

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

завідувач кафедри ПП та М

д.е.н., доцент

Юлія Герасименко

(підпис)

« 12 » 2025 р.

(дата)

**«ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-23-13-ЗМ

Стороженко Олена Миколаївна

(підпис)

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент ПП та М

Торба Наталія Григорівна

(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Стороженко Олена Миколаївна, група ПС-23-13-ЗМ

Назва: Психологічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти

Керівник: Торба Наталія Григорівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності 1: 15%

Мікропробіли: 34

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Кваліфікаційна робота Стороженко О.М. має високий рівень оригінальності, у тексті відсутні результати високого розділення. Виявлено деякі розділення і тексти інших авторів мають посилання на вірогідне джерело.

Дата *08.05.2025р.*

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри ПП та М

д.е.н., доцент Герасименко Ю.С.

«3» січня 2025 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Стороженко Олена Миколаївна

1. Тема роботи Психологічний супровід учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти

керівник роботи Торба Наталія Григорівна кандидат психологічних наук доцент кафедри ПП та М

затверджені наказом БІНПО від «3» січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «2» травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: аналіз психолого-педагогічної літератури, емпіричне дослідження під час проходження переддипломної практики.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1) дослідити психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами як окремої категорії здобувачів освіти;

2) проаналізувати нормативно-правову базу функціонування інклюзивної освіти в Україні;

3) розкрити зміст, функції та завдання психолога у складі команди супроводу дітей з ООП;

4) провести емпіричне дослідження ефективності організації психологічного супроводу учнів з ООП;

5) розробити методичні рекомендації щодо оптимізації психологічного супроводу учнів з ООП.

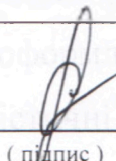
5. Консультанти розділів роботи

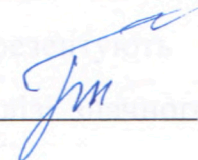
Розділ	Прізвище, ім'я та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
1	Торба Н.Г., кандидат психологічних наук, доцент ПП та М	05.02.2025	08.02.2025
2	Торба Н.Г., кандидат психологічних наук, доцент ПП та М	24.02.2025	17.03.2025
3	Торба Н.Г., кандидат психологічних наук, доцент ПП та М	18.03.2025	14.04.2025

6. Дата видачі завдання 05.01.2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	13.01.2025	Виконано
2	Вивчення літературних джерел	20.01.2025	Виконано
3	Збирання матеріалу	27.01.2025	Виконано
4	Обробка матеріалу	9.02.2025	Виконано
5	Виконання розділу 1	21.02.2025	Виконано
6	Виконання розділу 2	17.03.2025	Виконано
7	Виконання розділу 3	14.03.2025	Виконано
8	Формулювання висновків	01.04.2025	Виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	25.04.2025	Виконано
10	Подання роботи на кафедру	02.05.2025	Виконано

Студент  Стороженко О.М.
(підпис)

Керівник роботи  Торба Н.Г.

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

В І Д Г У К

керівника на кваліфікаційну роботу магістра

Стороженко Олени Миколаївни

Тема кваліфікаційної роботи:

«Психологічний супровід учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти»

Загальна характеристика кваліфікаційної роботи. Представлена робота виконана у повній відповідності із завданням і строками виконання, передбаченими календарним планом-графіком, за структурою включає вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел, додатки. Ілюстративний матеріал містить 8 таблиць і 20 рисунків, які відповідають напряду дослідження.

Тема розкрита у логічній послідовності, проведено детальний аналіз наукових досліджень з проблематики інклюзивної освіти та висвітлені результати емпіричного дослідження. Магістерська кваліфікаційна робота виконана самостійно; здійснено комплексне дослідження особливостей організації психологічного супроводу учнів з ООП, розроблено методичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу. Проаналізована достатня кількість джерел (90 найменувань), в тому числі іноземних, проте є деякі недоліки в оформленні списку використаних джерел, в тексті зустрічаються окремі стилістичні огріхи.

Висновки презентують розв'язання завдань дослідження. Вони ґрунтуються на аналізі значного фактичного матеріалу щодо психологічних особливостей супроводу учнів з ООП та результатах емпіричного дослідження. Результати роботи можна використовувати у практиці роботи психологічних служб закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Робота в цілому відповідає поставленим завданням,

вказані зауваження не впливають суттєво на загальну позитивну оцінку роботи.

Висновки, оцінка кваліфікаційної роботи магістра та пропозиції.

Авторка виявила уміння самостійно аналізувати теоретичний матеріал, проводити емпіричне дослідження, узагальнювати отримані результати, розробляти практично значущі рекомендації. Особливої уваги заслуговує розроблена програма психологічної підтримки учнів з ООП, спрямована на зниження тривожності та подолання дезадаптації.

За результатами перевірки за програмою StrikePlagiarism відсоток запозичень становить 15,0 %

У цілому кваліфікаційна робота здобувача вищої освіти Стороженко Олени Миколаївни заслуговує на оцінку «відмінно», а її авторка – на присвоєння їй ступеня вищої освіти «магістр».

Керівник кваліфікаційної роботи магістра

Кандидат психологічних наук,
доцент ІІІ та М

Торба Наталія Григорівна

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 125 стор., 20 рисунків, 8 таблиць, 6 додатків, 90 літературних джерела.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, розробити технології та методичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу.

Об'єкт дослідження: процес психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: особливості організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Основні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; опитування, анкетування, діагностичний і формуючий експерименти; кількісний та якісний аналіз, кореляційний аналіз.

Основний науковий результат роботи полягає у наступному: визначено психологічні особливості учнів різних нозологічних груп; емпірично встановлено взаємозв'язок між рівнем тривожності, показниками соціально-психологічної адаптації та задоволеністю життєдіяльністю в шкільному колективі учнів з особливими освітніми потребами; особливості та досвід організації супроводу учнів з ООП у загальноосвітньому закладі; обґрунтовано методичні рекомендації щодо оптимізації психологічного супроводу учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти.

Результати рекомендовані до впровадження у діяльність психологічної служби закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Ключові слова: психологічний супровід, особливі освітні потреби, загальноосвітній заклад, інклюзивна освіта, команда супроводу, технології психологічного супроводу.

ABSTRACT

Master's thesis: 120 pages, 20 figures, 8 tables, 6 appendices, 90 references.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and empirically investigate the peculiarities of organizing psychological support for students with special educational needs in general secondary education institutions, to develop technologies and methodological recommendations for optimizing this process.

The object of research: the process of psychological support for students with special educational needs in general secondary education institutions.

The subject of research: peculiarities of organizing psychological support for students with special educational needs in general secondary education institutions.

Basic research methods: analysis, synthesis, comparison, generalization; surveys, questionnaires, diagnostic and formative experiments; quantitative and qualitative analysis, correlation analysis.

The main scientific result of the work is as follows: psychological characteristics of students from different nosological groups have been determined; the relationship between anxiety level, indicators of social-psychological adaptation, and satisfaction with life in the school community of students with special educational needs has been empirically established; peculiarities and experience of organizing support for students with SEN in general education institutions have been identified; methodological recommendations for optimizing psychological support for students with SEN in general secondary education institutions have been substantiated.

The results are recommended for implementation in the activities of the psychological service of general secondary education institutions with inclusive education.

Key words: psychological support, special educational needs, general education institution, inclusive education, support team, psychological support technologies.

ЗМІСТ

ВСТУП	9
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	13
1.1. Учні з особливими освітніми потребами як окрема категорія здобувачів освіти	13
1.2. Нормативно-правове забезпечення навчання учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти	25
1.3. Зміст та завдання психолога у складі команди супроводу дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти	31
Висновки до розділу 1	40
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	42
2.1. Методологія та вибірка дослідження	42
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження	48
Висновки до розділу 2	60
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	62
3.1. Особливості та досвід організації супроводу учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО	62
3.2. Технології психологічного супроводу учнів з ООП в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти	78
3.3. Методичні рекомендації щодо оптимізації процесу організації психологічного супроводу учнів з ООП у школах	89
Висновки до розділу 3	97
ВИСНОВКИ	988
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	102
ДОДАТКИ	114

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасному світі важливою проблемою стає забезпечення якісної освіти для усіх дітей, незалежно від їх фізичних та психічних особливостей. В Україні, як і в багатьох країнах світу визнано право кожної дитини на якісну освіту незалежно від індивідуальних особливостей та потреб, зараз активно розвивається концепція інклюзивної освіти, яка передбачає включення учнів з особливими освітніми потребами (ООП) в загальноосвітній процес.

Проте практика показує, що адаптація таких учнів до умов освітнього закладу часто супроводжується певними труднощами та проявами дезадаптації. Вони можуть відчувати себе відчуженими, бути обмеженими в доступі до навчальної інформації, мати складнощі в комунікації та взаємодії з однолітками, що ускладнює їхню навчальну діяльність і соціальне спілкування. У цьому контексті відтермінування допомоги або відсутність кваліфікованого психологічного супроводу може призвести до поглиблення проблем дитини. Комплексна і послідовна психологічна допомога дітям з ООП, яка спирається на командну взаємодію фахівців, може мати довготривалий позитивний вплив на соціалізацію дитини, її розвиток, адаптацію до освітнього закладу та навчально-виховного процесу.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освітньої системи в Україні, коли активно проводиться процес реформування та розвитку інклюзивної освіти, важливо усвідомлювати, що діти з ООП потребують особливого підходу, який враховує їхні індивідуальні потреби і забезпечує рівні можливості для навчання і розвитку. Особливо гостро постає питання навчання учнів з особливими потребами в кризових умовах сьогодення, коли доступ до освіти для дітей цієї групи ще більше ускладнився. Тому актуальність досліджуваних питань зумовлена процесами реформування та модернізації системи освіти в Україні, зокрема сфери інклюзії в сучасних кризових умовах воєнного часу. Дослідження, спрямовані на вдосконалення методик психологічного супроводу цих категорій дітей в межах загальноосвітнього закладу з урахуванням специфіки порушень та їхніх

індивідуальних можливостей, є надзвичайно актуальними для розвитку інклюзивної освіти.

Дослідження вітчизняних науковців стосовно теоретичних та методологічних засад психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та шляхів їх інтеграції в освітнє середовище стали концептуальною основою для проведення даної роботи. Зокрема, значний внесок у розробку питань психологічного супроводу дітей з ООП зробили такі вчені, як О. Гаврилов, О. Гаяш, І. Гладченко, В. Гомонюк, А. Грись, В. Кобильченко, Л. Коваль-Бардаш, А. Колупаєва, Н. Компанець, Т. Костенко, С. Лебедева, І. Луценко, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Мартинчук, С. Миронова, І. Мартиненко, М. Порошенко, Л. Прохоренко, І. Омельченко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та інші.

Попри численні дослідження, проблема психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти є на сьогодні ще недостатньо вивченою та висвітленою, особливо в контексті практичної реалізації інклюзивного навчання в умовах сучасних викликів. Цим обумовлений вибір теми даного дослідження.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, розробити технології та методичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу.

Для досягнення мети визначені наступні **завдання дослідження:**

1. Дослідити психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами як окремої категорії здобувачів освіти.
2. Проаналізувати нормативно-правову базу функціонування інклюзивної освіти в Україні та визначити особливості організації навчання учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти.
3. Розкрити зміст, функції та завдання психолога у складі команди супроводу дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти.
4. Провести емпіричне дослідження ефективності організації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти.

5. Вивчити практичний досвід організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та розробити програму психолого-педагогічної підтримки, спрямовану на підвищення рівня їх соціально-психологічної адаптації в ЗЗСО.

6. Розробити методичні рекомендації щодо оптимізації процесу організації психологічного супроводу учнів з ООП у загальноосвітніх закладах.

Об’єкт дослідження: процес психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: особливості організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, порівняння, узагальнення отриманої інформації з метою розкриття особливостей психологічного супроводу учнів з ООП в умовах загальноосвітнього закладу; *емпіричні* – аналіз науково-педагогічного досвіду, спостереження, бесіди, анкетування учнів з ООП за допомогою авторської анкети «Анкета визначення рівня задоволеності учнів життєдіяльністю в межах шкільного колективу» та опитування за допомогою стандартизованих методик: Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонд (СПА) – визначення рівнів адаптивності та дезадаптації учнів в межах ЗЗСО; Опитувальник Спілбергера-Ханіна – виявлення та порівняння рівнів особистісної та реактивної тривожності в учнів; Методика оцінки самоконтролю у спілкуванні (за Маріоном Снайдером) – визначення рівня контролю при спілкуванні з іншими людьми; а також класифікація, систематизація отриманих результатів дослідження; *статистичні:* аналіз результатів дослідження з метою здійснити об’єктивну діагностику та забезпечити вірогідність результатів; експериментальні дані та результати дослідження будуть представлені в табличному та графічному варіантах.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі ліцей «Успіх». У дослідженні брали участь 30 учнів з особливими освітніми потребами віком від 13 до 17 років, які навчаються в інклюзивних класах досліджуваного загальноосвітнього закладу та 12 фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП (педагоги інклюзивних класів, асистенти вчителя, психологи, логопед та ін. фахівці досліджуваного загальноосвітнього закладу).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* розкрито психологічний зміст феномену переживання емоційного вигорання педагога, який полягає у формуванні нового сенсу життя у стані емоційного вигорання; *уточнено* данні про переживання критичної ситуації новими знаннями щодо особливостей емоційного вигорання педагогів;
- *набуло* подальшого розвитку знання про психолого-педагогічні умови психопрофілактики емоційного вигорання педагогів, які визначаються співвідношенням компонентів його переживання.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості застосування результатів роботи для практичної діяльності психологів, соціальних педагогів та інших фахівців команди психолого-педагогічного супроводу щодо ефективного розв’язання проблем адаптації та інтеграції учнів з ООП в освітнє середовище. Розроблені підходи та методичні рекомендації можуть бути використані в роботі практичних психологів закладів загальної середньої освіти як засіб удосконалення процесів психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та підвищення ефективності взаємодії у команді фахівців.

Апробація результатів дослідження. Окремі положення та результати дослідження доповідалися та публікувалися.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел з 90 найменувань та додатків. Основна частина роботи викладена на 96 сторінках. Загальна кількість сторінок в роботі 125.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Учні з особливими освітніми потребами як окрема категорія здобувачів освіти

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні набуває актуальності питання інклюзивної освіти, що забезпечує доступ та можливість навчання для всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей та потреб. Поняття «особливі освітні потреби» є багатоаспектним і охоплює широке коло осіб, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, що зумовлює створення сприятливого психологічного та соціального середовища для повноцінного розвитку кожної дитини.

У трансформаційний період переходу до сучасних освітніх підходів для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) ключовою стала зміна парадигми від інтеграції до інклюзивної освіти. Аналізуючи ці концепції, можна визначити їх головні відмінності. Інтеграційний підхід передбачає часткове впровадження елементів спеціальної освіти в загальноосвітню систему. Проте, як зазначають провідні українські дослідники В. Тарасун, А. Колупаєва, І. Мартиненко, С. Миронова, С. Михальська повноцінно інтегруватися у середовище загальноосвітніх закладів сьогодні здатна лише незначна частина дітей з ООП [80; 24; 37; 41; 42].

Розуміння відмінностей між термінами «ексклюзія», «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія» має велике значення для роботи з учнями з особливими потребами [50, с. 11]. Термін «ексклюзія» означає ситуацію, коли діти не отримують доступу до освіти або відмовляються від неї. «Сегрегація» відбувається, коли діти з ООП навчаються в окремих закладах відповідно до типу порушень, ізолювано від інших дітей. «Інклюзія» передбачає активне залучення всіх людей до суспільного життя незалежно

від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних чи інших особливостей [50, с. 11].

«Інтеграція» розглядається як процес залучення дітей з ООП до існуючої системи освіти з очікуванням, що вони пристосуються до її стандартів. Головним недоліком інтеграції стала відсутність змін у структурі освітнього процесу, програмах, методиках навчання. Така ситуація створювала перешкоди для включення дітей з особливими освітніми потребами у загальне освітнє середовище. Згодом виник термін «інклюзивна освіта». У контексті інклюзивної освіти, бар'єри та труднощі, які виникають у дітей з ООП, пов'язують з усталеними практиками освітнього процесу та недостатньо гнучкими методами навчання [50, с. 11].

Інклюзивна освіта призначена для дітей, які мають особливі освітні потреби, що не обов'язково пов'язані з інвалідністю. За визначенням Закону України «Про освіту» [64], дитина з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для реалізації свого права на освіту.

Завдання інклюзивної освіти розглядають автори навчально-методичного посібника з навчання дітей з особливими потребами в умовах компетентнісного підходу Л. Прохоренко, О. Бабяк, Н. Баташева, А. Душка, І. Недозим, І. Омельченко, О. Орлов. На їх думку, головними завданнями є: організація освітнього процесу, що відповідає потребам усіх дітей; розробка спеціальних освітніх та професійних послуг для дітей з порушеннями розвитку; формування позитивного освітнього середовища. Актуальними компонентами інклюзивного навчання залишаються командний підхід, врахування індивідуальних потреб кожної дитини, партнерство з батьками, посилення психолого-педагогічної підтримки, виховання толерантності та створення безбар'єрного освітньо-розвивального простору [43, с. 67].

Автори посібника «Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі» Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка та А. Лапін визначають центральним об'єктом та суб'єктом вивчення у системі психолого-медико-педагогічної підтримки дитину з

особливими освітніми потребами з обмеженими можливостями здоров'я. Вони характеризують цю групу як дітей, які стикаються з постійними труднощами у засвоєнні освітніх програм через біологічні та соціальні фактори. Такі діти можуть мати порушення розумової та емоційно-вольової сфери, а також труднощі у сприйманні інформації через проблеми зору, слуху, мовлення чи рухової активності [11, с. 15].

Організація ЮНЕСКО пропонує широке трактування категорії дітей з особливими освітніми потребами. До неї належать діти з різними типами порушень: емоційними, поведінковими, мовленнєвими, навчальними, інтелектуальними, фізичними, нейромоторними, зоровими та слуховими. Також до цієї категорії відносять дітей з неблагополучного соціального середовища, дітей без постійного місця проживання та дітей з ВІЛ/СНІДом [50, с. 11].

Особливі освітні потреби визначаються як необхідність створення специфічних умов для розвитку наявних і майбутніх можливостей дитини з обмеженнями (фізичних, когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових, соціальних) в освітньому процесі. На основі комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особливі освітні потреби поділяють на чотири категорії [11, с. 16-18]:

1. Потреби, що вимагають специфічної організації освітнього процесу.
2. Потреби, що стосуються адаптації змісту основної загальноосвітньої програми.
3. Потреби, пов'язані з адаптацією методів навчання.
4. Потреби, що належать до подолання труднощів в розвитку, соціалізації і адаптації.

Дослідження показують, що діти з порушеннями розвитку характеризуються фізичними та/або психічними відхиленнями, які впливають на їх загальний розвиток, а результат корекційної роботи залежить від характеру порушення, періоду його виникнення та особливостей прояву. Деякі проблеми піддаються повному усуненню, інші можна лише частково скоригувати або компенсувати. Такий підхід

застосовується у спеціальній освіті та інклюзивному навчанні, хоча в останньому випадку розставляються інші пріоритети [5, с. 7]. Науковці (А. Грись, В. Гомонюк, О. Кисла, В. Кобильченко та інші) наголошують на важливості проблем адаптації дітей з особливими освітніми потребами у різних сферах соціально значущої діяльності [21; 7; 20; 22]. Зокрема, робота з такими дітьми:

1. Потребує застосування спеціальних методів діагностики, навчальних і комунікативних методик (спеціальна освіта, дефектологія), реабілітаційних заходів (фізіотерапія, професійна реабілітація), особливих підходів до організації навчання.

2. Вимагає використання спеціального обладнання: пристроїв для пересування, інвалідних візків, слухових апаратів та іншого складного комп'ютерного і медичного устаткування, а також створення доступного середовища та адаптації інфраструктури.

3. Охоплює питання соціальної вразливості дітей з особливими потребами.

Головними факторами успішної адаптації виступають психоемоційний стан дитини, її емоційне благополуччя та рівень стресостійкості, а також здатність ефективно засвоювати нові знання і навички. У своїх дослідженнях А. Грись та В. Гомонюк звертають увагу на те, що діти з порушеннями психофізичного розвитку часто стикаються з проблемами соціальної дезадаптації, що негативно впливає на їх здатність інтегруватися в суспільство. Особливості розвитку таких дітей створюють бар'єри у спілкуванні з дорослими та однолітками в освітніх закладах, супроводжуються емоційним дискомфортом, ускладненням комунікативної взаємодії та адаптації до соціального середовища [7, с. 119].

Для дітей з особливими потребами характерне гостре переживання соціальної ізоляції, відчуття своєї непотрібності та самотності. Процес соціалізації цих дітей супроводжується формуванням специфічного типу особистості з такими характеристиками, як занижена самооцінка, обмежені можливості саморегуляції поведінки, підвищена конфліктність та

недостатньо розвинені комунікативні навички. Усе це ускладнює досягнення належного рівня соціально-психологічної адаптації [20]. А. Грись та В. Гомонюк визначають основний чинник дезадаптації дитини з особливими освітніми потребами – порушення міжособистісних взаємин з оточуючими та складнощі адаптації до життєвих умов [7, с. 118].

У дітей з порушеннями психофізичного розвитку спостерігаються афективні вади первинного або вторинного характеру, які виявляються через агресивність, імпульсивність, тривожність, гнів та невпевненість у собі. Фахівці (Н. Ярмола, Л. Коваль-бардаш, Н. Компанець, В. Надьон та ін.) виокремлюють наступні типи афективних реакцій [11; 44]:

1. Негативні афективні реакції, що виникають у несприятливому шкільному середовищі (конфлікти з однолітками, авторитарна позиція педагога).

2. Афективна незрілість, що проявляється у неспроможності формувати стосунки з однолітками та бажанні повернутися до попереднього етапу розвитку.

3. Пасивні форми протесту, характерні для дітей з низькою активністю, яким необхідні зовнішні стимули та спонукання.

4. Невідповідність розвитку дрібної моторики віковим нормам, що впливає на формування просторового орієнтування, яке має сформуватися до шестирічного віку.

5. Підвищена тривожність, що супроводжується відчуттям втоми, втратою життєвого інтересу, емоційною нестабільністю, плаксивістю, суїцидальними думками та заниженою самооцінкою.

С. Лебедева звертає увагу на те, що у дітей молодшого віку певні недоліки розвитку можуть сприйматися як тимчасові, однак з віком ці прояви трансформуються і набувають системного характеру. Тому раннє виявлення таких проблем, аналіз їх причин та забезпечення професійної підтримки має першорядне значення [17, с. 219].

Науковці (О. Чеботарьова, І. Гладченко, В. Надьон та ін.) розглядають психологічні аспекти освітньої взаємодії як систему взаємопов'язаних

компонентів обміну діями – організацію спільної діяльності, що базується на взаємоконтролі, взаємному регулюванні, взаємовпливі та взаємодопомозі [44; 86]. Ціннісна основа такої взаємодії формують умови для: майбутньої самореалізації дитини; розвитку її особистості; формування навчальної мотивації; підтримки фізичного та психічного здоров'я; ефективної соціалізації; зниження тривожності; попередження та подолання проблем адаптації до освітнього закладу та взаємодії з однолітками.

У своїх дослідженнях А. Колупаєва підкреслює, що для оцінки адаптації дитини до закладу освіти першочергове значення мають її внутрішній стан, емоційне самопочуття та рівень внутрішньої напруженості, хоча вагомим показником також виступає результативність засвоєння нових знань та навичок [24]. У цьому контексті необхідно враховувати різноманітність освітніх потреб учнів з ООП як окремої категорії від незначних відхилень до глибоких порушень розвитку, що вимагає індивідуалізації навчального процесу та створення особливого інклюзивного середовища. В сучасних умовах кризових подій, коли суспільні ресурси обмежені, а емоційний стан дітей особливо вразливий, завдання супроводу дітей з ООП набуває виняткової складності та значущості. Порушення в учнів з ООП проявляються комплексно у таких аспектах [7]:

1. Втрата комунікативних навичок та здатності до взаємодії.
2. Складнощі у досягненні взаєморозуміння.
3. Труднощі при виконанні завдань, що потребують значних фізичних або розумових зусиль.

Сучасні дослідження в галузі психології та педагогіки приділяють значну увагу питанням психічного розвитку дітей у зв'язку зі збільшенням випадків відхилень від норми в психічному розвитку. Науковці пов'язують це з впливом різноманітних чинників біологічного, соціального та екологічного характеру, які спричиняють порушення розвитку дитини.

За клініко-психологічною класифікацією *затримка психічного розвитку (ЗПР)* має декілька основних форм, кожна з яких характеризується особливостями, динамікою розвитку та прогнозом [40; 41]:

- затримка психічного розвитку за типом конституційного (гармонічного) психічного та психофізичного інфантилізму, при якій фізичний та психологічний розвиток дитини відповідає більш ранньому віковому етапу;

- затримка психічного розвитку соматогенного походження, що супроводжується стійкою соматичною астенією та соматогенною інфантилізацією (у таких дітей астенія суттєво знижує загальний та психічний тонус);

- затримка психічного розвитку психогенного походження, для якої характерне поєднання патологічної незрілості емоційно-вольової сфери з недостатнім рівнем знань та уявлень;

- затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу – найпоширеніший вид аномалії, що відзначається значною стійкістю та вираженістю порушень як в емоційно-вольовій сфері, так і в пізнавальній діяльності.

ЗПР входить у структуру низки генетичних вад розвитку нервової системи. При цьому стані легкий ступінь церебральної недостатності нерідко поєднується з осередковими кірковими порушеннями. Клініко-психологічну структуру цього ЗПР характеризує поєднання характеристик незрілості і різного ступеня ушкодження низки психічних функцій. До ознак незрілості належать: в емоційній сфері – явища органічного інфантилізму, в інтелектуальній – недостатня сформованість окремих кіркових функцій та недорозвинення регуляції вищих форм діяльності [36, с. 160].

Інтелектуальні порушення представляють собою комплекс стійких синдромів психічного відставання спадкового, вродженого характеру (олігофренія) або раннього набуття (деменція). Головним проявом цих порушень виступають труднощі соціальної адаптації, переважно внаслідок інтелектуального дефекту [4, с. 18].

У психологічній сфері дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються певні особливості. Важливо відзначити, що потреба у спілкуванні в таких дітей зберігається повністю, проте вони не володіють

різноманітними способами комунікації. Психологічний розвиток цих дітей має специфіку, обумовлену особливостями перебігу психічних процесів. Сповільненість психічних функцій суттєво впливає на формування їхнього мовлення. Психологічними причинами мовленнєвої ізоляції дітей, які потребують спеціальної підтримки, є обмеженість внутрішніх мовленнєвих ресурсів, відсутність належних уявлень про навколишні предмети і явища, що створює значні бар'єри для мовленнєвої мотивації, знижена мотивація до спілкування [73, с. 81].

О. Гаврилов підкреслює, що в роботі з дітьми з помірними та важкими формами інтелектуальних порушень основну увагу варто приділяти не академічним дисциплінам (письмо, читання, математика), а розвитку соціального досвіду, який допоможе їм хоча б частково адаптуватися в суспільстві. Формування такого досвіду потребує створення спеціального розвивального середовища, що сприятиме інтеграції дітей у соціальний світ людей, предметів, дій та різноманітних життєвих ситуацій [4, с. 5].

У сучасній Україні на першому місці серед різних порушень знаходяться *проблеми з зором* [5, с. 42-43]: «слабозорі діти», діти зі зниженим зором, глибокі порушення зору. У психологічному аспекті діти з порушеннями зору стикаються зі значними труднощами у пізнанні навколишнього світу через обмеження у сприйнятті візуальної інформації, що зменшує можливості набуття практичного досвіду та навчання. Психологічною особливістю цих дітей є дисбаланс між чуттєвими та інтелектуальними функціями. Характерним психологічним феноменом є переважання словесно-логічного способу пізнання над чуттєвим, що пояснює здатність накопичувати значний обсяг абстрактних і словесних знань, які не завжди мають конкретне предметне наповнення [5, с. 44].

Т. Костенко виокремлює психологічні проблеми, з якими стикаються незрячі діти або діти з порушеннями зору в освітньому середовищі. Насамперед, це комунікативні труднощі, особливо характерні для дітей без достатнього досвіду перебування в дитячих колективах. Психологічна неготовність до ефективної взаємодії з колективом проявляється у

нездатності враховувати інтереси і потреби інших, ділитися, виявляти емпатію до невдач товаришів, радіти їхнім успіхам, співпрацювати та кооперуватися. Другою вагомою психологічною проблемою є недостатня мотивація до навчання. Додаткові психологічні труднощі виникають під час адаптації до фізичного простору освітнього закладу [32, с. 45-46].

Велику частку серед дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку складають *діти з порушеннями слуху*. Глибокі порушення слуху можуть викликати німоту, що може призвести до соціальної ізоляції дітей, через обмежені можливості спілкування з нормально чуючими дітьми, що часто зумовлює у них порушення емоційно-вольової сфери, що може проявлятися у формі агресії, негативізму, егоїзму, або, навпаки, інгібіції, апатії, безініціативності. В корекційній педагогіці виділяють декілька груп дітей в залежності від ступеня порушення слухової функції і часу його виникнення: глухі, слабочуючі і пізно оглухлі [5, с. 27-28].

Фахівцям, які працюють з такими дітьми, важливо знати про ці особливості. Зазвичай, словниковий запас дитини з порушеннями слуху менший, ніж у її ровесників. Такі особливості мовлення часто помітні у висловлюваннях дітей, як усних, так і письмових, а також під час переказу прочитаного. Інклюзивне навчання для глухих та погано чуючих дітей з високим рівнем мовленнєвого розвитку викликає суттєві мовні порушення, з якими вони не завжди можуть справитися самі. Для цього їм потрібна професійна корекційна допомога від фахівця (дефектолога), який може надавати необхідну підтримку, консультувати педагогів, вихователів та батьків [5, с. 30-35].

В наш час *мовленнєві проблеми* стають все більш поширеними. Л. Трофименко підкреслює діяльнісний характер мовлення, що відкриває нові перспективи для дослідників та педагогів: «будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування» [83, с. 7].

І. Брушнівська звертає увагу на зростання кількості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку та системний характер впливу таких

порушень: вони гальмують когнітивний розвиток, обмежують пізнавальні можливості, створюють перешкоди для комунікації та самовираження, що негативно позначається на емоційно-інтелектуальній сфері та особистісному становленні дитини [76, с. 222].

Порушення мовленнєвого розвитку відрізняються різноманітністю проявів: від простої заміни окремих звуків до повної відсутності здатності спілкуватися. До мовленнєвих порушень належать дислалія, порушення голосу, ринолалія, дизартрія, заїкання, алалія, афазія, дисграфія та дислексія. Більшість цих проблем можна вирішити в дошкільному та молодшому шкільному віці [5, с. 19-20].

Науковці (Н. Компанець, І. Луценко, Л. Коваль) наголошують, що навіть незначні відхилення в психофізичному розвитку можуть спотворити процес формування мовлення як кількісно, так і якісно, що спричиняє появу вторинних відхилень у пізнавальній, комунікативній та навчальній діяльності [27, с. 3]. Для дітей з порушеннями мовлення характерні повільніше формування навчальних навичок, підвищена втомлюваність, недостатня наполегливість та знижена критичність до результатів власної діяльності [11, с. 39]. І. Мартиненко розробила психологічний портрет дитини з системними порушеннями мовлення, який розкриває три основні аспекти комунікативної діяльності [18]:

1. Перцептивний: труднощі розуміння співрозмовника, недостатній розвиток емпатії, неадекватне сприйняття емоцій інших;
2. Інтерактивний: невміння аргументувати позицію, порушення зорового контакту, схильність до домінування;
3. Комунікативний: проблеми вибору форми повідомлення, підтримання зворотного зв'язку, узгодження вербальних і невербальних засобів.

Розлади аутистичного спектра (РАС) визначаються як складне первазивне порушення розвитку неврологічного характеру, що проявляється у стійкому дефіциті соціальної комунікації та взаємодії, особливостях

вербального та невербального спілкування, а також обмеженості й стереотипності поведінки, діяльності та інтересів [79, с. 15].

Психологічні особливості дітей з РАС проявляються в нетиповій, часто незрозумілій та непередбачуваній поведінці. Залежно від важкості порушення дитина може демонструвати підвищену тривожність та агресивні реакції на зміни в оточенні чи повсякденних ситуаціях. Негативні поведінкові прояви включають самоагресію, агресію щодо інших, афективні спалахи та стереотипні дії, що можуть завдавати шкоди як самій дитині, так і оточуючим [31, с. 18]. Спираючись на дослідження Американської психіатричної асоціації, науковці (Л. Прохоренко, О. Бабяк, Н. Баташева та ін.) виділяють такі психологічні особливості дітей з РАС [43; 2]:

1. Стійкі порушення соціальної комунікації та взаємодії: труднощі в соціально-емоційній взаємодії (підтримувати розмову, ділитися інтересами та емоціями); порушення невербальної комунікації; проблеми у формуванні та підтриманні стосунків (складність адаптації поведінки до різних соціальних контекстів, відсутність інтересу до спілкування з однолітками).

2. Обмежений, повторюваний характер поведінки та інтересів: стереотипні рухи та мовлення (розкладання іграшок за певною схемою, ехолалія); прагнення до постійності, нетерпимість до змін; обмежені, фіксовані інтереси надмірної інтенсивності; незвична сенсорна чутливість (підвищена реакція на звуки, текстури, візуальні стимули).

Виходячи з вищевикладеного, реалізація інклюзивної освіти передбачає не лише адаптацію дитини до вимог закладів освіти, а в тому числі реформування самих закладів, пошук нових підходів з урахуванням типу порушення та індивідуальних потреб дітей з ООП [50, с. 11]. Принципи здійснення освітньої діяльності таких учнів мають ґрунтуватися на інклюзивності, диференціації та індивідуалізації – необхідно адаптувати та модифікувати освітнє середовище, методи, матеріали, обладнання з огляду на сенсорні та інші потреби дитини, присутність фахівців, які мають необхідну професійну підготовку.

Відповідно цьому сучасний загальноосвітній заклад перетворюється на багатопрофільний освітній простір, де поряд з педагогами та методистами важливу роль відіграють фахівці психолого-педагогічного супроводу. Разом вони формують комплексний підхід до розвитку та виховання дитини, забезпечуючи її особистісне зростання, соціалізацію та адаптацію до шкільного життя. Одним з результатів роботи команди є створення Індивідуальної програми розвитку, що базується на навчальній програмі відповідно до Державного стандарту [43, с. 71].

Система корекційного впливу повинна бути тривалою і впливати на особистість в цілому, враховуючи її пізнавальні, емоційно-вольові процеси, досвід, спрямованість, поведінку, що вимагає координації педагогічних, медичних та психологічних впливів; послідовності та наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного навчально-виховного режиму в освітньому закладі та в сім'ї. Починаючи роботу з дитиною, психолог повинен враховувати індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку [43, с. 82].

У цьому контексті важливо залучати батьків до команди для розробки індивідуальної програми. Батьки як рівноправні партнери є ключовим елементом успішної інклюзії. Така робота пов'язана з урахуванням психофізичних особливостей дітей і потребує персоналізованих програм з індивідуальним підходом [17, с. 4]. Фахівці повинні надавати батькам дітей з особливими потребами регулярну та своєчасну інформацію про прогрес дитини, що може бути здійснено через особисті зустрічі, телефонні розмови або електронну пошту. Важливим є включення батьків у команду для розробки індивідуальної програми розвитку. Батьки, як активні та рівноправні партнери в команді, є ключовим елементом успішного інклюзивного навчання [88, с. 74].

Доречно також використовувати спеціальне навчально-реабілітаційне обладнання, що підвищує ефективність корекційно-розвивальної роботи з учнями та полегшує сприйняття та навчального матеріалу. Ефективними є

різні форми й методи роботи: парне навчання, групові заняття, індивідуальні інструкції, самостійна робота батьків з дітьми за умови супроводу фахівців. Водночас зміст, форми, методи такої роботи мають бути корекційно-орієнтованими – сприяти засвоєнню знань, навичок та одночасно корекції розвитку. У роботі з дитиною фахівці мають обов’язково враховувати індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку [43, с. 82].

Таким чином, учні з особливими освітніми потребами становлять окрему категорію здобувачів освіти, яка характеризується різноманіттю нозологій, специфічними психологічними особливостями та потребує індивідуалізованого підходу до навчання. Розуміння психологічних особливостей цих дітей дозволяє ефективно організувати освітній процес, спрямований на розвиток їхніх потенційних можливостей та успішну соціалізацію. Важливо підкреслити, що діти з ООП мають не лише специфічні обмеження, а в тому числі унікальні здібності, які можуть розвиватися за належної психолого-педагогічної підтримки.

1.2. Нормативно-правове забезпечення навчання учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти

Формування ефективної системи психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти неможливе без належного нормативно-правового забезпечення. Законодавча база у сфері інклюзивної освіти в Україні активно розвивається, вдосконалюється та адаптується до міжнародних стандартів, створюючи правові передумови для реалізації права кожної дитини на освіту. Аналіз нормативно-правових актів, що регулюють надання освітніх послуг дітям з ООП, дозволяє краще зрозуміти сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти та визначити роль психологічної служби у забезпеченні ефективного освітнього процесу для цієї категорії учнів.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні розпочався в 90-х роках минулого століття і пройшов суттєвий шлях становлення. Термін «інклюзивна освіта» вперше офіційно з'явився в Саламанській декларації ЮНЕСКО 1994 р. – ця концепція ґрунтується на фундаментальних принципах: визнання унікальності кожної дитини з її особливими потребами та здібностями; спільне навчання всіх дітей незалежно від їхніх відмінностей; адаптація закладів освіти до різноманітних потреб дітей; забезпечення якісної освіти для всіх через розробку відповідних планів, стратегій та організаційних заходів; надання додаткової підтримки учням, які її потребують; розвиток солідарності, взаємодопомоги та взаєморозуміння між дітьми [75].

Організація освітнього процесу для дітей з особливими потребами регулюється національним законодавством та міжнародними нормативними документами, які встановлюють основні принципи та стандарти у цій сфері. Особливу увагу привертають законодавчі акти, що стосуються безпосередньо інклюзивної освіти, а також спеціальні програми підтримки та розвитку дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти.

Зростання кількості дітей із різними освітніми потребами підкреслює важливість переходу до принципів толерантності, що визнають права кожної дитини на повагу до її особистості та можливостей. Впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах базується на нормативно-правових актах України, гармонізованих із міжнародними стандартами у сфері прав людини. Дані стандарти визначають ключову мету інклюзії – забезпечення участі кожної дитини у суспільному житті через створення освітнього середовища, що сприяє розкриттю її потенціалу на засадах рівності і справедливості [87, с. 257].

Інклюзивний підхід у сучасній освіті має не лише педагогічне, а в тому числі глибоке філософське значення, відображаючи ідею повноцінної участі кожної людини в суспільному житті [45]. Концепція інклюзії базується на визнанні цінності людської різноманітності та є втіленням одного з основних принципів демократичного суспільства: всі діти мають рівні права, зокрема

право на освіту, незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку (Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 1960 р. та Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, 1966 р.). Ратифікувавши в 1991 році Конвенцію про права дитини [68], Україна взяла на себе зобов'язання дотримуватися цих міжнародних стандартів.

Інклюзивна освіта в закладах загальної середньої освіти України здійснюється на основі розробленої нормативно-правової бази, що включає: Конституцію України [29], Закони України: «Про охорону дитинства» [66], «Про освіту» [64], «Про повну загальну середню освіту» [67], «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» [52], «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» [65], Державні стандарти початкової освіти [54] та базової середньої освіти [53], Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [69].

Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах у 2024-2025 навчальному році регулюється такими нормативно-правовими документами:

- Постановою Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (зі змінами 2022 р.) [56].

- Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [57].

- Листом Міністерства освіти і науки України від 03.09.2024 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році» [62].

- Нормативними актами щодо технічного забезпечення, такими як «Порядок забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти» та «Типовий перелік допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції

психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти».

В умовах воєнного стану до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах були внесені суттєві зміни. Вони передбачають спрощення процедури зарахування учнів з особливими освітніми потребами, скасування обмежень щодо кількості дітей з ООП в інклюзивних класах та групах, впровадження гнучких форматів проведення засідань команди психолого-педагогічного супроводу (онлайн або змішаний очно-дистанційний режим), а також розширення можливостей для залучення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та інших спеціалістів до надання психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням зміни їхнього місця проживання чи роботи через збройну агресію [46; 1].

Права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в умовах воєнного стану регулюються відповідним Листом Міністерства освіти і науки України (2022) «Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами» регулюються права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в умовах воєнного стану» [88].

Адаптації в організації роботи передбачають проведення засідань команди психолого-педагогічного супроводу у віддаленому або комбінованому форматі, а також залучення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та інших спеціалістів для надання необхідних послуг дітям з ООП з урахуванням змін їхнього місцезнаходження внаслідок військових дій [51].

Зміст та основні завдання участі психологічної служби системи освіти з питань впровадження інклюзивного навчання визначено низкою нормативно-правових документів, зокрема:

1. Діяльність команди фахівців супроводу регламентується нормативними документами, зокрема «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої освіти та дошкільної освіти» [57], яке передбачає розробку індивідуалізованих освітніх програм та забезпечення належного рівня

кваліфікації фахівців – вчителів, психологів, логопедів, соціальних працівників.

2. «Положення про психологічну службу в системі освіти України» [55], яке визначає мету та завдання психологічної служби в межах закладу освіти, що забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, а також функції практичного психолога у закладі освіти, в тому числі щодо готовності до взаємодії учасників освітнього процесу з дитиною з ООП.

3. «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» [63] визначає функції та повноваження фахівців психологічної служби (практичного психолога та соціального педагога) в інклюзивному просторі загальноосвітніх закладів.

Центральним компонентом роботи команди супроводу є створення Індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожної дитини з особливими освітніми потребами на основі загальнонаціональної навчальної програми відповідно до Державних стандартів [54; 53]. Така програма встановлює персоналізовані освітні цілі та завдання, виходячи з індивідуального рівня розвитку дитини, передбачає необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу, визначає особливі потреби дитини, які вимагають додаткової підтримки для ефективного навчання та розвитку. Відповідно до останніх законодавчих змін, кожна дитина з особливими освітніми потребами, незалежно від рівня необхідної підтримки, повинна мати власну Індивідуальну програму розвитку.

Для забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах воєнного стану Міністерство освіти і науки України розробило та впровадило методичні рекомендації для закладів освіти: «Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації» [1], підготовлені Державною установою «Український інститут розвитку освіти». У цьому

документі наголошується на підвищеній вразливості дітей з ООП: «Діти з ООП можуть відчувати труднощі у розумінні значення подій та сприйманні інформації про обставини в яких знаходиться, особливо, якщо ці обставини швидко змінюються. Таким чином, діти з ООП є більш вразливими в подібних ситуаціях – на емоційному, когнітивному та поведінкових рівнях» [1, с. 3].

На базі оновленого Державного стандарту базової середньої освіти 2022 року створено спеціалізовані навчальні програми: Типові освітні програми для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку [59], а також Типову освітню програму для 5-10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами [82].

Важливою умовою ефективного функціонування системи інклюзивної освіти є обізнаність педагогів, батьків та управлінців освітніх закладів щодо своїх прав та обов'язків у межах чинних законодавчих актів, що сприяє покращенню якості підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Наказом МОН України від 18.10.2019 Затверджена Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» [60].

Відповідно до статті 51 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [67], щонайменше 10% від загального обсягу підвищення кваліфікації педагогічних працівників має спрямовуватися на розвиток їхніх компетентностей у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. З метою реалізації цієї вимоги Міністерством освіти і науки України розроблено та затверджено Типову програму спеціальної підготовки асистента учня (дитини) (2023 р.) [61].

Проте ключовим викликом залишається практичне впровадження встановлених нормативних вимог, що вимагає скоординованих зусиль всіх учасників освітнього процесу та забезпечення належного психологічного супроводу як для дітей з ООП, так і для педагогічного колективу.

Отже, в Україні сформована досить ґрунтовна нормативно-правова база, що регламентує навчання учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти та визначає роль і функції психологічної служби у цьому процесі. Нормативно-правові документи регулюють організацію інклюзивного навчання в Україні та в тому числі визначають чіткі межі професійної діяльності психологів у закладах загальної середньої освіти. Системне вдосконалення законодавчої бази, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів сприяє створенню умов для повноцінної реалізації прав дітей з ООП на освіту. Належне законодавче регулювання, ефективне впровадження правових норм у практику, а також забезпечення контролю за їх виконанням є одним з ключових чинників, які впливають на якість освітнього середовища для учнів з ООП.

1.3. Зміст та завдання психолога у складі команди супроводу дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти

Психологічний супровід учнів з особливими освітніми потребами є одним із ключових компонентів ефективної інклюзивної освіти, що вимагає системного підходу та міждисциплінарної взаємодії різних фахівців. У цьому контексті роль психолога як члена команди психолого-педагогічного супроводу набуває особливого значення, оскільки саме цей фахівець забезпечує психологічний компонент комплексної підтримки дитини з ООП. Практична реалізація цих функцій вимагає розуміння специфіки роботи з різними категоріями дітей, вміння адаптувати психодіагностичні та психокорекційні методики, а також здатності ефективно взаємодіяти з іншими фахівцями команди супроводу.

Згідно з офіційною статистикою Міністерства освіти і науки України, спостерігається суттєве зростання залучення учнів з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання. Порівняльний аналіз даних демонструє, що за п'ятирічний період кількість інклюзивних класів та дітей з ООП у них збільшилась приблизно вдвічі. Якщо у 2020-2021 навчальному

році функціонувало 18681 інклюзивних класів із 25078 учнями з ООП, то станом на початок 2025 року цей показник досяг 33397 класів, де навчається 47610 дітей з особливими освітніми потребами [77].

Розглядаючи концептуальні засади інклюзивної освіти, О. Гаврилов наголошує на комплексному характері її завдань, серед яких: забезпечення освітнього процесу, що відповідає потребам усіх учнів; впровадження спеціалізованих освітніх та професійних послуг для дітей з порушеннями розвитку; формування сприятливого навчального середовища; налагодження взаємодії з батьками; зміцнення системи психолого-педагогічної підтримки; виховання толерантності та розбудова доступного освітньо-розвивального простору [4, с. 67].

Для ефективної реалізації інклюзивного навчання у закладах освіти створюється команда психолого-педагогічного супроводу (КППС). Така структура становить собою цілісну систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на організацію освітнього процесу та всебічний розвиток дитини відповідно до її індивідуального навчального плану [50, с. 117].

Психолого-педагогічний супровід розглядається науковцями як довготривалий процес, основними цілями якого є профілактика або мінімізація вторинних порушень у дітей з особливими потребами, розвиток компенсаторних механізмів та адаптаційних можливостей, забезпечення гармонійного розвитку особистості та доступу до якісної освіти [14, с. 7-8].

Реалізація психолого-педагогічного супроводу відбувається послідовно через три взаємопов'язані етапи [14, с. 8]:

1. Підготовчий етап зосереджується на комплексній оцінці сильних і слабких сторін дитини та визначенні необхідних ресурсів підтримки. На цьому етапі проводиться роз'яснювальна та консультативна робота з батьками й дитиною, що закладає фундамент для ефективної співпраці між родиною та фахівцями. Одночасно встановлюються чіткі поведінкові орієнтири для дитини та її близьких в освітньому процесі.

2. Адаптаційний етап характеризується формуванням міждисциплінарної команди фахівців. До командної роботи залучаються

психологи, педагоги, фахівці спеціальної та корекційної освіти, а також батьки учня, що дозволяє створити оптимальні соціально-психологічні умови для дітей з порушеннями розвитку. За допомогою різноманітних навчальних форматів (тренінги, майстер-класи, практикуми) спеціалісти здійснюють спостереження за особливостями поведінки дитини, документування проблемних аспектів для забезпечення узгодженості дій фахівців та моніторингу розвитку дитини. Зібрані дані допомагають окреслити бар'єри у розвитку дитини та сформулювати пріоритетні напрямки роботи. Важливим результатом цього етапу є розробка Індивідуальної програми розвитку.

3. Етап активного включення передбачає інтенсивну роботу над повноцінною адаптацією та соціалізацією дитини. Фахівці розробляють специфічні методики, адаптаційні матеріали та індивідуалізовані навчальні плани з урахуванням особливостей дитини з ООП. На цьому етапі також розробляються критерії оцінювання досягнень учня та впроваджуються інноваційні підходи у роботі. Важливим компонентом є поглиблена діагностика та аналіз попередньої документації дитини, що сприяє налагодженню ефективної взаємодії між дитиною, її сім'єю та командою фахівців в процесі адаптації дитини до закладу освіти [35].

Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП значною мірою зумовлюється рівнем компетентності залучених фахівців, їх здатністю розробляти та впроваджувати стратегії компенсації інтелектуальних і емоційно-вольових особливостей у дітей з різноманітними порушеннями фізичного та психічного розвитку [74]. Формування команди психолого-педагогічного супроводу відбувається з урахуванням конкретних освітніх потреб учня. Особливого значення набуває професійна взаємодія з дітьми, залучення додаткових педагогічних кадрів, асистентів та вузькопрофільних спеціалістів, а також систематичне підвищення кваліфікації фахівців, які працюють з дітьми з ООП [43, с. 73].

Структура команди супроводу дитини з ООП у загальноосвітньому закладі включає дві категорії учасників [58; 56]:

– постійні учасники команди: відповідно до актуальних рекомендацій, до цієї категорії входять фахівець інклюзивно-ресурсного центру, практичний психолог закладу, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, педагоги, які працюють з дитиною, асистенти вчителя, особистий асистент дитини (за наявності), батьки або законні представники дитини, медичний працівник закладу та соціальний педагог;

– залучені спеціалісти: додатково можуть бути запрошені медичні працівники, профільні лікарі, фахівці соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші спеціалісти за потреби.

Тобто за необхідності до роботи команди психолого-педагогічного супроводу можуть долучатися додаткові різнопрофільні фахівці. Функціонування команди ППС забезпечується методичним супроводом, консультаціями спеціалістів ІРЦ (в обсязі 3 годин протягом навчального року) та координаційною підтримкою шкільного психолога, який також приділяє увагу педагогічним працівникам [25, с. 28; 56]. Необхідно зауважити, що в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або особливого періоду передбачена можливість проведення засідань команди у дистанційному або змішаному форматі [56].

Функціональні обов'язки команди психолого-педагогічного супроводу охоплюють наступні аспекти [58]:

– систематичний збір та аналіз інформації про індивідуальні особливості, інтереси, проблемні зони та специфічні освітні потреби дитини на всіх етапах розробки, впровадження та моніторингу індивідуальної програми розвитку;

– визначення та координація психологічних і педагогічних послуг корекційно-розвиткового спрямування, доступних у межах освітнього закладу відповідно до висновку ІРЦ;

– створення та систематичне оновлення індивідуальної програми розвитку для кожного учня з ООП з метою відстеження динаміки його розвитку та своєчасного коригування освітньої траєкторії;

- методична підтримка педагогічних працівників закладу щодо впровадження інклюзивних практик;
- формування інклюзивного освітнього середовища для повноцінної інтеграції дітей з ООП;
- консультативна підтримка батьків з питань розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- виконання інформаційно-освітніх завдань в закладі освіти серед викладачів, батьків та дітей з метою запобігання дискримінації та порушення прав дитини, формування доброзичливого та непередбачуваного ставлення до дітей з ООП.

Питання організації освітнього процесу, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронату дітей з ООП розглядаються комплексно з урахуванням психологічних, педагогічних вимог та організаційно-методичних аспектів [71, с. 14]. Провідні вітчизняні науковці (Т. Жук, Т. Ілляшенко, І. Луценко, А. Обухівська, М. Чайковський та ін.) [30; 78; 85] підкреслюють, що супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі загальноосвітнього закладу реалізується як структурована система взаємопов'язаних компонентів, серед яких психологічний супровід займає особливе місце.

Психологічна служба закладу освіти (представлена практичним психологом та соціальним педагогом) в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами виконує особливу роль, а її значущість обумовлена наявністю специфічного інструментарію для комплексної оцінки психофізичного стану учня з ООП, виявлення його прихованого потенціалу, розуміння мотиваційних чинників поведінки. Визначені аспекти дозволяють розробляти ефективні стратегії психологічної підтримки з урахуванням широкого спектра індивідуальних характеристик дитини (вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних) та створювати оптимальні психологічні умови для навчання, саморозвитку і самореалізації дитини з ООП [71, с. 14].

В межах здійснення діяльності практичного психолога мету психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП Н. Каут визначає як створення сприятливих умов для розкриття їх індивідуальності, розвитку здібностей, самореалізації та успішної соціальної адаптації. А. Обухівська конкретизує, що така мета в межах загальноосвітнього закладу щодо підтримки учнів з ООП реалізується через вивчення особистісного потенціалу дитини та вираженості симптомів порушення: співвідношення рівня розумового розвитку з віковими нормами, особливостей когнітивної сфери, сформованості навчальної мотивації, специфіки емоційно-вольової сфери та індивідуально-характерологічних особливостей, творчого та інтелектуального розвитку дитини. Практичний психолог сприяє гармонійному розвитку дитини шляхом залучення всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, інших учнів класу) до впровадження узгоджених стратегій, спрямованих на оптимізацію розвитку, комунікації, навчання, соціалізації та професійної орієнтації дітей з особливими потребами [71, с. 15].

Психологічний супровід функціонує як комплексна система заходів, спрямованих на оптимізацію безпосередньо навчального процесу учня з ООП, створення психологічно безпечного середовища та надання своєчасної психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу. Важливо зазначити, що діяльність фахівців психологічної служби координується відповідними центрами практичної психології та соціальної роботи, а також методичними службами на міському та районному рівнях [63].

Згідно з Положенням про психологічну службу в системі освіти України [55], діяльність практичного психолога в команді супроводу охоплює різноманітні функції, що забезпечують психологічне благополуччя дитини з ООП та її успішну адаптацію до освітнього середовища.

Серед ключових функцій, які безпосередньо реалізує практичний психолог необхідно виокремити [55]:

– формування психологічної готовності всіх учасників освітнього процесу до ефективної взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі;

– активну участь у розробці та впровадженні розвивальних і корекційних програм, навчально-методичних матеріалів та рекомендацій з урахуванням індивідуальних, гендерних і вікових особливостей учнів, зокрема тих, хто навчається за індивідуальною та інклюзивною формами.

В тому числі функціональні обов'язки практичного психолога в контексті супроводу дітей з ООП у загальноосвітньому закладі охоплюють [71, с. 18-19]:

1. Діагностику готовності дитини до шкільного навчання, своєчасне виявлення навчальних труднощів та визначення їх причин у співпраці з батьками, а за необхідності – скерування до профільних фахівців для поглибленого обстеження.

2. Систематичне спостереження за поведінкою та соціальною взаємодією дитини як під час уроків, так і в позаурочний час.

3. Проведення цілеспрямованих індивідуальних спостережень та досліджень для вивчення особистісних особливостей, схильностей, інтересів учнів та моніторингу їх адаптації до освітнього середовища.

4. Участь у розробці індивідуальної програми супроводу та корекційно-розвиткової роботи з урахуванням виявлених особливостей розвитку дитини.

5. Підготовку необхідної документації для розгляду на засіданнях психолого-медико-педагогічної консультації.

6. Опрацювання висновків і впровадження рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання та додаткової підтримки учнів з ООП.

7. Розробку адаптаційних матеріалів та методичних рекомендацій для педагогів щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

8. Формування позитивного психологічного клімату в шкільному колективі, проведення профілактичних заходів щодо запобігання

стигматизації та дискримінації, сприяння формуванню толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

9. Надання консультативної підтримки педагогам з питань ефективної взаємодії з дитиною з ООП.

10. Координацію діяльності різних фахівців, які працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та залучені до розробки індивідуальної програми розвитку.

11. Добір і адаптацію діагностичних методик, що дозволяють об'єктивно оцінити розвиток дитини незалежно від впливу культурних, освітніх та інших зовнішніх факторів.

Важливим аспектом професійної діяльності психолога є адаптація діагностичного інструментарію та корекційних програм відповідно до особливостей дітей з ООП. Здебільшого такі матеріали потребують адаптації (зміни способу подачі інформації без модифікації змісту чи концептуальної складності), і лише в окремих випадках – модифікації з урахуванням індивідуальних особливостей дитини [63].

Значний прогрес у методичному забезпеченні психологічного супроводу учнів з ООП на сьогодні відзначають провідні українські фахівці в галузі практичної психології та соціальної роботи В. Панок, В. Рибалка та С. Шандрук. Особливо важливим досягненням стало створення єдиної бази психодіагностичних інструментів, корекційно-розвивальних програм та просвітницьких матеріалів, рекомендованих МОН України та УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, до якої працівники психологічної служби загальноосвітніх закладів мають безкоштовний доступ [39, с. 15].

Результативність психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами безпосередньо корелює з рівнем координації дій усіх фахівців команди. Практичний психолог інтегрований у всі етапи супровідного процесу – від первинної діагностики та участі у розробці індивідуальної програми розвитку до систематичного моніторингу динаміки змін та корекції стратегій підтримки [55]. В умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану, професійна діяльність психологічної служби

закладів загальної освіти потребує певної трансформації з наголосом на щоденну психологічну допомогу та емоційну підтримку всіх учасників освітнього процесу – учнів, їхніх батьків та педагогів [12, с. 2].

Важливим напрямом роботи психолога є формування інклюзивного освітнього середовища через розвиток у всіх учасників навчального процесу вміння цінувати різноманітність, сприймати різні точки зору, висловлювати власну позицію з повагою до поглядів інших та співпрацювати з дітьми різних можливостей. Цілеспрямоване виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами сприяє гармонізації міжособистісних стосунків у школі та створює оптимальні умови для розкриття потенціалу кожної дитини [63].

А. Колупаєва та О. Таранченко звертають увагу на проблему сприйняття нормотиповими учнями адаптаційних заходів для їх однокласників з ООП – діти іноді розцінюють як несправедливість додаткову допомогу, спрощені завдання та використання спеціальних навчальних матеріалів для учнів з ООП. Тому роль психолога полягає у проведенні роз'яснювальної роботи щодо необхідності таких заходів та формуванні атмосфери толерантності й взаєморозуміння [25, с. 81].

На думку А. Обухівської, розвиток позитивної соціальної взаємодії в інклюзивному класі вимагає злагодженої співпраці психолога з педагогами та реалізації цілеспрямованих програм групової роботи. Ефективною практикою є організація інтерактивних занять, в яких учні без особливих потреб отримують знання про специфіку порушень та потенційні можливості однокласників з ООП, набувають навичок ефективного спілкування та взаємодопомоги. Програми таких занять можуть включати ігрові елементи та спеціальні вправи, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності та комунікативних навичок [71, с. 73].

Окремим важливим аспектом діяльності психолога є робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Виховання дитини з ООП супроводжується підвищеним емоційним, фізичним та фінансовим навантаженням на сім'ю, що часто призводить до хронічного стресу,

тривоги, відчуття провини, безпорадності та емоційного виснаження батьків. Завдання психолога полягає в наданні кваліфікованої допомоги щодо опрацювання цих почуттів, прийняття особливостей дитини та фокусування не на її обмеженнях, а на потенціалі та можливостях розвитку [71, с. 74-81].

Отже, практичний психолог у команді супроводу дітей з ООП у закладі загальної середньої освіти є не просто одним із фахівців, а координуючою ланкою, що забезпечує цілісний підхід до розвитку особистості дитини з особливими потребами, а його професійна діяльність охоплює широкий спектр функцій: від діагностики та корекції до консультування та просвітницької роботи, що реалізуються через індивідуальні та групові форми роботи. Співпраця психолога з іншими фахівцями команди супроводу та батьками дитини дозволяє забезпечити системність та наступність психолого-педагогічної роботи, що створює підґрунтя для успішної інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище та суспільство в цілому.

Висновки до розділу 1

Аналіз теоретичних аспектів проблеми психологічного супроводу учнів з ООП засвідчив, що поняття «особливі освітні потреби» є складним та охоплює широке коло осіб, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Встановлено, що ключову роль у трансформаційний період відіграла зміна парадигми від інтеграції до інклюзивної освіти. На основі комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку виділяють чотири категорії особливих освітніх потреб, пов'язаних з організацією освітнього процесу, адаптацією змісту та методів навчання, подоланням труднощів соціалізації. Основними факторами успішної адаптації є психоемоційний стан дитини, її емоційне благополуччя, рівень стресостійкості та здатність ефективно засвоювати нові знання і навички. Розглянуто психологічні особливості учнів різних нозологічних груп, що дозволяє обґрунтувати необхідність диференційованого підходу до організації їх психологічного супроводу.

Вивчення нормативно-правової бази навчання учнів з ООП показало, що в Україні сформована ґрунтовна законодавча база, що регламентує інклюзивну освіту та визначає роль психологічної служби в цьому процесі. Встановлено, що організація інклюзивного навчання регулюється низкою законів та нормативно-правових актів, зокрема діяльність психологічної служби регламентується «Положенням про психологічну службу в системі освіти України» та «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП». В умовах воєнного стану внесено суттєві зміни до порядку організації інклюзивного навчання. Центральним компонентом роботи команди супроводу визначено створення Індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з ООП.

Дослідження змісту та завдань психолога у складі команди супроводу дітей з ООП виявило, що практичний психолог виконує роль координатора, забезпечуючи цілісний підхід до розвитку особистості дитини, а його функції включають: перевірку готовності дитини до навчання, спостереження за її поведінкою та взаємодією, участь у розробці ІПР, психологічну діагностику, корекційно-розвиткову роботу, консультування педагогів, створення позитивного мікроклімату в колективі та налагодження співпраці з іншими фахівцями тощо. Встановлено, що специфіка психологічного супроводу визначається типом порушення розвитку дитини та передбачає адаптацію діагностичних методик і корекційних програм. У роботі з дітьми з ООП психолог використовує різноманітні методи та технології: арттерапію, ігрову терапію, когнітивно-поведінкову терапію, технології сенсорної інтеграції та альтернативної комунікації. Ефективність психологічного супроводу залежить від узгодженості дій усіх фахівців команди супроводу, а також від налагодження конструктивної взаємодії з батьками, які є ключовими партнерами у процесі інклюзивного навчання дитини.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологія та вибірка дослідження

З метою вивчення особливостей організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти було проведено діагностику рівнів соціально-психологічної адаптації учнів з ООП, визначення рівня адаптивності та дезадаптації; виявлення рівнів особистісної та реактивної тривожності; визначення рівня контролю при спілкуванні з іншими людьми та задоволеності учнів життєдіяльністю в межах шкільного колективу.

Емпіричне дослідження складалося з таких етапів:

Перший організаційний етап – конкретизувався науковий апарат, підтвердили актуальність теми дослідження та сформулювали завдання емпіричного дослідження. На цьому етапі було вибрано вибірку для дослідження.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Організувати та провести емпіричне дослідження з метою виявлення особливостей психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти.
2. Виконати якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження.
3. Сформулювати висновки щодо результатів діагностики та стану психологічного супроводу учнів з ООП.

База та вибірка дослідження. Дослідження проводилося на базі ліцей «Успіх» загальноосвітнього закладу м. Васильків. В проведенні дослідно-експериментальної роботи брали участь 30 учнів з особливими освітніми

потребами різних нозологій 8-11 класів у віковій категорії від 13 до 17 років, з них 16 дівчат та 14 хлопців.

На діагностичному другому етапі дослідження, спрямованому на вивчення організації психологічного супроводу учнів з ООП та їх адаптації до освітнього середовища навчального закладу, було проведено психологічне обстеження респондентів, використовуючи відповідні визначені та спеціально адаптовані для цього дослідження методики.

На третьому практичному етапі була здійснена первинна обробка даних та побудовані підсумкові діаграми за результатами обстеження досліджуваних учнів з ООП.

На четвертому узагальню вальному етапі був проведений аналіз та інтерпретація результатів дослідження з метою формулювання висновків за результатами дослідження щодо особливостей організації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти та виявлення можливостей для оптимізації цього процесу.

Добір діагностичних засобів був здійснений з урахуванням мети емпіричного дослідження, валідності та надійності кожної методики та їх придатності для дослідницької групи учнів з особливими освітніми потребами.

Програма психологічного тестування включала наступні методики:

Методика №1. Адаптований опитувальник соціально-психологічної адаптації для учнів з особливими освітніми потребами (на основі методики К. Роджерса та Р. Даймонд СПА [35]) (Додаток А).

Мета діагностики: виявлення рівнів адаптивності та дезадаптації, особливості уявлення про себе з погляду взаємодії з навколишнім середовищем учнів з особливими освітніми потребами.

Опитувальник Роджерса та Даймонда (Rogers and Diamond) є методом вимірювання адаптивності особистості. Він відомий як СПА (Шкала Психологічної Адаптивності) та розроблений для оцінки, наскільки добре людина може адаптуватися до різних ситуацій у житті. Опитувальник

створений на основі теорії особистості Карла Роджерса, який вважав, що адаптивність є одним з ключових факторів успіху в житті.

Однак існує необхідність адаптувати зміст запитань опитувальника та їх кількість до завдань нашого емпіричного дослідження, віку та специфіки роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби 13-17 років. Тому нами була розроблена адаптована версія опитувальника СПА, яка включає 40 тверджень, сформульованих у першій особі однини для кращого розуміння та ідентифікації їх учнями з ООП. Адаптовані формулювання більш конкретні, прості для сприйняття їх учнями та безпосередньо пов'язані з адаптацією до шкільного середовища.

Спрощена шкала оцінювання передбачає 4 варіанти відповіді замість оригінальних 7, що зменшує когнітивне навантаження на учнів з ООП: 0 – зовсім не про мене, 1 – скоріше не про мене, 2 – частково про мене, 3 – точно про мене.

Водночас адаптований опитувальник зберігає основні діагностичні параметри оригінальної методики СПА:

1. Адаптація/деадаптація
2. Прийняття/неприйняття себе
3. Прийняття/неприйняття інших
4. Емоційний комфорт/дискомфорт
5. Внутрішній/зовнішній контроль
6. Домінування/підпорядкування

У контексті нашого дослідження адаптована методика дозволяє оцінити рівень соціально-психологічної адаптації до освітнього середовища загальноосвітнього закладу, їх здатність учнів з ООП взаємодіяти з однолітками та педагогами, а також оцінити ефективність психологічного супроводу через показники адаптивності, що є важливим показником ефективності психологічного супроводу. За кожним параметром підраховується сума балів окремо за «позитивними» і «негативними» твердженнями. Чим вищий коефіцієнт адаптації, прийняття себе, прийняття інших, емоційного комфорту, внутрішнього контролю і домінування, тим

вищий рівень соціально-психологічної адаптації учня з ООП до освітнього середовища.

Методика №2. Опитувальник Спілбергера-Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [14] (Додаток Б) – діагностика наявності та рівнів ситуативної та особистісної тривожності у досліджуваних. Методика призначена для самооцінювання рівня тривожності на момент опитування – реактивна тривожність (як стан) і особистісна тривожності (як стійка характеристика особистості).

Мета діагностики: виявлення та порівняння рівнів особистісної та реактивної тривожності в учнів з ООП з метою виявлення причин можливих негативних реакцій на ситуації у шкільному колективі.

Шкала самооцінки опитувальника складається з двох підшкал, які окремо відбивають показники реактивної тривожності (РТ), висловлювання з №1 по №20 та особистісну тривожність (ОТ), висловлення з № 21 по №40:

Перша *шкала ситуативної (реактивної) тривожності* дає можливість оцінити наявні показники та рівні тривожності респондента на момент опитування: суб'єктивні емоції, такі як напруга, нервозність, неспокій та збудження вегетативної нервової системи. Дуже висока реактивна тривожність призводить до порушення уваги, а іноді і тонкої координації. Високі рівні особистісної тривожності прямо корелюють з наявністю невротичного конфлікту, емоційно-невротичних зривів, психосоматичних розладів.

Друга *шкала особистісної тривожності* оцінює відносно стабільні аспекти особистості, схильність до занепокоєння та оцінює відчуття/стан спокою, впевненості та безпеки, які розуміються як стійкі особисті риси, які відображають і означають, що суб'єкти схильні сприймати досить широкий діапазон ситуацій як загрозливі та відповідати на кожну ситуацію конкретною реакцією. Особистісна тривожність як властивість особистості активується при сприйнятті певних стимулів, які сприймаються людиною як небезпечні (наприклад, для самооцінки та самоповаги).

Аналізуючи результати самооцінювання респондентів, слід враховувати, що загальна підсумкова оцінка за кожною субшкалою може коливатися від 20 до 80 балів. Чим вищий підсумковий бал, тим вищий рівень тривожності (ситуативної чи особистісної).

У контексті нашого дослідження методика Спілбергера-Ханіна дозволяє виявити рівень тривожності учнів з ООП як важливого показника їх психоемоційного стану в умовах навчання в загальноосвітньому закладі. Підвищені показники ситуативної тривожності можуть свідчити про неефективність психологічного супроводу та наявність стресогенних факторів в освітньому середовищі, тоді як високі рівні особистісної тривожності вказують на необхідність індивідуалізованого підходу в роботі психолога. Аналіз результатів за цією методикою допомагає визначити ефективність наявних заходів психологічної підтримки та окреслити напрями їх оптимізації.

Методика №3. Опитувальник визначення рівня задоволеності учнів з ООП життєдіяльністю в межах шкільного колективу (авторський) (Додаток В). Опитувальник за аналогією зі стандартизованими тестами та опитувальниками, адаптований до вікової категорії респондентів цього дослідження 13-17 років.

Мета діагностики: визначити ступінь задоволеності учнів з особливими освітніми потребами життєдіяльністю у шкільній спільноті та своїм становищем у ньому.

Складений нами опитувальник дає можливість визначити рівень задоволеності життєдіяльністю учнів з особливими освітніми потребами в межах шкільного колективу. Опитувальник містить 20 питань, на які можливі відповіді: абсолютно згодний (4 бали), згодний (3 бали), важко визначитися (2 бали), не згодний (1 бал), абсолютно незгодний (0 балів).

Середнє арифметичної кількості набраних балів та кількості питань є показником задоволеності респондента життєдіяльністю в межах шкільного колективу. Інтерпретація результатів опитування: 0-1 бал – незадоволений; 2-3 бали середній степінь задоволеності; 4 бали – повністю задоволений.

У дослідженні використовувалися також *інші методи дослідження*, застосування яких визначалося специфікою вирішення дослідницьких завдань: спостереження, анкетування, індивідуальна бесіда з учнями.

Характеристики змісту показників стандартизованих методик діагностування представлені у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Оцінка у балах за результатами методик діагностування

	Шкали	Рівні (балів за окремою шкалою)		
		Низький	Зона невизначеності	Високий
Методика №1 Опитувальник соціально-психологічної адаптації				
1	Адаптивність	<34	34-68	>68
2	Деадаптивність	<42	42-84	>84
3	Прийняття себе	<18	18-36	>36
4	Неприйняття себе	<8	8-32	>32
5	Прийняття інших	<8	8-32	>32
6	Неприйняття інших	<6	6-12	>12
7	Емоційний комфорт	<6	6-12	>12
8	Емоційний дискомфорт	<12	12-24	>24
9	Домінування	<6		>12
		Низький	Середній	Високий
Методика №2 Опитувальник тривожності Спілбергера-Ханіна		До 30 балів	31-45 балів	46 і більше
Методика №3 Задоволеність життєдіяльністю		1-1,9 бала	2-2,9 бала	3-4 бали

Таким чином, комплекс діагностичних методів, застосованих у дослідженні, дозволяє всебічно вивчити особливості організації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти, оцінити його ефективність з погляду як самих учнів, так і фахівців команди супроводу. Методики підібрані з урахуванням специфіки досліджуваної групи та адаптовані до їх особливих освітніх потреб. Поєднання кількісних та

якісних методів аналізу забезпечує достовірність та об'єктивність отриманих результатів. Подальший аналіз та інтерпретація даних дозволять виявити основні проблеми організації психологічного супроводу та визначити шляхи його оптимізації

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Для аналізу ефективності організації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти було проведено комплексне діагностичне дослідження із застосуванням методик, описаних у попередньому підрозділі.

Отримані результати дозволяють оцінити ключові показники психологічного благополуччя учнів з ООП та ефективність наявної системи психологічного супроводу. Узагальнені результати кожного з досліджуваних учнів представлені у таблицях Д.1-Д.3 у Додатку Д.

Результати діагностики соціально-психологічної адаптації та дезадаптації учнів за адаптованою методикою (СПА) – виявлення рівнів адаптивності та дезадаптації, особливості уявлення про себе з погляду взаємодії з навколишнім середовищем учнів з особливими освітніми потребами представлені в таблиці 2.2 та на рис. 2.1 та в таблиці Д.1 у Додатку Д.

Таблиця 2.2

Результати діагностування за методикою №1 Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонд (СПА) (кількість учасників n=30)

№	Шкали	Рівні					
		низький		середній		високий	
1	Адаптивність	4	13%	12	40%	14	47%
2	Деадаптивність	10	33%	14	47%	6	20%
3	Прийняття себе	5	17%	16	53%	9	30%
4	Неприйняття себе	7	23%	17	57%	6	20%
5	Прийняття інших	2	7%	14	47%	14	47%
6	Неприйняття інших	10	33%	18	60%	2	7%
7	Емоційний комфорт	6	20%	18	60%	6	20%
8	Емоційний дискомфорт	5	17%	18	60%	7	23%
9	Домінування	10	33%	18	60%	2	7%

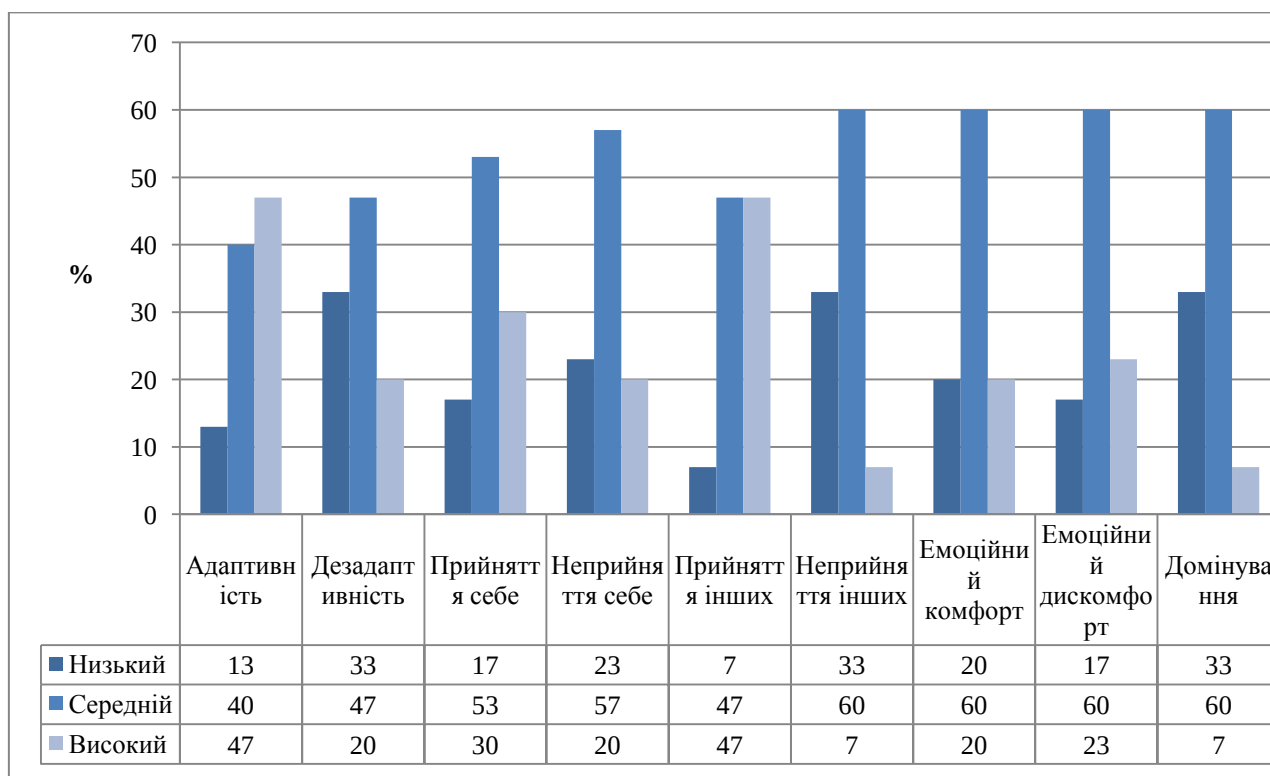


Рис. 2.1. Результати діагностування за методикою №1 (%)

Аналіз результатів адаптованого опитувальника соціально-психологічної адаптації (К. Роджерса, Р. Даймонд) дозволив виявити особливості адаптаційних процесів у досліджуваних учнів з ООП: 47% учнів демонструють високий рівень адаптивності, що може вказувати на ефективність роботи психологічної служби з цією категорією дітей; 40% учнів мають середній рівень адаптивності, а 13% низький, тобто ця група учнів потребує особливої уваги психолога та посилення адаптаційних заходів у системі психологічного супроводу.

Показники за шкалою «Деадаптивність» підтверджують наявність адаптаційних труднощів у значної кількості учнів з ООП: 20% демонструють високий рівень деадаптації, 47% середній та лише 33% мають низький рівень цього показника. Такий розподіл може свідчити про недостатню ефективність наявних заходів психологічного супроводу для подолання деадаптаційних проявів у певної категорії учнів.

Особливої уваги заслуговують показники за шкалами «Прийняття себе» та «Неприйняття себе», оскільки вони безпосередньо відображають результативність роботи психолога з формування позитивної самооцінки та самоприйняття в учнів з ООП. Результати свідчать, що лише 30% учнів мають високий рівень прийняття себе, 53% середній, а 17% низький. Водночас 20% учнів демонструють високий рівень неприйняття себе, що вказує на наявність серйозних проблем із самооцінкою, що може бути пов'язано з недостатньою індивідуалізацією психологічного супроводу та потребою в розробці спеціалізованих програм, спрямованих на формування позитивної Я-концепції у дітей з різними типами порушень.

Важливим аспектом соціально-психологічної адаптації є здатність до прийняття інших, що особливо актуально для учнів з ООП в інклюзивному середовищі. Результати дослідження показують, що 47% учнів мають високий рівень прийняття інших, 47% середній, і лише 7% низький. Такі результати можна розглядати як факт ефективності просвітницької та корекційної роботи психолога з формування толерантності та навичок взаємодії. Водночас 7% учнів демонструють високий рівень неприйняття

інших, 60% середній, що вказує на необхідність подальшої роботи з розвитку соціальних навичок та подолання комунікативних бар'єрів.

Показники емоційного комфорту/дискомфорту є важливими індикаторами психологічного благополуччя учнів та ефективності психологічного супроводу в цілому. Отримані результати показують, що лише 20% учнів відчують високий рівень емоційного комфорту, 60% середній, а 20% низький. Водночас 23% учнів мають високий рівень емоційного дискомфорту, що може свідчити про недостатню ефективність або відсутність програм психоемоційної підтримки учнів з ООП.

За шкалою «Домінування» лише 7% учнів демонструють високий рівень, 60% середній, а 33% низький, що може вказувати на потребу в програмах розвитку лідерських якостей та асертивної поведінки в учнів з ООП, що має бути важливим компонентом їхнього психологічного супроводу.

Загальний аналіз результатів соціально-психологічної адаптації свідчить про наявність певних позитивних тенденцій, але також виявляє проблемні зони, які потребують корекції в системі психологічного супроводу учнів з ООП. Зокрема, найбільш критичними аспектами є висока дезадаптивність у 20% учнів, негативне самоставлення у 20% та високий рівень емоційного дискомфорту у 23% досліджуваних, що може вказувати на те, що наявна система психологічного супроводу недостатньо ефективно вирішує завдання емоційної підтримки та формування позитивної самооцінки у частини учнів з ООП.

Результати діагностики за Опитувальником Спілбергера-Ханіна – виявлення та порівняння рівнів особистісної та реактивної тривожності в учнів з ООП з метою виявлення причин можливих негативних реакцій на ситуації у шкільному колективі представлені в таблиці 2.3 та 2.4, на рис. 2.2. та 2.3, а також у таблиці Д.2 у Додатку Д.

Таблиця 2.3

Результати діагностування за методикою №2 Опитувальник тривожності
 Спілбегера-Ханіна за рівнями особистісної тривожності (ОТ)
 (кількість учасників n=30)

Рівні особистісної тривожності	Кількість респондентів	%
Низький	7	23%
Середній	15	50%
Високий	8	27%

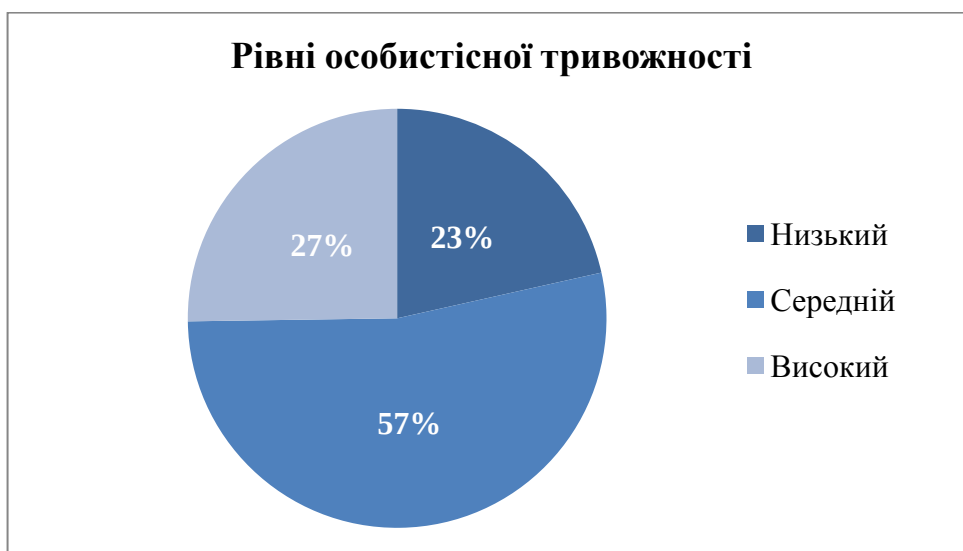


Рис. 2.2. Результати опитування учнів за методикою №2 – рівні особистісної тривожності (%)

За даними діагностування особистісної тривожності (ОТ) у досліджуваних виявлено, що:

- 23% учнів відчувають низький рівень особистісної тривожності.
- 50% учнів демонструють середній рівень особистісної тривожності, що може свідчити про наявність певних внутрішніх конфліктів чи невпевненості в собі..
- 27% учнів із високим рівнем особистісної тривожності потребують особливої уваги..

Таблиця 2.4

Результати опитування респондентів групи за методикою №2 Опитувальник тривожності Спілбегера-Ханіна за рівнями реактивної тривожності (РТ)
(кількість учасників n=30)

Рівні реактивної тривожності	Кількість респондентів	%
Низький	11	37%
Середній	15	50%
Високий	4	13%

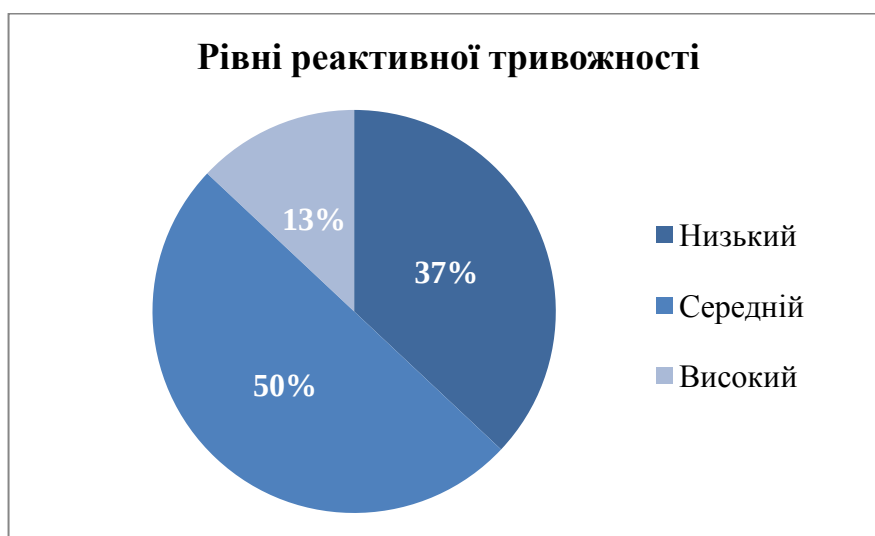


Рис. 2.3. Результати опитування респондентів групи за методикою №2, рівні реактивної тривожності (%)

За даними діагностування реактивної тривожності (РТ) у досліджуваних виявлено, що:

- 37% досліджуваних мають низький рівень реактивної тривожності.
- половина учнів (50%) знаходяться на середньому рівні реактивної тривожності.
- лише 13% учнів виявили високий рівень реактивної тривожності.

Аналіз результатів опитувальника Спілбергера-Ханіна дозволив оцінити рівні особистісної та реактивної тривожності учнів з ООП як важливих показників їх психоемоційного стану та ефективності

психологічного супроводу: дані щодо особистісної тривожності свідчать, що 27% учнів мають високий рівень, 50% середній, а 23% низький. Показники реактивної тривожності: високий рівень 13%, середній 50%, низький 37%.

Порівняння цих показників дозволяє зробити важливі висновки щодо ефективності психологічного супроводу.

- вищий відсоток учнів з високим рівнем особистісної тривожності (27%) порівняно з реактивною (13%) може свідчити про те, що психологічний супровід більш ефективно працює з ситуативними проявами тривоги, ніж з її особистісними детермінантами;

- наявність високої реактивної тривожності у 13% учнів може свідчити про недостатню ефективність психологічної підтримки цих дітей у стресових ситуаціях, пов'язаних з навчальним процесом, що потребує впровадження додаткових методів кризової підтримки та навчання технікам саморегуляції;

- 50% учнів демонструють середній рівень як особистісної, так і реактивної тривожності, що може вказувати на певну усталеність психоемоційного стану, який, однак, потребує подальшої оптимізації через систему психологічного супроводу.

З урахуванням цих факторів можна стверджувати, що тривожність є одним з ключових показників, який варто враховувати при розробці програм допомоги та підтримки для учнів з ООП в інклюзивних освітніх установах. Зниження тривожності може стати однією з ключових складових успішної адаптації та подолання дезадаптаційних процесів у цій категорії учнів. Аналіз результатів діагностування тривожності за методикою Спілбегера-Ханіна дозволяє визначити, що більшість учнів мають середні рівні особистісної та реактивної тривожності, що вказує на певну стабільність у їх психоемоційному стані, однак також підкреслює необхідність надання підтримки та корекційних заходів для зменшення рівня тривожності, особливо для тих, хто має високі показники.

Результати опитування учнів за Анкетою визначення рівня задоволеності учнів з порушеннями зору життєдіяльністю в межах шкільного – визначення рівня задоволеності учнів з особливими освітніми

потребами життєдіяльністю у шкільній спільноті та своїм становищем у ньому представлені в таблиці 2.5 та на рис. 2.4, у таблиці Д.2 Додатку Д.

Таблиця 2.5

Діагностування за методикою №4 – Анкета визначення рівня задоволеності досліджуваних життєдіяльністю в межах шкільного колективу
(кількість учасників n=30)

Рівні задоволеності життєдіяльністю в межах шкільного колективу	Кількість досліджуваних	%
Низький	8	26%
Середній	11	37%
Високий	11	37%



Рис. 2.4. Показники задоволеності учнів життєдіяльністю в межах шкільного колективу (%)

Для оцінки суб'єктивного сприйняття учнями з ООП свого становища в шкільному колективі та ефективності системи психологічної підтримки було проведено анкетування з використанням авторської методики.

Отримані результати свідчать, що 37% учнів мають високий рівень задоволеності, 37% середній, а 26% низький. Такий розподіл дозволяє зробити кілька важливих висновків щодо ефективності психологічного супроводу в закладі освіти. Наявність значної групи учнів (37%) з високим

рівнем задоволеності можна розглядати як позитивний показник ефективності роботи психологічної служби та інших фахівців команди супроводу, вони відчують підтримку, прийняття та комфорт у шкільному середовищі, що є важливими індикаторами успішності інклюзивного підходу.

Водночас викликає занепокоєння той факт, що 26% учнів демонструють низький рівень задоволеності своїм становищем у шкільному колективі, що може свідчити про певні недоліки в організації психологічного супроводу, зокрема недостатню увагу до соціально-психологічних аспектів адаптації учнів з ООП; можливі проблеми в роботі з формування толерантного ставлення з боку однолітків; недостатнє урахування індивідуальних потреб учнів при розробці програм психологічного супроводу. Порівняння результатів за цією методикою з показниками соціально-психологічної адаптації та тривожності дозволяє припустити наявність зв'язку між суб'єктивною задоволеністю та об'єктивними параметрами психологічного благополуччя учнів.

Таким чином, хоча більшість учнів відчують середній або високий рівень задоволеності своєю життєдіяльністю в межах шкільного колективу, важливо звернути увагу на 37% учнів із середнім рівнем задоволеності становлять потенційну «групу ризику», оскільки за несприятливих умов їхнє суб'єктивне сприйняття шкільного середовища може погіршитися. Такі отримані результати підкреслюють необхідність регулярного моніторингу психоемоційного стану учнів з ООП та гнучкого коригування заходів психологічного супроводу. Ще 26% учнів з низьким рівнем задоволеності, що вказує на конкретні проблеми або виклики, з якими вони стикаються, і які потребують додаткової уваги щодо формування ефективного та комфортного інклюзивного освітнього простору для учнів з ООП.

Проведений кореляційний аналіз встановлення взаємозв'язку між вимірюваними параметрами. Для вирішення цього завдання нами використовувався кореляційний критерій Пірсона (Додаток Е).

Результати кореляційного аналізу за шкалами методики №1 та №2 представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Особистісна тривожність та соціально-психологічна адаптація

Методика №2 Тривожність	Соціально-психологічна адаптація Методика №1								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Особистісна	-0,782	0,748	-0,697	0,679	-0,698	0,631	-0,714	0,755	-0,578
Реактивна	-0,723	0,676	-0,603	0,647	-0,617	0,593	-0,632	0,730	-0,599
	кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$								

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками тривожності та соціально-психологічної адаптації (таблиця 2.6) виявив значущі негативні кореляції між особистісною тривожністю та адаптивністю ($r = -0,782$), прийняттям себе ($r = -0,697$), прийняттям інших ($r = -0,698$), емоційним комфортом ($r = -0,714$) та домінуванням ($r = -0,578$).

Водночас встановлено позитивні кореляції між особистісною тривожністю та дезадаптивністю ($r = 0,748$), неприйняттям себе ($r = 0,679$), неприйняттям інших ($r = 0,631$) та емоційним дискомфортом ($r = 0,755$). Менш виражені, кореляційні зв'язки виявлено між реактивною тривожністю та показниками соціально-психологічної адаптації. Тобто підвищена тривожність є суттєвим бар'єром для успішної адаптації учнів з ООП до освітнього середовища.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що психологічний супровід учнів з ООП має обов'язково включати заходи, спрямовані на зниження тривожності як важливої умови підвищення їх адаптивності.

Результати кореляційного аналізу за шкалами методики №1 та №3 представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Особистісна тривожність та соціально-психологічна адаптація

Методика №3	Соціально-психологічна адаптація Методика №1								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Задоволеність життєдіяльністю в межах шкільного колективу	0,644	-0,575	0,662	-0,607	0,572	-0,531	0,615	-0,641	0,418
кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$									

Аналіз кореляційних зв'язків між задоволеністю життєдіяльністю в шкільному колективі та показниками соціально-психологічної адаптації (таблиця 2.7) виявив значущі позитивні кореляції із адаптивністю ($r = 0,644$), прийняттям себе ($r = 0,662$), прийняттям інших ($r = 0,572$), емоційним комфортом ($r = 0,615$) та домінуванням ($r = 0,418$).

Водночас встановлено негативні кореляції із дезадаптивністю ($r = -0,575$), неприйняттям себе ($r = -0,607$), неприйняттям інших ($r = -0,531$) та емоційним дискомфортом ($r = -0,641$). Найсильніші кореляції виявлено між задоволеністю та прийняттям себе, а також між задоволеністю та емоційним комфортом/дискомфортом.

Тобто позитивне самоставлення та емоційне благополуччя є ключовими факторами, які визначають суб'єктивне сприйняття учнями з ООП свого становища в шкільному колективі. Отримані результати підкреслюють важливість включення в програми психологічного супроводу заходів, спрямованих на формування позитивної самооцінки та створення емоційно комфортного освітнього середовища.

Результати кореляційного аналізу за шкалами методики №2 та №3 представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Прояви особистісної та реактивної тривожності та задоволеність учнів
життєдіяльністю в межах шкільного колективу

Методика №3	Методика №2 Тривожність	
	Особистісна тривожність	Реактивна тривожність
Задоволеність життєдіяльністю в межах шкільного колективу	-0,635	-0,661
кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$		

Аналіз кореляційних зв'язків між тривожністю та задоволеністю життєдіяльністю в шкільному колективі (таблиця 2.8) виявив значущі негативні кореляції як з особистісною ($r = -0,635$), так і з реактивною тривожністю ($r = -0,661$), тобто високий рівень тривожності є суттєвим фактором, який знижує суб'єктивне відчуття задоволеності учнів з ООП своїм становищем у шкільному колективі. Цікаво відзначити, що кореляція між реактивною тривожністю та задоволеністю є дещо сильнішою, ніж між особистісною тривожністю та задоволеністю.

Тобто актуальний емоційний стан учнів, їхні безпосередні переживання в конкретних ситуаціях шкільного життя мають більший вплив на загальну задоволеність, ніж стійкі особистісні характеристики.

Комплексний аналіз отриманих результатів діагностики учнів дозволяє зробити наступні узагальнення щодо ефективності організації психологічного супроводу учнів з ООП у досліджуваному закладі:

1. Система психологічного супроводу демонструє певні позитивні результати, про що свідчать:

- високий рівень адаптивності у 47% учнів;
- високий рівень прийняття інших у 47% учнів;
- низький рівень реактивної тривожності у 37% учнів;
- високий рівень задоволеності життєдіяльністю в шкільному колективі у 37% учнів.

Водночас виявлено проблемні аспекти, які вказують на потребу в оптимізації системи психологічного супроводу:

- високий рівень дезадаптації у 20% учнів;
- високий рівень неприйняття себе у 20% учнів;
- високий рівень емоційного дискомфорту у 23% учнів;
- високий рівень особистісної тривожності у 27% учнів;
- низький рівень задоволеності становищем у шкільному колективі у 26% учнів.

Таким чином, проведене діагностичне дослідження учнів з порушеннями у розвитку, які навчаються в ексклюзивних класах закладу загальної середньої освіти та фахівців команди супроводу виявило як сильні, так і слабкі сторони організації психологічного супроводу учнів з ООП у досліджуваному закладі. Порівняльний аналіз різних показників дозволяє припустити, що наявна система психологічного супроводу ефективніше працює з соціальною адаптацією учнів, ніж з формуванням позитивної самооцінки краще справляється з ситуативними проявами тривожності, ніж з її особистісними детермінантами; потребує додаткових заходів для підвищення емоційного комфорту та задоволеності учнів з ООП у навчальному процесі закладів середньої освіти.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження ефективності організації психологічного супроводу учнів з ООП проводилось на базі загальноосвітнього закладу за участю 30 учнів з особливими освітніми потребами віком 13-17 років та 12 фахівців команди психолого-педагогічного супроводу. Дослідження реалізовувалось у чотири етапи: організаційний, діагностичний, практичний та узагальнюючий, з використанням адаптованих методик (опитувальник соціально-психологічної адаптації, опитувальник Спілбергера-Ханіна, авторська анкета задоволеності життєдіяльністю) та анкетування фахівців за розробленим опитувальником.

Діагностика учнів виявила високий рівень адаптивності у 47% респондентів, проте значну частку (20%) з високим рівнем дезадаптації.

Переважає середній рівень тривожності (50%), однак 27% учнів демонструють високу особистісну тривожність. Задоволеність життєдіяльністю у шкільному колективі знаходиться переважно на середньому (37%) та високому (37%) рівнях. Кореляційний аналіз встановив сильні взаємозв'язки між показниками адаптації, тривожності та задоволеністю шкільним життям. Виявлено, що особистісна тривожність негативно корелює з адаптивністю ($r = -0,782$) та емоційним комфортом ($r = -0,714$), а позитивно – з емоційним дискомфортом ($r = 0,755$). Задоволеність шкільним життям найбільше корелює з прийняттям себе ($r = 0,662$) і негативно з реактивною тривожністю ($r = -0,661$).

Отримані результати підтверджують комплексний характер проблеми адаптації учнів з ООП та необхідність системного підходу до їх психологічного супроводу, зокрема через зниження тривожності, формування позитивної самооцінки, розвиток навичок емоційної саморегуляції та створення психологічно комфортного освітнього середовища. Результати підтверджують висунуту гіпотезу емпіричного дослідження про взаємозв'язок між показниками соціально-психологічної адаптації, тривожності та задоволеності життєдіяльністю в межах шкільного колективу, а також дозволяє визначити пріоритетні напрямки оптимізації психологічного супроводу учнів з ООП.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Особливості та досвід організації супроводу учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО

Ефективний психологічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти вимагає комплексного підходу, що базується на розумінні специфіки різних нозологій та індивідуальних особливостей кожної дитини. Сучасна практика організації такого супроводу характеризується різноманітністю підходів та методів роботи, але має спільні принципи: міждисциплінарна взаємодія фахівців, орієнтація на потенціал дитини, системність підтримки та активне залучення батьків до освітнього процесу. Аналіз досвіду організації психологічного супроводу дозволяє виявити проблемні аспекти, що потребують вдосконалення з метою оптимізації навчання та розвитку учнів з ООП

Відповідно до оновлених нормативних актів, кожна дитина з особливими освітніми потребами має індивідуальну програму розвитку, що відображає їх потреби та можливості, а також потреби сім'ї, що виховує дитину з ООП. Важливим є взаємодія дітей з професіоналами, наявність додаткових педагогічних працівників, асистентів, спеціалістів, а також курси та програми підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами [43, с. 73]. Зміст, форми та методи навчання та виховання дітей з ООП повинні бути корекційно-орієнтованими: кожен метод та прийом, використаний фахівцем, повинен сприяти не лише засвоєнню знань, навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на корекцію психофізичного розвитку [43, с. 82].

Психологічний супровід дітей з різними типами порушень вимагає диференційованого підходу, що враховує специфіку конкретної нозології. У процесі діагностики психічного розвитку дитини психолог виявляє як

фактори, що ускладнюють пізнавальну діяльність, комунікацію та соціальну адаптацію, так і потенційні ресурси, які можуть бути активовані у корекційно-розвитковій роботі. На основі комплексної оцінки розробляється індивідуалізована програма психологічного супроводу [71, с. 21].

Відповідно до документа МОН України «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» [63], при розробці індивідуальної програми розвитку ключовими індикаторами виступають психофізіологічні особливості дитини, її актуальний рівень розвитку та потенційні можливості щодо засвоєння навчального матеріалу. Практичний психолог має надати до програми узагальнені результати проведеної діагностики та чіткі рекомендації щодо врахування індивідуальних особливостей дитини в освітньому процесі та соціальній взаємодії.

Специфіка роботи психолога залежить від особливостей порушень розвитку дитини:

Психологічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зосереджується на розвитку пізнавальних процесів, формуванні навчальної мотивації, корекції емоційно-вольової сфери та розвитку комунікативних навичок. Л. Прохоренко [43] та Т. Ілляшенко [16] наголошують на важливості формування довільності психічних процесів, розвитку самоконтролю та саморегуляції. Основними напрямками роботи психолога є подолання інертності мислення, активізація пізнавальної діяльності та формування адекватної самооцінки.

Супровід учнів з інтелектуальними порушеннями орієнтований насамперед на формування життєвих компетенцій, розвиток соціально-побутових навичок та комунікативних умінь. А. Обухівська підкреслює, що діагностика при роботі з такими дітьми охоплює оцінку їх психоемоційного стану, рівня тривожності, самооцінки та мотивації досягнення, а також виявлення можливих проявів фрустрації та агресивності [71, с. 21]. А. Колупаєва та О. Таранченко зазначають, що для учнів з інтелектуальними порушеннями пріоритетними є формування навичок самообслуговування та

безпечної поведінки [23, с. 86]. Тобто психологічний супровід спрямовується не стільки на академічні досягнення, скільки на формування практичних навичок та соціального досвіду, що сприятиме успішній адаптації дитини в освітньому закладі та в суспільстві.

При роботі з учнями із синдромом Дауна увага психолога також зосереджується на підвищенні адаптивності та розвитку соціальних навичок. Особливо важливим є формування навичок ініціювання та підтримання комунікації, подолання безініціативності та труднощів із зосередженням уваги. Психолог створює умови для розвитку самостійності дитини, що сприяє зростанню її самоповаги та покращенню соціальної взаємодії. Важливим компонентом роботи є також просвітницька діяльність, спрямована на формування толерантного ставлення до дитини з боку однокласників [23, с. 92].

Психологічний супровід учнів з розладами аутистичного спектра (РАС) зосереджується на формуванні адаптації до змін та емоційного інтелекту, в тому числі розвитку комунікативних та соціальних навичок. О. Гаяш підкреслює ефективність мультисенсорного підходу у навчанні дітей з аутизмом, коли інформація подається одночасно візуально і вербально. Важливим компонентом розвитку є взаємодія з нормотиповими однолітками, які слугують моделями для наслідування мовленнєвих і соціальних патернів. Для закріплення набутих навичок психолог має співпрацювати з батьками, забезпечуючи перенесення отриманого навчальних дій та досвіду в домашньому середовищі [5, с. 99]. Н. Компанець наголошує на важливості структурування середовища та діяльності, використання візуальної підтримки та альтернативних форм комунікації при роботі з дітьми з РАС. Діагностична робота найбільш ефективна безпосередньо в процесі навчання, коли дитина адаптується до оточення і починає демонструвати готовність до виконання завдань [26, с. 72].

Ефективні стратегії при роботі з дітьми з РАС включають: інтеграцію в інклюзивне середовище для взаємодії з однолітками; чітке планування цілей і заходів у координації між школою, сім'єю та фахівцями; орієнтацію на

розвиток функціональних навичок для повсякденного життя; опору на сильні сторони дитини; підвищувати самоповагу; створення можливостей для тренування соціальних і комунікативних навичок у різноманітних середовищах; застосування позитивного підкріплення та надання можливостей для вибору і прийняття рішень [23, с. 105-106].

Психологічний супровід дітей з порушеннями зору спрямований на розвиток компенсаторних механізмів, формування просторових уявлень та психологічну підтримку в подоланні труднощів соціальної адаптації. Н. Каут зазначає, що інтеграція таких дітей у загальноосвітнє середовище є складним, але важливим завданням, оскільки і незряча, і слабозора дитина потребує широких контактів із навколишнім світом для повноцінного розвитку [19, с. 33]. Хоча діти з порушеннями зору часто мають значний потенціал для освоєння загальноосвітньої програми, відсутність зорового сприйняття, обмежений сенсорний досвід та зниження пізнавальної активності створюють специфічні бар'єри у навчанні та соціальній взаємодії [28, с. 41].

Т. Костенко виділяє основні актуальні напрями психологічної роботи при адаптації дітей з порушеннями зору до шкільного навчання [65, с. 45-46]:

1. Розвиток комунікативних навичок, особливо для дітей, які мали обмежений досвід взаємодії в дитячих колективах. Психолог допомагає їм навчитися враховувати інтереси інших, розвивати емпатію та навички співпраці.

2. Формування навчальної мотивації через розвиток ключових компонентів особистості: особистісно-мотиваційного ставлення до навчання, здатності приймати і розуміти навчальні завдання, опрацьовувати інформацію та керувати власною діяльністю.

Психологічний супровід таких дітей має враховувати їх потребу в детальному вербальному описі навколишнього середовища та складнощі формування просторових уявлень. Важливою є також робота з батьками щодо вибору оптимальних умов навчання та розвитку дитини, а також забезпечення необхідних умов для охорони зору та адаптації навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб учня [19, с. 33].

Психологічний супровід дітей з порушеннями слуху зосереджується на розвитку комунікативних навичок, формуванні позитивної Я-концепції та подоланні соціальної ізоляції. Діти з глибокими порушеннями слухового аналізатора постають перед труднощами у формуванні мовлення через неможливість чітко сприймати звукову мову та контролювати власну вимову. Такі порушення можуть призводити до емоційно-вольових порушень, що проявляються або у формі агресії та негативізму, або, навпаки, апатії та безініціативності [5, с. 27-28]. Психологічний супровід дітей з порушеннями слуху зосереджується на розвитку комунікативних навичок, подоланні соціальної ізоляції та розвитку емоційного інтелекту. Для дітей з порушеннями слуху важливим є формування адекватного самосприйняття, розвиток навичок зчитування з губ та використання альтернативних способів комунікації.

У роботі з дітьми з порушеннями мовлення психолог зосереджується на подоланні бар'єрів у спілкуванні та формуванні позитивного ставлення до мовленнєвої активності. І. Мартиненко наголошує на важливості формування мотивації до комунікації та розвитку невербальних засобів спілкування. М. Дж. Сноулінг [90, с. 540] та Л. Адамсон [89, с. 175] підкреслюють необхідність тісної співпраці між фахівцями, батьками та вчителями для створення підтримуючого навчального середовища для соціалізації та мотивації учня з порушеннями мовлення до навчання. Зокрема, М. Дж. Сноулінг зазначає: «Співпраця між фахівцями, батьками та вчителями є необхідною умовою для досягнення позитивних результатів у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами» [90, с. 540].

Психологічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема з ДЦП, враховує взаємозв'язок між порушеннями рухової сфери та особливостями психічного розвитку. Б. Дем'яненко та В. Лавренчук розкриває багатовимірність психологічних проявів при ДЦП, серед яких особливо виражені підвищений рівень тривожності, фобічні стани, знижена фрустраційна толерантність та дисгармонійна «Я-концепція», коли особливості емоційно-мотиваційної сфери характеризуються через призму

обмеженої здатності до аналізу мотивів власної поведінки та сповільненої динаміки емоційного реагування [10, с. 171]. Основними напрямками психологічного супроводу є формування позитивної Я-концепції, розвиток самостійності, подолання психологічних бар'єрів та формування навичок самообслуговування, що сприяє зменшенню залежності від сторонньої допомоги.

При роботі з дітьми із РДУГ (розладом дефіциту уваги та гіперактивності) психолог враховує, що проблеми з увагою зумовлені не стільки слабкістю когнітивних процесів, скільки труднощами їх утримання і послідовної організації. М. Давіденко наголошує на поведінкових особливостях таких дітей: проблемах із довільною увагою, організацією діяльності та імпульсивності, коли дитина діє, не оцінюючи наслідків [8, с. 95-96]. Ефективна інтеграція дітей із РДУГ у загальноосвітнє середовище неможлива без створення комплексної системи підтримки, що враховує їх освітні та психологічні потреби.

Важливими елементами такого середовища є формування сприятливого психологічного мікроклімату, який стимулює розвиток і навчання, а також забезпечення професійної підготовки психолого-педагогічного складу. Значну роль відіграє організація безбар'єрного простору, що сприяє фізичному комфорту, а також оснащення навчальних закладів спеціальними кабінетами і обладнанням, які відповідають потребам дітей із ООП. Інтеграція передбачає розробку індивідуальних програм розвитку, які враховують специфіку психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових завдань, що забезпечує гармонійне включення дітей до освітнього процесу та їх успішну соціалізацію [6, с. 28].

О. Борецько підкреслює, що дієва адаптація дітей, які мають специфічні освітні потреби, має включати:

- додержання відповідних стандартів оптимальності;
- застосування конкретних адаптаційних методик.

Стандарти оптимальності пов'язані із метою адаптації (цільові стандарти) та засобами для досягнення цієї мети (інструментальні

стандарти). Як цільові стандарти виступають принципи гуманності, самоєфективності, рівних умов, нормалізації, толерантного ставлення та активної участі; інструментальні охоплюють принципи державного сприяння, підтримки соціуму, психологічної допомоги, самопідтримки, орієнтації на розв'язання проблем, внутрішнього стимулу до дії, багатоаспектності, системного підходу та колаборації [3, с. 22-23].

Таким чином, психолого-педагогічну роботу з учнями потрібно планувати, виходячи з необхідності:

1. Зниження рівня тривожності учнів через створення комфортних та безпечних умов навчання, заохочення досягнень, підтримку в разі невдач.
2. Розвитку комунікативного контролю за допомогою тренінгів спілкування, групової роботи, вправ на подолання бар'єрів.
3. Підвищення задоволеності шкільним життям через залучення учнів до позакласних заходів, створення інклюзивного середовища, доступності навчальних матеріалів.
4. Навчання учнів навичкам саморегуляції та впевненої поведінки для подолання дезадаптаційних проявів.
5. Проведення індивідуальних консультацій з метою виявлення першопричин дезадаптації та пошуку оптимальних шляхів її подолання.
6. Залучення батьків до процесу адаптації учнів, надання рекомендацій щодо створення сприятливих умов вдома. Вплив сім'ї на розвиток психологічної сфери школярів базується на ідеї, яку поділяє багато фахівців, про те, що «корінь проблеми треба шукати в сім'ї». Наявні підходи розвитку особистості спираються на різні теоретичні уявлення та використовують різні втручання, але всі вони сходяться на тому, що сімейні правила, особливості відносини у родині можуть прямо або опосередковано створювати проблеми, підтримувати їхнє існування та посилювати інтенсивність, приводити до неприйняття дитини з порушеннями у колективі однолітків та до ізолювання чи самоізолювання її від активної діяльності, набуття стійких негативних комунікативних установок та в результаті – значне погіршення якості життєдіяльності.

Для визначення пріоритетних напрямів оптимізації психологічного супроводу дітей з ООП було проведено та проаналізовано результати анкетування фахівців команди супроводу. До дослідження було залучено 12 фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП (педагоги інклюзивних класів, асистенти вчителя, психологи, логопед та ін. фахівці досліджуваного загальноосвітнього закладу).

Спеціально для визначення особливостей та досвіду організації супроводу учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО була розроблена **«Анкета для фахівців команди супроводу учнів з ООП в межах загальноосвітнього закладу щодо ролі психолога» (авторська)** (Додаток Г).

Мета застосування: визначення оцінки фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу ефективності діяльності психолога в роботі з учнями з ООП, виявлення основних проблем та перспектив оптимізації психологічного супроводу в межах ЗЗСО.

Анкета складається з 12 питань, з яких 2 питання стосуються професійної спеціалізації та досвіду роботи респондентів з учнями з ООП, а 10 питань основного блоку спрямовані на виявлення специфіки взаємодії з психологом, оцінку ефективності психологічного супроводу та визначення перспектив його вдосконалення. Більшість питань містять варіанти відповідей та можливість додати власний варіант у пункті «Інше». Деякі питання передбачають можливість вибору кількох варіантів відповідей. Результати анкетування обробляються методом частотного аналізу із визначенням відсоткового співвідношення різних варіантів відповідей. Також проводиться якісний аналіз відповідей на відкриті питання та варіантів «Інше», що дозволяє більш глибоко зрозуміти проблеми та перспективи психологічного супроводу учнів з ООП.

Анкетування фахівців команди супроводу дозволяє отримати комплексне уявлення про роль психолога в системі інклюзивної освіти, ефективність його взаємодії з іншими фахівцями та основні напрями оптимізації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної

середньої освіти. Відповіді фахівців команди супроводу на запитання анкети представлені на рис. 2.5-2.15.

Питання 1. Спеціалізація фахівців команди супроводу. Аналіз спеціалізації опитаних фахівців показав, що найбільшу частку складають вчителі інклюзивних класів та асистенти вчителя (по 25% кожна група). Значну частину команди супроводу становлять соціальні педагоги (17%), психолог, логопед та медичний працівник (по 8,3%) (рис. 2.5).

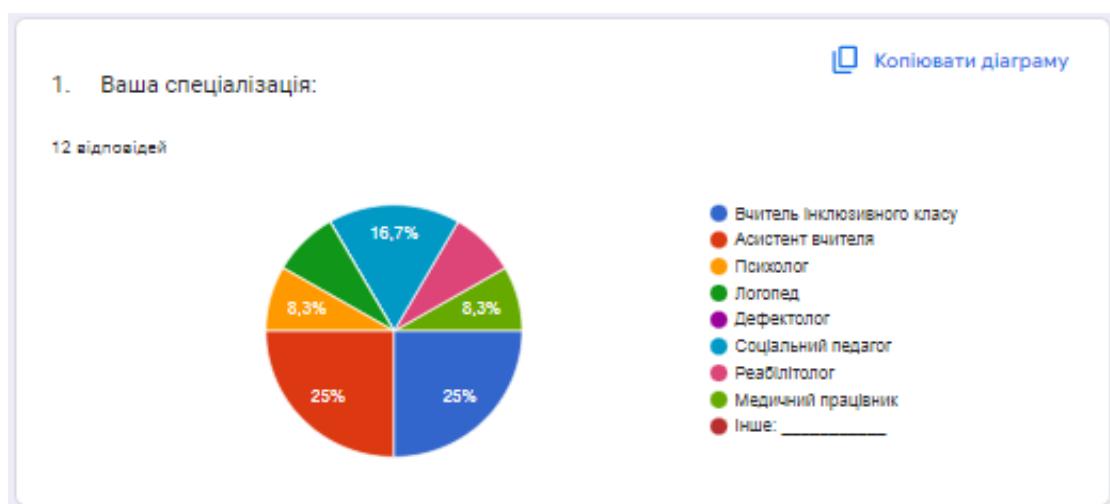


Рис. 2.5. Розподіл фахівців команди супроводу за спеціалізацією (%)

Питання 2. Досвід роботи фахівців з учнями з ООП. Найбільша частка респондентів (42%) має досвід роботи 4-7 років. Значною є також частка фахівців з досвідом понад 10 років (25%). Однакову частку (по 17%) складають фахівці з досвідом 1-3 роки та 8-10 років (рис. 2.6).

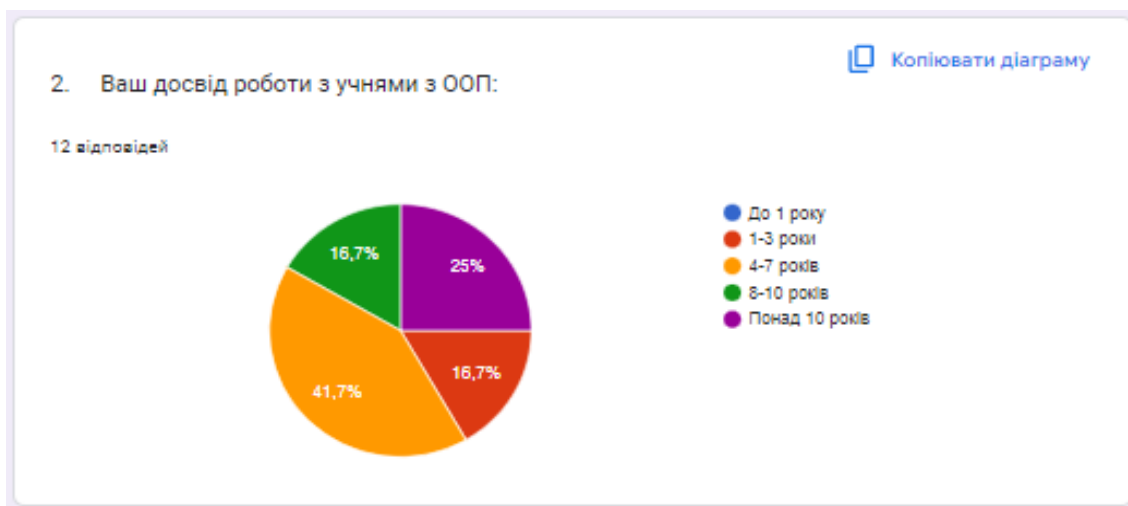


Рис. 2.6. Розподіл фахівців за досвідом роботи з учнями з ООП (%)

Питання 3. Частота взаємодії з психологом. Більшість фахівців команди супроводу мають позитивний досвід співпраці з психологом та взаємодіють з ним в процесі супроводу учнів з ООП регулярно: 36% щодня, а 27% кілька разів на тиждень. Лише один раз на тиждень або 2-3 рази на місяць взаємодіють з психологом по 18,2% фахівців відповідно. Однак виявлений важливий фактор такої співпраці, коли жодний з фахівців команди супроводу не вказав, що взаємодіє з психологом рідше ніж раз на місяць (рис. 2.7).



Рис. 2.7. Розподіл відповідей щодо частоти взаємодії з психологом (%)

Питання 4. Найважливішими напрямками діяльності психолога в роботі з учнями з ООП фахівці команди супроводу вважають консультування педагогів та батьків (близько 92%). Серед інших напрямків важливими визначено діагностику психологічних особливостей учнів (41,7%), корекційно-розвиткову роботу (41,7%) та моніторинг динаміки розвитку учнів (41,7%). Водночас третина респондентів (33%) відзначила важливість профілактики дезадаптації та булінгу. Участь у розробці індивідуальної програми розвитку важливою вважають 25% фахівців, а психологічну просвіту обрали меншість фахівців – 17% (рис. 2.8).



Рис. 2.8. Розподіл відповідей щодо напрямів діяльності психолога (%)

Питання 5. Труднощі у взаємодії з психологом. Половина опитаних фахівців (50%) відзначили недостатню координацію дій як основну проблему у взаємодії з психологом. Третина респондентів (33%) вказала на відсутність регулярного зворотного зв'язку. По 25% фахівців відзначили брак часу для спільного обговорення проблем та різне бачення проблем учня і шляхів їх вирішення. Недостатнє розуміння психологом специфіки роботи інших фахівців вказали 17% опитаних. Жодний з респондентів не вважає, що труднощі відсутні (рис. 2.9).

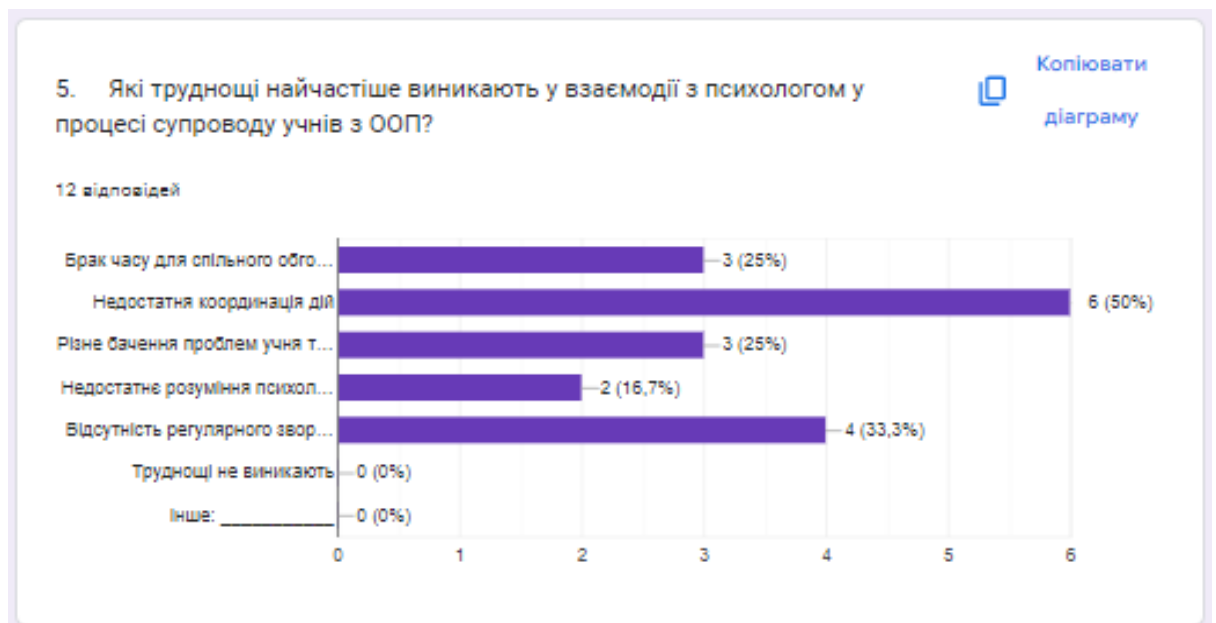


Рис. 2.9. Розподіл відповідей щодо труднощів у взаємодії з психологом (%)

Питання 6. Оцінка ефективності психологічного супроводу. Половина опитаних фахівців (50%) оцінюють ефективність психологічного супроводу учнів з ООП у своєму закладі як достатньо ефективну. Значна частка респондентів (42%) вважають її частково ефективною. Лише 8% оцінюють супровід як дуже ефективний. Жодний з фахівців не вважає психологічний супровід малоефективним або неефективним (рис. 2.10).



Рис. 2.10. Оцінка ефективності психологічного супроводу учнів з ООП в межах освітнього закладу (%)

Питання 7. Чинники ефективності психологічного супроводу. Найвагомішим чинником ефективності психологічного супроводу фахівці вважають злагодженість роботи команди супроводу (58%). Половина респондентів (50%) відзначили важливість професійної компетентності психолога. По 33% фахівців відзначили важливість підтримки адміністрації закладу, співпраці з батьками учнів та наявності методичних матеріалів. Регулярне підвищення кваліфікації фахівців вважають важливим 17% опитаних, а матеріально-технічне забезпечення закладу лише 8% (рис. 2.11).



Рис. 2.11. Розподіл відповідей щодо чинників ефективності психологічного супроводу (%)

Питання 8. Найбільш продуктивні форми взаємодії з психологом.

Половина опитаних фахівців (50%) вважають спільне проведення корекційно-розвиткових занять найбільш продуктивною формою взаємодії з психологом. По 25% респондентів відзначили індивідуальні консультації та спільну розробку рекомендацій для вчителів та батьків. Участь у консилиумах команди супроводу та спільне проведення просвітницьких заходів вважають найбільш продуктивними по 17% фахівців (рис. 2.12).

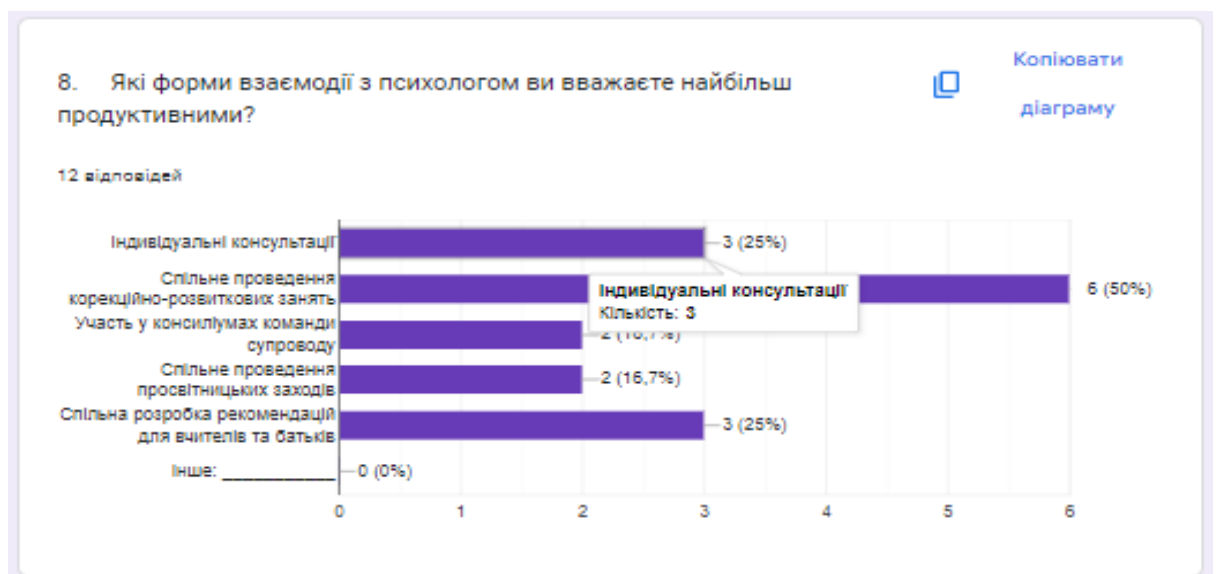


Рис. 2.12. Розподіл відповідей щодо найбільш продуктивних форм взаємодії з психологом (%)

Питання 9. Ефективність роботи психолога з різними категоріями учнів з ООП. На думку половини опитаних фахівців (50%), психолог найбільш ефективно працює з учнями з розладами аутистичного спектра. Третина респондентів (33%) вважає, що психолог однаково ефективно працює з усіма категоріями учнів з ООП. По 25% фахівців відзначили ефективність роботи психолога з учнями з емоційно-вольовими порушеннями, а також порушеннями мовлення і опорно-рухового апарату та порушеннями, з порушеннями інтелектуального розвитку 17% (рис. 2.13).

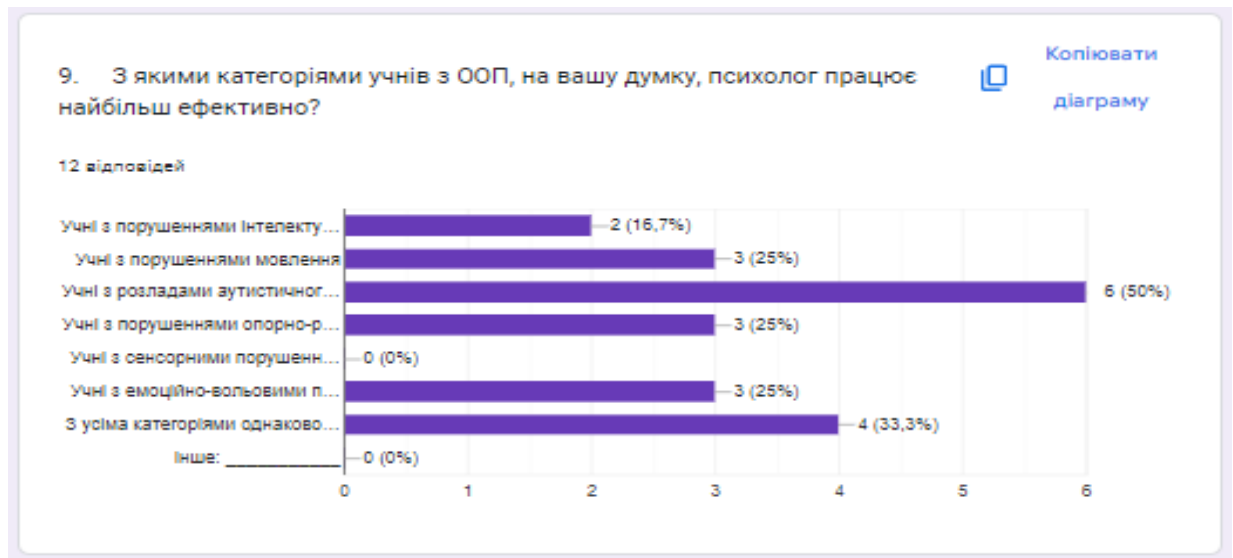


Рис. 2.13. Розподіл відповідей щодо ефективності роботи психолога з різними категоріями учнів з ООП (%)

Питання 10. Компетентності, необхідні психологу для ефективної роботи. Більшість опитаних фахівців (58%) вважають, що психологу необхідно розвивати знання специфіки різних нозологій та володіння методиками діагностики учнів з ООП. Вміння працювати в команді важливим вважають 42% респондентів. По 33% фахівців відзначили знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти, а по 25% – навички розробки та впровадження корекційно-розвиткових програм та комунікативні навички для роботи з батьками (рис. 2.14).



Рис. 2.14. Розподіл відповідей щодо необхідних компетентностей психолога (%)

Питання 11. Роль психолога у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Половина опитаних фахівців (50%) вважають, що психолог відіграє важливу, але не визначальну роль у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Третина респондентів (33%) вважають роль психолога ключовою. Лише 17% відзначили допоміжну роль психолога. Жоден з фахівців не вважає роль психолога незначною (рис. 2.15).



Рис. 2.15. Розподіл відповідей щодо ролі психолога (%)

Питання 12. Заходи для оптимізації психологічного супроводу. 58% фахівців вважають, що розробка нових методичних матеріалів сприятиме оптимізації психологічного супроводу учнів з ООП. По 33% респондентів відзначили важливість зменшення навантаження, проведення спільних тренінгів для команди супроводу, налагодження співпраці з батьками. По 25% – збільшення штату психологів та покращення матеріально-технічної бази. 17% – регулярного навчання для психологів (рис. 2.16).



Рис. 2.16. Розподіл відповідей щодо заходів оптимізації психологічного супроводу (%)

Анкетування фахівців показало, що більшість з них регулярно взаємодіють з психологом та відзначають проблеми координації дій (50%) та відсутність зворотного зв'язку (33%). Найважливішими напрямками діяльності психолога вважають консультування (92%), діагностику та корекційну роботу (по 42%). Для оптимізації супроводу необхідна розробка методичних матеріалів (58%), зменшення навантаження на психолога (33%) та розвиток його компетентностей щодо специфіки нозологій (58%). Основними напрямками діяльності психолога вважаються консультування педагогів та батьків, діагностика та корекційно-розвиткова робота. Водночас виявлено проблеми координації дій між членами команди супроводу та відсутність регулярного зворотного зв'язку.

Аналіз теоретичних аспектів та практичного досвіду організації психологічного супроводу учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти за результатами анкетування фахівців дозволяє визначити ключові фактори ефективності цього процесу: системність роботи, міждисциплінарна взаємодія, професійна компетентність спеціалістів, налагоджена комунікація з батьками та регулярний моніторинг результатів. Наявні проблеми, зокрема недостатня координація дій між членами команди супроводу, відсутність регулярного зворотного зв'язку та обмеженість методичних ресурсів, потребують цілеспрямованих заходів оптимізації. Підвищення ефективності психологічного супроводу вимагає не лише вдосконалення роботи психолога, але й розвитку всієї системи міждисциплінарної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі

3.2. Технології психологічного супроводу учнів з ООП в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти

Ефективність психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в значній мірі залежить від правильно підібраних технологій, що враховують як загальні закономірності психічного розвитку, так і специфіку конкретного порушення. Сучасна практика психологічного супроводу інтегрує різноманітні підходи та методи, адаптовані до потреб дітей різних нозологічних груп. Технології, що застосовуються в роботі з учнями з ООП, мають бути спрямовані не лише на корекцію порушень, але й на розвиток компенсаторних механізмів, формування позитивної самооцінки, соціальних навичок та емоційної саморегуляції. Розглянемо основні технології психологічного супроводу, їх специфіку та особливості застосування в умовах інклюзивного навчання.

Науковці (Л. Прохоренко, О. Бабяк, Н. Баташева, А. Душка, І. Недозим, І. Омельченко, О. Орлов) наголошують: «Важливо пам'ятати, що саме командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами є найбільш ефективним» [43, с. 73].

Алгоритм роботи групи супроводу в межах індивідуальної стратегії втручання як зазначає Т. Скрипник встановлюється наступним шляхом: перед зустріччю координатор запрошує всіх можливих учасників групи поділитися своїми зауваженнями про дитину, що дає можливість обговорити її сильні та слабкі сторони, а також педагогічні завдання для неї. Протягом місяця команда спеціалістів аналізує потенціал і потреби дитини, записуючи її навички, особливості та труднощі в навчанні, а також визначає, де вона потребує підтримки. Такий підхід є критично важливим для дитини з аутизмом, адже її сенсомоторний розвиток грає ключову роль [81, с. 19].

1. *Психолог* проводить тестування для вивчення психічного розвитку дитини, зосереджуючись на аналізі соціальних та емоційних аспектів. Важливим є забезпечення комфортного стану дитини під час індивідуальних занять. Основна мета – створити емоційний зв’язок, який забезпечує продуктивну поведінку дитини під час сесії. Однак цей зв’язок не є головною метою, а лише інструментом для ефективної співпраці з психологом, спрямованої на розвиток дитини. В процесі реалізації психологічної корекції робота здійснюється над проблемами сенсорної інтеграції та активізацією пізнавальних процесів дитини з аутизмом [48, с. 38].

2. *Педагогічні працівники* вивчають навчальний рівень дитини у специфічно організованому освітньому просторі та її навички у повсякденному та трудовому житті для організації за потреби освітнього процесу.

3. *Важливою є співпраця з батьками*, адже лише вони можуть докладно описати особливості прояву порушення своєї дитини. Іноді потрібно зорієнтувати батьків на акцентування позитивних сторін дитини, розкриваючи її потенціал та інтереси.

4. Висновком спільних обговорень є виявлення основних труднощів, які заважають розвитку дитини. Команда супроводу визначає ключові проблеми та розробляє стратегії їх подолання. Вся зібрана інформація аналізується, щоб глибше зрозуміти особливості дитини, її здібності та освітні потреби. Отримані дані слугують основою для розробки стратегій,

спрямованих на створення сприятливого оточення та підтримку розвитку дитини.

Кваліфікований соціально-психологічний супровід виконується за допомогою конкретних технологій, орієнтованих на планування та виконання супроводу. Серед вказаних методик [14, с. 7-8]:

1. Методика визначення особливостей дитячого розвитку, встановлення потреб дитини для подальшого планування корекційних заходів.
2. Методика психопрофілактики, що передбачає створення умов в освітньому закладі, базуючись на ресурсах оточення.
3. Методика комплексної корекційної роботи з дитиною, орієнтована на основні механізми психічного розвитку.
4. Технологія організації засідань команди супроводу для встановлення пріоритетів та розробки індивідуальної програми розвитку.
5. Техніка постановки конкретних цілей за методом SMART і їх досягнення взаємодією всіх учасників команди.
6. Методика взаємодії між учасниками команди супроводу.
7. Методика самооцінювання професійного зростання психологів та соціальних педагогів.

Психодіагностика. Психодіагностичний процес спрямований передусім на всебічне вивчення когнітивної та емоційно-особистісної сфер дитини з метою визначення характеру порушень, виявлення неушкоджених психічних функцій, які стануть опорою у корекційній роботі. Діагностична діяльність може також охоплювати батьківське середовище для з'ясування особливостей сімейного виховання та взаємовідносин у родині. До основного інструментарію психодіагностики належать [38, с. 73-74]:

– комплексний аналіз медичної та психолого-педагогічної документації для формування цілісного уявлення про етіологію порушень розвитку;

- структуроване інтерв'ю з батьками, близьким оточенням та безпосередньо з дитиною для розуміння особливостей її психічного функціонування;
- вивчення результатів творчої та навчальної діяльності (художні роботи, письмові завдання, рукотворні вироби);
- систематичне спостереження за природними проявами психічної активності дитини з мінімальним втручанням у цей процес;
- експериментальні методики, що передбачають створення спеціальних умов для активізації досліджуваних психічних явищ;
- стандартизоване тестування для оцінки рівня сформованості здібностей, пізнавальних процесів, інтелектуального потенціалу та особистісних характеристик.

Психопрофілактика. Психопрофілактична та консультативна взаємодія з учнями, які мають особливі освітні потреби, реалізується через спеціально організоване спілкування, спрямоване на активізацію внутрішніх психологічних ресурсів та потенційних можливостей, необхідних для подолання життєвих труднощів. Основні форми консультативно-просвітницької роботи [38, с. 74]:

- тематичні лекції та інформаційні виступи для педагогічного колективу та батьківської спільноти;
- практико-орієнтовані семінари з елементами тренінгу та обміну досвідом;
- розробка інформаційно-методичних матеріалів для батьків і педагогів щодо актуальних проблем дітей з особливими потребами;
- методичне консультування вчителів з питань індивідуалізації навчального процесу та особистісно-орієнтованого підходу;
- проведення розвивальних та корекційних бесід з дітьми;
- індивідуальне та групове консультування батьків і педагогів з конкретних питань супроводу.

Психологічна підтримка є важливим типом психологічної допомоги дітям з порушеннями в розвитку та реалізується у кількох напрямках [38, с. 75]:

1. Системна психологічна підтримка батьків реалізується як через індивідуальні консультації щодо проблем дитини та сімейних взаємовідносин, так і шляхом організації різноманітних форм групової взаємодії членів родини. Ефективність цього процесу забезпечується його безперервністю, комплексністю та творчим характером. Важливими завданнями психологічної підтримки батьків є [38, с. 75]:

- мінімізація емоційного дискомфорту, пов'язаного з особливостями розвитку дитини;
- зміцнення батьківської віри у потенціал та можливості їхньої дитини;
- сприяння формуванню конструктивного ставлення до особливостей дитини;
- оптимізація дитячо-батьківських взаємин та корекція неефективних моделей сімейного виховання.

Психологічний супровід педагогів, залучених до роботи з дітьми з ООП, орієнтований на формування психологічної готовності до взаємодії з такими учнями та профілактику синдрому емоційного вигорання. Важливим компонентом цієї роботи є навчання вчителів методам психоемоційної саморегуляції та технікам відновлення психологічних ресурсів.

Комплексний психологічний супровід учнів з порушеннями психофізичного розвитку спрямований на створення оптимальних умов для їхньої інтеграції в освітнє середовище загальноосвітньої школи і передбачає реалізацію таких ключових напрямів [38, с. 75]:

- системна психопрофілактична та психокорекційна робота;
- просвітницька діяльність з педагогами та батьками;
- психологічне консультування батьківського колективу;
- цілеспрямоване формування інклюзивного освітнього середовища через спеціальну підготовку педагогів та учнівського колективу класу

Комплексна система корекції має бути довгостроковою і цілеспрямовано впливати на всю особистість дитини, при цьому враховувати її розумові здібності, емоційний стан, вольові рішення, особистий досвід і поведінку. Такий підхід вимагає взаємодії та психологічних, педагогічних та медичних методик; наявності системності та послідовності в роботі з корекцією та вихованням, єдності підходів. Починаючи взаємодію з дитиною, спеціалісти мають детально розглядати особливості її проблем (основні та вторинні порушення, можливі ускладнення), а також з'ясувати збережений потенціал, досвід і характер поведінки [43, с. 82].

Психокорекційна робота організовується з урахуванням специфіки порушення та потенційних можливостей кожної дитини. Практика показує, що більшість учнів з особливими освітніми потребами ефективно інтегруються в групову корекційну роботу за умови адаптації вправ та завдань відповідно до їхніх індивідуальних особливостей [63].

Психокорекційна робота з учнями в межах шкільного навчання охоплює три складові [38, с. 76]:

- групова психокорекція;
- індивідуальна психокорекція;
- узгодження психологічного впливу з навчально-виховною роботою.

У психологічному супроводі можна виділити такі періоди [38, с. 76]:

- початкова фаза характеризується інтенсивним психокорекційним втручанням, що формує фундамент для соціально-психологічної інтеграції та гармонізації психічного функціонування учнів з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання;
- проміжна фаза спрямована на консолідацію та розширення позитивних змін, досягнутих на попередньому етапі;
- підтримувальна фаза забезпечує стабільність психічного розвитку дитини, моніторинг умов навчання та соціальної адаптації, а також превентивні заходи щодо можливих дестабілізуючих факторів у сенситивні періоди онтогенезу.

Частота корекційних занять корелює з етапністю процесу: максимальна інтенсивність інтервенцій припадає на початкову фазу, поступово знижується у проміжній фазі, а на підтримувальному етапі реалізується за потреби, що може ініціюватися як психологом, так і самою дитиною.

Оптимальний формат групової роботи передбачає залучення 3-4 дітей з подібними потребами, для яких психолог розробляє відповідні корекційні програми. У рамках групової взаємодії застосовуються різноманітні тренінгові формати [63]:

- комунікативні тренінги;
- тренінги соціальної взаємодії;
- тренінги з розвитку впевненості;
- програми зниження тривожності та подолання страхів;
- тренінги емоційної саморегуляції;
- тренінги розвитку креативності;
- тренінги асертивної поведінки;
- тренінги самоствердження;
- тренінги особистісного зростання.

Паралельно з груповою роботою практикуються індивідуальні корекційні заняття, що становлять собою комплекс спеціально підібраних технік та вправ для корекції поведінки та розвитку особистості дитини [71, с. 21-22]. У форматі індивідуальної роботи психолог зосереджується на збереженні психологічного здоров'я дитини, розкритті її потенціалу та формуванні позитивної навчальної мотивації [63].

Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти [56], організація корекційно-розвиткових занять регламентується наступними положеннями:

1. Групові заняття проводяться з урахуванням однорідності порушень та вікових особливостей у групах від двох до восьми осіб.
2. Індивідуальні заняття плануються відповідно до індивідуальної програми розвитку.

3. Розклад корекційно-розвиткових занять затверджується керівництвом закладу та узгоджується з основним навчальним розкладом.

4. Тривалість індивідуальних занять становить 20-25 хвилин, групових – 35-40 хвилин.

Сучасна практика інклюзивного навчання передбачає створення у закладах освіти спеціально обладнаних ресурсних кімнат із функціональним зонуванням для проведення корекційно-розвиткової роботи, психоемоційної гармонізації та психологічного розвантаження учнів з ООП [56].

У своїй практичній діяльності психолог застосовує комплекс методів і технологій, вибір яких зумовлюється особливостями дитини та характером порушень:

1. Арт-терапевтичні методи дозволяють через творчість виразити емоції та переживання, які складно вербалізувати. Різноманітні форми арт-терапії: ізотерапія (образотворче мистецтво: малювання, ліплення, декоративно-прикладне мистецтво); кінезітерапія (корекція розвитку засобами ритмічних рухів, танцю); музикотерапія (музика, спів, гра на музичних інструментах); імаготерапія (театралізація, драматизація); пісочна терапія (гра з піском) особливо ефективні у роботі з дітьми, що мають труднощі вербального самовираження, підвищені рівні тривожності, сенсорні порушення тощо [63, с. 45].

О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко та ін. зауважують, що корекція емоційно-особистісних розладів і поведінкових відхилень у дітей з інтелектуальними порушеннями сьогодні здійснюється за допомогою відомих методів арттерапії, ігро- та казкотерапії. Формами реалізації психокорекційних завдань є індивідуальні та групові заняття. Для дітей з важкими вираженими порушеннями заняття проводяться тільки в індивідуальній формі. За бажанням заняття з такими дітьми можна проводити в присутності вчителя, вихователя або когось із близьких. Заняття з дітьми, які проводяться у присутності батьків, також використовуються для формування відповідних стосунків між дітьми та батьками [72, с. 117-119].

2. Казкотерапія становить собою психотерапевтичний підхід, який опирається на силу казкових творів для особистісного розвитку, розширення уяви та поліпшення спілкування дитини зі світом. Основна сила казкотерапії полягає в метафоричності казки, де глибина та точність метафори визначають ефективність процесу [9, с. 164].

3. Ігрова терапія створює природне середовище для самовираження та безпечного опрацювання психологічних проблем. Такий метод ефективно розвиває комунікативні навички, коригує поведінку та знижує рівень тривожності. Особливу цінність має діагностика через гру, яка дозволяє спостерігати за проявами ініціативності, вибором способів комунікації, використанням паралінгвістичних засобів та особливостями поведінки в різних комунікативних ситуаціях [70, с. 710-711].

4. Когнітивно-поведінкова терапія спрямована на корекцію неадаптивних когнітивних схем та формування продуктивних поведінкових стратегій. Цей метод, заснований на позитивному підкріпленні, сприяє заміні деструктивної поведінки на конструктивну, гармонізації емоційного стану та розвитку самостійності дитини [47, с. 270-272].

4. Технології сенсорної інтеграції допомагають дитині ефективніше сприймати та обробляти сенсорну інформацію. Особливо актуальні ці підходи для дітей з розладами аутистичного спектра, сенсорними порушеннями та РДУГ. Використання різноманітних сенсорних стимулів (тактильних матеріалів, музичних інструментів, текстурованих іграшок, ароматів) створює основу для інтеграції пізнавальних і емоційних процесів [13].

5. Методи альтернативної та допоміжної комунікації (системи Леб, PECS, програма Makaton) забезпечують дітям з порушеннями мовлення додаткові канали для спілкування та соціальної взаємодії. Такі комунікативні системи адаптуються під конкретні потреби дитини та специфіку групової взаємодії [84].

6. Психогімнастичні вправи використовуються з метою психологічного налаштування учнів на заняття, розслаблення, розвиток їх емоційної сфери та

саморегуляції. Дітям пропонуються мімічні та пантомімічні етюди, ігри на вираження окремих емоцій і якостей характеру, вправи на релаксацію. Розслаблення досягається чергуванням протилежних за характером рухів: напружених – розслаблених; різких – плавних; швидких – повільних та ін. Для спрямування учнів на виконання цих вправ психогімнастика може організовуватись у вигляді казкових сюжетів [86].

Підготовка до психологічної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами передбачає ретельний аналіз відповідності діагностичного інструментарію її можливостям. Практичний психолог ЗЗСО визначає оптимальний набір методик та способи адаптації стимульних матеріалів, узгоджуючи ці питання на засіданнях методичного об'єднання практичних психологів. При цьому враховуються такі аспекти [63; 25]:

1. При роботі з дітьми із сенсорними порушеннями необхідно адаптувати стимульні матеріали відповідно до їхніх можливостей сприйняття. Для дітей з порушеннями зору, наприклад, візуальні стимули (як у методиці «Четвертий – зайвий») мають бути більшими за розміром та контрастнішими.

2. Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема зі спастикою кінцівок, доцільно модифікувати спосіб відповіді на завдання, домовляючись про альтернативні сигнали замість традиційних рухових реакцій (наприклад, при використанні тесту тривожності Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки).

3. При підготовці візуальних матеріалів важливо уникати надмірної стилізації та складності зображень, щоб запобігти труднощам сприйняття, які можуть бути помилково інтерпретовані як нерозуміння змісту завдання.

4. Для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями слід обмежити використання вербальних методик, диференціюючи при цьому труднощі активного мовлення від проблем розуміння зверненого мовлення.

5. У корекційно-розвитковій роботі психолог спрямовує зусилля на розвиток різних видів сприймання (особливо зорового й слухового) як основи для формування вищих психічних функцій. Збагачення сенсорного

досвіду сприяє розширенню знань про навколишній світ, розвитку мислення та мовлення. Одночасно проводиться робота над формуванням навчальної мотивації, зміцненням працездатності, розвитком уваги та цілеспрямованості, усвідомлення учнями засобів досягнення мети навчання та адекватного само оцінювання результатів навчальної діяльності.

6. Для ефективної корекції окремих пізнавальних процесів оптимальним форматом є індивідуальні заняття. Результати діагностичної роботи стають орієнтирами не лише для психолога, але також для педагогів і батьків. Водночас рівень інтеграції дитини в освітнє середовище виступає показником ефективності психокорекційних заходів.

7. Важливо забезпечити прозорість та зрозумілість адаптаційних заходів для самого учня. Коли учні усвідомлюють, як саме розвинута адаптація допоможе їм у навчанні, це підвищує мотивацію до її використання, зміцнює впевненість у власних силах і нівелює можливі відчуття дискримінації через використання відмінних від однокласників завдань чи матеріалів.

8. Добір психодіагностичних засобів має бути узгоджений зі способом життя учня, обмеженістю його соціальних зв'язків, набутих знань та навичок та уявлень про навколишній світ.

Взаємодія шкільного психолога з міждисциплінарною командою супроводу, педагогічним колективом та сім'ями учнів у контексті створення ефективного інклюзивного простору в межах загальноосвітнього закладу характеризується системністю та охоплює такі напрями [38, с. 79]:

- розробка конкретних порад щодо індивідуального підходу до дитини в школі та вдома, враховуючи її втомлюваність, темп роботи, інтереси та особливості нервової системи;

- розробка практичних рекомендацій для покращення спілкування дітей з особливостями розвитку з однокласниками, рідними та іншими людьми;

- спільне обговорення способів, як створити для кожного учня ситуації успіху та допомогти пережити досвід подолання труднощів;

- залучення батьків і вчителів до спільного виконання завдань, які діти отримують на корекційних заняттях;
- включення в групові заняття елементів шкільних домашніх завдань з використанням нових навичок мислення та навчання;
- практичне відпрацювання на заняттях майбутніх відповідей учнів на уроках через рольові ігри;
- допомога вчителя на уроці, щоб учень міг успішно показати підготовлене домашнє завдання та інші знання;
- обмін інформацією про успіхи дітей під час корекційних занять, які важливо підтримувати в навчанні та щоденному житті;
- регулярне обговорення прогресу та проблем учня всіма фахівцям.

Отже, комплекс технологій психологічного супроводу учнів з ООП включає широкий спектр методів і прийомів, що дозволяють забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини: від діагностики та корекції пізнавальних процесів до формування соціальних навичок і емоційної саморегуляції. Вибір конкретних технологій має відповідати індивідуальним особливостям учня, специфіці його порушення та завданням, визначеним в індивідуальній програмі розвитку. Ефективність психологічного супроводу значно підвищується при узгодженій взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що забезпечує перенесення та закріплення набутих дитиною навичок у різних життєвих контекстах. Інтеграція традиційних та інноваційних підходів, систематичність та послідовність їх застосування створюють підґрунтя для успішної адаптації та розвитку учнів з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища

3.3. Методичні рекомендації щодо оптимізації процесу організації психологічного супроводу учнів з ООП у школах

На основі теоретичного аналізу проблеми психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та результатів проведеного емпіричного дослідження було розроблено методичні рекомендації щодо

оптимізації цього процесу в закладах загальної середньої освіти. Виявлені в ході дослідження проблеми, зокрема недостатня координація дій фахівців команди супроводу, високі показники тривожності та дезадаптації у частини учнів з ООП зумовлюють актуальність розробки системного підходу до організації психологічного супроводу учнів з ООП у загальноосвітньому закладі.

Рекомендації щодо координації взаємодії психолога з командою супроводу:

1. Ефективна координація роботи команди психолого-педагогічного супроводу потребує чіткого алгоритму міждисциплінарної взаємодії. Рекомендуємо запровадити систему регулярних робочих зустрічей з різною періодичністю та цільовою спрямованістю. Щотижневі короткі наради (20-30 хвилин) забезпечать оперативний обмін інформацією щодо поточного стану учнів з ООП та дозволять своєчасно реагувати на виниклі труднощі. Такий формат дає можливість психологу отримувати актуальну інформацію від вчителів та асистентів про поведінку учнів на уроках, а іншим фахівцям – дізнаватися про результати психологічних спостережень і рекомендації щодо оптимізації взаємодії з дитиною.

2. Для забезпечення ефективної координації дій фахівців необхідно розробити єдину систему документації, яка дозволить структурувати інформацію про учнів з ООП та відстежувати їх прогрес. Формування спільного цифрового простору для зберігання та обміну документацією полегшить обмін інформацією про дитину з ООП між фахівцями.

3. Проведення методичних семінарів в межах загальноосвітнього закладу, залучення експертів ІРЦ в межах таких заходів для консультування у складних випадках для узгодженості дій команди супроводу.

Результати емпіричного дослідження виявили, що 27% учнів з ООП мають високий рівень особистісної тривожності, 20% – високий рівень дезадаптації, а також встановлено сильні кореляційні зв'язки між тривожністю та показниками адаптації ($r = -0,782$). Такі результати вказують на необхідність розробки програми психологічної підтримки учнів.

*Психокорекційна програма для зниження тривожності та подолання
дезадаптації учнів з ООП*

Програма реалізується у формі 8 групових занять тривалістю 40-45 хвилин з періодичністю 1-2 рази на тиждень та передбачає додаткову індивідуальну роботу з учнями, які мають високі показники тривожності.

Заняття №1 та №2 «Мій емоційний світ» спрямовані на розвиток емоційного інтелекту учнів, формування навичок розпізнавання та прийняття емоцій своїх та інших людей.

Вправа «Кольоровий світ емоцій»

Мета застосування: розвиток емоційного інтелекту, навчання розпізнавання та вираження емоцій, зниження тривожності.

Обладнання: аркуші паперу різних кольорів, фарби, пензлі, фонограми музичних творів різного характеру.

Методика проведення вправи: психолог пояснює учням, що кожна емоція може мати свій колір за прикладом пелюсток у різних квітів. Діти обговорюють, з якими кольорами у них асоціюються їх емоції. Потім психолог вмикає відповідний музичний супровід, що відповідає певному емоційному стану (радість, смуток, спокій, тривога) та пропонує дітям намалювати те, що вони відчують, обираючи кольори, які їм зараз підходять для розповіді про свої почуття. Після завершення малювання кожна дитина має можливість розповісти психологу чи загально в групі про свій малюнок та емоції, які вона відчувала. Особлива увага приділяється вираженню тривоги – діти вчаться розпізнавати її прояви та виражати кольором.

Заняття №3 та №4. «Музикотерапія» спрямовані на розвиток навичок емоційної саморегуляції через сприйняття музики та створення звуків.

Вправа «Музична подорож природою»

Мета застосування: зниження тривожності, розвиток навичок релаксації та саморегуляції.

Обладнання: аудіозаписи звуків природи (шум лісу, спів птахів, морські хвилі, дощ), прості музичні інструменти (барабани, маракаси, дзвіночки), м'які килимки для сидіння.

Методика проведення: учні розміщуються у колі на м'яких килимках. Психолог створює атмосферу безпеки та комфорту, пропонуючи дітям заплющити очі та уявити, що вони вирушають у подорож природою. Спочатку включається запис звуків лісу і психолог проводить поетапну релаксацію, починаючи з дихальних вправ: «Уявіть, що ви вдихаєте свіже лісове повітря. Відчуйте, як з кожним вдихом ваше тіло наповнюється спокоєм, а з кожним видихом виходить напруження».

Потім психолог пропонує дітям відкрити очі та обрати уявний музичний інструмент, який найбільше відповідає їх актуальному внутрішньому стану. Діти по черзі створюють «музику природи», доповнюючи фонограму звуками «своїх інструментів», підспівуючи під музику чи створюючи ритм. Важливо дати можливість кожній дитині відчутти, що її музичний внесок є цінним для створення спільної музичної гармонії.

У заключній частині вправи психолог проводить спільне обговорення з дітьми – рефлексію, запитуючи дітей про їх відчуття під час «подорожі», які звуки допомогли їм розслабитися, як це вплинуло на їх настрій в якому природному середовищі вони відчували себе найбільш спокійно. Дітей заохочують записати або намалювати свої «музичні рецепти спокою», які вони можуть використовувати самостійно в ситуаціях підвищеного стресу та страху.

Заняття №5 та №6. «Історії моїх страхів» присвячені роботі з тілесними проявами тривоги через пісочну терапію та крупотерапію.

Вправа «Моя безпечна територія»

Мета застосування: зниження тривожності, формування відчуття безпеки та контролю, розвиток тактильної чутливості.

Обладнання: контейнери з кінетичним піском або крупами, різноманітні невеликі фігурки (люди, тварини, дерева, будинки, символічні предмети), природні матеріали (камінці, гілочки, мушлі).

Методика проведення: психолог пропонує кожній дитині створити у пісочниці «безпечну територію» – місце, де вона почувається спокійно та захищено. Процес починається з дослідження тактильних властивостей піску або крупи – діти можуть просіювати їх крізь пальці, формувати різні фігури, малювати зображення, відчуючи текстуру.

Далі діти обирають фігурки та природні матеріали для створення свого безпечного простору. Психолог наголошує, що в цьому просторі діти самі встановлюють правила та контролюють ситуацію. Важливо запитувати, що саме робить цю територію безпечною для дитини, які елементи є найважливішими і чому. Однак кожний з них будує свій простір на загальному полі, тому діти вчаться домовлятися, прислухатися до думки інших, не боятися висловлювати свої ідеї, пропозиції та почуття. психолог керує цим процесом лише в частині можливих непорозумінь, надаючи дітям можливість вільно займатися творчістю.

Після завершення створення «безпечних територій» психолог пропонує дітям уявити потенційно тривожну ситуацію (наприклад, відповідь біля дошки, спілкування з незнайомими людьми) та продемонструвати, як їх «безпечна територія» може допомогти їм впоратися з тривогою. Діти можуть розмістити фігурку, що символізує їх самих, у різних частинах своєї території, розповідаючи, які ресурси вони там знаходять. Завершується вправа обговоренням того, як можна перенести елементи «безпечної території» у реальне шкільне життя – які предмети, образи або спогади можуть стати «панцирем» у тривожних ситуаціях.

Заняття №7 та №8. «Я в шкільному світі» спрямовані на інтеграцію набутих навичок у контекст шкільного життя та формування позитивного образу себе в освітньому середовищі.

Вправа «Мій шкільний всесвіт»

Мета застосування: формування позитивного ставлення до школи, інтеграція набутих навичок саморегуляції в шкільне життя, розвиток впевненості в собі.

Обладнання: великі аркуші паперу, різноманітні художні матеріали (фарби, олівці, фломастери, кольоровий папір, клей, блискітки тощо), журнали для колажів, фотографії шкільного життя.

Методика проведення: на початку заняття психолог проводить з дітьми «мозковий штурм» на тему «Що мені подобається у школі?» Важливо допомогти кожній дитині знайти хоча б кілька позитивних аспектів, навіть якщо загальне ставлення до школи є негативним.

Далі дітям пропонується створити колаж, лепбук або малюнок «Мій шкільний всесвіт», де в центрі розміщується сама дитина, а навколо – люди, місця, заняття, які створюють для неї позитивне середовище в школі. Окрім зображення реальних елементів, дітей заохочують додати символічні «острівці безпеки» – місця або ситуації, де вони можуть відновити емоційну рівновагу (наприклад, бібліотека, спортивний зал, кабінет психолога).

Відмічаються також потенційно тривожні ситуації та стратегії їх подолання, які дитина засвоїла протягом програми. Наприклад, поруч із зображенням класної дошки дитина може намалювати або приклеїти символ своєї впевненості або ресурсу, який допомагає їй впоратися з тривогою під час відповіді. Завершується вправа загальним обговоренням того, як змінилося сприйняття школи протягом програми, які нові ресурси для подолання тривоги діти знайшли в собі та у шкільному середовищі.

Педагоги відіграють ключову роль у створенні психологічно безпечного освітнього середовища для учнів з ООП. Їхнє розуміння психологічних особливостей дітей різних нозологічних груп, вміння адаптувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей та здатність ефективно комунікувати з учнями є необхідними умовами успішної інклюзії. Враховуючи виявлений у дослідженні високий рівень тривожності у 27% учнів з ООП, важливо озброїти педагогів інструментами для розпізнавання та зниження тривожності учнів безпосередньо під час навчального процесу.

Пропонуємо проведення серії методичних семінарів для педагогів на теми: «Розпізнавання ознак тривожності в поведінці учнів з різними типами порушень», «Техніки емоційної підтримки учнів з ООП на уроці», «Адаптація навчальних завдань з урахуванням психологічних особливостей учнів з ООП». Такі семінари мають поєднувати теоретичну інформацію з практичними вправами та супервізією реальних випадків із практики педагогів.

Для попередження емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з ООП, рекомендуємо впровадження практики регулярних групових тренінгів під керівництвом психолога. Такі заняття дозволять педагогам отримати професійну підтримку у складних випадках, обмінятися досвідом, спільно знаходити рішення проблем та емоційно розвантажуватися. Важливим елементом профілактики вигорання є також проведення тренінгів з розвитку навичок саморегуляції та стресостійкості для педагогічного колективу.

Рекомендації щодо роботи з батьками учнів з ООП.

1. Тематичні батьківські семінари в офлайн та онлайн формах повинні висвітлювати такі аспекти, як психологічні особливості дітей з різними типами порушень, стратегії підтримки дитини в стресових ситуаціях, розвиток самостійності та соціальних навичок, а також техніки саморегуляції для самих батьків. Важливо, щоб інформація подавалася у доступній формі, з конкретними прикладами та практичними вправами.

2. Індивідуальне консультування батьків дозволяє вирішувати специфічні проблеми, з якими стикається конкретна сім'я, та розробляти індивідуальні стратегії підтримки дитини з урахуванням її особливостей та сімейної ситуації. Психолог може допомогти батькам краще зрозуміти причини поведінки дитини, розробити систему позитивного підкріплення бажаної поведінки та стратегії реагування на проблемну поведінку.

3. Групові зустрічі батьків під керівництвом психолога дозволяють їм обмінятися досвідом, отримати емоційну підтримку від людей, які

стикаються з подібними проблемами, та опанувати конкретними техніками взаємодії з дитиною.

Розроблені методичні рекомендації є комплексною системою заходів, спрямованих на оптимізацію психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти. Їх практична реалізація дозволить подолати виявлені в ході дослідження проблеми: знизити рівень тривожності та дезадаптації учнів з ООП, підвищити рівень їх соціально-психологічної адаптації та задоволеності шкільним життям, а також забезпечити ефективну координацію дій всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу.

Висновки до розділу 3

Досліджено особливості організації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти та з'ясовано, що ефективний психологічний супровід має будуватися на засадах міждисциплінарної взаємодії, урахування специфіки різних нозологій та індивідуальних особливостей кожної дитини. Психологічний супровід учнів різних нозологічних груп має суттєві відмінності. Анкетування фахівців команди супроводу виявило проблеми координації роботи та недостатній рівень зворотного зв'язку між фахівцями.

Аналіз технологій психологічного супроводу учнів з ООП дозволив виявити найбільш ефективні підходи, методи та прийоми, що застосовуються психологами в умовах інклюзивного навчання. Встановлено, що комплексний підхід до психологічної роботи передбачає послідовне проходження діагностичного, корекційно-розвивального та підтримуючого етапів, з використанням різноманітних технік: арт-терапії, ігрової терапії, когнітивно-поведінкової терапії, сенсорної інтеграції та технологій альтернативної комунікації..

На основі результатів емпіричного дослідження було розроблено методичні рекомендації щодо оптимізації процесу організації психологічного супроводу учнів з ООП у школах. Запропоновано програму зниження тривожності та подолання дезадаптації учнів з ООП, що включає серію групових арт-терапевтичних та музикотерапевтичних занять, а також вправи з піскової терапії та крупотерапії. Розроблені рекомендації щодо координації взаємодії психолога з командою супроводу передбачають впровадження чіткого алгоритму взаємодії та єдиної системи документації. Особливу увагу приділено рекомендаціям для роботи з батьками учнів з ООП, що включають проведення тематичних семінарів, індивідуальне консультування та групові зустрічі для обміну досвідом.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, розроблено технології та методичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу. Отримані результати дослідження стали підставою для формулювання наступних висновків:

На основі вивчення наукової літератури за темою роботи досліджено психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами як окремої категорії здобувачів освіти. З'ясовано, що поняття «особливі освітні потреби» є багатоаспектним і охоплює широке коло осіб, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Встановлено, що ключову роль у трансформаційний період відіграла зміна парадигми від інтеграції до інклюзивної освіти. Виявлено, що головними факторами успішної адаптації учнів з ООП є психоемоційний стан дитини, її емоційне благополуччя, рівень стресостійкості та здатність ефективно засвоювати нові знання та навички. Визначено психологічні особливості учнів різних нозологічних груп (ЗПР, інтелектуальні порушення, порушення зору та слуху, мовленнєві порушення, РАС), що обґрунтовує необхідність диференційованого підходу до організації їх психологічного супроводу.

Проаналізовано нормативно-правову базу функціонування інклюзивної освіти в Україні та визначено особливості організації навчання учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти. Встановлено, що в Україні сформована ґрунтовна законодавча база, що регламентує інклюзивну освіту та визначає роль психологічної служби в цьому процесі. Виявлено, що діяльність психологічної служби регламентується «Положенням про психологічну службу в системі освіти України» та «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП». З'ясовано, що в умовах воєнного стану внесено суттєві зміни до порядку організації інклюзивного навчання: спрощено процедуру зарахування учнів з ООП, скасовано

обмеження щодо їх кількості в класах, впроваджено гнучкі формати проведення засідань команди супроводу. Визначено, що центральним компонентом роботи команди супроводу є створення Індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з ООП.

Розкрито зміст, функції та завдання психолога у складі команди супроводу дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти. З'ясовано, що практичний психолог у команді супроводу виконує роль координатора, забезпечуючи цілісний підхід до розвитку особистості дитини. Визначено основні функції психолога, які включають: перевірку готовності дитини до навчання, спостереження за її поведінкою та взаємодією, участь у розробці ІПР, психологічну діагностику, корекційно-розвиткову роботу, консультування педагогів, створення позитивного мікроклімату в колективі та налагодження співпраці з іншими фахівцями. Встановлено, що специфіка психологічного супроводу визначається типом порушення розвитку дитини та передбачає адаптацію діагностичних методик і корекційних програм. Виявлено, що ефективність психологічного супроводу залежить від узгодженості дій усіх фахівців команди супроводу, а також від налагодження конструктивної взаємодії з батьками.

Проведено емпіричне дослідження ефективності організації психологічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної середньої освіти. Результати діагностики учнів з ООП виявили високий рівень адаптивності у 47% респондентів, проте значну частку (20%) з високим рівнем дезадаптації. Дослідження показало, що у 27% учнів спостерігається висока особистісна тривожність, при цьому рівень реактивної тривожності значно нижчий (13%), що свідчить про більшу ефективність роботи психологічної служби з ситуативними проявами тривоги, ніж з її особистісними детермінантами. Задоволеність життєдіяльністю у шкільному колективі знаходиться переважно на середньому (37%) та високому (37%) рівнях, однак 26% учнів демонструють низький рівень. Кореляційний аналіз встановив сильні взаємозв'язки між показниками адаптації, тривожності та задоволеністю шкільним життям. Зокрема, виявлено, що особистісна тривожність негативно

корелює з адаптивністю ($r = -0,782$) та емоційним комфортом ($r = -0,714$), а позитивно – з емоційним дискомфортом ($r = 0,755$). Анкетування фахівців команди супроводу виявило проблеми координації дій між членами команди (50%) та відсутність регулярного зворотного зв'язку (33%).

Вивчено практичний досвід організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та розроблено програму психолого-педагогічної підтримки, спрямовану на підвищення рівня їх соціально-психологічної адаптації в ЗЗСО. Аналіз практики показав, що психологічний супровід учнів з ООП має враховувати специфіку конкретної нозології та базуватися на міждисциплінарному підході. Розроблена програма психолого-педагогічної підтримки включає серію арт-терапевтичних, музикотерапевтичних занять та вправ з піскової терапії, спрямованих на зниження тривожності та подолання дезадаптації учнів з ООП. Програма передбачає послідовне проходження етапів: від ознайомлення з емоційним світом та навчання розпізнавати емоції до формування навичок саморегуляції та інтеграції набутих умінь у шкільне життя. Особливу увагу в програмі приділено розвитку адаптивних копінг-стратегій, які дозволять учням ефективно справлятися з тривожними ситуаціями в освітньому середовищі.

Розроблено методичні рекомендації щодо оптимізації процесу організації психологічного супроводу учнів з ООП у загальноосвітніх закладах. Рекомендації охоплюють чотири ключові аспекти: координація взаємодії психолога з командою супроводу, технології психологічної роботи з учнями з ООП, співпраця з педагогами та взаємодія з батьками. Запропоновано впровадження чіткого алгоритму міждисциплінарної взаємодії, що передбачає регулярні робочі зустрічі фахівців та єдину систему документації. Розроблено програму психокорекційних занять для зниження тривожності та подолання дезадаптації, що включає вправи з кольоротерапії, музикотерапії, пісочної терапії та арт-терапії. Для педагогів інклюзивних класів запропоновано проведення методичних семінарів з розпізнавання ознак тривожності та надання емоційної підтримки учням з ООП, а також тренінги для профілактики емоційного вигорання. Рекомендації щодо роботи

з батьками передбачають тематичні семінари, індивідуальне консультування та групові зустрічі для обміну досвідом.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка та апробація інноваційних технологій психологічного супроводу учнів з ООП в умовах дистанційного та змішаного навчання, а також дослідження психологічних аспектів професійної орієнтації та соціалізації учнів з ООП на етапі переходу від шкільного до дорослого життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпечне освітнє середовище: надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації: Рекомендації Міністерства освіти і науки України. Київ, 2023. 15 с.
2. Біда О. Різні підходи до визначення арттерапії. *Педагогічний часопис Волині*, 2018. №4(11). С. 14-19.
3. Борецько О.М. Інклюзивне навчання як умова соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць. / за ред. доц. В.В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н.М., 2020. Вип. 2. С. 20-24.
4. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
5. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : наук.-метод. посіб. для педагогів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Уклад. О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.
6. Гоцко Г. І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі* : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», 2018. С. 28–30.
7. Грись А.М., Гомонюк В.О. Психологічні умови адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир: Видавництво ЖДУ ім.. І. Франка, 2020. Т. XI. Вип. 21.С. 114-132.
8. Давіденко М. В. Адаптація дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю до навчання у початковій школі. *Актуальні питання*

корекційної та інклюзивної освіти / за заг. Ред. Бойчука Ю. Д. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 94–99.

9. Данилюк І. В., Зольникова С. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Psychological journal*, 2019. Volume 5. Issue 6. С. 161-173.

10. Дем'яненко Б. Т., Лавренчук В. В. Особливості емоційних та поведінкових порушень у дітей та підлітків з дитячим церебральним паралічем. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2015. Вип. 29. С. 170-173.

11. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. / Уклад. Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

12. Діяльність психологічної служби закладу освіти в умовах воєнного стану. Київський університет імені Бориса Грінченка Інститут післядипломної освіти Науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи, 2022. 25 с.

13. Заплатинська А. Б. Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2016. 18 с.

14. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

15. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей як психосоціальна проблема. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (23 жовтня 2020 року)* / уклад. З. Р. Кісіль. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. С. 81-85.

16. Ілляшенко Т.Д., Бастун Н.А., Сак Т.В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання: навч. посібник для педагогів і шкільних психологів. Київ: ІЗМН, 2017. 128 с.
17. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
18. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.
19. Каут Н. Психологічні основи роботи з дітьми з особливими потребами : методичні рекомендації до практичних занять. Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івані Франка, 2016. 140 с.
20. Кисла О. Ф., Кулажко М. А. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов освітньо-виховного простору. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 15. Т. 1. С. 101-104.
21. Кірішко Л. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Педагогічний вісник*, 2022. № 1-2. С. 101-103.
22. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Психологічна допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VIII наук.-практ. конф. (23 листопада 2022 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 201-204.
23. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
24. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Діти з особливими*

потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с.

25. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. Серія : Інклюзивна освіта. Київ, 2023. 232 с.

26. Компанець Н.М. Програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти: навч.-наоч. Посіб., 2014. 94 с.

27. Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.

28. Кондратенко С. В. Методика роботи з розвитку просторових уявлень у дітей з порушеннями зору. *Освіта дітей з порушеннями зору: виклики сучасності* : матеріали всеукраїнського тифлофоруму (15 травня 2020 р.). Київ, 2020. С. 39-42.

29. Конституція України: станом на 1 верес. 2016 р.: відповідає 105їж н. Тексту. Харків: Право, 2016. 82 с.

30. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

31. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом: методичні рекомендації / уклад. Литвяк Д. М., Зленко Л. О. Чернігів, 2020. 78 с.

32. Костенко Т. М. Адаптаційні умови в закладі освіти для дітей з порушеннями зору. *Освіта дітей з порушеннями зору: виклики сучасності* : матеріали всеукраїнського тифлофоруму (15 травня 2020 р.). Київ, 2020. С. 42-46.

33. Костенко Т. М., Гудим І.М. Навчання дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посібн. Харків, 2019. 184 с.

34. Костенко Т.М. Учні початкових класів із порушеннями зору: навчання та розвиток : навчально-методичний посіб. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
35. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики: методичне видання. Вид. 2-ге виправл. Ужгород : Видавництво Олександра Гаркуші, 2012. 616 с.
36. Маніва Н.Д., Лук'янченко А.С. Початкова мистецька освіта як складова соціокультурної адаптації дітей із затримкою психічного розвитку: практики впровадження інклюзії. Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнарод. участю), 6–7 груд. 2019 р. / за заг. ред. М. М. Бриль. Київ: ДНМЦЗКМО, 2019. С. 157-164.
37. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис.. докт психол. наук. 19.00.08. Київ, 2017. 502 с.
38. Матвеева О. Напрями психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти. Ročenka ukrajinsko-slovenská. Zborník vedeckých prác, 2020. С. 71-80.
39. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практ. посіб. / В. Г. Панок; В. В. Рибалка, С. К. Шандрук та ін.; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.
40. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки / Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П.; за. заг. ред. Миронової С.П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
41. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.
42. Михальська С.А. Психологія мовленнєвої поведінки дитини 5-7 років життя: дис ... докт. психолог. наук. 19.00.07. Київ, 2020. 512 с.

43. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, Н. І. Баташева, А. Л. Душка, І. В. Недозим, І. М. Омельченко, О. В. Орлов. Київ, 2020. 435 с.

44. Надьон В. П. Психологічні особливості учнів початкової школи. *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей)* : матеріали III міжрегіональної наук.-практ. конф. ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : Діса плюс, 2019. С. 166-168.

45. Освіта в незалежній Україні: розвиток та конкурентоспроможність: інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, 2021. 451 с.

46. Освіта в умовах воєнного стану: Інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2022. 358 с.

47. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Видавництво О. О. Євенок, 2020. 308 с.

48. Островська К.О., Островський І.П., Сайко Х.Я. Індивідуальний маршрут дитини з розладами спектру аутизму: Навчальний посібник, 2017. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 52 с.

49. Переборщикова В.Ю., Чернова Т.В. Педагогічні технології, спрямовані на соціалізацію особистості дітей 4-12 років. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 2016. С. 41-46.

50. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна, 2019. 300 с.

51. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2022, №483. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2022-п#Text> (дата звернення: 15.02.2025).

52. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України в редакції від 26.06.2024, № 2017-III. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text> (дата звернення: 25.02.2025).

53. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020. №898. Зі змінами від 30.08.2022. № 972. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16> (дата звернення: 12.02.2025).

54. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 25.02.2025).

55. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ міністерства освіти і науки України від 22.05.2018. №509. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення: 02.03.2025).

56. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021, № № 957 в редакції від 06.09.2022, №979-2022-п URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення: 24.02.2025).

57. 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/v0609729-18#Text> (дата звернення: 15.02.2025).

58. 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/v0609729-18#Text> (дата звернення: 02.09.2023).

59. Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.09.2022 № 836 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/632/9c6/379/6329c6379ad05339839275.pdf> (дата звернення: 18.02.2025).

60. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»: Наказ МОН України від 18.10.2019 № 1310 Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1310729-19#Text> (дата звернення: 18.02.2025).

61. Про затвердження Типової програми спеціальної підготовки асистента учня (дитини): Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2023 № 708. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-planu> (дата звернення: 15.02.2025).

62. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році: Лист Міністерства освіти і науки України від 03.09.2024. №6/679-24. URL: <https://mon.gov.ua/npra/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 12.02.2025).

63. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : Лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.2012 № 1/9-529. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0529736-12#Text> (дата звернення: 02.03.2025).

64. Про освіту: Закон України в редакції від 01.01.2025. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.02.2025).

65. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України в редакції від 01.01.2025, № 875-XII. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 22.02.2025).

66. Про охорону дитинства: Закон України в редакції від 01.01.2025, № 2402-III. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 22.02.2025).

67. Про повну загальну середню освіту : Закон України в редакції від 17.11.2024, № 463-IX. Відомості Верховної Ради України (ВВР). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.02.2025).

68. Про ратифікацію Конвенції про права дитини : Постанова Верховної Ради УРСР від 27.02.1991 №789-XII. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-12#Text> (дата звернення: 12.02.2025).

69. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934> (дата звернення: 18.02.2025).

70. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

71. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

72. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко та ін.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ, 2018. 123 с.

73. Рейда Т.В., Тороп К.С. Особливості комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Young Scientist*, 2020. № 8.1 (84.1). С. 79-83.

74. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна програма як базис роботи вчителя-логопеда. *Управління в освіті* : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (14–16 квітня 2011 р.). Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. С. 267-268.

75. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: Доступ і якість (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). Відомості Верховної Ради України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 24.02.2025).

76. Соботович Є. Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції. Київ: ІСДО, 2015. 204 с.

77. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 12.03.2025).

78. Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / авт. кол.: А. Г. Обухівська, Т. В. Жук та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 218 с.

79. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.

80. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. Київ: «Каравела», 2017. 316 с.

81. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник / Уклад. Т. Скрипник. Київ, 2015. 63 с.

82. Типова освітня програма для 5-10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2022. № 898 URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/635/630/634/635630634a829032469060.pdf> (дата звернення: 18.02.2025).

83. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс, 2013. 108 с.

84. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

85. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія / М. Є. Чайковський. Київ : Університет «Україна», 2015. 436 с.

86. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2020. 128 с.

87. Червінська І. Проблема інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітньої школи гірського регіону. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2021. № 1 (13). С. 255–262.

88. Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами: Лист МОН України від 15.06.2022 № 1/6435-22. Міністерство освіти і науки України. URL: https://uon.cg.gov.ua/web_docs/2143/2022/07/docs/1_6435-22.pdf (дата звернення: 18.02.2025).

89. Adamson L. B. Communication Development During Infancy. New York: Psychology Press, 2014. 320 p.

90. Snowling M. J., Hulme C. The Science of Reading: A Handbook. Oxford: Blackwell Publishing, 2012. 680 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Адаптований опитувальник соціально-психологічної адаптації для учнів
з особливими освітніми потребами**

(на основі методики соціально-психологічної адаптації

К. Роджерса та Р. Даймонд СПА)

Інструкція. Прочитай уважно кожне твердження. Подумай, наскільки воно про тебе, і обери одну з відповідей:

- 0 – зовсім не про мене
- 1 – скоріше не про мене
- 2 – частково про мене
- 3 – точно про мене

Твердження:

1. Мені важко розмовляти з новими людьми.
2. Я не люблю розповідати іншим про себе.
3. Я вмію виконувати свої обіцянки.
4. У мене хороші стосунки з людьми навколо мене.
5. Я часто тримаюся осторонь від інших.
6. Коли щось не виходить, я звинувачую себе.
7. На мене можна покластися у важливих справах.
8. Мені часто здається, що я не можу нічого змінити.
9. Я погоджуюся з правилами, які існують у школі.
10. Мені важко відстоювати власну думку.
11. Я легко можу контролювати свою поведінку.
12. Мій настрій часто змінюється без причини.
13. Мені подобається більшість людей, яких я знаю.
14. Я не соромлюся показувати свої почуття.
15. Я часто відчуваю самотньо, навіть коли я серед людей.
16. Іноді мені хочеться все залишити і втекти.
17. Я легко спілкуюся з однокласниками.
18. Мені важко боротися зі своїми поганими звичками.
19. Я вірю, що все буде добре.
20. Мені часто важко самотійно приймати рішення.
21. Більшість людей ставляться до мене добре.
22. Я задоволений(а) своєю зовнішністю.
23. Мені часто потрібна допомога інших людей.
24. Коли я щось вирішую, то доводжу справу до кінця.
25. Я часто відчуваю провину, навіть коли не винен(а).
26. Мені не подобається більшість того, що мене оточує в школі.
27. Мені важко зосередитися і організувати свою роботу.

28. Я спокійна людина, мене важко вивести з рівноваги.
29. Я часто відчуваю, що мене ображають.
30. Я довіряю своїм почуттям і відчуттям.
31. Мені важко бути самим собою.
32. Я терпляче ставлюся до інших людей з їхніми недоліками.
33. Вважаю себе цікавою людиною.
34. Я сором'язлива людина.
35. Мені потрібно, щоб хтось постійно нагадував про мої справи.
36. Я впевнений(а) у собі.
37. Мені важко приймати рішення, я часто сумніваюся.
38. Мені часто не щастить.
39. Мені подобається спілкуватися з людьми.
40. Я розумію себе і приймаю себе таким(ою), яким(ою) я є.

Обробка та інтерпретація результатів

Для обробки результатів використовуються ключі за шістьма основними параметрами:

№	Показники	Номери висловлювань	Норми
	Адаптація/дезадаптація		
	Адаптація	3, 4, 7, 9, 11, 13, 17, 19, 21, 22, 24, 28, 32, 33, 36, 39, 40	34 - 68
	Деадаптація	1, 2, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 34, 35, 37, 38	42 - 84
	Прийняття/неприйняття себе		
	Прийняття себе	3, 7, 11, 14, 22, 24, 33, 36, 40	18 - 36
	Неприйняття себе	6, 25, 31, 38	8 - 32
	Прийняття/неприйняття інших		
	Прийняття інших	4, 13, 21, 32	8 - 32
	Неприйняття інших	5, 26, 29	6 - 12
	Емоційний комфорт/дискомфорт		
	Емоційний комфорт	19, 28, 33	6 - 12
	Емоційний дискомфорт	8, 12, 15, 16, 27, 38	12 - 24
	Домінування	11, 24, 36	6 - 12

За кожним параметром підраховується сума балів окремо за «позитивними» і «негативними» твердженнями. Чим вищий коефіцієнт адаптації, прийняття себе, прийняття інших, емоційного комфорту, внутрішнього контролю і домінування, тим вищий рівень соціально-психологічної адаптації учня з ООП до освітнього середовища.

ДОДАТОК Б

Опитувальник тривожності Спілбегера-Ханіна

Опитувальник Спілбергера-Ханіна належить до методик, за допомогою яких досліджують психологічний феномен тривожності. Тривожність як риса особи, очевидно, означає мотив або набуту поведінкову диспозицію, яка зобов'язує індивіда до сприйняття широкого кола об'єктивно безпечних обставин, як таких, які несуть загрозу, спонукаючи реагувати на них станами тривоги, інтенсивність яких не відповідає величині реальної небезпеки. Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна є єдиною методикою, яка дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як властивість особистості, і як стан.

Опитувальний бланк ситуативної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

№ п/п	Ситуація	Ні, це не так	Напев- но	Вірно	Дійсн о
1	Я спокійний				
2	Мені ніщо не загрожує				
3	Я знаходжуся в стані напруги				
4	Я відчуваю жаль				
5	Я почуваю себе вільно				
6	Я засмучений				
7	Мене хвилюють можливі невдачі				
8	Я відчуваю себе відпочилим				
9	Я собою не вдоволений				
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення				
11	Я впевнений у собі				
12	Я нервую				
13	Я не знаходжу собі місця				
14	Я напружений				
15	Я не почуваю скутості, напруженості				
16	Я задоволений				
17	Я занепокоєний				
18	Я занадто збуджений і мені не по собі				
19	Мені радісно				
20	Мені приємно				
21	Я відчуваю задоволення				
22	Я дуже швидко втомлююся				
23	Я легко можу заплакати				
24	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші				
25	Я програю від того, що недостатньо швидко приймаю рішення				
26	Звичайно я почуваю себе бадьорим				
27	Я спокійний, холонокровний і зібраний				
28	Очікувані труднощі звичайно дуже тривожать мене				

29	Я занадто переживаю через дрібниці				
30	Я цілком щасливий				
31	Я приймаю все занадто близько до серця				
32	Мені не вистачає впевненості в собі				
33	Звичайно я почуваю себе в безпеці				
34	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів				
35	У мене буває хандра				
36	Я задоволений				
37	Усякі дрібниці відволікають і хвилюють мене				
38	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути				
39	Я врівноважена людина				
40	Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи				

Показники реактивної тривожності (РТ) та особистісної тривожності (ОТ) підраховуються окремо за формулами:

1. $РТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 50$,

де $\Sigma 1$ – сума закреслених на бланку цифр за пунктами шкали 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\Sigma 2$ – сума інших закреслених цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

2. $ОТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$,

де $\Sigma 1$ – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$\Sigma 2$ – сума інших цифр за пунктами 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Інтерпретація результатів

0-30 балів – низький рівень тривожності;

31-45 балів – помірний рівень тривожності;

вище 45 балів – високий рівень тривожності.

ДОДАТОК В

Анкета задоволеності учнів з порушеннями зору життєдіяльністю в межах шкільного колективу (учні старших класів)

Дорогі учні! Ми проводимо дослідження, метою якого є вивчення того, наскільки комфортно ви почуваетесь у школі та як ефективно працює система підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Ваша думка дуже важлива для нас, адже саме ви найкраще знаєте, що працює добре, а що потребує покращення. Перед вами опитувальник, який містить 20 тверджень. Будь ласка, прочитайте кожне твердження уважно та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає вашим відчуттям:

4 – якщо ви повністю згодні з твердженням

3 – якщо ви в основному згодні

2 – якщо вам важко визначитися

1 – якщо ви скоріше не згодні

0 – якщо ви категорично не згодні

Важлива лише ваша чесна думка – опитування анонімне. Якщо у вас виникли запитання під час заповнення опитувальника, ви можете звернутися за допомогою до присутнього дослідника. Дякуємо за вашу участь та щирі відповіді!

Інструкція. Школярам пропонується прочитати твердження та за допомогою шкали оцінок висловити міру своєї згоди з ними. Для цього слід поставити напроти кожного затвердження одну з п'яти цифр, яка означає відповідь, що відповідає його точці зору:

4 – цілком згоден;

3 – згоден;

2 – важко сказати;

1 – не згоден;

0 – абсолютно не згоден.

Питання опитувальника

1. Я відчуваю себе частиною шкільної спільноти та вільно висловлюю свої думки.
2. Навчальне середовище в класі комфортне та доступне для мене з урахуванням моїх особливих потреб.
3. Моє навчальне навантаження раціонально розподілене та враховує мої індивідуальні особливості.
4. Я зацікавлений(а) у шкільних заходах та маю можливість брати в них активну участь.
5. Я відчуваю можливості для розвитку моїх навичок та знань, а також прояву творчих здібностей у межах шкільного навчання.
6. Я активно прагну до особистісного розвитку та отримую необхідну підтримку.
7. Мої досягнення в школі визнаються та цінуються вчителями незалежно від моїх особливостей.

8. Мені подобається, що школа постійно шукає нові методи навчання, які враховують особливі освітні потреби учнів.
9. Мої стосунки з однокласниками гармонійні та конструктивні, я не відчуваю дискримінації.
10. Під час навчання я отримую необхідну підтримку від психолога та інших фахівців команди супроводу.
11. Я відчуваю, що вчителі об'єктивно оцінюють мої навчальні досягнення, враховуючи мої особливі потреби.
12. Я відчуваю доброзичливе ставлення до себе з боку шкільного психолога.
13. Мені подобається, як до мене ставляться однокласники, у взаємодії з іншими я відчуваю взаєморозуміння.
14. Фахівці команди психолого-педагогічного супроводу мають високу професійну підготовку щодо роботи з учнями з ООП.
15. Я відчуваю, що мої батьки залучені до процесу мого навчання та співпрацюють з командою супроводу.
16. Мені подобається обладнання та загальні умови навчання, які адаптовані для моїх потреб.
17. В межах освітнього середовища школи активно використовуються додаткові допоміжні сучасні засоби для створення інклюзивного освітнього середовища.
18. На мою думку, система психологічного супроводу в школі допомагає мені краще розуміти мої майбутні професійні інтереси.
19. Мені подобається йти до школи, я відчуваю психологічний комфорт під час навчання.
20. Я почуваюся прийнятим(ою) та включеним(ою) у шкільну спільноту незалежно від моїх особливих потреб.

Обробка одержаних результатів.

Показником загальної задоволеності учнів життєдіяльністю в освітній установі є середнє арифметичне від поділу загальної суми набраних балів всіх відповідей на загальну кількість відповідей:

- якщо визначений середній показник дорівнює 3-4 бали, то можна констатувати високий рівень задоволеності життєдіяльністю у шкільному колективі;
- якщо показник у межах 2 до 2,9 балів, це свідчить про середній рівень задоволеності;
- якщо значення середнього показника в межах 1-1,9 бали, то можна припустити, що існує низький рівень задоволеності учнів життєдіяльністю у шкільній спільноті та своїм становищем у ньому.

ДОДАТОК Г

Анкета для фахівців команди супроводу учнів з ООП в межах загальноосвітнього закладу щодо ролі психолога

Шановні фахівці команди психолого-педагогічного супроводу!

Ми звертаємося до вас з проханням взяти участь у дослідженні, метою якого є вивчення особливостей організації психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Ваш професійний досвід, спостереження та оцінки є надзвичайно цінними для розуміння поточного стану психологічного супроводу, його ефективності та потенційних напрямків вдосконалення.

Анкета містить ряд питань, які стосуються вашої професійної діяльності, специфіки взаємодії з психологом у команді супроводу, а також вашого бачення ефективності та проблем організації психологічного супроводу учнів з ООП. Будь ласка, відповідайте на питання об'єктивно та відверто. Гарантуємо повну конфіденційність вашої інформації; вона буде використана виключно з науковою метою. Дякуємо вам за вашу співпрацю та професіоналізм!

Питання індивідуального блоку

1. Ваша спеціалізація:
 - Вчитель інклюзивного класу
 - Асистент вчителя
 - Психолог
 - Логопед
 - Дефектолог
 - Соціальний педагог
 - Реабілітолог
 - Медичний працівник
 - Інше: _____
2. Ваш досвід роботи з учнями з ООП:
 - До 1 року
 - 1-3 роки
 - 4-7 років
 - 8-10 років
 - Понад 10 років

Питання основного блоку

3. Як часто ви взаємодієте з психологом у процесі супроводу учнів з ООП?
 - Щодня
 - Кілька разів на тиждень
 - Один раз на тиждень
 - 2-3 рази на місяць
 - Рідше ніж раз на місяць
 - Інше: _____
4. Які напрями діяльності психолога, на вашу думку, є найважливішими в роботі з учнями з ООП? (можна обрати декілька варіантів)

- Діагностика психологічних особливостей учнів
 - Корекційно-розвиткова робота
 - Консультування педагогів та батьків
 - Профілактика дезадаптації та булінгу
 - Психологічна просвіта
 - Участь у розробці індивідуальної програми розвитку
 - Моніторинг динаміки розвитку учнів
 - Інше: _____
5. Які труднощі найчастіше виникають у взаємодії з психологом у процесі супроводу учнів з ООП?
- Брак часу для спільного обговорення проблем
 - Недостатня координація дій
 - Різне бачення проблем учня та шляхів їх вирішення
 - Недостатнє розуміння психологом специфіки вашої роботи
 - Відсутність регулярного зворотного зв'язку
 - Труднощі не виникають
 - Інше: _____
6. Як ви оцінюєте ефективність психологічного супроводу учнів з ООП у вашому закладі?
- Дуже ефективний
 - Достатньо ефективний
 - Частково ефективний
 - Малоефективний
 - Неефективний
 - Інше: _____
7. Які чинники, на вашу думку, найбільше впливають на ефективність психологічного супроводу учнів з ООП? (можна обрати декілька варіантів)
- Професійна компетентність психолога
 - Злагодженість роботи команди супроводу
 - Матеріально-технічне забезпечення закладу
 - Підтримка адміністрації закладу
 - Співпраця з батьками учнів
 - Наявність методичних матеріалів та рекомендацій
 - Регулярне підвищення кваліфікації фахівців
 - Інше: _____
8. Які форми взаємодії з психологом ви вважаєте найбільш продуктивними?
- Індивідуальні консультації
 - Спільне проведення корекційно-розвиткових занять
 - Участь у консилиумах команди супроводу
 - Спільне проведення просвітницьких заходів
 - Спільна розробка рекомендацій для вчителів та батьків
 - Інше: _____
9. З якими категоріями учнів з ООП, на вашу думку, психолог працює найбільш ефективно?

- Учні з порушеннями інтелектуального розвитку
- Учні з порушеннями мовлення
- Учні з розладами аутистичного спектра
- Учні з порушеннями опорно-рухового апарату
- Учні з сенсорними порушеннями (зору, слуху)
- Учні з емоційно-вольовими порушеннями
- З усіма категоріями однаково ефективно
- Інше: _____

10. Які додаткові компетентності, на вашу думку, необхідно розвивати психологу для ефективної роботи з учнями з ООП? (можна обрати декілька варіантів)

- Знання специфіки різних нозологій
- Володіння методиками діагностики учнів з ООП
- Навички розробки та впровадження корекційно-розвиткових програм
- Вміння працювати в команді
- Комунікативні навички для роботи з батьками
- Знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти
- Інше: _____

11. Яку роль, на вашу думку, відіграє психолог у формуванні інклюзивного освітнього середовища?

- Ключову роль
- Важливу, але не визначальну роль
- Допоміжну роль
- Незначну роль
- Важко визначити
- Інше: _____

12. Які заходи, на вашу думку, сприятимуть оптимізації психологічного супроводу учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти? (можна обрати декілька варіантів)

- Збільшення штату психологів
- Зменшення навантаження на одного психолога
- Покращення матеріально-технічної бази
- Розробка нових методичних матеріалів
- Організація регулярних супервізій для психологів
- Проведення спільних тренінгів для всіх членів команди супроводу
- Налагодження співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами
- Інше: _____

ДОДАТОК Д

Таблиця Д.1

Таблиця зведених емпіричних даних учнів за методикою №1 СПА

№ п\п	Методика №1 СПА								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	152	48	44	11	30	12	30	12	14
2	149	49	45	10	32	11	29	15	11
3	67	167	21	29	18	26	12	29	3
4	163	43	45	12	27	11	31	12	10
5	126	73	34	23	25	24	26	18	9
6	89	176	18	29	12	22	10	29	3
7	106	86	31	27	19	27	22	16	7
8	145	56	35	18	28	11	27	16	6
9	146	52	43	16	26	15	22	17	7
10	115	76	30	22	20	22	20	19	7
11	92	135	20	25	19	24	10	31	10
12	90	135	24	23	14	22	12	26	11
13	103	136	28	18	15	22	22	24	10
14	141	51	33	18	25	11	23	18	5
15	139	53	35	22	26	16	21	21	5
16	100	115	29	18	16	19	22	24	11
17	149	69	48	12	27	10	26	19	7
18	64	162	28	32	11	32	12	32	4
19	105	76	33	16	15	21	22	22	7
20	65	169	24	34	18	32	15	34	3
21	96	132	21	21	16	24	19	22	10
22	132	59	33	11	27	12	22	19	7
23	67	139	26	29	10	27	16	29	5
24	156	43	48	12	31	10	31	11	11
25	90	136	29	25	23	25	19	20	5
26	152	41	44	12	30	11	30	11	4
27	149	69	45	19	32	11	27	15	7
28	67	157	19	29	18	27	12	29	3
29	163	72	45	10	27	24	32	10	17
30	126	69	34	23	22	24	26	20	10

**Таблиця зведених емпіричних даних учнів
за методиками №2 Опитувальник Спілбергера-Ханіна та
№3 Задоволеність життєдіяльністю**

№п/п	Методика №2 Опитувальник Спілбергера-Ханіна		Методика №3 Задоволеність життєдіяльністю
	Реактивна тривожність	Особистісна тривожність	
1	24	24	3,9
2	26	26	2,2
3	56	51	2,9
4	24	27	3,8
5	34	38	3,1
6	59	52	1,7
7	38	39	1,6
8	26	30	2,5
9	31	33	3,2
10	32	31	3,3
11	37	41	1,9
12	28	22	2,8
13	38	42	2,2
14	30	31	2,7
15	24	31	1,6
16	31	33	2,1
17	36	46	3,1
18	41	42	2,3
19	59	58	1,5
20	55	57	1,7
21	37	36	2,1
22	32	35	3,1
23	42	47	2,5
24	20	22	3,7
25	42	47	1,6
26	20	21	3,8
27	27	31	3,1
28	47	49	1,7
29	20	22	3,6
30	32	35	2,8

ДОДАТОК Е

Кореляції

		M_1_1	M_1_2	M_1_3	M_1_4	M_1_5	M_1_6	M_1_7	M_1_8	M_1_9	M_2_1	M_2_2	M_3_1
M_1_1	Кореляція Пірсона	1	-,928**	,893**	-,869**	,872**	-,840**	,891**	-,913**	,492**	-,782**	-,723**	,644**
	Знач. (одностороння)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_2	Кореляція Пірсона	-,928**	1	-,853**	,810**	-,821**	,797**	-,864**	,883**	-,388*	,748**	,676**	-,575**
	Знач. (одностороння)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,017	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_3	Кореляція Пірсона	,893**	-,853**	1	-,802**	,827**	-,734**	,897**	-,851**	,424**	-,697**	-,603**	,662**
	Знач. (одностороння)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,010	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_4	Кореляція Пірсона	-,869**	,810**	-,802**	1	-,719**	,822**	-,822**	,823**	-,607**	,679**	,647**	-,607**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_5	Кореляція Пірсона	,872**	-,821**	,827**	-,719**	1	-,777**	,794**	-,817**	,299	-,698**	-,617**	,572**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,054	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_6	Кореляція Пірсона	-,840**	,797**	-,734**	,822**	-,777**	1	-,678**	,714**	-,228	,631**	,593**	-,531**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,113	,000	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_7	Кореляція Пірсона	,891**	-,864**	,897**	-,822**	,794**	-,678**	1	-,923**	,535**	-,714**	-,632**	,615**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_8	Кореляція Пірсона	-,913**	,883**	-,851**	,823**	-,817**	,714**	-,923**	1	-,507**	,755**	,730**	-,641**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,002	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_1_9	Кореляція Пірсона	,492**	-,388*	,424**	-,607**	,299	-,228	,535**	-,507**	1	-,578**	-,599**	,418*
	Знач. (одностороння)	,003	,017	,010	,000	,054	,113	,001	,002		,000	,000	,011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_2_1	Кореляція Пірсона	-,782**	,748**	-,697**	,679**	-,698**	,631**	-,714**	,755**	-,578**	1	,950**	-,635**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_2_2	Кореляція Пірсона	-,723**	,676**	-,603**	,647**	-,617**	,593**	-,632**	,730**	-,599**	,950**	1	-,661**
	Знач. (одностороння)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
M_3_1	Кореляція Пірсона	,644**	-,575**	,662**	-,607**	,572**	-,531**	,615**	-,641**	,418*	-,635**	-,661**	1
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** . Кореляція значимі на рівні 0,01 (одностороння). * . Кореляція значимі на рівні 0,05 (одностороння)