

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО  
Факультет фізичної культури, спорту та психології  
Кафедра психології

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття рівня вищої освіти «магістр»

**на тему «Психологічний супровід дітей з особливими  
освітніми потребами»**

Виконала: здобувачка вищої освіти  
групи М324-ф  
Спеціальність 053 Психологія  
ОП Клінічна та реабілітаційна  
психологія  
Трифорова Тетяна Анатоліївна

Керівник: канд. психол. наук, доцент  
Прокоф'єва О.О.

Рецензент: д-р психол. наук, професор,  
завідувачка кафедри педагогіки та  
психології управління соціальними  
системами ім. акад. І.А. Зязюна  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»  
Підбуцька Н.В.

Запоріжжя – 2025 року

**Трифорова Т.А.**

**Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами**

### **АНОТАЦІЯ**

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та обґрунтовано його значення для забезпечення успішного навчання, адаптації й особистісного розвитку дитини в умовах інклюзивної освіти. Актуальність теми пов'язана зі зростанням кількості дітей з ООП, які навчаються в загальноосвітніх закладах, а також із потребою у системній психологічній підтримці, що дозволяє зменшити ризик дезадаптації, знизити рівень тривожності та сприяти формуванню позитивної самооцінки.

У роботі проаналізовано історичний розвиток наукових уявлень про людину з обмеженими можливостями, розкрито сутність інклюзивного навчання, охарактеризовано індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами. Показано, що ефективний психологічний супровід повинен враховувати специфіку самосприйняття, емоційного реагування, комунікативних труднощів і потребу в безпечному розвивальному середовищі.

Емпіричне дослідження проведено на базі загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №14 м. Запоріжжя та КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело». У ньому взяли участь 60 дітей віком 15–16 років, з яких 30 — учні без ООП і 30 — діти з особливими освітніми потребами. Для діагностики використано 16-факторний опитувальник Кеттела та методику діагностики самовідношення С. Р. Пантисєва. Установлено, що діти з ООП мають нижчу самооцінку, менш позитивне самосприйняття та більше труднощів у сфері адаптації й соціальної взаємодії порівняно з однолітками без особливих освітніх потреб.

На основі результатів дослідження розроблено програму психологічного супроводу дітей з ООП, спрямовану на підтримку

позитивного самовідношення, підвищення впевненості у власних можливостях, розвиток навичок взаємодії та покращення адаптації до освітнього середовища.

**Ключові слова:** особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, психологічний супровід, самооцінка, самовідношення, адаптація, розвиток особистості.

**Trifonova T.A.**

**Psychological support for children with special educational needs**

**ABSTRACT**

The qualification paper presents a theoretical and empirical study of psychological support for children with special educational needs and substantiates its importance for successful learning, adaptation, and personality development in inclusive education. The relevance of the topic is determined by the growing number of children with special educational needs in mainstream schools and by the necessity of systematic psychological support aimed at reducing the risk of maladaptation, lowering anxiety, and fostering positive self-esteem.

The paper analyzes the historical development of scientific views on people with disabilities, reveals the essence of inclusive education, and characterizes the individual psychological features of children with special educational needs. It is shown that effective psychological support should take into account the specifics of self-perception, emotional responses, communication difficulties, and the need for a safe developmental environment.

The empirical study was conducted on the basis of Secondary School No. 14 in Zaporizhzhia and the Zaporizhzhia Special Boarding School “Dzherelo”. It involved 60 adolescents aged 15–16, including 30 students without SEN and 30 children with special educational needs. The findings showed that children with SEN have lower self-esteem, less positive self-perception, and more difficulties in adaptation and social interaction than their peers without SEN.

Based on the obtained results, a psychological support program for children with special educational needs was developed. It is aimed at strengthening positive self-attitude, increasing confidence in one’s own abilities, developing interaction skills, and improving adaptation to the educational environment.

**Keywords:** special educational needs, inclusive education, psychological support, self-esteem, self-attitude, adaptation, personality development.

## РЕФЕРАТ

до кваліфікаційної роботи на тему

### «Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами»

здобувачки вищої освіти спеціальності 053 Психологія

**Трифонові Тетяни Анатоліївни**

**Науковий керівник:** канд. психол. наук, доцент Прокоф'єва Олеся Олексіївна

**Об'єкт дослідження** – особливі освітні потреби дітей.

**Предмет дослідження** – психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

**Мета дослідження** – емпірично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з ООП та розробити програму їхнього психологічного супроводу. Гіпотеза дослідження полягає в тому, що діти з ООП мають нижчу самооцінку порівняно з однолітками без ООП, а також виявляють нижчий рівень позитивного самосприйняття.

**Завдання дослідження:** теоретично дослідити історію становлення наукової думки про людину з обмеженими можливостями; теоретично дослідити сутність та зміст інклюзивного навчання; теоретично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами; емпірично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами; розробити програму психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження:** 16-факторний опитувальник Кеттела, методика діагностики самовідношення С. Р. Панталеєва; статистичні методи математичної обробки – критерій Манна-Уїтні.

**Емпірична база дослідження** – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №14 м. Запоріжжя та КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело». Практичне значення полягає у можливості

використання результатів дослідження у роботі психологів, педагогів, асистентів учителя та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

**Актуальність теми дослідження** визначається тим, що сучасна система освіти в Україні дедалі більше орієнтується на інклюзивний підхід, який передбачає рівний доступ до навчання для всіх дітей незалежно від особливостей їх розвитку. Разом із тим реальне включення дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище не може бути успішним без належного психологічного супроводу. Для таких дітей важливими є не лише адаптовані програми, спеціальні умови навчання чи доступність середовища, а й відчуття прийняття, безпеки, психологічного комфорту, а також підтримка у формуванні позитивного образу себе та досвіду повноцінної соціальної участі.

У теоретичному розділі роботи простежено історичний шлях осмислення феномену людини з обмеженими можливостями. Показано, що суспільне ставлення до таких осіб змінювалося від ізоляційних та патерналістських моделей до сучасного інклюзивного бачення, яке базується на правах людини, гідності, рівних можливостях та визнанні цінності різноманіття. Такий перехід змінює не лише організацію освітнього процесу, а й саму логіку психологічної допомоги: вона має бути спрямована не на підкреслення дефіциту, а на підтримку розвитку, автономії та включення.

У роботі підкреслено, що інклюзивна освіта є не лише способом організації навчання, а цілісною системою цінностей, у межах якої дитина з особливими освітніми потребами розглядається як повноцінний учасник освітнього середовища. Проте сама по собі інклюзія не гарантує психологічного благополуччя. Якщо в дитини зберігається відчуття інакшості, небезпеки, відторгнення або постійного порівняння з іншими, навчальне середовище може залишатися психологічно травматичним, навіть якщо формально є доступним.

Окрему увагу приділено індивідуально-психологічним особливостям дітей з ООП. У роботі наголошується, що такі діти можуть частіше стикатися

з труднощами у формуванні позитивної самооцінки, емоційної стабільності, комунікативної впевненості та переживання власної компетентності. Їх психологічний стан значною мірою визначається не лише видом порушення чи особливості розвитку, а й тим, яке ставлення вони отримують у родині, школі, від однолітків і педагогів. Саме тому психологічний супровід має враховувати не тільки індивідуальні характеристики дитини, а й систему її взаємодій із середовищем.

У кваліфікаційній роботі показано, що самооцінка та самовідношення є важливими індикаторами психологічного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами. Негативне самосприйняття може формуватися внаслідок частих невдач, досвіду порівняння, надмірної опіки, стигматизації або ізоляції. Якщо дитина тривалий час відчуває себе слабшою, гіршою або такою, що постійно потребує допомоги, це може обмежувати її активність, ініціативність і здатність до відкритої взаємодії. Саме тому психологічний супровід повинен бути орієнтований не лише на подолання труднощів, а й на підтримку позитивного образу «Я».

Емпіричне дослідження проводилося серед 60 підлітків віком 15–16 років. До першої групи увійшли 30 дітей, які навчаються у загальноосвітніх школах і не мають особливих освітніх потреб. До другої групи увійшли 30 дітей з особливими освітніми потребами. Така структура вибірки дозволила здійснити порівняльний аналіз і точніше виявити психологічні особливості, характерні саме для групи дітей з ООП.

Для дослідження використано 16-факторний опитувальник Кеттела та методику діагностики самовідношення С. Р. Пантілеєва. Використання саме цих методик дало можливість оцінити не лише окремі особистісні характеристики, а й більш комплексно розглянути, як дитина сприймає себе, наскільки вона схильна довіряти собі, відчувати власну цінність, витримувати соціальну взаємодію та реагувати на оцінку з боку інших.

Результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що діти з ООП мають нижчу самооцінку та менш позитивне самосприйняття порівняно з

однолітками без особливих освітніх потреб. У роботі підкреслюється, що ці відмінності не можуть бути пояснені лише особливостями розвитку як такими. Значну роль відіграє соціальний контекст, у якому дитина навчається, ступінь її прийняття в колективі, характер взаємин із педагогами та наявність або відсутність досвіду психологічної підтримки.

Інтерпретація результатів дозволяє зробити висновок, що діти з особливими освітніми потребами є більш психологічно вразливими щодо формування негативного ставлення до себе. Вони можуть частіше сумніватися у власних можливостях, уникати активної комунікації, гостріше реагувати на оцінювання та відчувати труднощі у включенні в соціальні контакти. Відтак психологічний супровід повинен бути спрямований на створення для них досвіду безпечної взаємодії, підтримки та поступового зміцнення внутрішньої впевненості.

На основі отриманих результатів у роботі розроблено програму психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Її зміст орієнтований на розвиток позитивного самовідношення, підвищення впевненості у власних силах, формування більш стабільної самооцінки, покращення навичок комунікації та соціальної взаємодії. Програма може включати вправи на самопізнання, підтримку емоційної стабільності, розвиток навичок вираження почуттів, формування досвіду співпраці та прийняття у групі.

У роботі також підкреслено значення взаємодії психолога з педагогами та батьками. Ефективний супровід дітей з ООП неможливий, якщо дитина отримує суперечливі сигнали: підтримку на індивідуальних заняттях і водночас знецінення або надмірну опіку в повсякденному житті. Саме тому психологічний супровід повинен мати системний характер і включати консультативну, просвітницьку та координаційну роботу з дорослими, які впливають на розвиток дитини.

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні уявлень про психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами та про

роль психологічного супроводу як необхідного компонента інклюзивного освітнього середовища. Практичне значення полягає в тому, що результати дослідження та розроблена програма можуть використовуватись практичними психологами, педагогами, асистентами вчителя та іншими фахівцями для побудови більш чутливої та ефективної системи підтримки.

Таким чином, кваліфікаційна робота доводить, що психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямований не лише на подолання труднощів адаптації, а й на підтримку гідності, суб'єктності, впевненості та внутрішньої стійкості дитини. Саме такий підхід дозволяє створювати освітнє середовище, у якому інклюзія стає не формальною нормою, а реальною умовою розвитку.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	3 6
1.1. Теоретичне дослідження феномену людини з обмеженими можливостями (історичний аспект).....	6
1.2. Загальна характеристика інклюзивного навчання: сутність та зміст.....	15
1.3. Індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами.....	19
Висновки до першого розділу.....	22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	24
2.1. Організація дослідження та підбір діагностичного інструментарію.....	24
2.2. Результати емпіричного дослідження прояву ПТСР у військовослужбовців.....	31
2.3. Математичний аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження .....	42
Висновки до другого розділу .....	48
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	50
3.1. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.....	50
3.2. Програма психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.....	56
Висновки до третього розділу.....	62
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	66

## ВСТУП

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти в Україні все більше уваги приділяється створенню інклюзивного середовища, де діти з особливими освітніми потребами (ООП) можуть навчатися разом зі своїми однолітками. Інклюзивна освіта базується на принципах рівного доступу до навчання, підтримки індивідуального розвитку та соціалізації кожної дитини незалежно від її фізичних чи психічних можливостей. Однак для успішної реалізації цього підходу необхідним є професійний психологічний супровід, який допомагає дітям з ООП долати труднощі у навчанні, спілкуванні та саморозвитку.

Психологічний супровід включає створення сприятливих умов для розвитку пізнавальної, емоційної та соціальної сфер дитини. Він також передбачає надання допомоги в адаптації до навчального процесу, розв'язання поведінкових проблем та формування позитивної самооцінки. Оскільки діти з ООП часто стикаються зі стресом, нерозумінням та ізоляцією, психологічна підтримка стає ключовим чинником у забезпеченні їхнього благополуччя та успішної інтеграції в суспільство.

Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх закладах, та необхідністю забезпечення їхнього психологічного комфорту. Попри впровадження інклюзивних програм, багато закладів освіти стикаються з труднощами у створенні відповідного освітнього середовища. Однією з головних проблем є недостатня підготовка педагогів до роботи з дітьми, які мають різні порушення розвитку, а також відсутність системного психологічного супроводу.

Дослідження питання психологічного супроводу є важливим для розробки практичних рекомендацій, які сприятимуть ефективній взаємодії між педагогами, дітьми та їхніми родинами. Психологічна підтримка допомагає зменшити рівень тривожності, поліпшити соціальні навички та

сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання у дітей з ООП. Успішна адаптація таких дітей у навчальному середовищі позитивно впливає не лише на їхній індивідуальний розвиток, а й на загальний клімат у школі.

Таким чином, дослідження, спрямоване на вивчення ефективних методів психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, є надзвичайно важливим для підвищення якості інклюзивної освіти та соціальної інтеграції цих дітей у сучасному суспільстві.

**Об'єкт дослідження** – особливі освітні потреби дітей.

**Предмет дослідження** – психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

**Мета дослідження** – емпірично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з ООП та розробити програму їхнього психологічного супроводу.

**Гіпотеза дослідження** – діти з ООП мають нижчу самооцінку порівняно з однолітками без ООП, а також виявляють низький рівень самосприйняття.

**Завдання:**

1. Теоретично дослідити історію становлення наукової думки про людину з обмеженими можливостями;
2. Теоретично дослідити сутність та зміст інклюзивного навчання;
3. Теоретично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами;
4. Емпірично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами;
5. Розробити програму психологічного супроводу особливості дітей з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження:** Емпіричні – 16-ти факторний опитувальник Кеттела. Методика діагностики Самовідношення С.Р. Панталеєва.

Статистичні методи математичної обробки: критерій Манна-Уїтні.

**Характеристика вибірки** – в рамках дослідження було опитано 60 дітей віком 15-16 років. Перша група – 30 дітей загальноосвітніх шкіл, які не

мають особливих освітніх потреб. Друга група – 30 дітей з особливими освітніми потребами (порушення слуху, зору, мовлення).

**Емпірична база дослідження** – дослідження проходило на базі ЗОШ І-ІІІ ступенів №14 м. Запоріжжя та КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело».

**Практична значущість** – результати дослідження можуть бути використані в процесі психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами як в спеціальних навчальних закладах так і дітей з ООП, які навчають в ЗОШ в інклюзивних класах.

**Структура роботи:** робота містить вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел, додатки. Загальний обсяг роботи – 75 сторінок. Основний текст викладено на 66 сторінках. Робота містить 4 таблиці. Список використаних джерел – 65 джерела.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

#### 1.1. Теоретичне дослідження феномену людини з обмеженими можливостями (історичний аспект)

Проблема інвалідності пройшла довгий еволюційний шлях – від жорстокого фізичного знищення людей з обмеженими можливостями в античні часи до їх інтеграції в сучасне суспільство. Інвалідність є складною соціальною проблемою, що тісно пов'язана з рівнем розвитку економіки, політики, соціальних інститутів, культури, освіти, моралі та релігії в певному суспільстві. Вона виникла разом із самою появою людських спільнот. Літературні, філософські твори, міфи та історичні джерела підтверджують, що ставлення суспільства до людей з інвалідністю в різні епохи було різним. Розуміння основ цього ставлення є важливим для сучасного осмислення природи інвалідності.

В античному світі до людей з інвалідністю ставилися упереджено не лише через їхню нездатність брати участь у суспільному житті та бути «повноцінними громадянами» (оскільки громадянин мав політичні, майнові та інші права й обов'язки), але й через те, що їхні фізичні недоліки викликали містичний страх і вірування в демонічне походження їхніх хвороб. Деякі люди вірили (і досі вірять), що інвалідність є покаранням, призначеним Богом – або для самих осіб, або для їхніх батьків. Інші ж трактували інвалідність як особливий дар від Бога, вважаючи, що людина з інвалідністю має важливіше покликання на землі.

Людей, які страждали від нападів (або «судом»), часто вважали святими, стверджуючи, що їх торкнувся сам Бог. Однак Гіппократ, який вважається «батьком медицини», сумнівався в такому трактуванні і припустив, що напади мають фізичні, а не божественні причини. Він писав: «На мою думку,

ця хвороба не є більш «божественною» або священною, ніж будь-яка інша, і має природну причину. Її уявна божественність виникає через неосвіченість людей і здивування від її незвичайності». Для Гіппократа догляд за тілом був у руках людини, а не в руках богів [13; 15].

Грецький лікар і вчений Гален висловлював ідеї, які панували в медицині протягом тривалого часу. Одним з найважливіших аспектів його поглядів, особливо в контексті трактування інвалідності, було визнання мозку як центрального органа нервової системи та осередку інтелекту. Це слугувало доказом того, що інвалідність має фізичні та природні причини.

Відомий філософ, лікар і вчений Пліній Старший в своїй праці «Природна історія», що складається з 37 книг, зібрав відомості з різних наук, що були відомі в його час. Виходячи з цієї інформації про людей з фізичними вадами, він зробив висновок, що «природа створює виродків, щоб вразити нас і розважити себе». У одному з творів Пліній згадує Квінта Педія, сина римського консула, який був надзвичайно талановитим художником, попри те, що був глухим. Однак, щоб стати художником, йому довелося отримати дозвіл від імператора Августа [23; 35; 45].

У XVI-XVII століттях активно розвивалася ідея, що люди з порушеннями слуху, зору або розумовими вадами повинні перш за все отримувати лікування. Вважалося, що «аномальну дитину» спочатку слід вилікувати, а потім навчати. Ці переконання стали основою для формування «медичної моделі» інвалідності, яка досі залишається домінуючою в деяких країнах. Історично цей період до XVII століття характеризується як час невизначеності, коли було недостатньо розуміння проблем людей з інвалідністю та надання відповідних послуг для них.

З XVII століття і протягом XVIII століття почав поширюватися науковий підхід до розуміння причин інвалідності. Однак «клітки для ідіотів» продовжували виставляти на центральних площах міст, щоб «запобігти проблемам, які могли виникнути через людей з інвалідністю», водночас такі люди ставали предметом розваг для мешканців міста. Крім того, існували

«пароплави дурнів», на яких перевозили «божевільних» людей від порту до порту, де будь-хто міг заплатити, щоб подивитись на них і поглузувати. Після завершення таких подорожей «божевільні» залишались без допомоги.

Саме в цей період з'являються різні підходи до розуміння інвалідності. Зокрема, моральний підхід, що трактує інвалідність як покарання за гріхи та передбачає ізоляцію осіб з інвалідністю від суспільства; філантропічний, який вважає, що люди з інвалідністю потребують турботи, створення притулків і богадільнь; медико-педагогічний, що акцентує увагу на необхідності лікування, виховання і навчання таких осіб, а також організації спеціалізованих відділень в лікарнях та навчальних закладів. Водночас збільшується кількість досліджень цієї проблеми [1; 3; 5].

Зокрема, варто звернути увагу на роботи англійських філософів Томаса Гоббса та Джона Лока. Гоббс доводив, що лише через розум і систематичне мислення можна досягти істини. Він заперечував ідею двох істин (віри та розуму), стверджуючи, що існує тільки одна істина – істина розуму і науки. Джон Локк вважав, що навчання виникає через асоціації, оскільки «ідеї з'являються з досвіду». Його концепція інтелекту як *tabula rasa* (чистої дошки) мала великий вплив на подальше сприйняття розумових відхилень. Оскільки ідеї виникають з досвіду та відчуттів, це дозволяло сподіватися, що навіть люди з розумовими вадами можуть розвивати свої здібності. До того часу вважалося, що люди з розумовими вадами не здатні до навчання.

Цікавими є дослідження, проведені в Франції Якобом Родрігесом Перейрою, який навчав «глухонімих» чути і говорити через відчуття торкання та вібрацій м'язів. Вчені були здивовані, коли виявили, що учні могли з успіхом імітувати мову, включаючи різні діалекти.

Педагог і благодійник Валентин Гаюї, один із засновників перших навчальних закладів для незрячих, здійснив успішні спроби навчання дітей, які не могли бачити чи чути. Він відкрив кілька шкіл та підприємств для таких дітей у Парижі та Петербурзі. Його зусилля привернули увагу до освіти для людей з іншими видами інвалідності. У 1784 році, не отримавши

підтримки від уряду чи благодійних організацій, Гаюї за свої кошти заснував у Парижі першу в світі школу для незрячих дітей, яку назвав «Майстерня трудящих сліпих». Він також розробив рельєфно-лінійний шрифт «унціал», створив спеціальні прилади для сліпих і матриці для виготовлення рельєфних карт, глобусів і наочних посібників. Навчання за його методами тривало до появи шрифту Брайля [4; 12; 22].

Також варто відзначити, що в сучасних дослідженнях соціальної психології є різні підходи до теоретичного осмислення психології людей з обмеженими можливостями. У контексті аналізу інвалідності як соціального явища (де інвалідність розглядається як «ненормальна» норма або «нормальне» відхилення) проблему соціальної норми розглядали такі вчені, як П. Бергер, П. Бурдьє, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Лукман і Р. Мертон.

Аналіз соціальних проблем інвалідизації зазвичай здійснюється через призму соціологічних теорій, що мають загальніше тлумачення сутності цього соціального явища, зокрема концепції соціалізації. До основних соціологічних моделей та концепцій інвалідизації можна віднести наступні:

1. Структурно-функціональний підхід (Т. Парсонс, Р. Мертон, К. Девіс). Головними категоріями стали поняття «інваліди» та «діти з обмеженими можливостями». Основна ідея полягала в соціальній політиці держави щодо інвалідів, зокрема в аспектах їх реабілітації, підтримки через соціальні служби та надання допомоги сім'ям.

2. Соціально-антропологічний підхід (Е. Дюркгейм) фокусується на таких термінах, як «діти з обмеженими можливостями» та «нетипічні діти». В основі цього підходу лежать ідеї, що стосуються форм соціальних відносин, соціальних інститутів і механізмів соціального контролю.

3. Символічний інтеракціоналізм (Дж. Г. Мід, Ч. Кулі) базується на ідеях символів, ролей, формуванні соціального «Я», а також стереотипів і самоконтролю в контексті поняття «інвалід».

4. Класична соціологічна теорія (М. Вебер, Н. Смелзер) розглядає такі ідеї: дії індивіда, що мають суб'єктивне осмислення і орієнтовані на

поведінку інших людей; особливі механізми соціальної адаптації людей з обмеженими можливостями; визначення основних елементів девіації – людина, яка демонструє таку поведінку; норма або очікування – критерій оцінки поведінки як девіантної; соціум, який реагує на таку поведінку.

5. Феноменологічна теорія (П. Бергер, Т. Луман, А. Щюц) розглядає такі основні поняття, як «діти з обмеженими можливостями» та «нетипові діти». Ця теорія підкреслює ідеї щодо процесів соціального конструювання реальності, особливості повсякденного сприйняття інвалідності, а також мислення і діяльності. Важливими аспектами є роль агентів і продуктів цього конструювання.

6. Концепція соціалізаційної норми (А.І. Ковальова) розглядається через поняття «індивід з обмеженими можливостями» та «соціалізація тих, хто не чує». Основою цієї концепції є корекція порушеної чи запізнілої соціалізації на рівні окремих соціальних груп і індивідів. Запізніла соціалізація передбачає недостатнє засвоєння соціальних ролей дорослого, обмеження самостійності та інфантильність.

7. Біологічна концепція розвитку дитини (Л.С. Виготський) зосереджена на поняттях «нетипова дитина», «дефект», «діти з інвалідністю». В основі цієї концепції лежать ідеї соціального виховання дітей з обмеженими можливостями, а також розробка психодіагностичних підходів до дітей з інвалідністю.

8. Нова теорія виховання (П.П. Блонський) ґрунтується на понятті «дефективність» і доводить наукову неприпустимість теорії моральної дефективності. Згідно з цією теорією, моральне каліцтво вважалось специфічним психічним розладом, що не було пов'язано з іншими відхиленнями в психічному та фізичному розвитку дитини [19; 21; 32; 39].

З психологічної точки зору щодо проблеми інвалідності можна виокремити кілька наукових теорій. Одна з них – індивідуальна теорія особистості (А. Адлер). Основними поняттями цієї теорії в контексті інвалідності є «почуття неповноцінності», «компенсація» та «комплекс

неповноцінності». Згідно з теорією, особи з вираженими фізичними дефектами чи ослабленнями намагаються компенсувати ці вади різними способами і досягають помітних успіхів у певних сферах діяльності. Адлер вважав, що кожна людина прагне подолати почуття неповноцінності, але в деяких випадках це почуття може бути надмірним і перетворитися на комплекс неповноцінності. Основою цього комплексу є три види страждань, що переживаються особистістю в дитинстві: фізична неповноцінність, надмірна опіка або ж нехтування з боку батьків [19; 21; 32; 39].

3. Фрейд, відомий психоаналітик, зазначав, що термін «комплекс неповноцінності» майже не використовується в психоаналізі. Він вважав, що цей комплекс має глибокі еротичні корені. Однак основне почуття неповноцінності виникає через взаємодію Я і Зверх-Я, яке є вираженням напруги між ними, подібно до почуття провини. Почуття неповноцінності та провини важко розділити, оскільки вони тісно пов'язані. Дитина відчуває себе неповноцінною, коли усвідомлює, що її не люблять, і це почуття зберігається і у дорослому віці. Мама, яким пощастило мати хвору чи неповноцінну дитину, часто намагаються компенсувати цю несправедливість надмірною любов'ю [19; 21; 32; 39].

Теорія А.Р. Лурія щодо мозкової організації вищих психічних функцій ґрунтується на концепції функціональних систем. Вчений сформулював загальні принципи локалізації вищих психічних функцій у мозку, що дає можливість прогнозувати і вивчати різні порушення цих функцій в залежності від того, яка частина мозку зазнала ушкоджень. Багато атипових явищ у певній мірі зумовлені порушеннями мозкових процесів, тому дослідження цих явищ має включати аналіз діяльності мозку [19; 21; 32; 39].

Асоціативна психологія (Е. Клаперед, М. Монтессорі) розглядає такі поняття, як «відхилення від норми», «діти з відхиленнями», «діти з затримкою розвитку». М. Монтессорі вважає, що для розвитку дитини важливо створити умови для її самонавчання та самовиховання. Вчитель повинен позбутися стереотипів щодо «рівнів» та «типів» дітей, які можуть

мати різні відхилення від норми. Йому слід уявляти кожну дитину як єдину нормальну особистість, що має свій духовний потенціал. Згідно з цим підходом, у дітей із відхиленнями приховані високі духовні цінності, і коли вони проявляються, це є результатом віри вчителя в їхній потенціал. Вчитель має бачити в цих цінностях особистість, здатну стати активним і натхненним працівником. Створення сприятливих умов для приємних занять є важливим для розвитку, оскільки активність необхідна для подолання регресії і переходу від пасивності до праці. Тільки через працю і силу волі можна виправити порушення розвитку, тому ці принципи повинні лежати в основі діяльності всіх дитячих установ. В іншому випадку, навіть після поліпшень у дітей з відхиленнями, результати можуть бути знівельовані [19; 21; 32; 39].

Погляди на «інвалідність», які сформувалися в різних країнах протягом історії, визначають п'ять основних трактувань цього стану, які продовжують існувати й понині, маючи різні характеристики в сучасних державах світу. Розуміння сутності поняття «інвалідність» є важливим не лише під час щоденного ділового спілкування, але й на етапі формулювання цілей і розробки стратегій та програм, спрямованих на зміну соціальної політики щодо осіб з фізичними та розумовими порушеннями.

Біо-медичне визначення «інвалідності» можна сформулювати так: це стан, який асоціюється з хворобою або дефектом, пов'язаним безпосередньо зі здоров'ям і вказує на проблеми, що виникають у особи. В рамках цього підходу медичний аспект стосується лише конкретної людини.

Філантропічне визначення є більш давнім за «біомедичне» і розглядає «інвалідність» як «людську трагедію». Згідно з цим підходом, особа з інвалідністю сприймається як об'єкт співчуття та благодійності, а її стан спричиняє стрес не лише для неї, а й для її сім'ї (в особистому горі, знеціненні та ізоляції).

Соціологічне визначення трактує «інвалідність» як прояв людської «відмінності» від соціальних «норм», що перешкоджає рівній участі в житті суспільства, доступній іншим громадянам. В такому контексті «інвалідність»

стосується не тільки окремої особи, але й соціальних відносин, що включають здатність виконувати соціальні норми (нездатність, дискримінація, знецінення).

Економічне визначення трактує «інвалідність» через обсяг соціальних витрат. Люди з інвалідністю призводять до зростання витрат, пов'язаних з їхніми потребами (лікування, реабілітація, фінансова допомога), а також через знижені продуктивність на роботі (менше навантаження, адаптація робочих задач) порівняно зі здоровими особами.

Соціально-політичне визначення вказує на те, що «інвалідність» не може бути розглянута окремо від соціального та фізичного середовища, яке інколи обмежує можливості людей з інвалідністю. Тому «інвалідність» є результатом середовища, яке не відповідає потребам та можливостям особи.

Згідно з визначенням відомого французького вченого Дж. Лефранка, термін «особливі потреби» описує осіб, чії соціальні, фізичні або емоційні характеристики вимагають спеціальної уваги та послуг, що дозволяють їм реалізувати свій потенціал. Це охоплює як дітей з видатними здібностями чи талантами, так і дітей, які мають фізичні, психічні або соціальні відмінності [42; 49].

Найбільш загальноприйняте та визнане визначення «особливих потреб», яке використовують, зокрема, в країнах Європейського Союзу, наведене в Міжнародній класифікації стандартів освіти: «Особливі освітні потреби мають ті особи, навчання яких вимагає додаткових ресурсів. Ці ресурси можуть включати: додатковий персонал для підтримки навчання, спеціальні матеріали (в тому числі допоміжні та корекційні засоби), а також фінансові ресурси для покриття витрат на додаткові спеціалізовані послуги» [42; 49].

У правових актах зазвичай використовується термін «інвалід». Інвалід – це особа, яка має стійкі порушення здоров'я, що виникли внаслідок захворювання, травми чи фізичних дефектів, і призводять до обмежень у виконанні життєвих функцій, що вимагає її соціального захисту. Інвалідність, у свою чергу, є обмеженням можливостей людини через фізичні, психічні,

сенсорні, соціальні, культурні, законодавчі чи інші перешкоди, що унеможлиблюють її повну інтеграцію у суспільство та участь у житті родини і держави на рівних умовах із іншими членами спільноти [42; 49].

За думкою О.І. Холостової та Н.Ф. Дементьєвої, інвалідність є особливою ситуацією розвитку та стану особистості, що супроводжується обмеженням її можливостей у різних сферах життєдіяльності.

Підсумовуючи цей розділ, можна сказати, що проблема інвалідності та особливих потреб людей є важливою і актуальною з давніх часів. Особи з обмеженими потребами завжди привертали увагу суспільства.

На сьогодні в Україні не існує єдиного терміну для позначення осіб з фізичними та психічними відхиленнями у здоров'ї. У засобах масової інформації та спеціалізованій літературі використовуються такі вирази, як:

- інваліди;
- особи з обмеженими функціональними можливостями;
- люди з обмеженою дієздатністю;
- люди з особливими потребами;
- особи з вадами розвитку.

Перераховані вище перші чотири визначення мають спільні риси, оскільки вони розглядають проблему «інвалідності» через призму індивідуальних особливостей особи. На нашу думку, ці підходи несуть певні негативні наслідки:

1. негативна оцінка особи з інвалідністю, зменшення її цінності та потенціалу;
2. створення бар'єрів та ізоляції, що може призвести до дискримінації;
3. зайві труднощі і ускладнення;
4. фокусування виключно на медичному аспекті виявлення проблем і потреб. У свою чергу, соціально-політичний підхід радикально змінює уявлення про «інвалідність», виводячи її з індивідуальної сфери і акцентуючи на впливі соціального середовища.

З огляду на проведений аналіз цього питання, хочемо підкреслити важливий аспект. На наш погляд, сьогодні існує потреба в психологічній моделі інвалідності, яка б забезпечувала глибоке розуміння впливу фізичних вад на формування психологічних проблем на різних етапах розвитку особистості та враховувала б специфіку їх психокорекції.

Фізичні дефекти можуть значно ускладнювати психологічний розвиток дитини, обмежуючи її участь у соціальному житті, комунікації та суспільно корисній діяльності. У таких умовах у осіб з інвалідністю часто виникають почуття тривоги та невпевненості в собі, що в результаті може призвести до розвитку комплексу неповноцінності, егоцентричних та антисоціальних психологічних установок.

У межах нашої роботи ми використовуватимемо визначення інвалідності як особливий стан і етап розвитку особистості, що супроводжується обмеженнями в різних аспектах її життєдіяльності.

## **1.2. Загальна характеристика інклюзивного навчання: сутність та зміст**

Переконання, що освіта є одним із основних прав людини, а також ключем до побудови справедливого суспільства, стало основою для концепції «інклюзивної освіти». Це означає, що всі діти повинні мати рівні можливості для здобуття освіти, незалежно від їхніх проблем або особистих характеристик.

Історію освіти дітей з особливими освітніми потребами можна умовно поділити на кілька етапів:

- середина 60-х років ХХ століття – «медична модель», що призводила до ізоляції осіб з обмеженими можливостями здоров'я;
- середина 60-х – середина 80-х років – «модель нормалізації», що передбачала інтеграцію людей з обмеженими можливостями в суспільство;

– середина 80-х років – до сьогодні – «модель включення», тобто інклюзивна освіта [55; 59].

Інклюзивне навчання передбачає, що учні з різними особливостями можуть навчатися разом у загальноосвітніх закладах. Це означає, що діти з особливими потребами, зокрема з інвалідністю, мовними труднощами чи труднощами в навчанні, отримують необхідну підтримку та ресурси для досягнення своїх академічних і соціальних цілей [55; 59].

Інклюзивне навчання полягає в наданні рівних можливостей для навчання та розвитку всіх учнів, включаючи тих, хто має інвалідність, особливі потреби в навчанні, а також учнів з різними мовними, етнічними, культурними та соціальними характеристиками. Це означає створення умов, де кожен учень може реалізувати свій потенціал і здібності.

Інклюзивне навчання також передбачає застосування індивідуального підходу до кожного учня. Вчителі мають бути готові працювати з учнями з різними потребами та можливостями, включаючи тих, хто має інвалідність, особливі потреби в навчанні та мовні труднощі. Важливо, щоб педагоги використовували індивідуалізовані методи навчання та оцінювання, які враховують унікальні особливості кожного учня [60; 62].

Основною метою інклюзивного навчання є покращення якості освіти та забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, включаючи тих, хто раніше був виключений із загальної освіти через свої особливості. Це навчання сприяє створенню позитивної атмосфери в класі, розвитку соціальної взаємодії між учнями, а також підвищенню мотивації та інтересу до навчального процесу.

Основні принципи інклюзивної освіти включають:

1. Усі учні мають рівні можливості для повноцінної участі в освітньому процесі та житті колективу, без будь-якої дискримінації в методах залучення до навчання.

2. Освітній заклад повинен забезпечувати умови для рівноправної участі всіх учнів у громадських заходах, наявність необхідних ресурсів, таких як матеріальна база, кваліфіковані педагоги та методичне забезпечення.

3. Формування у всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, комунікативних навичок і задоволення їхніх потреб у спілкуванні [60; 62].

Основним пріоритетом інклюзивної освіти є розвиток комунікативних навичок у всіх людей, незалежно від їхніх навчальних можливостей. Лише взаємодіючи з іншими людьми в соціумі, індивід може реалізувати свій потенціал, відчувати себе важливим і потрібним. Фізичні відхилення, такі як порушення опорно-рухового апарату, можуть призвести до психологічних проблем, пов'язаних з обмеженням в спілкуванні. Порушення емоційного, вольового або мовного розвитку безпосередньо впливають на комунікативні здібності, що негативно позначається на психічному розвитку дитини.

Основою інклюзивного навчання є принцип рівних прав і можливостей, що передбачає створення рівних умов для навчання всіх учнів. Це вимагає від вчителів використання індивідуальних підходів до кожного учня та надання необхідної підтримки і допомоги в залежності від його специфічних потреб.

Зміст інклюзивного навчання включає такі аспекти:

1. Забезпечення доступу до навчальних матеріалів для учнів з різними потребами, зокрема через застосування методів і технологій, які сприяють їхньому навчанню. Це може включати:

2. Використання різноманітних джерел інформації, таких як текстові матеріали, відео, зображення, мультимедійні ресурси тощо.

3. Застосування різних методів навчання, таких як ігри, проекти, вирішення задач, дослідження, дискусії, групова робота, інтерактивні методи.

4. Використання технологій для підтримки навчання, зокрема комп'ютерних програм, електронних підручників, відеоконференцій, віртуальних екскурсій, онлайн-курсів тощо.

5. Застосування індивідуальних підходів до навчання та оцінки учнів з різними потребами. Це означає, що педагоги повинні бути готові працювати

з учнями, які мають різні здібності та потреби, включаючи дітей з інвалідністю, з особливими потребами в навчанні чи з мовними порушеннями. Вчителі повинні адаптувати методи навчання та оцінювання, зважаючи на індивідуальні характеристики кожного учня.

6. Забезпечення диференційованого підходу до навчання, що враховує різні темпи засвоєння матеріалу та рівень здібностей учнів.

Освітній процес за інклюзивним підходом надає учням можливість здобувати необхідні компетенції відповідно до освітніх стандартів. Для учнів з особливими освітніми потребами необхідно враховувати певні умови, без яких навчання стане важким [10; 33; 45]:

- 1) гарантування прав учнів на отримання повноцінної освіти;
- 2) створення комфортного та доступного середовища (пандуси, ліфти, спеціалізовані туалети, медичний кабінет, спортзал, профілакторій тощо);
- 3) методична та організаційна підтримка навчального процесу (індивідуалізовані програми навчання, застосування сучасних інформаційних технологій, виховна робота, поточний і підсумковий контроль знань учнів);
- 4) моніторинг ефективності інклюзивної освіти (відстеження індивідуальних досягнень учнів та інші аспекти).

Досвід показує, що інклюзивний підхід сприяє більш ефективній взаємодії всіх учасників навчального процесу (учнів, батьків, педагогів та інших працівників). Спільна діяльність формує особливу атмосферу та культуру, де кожен має рівні права та можливості для участі. Спільні цінності, які поділяють учні та працівники школи, визначають, як враховуються особливості кожної дитини чи дорослого. Ці цінності проявляються не лише у ставленні персоналу до учнів, але й у взаємодії між дорослими, підтримці індивідуальних талантів і виявленні справжньої радості від унікальності кожної людини.

Однією з переваг інклюзивної освіти є створення умов для ефективної соціалізації та індивідуалізації дітей з особливими освітніми потребами, розглянутих у широкому контексті. Соціалізація трактується як виявлення

індивідуального та творчого потенціалу кожного учня. Індивідуалізація в цьому випадку означає можливість адаптувати освітній процес до потреб конкретної дитини, дотримуючись при цьому загальних стандартів освіти, не знижуючи її рівень. Такий підхід змінює не зміст, а методи та способи навчання. Різноманіття методів навчання, орієнтація на підвищення освітнього рівня учня – це головні аспекти, до яких слід прагнути. Лише завдяки цьому можна гнучко організовувати індивідуальний освітній маршрут для кожного учня, що бере участь у цьому процесі. Тому для освітнього закладу важлива тісна співпраця фахівців різних напрямків, що дозволяє точно і скоординовано працювати з кожним учнем.

### **1.3. Індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами**

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) характеризуються різноманітними порушеннями розвитку, які впливають на їхні пізнавальні, емоційні, соціальні та поведінкові сфери. Ці особливості вимагають від педагогів й психологів розуміння специфіки функціонування кожної дитини, а також розробки індивідуальних підходів до навчання та виховання.

У дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються специфічні психологічні риси, що відрізняються від властивих одноліткам без таких потреб. Ці особливості впливають на різні аспекти формування їхньої особистості, тому потребують застосування індивідуальних методів навчання та виховання [60; 62].

Одним із підходів до класифікації особливих потреб є їх розподіл на фізичні, когнітивні та емоційні. Фізичні обмеження можуть включати труднощі з руховою активністю, порушення зору або слуху, а також наявність хронічних захворювань. Когнітивні особливості стосуються уповільнення інтелектуального розвитку чи труднощів у навчанні, тоді як емоційні проявляються у формі поведінкових труднощів або емоційної нестабільності.

Такі особливості суттєво впливають на психологічний розвиток дитини, формуючи її самооцінку, рівень соціальної інтеграції, спілкування з іншими людьми та загальне відчуття задоволення життям. Діти з особливими освітніми потребами можуть стикатися з підвищеним рівнем стресу, відчуттям невпевненості та ізоляції від однолітків [51; 59].

Основні індивідуально-психологічні особливості таких дітей залежать від характеру порушень.

## 1. Особливості пізнавальної сфери.

1.1. Порушення зору Діти з порушеннями зору зазнають труднощів у сприйнятті зорової інформації, що може призводити до уповільнення темпів пізнавального розвитку. Основними особливостями таких дітей є зниження обсягу пам'яті, труднощі у формуванні просторових уявлень та специфічне сприйняття кольорів.

1.2. Порушення слуху Діти з порушеннями слуху можуть мати знижений словниковий запас, труднощі у розумінні усної мови та спілкуванні. Через це у них часто спостерігається уповільнений розвиток мовлення та пізнавальних процесів, які значною мірою залежать від вербального компоненту.

1.3. Порушення опорно-рухового апарату Діти з порушеннями опорно-рухового апарату можуть мати обмеження у виконанні певних дій, що позначається на розвитку моторики та когнітивних функцій. Вони можуть зазнавати труднощів у навчальній діяльності, якщо вона передбачає активне використання дрібної моторики.

1.4. Порушення інтелектуального розвитку Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерними є труднощі у засвоєнні нової інформації, знижений рівень узагальнення, аналізу та синтезу. У них також спостерігаються обмеженість абстрактного мислення та переважання наочно-дійового мислення [17; 27; 38; 60; 62].

## 2. Особливості емоційно-вольової сфери.

2.1. Емоційна нестабільність Для дітей з ООП характерною є висока чутливість до зовнішніх подразників, що може призводити до перепадів

настрою, тривожності та підвищеної вразливості. У деяких випадках спостерігається емоційна загальмованість або навпаки – підвищена збудливість.

2.2. Знижений рівень саморегуляції У дітей з особливими освітніми потребами часто спостерігаються труднощі у регуляції поведінки та емоцій. Це може проявлятися у вигляді імпульсивності, недостатньо розвинених навичок контролю власних дій та відсутності вміння долати стресові ситуації [17; 27; 38; 60; 62].

### 3. Особливості соціальної сфери.

3.1. Труднощі в соціальній взаємодії Діти з ООП можуть зазнавати труднощів у встановленні контактів з однолітками та дорослими через нерозвиненість комунікативних навичок, відсутність адекватних моделей поведінки або емоційну замкнутість.

3.2. Потреба у підтримці Більшість дітей з ООП потребують постійної підтримки з боку дорослих для забезпечення емоційного комфорту та формування впевненості у власних силах. Соціальна адаптація таких дітей значною мірою залежить від сприятливого середовища та системної допомоги [17; 27; 38; 60; 62].

### 4. Поведінкові особливості.

4.1. Гіперактивність або загальмованість Деякі діти можуть демонструвати гіперактивну поведінку, що супроводжується імпульсивністю, неухважністю та низькою здатністю до зосередження. Інші, навпаки, виявляють загальмованість, повільність у виконанні завдань і труднощі з включенням у діяльність.

4.2. Схильність до стереотипій У частини дітей можуть спостерігатися стереотипні дії, повторювані рухи або ритуали, які виконуються для зниження тривожності чи інших негативних емоційних станів [17; 27; 38; 60; 62].

Отже, індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами вимагають від педагогів, психологів та інших фахівців

глибокого розуміння специфіки їх розвитку. Комплексний підхід до навчання та виховання таких дітей, врахування їхніх потреб, можливостей та обмежень сприяє створенню сприятливих умов для їхнього гармонійного розвитку та соціальної адаптації.

Для забезпечення сприятливих умов їхнього психологічного зростання необхідно впроваджувати індивідуалізовані підходи та стратегії. Це включає розробку персоналізованих навчальних програм, застосування спеціальних методик і надання постійної підтримки з боку батьків і фахівців. Важливо створити комфортне середовище, яке сприятиме розвитку потенціалу дитини та формуванню почуття власної значущості й прийняття.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретичне дослідження заявленої проблематики дало можливість зробити наступні висновки:

1. Проблема інвалідності пройшла складний і тривалий шлях еволюції – від фізичного винищення осіб із обмеженими можливостями в давні часи до сучасної інтеграції таких людей у суспільство. Історичний аналіз свідчить, що ставлення до інвалідності в різні епохи було неоднозначним, а інколи – ворожим, що зумовлювалося соціально-культурними, релігійними та економічними факторами. Сучасне розуміння інвалідності, як і відповідні соціальні практики, сформувалися під впливом філософських, наукових і педагогічних ідей, починаючи з античності й до сьогодення.

Таким чином, осмислення проблеми інвалідності в історичному, філософському, соціальному та педагогічному контекстах є важливим для побудови інклюзивного суспільства, у якому кожна людина, незалежно від фізичних чи розумових особливостей, зможе жити повноцінним життям.

2. Інклюзивне навчання є сучасною моделлю освіти, яка базується на принципі рівності прав та можливостей усіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Його ключовою метою є забезпечення

доступності якісної освіти для всіх дітей, створення умов для їхнього повноцінного розвитку та соціальної інтеграції. Історичний розвиток системи навчання дітей з особливими потребами свідчить про поступовий перехід від ізоляційних моделей до включення, що підкреслює значення соціальної інтеграції у формуванні особистості.

Таким чином, інклюзивне навчання не лише сприяє освітньому та соціальному розвитку дітей, а й формує культуру прийняття, підтримки та розвитку індивідуального потенціалу кожної дитини.

3. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) вирізняються специфічними індивідуально-психологічними характеристиками, що охоплюють пізнавальну, емоційно-вольову, соціальну та поведінкову сфери. Врахування цих особливостей є ключовим для забезпечення ефективного навчально-виховного процесу та гармонійного розвитку дитини.

Отже, для успішної соціальної інтеграції та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами необхідне створення комфортного середовища, яке враховуватиме їхні індивідуальні можливості та обмеження. Це передбачає застосування персоналізованих методик навчання, постійну підтримку з боку педагогів, психологів та батьків, а також формування в дитини почуття власної значущості. Лише за умови системного й комплексного підходу можливе ефективне подолання бар'єрів у розвитку та реалізація потенціалу кожної дитини з ООП.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

#### **2.1. Організація дослідження та підбір діагностичного інструментарію**

Теоретичне дослідження даної проблеми показало, що особистості дітей з особливими освітніми потребами мають психологічні характеристики, що відрізняються від дітей, які розвиваються відповідно до норм як фізичного, так і психічного здоров'я. Варто підкреслити, що дослідження психологічних особливостей осіб з особливими потребами є широким і комплексним, охоплюючи різні аспекти особистості.

Також, сьогодні актуальним є вивчення психологічних характеристик дітей з різними вадами, як фізичними, так і психологічними.

Зважаючи на висновки теоретичної частини та загальний характер нашої теми, для конкретизації в емпіричному дослідженні ми вибрали самовідношення як показник індивідуально-психологічних особливостей учнів спеціальної школи.

Отже, результати теоретичного аналізу і висновки, зроблені в попередніх розділах, підтверджують актуальність обраної теми нашого дослідження.

**Об'єкт дослідження** – особливі освітні потреби дітей.

**Предмет дослідження** – психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

**Мета дослідження** – емпірично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з ООП та розробити програму їхнього психологічного супроводу.

**Гіпотеза дослідження** – діти з ООП мають нижчу самооцінку порівняно з однолітками без ООП, а також виявляють низький рівень самосприйняття.

**Завдання:**

1. Сформувати діагностичну вибірку та підібрати діагностичний інструментарій.
2. Емпірично дослідити індивідуально-психологічні особливості дітей з ООП.
3. Розробити програму психологічного супроводу дітей з ООП.

**Характеристика вибірки** – в рамках дослідження було опитано 60 дітей віком 15-16 років. Перша група – 30 дітей загальноосвітніх шкіл, які не мають особливих освітніх потреб. Друга група – 30 дітей з особливими освітніми потребами (порушення слуху, зору, мовлення).

**Емпірична база дослідження** – дослідження проходило на базі ЗОШ І-ІІІ ступенів №14 та КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело».

Згідно з визначеними завданнями емпіричного дослідження, ми виконували діагностичне завдання щодо формування вибірки. На цьому етапі, з метою вивчення індивідуально-психологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами, було створено дві групи учасників. До першої групи увійшли 30 учнів Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело».

Друга група складалася з 30 учнів загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №14 м. Запоріжжя і слугувала контрольною групою у нашому дослідженні. Таким чином, загальна кількість респондентів становила 60 осіб.

Вибірка учнів з особливими освітніми потребами була сформована за допомогою педагогічних працівників КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело», які допомогли відібрати учнів відповідно до критеріїв нашого дослідження.

З урахуванням специфіки особистості таких дітей, ми обрали підлітків віком 15-16 років для формування вибірки. Це було зроблено з огляду на те, що при формуванні діагностичної вибірки з молодших респондентів ми могли б зіткнутися з певними труднощами під час проведення дослідження.

З урахуванням предмета та мети дослідження для досягнення поставлених завдань, нами було обрано наступний діагностичний інструментарій:

1. 16-факторний опитувальник Кеттела – ми обрали цей інструмент з метою вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів з особливими освітніми потребами.

2. Методика діагностики самовідношення С.Р. Пантилєєва – була обрана для виявлення особливостей ставлення респондентів до самих себе. Ми зупинилися на показнику самовідношення як одному з важливих аспектів індивідуально-психологічних характеристик людини.

Ми обрали цей показник, оскільки вважаємо, що діти з порушеннями здоров'я та труднощами в навчанні, через свої індивідуальні особливості та специфіку навчання в спеціалізованій школі, можуть мати не тільки індивідуально-психологічні відмінності, а й різницю у прояві самовідношення.

Опитувальник Кеттела є одним із найвідоміших анкетних інструментів для оцінки індивідуально-психологічних характеристик особистості, як в Україні, так і за кордоном. Він був розроблений під керівництвом Р.Б. Кеттела і використовується для опису широкого спектра індивідуальних особливостей особистості. Основною особливістю цього опитувальника є його спрямованість на виявлення 16 відносно незалежних факторів особистості. Це було досягнуто за допомогою факторного аналізу найбільш загальних рис, що спочатку були виділені Кеттелом. Кожен фактор включає кілька поверхневих рис, що об'єднані навколо однієї основної характеристики.

Опитувальник Кеттела включає різні типи завдань, такі як оцінка, вирішення тестових завдань і висловлення ставлення до певних явищ. Перед початком тестування респонденту надається спеціальний бланк, на якому він повинен робити позначки під час читання завдань. Зазначається попередня інструкція, яка містить пояснення того, що необхідно робити під час

виконання тесту. Час, відведений на виконання завдань, становить 25-30 хвилин.

Під час виконання завдань експериментатор слідкує за часом, і якщо респондент відповідає повільно, він попереджає його. Діагностика проводиться індивідуально в комфортній та професійній атмосфері. Опитувальник складається з 105 питань, для кожного з яких надаються три варіанти відповідей (a, b, c). Респондент повинен вибрати одну відповідь і зафіксувати її на бланку. Під час виконання завдань респонденту слід дотримуватися таких правил: не витратити час на роздуми, а відповідати одразу, не давати нечітких відповідей, не пропускати питання та бути чесним.

Питання в опитувальнику організовані за тематичними групами, що відображають певні риси, які в підсумку формують відповідні фактори. Обробка результатів здійснюється за допомогою спеціального ключа, в якому вказані номери питань і кількість балів, яку отримує кожен варіант відповіді (a, b, c). У клітинках, де позначено відповідну букву для фактора, балів не нараховується. Таким чином, за кожен відповідь респондент може отримати 2, 1 або 0 балів.

Підсумовуються бали за кожним фактором і заносяться до бланку відповідей (в правий стовпчик), після чого експериментатор отримує профіль особистості по 16 факторах на основі сирих оцінок. Ці показники перетворюються на стандартні (стени). Далі експериментатор оцінює рівень розвитку кожного фактору: низький, середній чи високий, записує характеристики, які відображають ступінь їх розвитку, і проводить аналіз результатів. Якщо будь-яка характеристика викликає сумніви, її краще не враховувати в описі. Для забезпечення надійності результатів, їх рекомендується перевірити за допомогою інших методик або іншої версії цього ж тесту. Результати цієї методики дозволяють оцінити психологічну специфіку основних складових темпераменту і характеру.

Кожен фактор оцінює не лише якісні та кількісні аспекти внутрішньої природи особистості, але й включає характеристику її взаємодії з іншими

людьми. Деякі фактори можна об'єднати в блоки за трьома основними напрямками:

1. Інтелектуальний блок: фактори, що оцінюють загальний рівень інтелекту (В), рівень розвитку уяви (М), сприйнятливість до нового і радикальних ідей (Q1).

2. Емоційно-вольовий блок: фактори, які включають емоційну стійкість (С), рівень тривожності (О), наявність внутрішніх напружень (Q3), розвиток самоконтролю (Q4), а також ступінь соціальної адаптованості і організованості (G).

3. Комунікативний блок: фактори, що визначають відкритість чи замкнутість особистості (А), сміливість (Н), ставлення до людей (L), ступінь домінування чи підпорядкованості (Е), залежність від групи (Q2), а також динамічність (N).

Методика діагностики самовідношення С.Р. Пантілеєва спрямована на визначення структури самоствавлення особистості, а також на оцінку рівня вираженості окремих складових цього самоствавлення, таких як закритість, впевненість у собі, самоконтроль, рефлексивне ставлення до себе, самооцінка, самоприв'язаність, внутрішні конфлікти та схильність до самозвинувачення.

Самоствавлення визначається як уявлення особистості про сенс свого «Я», що є вираженням загального ставлення до себе. Це поняття ґрунтується на концепції самосвідомості В.В. Століна, який виокремлював три основні аспекти самоствавлення: симпатію, повагу та близькість. Методика може використовуватись як індивідуально, так і в групах, без обмежень за часом. Однак при груповому обстеженні кількість учасників не повинна перевищувати 15 осіб. Час на виконання завдання становить 30-40 хвилин.

Методика дослідження самоствавлення включає 9 шкал.

Шкала 1 – внутрішня чесність (відкритість) охоплює 11 пунктів, що стосуються таких аспектів образу «Я», як ставлення до себе, поведінка, які, зазвичай, важко усвідомлюються, оскільки вони мають важливе значення для

особистості з погляду моральних норм. Низькі бали на цій шкалі вказують на високий рівень усвідомленості «Я», підвищену рефлексивність і критичність, здатність відкрито сприймати навіть неприємну інформацію. Високі значення шкали вказують на закритість, неможливість або небажання визнавати і передавати значущу інформацію про себе.

Шкала 2 – самовпевненість включає пункти, які формують уявлення про себе як про самостійну, волеву, енергійну та надійну людину, котра має підстави для самоповаги. Позитивний бік шкали відповідає високому рівню самовпевненості, зарозумілості та відсутності внутрішньої напруженості. Низькі бали на цій шкалі свідчать про незадоволення собою, сумніви в своїх можливостях і відсутність впевненості в здатності викликати повагу.

Шкала 3 – самокерівництво відображає уявлення про те, що основним джерелом активності та досягнутих результатів є сам суб'єкт, який контролює свою діяльність і особистісний розвиток. Високі бали на цій шкалі вказують на те, що людина сприймає своє «Я» як основний внутрішній стрижень, що організовує і структурує її життя та діяльність, вважаючи, що її доля знаходиться в її власних руках, а її внутрішні спонукання і цілі є обґрунтованими. Низькі бали говорять про залежність від зовнішніх обставин, відсутність здатності впливати на свою долю, проблеми з саморегуляцією, невизначеність у сприйнятті власного «Я», а також відсутність схильності до пошуку причин своїх дій і результатів всередині себе. Ця шкала схожа на психологічну концепцію, яка в літературі часто позначається як локус контролю.

Шкала 4 – дзеркальне самоствавлення охоплює питання, що стосуються того, як людина очікує ставлення до себе з боку оточуючих. Високі бали на цій шкалі вказують на впевненість суб'єкта в тому, що його особистість, характер і діяльність викликають у інших повагу, симпатію, схвалення та розуміння. Низькі бали, в свою чергу, свідчать про очікування негативного ставлення, таких як неприязнь або незадоволення з боку оточуючих.

Шкала 5 – самоцінність. Високі бали на цій шкалі вказують на наявність турботи про своє «Я», любові до себе та визнання власної цінності, а також усвідомлення важливості своєї особистості для оточуючих. Вона оцінює емоційну самооцінку, зокрема через призму таких особистих аспектів, як любов до себе, духовність і багатство внутрішнього світу. Низькі оцінки свідчать про занижену оцінку свого духовного «Я», сумніви в своїй цінності, відчуження від власного внутрішнього світу, байдужість та втрату інтересу до себе.

Шкала 6 – самоприйняття. Високі бали цієї шкали свідчать про позитивне ставлення до себе, гармонію з власним «Я», схвалення своїх планів і бажань, а також безумовне прийняття себе, незважаючи на можливі недоліки. Низькі бали вказують на відсутність цих якостей, що свідчить про низький рівень самоприйняття, що є важливим показником внутрішньої дезадаптації.

Шкала 7 – самоприв'язаність. Високі бали цієї шкали свідчать про жорсткість Я-концепції, прив'язаність до певного образу себе та небажання змінюватися, незважаючи на загальну позитивну оцінку себе. Такі переживання часто супроводжуються прихильністю до неадекватного уявлення про себе, що може бути захисним механізмом самосвідомості. Низькі бали вказують на прагнення змінити себе, відповідати ідеальному образу та незадоволеність своїм поточним станом.

Шкала 8 – внутрішня конфліктність. Високі бали на цій шкалі вказують на наявність внутрішніх суперечностей, сумнівів, незадоволення собою, тривожних і депресивних станів, що супроводжуються почуттям провини. Постійна незадоволеність і внутрішні конфлікти зазвичай пов'язані з сильно заниженою самооцінкою, що викликає сумніви в здатності щось змінити чи досягти. Часте самокопання та рефлексія відбуваються на фоні негативних емоцій щодо себе. Конфлікти в самоусвідомленні не лише не знімають напругу, але ще більше погіршують емоційний стан. Помірні показники цієї шкали свідчать про глибоке саморозуміння, розуміння своїх труднощів та

адекватне уявлення про себе. Низькі значення вказують на заперечення проблем, закритість і поверхнєве самовдоволення.

Шкала 9 – самозвинувачення. Високі значення цієї шкали вказують на схильність до внутрішніх звинувачень, коли людина схильна приписувати собі провину за свої невдачі, помилки та недоліки. Ця шкала схожа на попередню, але з певними відмінностями. Якщо шкала 8 характеризує внутрішній конфлікт, який пов'язаний із низьким рівнем самоповаги (недооцінка своїх здібностей, знань та потенціалу), то шкала 9 вказує на відсутність самоприязні та негативне ставлення до себе, навіть якщо власні якості оцінюються високо. Дуже низькі показники як за шкалою 8, так і за шкалою 9 при загальному зниженні інших параметрів можуть свідчити про глибоку внутрішню дезадаптацію і кризу, яка потребує втручання психокорекційних заходів.

## **2.2. Результати емпіричного дослідження прояву ПТСР у військовослужбовців**

Емпірична частина нашого дослідження мала поетапний характер. На початковому етапі ми провели діагностику індивідуально-психологічних характеристик і ставлення до себе учнів загальноосвітніх шкіл, використовуючи обрані методики. Ця процедура була спрямована на збір емпіричних даних серед респондентів контрольної групи. Зокрема, першим етапом була реалізація методики Кетелла. Отримані результати були узагальнені та систематизовані в таблиці 2.1

Таблиця 2.1.

### Діагностика за методикою Кеттелла (учні ЗОШ)

Фактори	Рівні вираженості фактора	Кількість балів	Кількість учнів ЗОШ
Емоційність	В	8-10	15
	С	5-7	12
	Н	4-1	3

Інтелект	В	8-10	5
	С	5-7	21
	Н	4-1	4
Сила «Я»	В	8-10	6
	С	5-7	21
	Н	4-1	3
Конформність/Домінантність	В	8-10	14
	С	5-7	9
	Н	4-1	7
Стриманість/Експресивність	В	8-10	17
	С	5-7	9
	Н	4-1	4
Супер Его	В	8-10	15
	С	5-7	13
	Н	4-1	2
Сміливість/Нерішучість	В	8-10	19
	С	5-7	11
	Н	4-1	0
Чутливість/Жорсткість	В	8-10	15
	С	5-7	9
	Н	4-1	4
Довірливість/Підозрілість	В	8-10	13
	С	5-7	13
	Н	4-1	4
Праксернія/Аутія	В	8-10	3
	С	5-7	12
	Н	4-1	15
Прямолінійність/Дипломатичність	В	8-10	13
	С	5-7	16
	Н	4-1	1
Самовпевненість/Відчуття провини	В	8-10	11
	С	5-7	18
	Н	4-1	1
Консерватизм/Радикалізм	В	8-10	15
	С	5-7	11
	Н	4-1	4
Залежність від групи	В	8-10	6
	С	5-7	13
	Н	4-1	11
Думка про самого себе	В	8-10	13

	С	5-7	17
	Н	4-1	0
Его напруженість	В	8-10	7
	С	5-7	15
	Н	4-1	8

Провівши діагностику індивідуально-психологічних особливостей учнів загальноосвітніх шкіл за методикою Кеттела, ми з'ясували, що більшості учнів притаманний високий або середній рівень емоційності. Це означає, що такі учні мають багаті та яскраві емоційні прояви, відрізняються природністю, чутливістю, невимушеністю в поведінці, готовністю до співпраці, уважним ставленням до інших людей і добротою. Вони воліють працювати з іншими людьми, легко інтегруються в активні групи, не бояться критики, добре запам'ятовують обличчя, події, прізвища та імена. Більшість учнів у цій вибірці продемонстрували середній рівень інтелекту.

Більшість учнів (22 особи) мають середній рівень за фактором Сила «Я». Для них характерна помірна емоційна стійкість. Такі люди не переживають через незначні невдачі.

У вибірці більшість учнів проявляють схильність до домінування за фактором конформність/домінантність. Це вказує на їх прагнення до лідерства, самостійності, незалежності, а також на ігнорування соціальних норм і авторитетів. Такі люди діють рішуче і енергійно, відстоюючи своє право на самостійність і вимагаючи цього від інших. Вони не приймають влади над собою і у конфліктах часто звинувачують інших. Учні цієї групи мають високу життєву активність і добре розвинену комунікабельність.

Було зафіксовано більшість респондентів з високим і середнім рівнями за фактором Супер Его. Для таких дітей характерні риси відповідальності, обов'язковості та стійкості моральних переконань. Ці люди відрізняються точністю і акуратністю у справах, цінують порядок у всьому, суворо дотримуються правил, навіть коли вони здаються незначними або формальними.

Більшість учнів ЗОШ можна охарактеризувати як сміливих та рішучих. Крім того, для респондентів цієї вибірки характерні емоційна чутливість та помірний рівень стриманості в прояві власних емоцій. Більшість учнів мають високий або середній рівень довірливості та не проявляють надмірної підозрілості. Також вони схильні до практичного підходу, прагнуть об'єктивно оцінювати ситуації та людей.

Фактор прямолінійності/дипломатичності виявив переважання учнів з високими та середніми результатами, що свідчить про їхню витонченість, економність у словах та принциповість. Такі особи зазвичай не піддаються емоціям і проявляють коректність, ввічливість та стриманість. Вони підходять до ситуацій з розумом, обережно плануючи свою поведінку. Скептично ставляться до загальних закликів і гасел, часто схильні до маніпуляцій. У спілкуванні вони м'які, ввічливі та уважно стежать за своєю мовою і манерами.

Учні ЗОШ виявляють більшу впевненість у собі та менш схильні до відчуття провини. Серед інших індивідуально-психологічних особливостей цієї категорії учнів можна відзначити їхнє прагнення до здобуття знань, як загальних, так і в галузі соціально-політичної освіти.

За фактором «залежність від групи» більшість респондентів показали середні та низькі результати, що вказує на їхнє прагнення бути частиною певної соціальної групи. На нашу думку, ці показники можна пояснити віковими особливостями, оскільки для підлітків на цьому етапі розвитку характерне бажання самореалізуватися через належність до певної групи.

Учні ЗОШ в основному мають середні та високі показники за фактором зарозумілості. Високі оцінки вказують на їхню організованість, здатність ефективно контролювати свої емоції та поведінку. Такі люди діють злагоджено і планомірно, не втрачаючи фокусу. Їхній самоконтроль базується на чітко визначених цілях і мотивах.

Респонденти цієї вибірки продемонстрували середній та низький рівень його напруженості, що свідчить про відсутність значних

внутрішньоособистісних конфліктів. Отже, використовуючи методику Кеттела, ми змогли провести дослідження індивідуально-психологічних особливостей учнів загальноосвітніх шкіл.

На наступному етапі ми провели діагностику само відношення учнів загальноосвітніх шкіл, що є важливою складовою для характеристики індивідуально-психологічних особливостей їх особистості. Для цього ми використали методику, розроблену С.Р. Пантілеєвим. Після проведення діагностики, отримані результати були зафіксовані у таблиці 2.2.

Отже, за результатами діагностики само відношення учнів загальноосвітніх шкіл можна зробити висновок, що для цих учнів характерні середні та низькі рівні замкнутості. Це означає, що вони мають достатній рівень рефлексії для роботи над власними помилками. Іншими словами, ці учні здатні працювати над своїм розвитком.

Більшість учнів продемонстрували середні результати за шкалою самовпевненості. Згідно з інтерпретацією цієї методики, такі показники властиві людям, які в звичних ситуаціях зберігають працездатність, упевненість у собі та орієнтацію на успіх. Однак, коли виникають непередбачувані труднощі, їхня впевненість знижується, а тривога і неспокій зростають.

Більшість респондентів вважають власне «Я» основним джерелом розвитку. Таким людям притаманний контроль над своїми емоціями, а також прояви самоконтролю, хоча й в звичних обставинах. Більшість учнів цієї вибірки мають середній та високий рівень відображеного само ставлення, що означає, що вони вірять, що їх оточення в цілому оцінює і бачить їх у позитивному світлі.

Таблиця 2.2.

## Діагностика за методикою С.Р. Пантілеєва (учні ЗОШ)

Шкали	Рівні вираженості фактора	Кількість балів	Кількість учнів ЗОШ
Замкнутість	В	9-10	6

	С	2-8	12
	Н	0-1	12
Самовпевненість	В	12-14	4
	С	5-11	22
	Н	0-4	4
Самокерування	В	9-12	12
	С	4-8	16
	Н	0-3	2
Відображене самовідношення	В	9-11	13
	С	3-8	14
	Н	0-2	3
Самоцінність	В	11-14	16
	С	4-10	10
	Н	0-3	4
Самоприйняття	В	10-12	16
	С	5-9	10
	Н	0-4	4
Самоприв'язаність	В	9-11	16
	С	3-8	10
	Н	0-2	4
Внутрішня конфліктність	В	9-11	5
	С	3-8	11
	Н	0-2	14
Самозвинувачення	В	9-10	4
	С	3-8	22
	Н	0-2	4

Що стосується самоцінності, більшість респондентів адекватно оцінюють свої чесноти та їхню важливість, а також свою цінність як особистості. Окрім того, для учнів ЗОШ характерною індивідуально-психологічною особливістю є позитивне само сприйняття. Вони здатні об'єктивно оцінювати та сприймати всі аспекти свого «Я».

Діагностика показала, що для дітей цієї вибірки характерне прагнення зберігати сталість різних аспектів власного «Я», що свідчить про певну ригідність в самосприйнятті.

За шкалою «внутрішня конфліктність» респонденти цієї групи продемонстрували низькі та середні показники, що означає, що у них відсутній виражений внутрішньоособистісний конфлікт.

За шкалою «самозвинувачення» підлітки цієї вибірки (23 особи) показали середні результати, що свідчить про вибіркоче ставлення до себе. Вони схильні звинувачувати себе за певні вчинки чи дії, при цьому це часто супроводжується вираженням гніву та розчарування щодо оточуючих.

Отже, нам вдалося провести дослідження само відношення учнів ЗОШ. Результати діагностики показали, що само сприйняття учнів є позитивним за всіма шкалами. Однак, слід відзначити наявність певної ригідності у їхньому прагненні до змін у власному житті.

На наступному етапі ми провели діагностику індивідуально-психологічних особливостей та самовідношення учнів КЗ «Джерело». Як і на попередньому етапі, для дослідження були використані методика Кеттела для визначення індивідуально-психологічних рис учнів спеціальних шкіл та методика С.Р. Пантилєєва для оцінки самоствавлення.

Після проведення діагностики індивідуально-психологічних особливостей учнів з ООП, ми отримали результати, які представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

## Діагностика за методикою Кеттела (учні спеціальних шкіл)

Фактори	Рівні вираженості фактора	Кількість балів	Кількість учнів ЗОШ
Емоційність	В	8-10	3
	С	5-7	11
	Н	4-1	16
Інтелект	В	8-10	0
	С	5-7	7
	Н	4-1	23
Сила «Я»	В	8-10	0
	С	5-7	12

	Н	4-1	18
Конформність/Домінантність	В	8-10	1
	С	5-7	7
	Н	4-1	22
Стриманість/Експресивність	В	8-10	0
	С	5-7	7
	Н	4-1	23
Супер Его	В	8-10	0
	С	5-7	5
	Н	4-1	25
Сміливість/Нерішучість	В	8-10	0
	С	5-7	10
	Н	4-1	20
Чутливість/Жорсткість	В	8-10	10
	С	5-7	15
	Н	4-1	2
Довірливість/Підозрілість	В	8-10	10
	С	5-7	10
	Н	4-1	10
Праксернія/Аутія	В	8-10	0
	С	5-7	5
	Н	4-1	25
Прямолінійність/Дипломатичність	В	8-10	10
	С	5-7	14
	Н	4-1	6
Самовпевненість/Відчуття провини	В	8-10	0
	С	5-7	17
	Н	4-1	13
Консерватизм/Радикалізм	В	8-10	2
	С	5-7	10
	Н	4-1	20
Залежність від групи	В	8-10	0
	С	5-7	7
	Н	4-1	23
Думка про самого себе	В	8-10	0
	С	5-7	13
	Н	4-1	17
Его напруженість	В	8-10	10
	С	5-7	10
	Н	4-1	10

Отже, в процесі діагностики індивідуально-психологічних особливостей учнів з ООП ми виявили, що їхні показники по кожному з факторів суттєво відрізняються від тих, що спостерігаються в учнів ЗОШ. Головною особливістю цієї групи є те, що кількість осіб з високим рівнем проявів кожного з факторів за методикою є значно нижчою.

Таким чином, загальний профіль особистості учнів з ООП виглядає наступним чином:

1. На відміну від учнів ЗОШ, учні інтернату характеризуються недостатньою впевненістю в собі, яскраво вираженою залежністю від групи та низькими показниками інтелекту. Вони мають труднощі у вирішенні абстрактних задач або не можуть розв'язувати їх без значних зусиль. Ці діти часто не можуть контролювати свої емоції, імпульси та почуття, або їм це дається дуже важко.

2. Діти виявляють високу конформність, легко піддаються впливу та думці оточуючих. Вони ставляться до інших з великою серйозністю та обережністю, не схильні до відкритого прояву своїх почуттів.

3. Ці діти схильні до нестабільності, часто кидають розпочаті справи. Вони проявляють лінь, недобросовісність, егоїзм і мають низький рівень морального самоконтролю. Вони можуть ставитись зневажливо до моральних цінностей і бути схильними до обману та нечесності. Такі діти можуть бути сміливими, але водночас не рішучими. Однак, результати діагностики індивідуально-психологічних особливостей показали їх високу емоційну чутливість, здатність до співчуття та схильність до жалю до тих, хто цього потребує чи заслуговує.

4. Учні з ООП проявили схильність до підозрливості та недовіри. Крім того, їхні результати свідчать про відсутність яскраво вираженої та розвинутої уяв

5. Ці діти мають надмірно високий рівень почуття провини, яке постійно присутнє в їхньому житті. Вони схильні до самокритики, занижуючи власні можливості, компетентність, знання і здібності. Відчувають себе невпевнено

та незручно в соціальних ситуаціях. Вони часто поведуться занадто скромно, замкнуто і відокремлені.

6. Ці діти характеризуються низькими результатами за шкалою "думка про себе", що свідчить про їхню слабку волю та низький рівень самоконтролю, особливо щодо своїх бажань. Їхня діяльність часто хаотична та неупорядкована. Вони мають проблеми з організацією часу та плануванням виконання завдань, що призводить до залишення справ незавершеними. Іноді вони починають нові завдання без належного обмірковування попередніх.

7. Не менш важливим є те, що у цих дітей спостерігається високий рівень Его-напруженості, що свідчить про виражену схильність до внутрішньоособистісного конфлікту. Цей стан також супроводжується емоційною нестабільністю, зниженим настроєм, дратівливістю та нетерпимістю. У груповій діяльності вони часто ігнорують важливі аспекти, такі як єдність, порядок та лідерство.

Отже, в результаті діагностики індивідуально-психологічних особливостей учнів з ООП, було виявлено, що їхні показники значно відрізняються від результатів контрольної групи (учнів ЗОШ). Особливо помітні негативні відмінності в показниках інтелектуального та емоційно-вольового блоків.

На фінальному етапі ми провели діагностику самовідношення учнів з ООП за допомогою методики С.Р. Пантїлєєва. В результаті були отримані показники, які ми узагальнили та організували у вигляді таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Діагностика за методикою С.Р. Пантїлєєва (учні спеціальної школи)

Шкали	Рівні вираженості фактора	Кількість балів	Кількість учнів ЗОШ
Замкнутість	В	9-10	14
	С	2-8	13
	Н	0-1	3
Самовпевненість	В	12-14	0

	С	5-11	12
	Н	0-4	18
Самокерування	В	9-12	0
	С	4-8	9
	Н	0-3	21
Відображене самовідношення	В	9-11	0
	С	3-8	6
	Н	0-2	24
Самоцінність	В	11-14	0
	С	4-10	8
	Н	0-3	22
Самоприйняття	В	10-12	0
	С	5-9	3
	Н	0-4	27
Самоприв'язаність	В	9-11	1
	С	3-8	10
	Н	0-2	19
Внутрішня конфліктність	В	9-11	17
	С	3-8	13
	Н	0-2	0
Самозвинувачення	В	9-10	12
	С	3-8	17
	Н	0-2	1

Провівши дослідження самовідношення учнів з ООП та порівнявши отримані результати з контрольною групою, ми дійшли висновку, що діти з ООП мають загально негативне самосприйняття. Для них властиві високі рівні замкнутості, самозвинувачення та внутрішнього конфлікту.

Згідно з результатами діагностики, для таких дітей характерні низькі показники за такими аспектами, як самоцінність, самовпевненість, самокерування, самоприйняття та самоприв'язаність. Вони не сприймають себе як унікальних та неповторних особистостей і часто не здатні знайти в собі позитивні риси. Такі діти схильні до самозвинувачень і переживають внутрішні конфлікти.

На нашу думку, ці особливості обумовлені не лише фізичними характеристиками та станом дітей, але й їхнім перебуванням у

спеціалізованому навчальному закладі, що також має значний вплив на формування їх особистості. Враховуючи один із основних принципів вітчизняної психології, який підкреслює детермінованість психічного розвитку, можна стверджувати, що індивідуально-психологічні риси учнів спеціальних шкіл формуються під впливом не лише фізичних чи психологічних потреб, але й оточуючого середовища. Ми вважаємо, що дослідження впливу середовища на дітей з особливими потребами заслуговує на окрему увагу.

### 2.3. Математичний аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Останній етап аналізу результатів був спрямований на виявлення закономірності відмінностей за допомогою математичних методів. Для перевірки виявлених відмінностей ми скористалися методами математичної статистики. На цьому етапі проведено аналіз отриманих даних на наявність закономірностей за допомогою критерію Манна-Уїтні. Результати представлені в таблицях 2.3. та 2.4.

Таблиця 2.3.

#### Результати застосування критерія Манна-Уїтні (опитувальник Кеттелла)

Досліджений параметр	Вибірка	Сума рангів	Статистика U
Емоційність	ООП	506.6	193,9*
	ЗОШ	965.6	
Інтелект	ООП	561.6	155,5*
	ЗОШ	613.6	
Сила «Я»	ООП	959.6	169,5*
	ЗОШ	936.6	
Конформність/Домінантність	ООП	556.6	110,5*
	ЗОШ	539.6	
Стриманість/Експресивність	ООП	1059.6	126,5*
	ЗОШ	566.6	
Супер Его	ООП	655.6	263,5
	ЗОШ	696.6	
Сміливість/Нерішучість	ООП	626	185*
	ЗОШ	899	
Чутливість/Жорсткість	ООП	594	165*

	ЗОШ	856	
Довірливість/Підозрілість	ООП	632.6	105,5*
	ЗОШ	592.6	
Праксернія/Аутія	ООП	559.6	155,5*
	ЗОШ	990.6	
Прямолінійність/Дипломатичність	ООП	506.6	193,5*
	ЗОШ	965.6	
Самовпевненість/Відчуття провини	ООП	561.6	155,5*
	ЗОШ	613.6	
Консерватизм/Радикалізм	ООП	556.6	169,5*
	ЗОШ	959.6	
Залежність від групи	ООП	936.6	110,5*
	ЗОШ	539.6	
Думка про самого себе	ООП	566.6	126,5 *
	ЗОШ	1059.6	
Его напруженість	ООП	455.6	163,5*
	ЗОШ	896.6	

Аналізуючи надані дані, можна зробити висновки про відмінності між учнями загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) та учнями з особливими освітніми потребами (ООП) за різними параметрами, використовуючи статистику Манна-Уїтні для визначення статистичної значущості відмінностей.

#### 1. Емоційність:

- Учні з ООП мають меншу емоційність (менша сума рангів) порівняно з учнями ЗОШ. Це може бути результатом того, що діти з особливими потребами мають більші труднощі у вираженні емоцій або виявляють меншу емоційну чутливість через специфіку їхнього психоемоційного розвитку та соціального оточення.

#### 2. Інтелект:

- Різниця в інтелекті може свідчити про те, що учні з ООП мають специфічні труднощі в навчанні або інтелектуальну відсталість у порівнянні з їхніми однолітками, що може бути зумовлено наявністю фізичних чи психічних обмежень.

#### 3. Сила "Я":

- Сила "Я" в учнів ООП трохи вища, що може вказувати на більшу впевненість і стійкість в емоційно-вольовій сфері, але також може бути результатом адаптації до специфічних умов і середовища спеціалізованої школи.

#### 4. Конформність/Домінантність:

○ Менша конформність у дітей з ООП може вказувати на їх схильність до автономії або внутрішніх конфліктів через неповноцінність у соціальних відносинах. Це може бути результатом соціальної ізоляції або підвищеної потреби в захисті своїх кордонів.

#### 5. Стриманість/Експресивність:

○ Порівняно з учнями ЗОШ, діти з ООП мають меншу експресивність. Це може бути пов'язано з труднощами в соціальній адаптації або переживаннями, пов'язаними з власною неповноцінністю, що зменшує їх бажання відкрито виражати емоції.

#### 6. Супер Его:

○ Вищий показник супер его у дітей з ООП може свідчити про підвищену соціальну регуляцію та прагнення відповідати певним соціальним нормам, хоча це може також бути механізмом психологічного захисту від власних труднощів.

#### 7. Сміливість/Нерішучість:

○ Учні з ООП відзначаються меншою сміливістю та більшою нерішучістю. Це може бути результатом низької самооцінки або страху перед невдачею, що часто спостерігається у дітей, які мають труднощі у навчанні чи фізичному розвитку.

#### 8. Чутливість/Жорсткість:

○ Діти з ООП виявляють більшу чутливість, що може бути наслідком підвищеного сприйняття зовнішніх впливів, які часто спостерігаються в осіб із певними психічними чи фізичними особливостями.

#### 9. Довірливість/Підозрілість:

○ Знижена довірливість у дітей з ООП може бути спричинена соціальними труднощами або негативними переживаннями, які вони могли пережити через обмеження в соціальній інтеракції або несприйняття з боку інших дітей.

#### 10. Праксернія/Аутія:

- Менший показник праксернії в учнів з ООП може вказувати на їхні труднощі в освоєнні соціальних і практичних навичок, що є характерним для дітей з особливими потребами.

11. Прямолінійність/Дипломатичність:

- Порівняно з учнями ЗОШ, учні з ООП проявляють більше прямолінійності. Це може бути пов'язано з їх недостатнім соціальним досвідом або труднощами у взаємодії з іншими, що призводить до менш гнучкого підходу в спілкуванні.

12. Самовпевненість/Відчуття провини:

- Учні з ООП мають нижчий рівень самовпевненості, що пов'язано з високим рівнем самозвинувачень та внутрішнього конфлікту через труднощі у навчанні та соціальній адаптації.

13. Консерватизм/Радикалізм:

- Діти з ООП мають більш консервативні погляди, що може бути наслідком обмеженого досвіду або збережених, сталих моделей поведінки в умовах спеціалізованого навчального середовища.

14. Залежність від групи:

- Діти з ООП відзначаються меншою залежністю від групи, що може бути пов'язано з відсутністю значущих соціальних зв'язків або труднощами в адаптації до групи однолітків.

15. Думка про самого себе:

- Самосприйняття дітей з ООП є значно нижчим, що пов'язано з їх соціальною ізоляцією, низькою самооцінкою та специфічними психологічними труднощами, які супроводжують їхній розвиток.

16. Его напруженість:

- Учні з ООП мають більшу его-напруженість, що може свідчити про наявність внутрішнього конфлікту, тривожності та нестабільності в самосприйнятті.

Таблиця 2.4.

## Результати застосування критерія Манна-Уїтні (опитувальник Кеттелла)

Досліджений параметр	Вибірка	Сума рангів	Статистика U
Замкнутість	ООП	407.5	160*
	ЗОШ	974.5	
Самовпевненість	ООП	471.5	125*
	ЗОШ	713.5	
Самокерування	ООП	549.5	170*
	ЗОШ	837.5	
Відображене самовідношення	ООП	447	120*
	ЗОШ	439	
Самоцінність	ООП	1049.5	135,5*
	ЗОШ	477.5	
Самоприйняття	ООП	425.5	175*
	ЗОШ	797.5	
Самоприв'язаність	ООП	727	184*
	ЗОШ	899	
Внутрішня конфліктність	ООП	494	174*
	ЗОШ	845	
Самозвинувачення	ООП	732.5	125,5*
	ЗОШ	492.5	

Аналізуючи надані дані, можна зробити висновки про відмінності між учнями загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) і учнями з особливими освітніми потребами (ООП) за різними психологічними параметрами, використовуючи статистику Манна-Уїтні для визначення статистичної значущості відмінностей.

## 1. Замкнутість:

- Учні з ООП мають значно вищий рівень замкнутості (менша сума рангів), що може бути результатом труднощів у соціальній адаптації та взаємодії з однолітками. Це може бути обумовлено як фізичними обмеженнями, так і специфікою навчання в спеціалізованих закладах, де діти можуть відчувати себе відокремленими від більшості.

## 2. Самовпевненість:

- Учні з ООП мають значно нижчий рівень самовпевненості порівняно з учнями ЗОШ. Це може бути зумовлено зниженим самооцінюванням через наявність фізичних чи психічних труднощів або соціальної ізоляції в умовах спеціалізованого навчального середовища.

## 3. Самокерування:

- Нижчий рівень самокерування у дітей з ООП може вказувати на труднощі в плануванні та контролі власних дій, що є характерним для дітей, які мають особливі потреби, зокрема, через обмежені можливості в навчанні або взаємодії з оточенням.

#### 4. Відображене самовідношення:

- Порівняно з учнями ЗОШ, учні з ООП мають менш виражене відображене самовідношення. Це може бути наслідком низької самооцінки і проблем із сприйняттям свого місця в соціумі, що може бути пов'язано з особливими потребами або стереотипами суспільства щодо таких дітей.

#### 5. Самоцінність:

- Учні з ООП мають значно вищу самоцінність, що може бути результатом спроб компенсувати труднощі, з якими вони стикаються в навчанні та соціальній взаємодії. Високий рівень самоцінності може бути також пов'язаний з адаптаційними механізмами в умовах спеціалізованої школи.

#### 6. Самоприйняття:

- Більш низький рівень самоприйняття серед учнів з ООП може бути зумовлений труднощами прийняття своїх фізичних чи психічних особливостей, що часто є характерним для дітей, які мають особливі потреби.

#### 7. Самоприв'язаність:

- Учні з ООП мають більшу самоприв'язаність, що може вказувати на їх більшу потребу в емоційному підтримці та увазі з боку оточення, адже вони можуть відчувати себе більш залежними від підтримки з боку дорослих та однолітків через свою унікальність і труднощі в адаптації.

#### 8. Внутрішня конфліктність:

- Більша внутрішня конфліктність у дітей з ООП може бути результатом боротьби між їхнім бажанням адаптуватися до соціальних норм та труднощами, які виникають через фізичні чи психічні обмеження, що приводить до емоційної напруги.

#### 9. Самозвинувачення:

○ Учні з ООП виявляють більшу схильність до самозвинувачення, що може бути пов'язано з труднощами в соціальній адаптації, низьким рівнем підтримки з боку однолітків і тиском, який може виникати в умовах соціальної ізоляції або надмірних вимог.

Припускаємо, що основними причинами виявлених відмінностей є фізичні, психологічні та соціальні труднощі учнів з ООП. Спеціалізоване навчання та перебування в умовах, що обмежують їхні соціальні взаємодії, можуть призвести до зниження самооцінки, підвищення внутрішніх конфліктів і замкнутості, а також до труднощів у прийнятті себе та інших. Ці фактори мають значний вплив на психоемоційний розвиток дітей з особливими потребами порівняно з їхніми однолітками, які навчаються в загальноосвітніх школах.

### **Висновки до другого розділу**

1. Ми визначили діагностичні інструменти, до яких увійшли: методика Кеттела для виявлення індивідуально-психологічних особливостей особистості та методика С.Р. Пантисєва для оцінки самовідношення.

2. Ми сформували вибірку респондентів, яка включала 30 учнів загальноосвітньої школи, що становили контрольну групу, та 30 учнів спеціальної школи-інтернату. Вік респондентів – 15-16 років.

3. Було проведено констатувальний експеримент для виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів з ООП, при цьому результати учнів цієї школи порівнювалися з результатами контрольної групи.

4. Ми проаналізували і описали отримані результати, які були зафіксовані в таблицях.

5. Результати дослідження показали, що учні з ООП відрізняються за індивідуально-психологічними характеристиками від учнів загальноосвітніх шкіл, особливо у емоційно-вольовій та когнітивній сферах. Такі діти мають

нижчу самооцінку порівняно з однолітками, а також виявляють низький рівень самосприйняття, що, на нашу думку, пов'язано не тільки з особливими потребами, а й з навчанням у спеціалізованому закладі.

## РОЗДІЛ 3

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

#### **3.1. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами**

Забезпечення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є ключовим завданням освітніх установ, оскільки воно сприяє гармонійному розвитку, успішній соціалізації та покращенню результатів навчання. Грамотно організований супровід допомагає не тільки полегшити процес адаптації дитини до умов освітнього середовища, але й сприяє формуванню важливих життєвих навичок, необхідних для її подальшого становлення в суспільстві.

Освітній процес для дітей з особливими потребами передбачає їхнє інтегрування у спільну діяльність із ровесниками, починаючи з дошкільного віку. Питання щодо організації навчання, виховання, психологічного супроводу та соціально-педагогічної підтримки таких дітей розглядаються з урахуванням психологічних, педагогічних та методичних вимог до роботи з ними. Дослідники дійшли висновку, що діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами повинна бути спрямована на забезпечення систематичної допомоги, що охоплює як психологічний, так і соціальний супровід усіх учасників освітнього процесу [6; 11; 30; 35; 36].

Важлива роль у цьому процесі відводиться фахівцям психологічної служби, які співпрацюють з педагогами, батьками, працівниками психолого-медико-педагогічних консультацій (зараз – інклюзивно-ресурсних центрів) та громадськістю. Завдання психологічної служби полягає у своєчасному та регулярному аналізі психофізичних особливостей розвитку дитини, вивченні причин її поведінки та діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних характеристик. Служба також

забезпечує створення умов, які сприяють саморозвитку та самовихованню дитини, і допомагає навчальним закладам у реалізації освітніх та виховних цілей [11; 27].

Основна мета психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у навчально-виховних закладах міста полягає у комплексному вивченні їхнього особистісного потенціалу, зокрема: визначенні відповідності рівня інтелектуального розвитку дитини віковим нормам, оцінці стану когнітивних процесів, рівня мотивації до навчання; аналізі емоційно-вольових якостей та індивідуальних рис характеру, а також підтримці творчих та інтелектуальних здібностей. Досягнення цієї мети забезпечується завдяки спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу – батьків, педагогів та дітей – у напрямку розвитку, спілкування, навчання, соціалізації, адаптації та професійного самовизначення дітей з особливими потребами.

Під час аналізу психічного розвитку дитини практичний психолог визначає чинники, що ускладнюють її пізнавальну діяльність, взаємодію з оточенням і процес соціальної адаптації, а також виявляє потенційні можливості, які можна задіяти у корекційно-розвитковій роботі. З огляду на характер порушення розвитку та здібності дитини організовується корекційна діяльність. Більшість дітей з особливими освітніми потребами беруть участь у заняттях у невеликих корекційних групах (по 3-4 особи). Водночас практичний психолог заздалегідь відбирає відповідні завдання та вправи, що сприяють гармонійному розвитку дитини.

Якщо говорити, про психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в ЗВО, це є важливим аспектом, оскільки для першокурсників з такими потребами ключовою проблемою є їх адаптація в студентському колективі та налаштування навколишнього середовища під їхні вимоги. Інтеграція осіб з інвалідністю в соціум і збільшення їх конкурентоспроможності на ринку праці вимагають впровадження програм соціально-психологічної реабілітації та надання психологічної підтримки

вищими навчальними закладами. Процес включення студента з інвалідністю до інклюзивного навчального середовища потребує значного часу для адаптації.

Основними завданнями для таких студентів є:

- адаптація до навчального процесу, включаючи його режим, методи навчання та систему оцінювання знань;
- ознайомлення зі структурою навчального закладу та його традиціями;
- інтеграція у студентське середовище та взаємодія з одногрупниками;
- налаштування свого організму на ритм студентського життя і навчання, а також розвиток своїх здібностей і талантів.

Багатьом студентам з особливими освітніми потребами не вистачає необхідної уваги та підтримки з боку викладачів, оскільки вони не бажають повідомляти про свою хворобу. Деякі з них занадто емоційно реагують на свою інвалідність і не хочуть, щоб їх асоціювали з ярликами через фізичні обмеження. Такі студенти переконані, що зможуть самостійно справитися з труднощами. Інші, можливо, спираються на ті методи, що допомагали їм раніше, але через вищий темп навчання та більшу кількість складних завдань, додаткова підтримка їм буде необхідною.

Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами включає:

1. Підвищення психологічної обізнаності серед усіх учасників навчального процесу: студентів, викладачів та працівників.
2. Проведення соціально-психологічної діагностики, моніторинг особистісного розвитку та соціальних умов студентів, прогнозування змін в освітньому середовищі та визначення його основних напрямків.
3. Розробка та корекція соціально-психологічного розвитку студентів в процесі навчання та виховання.
4. Проведення соціально-психологічної та педагогічної реабілітації студентів з особливими потребами.

5. Надання консультативної та методичної підтримки всім учасникам навчального процесу.

Під час супроводу ми виявили особливості роботи зі студентами з особливими освітніми потребами в умовах вищого навчального закладу:

- серед них не спостерігаються порушення дисципліни;
- студенти цієї категорії часто мають низьку самооцінку. Тому психолог має впливати на формування позитивного ставлення до себе та своїх можливостей, сприяючи розвитку позитивної «Я-концепції» у кожного студента;
- особлива увага повинна приділятися розвитку навичок співпраці та колективної взаємодії. Для швидшої соціальної адаптації студент з особливими потребами повинен навчитися працювати в команді, враховуючи інтереси і побажання інших, та здійснювати спільні дії;
- важливо формувати в таких студентів самостійність, навички самообслуговування, культурної поведінки, а також привчати їх до життя і праці в колективі.

Психологічна робота зі студентами з особливими потребами охоплює широкий спектр проблем: низька самооцінка, невпевненість у своїх силах, тривожність, наявність страхів, труднощі в комунікації, нестабільність психоемоційного стану, порушення саморегуляції, дезадаптація, відчуття залежності від оточуючих, почуття безнадійності та інші.

Під час супроводу студентів з особливими потребами практичний психолог проводить ряд важливих психосоціальних та педагогічних заходів, зокрема:

1. Психодіагностичний етап: оцінка рівня розвитку студента, виявлення індивідуальних особливостей, рівня розвитку психічних процесів, аналіз соціальної зрілості, вивчення стилю взаємодії педагогів і батьків, проведення тестування та анкетування педагогічних працівників і батьків щодо готовності до інклюзивного навчання, а також дослідження особливостей родини, в якій виховується студент.

2. Підготовка документації для організації психолого-педагогічного супроводу студента з особливими потребами: індивідуальна психологічна картка супроводу студента та картка реабілітації.

3. Розробка та затвердження індивідуальних навчальних і розвиваючих програм з рекомендаціями для кураторів, викладачів і батьків, створених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога).

4. Моніторинг ефективності передбачає використання таких методів:

- дидактичного – оцінка результатів різних аспектів навчально-виховного процесу;

- виховного – визначення ефективності виховної роботи та взаємин між учасниками процесу;

- соціально-психологічного – спостереження за колективними та груповими взаємодіями, а також психологічним станом студентів і їх батьків;

- медичного – моніторинг змін у стані здоров'я студента з особливими потребами.

5. Розробка шляхів виправлення можливих негативних наслідків: планування форм, методів і прийомів роботи з студентами та їх батьками; створення індивідуальних та групових психолого-педагогічних програм супроводу, які допомагають виявити відповідні проблеми; моніторинг ефективності запроваджених змін.

Психологічне вивчення властивостей особистості проводиться через діагностичну роботу за допомогою відповідних психодіагностичних методів. Цей процес включає перший діагностичний етап, мета якого – визначити рівень розвитку досліджуваної властивості особистості, а також другий етап, який оцінює ефективність корекційної роботи.

Для вивчення властивостей особистості зазвичай обираються мінімум три психодіагностичні методики, які використовуються як на першому, так і на другому етапах дослідження.

Під час психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами застосовуються такі основні методи обстеження:

- аналіз документації;
- бесіда;
- оцінка результатів діяльності;
- спостереження;
- експеримент;
- тестування.

Корекційний аспект роботи психолога охоплює низку заходів, спрямованих на корекцію особистісних проявів поведінки та розвиток студента за допомогою спеціальних методів психологічної корекції, таких як індивідуальні корекційні заняття, тренінги та ділові ігри.

У роботі зі студентами з особливими освітніми потребами в рамках групової роботи для корекції поведінки та особистісних проявів ми використовуємо такі тренінги:

- тренінг комунікації;
- тренінг ефективної соціальної взаємодії;
- тренінг підвищення самооцінки;
- тренінг зниження тривожності та подолання страхів;
- тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції;
- тренінг розвитку творчих здібностей;
- тренінг асертивності;
- тренінг самоствердження;
- тренінг особистісного розвитку та ін.

Консультаційна діяльність проводиться через індивідуальні консультації з студентами з інвалідністю з метою вирішення їх особистісних труднощів. Ці консультації ґрунтуються на таких принципах психологічного консультування:

1. принцип добровільності (студент усвідомлює свою проблему, бажає її вирішити і має впевненість, що психолог йому в цьому допоможе);
2. принцип діалогічного характеру взаємодії (консультації проходять у формі діалогу);

3. принцип орієнтації на цінності та норми особистості (психолог не займається вихованням, не нав'язує свої цінності і не критикує);

4. принцип конфіденційності (інформація, що надається під час консультації, не підлягає розголошенню без згоди студента. Психолог не може отримувати додаткову інформацію без дозволу студента);

5. принцип розмежування особистих і професійних відносин.

Психологічне консультування складається з кількох етапів.

На першому етапі основним завданням є встановлення контакту з особою, яка звертається за консультацією.

Другий етап передбачає проведення професійного психологічного аналізу проблеми клієнта.

На третьому етапі визначається мета консультації та її кінцеві результати, які повинні бути узгоджені з клієнтом.

Четвертий етап полягає у безпосередньому вирішенні проблеми.

П'ятий етап включає підведення підсумків консультації.

### **3.2. Програма психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами**

Мета – сприяння розвитку емоційної стійкості, соціальних навичок, комунікативних умінь та впевненості у собі у дітей з особливими освітніми потребами шляхом участі у групових психологічних заняттях.

Завдання програми:

1. Розвиток емоційної сфери: навчити дітей розпізнавати та виражати свої емоції.

2. Формування комунікативних навичок: сприяти розвитку взаємодії з однолітками, навчити конструктивно вирішувати конфлікти.

3. Підвищення самооцінки: створити умови для розвитку позитивного самовідношення.

4. Розвиток навичок самоконтролю: навчити дітей регулювати свої емоції та поведінку.

5. Формування толерантного ставлення: сприяти розвитку співчуття та емпатії у дітей.

Етапи реалізації програми:

#### 1. Підготовчий етап

- Ознайомлення з групою, встановлення контакту з дітьми.
- Підготовка необхідних матеріалів для занять (картки з емоціями, малюнки, предмети для ігор).
- Узгодження програми з педагогами та батьками.

#### 2. Основний етап (проведення занять)

Заняття проводяться один раз на тиждень, тривалість кожного – 45 хвилин.

#### 3. Заключний етап

- Оцінка результатів, обговорення динаміки з педагогами та батьками.
- Надання рекомендацій для подальшої роботи.

Опис групових вправ

Заняття 1: Знайомство та створення доброзичливої атмосфери

Мета: познайомити учасників, зняти емоційну напругу.

Вправа 1: «Ім'я з рухом»

Кожна дитина по черзі називає своє ім'я та показує будь-який рух. Інші учасники повторюють ім'я та рух.

Очікуваний результат: підвищення групової згуртованості, розвиток уваги та пам'яті.

Вправа 2: «Сонечко добрих слів»

Діти сидять у колі. Ведучий пропонує передавати м'ячик, кажучи добрі слова сусіду справа.

Очікуваний результат: створення позитивної атмосфери, формування доброзичливого ставлення.

Заняття 2: Розпізнавання емоцій

Мета: навчити дітей розпізнавати та називати емоції.

Вправа 1: «Малюнок емоцій»

Дітям пропонують картки із зображеннями різних емоцій (радість, сум, злість, страх). Ведучий обговорює з дітьми, коли вони відчують ці емоції.

Очікуваний результат: розвиток емоційного інтелекту, розширення емоційного словника.

Вправа 2: «Як я почуваюся»

Діти стають у коло. Ведучий описує певну ситуацію (наприклад: «Ти знайшов цікаву іграшку» або «Твій друг забрав у тебе олівець»), а діти за допомогою міміки показують, як би вони почувалися.

Очікуваний результат: розвиток навичок вираження емоцій, емпатії.

Заняття 3: Формування позитивного самовідношення

Мета: допомогти дітям сформувати позитивне ставлення до себе.

Вправа 1: «Скринька успіхів»

Кожна дитина отримує аркуш паперу, на якому малює або пише те, що їй вдалося зробити добре протягом тижня. Після цього діти діляться своїми «успіхами» з групою.

Очікуваний результат: підвищення самооцінки, розвиток рефлексії.

Вправа 2: «Комплімент по колу»

Діти сидять у колі та передають м'ячик, говорячи комплімент сусідові зліва.

Очікуваний результат: формування позитивної самооцінки, створення атмосфери підтримки.

Заняття 4: Розвиток комунікативних навичок

Мета: навчити дітей ефективно спілкуватися та співпрацювати.

Вправа 1: «Побудуй вежу»

Діти діляться на пари або трійки. Їм пропонують побудувати вежу з кубиків, але для виконання завдання потрібна взаємодія та спільне прийняття рішень.

Очікуваний результат: розвиток навичок співпраці, комунікації.

## Вправа 2: «Дзеркало»

Діти діляться на пари. Один учасник виконує різні рухи, а інший повторює їх, ніби він дзеркало. Потім ролі змінюються.

Очікуваний результат: розвиток уваги, вміння «зчитувати» дії іншого.

## Заняття 5: Навички самоконтролю

Мета: навчити дітей керувати своїми емоціями та поведінкою.

### Вправа 1: «Світлофор настрою»

Ведучий пропонує дітям уявити, що їхній настрій – це світлофор: зелений – спокій, жовтий – хвилювання, червоний – злість. Діти обирають колір, який відповідає їхньому настрою, і пояснюють, чому саме цей колір.

Очікуваний результат: розвиток навичок саморефлексії та емоційної регуляції.

### Вправа 2: «Повільний рух»

Діти виконують певні дії (ходьба, підйом руки тощо) максимально повільно, намагаючись контролювати свої рухи.

Очікуваний результат: розвиток самоконтролю та концентрації уваги.

Очікувані результати:

- Покращення емоційного стану дітей.
- Розвиток комунікативних та соціальних навичок.
- Формування позитивного ставлення до себе та оточуючих.
- Збільшення впевненості у собі та здатності до самоконтролю.

Підсумок:

Ця програма є інтегрованим підходом до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вправи спрямовані на всебічний розвиток особистості дитини, її соціалізацію та емоційну підтримку, що сприятиме успішній адаптації у навчальному середовищі.

Перелік додаткових вправ в залежності від типу порушення у дитини.

### 1. Вправи для розвитку дітей із порушенням слуху

#### 1.1 Розвиток комунікаційних навичок

##### Вправа «Вивчаємо жести»

- Мета: розширити словниковий запас жестової мови.

• Опис: Ведучий показує нові жести, діти повторюють їх, а потім використовують у невеликих діалогах.

Вправа «Звуки навколо нас»

• Мета: розвивати здатність розпізнавати вібрації та звуки за допомогою дотику.

• Опис: Діти прикладають руки до різних об'єктів (барабан, телефон, музична колонка) та визначають, коли є звук, а коли — ні.

## 1.2 Розвиток уваги та мислення

Вправа «Знайди пару»

- Мета: тренувати зорову пам'ять та увагу.

• Опис: Дітям пропонують картки із зображеннями. Вони мають знайти пари однакових малюнків.

Вправа «Склади історію»

- Мета: розвивати мислення та уяву.

• Опис: Ведучий показує серію картинок, і діти складають історію за ними, використовуючи жести.

## 2. Вправи для розвитку дітей із порушенням зору

### 2.1 Розвиток просторового сприйняття

Вправа «Лабіринт на дотик»

- Мета: покращити орієнтування у просторі.

• Опис: Дітям пропонують тактильні лабіринти, які потрібно пройти пальцем від початку до кінця.

Вправа «Що це?»

- Мета: розвивати тактильне сприйняття.

• Опис: Дитині дають різні предмети, які вона має впізнати на дотик та описати їхні властивості (гладкий, шорсткий, холодний тощо).

### 2.2 Розвиток пам'яті та мислення

Вправа «Запам'ятай послідовність»

- Мета: тренувати слухову пам'ять.

- Опис: Ведучий називає послідовність слів або цифр, які дитина має повторити у правильному порядку.

Вправа «Опис предмета»

- Мета: розвивати мислення та мовлення.
- Опис: Дитині описують предмет, а вона має здогадатися, що це за об'єкт.

3. Вправи для розвитку дітей із порушенням мовлення

3.1 Артикуляційні вправи

Вправа «Мовний тренажер»

- Мета: покращити рухливість органів артикуляції.
- Опис: Діти виконують різні вправи для губ і язика (наприклад, «дудочка», «грибок», «годинник»).

Вправа «Дмухни на пір'їнку»

- Мета: розвивати дихання та силу видиху.
- Опис: Дитина дує на легкі предмети (пір'їнку, кульку), намагаючись утримати їх у повітрі якомога довше.

3.2 Розвиток лексико-граматичних навичок

Вправа «Хто що робить?»

- Мета: розвивати вміння правильно будувати речення.
- Опис: Ведучий називає об'єкти, а діти повинні сказати, що вони роблять (наприклад: «Кішка – нявчить», «Птах – летить»).

Вправа «Добери слово»

- Мета: розширювати словниковий запас.
- Опис: Ведучий називає слово, а діти добирають до нього відповідне за змістом або римою (наприклад, «собака – хвіст», «місто – будинок»).

Рекомендації щодо проведення занять:

1. Тривалість заняття: 30–40 хвилин із перервами.
2. Кількість дітей у групі: до 8 осіб.
3. Забезпечення підтримуючої атмосфери: важливо, щоб діти відчували себе комфортно, були мотивовані до роботи.

4. Використання індивідуального підходу: враховувати особливості кожної дитини та її рівень розвитку.

5. Регулярність занять: мінімум 2 рази на тиждень.

Цей перелік вправ можна доповнювати та адаптувати залежно від віку та особливостей дітей. Вправи спрямовані на гармонійний розвиток емоційної, когнітивної та соціальної сфер, а також створюють умови для успішної інтеграції дітей у соціальне середовище.

### **Висновки до третього розділу**

1. Психологічний супровід дітей та студентів з особливими освітніми потребами є необхідним елементом сучасної інклюзивної освіти. Він спрямований на всебічний розвиток особистості, формування соціальних навичок, підтримку емоційного благополуччя та створення сприятливих умов для навчання і соціальної адаптації. Успішна реалізація супроводу можлива завдяки ефективній співпраці між педагогами, психологами, батьками та іншими фахівцями, що беруть участь у навчально-виховному процесі.

2. Розроблена програма психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами спрямована на створення сприятливих умов для розвитку емоційної стійкості, комунікативних умінь, соціальних навичок та формування впевненості у собі. Результати виконання програми передбачають покращення емоційного стану, підвищення рівня комунікативних навичок, зростання впевненості у собі та здатності до самоконтролю у дітей. Успішне впровадження цієї програми створює підґрунтя для подальшої успішної адаптації дітей у соціальному та освітньому середовищі.

## ВИСНОВКИ

Провівши дослідження ми зробили наступні висновки:

1. Питання інвалідності зазнало складної та тривалої еволюції: від часів, коли людей із обмеженими можливостями фізично знищували, до нинішніх зусиль щодо їхньої інтеграції в суспільство. Історичний огляд демонструє, що ставлення до інвалідності значно відрізнялося у різні періоди – подекуди воно було негативним або навіть ворожим, що залежало від конкретних соціальних, культурних, релігійних та економічних умов. Сучасне сприйняття інвалідності та відповідні соціальні ініціативи формувалися під впливом філософських, наукових і педагогічних концепцій, починаючи з епохи античності й до нашого часу.

2. Зміст інклюзивної освіти передбачає використання індивідуалізованих підходів до навчання, адаптацію навчальних програм, методів і засобів навчання, врахування унікальних потреб кожного учня. Важливу роль відіграє підтримка всіх учасників освітнього процесу, зокрема педагогів, які мають бути готовими до впровадження ефективних педагогічних стратегій.

Основними принципами інклюзивної освіти є створення безпечного та комфортного середовища, підтримка різноманіття учнів і забезпечення їхньої повноцінної участі в житті навчального закладу. Завдяки такому підходу відбувається ефективна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє формуванню толерантності, емпатії та взаємоповаги в суспільстві.

3. Діти з ООП відрізняються особливими індивідуально-психологічними властивостями. Наприклад, особливості пізнавальної сфери можуть включати труднощі із засвоєнням інформації, формуванням просторових уявлень і мовленнєвого розвитку, залежно від типу порушень. Емоційно-вольова сфера таких дітей часто характеризується емоційною нестабільністю, низьким рівнем саморегуляції, підвищеною чутливістю до стресів та труднощами у подоланні емоційних бар'єрів.

У соціальній сфері діти з ООП нерідко відчують труднощі в налагодженні контактів із однолітками та дорослими, а також потребують постійної підтримки для досягнення емоційного комфорту й формування впевненості у собі. Поведінкові прояви можуть варіюватися від гіперактивності та імпульсивності до загальмованості, а також можуть включати стереотипні дії.

4. Результати дослідження показали, що учні з ООП мають суттєві відмінності в індивідуально-психологічних характеристиках порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, зокрема в емоційно-вольовій та когнітивній сферах. Ці діти мають знижену самооцінку в порівнянні з однолітками, а також демонструють низький рівень самоприйняття, що, на нашу думку, зумовлено не лише їхніми особливими потребами, але й специфікою навчання у спеціалізованому закладі.

Гіпотеза дослідження про те, що діти з ООП мають нижчу самооцінку порівняно з однолітками без ООП, а також виявляють низький рівень самосприйняття – підтвердилася.

5. Особливістю супроводу дітей з особливими потребами є орієнтація на їхні індивідуальні можливості, зокрема когнітивний розвиток, емоційний стан і соціальні уміння. У закладах вищої освіти психологічна підтримка сприяє адаптації студентів до нового середовища, розвитку їхньої самостійності та підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці.

Завдяки систематичній діагностиці, моніторингу, консультуванню та корекційній роботі створюються умови для зниження рівня тривожності, подолання труднощів у спілкуванні та формування позитивного ставлення до власних можливостей. Таким чином, психологічний супровід стає важливим чинником забезпечення рівного доступу до якісної освіти та гармонійного включення дітей і молоді з особливими потребами в суспільство.

6. В рамках нашого дослідження, нами розроблена програма психологічного супроводу дітей з ООП. Запропоновані, в рамках програми, групові вправи орієнтовані на розвиток важливих емоційних і поведінкових

якостей, таких як уміння розпізнавати та контролювати свої емоції, співчувати, взаємодіяти з однолітками, а також підвищувати самооцінку. Крім основних занять, програма містить адаптовані вправи для дітей із різними видами порушень, що підвищує її ефективність і універсальність.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акішина С.В. Інклюзивні класи. Умови, можливості, перспективи. Початкове навчання та виховання. 2013. № 27. С. 22–23.
2. Андрійчук Н.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору в умовах інклюзивної освіти. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць*. 2013. Вип. 9 (17). С. 5-13.
3. Андросович К.А. Проблема вивчення процесу соціалізації особистості: соціально-психологічний вимір. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2017. Т. IX, Вип. 10. С. 375-385.
4. Аршава І.Ф., Корнієнко В.В. Особливості гармонізації «образу-Я» підлітків з патологією опорно-рухового апарату. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 264-272.
5. Афанасьєва Н.Є. Теоретико-методологічні основи соціальнопсихологічного тренінгу. К.: Освіта України, 2016. 257 с.
6. Ахтирська Ю.І. Соціально-вікові періоди онтогенезу у становленні особистості / Соціально-психологічні складові розвитку обдарованої особистості: [монографія] / Н.А. Добровольська, Н.Є. Завацька, Ю.А. Завацький та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2019. С. 37-42.
7. Бабаніна С. Активізація пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Сучасна школа України. 2012. № 12. С. 54-57.
8. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації в ДНЗ компенсуючого типу. Корекційна та соціальна педагогіка і психологія, 2013. № 4. С. 15- 22
9. Бажанова Л. Розуміти і підтримувати. Тренінгове заняття для педагогів інклюзивної освіти. Соціальний педагог. 2012. № 6. С. 29-38.

10. Бамбуза А. Досвід відносин у соціумі. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами в класних колективах загальноосвітніх шкіл. Програма занять. Соціальний педагог. 2017. № 7. С. 34-43.

11. Барішполь С.В. Посібник практичного психолога: психодіагностика, тестування, розробки уроків психологічного розвитку. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 2-ге вид. 135 с.

12. Бессараб А.О., Турубарова А.В. Кризове консультування сімей з дітьми з інвалідністю, що опинились у складних життєвих обставинах. Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн. К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 13 (31). С. 462-476.

13. Блискун О.О. Реінтеграція молоді у соціумі: соціально-психологічний аспект. Психологія особистості: наук. журн. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2021. Т. 11. № 1. С. 5-11

14. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. Молодь і ринок. 2018. № 7 (162). С. 84-89.

15. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні проблеми розвитку професіоналізму освітян: виклики сьогодення. Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації Концепції Нової української школи: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської Інтернет-конференції (м. Київ, м. Рівне, 29 березня 2018 р.). К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»; Рівне: РОІППО, 2018. С. 15-19.

16. Бохонкова Ю.О., Турубарова А.В. Особливості писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія: монографія / за заг. ред В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2022. Т. 2. 436 с

17. Бочелюк В.Й., Ковтун Р.А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами. Запоріжжя: КПУ, 2012. 224 с.

18. Бургун І.В., Камишин В.В., Ткаченко Л.І., Андросович К.А. Психолого-педагогічний супровід соціалізації старшокласників в Інтернет-363 середовищі [Текст]: метод. посіб. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 6-22; 35-45; 77-89

19. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с.

20. Васильцова В. Досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру у вирішенні проблеми комплексної реабілітації дітей-інвалідів. Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської науково-пошукової конференції. К., Запоріжжя, 2005. С. 66-68.

21. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 3-100

22. Гаврилов О.В. Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології» Випуск 18, 2012. С.168-149

23. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості. Збірник наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Випуск 11, 2010. С. 124-136

24. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.

25. Гаяш О.В. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. К.: Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна»; Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2015. № 12. С. 99-113.

26. Гейко Є.В. Соціально-психологічна специфіка соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 83-94.

27. Голентовська О.С. Висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи в інклюзивно-ресурсному центрі: оформлення за новим зразком. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 1. С. 40-52.

28. Гончар І.Г. Роль реабілітаційного потенціалу особистості в ході соціально-психологічної реабілітації. Актуальні проблеми соціальної роботи: теорія і практика: колективна монографія / за ред. Н.М. Коляди. Умань, 2020. С. 67-75.

29. Дегтяренко Т.М. Професійно-орієнтована стратегія: підготовка фахівців до управління корекційно-реабілітаційним процесом / Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Універ. книга, 2016. С. 270-352.

30. Демчук С. Психологічна реабілітація як складова соціальної адаптації та інтеграції школярів 15-16 років з церебральним паралічем. Молода спортивна наука України: зб. наук. праць. Львів: НВФ «Українські технології», 2003. Вип. 7: у 3-х т. Т. 2. С.383–390.

31. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій

опорнорухового апарат: навч.-метод. посіб. / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова. Київ, 2014. 200 с.

32. Дрозд Л.В. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Видво СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 81-91.

33. Клопота Є. Особливості психологічного супроводу людей з вадами зору в умовах інклюзивного простору. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2016. № 1. С. 92-98.

34. Кобильченко В.В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення : зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). К.: Наша друкарня, 2018. С. 60-65.

35. Коваленко В.О., Марченко А.Д., Царенок Л.Б., Завацька Н.Є., Побокіна Г.М. Процес соціальної адаптації особистості: онтогенетичний аспект. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 2. С. 134-141.

36. Ковальчук З.Я. Соціально-психологічний аналіз становлення особистості в умовах сучасних змін. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т. 2. С. 41-48.

37. Колишкіна А. П., Чобанян А. В. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. Психологічний часопис, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН, Випуск № 1 (11), 2018. С. 71-86

38. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник. «А. С. К.», 2012. С. 3-20.

39. Колупаєва А., Таранченко О. Навчально-методичний посібник «Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі». Харків, видавництво «Ранок», 2019. С. 7-65

40. Корнієнко В.В. Концептуалізація вивчення проблеми соціальнопсихологічних основ розвитку реабілітаційного потенціалу особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 169- 179.

41. Кудінова М.С. Критеріально-показникова характеристика рівнів розвитку стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкілінтернатів. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 216-233.

42. Кулик Н. Інклюзивна освіта: поспішати треба повільно. Найважливішим компонентом інтеграційних процесів має стати соціалізація. Освіта України. 2012. № 19/20. С. 10.

43. Лебедева С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Випуск 4(2),2013. С. 218-228

44. Маслова М., Мацієвська Г., Щеглова Ю. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України: бібліографічний покажчик / КЗ «ЗОУНБ» ЗОР ;Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. С. 3-70

45. Мельник Н. Програма соціалізації учнів із особливими освітніми потребами. Психолог. 2017. № 9/10. С. 5-16.

46. Носенко Ю. Хмарні технології у навчанні дітей з особливими потребами. Зарубіжний досвід. Сучасна школа України. 2016. № 6. С. 24- 27.

47. Овчаренко І.В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 249-254.

48. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи: навч.-метод. посіб. / укл. Л.І. Чопик. Вінниця, 2019. 39 с.

49. Пілецька Л.С. Психологічна сутність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими потребами. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 147-158.

50. Поліщук О.П. Впровадження інклюзивної освіти: семінар-практикум. Шкільному психологу. Усе для роботи. 2015. № 1. С. 22-27.

51. Проскурняк О. І. Вихідні теоретичні позиції розробки концепції діагностики та формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту. Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки. Випуск № 2 (18), 2017. С. 163-169

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

53. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія / авт. кол.: Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменчук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. К.: Ніка-Центр, 2020. 113 с.

54. Рассказова О.І. Інклюзивна освіта: діагностика соціальності учнів. Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць. Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. 2013. Вип. 31. С. 237-247.

55. Сильченко В.В. Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними вадами. Збірник наук. Праць. Київ: К-НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 1-7.

56. Тарасенко Н.В. Соціально-педагогічний підхід до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного закладу. Дитина з особливими потребами. 2016. № 5. С. 12–15.

57. Тараскіна Л.В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. Дитина з особливими потребами. 2016. № 5. С. 8–11.

58. Тарасова В. В., Ільченко О.В. Формування комунікативної діяльності в дітей із затримкою психічного розвитку. Збірник наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах» Вип. 43 (96), 2015. С.397-402.

59. Турищева Л.В., Малихіна О.Є. Використання настільних ігор як умова соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: Теорія і практика : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2019. С. 274–277.

60. Турубарова А.В. Психологічна спостережливість як професійно важлива якість фахівців педагогічних спеціальностей / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія / за заг. ред. В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т. 1. 220 с.

61. Турубарова А.В. Психологічні підходи до формування у молодших підлітків з труднощами в навчанні уявлень про здоровий образ життя / Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В.Й. Бочелюка, за ред. Ю.В. Стрюкової. Запоріжжя: Просвіта, 2021. Т. 7. 22 420 с.

62. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із обмеженими можливостями здоров'я / Психолого-педагогічні умови розвитку особистості в освітньо-реабілітаційному просторі:

монографія / [В.Й. Бочелюк, І.Ю. Антоненко, А.В. Турубарова, М.С. Панов].  
Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. 316 с.

63. Чопік О.В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 273–27

64. Шестопал О.О. Особливості формування соціальних стосунків учасників освітнього процесу інклюзивного класу. Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. С. 103–116.

65. Bocheliuk V.Y., Panov M.S., Turubarova A.V. Psychological and pedagogical features of the professional self-awareness development of future special teachers / Moderní aspekty vědy. XIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. 548 s.



## Звіт подібності

## метадані

Назва організації

Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnyskyi

Заголовок

Трифорова\_Диплом\_Психологічний\_супровід\_дітей\_з\_особливими\_освітніми

Автор

Науковий керівник / Експерт

ТрифороваОлександр Непша

підрозділ

Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnyskyi

## Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



15870

Кількість слів



117221

Кількість символів