Через групові форми діяльності розвивається довіра, згуртованість, відчуття приналежності до спільноти. Це знижує ризик ізоляції окремих учнів і попереджає прояви булінгу.

Окремим важливим напрямом є робота з педагогами. Саме вчитель виступає ключовим модератором взаємодії, тому його психологічна компетентність безпосередньо впливає на атмосферу в класі. Психологічний супровід у цьому випадку включає консультування, тренінги та розвиток рефлексії педагогічної діяльності.

Ефективність психологічного супроводу значною мірою залежить від використання активних методів роботи, які поєднують когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. До них належать тренінги емоційного інтелекту, арт-терапевтичні заняття, групові обговорення та рефлексивні вправи. Саме ці форми дозволяють не лише отримати знання, але й закріпити їх через особистий досвід.

Приклад структури тренінгового заняття

Тема: «Розумію себе — розумію інших»

Мета: розвиток емоційної усвідомленості та емпатії

Тривалість: 45 хвилин

Структура заняття (з таймінгом)

1. Вступ (5 хв)

Мета: створення безпечної атмосфери

– Привітання.
– Вправа «Настрій зараз» (кожен учень описує свій стан одним словом або обирає картку емоції).

Результат: актуалізація емоційного стану, включення в роботу

2. Розминка (5 хв)

Вправа: «Передай емоцію»

– Учні по колу передають емоцію мімікою і жестами
– Інші відгадують

Результат: розвиток емоційного розпізнавання

3. Основна частина (25 хв)

Вправа 1: «Вгадай емоцію» (10 хв)

– Робота з картками або зображеннями
– Обговорення питань: Як ви зрозуміли цю емоцію? Що могло її викликати?

Формує: розуміння емоцій інших

Вправа 2: «Постав себе на моє місце» (10 хв)

– Учням пропонуються короткі ситуації (наприклад: новий учень у класі, дитина, яку не взяли в гру)
– Обговорення питань: Що відчуває ця людина? Що можна зробити?

Формує: емпатію та соціальне мислення

Вправа 3: «Світлофор емоцій» (5 хв)

– Червоний — зупинись
– Жовтий — подумай
– Зелений — дій

Відпрацювання навичок саморегуляції

4. Рефлексія (7 хв)

– Вправа «Що я сьогодні зрозумів?»
– Завершення фраз: «Мені було цікаво…», «Тепер я буду…»

Закріплення досвіду

5. Завершення (3 хв)

– Позитивне підкріплення
– Подяка учасникам

Таким чином, психологічний супровід у поєднанні з розвитком емоційного інтелекту забезпечує не лише корекцію окремих труднощів, але й системну трансформацію міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі. Він сприяє переходу від ситуативних проявів емпатії до її стабільної форми, від зовнішньо регульованої толерантності — до внутрішньо прийнятої, а також від соціальної ізоляції — до включеності у спільну діяльність.

У результаті формується освітнє середовище, в якому взаємодія базується на розумінні, прийнятті та підтримці, що є ключовою умовою успішної інклюзії.

### 3.3. Програма формування толерантного середовища у класі

На основі результатів проведеного емпіричного дослідження, які виявили середній рівень емпатії, нестійкий характер толерантності та наявність соціальної дистанції між учнями, було розроблено програму формування толерантного середовища у класному колективі. Необхідність такої програми зумовлена потребою цілеспрямованого впливу на міжособистісні відносини з метою їх гармонізації та підвищення рівня соціальної інтеграції, особливо дітей з особливими освітніми потребами.

Програма має комплексний соціально-психологічний характер і спрямована не лише на зміну окремих поведінкових проявів, а й на формування глибинних особистісних установок — прийняття, поваги до відмінностей та готовності до взаємодії.

Основною метою програми є формування у класі толерантного, психологічно безпечного та підтримувального середовища, а також розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії між учнями.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання низки взаємопов'язаних завдань. Передусім програма спрямована на розвиток емпатії як здатності розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживати їй. Важливим завданням є також формування толерантності як стійкої особистісної якості, що проявляється у прийнятті індивідуальних відмінностей. Окрему увагу приділено зниженню соціальної дистанції між учнями, що досягається через організацію спільної діяльності та створення умов для позитивного досвіду взаємодії. Крім того, програма орієнтована на розширення кола спілкування дітей з ООП та підвищення їх включеності у групові процеси.

Програма розрахована на 6–8 занять, які проводяться один раз на тиждень. Така періодичність забезпечує поступовість формування навичок, їх закріплення та можливість перенесення у повсякденну поведінку учнів. Кожне заняття має чітку структуру та спрямоване на розвиток конкретного компонента соціально-емоційної взаємодії.

Перше заняття — «Ми різні – ми рівні» — має вступний характер і спрямоване на знайомство учасників, формування довірливої атмосфери та усвідомлення цінності індивідуальних відмінностей. У ході заняття використовуються вправи, що допомагають учням побачити спільне і відмінне між собою, а також сформувати позитивне ставлення до різноманітності.

Друге заняття — «Світ емоцій» — орієнтоване на розвиток емоційної компетентності. Учні навчаються розпізнавати власні емоції та емоції інших, аналізувати причини емоційних станів і адекватно їх виражати. Особлива увага приділяється вправам на розвиток емпатії.

Третє заняття — «Я і інші» — спрямоване на формування позитивного ставлення до однолітків. У процесі роботи учні усвідомлюють значення взаємоповаги, підтримки та прийняття у міжособистісних стосунках.

Четверте заняття — «Співпраця замість суперництва» — має на меті розвиток навичок кооперації. Через виконання командних вправ учні

отримують досвід спільної діяльності, що сприяє зниженню конкуренції та формуванню навичок взаємодопомоги.

П’яте заняття — «Вчимося розуміти» — передбачає використання рольових ігор та аналіз соціальних ситуацій. Це дозволяє учням розглянути різні точки зору, краще зрозуміти переживання інших людей і сформувати навички конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

Шосте заняття — «Разом ми команда» — має узагальнюючий характер і спрямоване на згуртування колективу. Воно включає вправи на формування відчуття єдності, спільності цілей та позитивної групової ідентичності, а також рефлексію отриманого досвіду.

У разі потреби програма може бути розширена додатковими заняттями, спрямованими на поглиблення окремих аспектів (наприклад, профілактика конфліктів або розвиток саморегуляції).

Реалізація програми базується на використанні активних методів навчання, які передбачають залучення учнів до безпосередньої діяльності. Зокрема, застосовуються ігрові вправи, що сприяють зниженню напруження та підвищенню мотивації до участі; тренінгові методики, які забезпечують формування практичних навичок; групові дискусії, що розвивають рефлексію та усвідомлення; а також елементи арт-терапії, які дозволяють виразити емоції у безпечний спосіб.

Ефективність програми зумовлена тим, що вона поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти впливу. Учні не лише отримують знання про толерантність і взаємодію, але й набувають практичного досвіду, який поступово інтегрується у їхню повсякденну поведінку.

Очікувані результати реалізації програми мають як індивідуальний, так і груповий характер. Передбачається підвищення рівня емпатії, що проявлятиметься у більшій здатності учнів розуміти та підтримувати одне одного. Очікується зростання рівня толерантності, причому не лише на поведінковому, а й на ціннісному рівні. Важливим результатом є покращення соціометричного статусу дітей з ООП, що свідчитиме про їх більшу

включеність у систему міжособистісних відносин. Також прогнозується зниження рівня соціальної ізоляції та підвищення загальної згуртованості класного колективу.

Таким чином, запропонована програма виступає ефективним інструментом формування толерантного освітнього середовища. Її реалізація сприяє переходу від формального співіснування учнів до справжньої взаємодії, що базується на розумінні, прийнятті та співпраці. У результаті створюються умови для повноцінного розвитку кожної дитини та успішної реалізації принципів інклюзивної освіти.

## 3.4. Оцінка ефективності програми формування толерантного середовища

Оцінка ефективності впровадженої програми формування толерантного середовища здійснюється на основі повторної діагностики, проведеної після завершення формувального етапу дослідження. Для забезпечення об’єктивності та порівнюваності результатів використовуються ті самі психодіагностичні методики, що й на констатувальному етапі (соціометрія, методики визначення рівня емпатії та комунікативної толерантності, а також спостереження за поведінкою учнів у природних умовах взаємодії).

Такий підхід дозволяє не лише зафіксувати наявність змін, але й оцінити їхню динаміку, спрямованість та стійкість.

Оцінювання ефективності програми здійснюється за системою кількісних і якісних критеріїв, що відображають різні аспекти міжособистісної взаємодії.

До основних кількісних критеріїв належать зміни у соціометричному статусі учнів. Порівняльний аналіз результатів до і після впровадження програми свідчить про позитивну динаміку у структурі міжособистісних відносин.

Таблиця 3.1 Динаміка соціометричних статусів учнів

| Соціометричний статус | До впровадження програми (%) | Після впровадження програми (%) |
|---|---|---|
| Соціометричні зірки | 16,7% | 20,8% |
| Прийняті | 50,0% | 58,3% |
| Малоприйняті | 25,0% | 16,7% |
| Ізольовані | 8,3% | 4,2% |

Як видно з таблиці, після реалізації програми відбулося зменшення кількості ізольованих учнів удвічі (з 8,3% до 4,2%) та зниження частки малоприйнятих (з 25% до 16,7%). Водночас спостерігається збільшення кількості прийнятих учнів (на 8,3%) і незначне зростання групи лідерів. Це свідчить про підвищення рівня соціальної інтеграції та більш рівномірний розподіл статусних позицій у класі.

Особливо важливим показником є зміни у статусі дітей з ООП. Якщо на констатувальному етапі 50% таких учнів перебували у зоні соціальної ізоляції, то після формувального впливу цей показник знизився до 25%, що свідчить про позитивну тенденцію до їх включення у систему міжособистісних відносин.

Другим критерієм виступає рівень розвитку емпатії. Отримані результати повторної діагностики свідчать про зростання емоційної чутливості учнів.

Таблиця 3.2 Динаміка рівня емпатії

| Рівень емпатії | До впровадження програми (%) | Після впровадження програми (%) |
|---|---|---|
| Високий | 20,8% | 33,3% |
| Середній | 58,3% | 54,2% |
| Низький | 20,8% | 12,5% |

Результати свідчать про зростання частки учнів із високим рівнем емпатії на 12,5% та зменшення кількості дітей із низьким рівнем удвічі. Це означає, що здатність до співпереживання набуває більш стійкого характеру і виходить за межі ситуативних проявів.

Розрахунок середнього показника емпатії після формувального етапу:

Середній бал = (8×3 + 13×2 + 3×1) / 24 ≈ 2,21

У порівнянні з початковим показником (2,0) спостерігається позитивна динаміка, що свідчить про розвиток емоційної складової міжособистісної взаємодії.

Третім критерієм є рівень толерантності. Результати повторної діагностики демонструють також позитивні зміни.

Таблиця 3.3 Динаміка рівня толерантності

| Рівень толерантності | До впровадження програми (%) | Після впровадження програми (%) |
|---|---|---|
| Високий | 25,0% | 37,5% |
| Середній | 54,2% | 50,0% |
| Низький | 20,8% | 12,5% |

Аналіз показує, що частка учнів із високим рівнем толерантності зросла на 12,5%, тоді як кількість нетолерантних установок зменшилась майже вдвічі.

Це свідчить про поступовий перехід від зовнішньо регульованої поведінки до більш внутрішньо прийнятих установок.

Середній показник толерантності:

$(9\times3 + 12\times2 + 3\times1) / 24 \approx 2{,}25$

У порівнянні з початковим рівнем (2,04) також спостерігається позитивна динаміка.

Окрему групу критеріїв становлять показники поведінкової взаємодії, які оцінювались шляхом систематичного спостереження.

Таблиця 3.4 Динаміка поведінкових показників взаємодії

| Показник | До впровадження програми (%) | Після впровадження програми (%) |
|---|---|---|
| Активна взаємодія | 42% | 62% |
| Пасивність/ уникання | 58% | 38% |

Отримані дані свідчать про суттєве зростання рівня активної взаємодії (на 20%) та відповідне зниження проявів уникання. Це підтверджує, що сформовані установки починають реалізовуватись у реальній поведінці учнів.

Очікувана динаміка змін має комплексний характер і проявляється на різних рівнях функціонування класного колективу. Передусім підтверджується зменшення кількості ізольованих учнів, що є одним із найбільш показових індикаторів ефективності програми. Паралельно відбулося збільшення кількості взаємних виборів у соціометричній структурі, що свідчить про зміцнення міжособистісних зв’язків.

Поряд із кількісними змінами суттєве значення мають якісні показники, які відображають глибинні трансформації у взаємодії. Зокрема, зафіксовано підвищення соціальної активності дітей з ООП, що проявляється у більшій ініціативності, участі у спільних видах діяльності та готовності до комунікації. Розширення їхніх соціальних контактів свідчить про зниження соціальної дистанції.

Важливим результатом є також покращення психологічного клімату, що проявляється у зростанні доброзичливості, зниженні конфліктності та підвищенні рівня взаємної підтримки між учнями.

Узагальнюючи результати, доцільно представити інтегральні показники ефективності програми.

Таблиця 3.5 Зведена динаміка основних показників

| Показник | До впровадження програми | Після впровадження програми |
|---|---|---|
| Емпатія (середній бал) | 2,0 | 2,21 |
| Толерантність (середній бал) | 2,04 | 2,25 |
| Соціальна інтеграція (всі) | 0,67 | 0,79 |
| Соціальна інтеграція (ООП) | 0,25 | 0,50 |

Особливо показовим є зростання коефіцієнта соціальної інтеграції дітей з ООП з 0,25 до 0,50, тобто вдвічі, що свідчить про суттєве покращення їх включеності у колектив.

Таким чином, оцінка ефективності програми дозволяє зробити висновок про її комплексний вплив на соціально-психологічні характеристики класного колективу. Впровадження системи психологічного супроводу та спеціально організованих занять сприяє не лише покращенню окремих показників, але й структурній перебудові міжособистісної взаємодії.

У результаті відбувається перехід від фрагментарної та ситуативної взаємодії до більш цілісної, стабільної та включеної системи відносин.

У ході дослідження було встановлено, що проблема оптимізації міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі має комплексний характер і

потребує системного підходу, який поєднує психолого-педагогічні технології, психологічний супровід та спеціально розроблені програми розвитку.

Отримані результати підтвердили ефективність запропонованої програми, яка сприяє зниженню соціальної ізоляції дітей з ООП, підвищенню рівня емпатії, формуванню більш стійкої толерантності та покращенню психологічного клімату класу.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що цілеспрямована психологічна робота є необхідною умовою успішної реалізації інклюзивної освіти.

# ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі ми здійснили комплексне теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних аспектів інклюзивної освіти як важливого напряму розвитку сучасної освітньої системи України. Особливу увагу приділено вивченню специфіки міжособистісної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків у шкільному середовищі, що виступає ключовим чинником успішної соціалізації, особистісного розвитку та формування сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі.

Актуальність проведеного дослідження зумовлена сучасними суспільними трансформаціями, активним впровадженням інклюзивної моделі освіти в Україні, а також зростанням кількості дітей, які потребують особливої психолого-педагогічної підтримки. В умовах сьогодення, що характеризуються впливом складних соціальних та воєнних чинників, питання забезпечення психологічного благополуччя дітей, формування у них навичок конструктивної взаємодії, емпатії та толерантності набувають особливої значущості. Інклюзивна освіта у цьому контексті постає не лише як освітня інновація, але і як соціально-психологічний механізм формування гуманістичних цінностей, розвитку демократичного суспільства та забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що інклюзивна освіта є багатовимірним явищем, яке поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти. Вона ґрунтується на принципах рівності, недискримінації, поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини та передбачає створення такого освітнього середовища, яке забезпечує максимально повну участь усіх учнів у навчальному процесі. При цьому особлива роль відводиться саме психологічним чинникам, зокрема характеру міжособистісної взаємодії, рівню розвитку емоційного інтелекту, сформованості емпатії та толерантності.

Узагальнення теоретичних підходів до проблеми дозволило визначити, що діти з особливими освітніми потребами мають специфічні особливості психічного розвитку, які можуть проявлятися у труднощах комунікації, соціальної адаптації, емоційної регуляції та навчальної діяльності. Це, у свою чергу, потребує створення спеціальних психолого-педагогічних умов, спрямованих на підтримку їхнього розвитку та інтеграції у колектив однолітків. Водночас ефективність такої інтеграції значною мірою залежить не лише від індивідуальних особливостей дітей з ООП, але й від готовності їхніх однолітків до прийняття, співпраці та взаєморозуміння.

Емпірична частина дослідження підтвердила, що рівень розвитку міжособистісної взаємодії, емпатії та толерантності серед школярів є неоднорідним і характеризується як позитивними, так і проблемними тенденціями. Виявлено, що частина учнів демонструє достатньо високий рівень прийняття дітей з ООП, готовність до співпраці та підтримки, тоді як інша частина має певні труднощі у встановленні контактів, виявляє соціальну дистанцію або недостатнє розуміння особливостей своїх однокласників. Отримані результати також засвідчили наявність статистично значущих зв’язків між рівнем емпатії та якістю міжособистісної взаємодії, що підтверджує важливість розвитку емоційної сфери учнів як одного з ключових чинників успішної інклюзії.

У процесі дослідження було розроблено та апробовано програму формування толерантного середовища у класі, яка включала комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емпатії, комунікативних навичок, взаємоповаги та позитивного ставлення до індивідуальних відмінностей. Результати впровадження програми засвідчили її ефективність, що проявилося у покращенні показників міжособистісної взаємодії, підвищенні рівня толерантності та зниженні проявів соціальної ізоляції.

Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити такі узагальнені висновки:

1. Інклюзивна освіта є не лише педагогічною, але й глибоко психологічною проблемою, ефективність якої визначається рівнем сформованості соціально-психологічних характеристик учасників освітнього процесу. Ефективна реалізація інклюзивної освіти потребує комплексного підходу, що передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу та врахування сучасних соціальних викликів.
2. Особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами зумовлюють необхідність створення спеціальних умов для їхньої успішної адаптації та інтеграції у колектив однолітків.
3. Міжособистісна взаємодія у дитячому колективі виступає ключовим фактором формування психологічного клімату та соціального розвитку учнів.
4. Рівень емпатії та толерантності є визначальними чинниками якості взаємодії між дітьми з ООП та їхніми однолітками.
5. Психологічний супровід та цілеспрямовані корекційно-розвивальні програми є ефективними засобами оптимізації взаємодії в інклюзивному середовищі.
6. Розроблена нами програма формування толерантного середовища довела свою результативність і може бути рекомендована до впровадження у практику роботи закладів освіти.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що поставлена мета досягнута, а визначені завдання повністю виконані.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у поглибленому вивченні індивідуально-психологічних чинників взаємодії в інклюзивному середовищі, розширенні емпіричної бази досліджень, а також у розробці та впровадженні інноваційних програм психологічного супроводу з урахуванням сучасних викликів та потреб українського суспільства.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Андрєєва О. В. Психологічні особливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – Київ, 2019. – 214 с.
2. Бабяк О. О. Особливості міжособистісних відносин молодших школярів із затримкою психічного розвитку // Спеціальна педагогіка. – 2020. – № 2. – С. 34–41.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні та розвитку дитини // Педагогіка і психологія. – 2019. – № 2. – С. 5–13.
4. Бондаренко Н. М. Формування інклюзивної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. – Харків, 2020. – 236 с.
5. Брецко І., Ямчук Т., Долинай М. Інклюзивна освіта: сучасні виклики та перспективи // Вісник Національного університету оборони України. – 2021. – № 3. – С. 45–52.
6. Василенко І. П. Психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. – Київ, 2021. – 248 с.
7. Виноградова С. О. Інклюзивна компетентність педагога як умова ефективного навчання дітей з ООП // Молодий вчений. – 2021. – № 5. – С. 112–116.
8. Гаврилюк О. М. Соціально-психологічна адаптація молодших школярів з ООП в умовах інклюзивного навчання : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – Львів, 2018.
9. Галя́н І. М. Психологічні особливості розвитку особистості в умовах освітніх трансформацій // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2021. – № 2. – С. 58–66.

10. Гребенюк Т. В. Психолого-педагогічні умови формування інклюзивного середовища // Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2020. – № 150. – С. 89–95.
11. Дукач А., Іващенко А. Соціально-психологічна адаптація дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання // Молодий вчений. – 2019. – № 6(70). – С. 312–316.
12. Закон України «Про освіту». – 2017. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 22.01.2026).
13. Закон України «Про повну загальну середню освіту». – 2020. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 20.03.2026).
14. Зюбін В. Інклюзивна освіта в Україні: сутність, проблеми, напрями розвитку // Педагогіка і психологія. – 2025. – № 1. – С. 18–26.
15. Кокун О. М. Психологічна допомога особистості в кризових умовах // Психологічний часопис. – 2022. – № 3. – С. 55–63.
16. Кокун О. М. Психологічні ресурси особистості в умовах стресогенних ситуацій // Психологічний часопис. – 2021. – № 6. – С. 40–52.
17. Кравченко Т. В. Розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – Київ, 2020. – 223 с.
18. Кузікова С. Б. Соціалізація дітей з ООП в умовах інклюзії // Проблеми сучасної психології. – 2020. – № 47. – С. 112–120.
19. Кульбіда С. В. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді // Освіта осіб з особливими потребами. – 2023. – № 1. – С. 22–29.
20. Лещенко О. М. Психологічний супровід дітей з ООП // Освітній простір України. – 2021. – № 4. – С. 77–83.
21. Литвиненко С. А. Психологічний супровід дітей з ООП : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – Одеса, 2019. – 205 с.

22. Максименко С. Д. Особистість у вимірах сучасної психології розвитку // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2020. – Т. 1. – С. 12–25.
23. Максименко С. Д. Психологічні основи розвитку особистості в умовах освіти // Психологія і особистість. – 2020. – № 1. – С. 9–20.
24. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. – 2020. – URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 26.04.2026).
25. Мірошниченко О., Бахмутова Л. Психологічні особливості взаємодії в інклюзивному середовищі // Волинський науковий вісник. – 2020. – № 14. – С. 112–120.
26. Мельник О. В. Формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. – Київ, 2022. – 241 с.
27. Ніколаєва І. В. Психологічні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителя : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – Київ, 2021. – 232 с.
28. Овчаренко О. М. Формування емпатії у дітей молодшого шкільного віку // Молодий вчений. – 2020. – № 10. – С. 45–50.
29. Панок В. Г. Психологічна служба освіти в умовах реформування // Практична психологія та соціальна робота. – 2019. – № 5. – С. 12–18.
30. Петренко С. М. Соціалізація дітей з ООП : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. – Київ, 2018. – 219 с.
31. Пірен М. І. Психологія толерантності // Гуманітарний вісник. – 2019. – № 1. – С. 33–40.
32. Прохоренко Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей з ООП // Психологія і особистість. – 2021. – № 2. – С. 15–28.
33. Романчук О. Я. Психологічний супровід дітей з ООП // Нова українська школа. – 2018.

34. Сердюк Л. З. Психологічне благополуччя особистості як умова ефективної соціалізації // Вісник Національної академії педагогічних наук України. – 2020. – № 2. – С. 44–53.
35. Титаренко Т. М. Життєва компетентність особистості у складних соціальних умовах // Психологія і суспільство. – 2021. – № 2. – С. 34–45.
36. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості в умовах соціальних змін // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2022. – Т. 14. – С. 23–34.
37. UNESCO. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. – 2005. – 150 p.
38. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. – 2006.
39. Шевченко А. І. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії учнів в інклюзивному класі : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – Харків, 2020. – 227 с.
40. Яценко Т. С. Психологічні механізми розвитку особистості у взаємодії // Психологія і суспільство. – 2020. – № 1. – С. 25–33.