

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти

Допущено до захисту
Завідувач кафедри
 Катерина ПЕТРОВСЬКА
«22» квітня 2026

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота бакалавра

Виконавець: здобувачка
першого (бакалаврського) рівня
вищої
освіти, групи 405СР-з
Галузь знань 23 Соціальна робота
Спеціальність 231 Соціальна робота
Освітньо-професійна програма:
«Соціальна робота та практична
психологія»
Ірина КОЧЕТКОВА

Керівник:
ст. викладач Наталія МАЦЕЙКО

Рецензент:
к. пед. н., доц. Наталя ЗАХАРОВА

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	7
1.1. Діти з особливими освітніми потребами як об'єкт соціально-психологічної підтримки.....	7
1.2. Поняття та сутність соціально-психологічної підтримки у науковій літературі.....	13
1.3. Інтегративне освітнє середовище як простір соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.....	21
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК КАТЕГОРІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	31
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	31
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в інтегративному середовищі закладу загальної середньої освіти.....	39
2.3. Рекомендації щодо вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо перемішених осіб в інтегративному освітньому середовищі.....	55
Висновки до другого розділу.....	60
ВИСНОВКИ.....	63
ДЕКЛАРАЦІЯ ВИКОРИСТАННЯ ГШІ (GAIDeT).....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	69
ДОДАТКИ.....	75

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток системи загальної середньої освіти в Україні відбувається в умовах утвердження інклюзивної парадигми, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального досвіду, освітніх труднощів чи життєвих обставин. У цьому контексті зростає потреба в науковому осмисленні та практичному вдосконаленні соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки інклюзивне навчання передбачає не лише фізичну присутність дитини в закладі освіти, а й створення умов для її емоційної безпеки, соціальної адаптації, комунікації, прийняття в колективі, повноцінної участі у шкільному житті, реалізації індивідуального потенціалу.

Означена проблема набуває пріоритетного значення в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення населення, порушення звичної організації освітнього процесу та зростання психоемоційного навантаження на дітей, батьків і педагогів. Діти з особливими освітніми потребами, зокрема і ті, які мають труднощі соціального змісту, можуть гостріше переживати зміну середовища, втрату звичних соціальних зв'язків, труднощі адаптації, тривожність та відчуття невизначеності. У таких умовах заклад загальної середньої освіти виступає не лише місцем навчання, а й простором психологічної безпеки, соціальної інтеграції та підтримувальної взаємодії.

Теоретичні засади інклюзивної освіти, подолання бар'єрів участі та формування підтримувального освітнього середовища висвітлено у працях зарубіжних дослідників Дж. Вермут, П. Гарнера, Дж. Деппелера, Т. Лормана, Л. Портер, Д. Харві. Науковці трактують інклюзію як процес забезпечення участі, прийняття, соціальної належності та адаптації освітнього середовища до різноманітних потреб здобувачів освіти. У контексті соціально-психологічної підтримки особливо значущими є положення про

необхідність подолання не лише навчальних, а й соціальних, комунікативних та емоційних бар'єрів, що можуть обмежувати освітню й соціальну участь дитини.

У вітчизняному науковому дискурсі теоретичні та прикладні аспекти інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу й підтримки дітей з особливими освітніми потребами розкрито у працях В. Засенка, Т. Єжової, І. Калініченко, А. Колупаєвої, С. Кульбіді, І. Малишевської, С. Миронової, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко тощо. У наукових розвідках цих авторів обґрунтовано сутність інклюзивного навчання, особливості освітніх потреб дітей, значення індивідуалізації освітнього процесу, командної взаємодії фахівців, партнерства з батьками та створення інклюзивного освітнього середовища. Важливим для даного дослідження є також висвітлення питань соціалізації дітей з ООП, профілактики їх ізоляції, формування толерантного ставлення в учнівському колективі, забезпечення психологічного комфорту.

Водночас, попри значний науковий доробок, проблема соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти потребує подальшого уточнення, особливо в аспекті її практичної реалізації, критеріїв оцінювання, рівнів сформованості та особливостей підтримки дітей, чиї освітні потреби зумовлені не лише психофізичними порушеннями, а й соціальними чинниками, зокрема вимушеним переміщенням, втратою звичного середовища життєдіяльності та труднощами соціальної адаптації.

Актуальність теми посилюється наявністю **суперечностей** між: нормативно задекларованим правом дітей з особливими освітніми потребами на якісну інклюзивну освіту та нерівномірністю практичного забезпечення соціально-психологічної підтримки в закладах загальної середньої освіти; потребою дітей з ООП в емоційній безпеці, прийнятті, соціальній адаптації та індивідуалізованій допомозі й недостатньою системністю відповідних

підтримувальних заходів; необхідністю командної взаємодії педагогів, батьків додатково залучених фахівців і недостатньою узгодженістю їхніх дій; зростанням кількості дітей, які мають особливі освітні потреби, зумовлені проблемами соціального соціального змісту, зокрема внаслідок воєнних подій, і потребою в удосконаленні практичних механізмів їх підтримки в інклюзивному освітньому середовищі.

Означені суперечності, соціальна значущість проблеми, її недостатня практична розробленість та потреба в обґрунтуванні шляхів удосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти».**

Об'єкт дослідження — процес соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження — зміст та особливості соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) як категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) як категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, розробити практичні рекомендації щодо її вдосконалення.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1) охарактеризувати дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як об'єкт соціально-психологічної підтримки;

2) розкрити сутність, зміст, функції та основні підходи до розуміння соціально-психологічної підтримки у науковій літературі.

3) обґрунтувати значення інклюзивного освітнього середовища як простору соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП);

4) емпірично дослідити особливості соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) як категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти та розробити практичні рекомендації щодо її вдосконалення.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв’язання поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* — аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукової літератури, нормативно-правових документів і методичних матеріалів з проблем інклюзивної освіти, соціально-психологічної підтримки та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; *емпіричні* — спостереження, бесіда, анкетування батьків і педагогів, скорочений варіант кольорового тесту Люшера, проєктивні методики «Малюнок дерева» та «Мій клас»; *методи обробки результатів* — кількісний аналіз, визначення частотних і відсоткових показників, якісний аналіз відповідей респондентів, інтерпретація й узагальнення емпіричних даних.

База дослідження — заклад загальної середньої освіти м. Сміла Черкаського району Черкаської області.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається із вступу, 2 розділів і висновків до кожного з них, загальних висновків, декларації використання ГШІ (GAIDeT), списку використаної літератури (нараховує 41 найменування) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 85 сторінок, із них основного тексту – 67.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Діти з особливими освітніми потребами як об'єкт соціально-психологічної підтримки

Кожна дитина є неповторною особистістю, а її потреби мають індивідуальний характер. У сучасному суспільстві дитина з особливими освітніми потребами розглядається як рівноправний член спільноти, який має такі самі права, як і всі інші. Водночас, з огляду на особливості розвитку, вона потребує спеціально організованих освітніх послуг і додаткової підтримки. Як зазначає Т. Скрипник, «діти з особливими освітніми потребами потребують створення таких умов навчання і виховання, які забезпечують максимально можливу реалізацію їхніх потенційних можливостей» [31, с. 27].

На сьогодні в Україні активно застосовується поняття «діти з особливими освітніми потребами», що є прямим перекладом англійського терміна «children with special needs». Саме формулювання «особи з особливими потребами» було закріплене в Саламанській декларації (1994 р.), де наголошується, що до цієї категорії належать усі люди, чий освітні потреби зумовлені фізичними, інтелектуальними порушеннями або труднощами у навчанні [40].

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» увійшло в освітній обіг наприкінці 1970-х років. Його впровадження пов'язують із доповіддю М. Уорнок (Велика Британія, 1978 р.) — голови Комітету з питань освіти дітей і молоді з інвалідністю, де було запропоновано переосмислення підходів до навчання дітей з порушеннями розвитку. У межах цього документа акцент зміщувався з медичної моделі інвалідності на освітні потреби дитини, що потребують відповідної педагогічної підтримки.

Первинно термін застосовувався переважно щодо дітей з інвалідністю або вираженими порушеннями психофізичного розвитку. Однак у подальшому його зміст зазнав концептуального розширення. У міжнародній та національних системах освіти поняття почало охоплювати ширший спектр учнівської молоді, які з різних причин потребують додаткових освітніх умов, адаптацій чи індивідуалізованого супроводу. Йдеться не лише про дітей з порушеннями розвитку, а й про тих, хто має труднощі в навчанні, соціальній адаптації, комунікації, перебуває у складних життєвих обставинах або зазнає впливу кризових чинників.

Нормативне закріплення сучасного розуміння особливих освітніх потреб в Україні відображене у Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р., згідно з яким **«особа з особливими освітніми потребами — особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»** [27]. Таке формулювання має концептуальне значення, оскільки відображає перехід від медико-дефектологічної моделі до соціально-освітньої парадигми розуміння особливих освітніх потреб. У центрі уваги перебуває не сам факт наявності діагнозу чи статусу інвалідності, а освітні потреби дитини, її індивідуальні можливості та бар'єри, що ускладнюють повноцінну участь у навчальному процесі.

Відтак ключовим стає не констатація порушення, а визначення спектра підтримувальних заходів, спрямованих на забезпечення доступності та якості освіти. Йдеться про адаптацію й модифікацію освітніх програм, індивідуалізацію навчання, організацію психолого-педагогічного супроводу, створення безпечного, інклюзивного освітнього середовища.

Саме така інтерпретаційна логіка дає підстави розглядати поняття «діти з особливими освітніми потребами» не лише як юридичну дефініцію, а як комплексну соціально-педагогічну категорію, що відображає взаємодію індивідуальних особливостей дитини та умов освітнього простору.

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює дітей, які внаслідок взаємодії біологічних, психофізичних та соціальних чинників стикаються зі стійкими труднощами у процесі навчання та соціальної адаптації. У сучасній системі освіти така дитина розглядається не лише як об'єкт допомоги, а як активний суб'єкт освітнього процесу, який потребує створення спеціально організованих умов для реалізації свого потенціалу.

Як підкреслює Віктор Синьов, «наявність порушень психофізичного розвитку істотно впливає на процес соціалізації дитини та потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу» [30, с. 41]. У цьому контексті освітні труднощі розглядаються не ізольовано, а в єдності з особливостями розвитку та умовами соціального середовища.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21.07.2021 р. **освітні труднощі**, які можуть зумовлювати потребу у підтримці, визначаються як «труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів освіти відповідного року навчання» [26]. Такі труднощі класифікуються за кількома **категоріями**:

- *інтелектуальні труднощі* — обмеження функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок);

- *функціональні труднощі* — обмеження життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій (стосуватися відтворення звуко-складової структури слова; розбірливості мовлення; темпу і ритму; мелодико-інтонаційного малюнку; характеристик голосу; розрізнення звуків мовлення на слух;

використання словникового запасу і граматики; перебігу читання, письма, комунікації);

- *фізичні труднощі* — обмеження функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму;

- *навчальні труднощі* — обмеження або своєрідність перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій тощо);

- *соціоадаптаційні* (особистісні, середовищні) / *соціокультурні труднощі* (зокрема, взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо) — наявність бар'єрів на шляху до формування навичок пристосування до умов соціального середовища, організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, прояву рольової пластичності поведінки, інтеграції в соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії [26].

Відповідно до методичних рекомендацій для інклюзивно-ресурсних центрів, зазначена типологія має ієрархічну структуру, що ґрунтується на **біопсихосоціальній моделі розвитку особистості** (Дж. Енгель та Дж. Романо, 1977 р.) [41]. На нижчому рівні цієї структури перебувають інтелектуальні, функціональні (зокрема сенсорні та моторні) й фізичні труднощі, що відображають психофізіологічні можливості організму. Наступний, вищий рівень, охоплює навчальні труднощі, які ґрунтуються на попередніх характеристиках і виявляються у здатності дитини опановувати довільні види діяльності, зокрема навчальну. Найвищий рівень ієрархії становлять соціоадаптаційні труднощі (особистісні та середовищні), що характеризують якість взаємодії дитини з оточенням. Усвідомлення такої послідовності дає змогу визначити причинно-наслідкові зв'язки виникнення обмежень у життєдіяльності та процесі засвоєння знань.

Як зазначає С. Кульбіда, визначення **рівня підтримки** повинно здійснюватися з урахуванням індивідуального профілю труднощів та ресурсних можливостей дитини [16, с. 33]. Важливо враховувати, що в однієї дитини можуть спостерігатися різні види труднощів із неоднаковим ступенем вираженості. У такому випадку доцільно визначати рівень необхідної підтримки відповідно до найбільш виражених проявів. Такий підхід забезпечує науково обґрунтований вибір стратегії педагогічного та психологічного впливу.

Освітні труднощі, що виникають внаслідок порушень психофізичного розвитку або тривалого впливу несприятливих соціальних факторів, проявляються не лише у зниженні академічної успішності дитини, а й у специфіці її особистісного розвитку. У таких дітей можуть формуватися характерні психологічні особливості, що формуються під впливом негативного досвіду навчання та соціальної взаємодії. Серед них — підвищена потреба в емоційній підтримці та безпеці, невпевненість у власних можливостях, зниження рівня ініціативності, схильність уникати відповідальності за прийняття рішень або перекладати її на значущих дорослих. Крім того, у ряді випадків спостерігаються труднощі у формуванні адекватної самооцінки, недостатня чіткість життєвих перспектив та цілей, підвищена тривожність у ситуаціях оцінювання та соціальної взаємодії.

Особливо значущими є труднощі міжособистісної соціальної взаємодії, на що звертають увагу Л. Вавіна та В. Засенко [3, с. 56; 9, с. 19]. Вони проявляються у недостатній здатності дітей встановлювати та підтримувати позитивні контакти з однолітками й дорослими, обмеженому умінні адекватно виражати власні емоції, неповному розумінні соціальних норм і очікувань, труднощах у координації спільної діяльності, а також у конфліктних реакціях у взаємодії з іншими. Такі особливості зазвичай виникають через обмежений досвід соціальної участі, повторювані навчальні невдачі та тривале перебування у ситуаціях залежності від дорослих., внаслідок чого дитина може

демонструвати соціальну ізоляцію, пасивність або надмірну залежність від сторонньої підтримки.

Таким чином **категорія дітей з особливими освітніми потребами** охоплює не лише осіб із порушеннями психофізичного розвитку (порушення зору, слуху, мовлення; інтелектуальні порушення; порушення опорно-рухового апарату; розлади аутистичного спектру тощо) а й діти, які демонструють стійкі труднощі соціального, емоційного та поведінкового характеру. До **останньої групи** можна віднести:

- *дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах та опинилися в умовах соціальної вразливості, включно з малозабезпеченими, соціально незахищеними родинами та сім'ями з досвідом переживання насильства;*
- *дітей з числа внутрішньо переміщених осіб, що пережили вимушене переселення та пов'язані з ним адаптаційні труднощі;*
- *дітей, які зазнали травматичного досвіду, включно з досвідом переживання збройних конфліктів, воєнних дій, втрат близьких або інших кризових подій;*
- *дітей із хронічними захворюваннями, які обмежують фізичну активність або регулярну участь у навчальному процесі;*
- *дітей, які мають стійкі труднощі в навчальній діяльності без встановленого медичного діагнозу, що ускладнює їхнє включення в освітнє середовище на рівних умовах з однолітками;*
- *дітей з вираженими труднощами соціальної адаптації та поведінковими порушеннями, що проявляються у міжособистісній взаємодії, регуляції емоцій та соціальній інтеграції.*

Отже, сучасне трактування категорії «діти з особливими освітніми потребами» ґрунтується на біопсихосоціальній моделі розвитку особистості та передбачає комплексне врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини у взаємозв'язку з умовами її соціального й

освітнього середовища. Такий підхід зумовлює зміщення акценту з констатації наявності порушення чи медичного діагнозу на визначення освітніх труднощів, індивідуальних потреб, ресурсних можливостей і бар'єрів, що впливають на повноцінну участь дитини в освітньому процесі.

У цьому контексті дитина з особливими освітніми потребами розглядається не лише як об'єкт фахового впливу, а як активний суб'єкт освітньої діяльності та соціальної взаємодії, розвиток якого визначається якістю створених умов підтримки. Наявність інтелектуальних, функціональних, навчальних і соціоадаптаційних труднощів актуалізує потребу в системній, цілеспрямованій, міждисциплінарній допомозі, що поєднує педагогічний, психологічний та соціальний компоненти.

Характеристика дітей з особливими освітніми потребами як об'єкта професійного впливу логічно підводить до необхідності теоретичного осмислення сутності, змісту й структурних компонентів соціально-психологічної підтримки в умовах інклюзивного освітнього середовища. Зазначене зумовлює звернення до аналізу наукових підходів до визначення поняття «соціально-психологічна підтримка», що становить предмет розгляду наступного підрозділу.

1.2. Поняття та сутність соціально-психологічної підтримки у науковій літературі

У сучасній науковій літературі соціально-психологічна підтримка розглядається як важливий напрям професійної допомоги, спрямований на забезпечення психологічного благополуччя, соціальної адаптації та повноцінної участі особистості в системі соціальних взаємин. У контексті інклюзивної освіти це поняття набуває особливого значення, оскільки дитина з особливими освітніми потребами потребує не лише педагогічної адаптації змісту навчання, а й системної допомоги у сфері емоційного розвитку,

соціалізації, комунікації, прийняття себе та взаємодії з однолітками й дорослими [22, с. 46].

У зарубіжному науковому дискурсі **соціально-психологічна підтримка** в умовах інклюзивної освіти розглядається передусім крізь призму забезпечення участі, прийняття, соціальної належності та подолання бар'єрів, що ускладнюють повноцінне включення дитини в освітнє середовище. Т. Лорман, Дж. Деппелер і Д. Харві наголошують, що інклюзія передбачає не лише фізичну присутність дитини у класі, а її реальну участь у навчальній і соціальній взаємодії, прийняття однолітками та залучення до спільної діяльності [37, с. 283]. Отже, у межах такого підходу соціально-психологічна підтримка постає як система заходів, спрямованих не тільки на індивідуальну допомогу дитині, але й на зміну освітнього середовища, розвиток культури прийняття та усунення соціальних бар'єрів.

Подібне розуміння простежується і в міжнародних документах. У Глобальному моніторинговому звіті ЮНЕСКО «Inclusion and education: All means all» інклюзія трактується як процес виявлення й подолання бар'єрів, що перешкоджають навчанню, участі та досягненням усіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального походження чи життєвих обставин [38]. У цьому контексті соціально-психологічна підтримка розглядається як важлива умова формування освітнього середовища, у якому різноманітність учнів сприймається як норма, а не як проблема, що потребує ізоляції або відокремлення.

У зарубіжних дослідженнях також підкреслюється, що підтримка дитини з особливими освітніми потребами має охоплювати не лише навчальні, але й емоційні та соціальні аспекти її розвитку. Важливими показниками ефективної інклюзії є відчуття належності до шкільної спільноти, можливість брати участь у спільній діяльності, наявність позитивних взаємин з однолітками та педагогами, а також зменшення ризику стигматизації й соціальної ізоляції [36]. Саме тому соціально-психологічна підтримка в

інклюзивному освітньому просторі має бути спрямована не лише на компенсацію труднощів дитини, а й на забезпечення її активної соціальної участі.

У вітчизняному науковому дискурсі проблема соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами розглядається переважно в контексті інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу, соціально-педагогічної роботи та командної взаємодії фахівців. А. Колупаєва та О. Таранченко підкреслюють, що інклюзивна освіта передбачає системну адаптацію закладу освіти до потреб дитини, а не пристосування дитини до незмінної освітньої системи [12, с. 45]. Така позиція є принципово важливою, оскільки переносить акцент із «проблеми дитини» на необхідність зміни освітнього середовища, методів навчання, способів комунікації та характеру взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Т. Скрипник, досліджуючи особливості включення дітей з аутизмом в інклюзивне середовище, наголошує на значущості міждисциплінарної взаємодії педагогів, практичного психолога, корекційних педагогів, логопеда, асистента вчителя та батьків [31, 75]. У такому підході соціально-психологічна підтримка не зводиться до роботи одного фахівця, а розглядається як результат узгодженої діяльності команди, спрямованої на розвиток дитини, адаптацію освітнього процесу та створення сприятливого соціального середовища.

С. Миронова у працях з інклюзивної педагогіки акцентує увагу на необхідності поєднання навчальної, виховної, корекційно-розвиткової та соціалізуючої функцій інклюзивного навчання [33, с. 78]. Такий підхід дозволяє розглядати підтримку дитини з особливими освітніми потребами не лише як допомогу у подоланні навчальних труднощів, а як цілісний процес сприяння її особистісному розвитку, соціальній адаптації та включенню у життя класного колективу. Подібну позицію висловлюють В. Засенко та Л. Прохоренко, які наголошують на необхідності врахування індивідуального

профілю розвитку дитини, її ресурсних можливостей і потреб у спеціально організованому психолого-педагогічному супроводі [9, с. 87; 28, с. 16].

Отже, у вітчизняних дослідженнях **соціально-психологічна підтримка** дітей з особливими освітніми потребами постає як комплексний процес, що поєднує психологічну, соціально-педагогічну, педагогічну та організаційну складові. Психологічний компонент спрямований на підтримання емоційного благополуччя дитини, розвиток саморегуляції, зниження тривожності, формування позитивного самосприйняття та подолання внутрішніх бар'єрів. Соціально-педагогічний компонент пов'язаний із забезпеченням умов для соціалізації, включення дитини у класний колектив, формування навичок комунікації, профілактики булінгу, налагодження партнерської взаємодії між школою, родиною та іншими суб'єктами підтримки [4; 5].

Нормативно-правове закріплення такого підходу в Україні відображене у Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затвердженеу Наказом Міністерства освіти і науки України № 787 від 29.05.2025 р. У документі визначено, що **команда супроводу** забезпечує організацію підтримки учня з ООП у закладі загальної середньої освіти, бере участь у визначенні його потреб, розробленні індивідуальної програми розвитку та координації взаємодії учасників освітнього процесу [25]. Отже, психолого-педагогічний супровід доцільно розглядати як один із основних організаційних механізмів реалізації соціально-психологічної підтримки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Водночас поняття соціально-психологічної підтримки є ширшим, ніж психолого-педагогічний супровід. Якщо психолого-педагогічний супровід переважно відображає організовану діяльність команди фахівців щодо визначення потреб дитини, планування та реалізації індивідуальної програми розвитку, то соціально-психологічна підтримка охоплює ширший спектр умов,

взаємодій і впливів, спрямованих на емоційне благополуччя, соціальну інтеграцію, прийняття дитини у шкільній спільноті та її активну участь в освітньому процесі. Таким чином, супровід є інструментом практичного забезпечення підтримки, тоді як соціально-психологічна підтримка виступає ширшою системною категорією.

Аналіз наукових підходів дозволяє виокремити кілька **теоретичних орієнтирів** у розумінні соціально-психологічної підтримки. *Гуманістичний підхід* акцентує увагу на унікальності дитини, її гідності, праві на прийняття та індивідуальний темп розвитку. Його перевагою є орієнтація на особистісний потенціал, емоційну безпеку та позитивне самосприйняття дитини [18]. Водночас цей підхід потребує доповнення організаційними механізмами, оскільки сама ідея прийняття не забезпечує повноцінної підтримки без адаптації освітнього процесу та міжфахової взаємодії.

Системний підхід розглядає дитину як частину ширшої системи взаємозв'язків: родини, класного колективу, педагогічного середовища, закладу освіти та громади. Його цінність полягає в тому, що труднощі дитини не зводяться лише до її індивідуальних особливостей, а аналізуються у взаємодії з бар'єрами освітнього й соціального середовища [17, с. 65]. Саме тому системний підхід є особливо продуктивним для інклюзивної освіти, адже дозволяє працювати не лише з дитиною, а й з усіма учасниками освітнього процесу.

Соціально-педагогічний підхід акцентує увагу на соціалізації дитини, профілактиці ізоляції, формуванні позитивної взаємодії з однолітками, розвитку соціальних навичок і залученні родини до підтримки [18, с. 26]. Його значущість полягає у посиленні соціального виміру допомоги, який інколи залишається менш помітним порівняно з психологічним або корекційним. У межах цього підходу важливою є роль соціального педагога як фахівця, який виявляє соціальні ризики, сприяє налагодженню партнерства між школою і

сім'єю, координує профілактику булінгу та підтримує включення дитини в колектив.

Діяльнісний підхід зосереджується на включенні дитини у спільну навчальну, ігрову, творчу та комунікативну діяльність. Його перевага полягає в тому, що соціалізація розглядається не як абстрактна мета, а як практичний процес набуття досвіду взаємодії [7, с. 63]. Для дітей з особливими освітніми потребами це особливо важливо, оскільки соціально-психологічна підтримка має забезпечувати не лише емоційний комфорт, а й реальну участь у житті класу.

Командний підхід є організаційною основою соціально-психологічної підтримки в умовах інклюзивної освіти. Його сутність полягає в узгодженій діяльності адміністрації закладу, учителів, практичного психолога, соціального педагога, асистента вчителя, фахівців корекційно-розвиткового напрямку, батьків та, за потреби, представників інклюзивно-ресурсного центру або соціальних служб [7, с. 63]. Перевагою командного підходу є можливість цілісного бачення потреб дитини, уникнення фрагментарності допомоги та забезпечення наступності підтримки.

Узагальнення зарубіжних, вітчизняних і нормативно-правових підходів дає підстави сформулювати авторське розуміння поняття. **Соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі** — це цілісна система психологічних, соціально-педагогічних, педагогічних, консультативних та організаційних заходів, спрямованих на забезпечення емоційного благополуччя, соціальної адаптації, освітньої участі, розвитку комунікативних навичок і розкриття індивідуального потенціалу дитини шляхом узгодженої взаємодії фахівців, педагогів, батьків і шкільної спільноти.

Метою соціально-психологічної підтримки є створення умов для емоційної безпеки, успішної соціальної адаптації, повноцінної освітньої участі та розвитку особистісного потенціалу дитини з особливими освітніми

потребами [29, с. 4]. Реалізація цієї мети передбачає не пристосування дитини до вже наявної освітньої системи, а гнучке налаштування освітнього середовища відповідно до її потреб.

Основними завданнями соціально-психологічної підтримки є: виявлення індивідуальних психологічних, соціальних і освітніх потреб дитини; сприяння її адаптації до умов інклюзивного навчання; формування позитивної самооцінки та емоційної стійкості; розвиток комунікативних і соціальних навичок; профілактика ізоляції, стигматизації та булінгу; підтримка конструктивної взаємодії з однолітками й педагогами; консультування батьків; координація діяльності фахівців команди супроводу; моніторинг динаміки розвитку дитини та ефективності індивідуальної програми розвитку [29, с. 5].

Сутність соціально-психологічної підтримки розкривається через її основні **функції**. *Діагностична функція* передбачає виявлення потреб, труднощів і ресурсів дитини. *Адаптаційна функція* спрямована на полегшення входження дитини в освітнє середовище. *Розвивальна функція* забезпечує формування соціальних, комунікативних і емоційно-регулятивних навичок. *Профілактична функція* полягає у запобіганні ізоляції, булінгу, дезадаптації та емоційному неблагополуччю. *Консультативна функція* охоплює роботу з батьками й педагогами. *Координаційна функція* забезпечує узгодженість дій усіх учасників команди супроводу [37].

Ефективність соціально-психологічної підтримки визначається дотриманням низки **принципів**. *Принцип дитиноцентризму* передбачає орієнтацію на індивідуальні потреби й можливості дитини. *Принцип індивідуалізації* забезпечує добір форм і методів допомоги відповідно до актуального стану учня. *Принцип командності* передбачає узгоджену взаємодію всіх учасників освітнього процесу. *Принцип партнерства* з родиною ґрунтується на визнанні батьків активними учасниками підтримки. *Принцип безбар'єрності* спрямований на усунення фізичних, комунікативних, соціальних та інформаційних перешкод. *Принцип конфіденційності* й

етичності забезпечує повагу до гідності дитини та недопущення стигматизації. *Принцип безперервності* передбачає системний характер підтримки протягом усього періоду навчання [2, с. 19].

Зміст соціально-психологічної підтримки реалізується на кількох взаємопов'язаних **рівнях**. *Індивідуальний рівень* охоплює безпосередню роботу з дитиною: емоційну підтримку, розвиток саморегуляції, комунікативних навичок, соціальної впевненості та навчальної мотивації. *Груповий рівень* передбачає роботу з класним колективом, формування культури прийняття, розвиток емпатії, толерантності й навичок співпраці. *Сімейний рівень* спрямований на консультування батьків, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності та залучення до реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини. *Інституційний рівень* охоплює організацію діяльності команди супроводу, адаптацію освітнього процесу, створення безбар'єрного середовища та міжвідомчу взаємодію [7, с. 63].

Отже, у науковій літературі соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами трактується як комплексний, міждисциплінарний і багаторівневий процес, що поєднує психологічну, соціально-педагогічну, педагогічну й організаційну складові. Її сутність полягає не лише в допомозі дитині у подоланні труднощів, а й у створенні умов для її емоційного благополуччя, соціальної інтеграції та активної участі в освітньому процесі. Практичним механізмом реалізації такої підтримки в закладі загальної середньої освіти є психолого-педагогічний супровід, що забезпечується командною взаємодією фахівців, педагогів і батьків. Саме тому подальший аналіз доцільно спрямувати на характеристику інклюзивного освітнього середовища як простору реалізації соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

1.3. Інклюзивне освітнє середовище як простір соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами

У сучасних умовах розвитку освіти інклюзивне освітнє середовище розглядається не лише як фізично доступний простір навчання, а як цілісна система умов, що забезпечує участь, розвиток, соціальну інтеграцію та психологічне благополуччя кожної дитини. Особливого значення це набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, для яких якість освітнього середовища безпосередньо впливає на рівень навчальної успішності, емоційної безпеки, соціальної адаптації та включення у взаємодію з однолітками.

У міжнародному науковому дискурсі **інклюзивне освітнє середовище** трактується як простір, у якому всі учні, незалежно від індивідуальних особливостей, мають можливість брати участь у навчанні та житті шкільної спільноти. Т. Бут і М. Ейнскоу у праці *Index for Inclusion* акцентують увагу на тому, що інклюзія передбачає не лише доступ дитини до закладу освіти, а насамперед усунення бар'єрів для навчання й участі, розвиток інклюзивної культури, політики та практики закладу [39]. Такий підхід є важливим для розуміння інклюзивного середовища як динамічної системи, що має змінюватися відповідно до потреб учнів, а не вимагати від дитини пристосування до незмінних освітніх умов.

Подібну позицію висловлюють Т. Лорман, Дж. Деппелер і Д. Харві, які підкреслюють, що інклюзивна освіта має забезпечувати не лише фізичну присутність дитини в класі, але й її активну участь у спільній діяльності, прийняття з боку однолітків, доступ до навчальних ресурсів і підтримку з боку педагогів [37]. У цьому контексті інклюзивне освітнє середовище постає як простір, у якому поєднуються педагогічні, психологічні, соціальні та

організаційні умови, необхідні для повноцінного розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

У Глобальному моніторинговому звіті ЮНЕСКО *«Inclusion and education: All means all»* наголошується, що інклюзивна освіта має бути спрямована на подолання механізмів виключення, дискримінації та нерівності, які можуть виникати через інвалідність, соціальне походження, мову, культуру, стать або інші індивідуальні характеристики учнів [38]. Отже, інклюзивне середовище слід розглядати не лише як спеціально обладнаний освітній простір, а як систему цінностей, відносин і практик, що забезпечують прийняття різноманітності та рівноправну участь усіх дітей.

У вітчизняному науковому дискурсі проблематика інклюзивного освітнього середовища активно розкривається у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, Т. Скрипник, С. Миронової, В. Засенка, Л. Прохоренко та інших дослідників. А. Колупаєва та О. Таранченко підкреслюють, що інклюзивне навчання передбачає системну перебудову закладу освіти, зміну педагогічних підходів, організацію підтримки дитини та створення умов, за яких кожен учень може бути залучений до освітнього процесу відповідно до власних можливостей [12, с. 18]. Т. Скрипник наголошує на значенні структурованого, передбачуваного та підтримувального середовища для дітей, зокрема на потребі чіткої організації простору, використанні візуальних підказок, індивідуалізації комунікації та узгодженій роботі фахівців [31, с. 84].

Нормативне розуміння **інклюзивного освітнього середовища** закріплене у Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р., де воно визначається як *сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей* [27]. Це визначення є важливим, оскільки підкреслює, що інклюзивне середовище охоплює не лише матеріально-просторові умови, а й організаційні, педагогічні та соціально-психологічні механізми підтримки дитини.

Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957, визначає механізми організації інклюзивного навчання, зокрема створення інклюзивних класів, визначення рівнів підтримки, розроблення індивідуальної програми розвитку, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, забезпечення адаптацій і модифікацій освітнього процесу [24]. Отже, у нормативному полі України інклюзивне середовище розглядається як спеціально організована система умов, що забезпечує доступність освіти, індивідуалізацію навчання та комплексну підтримку учня з особливими освітніми потребами.

Ураховуючи наукові й нормативно-правові підходи, **інклюзивне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти** доцільно розглядати як *цілісну систему предметно-просторових, змістовно-методичних, комунікативно-організаційних та соціально-психологічних умов, які забезпечують доступність навчання, емоційну безпеку, соціальну участь і розвиток потенціалу дітей з особливими освітніми потребами.*

Структурно інклюзивне освітнє середовище можна представити через кілька взаємопов'язаних **компонентів**.

Першим є *предметно-просторовий компонент*, що охоплює фізичну доступність приміщень, безбар'єрність пересування, адаптацію класних кімнат, наявність ресурсної кімнати, спеціальних засобів навчання, дидактичних матеріалів, технічних і допоміжних засобів відповідно до потреб дитини. Цей компонент має важливе значення, оскільки фізична недоступність освітнього простору може фактично унеможливлювати участь дитини у навчанні та соціальній взаємодії. Предметно-просторове середовище має не лише усувати архітектурні бар'єри, а й створювати умови для емоційного розвантаження, сенсорної регуляції та відновлення працездатності дитини.

Особливу роль у цьому контексті відіграє **ресурсна кімната**, яка є елементом розумного пристосування освітнього середовища. Вона може

використовуватися для індивідуальних і групових занять, психоемоційного розвантаження, корекційно-розвиткової роботи, сенсорної стабілізації та підготовки дитини до повернення у загальний клас. За таких умов ресурсна кімната виступає не ізольованим простором, а допоміжним середовищем підтримки, що сприяє збереженню емоційної рівноваги й підвищенню здатності дитини до участі в освітньому процесі.

Другим є *змістовно-методичний компонент*, який передбачає адаптацію або модифікацію освітніх програм, індивідуалізацію навчальних завдань, використання диференційованих методів навчання, візуальної підтримки, альтернативної та додаткової комунікації, гнучких способів оцінювання навчальних досягнень. У межах цього компонента важливим є врахування індивідуального профілю розвитку дитини, її сильних сторін, освітніх труднощів і рівня необхідної підтримки. Саме змістовно-методична гнучкість дає змогу перейти від формального перебування дитини в інклюзивному класі до її реальної участі у навчальному процесі.

Індивідуальна програма розвитку виступає ключовим інструментом реалізації змістовно-методичного компонента. Вона визначає індивідуальну освітню траєкторію дитини, необхідні адаптації, модифікації, корекційно-розвиткові послуги та форми підтримки. Відповідно до чинного порядку організації інклюзивного навчання, індивідуальна програма розвитку розробляється командою психолого-педагогічного супроводу із залученням батьків дитини [11, с. 8]. Це забезпечує не лише педагогічну, але й соціально-психологічну узгодженість підтримки.

Третім є *комунікативно-організаційний компонент*, який охоплює систему взаємодії між адміністрацією закладу освіти, педагогами, практичним психологом, соціальним педагогом, асистентом учителя, фахівцями корекційно-розвиткового напрямку, батьками, інклюзивно-ресурсним центром та, за потреби, соціальними службами. Саме цей компонент забезпечує координацію дій усіх учасників освітнього процесу, узгодженість

підтримувальних заходів, наступність допомоги та своєчасне реагування на зміни в розвитку або стані дитини.

Організаційною формою реалізації цього компонента є **команда психолого-педагогічного супроводу**. Відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України № 609 від 08 червня 2018 р., команда супроводу визначає потреби учня, бере участь у розробленні та реалізації індивідуальної програми розвитку, здійснює моніторинг її виконання та забезпечує взаємодію між учасниками освітнього процесу [25]. Отже, команда супроводу виступає центральним організаційним механізмом соціально-психологічної підтримки дитини з ООП в інклюзивному середовищі ЗЗСО.

Четвертим є *соціально-психологічний компонент*, який безпосередньо пов'язаний із формуванням емоційно безпечного, прийняттого й підтримувального середовища. Його зміст охоплює психологічний супровід дитини, розвиток соціальних і комунікативних навичок, профілактику булінгу та стигматизації, формування толерантного ставлення в учнівському колективі, підтримку позитивної самооцінки й розвиток здатності до саморегуляції. Саме цей компонент дозволяє розглядати інклюзивне освітнє середовище не лише як місце навчання, а як простір соціально-психологічної підтримки.

У межах соціально-психологічного компонента важливою є діяльність **практичного психолога** закладу освіти. Його робота спрямовується на діагностику емоційного стану дитини, виявлення труднощів адаптації, розвиток навичок саморегуляції, зниження тривожності, формування позитивної самооцінки, проведення індивідуальних і групових занять, консультування педагогів і батьків. Відповідно до Положення про психологічну службу у системі освіти України, затвердженого Наказом МОН України від 22 травня 2018 р. № 509, психологічна служба сприяє створенню

умов для соціального й інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної допомоги всім учасникам освітнього процесу [9].

Не менш значущою є діяльність **соціального педагога**, який забезпечує соціально-педагогічний вимір підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Його робота спрямована на вивчення соціального оточення дитини, виявлення ризиків соціальної ізоляції, налагодження взаємодії між дитиною, родиною, класним колективом і педагогами, профілактику булінгу, посередництво у взаємодії школи з соціальними службами та громадськими організаціями. На відміну від практичного психолога, який переважно працює з емоційною та особистісною сферою дитини, соціальний педагог акцентує увагу на її соціальних зв'язках, статусі у групі, умовах сімейного виховання та можливостях соціальної інтеграції.

У випадках, коли потреби дитини виходять за межі компетенції закладу освіти, до процесу підтримки може залучатися соціальний працівник або представники соціальних служб. Їхня роль полягає у наданні соціальних послуг, роботі з сім'єю, оцінці складних життєвих обставин, сприянні доступу до допомоги, захисті прав дитини та координації міжвідомчої взаємодії. Така співпраця є особливо важливою у випадках, коли дитина з ООП одночасно перебуває у складних життєвих обставинах, має досвід вимушеного переміщення, втрати, насильства, соціальної занедбаності або інших кризових чинників.

Соціально-психологічна підтримка в інклюзивному освітньому середовищі реалізується не лише через індивідуальну роботу з дитиною, але й через **системну роботу з класним колективом**. Формування культури прийняття різноманітності, розвиток емпатії, навичок співпраці, безконфліктної комунікації та взаємодопомоги є необхідними умовами соціальної інтеграції дитини з ООП. У цьому контексті ефективними можуть бути тренінгові заняття, години спілкування, просвітницькі заходи, групові

вправи, технологія «коло друзів», наставництво однолітків, спільні творчі та проєктні активності. Такі форми роботи сприяють зниженню ризику ізоляції дитини, формуванню позитивного ставлення до відмінностей і посиленню згуртованості класу.

Важливим напрямом є також **партнерська взаємодія з батьками**. Родина виступає не лише джерелом інформації про дитину, а й активним учасником процесу підтримки. Співпраця з батьками передбачає консультування, залучення до розроблення й реалізації індивідуальної програми розвитку, узгодження освітніх і виховних стратегій, надання рекомендацій щодо підтримки дитини вдома та формування довірливих відносин між сім'єю і закладом освіти. Без такої співпраці соціально-психологічна підтримка може залишатися фрагментарною і недостатньо ефективною.

В умовах воєнного стану значення інклюзивного освітнього середовища як простору соціально-психологічної підтримки істотно зростає. Діти з особливими освітніми потребами можуть гостріше реагувати на зміну звичного режиму, евакуацію, дистанційне навчання, розлуку з близькими, втрату стабільності та загальне підвищення тривожності. За таких обставин заклад освіти має забезпечувати не лише доступ до навчання, але й психологічну безпеку, передбачуваність, підтримку соціальних зв'язків, гнучкість форм навчання та можливість отримання допомоги від фахівців. У цьому контексті інклюзивне середовище виконує не лише освітню, але й стабілізаційну, підтримувальну та соціально-захисну функції.

Отже, інклюзивне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти є багатокомпонентним простором, у якому поєднуються предметно-просторові, змістовно-методичні, комунікативно-організаційні та соціально-психологічні умови підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Його сутність полягає не лише у забезпеченні доступності навчання, а й у створенні середовища прийняття, безпеки, участі та розвитку.

Саме тому інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як простір реалізації соціально-психологічної підтримки, у межах якого практичний психолог, соціальний педагог, педагогічні працівники, батьки, команда супроводу та за потреби соціальний працівник забезпечують комплексну допомогу дитині, спрямовану на її емоційне благополуччя, соціальну адаптацію, освітню участь і розкриття індивідуального потенціалу.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було теоретично обґрунтовано сутність соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. З'ясовано, що сучасне розуміння категорії «діти з особливими освітніми потребами» ґрунтується на біопсихосоціальному підході та передбачає врахування не лише психофізичних особливостей розвитку дитини, а й соціальних, емоційних, адаптаційних і середовищних чинників, які можуть ускладнювати її повноцінну участь в освітньому процесі. У цьому контексті дитина з ООП розглядається не як пасивний об'єкт допомоги, а як активний суб'єкт освітньої діяльності та соціальної взаємодії, розвиток якого значною мірою залежить від якості створених умов підтримки.

На основі аналізу наукових підходів визначено, що соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами є комплексним, міждисциплінарним і багаторівневим процесом, спрямованим на забезпечення емоційного благополуччя, соціальної адаптації, освітньої участі, розвитку комунікативних навичок і розкриття індивідуального потенціалу дитини. Її зміст охоплює психологічну, соціально-педагогічну, педагогічну, консультативну та організаційну складові, що реалізуються через узгоджену взаємодію педагогів, батьків, практичного психолога, соціального

педагога, асистента вчителя, фахівців команди супроводу та шкільної спільноти загалом.

Встановлено, що психолого-педагогічний супровід є важливим організаційним механізмом реалізації соціально-психологічної підтримки, однак не вичерпує її змісту. Соціально-психологічна підтримка має ширший характер, оскільки охоплює не лише індивідуальну допомогу дитині, а й створення підтримувального освітнього середовища, формування культури прийняття, профілактику ізоляції, розвиток позитивної взаємодії в класному колективі та забезпечення партнерства між закладом освіти й родиною.

Обґрунтовано, що інклюзивне освітнє середовище виступає ключовим простором реалізації соціально-психологічної підтримки дітей з ООП. Його доцільно розглядати як цілісну систему предметно-просторових, змістовно-методичних, комунікативно-організаційних і соціально-психологічних умов, що забезпечують доступність освіти, емоційну безпеку, соціальну участь, прийняття та розвиток потенціалу кожної дитини. Особливе значення має соціально-психологічний компонент інклюзивного середовища, який безпосередньо пов'язаний із підтримкою емоційного стану дитини, її адаптацією, включенням у колектив, профілактикою булінгу й формуванням доброзичливих взаємин.

Отже, теоретичний аналіз засвідчив, що ефективна соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами можлива лише за умови системності, індивідуалізації, командної взаємодії та партнерства з родиною. Особливої актуальності це набуває щодо дітей, чий освітні потреби зумовлені не лише психофізичними особливостями, а й соціальними чинниками, зокрема вимушеним переміщенням, втратою звичного середовища та труднощами соціальної адаптації. Зазначені положення стали теоретичним підґрунтям для організації емпіричного дослідження особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа

внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК КАТЕГОРІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як групи дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Вибір саме цієї категорії дітей зумовлений тим, що досвід вимушеного переміщення, втрата звичного соціального оточення, необхідність адаптації до нового освітнього середовища, труднощі інтеграції в учнівський колектив, підвищена тривожність та емоційна напруженість можуть створювати додаткові бар'єри для навчання, комунікації та повноцінної участі дитини у шкільному житті.

У межах дослідження діти з числа внутрішньо переміщених осіб розглядаються як група дітей, які можуть мати особливі освітні потреби соціального характеру. Такий підхід відповідає сучасному розумінню особливих освітніх потреб як таких, що можуть бути зумовлені не лише стійкими психофізичними порушеннями, а й соціальними, емоційними, адаптаційними та середовищними чинниками. На відміну від дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими стійкими психофізичними порушеннями, діти з числа ВПО не завжди мають чітко структуровані індивідуальні програми підтримки. Водночас їхній життєвий досвід і труднощі адаптації до нового освітнього середовища зумовлюють потребу в системній, індивідуалізованій та командно організованій соціально-психологічній підтримці.

Метою емпіричного дослідження було виявлення особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як групи дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти шляхом аналізу їхнього емоційного стану, рівня соціальної адаптації, комунікативної включеності, відчуття прийняття у класному колективі, а також оцінки підтримувальних умов з боку сім'ї та педагогів.

Відповідно до мети було визначено наступні **завдання емпіричного дослідження:**

- 1) обґрунтувати доцільність розгляду дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як групи дітей з особливими освітніми потребами;
- 2) визначити критерії та показники дослідження соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО в інклюзивному освітньому середовищі;
- 3) дібрати діагностичний інструментарій та дослідити особливості емоційного стану, соціальної адаптації та включеності дітей з числа ВПО у класний колектив;
- 4) проаналізувати бачення батьків і педагогів щодо умов, труднощів та ресурсів соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО шляхом анкетного опитування;
- 5) узагальнити результати дослідження та визначити напрями вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру.

Емпіричне дослідження проводилося **на базі** Гімназії № 15 Смілянської міської ради Черкаської області. У дослідженні взяли участь 9 дітей із числа внутрішньо переміщених осіб віком 8–11 років, 9 батьків та 6 педагогів. Такий склад вибірки дозволив отримати комплексне уявлення про особливості соціально-психологічної підтримки дітей не лише з позиції самих здобувачів освіти, а й з боку найближчого сімейного та педагогічного оточення.

Організація емпіричного дослідження передбачала два взаємопов'язані **етапи**: підготовчий і констатувальний.

На *підготовчому етапі* було здійснено аналіз наукової літератури та нормативно-правових джерел з проблем інклюзивної освіти, соціально-психологічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу та особливостей адаптації дітей з числа внутрішньо переміщених осіб. Також було визначено вибірку дослідження, уточнено його мету й завдання, розроблено критерії та показники оцінювання, дібрано діагностичний інструментарій, підготовлено анкети для батьків і педагогів.

Констатувальний етап передбачав безпосереднє проведення діагностичних процедур із дітьми, анкетування батьків і педагогів, збір емпіричних даних, їх кількісний та якісний аналіз, узагальнення отриманих результатів і визначення провідних напрямів удосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

З метою комплексного аналізу було визначено чотири **критерії** дослідження: емоційний, соціальний, комунікативний та адаптаційний.

Емоційний критерій відображав особливості емоційного стану дитини, рівень її тривожності, емоційної стабільності, потребу у безпеці, підтримці та внутрішній опорі. Його показниками виступали наявність емоційного напруження, вразливості, зниження активності, потреби у стабільності та психологічній захищеності.

Соціальний критерій характеризував рівень включеності дитини у класний колектив, відчуття прийняття, належності до групи, наявність підтримувальних соціальних зв'язків та ризик соціальної ізоляції. Його показниками були місце дитини у системі міжособистісних взаємин, характер взаємодії з однолітками, відчуття прийняття або дистанційованості.

Комунікативний критерій був спрямований на виявлення здатності дитини до конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими, ініціативності

у спілкуванні, готовності встановлювати контакти, виражати власні потреби та брати участь у спільній діяльності. Його показниками виступали комунікативна активність, відкритість до взаємодії, труднощі у встановленні контактів або схильність до уникнення спілкування.

Адаптаційний критерій відображав особливості пристосування дитини до нового освітнього середовища, рівень участі у навчальному та позанавчальному житті класу, характер реагування на зміну умов життєдіяльності, а також потребу в додатковій підтримці. Його показниками були рівень шкільної адаптації, емоційне самопочуття в освітньому середовищі, стабільність поведінки, готовність до взаємодії та включення у спільну діяльність.

Співвіднесення критеріїв, показників і методів дослідження подано в таблиці 2.1.1:

Таблиця 2.1.1

**Критерії, показники та методи емпіричного дослідження
соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО**

Критерій	Показники	Методи дослідження
Емоційний	Рівень тривожності, емоційна стабільність, потреба у безпеці, наявність внутрішнього напруження	Скорочений варіант кольорового тесту Люшера, методика «Малюнок дерева», спостереження, анкета для батьків
Соціальний	Відчуття прийняття, належність до класу, рівень соціальної ізоляції, наявність підтримувальних зв'язків	Методика «Мій клас», анкета для батьків, анкета для педагогів
Комунікативний	Здатність до взаємодії з однолітками й дорослими, ініціативність у спілкуванні, труднощі встановлення контактів	Методика «Мій клас», спостереження, бесіда, анкета для педагогів

Критерій	Показники	Методи дослідження
Адаптаційний	Прийняття до нового освітнього середовища, участь у навчальному процесі, потреба в додатковій підтримці	Анкета для батьків, анкета для педагогів, спостереження, бесіда

Методичний інструментарій емпіричного дослідження було дібрано з урахуванням його мети, завдань, вікових особливостей дітей 8–11 років, а також специфіки вивчення соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як групи дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру. Застосовані методики були спрямовані не на встановлення клінічних діагнозів, а на виявлення емоційного самопочуття, адаптаційних труднощів, особливостей соціальної взаємодії, комунікативної включеності та суб'єктивного відчуття прийняття й підтримки в освітньому середовищі.

Для роботи з дітьми було використано скорочений варіант кольорового тесту Люшера, проєктивну методику «Малюнок дерева», методику «Мій клас», а також спостереження й бесіду.

Скорочений варіант кольорового тесту Люшера (Додаток А) застосовувався з метою виявлення особливостей актуального емоційного стану дітей. Методика дала змогу опосередковано оцінити рівень внутрішнього напруження, потребу в безпеці, стабільності, емоційній підтримці, а також наявність ознак втоми, тривожності, зниження активності чи життєвого тону. Під час проведення методики дітям пропонувалося обрати кольори відповідно до їхньої суб'єктивної привабливості. Послідовність вибору кольорів інтерпретувалася як показник актуальних емоційних потреб, переживань і можливих зон психологічного напруження. У контексті дослідження результати цієї методики використовувалися

насамперед для аналізу емоційного критерію соціально-психологічної підтримки.

Проективна методика «Малюнок дерева» (Додаток Б) була спрямована на вивчення особливостей самосприйняття дитини, її емоційної стабільності, відчуття внутрішньої опори, захищеності, тривожності та наявності адаптаційних ресурсів. Дитині пропонувалося намалювати дерево так, як вона його уявляє. Під час аналізу враховувалися розмір і розташування зображення на аркуші, особливості стовбура, крони, коріння, лінії землі, наявність додаткових деталей, характер натиску, штрихування та загальна цілісність малюнка. Методика дала змогу доповнити результати кольорового тесту Люшера через аналіз образного самовираження дитини та виявлення непрямих показників емоційного напруження, потреби в опорі, закритості або, навпаки, збереження внутрішнього ресурсу.

Методика «Мій клас» (Додаток В) використовувалася для дослідження соціальної включеності дитини у класний колектив, її уявлення про власне місце серед однолітків, рівень прийняття, відчуття належності до групи та наявність або дефіцит підтримувальних соціальних зв'язків. У межах цієї методики дитині пропонувалося ідентифікувати себе серед зображених фігур або умовно визначити своє місце у класному просторі. Інтерпретація результатів здійснювалася з урахуванням того, чи асоціює дитина себе з фігурами, включеними в активну взаємодію, розташованими поруч з іншими або, навпаки, віддаленими чи ізольованими. Методика була особливо значущою для аналізу соціального та комунікативного критеріїв дослідження.

Спостереження застосовувалося як допоміжний метод, що дозволив уточнити особливості поведінки дітей під час виконання діагностичних завдань, їхню ініціативність, емоційні реакції, готовність до контакту, рівень напруження, комунікативну активність і характер взаємодії з дорослим. Особлива увага приділялася тому, як дитина реагувала на інструкцію, чи ставила уточнювальні запитання, чи потребувала додаткового заохочення, чи

демонструвала ознаки скутості, тривожності або, навпаки, відкритості до взаємодії.

Бесіда використовувалася для уточнення окремих аспектів емоційного самопочуття дитини, її ставлення до класу, однолітків, учителів і шкільного середовища загалом. Бесіда мала ненав'язливий, підтримувальний характер і не передбачала актуалізації травматичного досвіду. Її застосування дало змогу краще зрозуміти суб'єктивне сприйняття дитиною власного місця у класному колективі та рівень її психологічного комфорту в закладі освіти.

Для отримання додаткової інформації щодо умов соціально-психологічної підтримки дітей було проведено анкетування батьків і педагогічних працівників.

Анкета для батьків (Додаток Г) була спрямована на вивчення сімейного бачення процесу адаптації дитини до нового освітнього середовища, її емоційного стану, комунікативних труднощів, рівня прийняття у класному колективі та потреби в додатковій підтримці. У змісті анкети було передбачено питання щодо того, як батьки оцінюють адаптацію дитини до закладу освіти, які труднощі найчастіше спостерігають, чи відчуває дитина підтримку з боку педагогів, чи має друзів або підтримувальні контакти в класі, а також яких форм допомоги потребує дитина й родина. Отримані відповіді дали змогу зіставити результати дитячих методик із позицією батьків та уточнити, наскільки сім'я відчуває підтримку з боку закладу освіти.

Анкета для педагогічних працівників (Додаток Д) була спрямована на з'ясування педагогічного бачення рівня адаптації дітей з числа внутрішньо переміщених осіб, труднощів їх включення в освітній процес і класний колектив, наявності підтримувальних умов у закладі освіти, а також потреб педагогів у методичній, психологічній та організаційній допомозі. Анкета містила питання щодо досвіду роботи педагогів з дітьми з числа ВПО, проходження навчання або тренінгів з інклюзивної освіти й психосоціальної підтримки, оцінки адаптації дітей у класному колективі, найбільш поширених

труднощів, наявних умов підтримки та ресурсів, необхідних для підвищення ефективності роботи. Отримані результати дали змогу виявити не лише стан підтримки дітей, а й професійні потреби педагогів, що є важливою умовою вдосконалення соціально-психологічної підтримки в інклюзивному освітньому середовищі.

Для інтерпретації результатів емпіричного дослідження було визначено **умовні рівні** потреби дітей у соціально-психологічній підтримці: низький, середній і високий. Зазначені рівні не ототожнювалися з офіційними рівнями підтримки дітей з особливими освітніми потребами, передбаченими нормативно-правовими документами, а використовувалися як аналітична модель для узагальнення результатів за визначеними критеріями.

Низький рівень потреби в додатковій соціально-психологічній підтримці характеризувався відносною емоційною стабільністю дитини, наявністю позитивних контактів у класі, достатньою включеністю у шкільне життя та здатністю взаємодіяти з однолітками й дорослими без виражених адаптаційних труднощів.

Середній рівень потреби в соціально-психологічній підтримці визначався у випадках, коли дитина загалом була включена в освітнє середовище, однак демонструвала окремі труднощі емоційної саморегуляції, комунікації, соціальної адаптації або потребувала регулярної підтримки з боку педагогів, батьків і фахівців.

Високий рівень потреби в соціально-психологічній підтримці характеризувався вираженою тривожністю, емоційною напруженістю, соціальною ізолюваністю, труднощами інтеграції у класний колектив або потребою в індивідуалізованому супроводі із залученням фахівців.

Особлива увага під час організації дослідження приділялася дотриманню етичних принципів роботи з дітьми, які мають досвід вимушеного переміщення. Участь у дослідженні мала добровільний характер, батьки були поінформовані про мету й особливості його проведення, а отримані результати

використовувалися лише в узагальненому вигляді. Під час роботи з дітьми забезпечувалися психологічно безпечні умови, доброзичлива атмосфера, відсутність примусу та можливість припинити участь у будь-який момент. Особисті дані учасників не розголошувалися.

Обробка результатів дослідження здійснювалася із застосуванням кількісного та якісного аналізу. Кількісний аналіз передбачав узагальнення відповідей респондентів, визначення частотних і відсоткових показників. Якісний аналіз був спрямований на інтерпретацію результатів проєктивних методик, спостережень, бесід та анкетування з урахуванням визначених критеріїв і показників. Узагальнення отриманих даних дало змогу виявити провідні тенденції соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти та визначити напрями її подальшого вдосконалення.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як групи дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Аналіз результатів здійснювався відповідно до визначених критеріїв: емоційного, соціального, комунікативного та адаптаційного.

У центрі уваги перебували такі показники: емоційне самопочуття дітей, рівень тривожності та потреба у безпеці, особливості соціальної адаптації, комунікативна включеність у класний колектив, відчуття прийняття й належності до групи, а також підтримувальні умови з боку сім'ї та педагогів.

Комплексне використання психодіагностичних методик, спостереження, бесіди й анкетування дало змогу проаналізувати досліджувану проблему з позиції дітей, їхнього сімейного оточення та педагогічних працівників.

Першим етапом аналізу стало вивчення емоційного стану дітей за допомогою **скороченого варіанта кольорового тесту Люшера**. Методика дозволила виявити актуальні емоційні потреби дітей, рівень внутрішнього напруження, потребу в стабільності, безпеці, підтримці, а також можливі ознаки втоми, зниження активності чи емоційної вразливості.

За результатами тесту встановлено, що у 6 із 9 дітей, що становить 66,7%, на перших позиціях переважали синій і зелений кольори. Такий вибір може свідчити про підвищену потребу у спокої, стабільності, захищеності, емоційній підтримці та внутрішній опорі. Для дітей з числа ВПО цей показник є особливо значущим, оскільки досвід вимушеного переміщення, зміна місця проживання, втрата звичних соціальних зв'язків і необхідність адаптації до нового освітнього середовища можуть посилювати потребу в передбачуваності, стабільності та психологічній безпеці.

У 7 із 9 дітей, тобто у 77,8%, було зафіксовано підвищену значущість фіолетового кольору. Це може вказувати на емоційну вразливість, підвищену чутливість до стресових впливів, потребу в емоційному прийнятті та підтримувальній взаємодії з боку дорослих. Такий результат свідчить про те, що більшість досліджуваних дітей потребують не лише педагогічної допомоги, а й уважного соціально-психологічного супроводу, спрямованого на зниження емоційного напруження та формування відчуття безпеки.

У 5 із 9 дітей, що становить 55,6%, жовтий колір займав середні або останні позиції. Це може свідчити про зниження оптимізму, обережність у ставленні до майбутнього, невпевненість у позитивних змінах або недостатню сформованість відчуття перспективи. У контексті адаптації дітей з числа ВПО такий показник можна інтерпретувати як наслідок пережитої нестабільності й

невизначеності, що впливає на емоційне прогнозування дитиною власного майбутнього.

У 4 із 9 дітей, тобто у 44,4%, червоний колір був зміщений у другу половину вибору або наприкінці ряду. Це може вказувати на зниження активності, втому, пригнічення або недостатність енергетичного ресурсу. Отримані результати свідчать, що частина дітей може відчувати психоемоційне виснаження, яке ускладнює активну участь у навчальній і соціальній взаємодії.

Таблиця 2.2.1

Узагальнені результати скороченого варіанта кольорового тесту Люшера

Показник	Кількість дітей	%
Переважання синього та зеленого кольорів на перших позиціях	6	66,7
Підвищена значущість фіолетового кольору	7	77,8
Жовтий колір на середніх або останніх позиціях	5	55,6
Зміщення червоного кольору в другу половину вибору	4	44,4

Отже, результати кольорового тесту Люшера засвідчили, що за емоційним критерієм у більшості дітей з числа ВПО простежується потреба в емоційній безпеці, стабільності, підтримці та зниженні внутрішнього напруження. Водночас у частини дітей зафіксовано ознаки зниження активності, життєвого тону та оптимістичного сприйняття майбутнього, що актуалізує необхідність цілеспрямованої соціально-психологічної підтримки.

Наступним етапом стало проведення **проективної методики «Малюнок дерева»**, яка дала змогу глибше виявити особливості самосприйняття дітей, їхнє відчуття внутрішньої опори, емоційної стабільності, захищеності та наявності адаптаційних ресурсів.

Аналіз малюнків показав, що у 4 із 9 дітей, тобто у 44,4%, було зафіксовано масивний стовбур або його розширення донизу. Така графічна

особливість може свідчити про прагнення до стабільності, пошук внутрішньої опори та потребу в захищеності. Для дітей, які пережили вимушене переміщення, подібний показник може бути проявом внутрішньої потреби компенсувати відчуття нестабільності через символічне зображення міцної основи.

У 3 із 9 дітей, що становить 33,3%, спостерігалася відсутність лінії землі. Така ознака може вказувати на відчуття нестійкості, втрати опори, недостатньої впевненості або складності в адаптації до нових умов. У контексті дослідження цей результат узгоджується з даними кольорового тесту Люшера, де в більшості дітей було виявлено потребу в стабільності та безпеці.

Також у 3 із 9 дітей, тобто у 33,3%, зафіксовано крони замкненого типу. Це може свідчити про емоційну закритість, прагнення захистити власний внутрішній світ, обережність у взаємодії з оточенням або потребу в психологічній безпеці. Такий прояв є важливим з огляду на те, що діти з числа ВПО можуть мати труднощі у швидкому встановленні довірливих контактів у новому класному колективі.

Деякі зі зразків робіт дітей представлено на рис. 2.2.1 та рис. 2.2.2:



Рис. 2.2.1 Робота С.



Рис. 2.2.2 Робота К.

Водночас частина малюнків мала більш гармонійну структуру: пропорційність зображення, наявність деталей, чіткість ліній, збалансованість розміщення на аркуші. Це свідчить про збереження адаптаційного потенціалу, наявність внутрішніх ресурсів та можливість позитивної соціальної інтеграції за умови належної підтримки з боку дорослих і однолітків.

Зразок однієї з таких робіт представлено на рис. 2.2.3:



Рис. 2.2.3 Робота М.

Таблиця 2.2.2

Узагальнені результати проєктивної методики «Малюнок дерева»

Показник	Кількість дітей	%
Масивний стовбур або розширення стовбура донизу	4	44,4
Відсутність лінії землі	3	33,3
Крона замкненого типу	3	33,3
Ознаки більш гармонійної структури малюнка	2	22,2

Результати методики «Малюнок дерева» підтвердили наявність у частини дітей емоційного напруження, потреби у внутрішній опорі, психологічній безпеці та підтримці. Водночас виявлення гармонійних ознак у

частини малюнків свідчить про те, що діти мають певний адаптаційний ресурс, який може бути активізований через створення стабільного, доброзичливого та підтримувального інклюзивного середовища.

Порівняльний аналіз результатів кольорового тесту Люшера та методики «Малюнок дерева» дозволив виявити узгоджені тенденції. Обидві методики засвідчили, що значна частина дітей має підвищену потребу у стабільності, безпеці, прийнятті та емоційній підтримці. Водночас отримані результати не дають підстав говорити про тотальну дезадаптацію дітей з числа ВПО, оскільки у частини учасників простежуються ознаки збереження внутрішніх ресурсів, готовності до взаємодії та поступової адаптації.

Для вивчення соціального та комунікативного критеріїв було використано методику «Мій клас». Вона дозволила дослідити, як дитина сприймає своє місце у класному колективі, чи відчуває себе прийнятою, чи має підтримувальні соціальні зв'язки та наскільки активно включена у взаємодію з однолітками.

За результатами методики встановлено, що 5 із 9 дітей, тобто 55,6%, ідентифікували себе з фігурами, розташованими в центрі класу або включеними в активну взаємодію з іншими. Це свідчить про достатній рівень соціальної адаптації, відчуття прийняття в колективі та наявність позитивного емоційного фону у взаємодії з однолітками.

2 із 9 дітей, що становить 22,2%, обрали позиції поруч з іншими, однак без активної взаємодії. Такий результат може вказувати на часткову інтегрованість у колектив, обережність у встановленні контактів, недостатню ініціативність у спілкуванні або потребу в додатковому заохоченні до взаємодії.

Ще 2 із 9 дітей, тобто 22,2%, ідентифікували себе з фігурами, розташованими на периферії класного простору або ізолювано від інших. Це може свідчити про відчуття самотності, труднощі міжособистісної взаємодії, недостатній рівень прийняття або потребу в посиленій соціально-психологічній підтримці.

Таблиця 2.2.3

Узагальнені результати методики «Мій клас»

Позиція дитини у класному просторі	Кількість дітей	%
Центр класу або активна взаємодія	5	55,6
Поруч з іншими, але без активної взаємодії	2	22,2
Периферійна або ізольована позиція	2	22,2

Отримані результати засвідчили неоднорідний рівень соціальної включеності дітей з числа ВПО у класний колектив. Більшість дітей демонструють достатній або частково сформований рівень включеності, однак майже кожна четверта дитина виявляє ознаки ізольованості або недостатньої інтеграції. Це свідчить про необхідність посилення роботи з класним колективом, розвитку культури прийняття, підтримувальної взаємодії та групових форм роботи, спрямованих на згуртування учнів.

Наступним етапом дослідження стало **анкетування батьків**, яке дозволило зіставити результати дитячих методик із сімейним баченням процесу адаптації та підтримки дитини. В анкетуванні взяли участь 9 батьків. Зміст анкети охоплював питання щодо адаптації дитини до нового закладу освіти, наявних емоційних і комунікативних труднощів, підтримки з боку педагогів, соціальних контактів у класі, якості взаємодії школи з родиною та потреби в додаткових формах допомоги.

За першим питанням анкети — «Як Ви оцінюєте адаптацію Вашої дитини до нового закладу освіти?» — було встановлено, що 2 батьки, що становить 22,2%, вважають, що їхня дитина адаптувалася добре. Ще 4 респонденти, або 44,4%, зазначили, що адаптація триває, однак загалом відбувається позитивно. Водночас 3 батьки, тобто 33,3%, вказали, що адаптація дитини відбувається складно. Отримані результати свідчать про неоднорідний характер адаптації дітей з числа ВПО до нового освітнього середовища.

За другим питанням — «Які труднощі найчастіше спостерігаються у Вашої дитини?» — відповіді батьків розподілилися таким чином: 5 осіб, або 55,6%, відзначили тривожність та емоційну напруженість; 3 особи, або 33,3%, зазначили труднощі у спілкуванні з однолітками; 3 особи, або 33,3%, вказали на замкненість або зниження активності. Оскільки це питання передбачало можливість вибору кількох варіантів відповіді, сумарний відсоток перевищує 100%. Отримані дані підтверджують, що адаптаційні труднощі дітей мають не лише навчальний, а й емоційний та соціально-комунікативний характер.

За третім питанням — «Чи відчуває Ваша дитина підтримку з боку педагогів?» — 4 батьки, або 44,4%, відповіли, що дитина відчуває таку підтримку достатньою мірою. Ще 4 батьки, або 44,4%, оцінили підтримку як часткову. 1 респондент, що становить 11,1%, вказав, що підтримка з боку педагогів є недостатньою. Це свідчить про наявність підтримувальної взаємодії у закладі освіти, однак водночас вказує на потребу в її посиленні та більшій індивідуалізації.

За четвертим питанням — «Чи має Ваша дитина друзів або підтримувальні контакти у класі?» — 5 батьків, або 55,6%, зазначили, що дитина має друзів або сталі підтримувальні контакти. 3 респонденти, або 33,3%, обрали варіант «частково», що свідчить про наявність окремих контактів без достатньої стабільності чи глибини взаємодії. 1 батько, тобто 11,1%, зазначив, що дитина не має стійких підтримувальних контактів у класі. Ці результати узгоджуються з даними методики «Мій клас», за якою частина дітей демонструвала часткову або недостатню соціальну включеність.

За п'ятим питанням — «Як Ви оцінюєте взаємодію школи з родиною щодо підтримки Вашої дитини?» — 3 батьки, або 33,3%, оцінили її як достатню та регулярну, 5 батьків, або 55,6%, — як часткову, а 1 респондент, або 11,1%, — як недостатню. Це свідчить про те, що співпраця між школою та родиною здійснюється, однак потребує більшої системності, регулярності та змістовного наповнення.

За шостим питанням — «Якої підтримки, на Вашу думку, найбільше потребує Ваша дитина?» — 5 батьків, або 55,6%, обрали психологічну підтримку; 4 батьки, або 44,4%, — допомогу у спілкуванні з однолітками; 3 батьки, або 33,3%, — підтримку класного керівника; 3 батьки, або 33,3%, — залучення до гуртків, спільних заходів або позакласної діяльності. Це питання також передбачало можливість вибору кількох варіантів відповіді, тому сумарний відсоток перевищує 100%. Отримані результати засвідчують, що батьки найчастіше пов'язують потреби дітей із психологічною безпекою, комунікацією та включенням у шкільну спільноту.

За сьомим питанням — «Які форми співпраці зі школою були б для Вас корисними?» — 6 респондентів, або 66,7%, зазначили потребу в регулярному інформуванні про стан адаптації дитини; 5 батьків, або 55,6%, — в індивідуальних консультаціях; 5 батьків, або 55,6%, — у рекомендаціях щодо підтримки дитини вдома; 3 батьки, або 33,3%, — у батьківських зустрічах із практичним психологом або соціальним педагогом. Такі результати підтверджують необхідність розбудови партнерської взаємодії між закладом освіти та сім'єю.

Таблиця 2.2.4

**Результати анкетування батьків щодо адаптації та
соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО**

Питання анкети	Варіант відповіді / показник	Кількість батьків	%
Оцінка адаптації дитини до нового закладу освіти	Адаптувалася добре	2	22,2
	Адаптація триває, але загалом позитивна	4	44,4
	Адаптація відбувається складно	3	33,3
Труднощі, які спостерігаються у дитини	Тривожність, емоційна напруженість	5	55,6
	Труднощі у спілкуванні з однолітками	3	33,3

Питання анкети	Варіант відповіді / показник	Кількість батьків	%
	Замкненість або зниження активності	3	33,3
Підтримка з боку педагогів	Достатня	4	44,4
	Часткова	4	44,4
	Недостатня	1	11,1
Наявність друзів або підтримувальних контактів у класі	Так	5	55,6
	Частково	3	33,3
	Ні	1	11,1
Взаємодія школи з родиною	Достатня та регулярна	3	33,3
	Часткова	5	55,6
	Недостатня	1	11,1
Потреба дитини у формах підтримки	Психологічна підтримка	5	55,6
	Допомога у спілкуванні з однолітками	4	44,4
	Підтримка класного керівника	3	33,3
	Залучення до спільних заходів	3	33,3
Корисні форми співпраці зі школою	Регулярне інформування про адаптацію дитини	6	66,7
	Індивідуальні консультації з психологом/соціальним педагогом	8	88,9
	Рекомендації щодо підтримки дитини вдома	5	55,6

Отже, результати анкетування батьків засвідчили, що адаптація дітей з числа ВПО до інклюзивного освітнього середовища має поступовий і неоднорідний характер. Більшість батьків відзначає певну позитивну динаміку, однак водночас фіксує емоційні та комунікативні труднощі дітей, потребу в психологічній підтримці, регулярнішій комунікації зі школою та практичних рекомендаціях щодо підтримки дитини в сімейному середовищі.

З метою вивчення педагогічного бачення умов, труднощів і ресурсів соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб було проведено **анкетування 6 педагогічних працівників**. Зміст анкети охоплював питання щодо досвіду роботи педагогів із дітьми з числа ВПО, проходження спеціального навчання, оцінки рівня адаптації дітей, найпоширеніших труднощів, наявних умов підтримки та ресурсів, необхідних для вдосконалення соціально-психологічної підтримки.

За першим питанням — «Чи маєте Ви досвід роботи з дітьми з числа ВПО?» — було встановлено, що 1 педагог, або 16,7%, має досвід роботи до 1 року; 3 педагоги, або 50,0%, мають досвід 1–2 роки; 1 педагог, або 16,7%, — понад 2 роки; ще 1 педагог, або 16,7%, зазначив, що не має достатнього досвіду такої роботи. Отже, більшість педагогів мають певний практичний досвід взаємодії з дітьми з числа ВПО, однак цей досвід потребує посилення спеціальною методичною та психологічною підготовкою.

За другим питанням — «Чи проходили Ви навчання / тренінги щодо інклюзивної освіти або психосоціальної підтримки дітей в умовах війни?» — 3 педагоги, тобто 50,0%, відповіли ствердно, 2 педагоги, або 33,3%, зазначили, що брали участь лише в окремих заходах, а 1 педагог, або 16,7%, не проходив такого навчання. Це свідчить про часткову сформованість професійної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби соціального характеру.

За третім питанням — «Як Ви оцінюєте рівень адаптації дітей з числа ВПО у класному колективі?» — 4 педагоги, або 66,7%, визначили його як середній, 1 педагог, або 16,7%, — як високий, і ще 1 педагог, або 16,7%, — як низький. Отримані результати узгоджуються з даними методики «Мій клас» та анкетування батьків, які також засвідчили неоднорідність процесу соціальної адаптації дітей.

За четвертим питанням — «Які труднощі найчастіше спостерігаються у дітей з числа ВПО?» — 4 педагоги, або 66,7%, назвали тривожність та

емоційну напруженість; 3 педагоги, або 50,0%, — труднощі у спілкуванні з однолітками; 3 педагоги, або 50,0%, — навчальні труднощі; 2 педагоги, або 33,3%, — замкненість або зниження активності. Оскільки питання передбачало можливість вибору кількох варіантів відповіді, загальний відсоток перевищує 100%. Отримані дані свідчать, що педагоги помічають комплексний характер труднощів дітей, який охоплює емоційну, комунікативну, адаптаційну та навчальну сфери.

За п'ятим питанням — «Які умови підтримки, на Вашу думку, створені у закладі освіти?» — 5 педагогів, або 83,3%, відзначили підтримку класного керівника; 4 педагоги, або 66,7%, — співпрацю з батьками; 3 педагоги, або 50,0%, — психологічний супровід; 3 педагоги, або 50,0%, — залучення дітей до позакласної діяльності; 2 педагоги, або 33,3%, — соціально-педагогічний супровід; 2 педагоги, або 33,3%, — командну взаємодію фахівців. Ці результати свідчать про наявність окремих елементів підтримки у закладі освіти, однак також вказують на потребу в більшій узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу.

За шостим питанням — «Які труднощі виникають у педагогів під час підтримки дітей з числа ВПО?» — 4 педагоги, або 66,7%, вказали на недостатність методичних матеріалів; 3 педагоги, або 50,0%, — на складність реагування на емоційні прояви дитини; 3 педагоги, або 50,0%, — на брак часу для індивідуальної роботи; 2 педагоги, або 33,3%, — на недостатню взаємодію з батьками. Отже, педагогічні працівники потребують не лише методичних матеріалів, а й підтримки з боку практичного психолога, соціального педагога та адміністрації закладу освіти.

За сьомим питанням — «Які ресурси були б найбільш корисними для покращення підтримки таких дітей?» — 5 педагогів, або 83,3%, обрали тренінги з психосоціальної підтримки; 5 педагогів, або 83,3%, — консультації практичного психолога або соціального педагога; 4 педагоги, або 66,7%, — методичні рекомендації; 4 педагоги, або 66,7%, — групові заняття для розвитку

комунікації та згуртованості класу; 3 педагоги, або 50,0%, — програми адаптації дітей ВПО. Це свідчить про високу потребу педагогів у системній професійній підтримці та практично зорієнтованих інструментах роботи.

Таблиця 2.2.5

**Результати анкетування педагогів щодо
соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО**

Питання анкети	Варіант відповіді / показник	Кількість педагогів	%
Досвід роботи з дітьми з числа ВПО	Не маю достатнього досвіду	1	16,7
	до 1 року	1	16,7
	1–2 роки	3	50,0
	Понад 2 роки	1	16,7
Навчання / тренінги з інклюзії або психосоціальної підтримки	Так	3	50,0
	Частково / окремі заходи	2	33,3
	Ні	1	16,7
Оцінка адаптації дітей з числа ВПО	Високий рівень	1	16,7
	Середній рівень	4	66,7
	Низький рівень	1	16,7
Труднощі, які спостерігаються у дітей	Тривожність, емоційна напруженість	4	66,7
	Труднощі у спілкуванні з однолітками	3	50,0
	Навчальні труднощі	3	50,0
	Замкненість або зниження активності	2	33,3
Наявні умови підтримки у закладі освіти	Підтримка класного керівника	5	83,3
	Співпраця з батьками	4	66,7
	Психологічний супровід	3	50,0
	Залучення до позакласної діяльності	3	50,0

Питання анкети	Варіант відповіді / показник	Кількість педагогів	%
	Соціально-педагогічний супровід	2	33,3
	Командна взаємодія фахівців	2	33,3
Труднощі педагогів у процесі підтримки	Недостатність методичних матеріалів	4	66,7
	Складність реагування на емоційні прояви дитини	3	50,0
	Брак часу для індивідуальної роботи	3	50,0
	Недостатня взаємодія з батьками	2	33,3
Необхідні ресурси	Тренінги з психосоціальної підтримки	5	83,3
	Консультації психолога / соціального педагога	5	83,3
	Методичні рекомендації	4	66,7
	Групові заняття для згуртування класу	4	66,7
	Програми адаптації дітей ВПО	3	50,0

Отже, результати анкетування педагогів підтвердили, що соціально-психологічна підтримка дітей з числа ВПО у закладі освіти має частково сформований характер. Педагоги визнають наявність окремих підтримувальних умов, зокрема ролі класного керівника, співпраці з батьками та психологічного супроводу, проте водночас вказують на недостатність методичних ресурсів, потребу в консультаціях фахівців, тренінгах із психосоціальної підтримки та групових формах роботи з класним колективом.

Порівняння результатів анкетування батьків і педагогів дозволяє зробити висновок, що обидві групи респондентів визнають наявність адаптаційних труднощів у частини дітей з числа ВПО, насамперед у сфері емоційної

стабільності, комунікації та соціальної включеності. Батьки більше акцентують увагу на емоційному самопочутті дитини, її контактах з однолітками та потребі в регулярній комунікації зі школою. Педагоги, зі свого боку, частіше вказують на організаційно-методичні труднощі, потребу у фахових консультаціях, тренінгах і методичних матеріалах. Таким чином, результати анкетування підтверджують необхідність посилення партнерської взаємодії між родиною, педагогами, практичним психологом, соціальним педагогом та іншими учасниками освітнього процесу.

На завершальному етапі було здійснено **узагальнення результатів** за емоційним, соціальним, комунікативним та адаптаційним критеріями. З цією метою було визначено умовні рівні потреби дітей у соціально-психологічній підтримці: низький, середній і високий.

До низького рівня потреби в додатковій соціально-психологічній підтримці було віднесено дітей, які демонстрували відносну емоційну стабільність, наявність позитивних контактів у класі, достатню включеність у шкільне життя та здатність взаємодіяти з однолітками й дорослими без виражених адаптаційних труднощів. Такий рівень було виявлено у 2 із 9 дітей, що становить 22,2%.

Середній рівень потреби в соціально-психологічній підтримці було визначено у випадках, коли дитина загалом була включена в освітнє середовище, однак демонструвала окремі труднощі емоційної саморегуляції, комунікації або соціальної адаптації та потребувала регулярної підтримки з боку педагогів, батьків і фахівців. Цей рівень виявлено у 5 із 9 дітей, тобто у 55,6%.

Високий рівень потреби в соціально-психологічній підтримці характеризувався вираженою тривожністю, емоційною напруженістю, соціальною ізоляваністю або труднощами інтеграції у класний колектив. Такий рівень було визначено у 2 із 9 дітей, що становить 22,2%.

Таблиця 2.2.6

Рівні потреби дітей з числа ВПО в соціально-психологічній підтримці

Рівень потреби в соціально-психологічній підтримці	Кількість дітей	%
Низький	2	22,2
Середній	5	55,6
Високий	2	22,2

Узагальнення результатів дає підстави стверджувати, що соціально-психологічна підтримка дітей з числа ВПО в досліджуваному закладі освіти має частково сформований характер. З одного боку, наявні позитивні ресурси: більшість дітей демонструють певний рівень включеності в класний колектив, частина з них має підтримувальні соціальні контакти, а педагоги й батьки загалом усвідомлюють важливість підтримки. З іншого боку, результати засвідчили наявність емоційної вразливості, потреби у стабільності, труднощів соціальної взаємодії, нерівномірності адаптації та потреби в методичній підтримці педагогів.

Отже, результати емпіричного дослідження підтвердили, що діти з числа внутрішньо переміщених осіб як група дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру мають неоднорідний рівень адаптації до інклюзивного освітнього середовища. У більшості з них простежується потреба в емоційній безпеці, стабільності, прийнятті та підтримувальній взаємодії, тоді як частина дітей демонструє достатній рівень соціальної включеності та наявність адаптаційних ресурсів. Отримані результати засвідчили необхідність системної, індивідуалізованої та командно організованої соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, що стало підґрунтям для розроблення практичних рекомендацій щодо її вдосконалення.

2.3. Рекомендації щодо вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо перемішених осіб в інклюзивному освітньому середовищі

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що діти з числа внутрішньо перемішених осіб як група дітей з особливими освітніми потребами соціального характеру мають неоднорідний рівень адаптації до інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Поряд із проявами соціальної включеності та наявністю адаптаційних ресурсів у частини дітей виявлено підвищену потребу в емоційній безпеці, стабільності, прийнятті, підтримувальній взаємодії та допомозі в налагодженні комунікації з однолітками. Анкетування батьків і педагогів також підтвердило необхідність посилення партнерської взаємодії між родиною, закладом освіти та фахівцями психолого-педагогічного супроводу.

З огляду на отримані результати, рекомендації щодо вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО доцільно спрямувати на забезпечення системності, індивідуалізації, командної взаємодії, психологічної безпеки та розвитку підтримувального середовища в класному колективі.

1. Забезпечення індивідуалізованого підходу до соціально-психологічної підтримки дітей. Підтримка дітей з числа ВПО має здійснюватися з урахуванням індивідуального досвіду дитини, її емоційного стану, рівня адаптації, комунікативної активності, особливостей взаємодії з однолітками та наявних ресурсів. Важливо уникати узагальненого підходу до всіх дітей цієї категорії, оскільки вимушене переміщення по-різному впливає на психоемоційне самопочуття, соціальну поведінку та рівень готовності дитини до включення в нове освітнє середовище. Індивідуалізація підтримки передбачає визначення актуальних потреб кожної дитини, добір відповідних

форм допомоги, поступовість включення в освітню та позакласну діяльність, а також регулярне відстеження динаміки її адаптації.

2. Створення психологічно безпечного й підтримувального освітнього середовища. Одним із пріоритетних напрямів роботи має бути формування в закладі освіти атмосфери прийняття, стабільності, доброзичливості та довіри. Для дітей з числа ВПО, які могли пережити втрату звичного середовища, зміну соціального оточення, тривожність і невизначеність, особливо важливими є передбачуваність шкільного життя, емоційно безпечна взаємодія з педагогами та відсутність стигматизації. Доцільно забезпечувати чітку організацію освітнього процесу, підтримувальну комунікацію з боку педагогів, недопущення дискримінаційних висловлювань, булінгу або ізоляції дитини у класному колективі.

3. Посилення командної взаємодії учасників освітнього процесу. Ефективна соціально-психологічна підтримка дітей з числа ВПО потребує узгоджених дій педагогів, класного керівника, практичного психолога, соціального педагога, адміністрації закладу освіти, батьків і, за потреби, додатково залучених фахівців. Командна взаємодія має передбачати обмін інформацією про актуальний стан дитини, визначення спільних цілей підтримки, розподіл функцій між учасниками освітнього процесу, узгодження педагогічних і психологічних впливів. Важливо, щоб підтримка не мала фрагментарного характеру, а реалізовувалася як цілісний і послідовний процес.

4. Розвиток партнерської взаємодії закладу освіти з родиною. Результати анкетування батьків засвідчили потребу в регулярнішій комунікації зі школою, індивідуальних консультаціях і практичних рекомендаціях щодо підтримки дитини вдома. У зв'язку з цим доцільно посилити співпрацю між педагогами, практичним психологом, соціальним педагогом і батьками дітей з числа ВПО. Така взаємодія може реалізовуватися через індивідуальні консультації, інформаційні зустрічі, рекомендації щодо емоційної підтримки дитини, обговорення труднощів адаптації та спільне

визначення шляхів їх подолання. Партнерство з родиною сприяє узгодженості виховних і підтримувальних впливів у шкільному та сімейному середовищі.

5. *Організація системної роботи з класним колективом.* Оскільки результати методики «Мій клас» засвідчили неоднорідний рівень соціальної включеності дітей з числа ВПО, важливим напрямом підтримки є робота не лише з окремою дитиною, а й з класним колективом загалом. Доцільно проводити групові заняття, виховні години, тренінгові вправи та інтерактивні форми роботи, спрямовані на розвиток емпатії, взаємоповаги, толерантності, культури прийняття, навичок співпраці й конструктивного спілкування. Така робота сприяє зниженню ризику ізоляції дитини, формуванню позитивного соціально-психологічного клімату та підвищенню рівня згуртованості класу.

6. *Профілактика соціальної ізоляції, стигматизації та булінгу.* Діти з числа ВПО можуть бути вразливими до соціального відсторонення через зміну місця проживання, відмінності в досвіді, мовленні, поведінкових реакціях або емоційній чутливості. Тому важливо своєчасно виявляти ознаки ізоляції, уникнення спілкування, конфліктів, зниження активності або емоційного напруження. Профілактична робота має передбачати педагогічне спостереження, бесіди з дітьми, залучення практичного психолога й соціального педагога, а також формування в учнівському колективі культури ненасильницької взаємодії, взаємодопомоги та поваги до життєвого досвіду кожної дитини.

7. *Підтримка емоційного благополуччя та розвиток навичок саморегуляції.* З огляду на виявлену у частини дітей потребу в стабільності, захищеності, внутрішній опорі та емоційній підтримці, необхідно передбачити систематичну роботу з розвитку навичок емоційної саморегуляції. Доцільним є використання вправ на розпізнавання й вираження емоцій, технік релаксації, дихальних вправ, арттерапевтичних елементів, ресурсних бесід, ігрових і творчих практик. Важливо, щоб такі форми роботи мали ненав'язливий,

підтримувальний характер і не були спрямовані на примусове обговорення травматичного досвіду.

8. *Методична та фахова підтримка педагогічних працівників.* Анкетування педагогів засвідчило, що вони загалом усвідомлюють значення соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО, однак потребують додаткових методичних і фахових ресурсів. У зв'язку з цим доцільно організовувати для педагогів тренінги, семінари, супервізійні зустрічі, консультації практичного психолога й соціального педагога з питань адаптації дітей ВПО, реагування на емоційні прояви, профілактики конфліктів, підтримки комунікації та створення інклюзивного клімату в класі. Методична підтримка педагогів є важливою умовою підвищення ефективності роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби соціального характеру.

9. *Залучення дітей до ресурсних видів діяльності.* Для посилення соціальної адаптації та відновлення відчуття належності до шкільної спільноти доцільно залучати дітей з числа ВПО до гуртків, творчих заходів, ігрової, спортивної, волонтерської, проєктної та позакласної діяльності. Такі форми активності створюють можливості для неформального спілкування, прояву здібностей, формування позитивного досвіду взаємодії, підвищення самооцінки та розширення соціальних контактів. Важливо, щоб участь дитини в таких активностях була добровільною, поступовою та відповідала її інтересам і можливостям.

10. *Регулярний моніторинг динаміки адаптації та соціального самопочуття дитини.* Соціально-психологічна підтримка має передбачати не одноразове реагування на труднощі, а систематичне відстеження змін у стані дитини. Доцільно здійснювати регулярний моніторинг емоційного самопочуття, рівня включеності у класний колектив, характеру взаємодії з однолітками, навчальної активності та потреби в додатковій підтримці. Такий моніторинг може здійснюватися через педагогічне спостереження, бесіди,

консультації з батьками, аналіз поведінкових проявів і періодичне обговорення результатів у команді супроводу.

11. Налагодження міжвідомчої взаємодії та залучення зовнішніх ресурсів. У випадках, коли труднощі дитини або родини виходять за межі можливостей закладу освіти, доцільним є залучення інклюзивно-ресурсного центру, соціальних служб, центрів психосоціальної підтримки, громадських організацій, фахівців у сфері психічного здоров'я та соціальної роботи. Міжвідомча співпраця дозволяє забезпечити комплексність допомоги, своєчасне перенаправлення до відповідних спеціалістів, розширення ресурсів підтримки та узгодженість дій різних суб'єктів допомоги.

12. Забезпечення недискримінаційного підходу до дітей з числа ВПО. Особливо важливо уникати маркування дитини як «проблемної» або такої, що автоматично потребує особливого ставлення лише через статус внутрішньо переміщеної особи. Підтримка має будуватися не на формальному статусі дитини, а на реальному аналізі її потреб, труднощів і ресурсів. Такий підхід сприяє збереженню гідності дитини, попередженню стигматизації та формуванню рівноправних взаємин у шкільній спільноті.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному освітньому середовищі має здійснюватися на індивідуальному, груповому, сімейному, інституційному та міжвідомчому рівнях. Її ефективність залежить від здатності закладу освіти забезпечити психологічну безпеку, підтримувальну взаємодію, партнерство з родиною, командну узгодженість дій фахівців і системний моніторинг динаміки адаптації дитини. Саме такий підхід дозволяє розглядати інклюзивне освітнє середовище не лише як простір навчання, а як ресурс соціальної інтеграції, емоційного відновлення та розвитку потенціалу дітей з числа ВПО.

Висновки до другого розділу

У другому розділі подано результати проведення емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як категорії дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Дослідження здійснювалося на базі закладу загальної середньої освіти м. Сміла Черкаського району Черкаської області та охоплювало вивчення емоційного стану дітей, рівня їхньої соціальної адаптації, комунікативної включеності, відчуття прийняття у класному колективі, а також підтримувальних умов з боку сім'ї та педагогів. Методичний інструментарій включав спостереження, бесіду, анкетування батьків і педагогів, скорочений варіант кольорового тесту Люшера, проєктивні методики «Малюнок дерева» та «Мій клас».

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що діти з числа внутрішньо переміщених осіб мають неоднорідний рівень адаптації до інклюзивного освітнього середовища. У частини дітей виявлено достатній рівень соціальної включеності, наявність адаптаційних ресурсів і позитивний досвід взаємодії з однолітками. Водночас значна частина учасників демонструє потребу в емоційній безпеці, стабільності, прийнятті, підтримувальній взаємодії та допомозі у налагодженні комунікації в класному колективі. Аналіз результатів дитячих методик засвідчив, що у більшості дітей простежуються ознаки підвищеної потреби у захищеності, внутрішній опорі та емоційній підтримці. Дані методики «Мій клас» підтвердили неоднорідність соціальної включеності: частина дітей відчуває себе прийнятою та включеною у взаємодію, тоді як окремі учасники демонструють часткову інтегрованість або периферійне положення у класному колективі, що свідчить про потребу в додатковій соціально-психологічній підтримці.

Результати анкетування батьків показали, що адаптація дітей з числа ВПО до нового освітнього середовища має поступовий характер. Батьки відзначають як позитивну динаміку адаптації, так і наявність труднощів у спілкуванні, проявів тривожності, емоційної нестабільності або замкненості. Окремо виявлено потребу родин у регулярнішій комунікації зі школою, індивідуальних консультаціях і практичних рекомендаціях щодо підтримки дитини в домашньому середовищі.

Анкетування педагогів засвідчило, що педагогічні працівники усвідомлюють значення соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО, однак потребують додаткових методичних, психологічних та організаційних ресурсів. Серед основних труднощів педагоги визначають тривожність та емоційну напруженість дітей, труднощі комунікації з однолітками й окремі навчальні труднощі. Найбільш затребуваними ресурсами є тренінги з психосоціальної підтримки, консультації практичного психолога або соціального педагога та методичні матеріали для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби соціального характеру.

На основі отриманих результатів було розроблено рекомендації щодо вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному освітньому середовищі. Їх зміст спрямовано на індивідуалізацію підтримки, створення психологічно безпечного середовища, посилення командної взаємодії, розвиток партнерства з родиною, роботу з класним колективом, профілактику ізоляції, підтримку емоційного благополуччя, методичну допомогу педагогам та системний моніторинг динаміки адаптації дитини.

Отже, результати другого розділу підтвердили, що соціально-психологічна підтримка дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному середовищі має здійснюватися як системний, індивідуалізований і командно організований процес. Її ефективність залежить від узгодженої взаємодії педагогів, батьків, практичного психолога,

соціального педагога та інших фахівців, а також від здатності закладу освіти забезпечити емоційну безпеку, соціальне прийняття, комунікативну включеність і підтримку адаптаційного потенціалу кожної дитини.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як категорії дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Отримані результати дали змогу розкрити зміст досліджуваної проблеми, визначити її теоретичні засади, виявити актуальні труднощі адаптації дітей з числа ВПО та обґрунтувати напрями вдосконалення соціально-психологічної підтримки в умовах інклюзивного навчання.

1. Охарактеризовано дітей з особливими освітніми потребами як об'єкт соціально-психологічної підтримки. Встановлено, що сучасне розуміння категорії «діти з особливими освітніми потребами» ґрунтується на біопсихосоціальному підході та передбачає врахування не лише психофізичних особливостей розвитку, а й соціальних, емоційних, адаптаційних і середовищних чинників, які можуть ускладнювати повноцінну участь дитини в освітньому процесі. З'ясовано, що до цієї категорії можуть належати не лише діти з порушеннями психофізичного розвитку, а й діти, які мають труднощі соціального змісту, зокрема пов'язані з вимушеним переміщенням, втратою звичного середовища, розривом соціальних зв'язків, тривожністю та необхідністю адаптації до нових умов навчання. Дитина з ООП у такому контексті розглядається не як пасивний об'єкт допомоги, а як активний суб'єкт освітньої діяльності й соціальної взаємодії, розвиток якого значною мірою залежить від якості створених умов підтримки.

2. Розкрито сутність, зміст, функції та основні підходи до розуміння соціально-психологічної підтримки у науковій літературі. Визначено, що соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами є комплексним, міждисциплінарним і багаторівневим процесом, спрямованим на забезпечення емоційного благополуччя, соціальної адаптації, освітньої

участі, розвитку комунікативних навичок і розкриття індивідуального потенціалу дитини. Її зміст охоплює психологічну, соціально-педагогічну, педагогічну, консультативну та організаційну складові, що реалізуються через узгоджену взаємодію педагогів, батьків, практичного психолога, соціального педагога, асистента вчителя, команди психолого-педагогічного супроводу та шкільної спільноти загалом. Установлено, що психолого-педагогічний супровід є важливим організаційним механізмом реалізації такої підтримки, однак соціально-психологічна підтримка є ширшою системною категорією, оскільки охоплює не лише індивідуальну допомогу дитині, а й створення підтримувального середовища, розвиток культури прийняття та забезпечення соціальної участі.

3. Обґрунтовано значення інклюзивного освітнього середовища як простору соціально-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Доведено, що інклюзивне освітнє середовище не обмежується фізичною доступністю закладу освіти, а є цілісною системою умов, що забезпечує доступність навчання, емоційну безпеку, соціальну участь, прийняття та розвиток потенціалу кожної дитини. Його структуру доцільно розглядати через взаємозв'язок предметно-просторового, змістовно-методичного, комунікативно-організаційного та соціально-психологічного компонентів. Особливе значення має соціально-психологічний компонент, який безпосередньо пов'язаний із підтримкою емоційного стану дитини, її адаптацією, розвитком комунікативних навичок, включенням у класний колектив, профілактикою булінгу, стигматизації та соціальної ізоляції. Саме тому інклюзивне освітнє середовище розглядається як важливий ресурс соціальної інтеграції, психологічної безпеки й особистісного розвитку дітей з ООП.

4. Емпірично досліджено особливості соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як категорії дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу

загальної середньої освіти та розроблено практичні рекомендації щодо її вдосконалення. Емпіричне дослідження охоплювало вивчення емоційного стану дітей, рівня їхньої соціальної адаптації, комунікативної включеності, відчуття прийняття у класному колективі, а також підтримувальних умов з боку сім'ї та педагогів. Використання комплексу методів — спостереження, бесіди, анкетування батьків і педагогів, скороченого варіанта кольорового тесту Люшера, проєктивних методик «Малюнок дерева» та «Мій клас» — забезпечило багатовимірний аналіз досліджуваної проблеми.

Результати емпіричного дослідження засвідчили неоднорідний рівень адаптації дітей з числа ВПО до інклюзивного освітнього середовища. У частини дітей виявлено достатній рівень соціальної включеності, позитивний досвід взаємодії з однолітками та наявність адаптаційних ресурсів. Водночас у значної частини учасників простежується підвищена потреба в емоційній безпеці, стабільності, прийнятті, підтримувальній взаємодії та допомозі у налагодженні комунікації в класному колективі. Дані дитячих методик підтвердили наявність у частини дітей емоційної вразливості, потреби у внутрішній опорі, відчутті захищеності та підтримці. Результати методики «Мій клас» засвідчили, що поряд із дітьми, які відчують себе включеними у класну взаємодію, є учасники з частковою інтегрованістю або периферійним положенням у колективі, що актуалізує потребу в системній соціально-психологічній підтримці.

Анкетування батьків підтвердило поступовий і неоднорідний характер адаптації дітей з числа ВПО до нового освітнього середовища. Батьки відзначили як позитивну динаміку адаптації, так і наявність труднощів у спілкуванні, проявів тривожності, емоційної нестабільності або замкненості. Виявлено потребу родин у регулярнішій комунікації зі школою, індивідуальних консультаціях і практичних рекомендаціях щодо підтримки дитини вдома. Анкетування педагогів засвідчило, що педагогічні працівники загалом усвідомлюють значення соціально-психологічної підтримки дітей з

числа ВПО, однак потребують додаткових методичних, психологічних та організаційних ресурсів, зокрема тренінгів із психосоціальної підтримки, консультацій практичного психолога або соціального педагога та методичних матеріалів для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби соціального характеру.

На основі отриманих результатів було сформульовано рекомендації щодо вдосконалення соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному освітньому середовищі. Їх зміст спрямовано на індивідуалізацію підтримки, створення психологічно безпечного освітнього середовища, посилення командної взаємодії, розвиток партнерства з родиною, системну роботу з класним колективом, профілактику соціальної ізоляції, підтримку емоційного благополуччя, методичну допомогу педагогам, залучення дітей до ресурсних видів діяльності та регулярний моніторинг динаміки адаптації. Обґрунтовано, що підтримка дітей з числа ВПО має здійснюватися не як одноразова допомога, а як послідовний, системний і командно організований процес, зорієнтований на реальні потреби дитини та ресурси її освітнього й сімейного середовища.

Отже, теоретичний аналіз і результати емпіричного дослідження підтвердили, що ефективна соціально-психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти можлива за умови системності, індивідуалізації, міждисциплінарної взаємодії, партнерства з родиною та створення емоційно безпечного й прийняттого освітнього простору. Особливої значущості така підтримка набуває щодо дітей з числа внутрішньо переміщених осіб, освітні потреби яких можуть бути зумовлені соціальними, емоційними та адаптаційними чинниками. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні та апробації комплексної програми соціально-психологічної підтримки дітей з числа ВПО в інклюзивному освітньому середовищі, а також

у вивченні ефективності різних форм командної взаємодії закладу освіти, родини та фахівців психосоціальної підтримки.

ДЕКЛАРАЦІЯ ВИКОРИСТАННЯ ГШІ

Автори заявляють про використання генеративного ШІ у процесі дослідження та підготовки рукопису. Відповідно до таксономії GAIDeT (2025), наведені нижче завдання були делеговані інструментам генеративного ШІ за повного людського нагляду:

- Генерування ідей
- Вибір методів дослідження
- Вичитування та редагування
- Виявлення трендів

Використаний інструмент генеративного ШІ: ChatGPT.

Повну відповідальність за фінальний рукопис несуть автори.

Інструменти генеративного ШІ не зазначаються як автори та не несуть відповідальності за кінцеві результати.

Декларацію подала: Ірина КОЧЕТКОВА

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Артюхова О. Інклюзивне навчання як проєкція розвитку соціально-правового суспільства. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 1, № 28. С. 108–115. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208564>.
2. Брецько І. І., Ямчук Т. Ю., Долинай М. І. Інклюзія: досвід психологічної практики. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 4 (62). С. 17–24. DOI: 10.33099/2617-6858-21-62-4-17-24.
3. Вавіна Л. С. Основи корекційної педагогіки. Київ : Освіта, 2019. 224 с.
4. Варецька О. Інклюзивне навчання: співпраця з батьками. *Молодь і ринок*. 2023. № 9 (217). С. 22–28. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/291076/285314> (дата звернення: 26.03.2026).
5. Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки : монографія / за ред. Т. Ф. Алексєєнко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 240 с.
6. Вовченко О. А. Psychological trauma and stress of children with special educational needs under conditions of war. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. м. Суми, 23 листоп. 2022 р. Суми, 2022. С. 98–100. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733612/> (дата звернення: 19.02.2026).*
7. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. № 38. С. 60–66. URL: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/749>.

8. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
9. Засенко В. В. Діти з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічний супровід. Київ : Науковий світ, 2018. 152 с.
10. Зубіашвілі І., Лавренко О. Поради для батьків-вимушених переселенців: метод. рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
11. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
12. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
13. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни : посібник. URL: <https://bit.ly/3PIPtfb> (дата звернення: 26.04.2026).
14. Концепція Нової української школи. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 26.04.2026).
15. Кочеткова І. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти : *Педагогічна освіта в період трансформацій: наукові пошуки та інноваційні практики* : матер. Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції (24 квітня 2026 р., Бердянський державний педагогічний університет) / за ред. А. Лесик, Т. Мухіної, М. Кононенко. Запоріжжя, 2026. С. 397-400.
16. Кульбіда С. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Педагогічна думка, 2020. 128 с.

- 17.Маляр Л., Шикітка Г. Інклюзія в умовах дошкільної та початкової освіти. *Ukrainian educational journal*. 2022. № 1. С. 63–69. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-63-69>.
- 18.Марцев О. Готовність вчителів до формування психологічно безпечного інклюзивного освітнього середовища. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2023. № 1 (57). С. 24–28. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-63-69> (дата звернення: 20.12.2025).
- 19.Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практ. посіб. / В. Г. Панок та ін. ; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.
- 20.Методичні рекомендації щодо організації та надання психологічної допомоги дітям та сім'ям внутрішньо переміщених осіб. URL: <https://psycholog.school15.org.ua/metodychni-rekomendacziyi-shhodo-organizacziyi-ta-nadannya-psyhologichnoyi-dopomogy-dityam-ta-simyam-vnutrishno-peremishhenyh-osib/> (дата звернення: 26.04.2026).
- 21.Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова. Тернопіль : Астон, 2020.
- 22.Позднякова О. Л. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного закладу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2015. № 3. С. 45–52.
- 23.Позднякова О. Л. Теорія і практика функціонування виховної системи навчально-реабілітаційних закладів для дітей з особливими освітніми проблемами : дис. д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 670 с
- 24.Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лип. 2021 р. № 957. URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 1.12.2026).
25. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25#Text> (дата звернення: 25.12.2026).
26. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лип. 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.11.2026).
27. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.10.2026).
28. Прохоренко Л. І. Psychology of inclusion: education and socialization of children with special needs. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 3 (115). С. 7–20.
29. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації / Л. І. Прохоренко та ін. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2 (1). С. 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>.
30. Синьов В. М. Основи дефектології. Київ : Вища школа, 2017. 240 с.
31. Скрипник Т. В. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Університетська книга, 2021. 304 с.
32. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / А. В. Гета та ін. ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

- 33.Таранченко О. М. Інклюзійна освіта: теорія і практика впровадження : навч.-метод. посіб. Київ : Атіка, 2012. 318 с.
- 34.Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Київ : Крок, 2018. 160 с.
- 35.Якимчук Г. В. Psychological support of a child with special speech needs in the conditions of inclusive education during the war. III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція (м. Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р.) : матеріали конф. Тернопіль, 2023. С. 325–329. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736124/> (дата звернення: 19.02.2026).
- 36.Dovhopola K. S., Nabochenko O. O., Kostenko T. M. Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Vol. 77, № 6. P. 1217–1223. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202406116> (дата звернення: 19.02.2026).
- 37.Nabochenko O. O. et al. Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Vol. 77, № 2. P. 280–286. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202402114> (дата звернення: 19.02.2026).
- 38.Global Education Monitoring Report Youth Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO, 2020. 27 с. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373878> (дата звернення: 25.11.2026).
- 39.Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.
- 40.Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Paris : UNESCO, 1994.
- 41.The Biopsychosocial Model of Health and Disease: New Philosophical and Scientific Developments. *National Library of Medicine. National Center for*

Biotechnology Information: website. URL:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK552030/> (дата
08.11.2026). звернення:

ДОДАТКИ

Додаток А

Скорочений варіант кольорового тесту Люшера

Мета методики — дослідження актуального психоемоційного стану особистості, особливостей емоційного реагування, рівня внутрішньої напруги, тривожності, потреб та адаптаційних тенденцій на основі індивідуальних кольорових переваг.

Автор методики: М. Люшер.

Стимульний матеріал: вісім кольорових карток: синя, зелена, червона, жовта, фіолетова, коричнева, чорна, сіра.

Інструкція для респондента: «Перед Вами представлено вісім кольорів. Оберіть колір, який у даний момент подобається Вам найбільше, незалежно від асоціацій із одягом, предметами чи загальноприйнятими уявленнями про кольори. Після цього з решти кольорів знову оберіть найбільш приємний. Продовжуйте вибір до повного ранжування всіх кольорів».

Порядок проведення: результати фіксуються у вигляді послідовності номерів кольорів від найбільш до найменш привабливого. Перші позиції інтерпретуються як відображення актуальних потреб і прагнень особистості, останні — як тенденції до уникнення або неприйняття певних емоційних переживань.

Стимульний матеріал методики

№ картки	Колір	Основне психологічне значення
1	Темно-синій	Потреба у спокої, емоційній стабільності, гармонії
2	Синьо-зелений	Самоконтроль, наполегливість, впевненість
3	Червоно-жовтий	Активність, енергія, прагнення до дії
4	Жовтий	Оптимізм, очікування позитивних змін
5	Фіолетовий	Емоційна чутливість, потреба у підтримці
6	Коричневий	Фізичний комфорт, тілесне благополуччя
7	Чорний	Заперечення, протест, внутрішня напруга
8	Сірий	Прагнення дистанціювання, емоційна нейтральність

Інтерпретація результатів

Темно-синій колір. Розташування синього кольору на перших позиціях може свідчити про потребу у психологічному комфорті, емоційній стабільності, довірливих взаєминах та відчутті безпеки. Переміщення кольору на останні позиції іноді інтерпретується як ознака внутрішньої напруги, труднощів емоційного прийняття або дефіциту відчуття захищеності.

Синьо-зелений колір. Перевага зеленого кольору може свідчити про прагнення до самоствердження, внутрішню стійкість, контроль над власними емоціями та наполегливість. Низькі позиції зеленого інколи пов'язують із відчуттям невпевненості, вразливості або труднощами саморегуляції.

Червоно-жовтий колір. Перші позиції червоного кольору можуть відображати високий рівень активності, енергійності, прагнення до діяльності та емоційної насиченості життя. Водночас надмірне домінування червоного може асоціюватися з імпульсивністю, внутрішнім напруженням або підвищеною дратівливістю. Останні позиції можуть свідчити про втому, зниження активності чи емоційне виснаження.

Жовтий колір. Перевага жовтого кольору зазвичай пов'язується з оптимізмом, орієнтацією на майбутнє, очікуванням позитивних змін та відкритістю до нового досвіду. Відкидання жовтого кольору іноді може свідчити про песимістичні очікування, емоційне виснаження або зниження життєвого тону.

Фіолетовий колір. Фіолетовий колір часто асоціюється з емоційною чутливістю, потребою у підтримці, емпатією та прагненням до емоційної близькості. Домінування цього кольору може також вказувати на підвищену вразливість, емоційну нестабільність або потребу у психологічному захисті.

Коричневий колір. Перевага коричневого кольору може свідчити про актуалізацію потреби у фізичному комфорті, відпочинку, турботі про власний стан або переживання соматичного дискомфорту. Надмірна орієнтація на цей колір іноді пов'язується з виснаженням або підвищеною чутливістю до фізичних та емоційних навантажень.

Чорний колір. Розташування чорного кольору на перших позиціях може свідчити про внутрішній протест, переживання фрустрації, високий рівень емоційної напруги або тенденцію до заперечення ситуації. Його розташування на останніх позиціях зазвичай вважається більш сприятливим показником.

Сірий колір. Сірий колір асоціюється з прагненням до емоційного дистанціювання, нейтральності та психологічного захисту від надмірних переживань. Домінування сірого кольору може вказувати на втому, уникнення емоційної взаємодії або потребу у внутрішній ізоляції.

Примітка: скорочений варіант кольорового тесту Люшера використовується як допоміжний психодіагностичний інструмент і потребує комплексної інтерпретації результатів з урахуванням індивідуальних особливостей

респондента, контексту дослідження та даних, отриманих за допомогою інших методів психодіагностики.

Проективна методика «Малюнок дерева»

Мета методики — дослідження особливостей емоційного стану, самосприйняття, рівня внутрішньої напруги, адаптаційних тенденцій, характеру взаємодії із соціальним середовищем та окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості шляхом аналізу проєктивного малюнка.

Стимульний матеріал: аркуш білого паперу формату А4, простий олівець, гумка (за потреби).

Інструкція для респондента: «Намалюйте дерево так, як Ви його уявляєте. Малюнок може бути будь-яким. Намагайтеся працювати самостійно та не витрачайте надто багато часу на роздуми».

Порядок проведення: після завершення малюнка дослідник може поставити уточнювальні запитання щодо зображення (яке це дерево, де воно росте, чи є воно живим, у яких умовах перебуває тощо). Отримані відповіді враховуються під час інтерпретації результатів.

Орієнтовна інтерпретація результатів

Розмір дерева. Велике дерево може свідчити про потребу у самоствердженні, активність, високий рівень життєвої енергії або прагнення привернути увагу. Надто маленьке дерево інколи вказує на невпевненість, емоційну скутість, почуття беззахисності чи знижену самооцінку.

Розташування малюнка на аркуші. Розміщення дерева у центрі аркуша може свідчити про відносну емоційну рівновагу. Зміщення догори інколи асоціюється з прагненням до самореалізації та високим рівнем домагань, вниз — із втомою, невпевненістю або потребою у підтримці. Зміщення вліво може відображати орієнтацію на минулий досвід або підвищену емоційність, вправо — спрямованість на майбутнє та соціальну активність.

Стовбур дерева. Стовбур символічно пов'язують із відчуттям внутрішньої опори та стабільності. Міцний, чітко промальований стовбур може свідчити про психологічну стійкість, тоді як тонкий або деформований — про емоційну вразливість, внутрішню напругу або нестачу впевненості.

Крона дерева. Розлога крона може вказувати на відкритість до взаємодії, комунікабельність, активність у соціальних контактах. Закрита або схематична крона іноді пов'язується із стриманістю, труднощами емоційного самовираження чи тенденцією до психологічної ізоляції.

Гілки. Спрямовані догори гілки можуть свідчити про оптимізм, активність та прагнення до розвитку. Опущені або зламані гілки іноді інтерпретуються як ознаки емоційного виснаження, переживання втрати або зниженого емоційного тону.

Коріння. Наявність чітко зображеного коріння може свідчити про потребу у безпеці, підтримці та відчутті стабільності. Відсутність коріння не розглядається як патологічна ознака, однак інколи може вказувати на недостатнє відчуття внутрішньої опори.

Сила натиску. Сильний натиск може свідчити про високий рівень внутрішньої напруги, імпульсивність або емоційну інтенсивність. Слабкий натиск іноді асоціюється з підвищеною тривожністю, невпевненістю чи емоційною виснаженістю.

Додаткові елементи. Наявність сонця, квітів, плодів або інших позитивних образів може свідчити про потребу у підтримці, емоційному теплі та позитивному сприйнятті світу. Пошкоджене дерево, темні деталі чи ознаки руйнування можуть відображати переживання стресу, внутрішньої тривоги або психоемоційного дискомфорту.

Примітка: результати проєктивної методики не можуть розглядатися як самостійний діагностичний висновок та потребують комплексної інтерпретації у поєднанні з іншими психодіагностичними методами, спостереженням та аналізом контексту дослідження.

Проективна методика «Мій клас»

Мета методики — дослідження особливостей емоційного сприйняття дитиною класного колективу, рівня соціальної адаптації, відчуття психологічної безпеки, характеру міжособистісних взаємин, ступеня включеності у групу та емоційного ставлення до освітнього середовища.

Стимульний матеріал: аркуш білого паперу формату А4, простий та кольорові олівці або фломастери.

Інструкція для респондента: «Намалюй свій клас таким, яким ти його бачиш або відчуваєш. Ти можеш намалювати учнів, учителя, себе, класну кімнату та будь-які інші деталі, які вважаєш важливими».

Порядок проведення: після завершення малюнка дослідник може поставити уточнювальні запитання щодо змісту малюнка (хто зображений, де знаходиться сама дитина, які взаємини між учасниками, що подобається або не подобається у класі тощо). Відповіді враховуються під час інтерпретації результатів.

Інтерпретація результатів

Зображення себе у малюнку. Розташування дитини у центрі малюнка може свідчити про відчуття включеності у колектив та значущості в системі міжособистісних взаємин. Зображення себе осторонь або на периферії іноді вказує на труднощі соціальної адаптації, переживання ізоляції, невпевненість або емоційну дистанційованість від групи.

Розмір фігури дитини. Надмірно маленьке зображення себе може свідчити про занижену самооцінку, невпевненість або відчуття психологічної незахищеності. Велике зображення іноді пов'язують із прагненням до самоствердження, потребою у визнанні або домінуванні.

Кількість зображених учасників. Велика кількість однокласників на малюнку може свідчити про значущість соціальних контактів для дитини та позитивне сприйняття колективу. Відсутність окремих учнів або мінімальна кількість зображень іноді вказує на труднощі взаємодії, конфліктність або соціальне дистанціювання.

Емоційні вирази персонажів. Посмішки, позитивні емоції та активна взаємодія між персонажами можуть свідчити про сприятливий емоційний клімат у класі та відчуття безпеки. Сумні, агресивні або схематичні обличчя іноді пов'язують із переживанням тривоги, напруження або емоційного дискомфорту.

Використання кольорів. Яскраві, теплі кольори можуть свідчити про позитивне емоційне ставлення до класу та відносно комфортний

психоемоційний стан. Переважання темних кольорів іноді асоціюється з внутрішньою напругою, тривожністю або негативним емоційним досвідом.

Розташування учасників. Близьке розташування дітей на малюнку може свідчити про прагнення до взаємодії та емоційної близькості. Віддаленість персонажів, наявність бар'єрів або поділ групи на окремі частини іноді відображає труднощі соціальної інтеграції або конфліктні взаємини.

Зображення вчителя. Домінуюче або надмірно велике зображення вчителя може свідчити про високий рівень значущості дорослого для дитини, потребу у підтримці або переживання залежності від оцінки педагога. Відсутність учителя на малюнку не є патологічною ознакою, однак може свідчити про недостатню емоційну значущість взаємодії з педагогом.

Деталізація малюнка. Високий рівень деталізації може свідчити про емоційну залученість, зацікавленість та значущість шкільного середовища для дитини. Схематичність або незавершеність малюнка іноді пов'язують із труднощами самовираження, емоційною напругою або низькою мотивацією.

Наявність себе у взаємодії. Зображення себе у спільній діяльності або взаємодії з іншими учнями може свідчити про відчуття приналежності до колективу та соціальну включеність. Ізольоване зображення себе іноді відображає переживання самотності або труднощі встановлення контактів.

Примітка: результати проєктивної методики «Мій клас» не можуть розглядатися як самостійний психодіагностичний висновок та потребують комплексної інтерпретації з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини, даних спостереження та результатів інших методів дослідження.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ
щодо вивчення особливостей адаптації та надання
соціально-психологічної підтримки дітям з числа внутрішньо
переміщених осіб в інклюзивному освітньому середовищі

Шановні батьки!

Просимо Вас взяти участь в анкетуванні, метою якого є вивчення особливостей адаптації та надання соціально-психологічної підтримки дітям з числа внутрішньо переміщених осіб в умовах закладу загальної середньої освіти. Анкетування є анонімним, а отримані дані будуть використані лише в узагальненому вигляді.

1. Як Ви оцінюєте адаптацію Вашої дитини до нового закладу освіти?

- ☐ адаптувалася добре
- ☐ адаптація триває, але загалом відбувається позитивно
- ☐ адаптація відбувається складно
- ☐ важко відповісти

2. Які труднощі найчастіше спостерігаються у Вашої дитини?

- ☐ тривожність, емоційна напруженість
- ☐ труднощі у спілкуванні з однолітками
- ☐ небажання відвідувати школу
- ☐ труднощі у навчанні
- ☐ замкненість, зниження активності
- ☐ труднощів не спостерігаю
- ☐ інше: _____

3. Чи відчуває Ваша дитина підтримку з боку педагогів?

- ☐ так, достатньою мірою
- ☐ частково
- ☐ ні
- ☐ важко відповісти

4. Чи має Ваша дитина друзів або підтримувальні контакти у класі?

- ☐ так
- ☐ частково
- ☐ ні
- ☐ важко відповісти

5. Як Ви оцінюєте взаємодію школи з родиною щодо підтримки Вашої дитини?

- ☐ достатня та регулярна
- ☐ часткова
- ☐ недостатня

☐ важко відповісти

6. Якої підтримки, на Вашу думку, найбільше потребує Ваша дитина?

- ☐ психологічної підтримки
- ☐ допомоги у спілкуванні з однолітками
- ☐ педагогічної допомоги у навчанні
- ☐ підтримки класного керівника
- ☐ залучення до гуртків, спільних заходів
- ☐ інше: _____

7. Які форми співпраці зі школою були б для Вас корисними?

- ☐ індивідуальні консультації
- ☐ батьківські зустрічі з практичним психологом або соціальним педагогом
- ☐ рекомендації щодо підтримки дитини вдома
- ☐ регулярне інформування про стан адаптації дитини
- ☐ спільні заходи для дітей і батьків
- ☐ інше: _____

8. Що, на Вашу думку, допомогло б Вашій дитині почуватися безпечніше та впевненіше у школі?

- ☐ доброзичлива атмосфера у класі
- ☐ підтримка з боку класного керівника
- ☐ підтримка з боку практичного психолога або соціального педагога
- ☐ допомога у налагодженні спілкування з однолітками
- ☐ участь у спільних класних або позакласних заходах
- ☐ інше: _____

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
щодо вивчення особливостей надання соціально-психологічної
підтримки дітям з числа внутрішньо переміщених осіб в інклюзивному
освітньому середовищі

Шановні педагоги!

Просимо Вас взяти участь в анкетуванні, метою якого є вивчення умов, труднощів і ресурсів соціально-психологічної підтримки дітей з числа внутрішньо переміщених осіб як групи дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. Анкетування є анонімним, а результати будуть використані лише в узагальненому вигляді.

1. Чи маєте Ви досвід роботи з дітьми з числа внутрішньо переміщених осіб?

- ☐ не маю досвіду
- ☐ до 1 року
- ☐ 1–2 роки
- ☐ понад 2 роки

2. Чи проходили Ви навчання або тренінги щодо інклюзивної освіти чи психосоціальної підтримки дітей в умовах війни?

- ☐ так
- ☐ ні
- ☐ частково / окремі заходи

3. Як Ви оцінюєте рівень адаптації дітей з числа ВПО у класному колективі?

- ☐ високий
- ☐ середній
- ☐ низький
- ☐ важко відповісти

4. Які труднощі найчастіше спостерігаються у дітей з числа ВПО?

- ☐ тривожність, емоційна напруженість
- ☐ замкненість або зниження активності
- ☐ труднощі у спілкуванні з однолітками
- ☐ поведінкові труднощі
- ☐ навчальні труднощі
- ☐ труднощі не спостерігаються
- ☐ інше: _____

5. Які умови підтримки, на Вашу думку, створені у закладі освіти?

- ☐ психологічний супровід
- ☐ соціально-педагогічний супровід

- ☐ підтримка класного керівника
- ☐ співпраця з батьками
- ☐ залучення дітей до позакласної діяльності
- ☐ командна взаємодія фахівців
- ☐ інше: _____

6. Які труднощі виникають у педагогів під час підтримки дітей з числа ВПО?

- ☐ недостатність методичних матеріалів
- ☐ брак часу на індивідуальну роботу
- ☐ недостатня взаємодія з батьками
- ☐ складність реагування на емоційні прояви дитини
- ☐ недостатність фахової підтримки практичного психолога або соціального педагога
- ☐ інше: _____

7. Які ресурси були б найбільш корисними для покращення підтримки таких дітей?

- ☐ методичні рекомендації
- ☐ тренінги з психосоціальної підтримки
- ☐ консультації практичного психолога або соціального педагога
- ☐ залучення асистента вчителя або додаткового фахівця
- ☐ програми адаптації дітей з числа ВПО
- ☐ групові заняття для розвитку комунікації та згуртованості класу
- ☐ інше: _____

8. Які напрями роботи, на Вашу думку, потребують посилення у закладі освіти?

- ☐ діагностика емоційного стану та адаптації дітей
- ☐ індивідуальна підтримка дітей з адаптаційними труднощами
- ☐ робота з класним колективом щодо прийняття та взаємопідтримки
- ☐ консультування батьків
- ☐ міждисциплінарна взаємодія педагогів, фахівців психологічної служби закладу освіти, адміністрації тощо
- ☐ підвищення кваліфікації педагогічних працівників
- ☐ інше: _____