МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Виконала: студентка 4 курсу,
групи 6.0532-3
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Алісой Турчан Етібар
Керівник: д. психол. н., професор
кафедри психології Клопота Є. А.
Рецензент: Phd, доцент кафедри
психології Коваль Г.В.

Запоріжжя — 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
кафедра психології
рівень вищої освіти: бакалаврський
спеціальність: 053 Психологія
освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри психології
к.психол.н., доцент Н.О. Губа
_____
«___» _____ 2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Алісой Турчан Етібар

Тема роботи Психологічні механізми адаптації дітей до навчання в інклюзивному середовищі

керівник роботи: Клопота Є. А., д. психол. н., професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в контексті інклюзивної освіти; визначити чинники інклюзивного освітнього середовища, які впливають на психологічну адаптацію молодших школярів; здійснити систематичний аналіз сучасних емпіричних досліджень щодо показників психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах; розробити практичні рекомендації щодо психологічної підтримки адаптації дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

5. Перелік графічного матеріалу: 2 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Клопота Є. А., професор		
Розділ 1	Клопота Є. А., професор		
Розділ 2	Клопота Є. А., професор		
Висновки	Клопота Є. А., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____ Т. Е. Алісой

Керівник роботи _____ Є. А. Клопота

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 41 сторінка, 2 таблиці, 42 джерела, 4 додатки.

Об’єкт дослідження: адаптація дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження: психологічні механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета роботи: на основі теоретичного аналізу та систематичного огляду сучасних емпіричних досліджень обґрунтувати психологічні механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі та розробити практичні рекомендації щодо їх психологічної підтримки.

Гіпотеза дослідження: психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами до навчання в інклюзивному середовищі визначається системною взаємодією п’яти взаємопов’язаних механізмів — емоційно-регуляторного, мотиваційного, комунікативно-соціального, особистісного та поведінково-регуляторного, — жоден із яких не є достатнім для забезпечення успішної адаптації поодинці; провідними ризиками дезадаптації є підвищений рівень тривожності, знижений соціометричний статус і дефіцити саморегуляції, тоді як якість педагогічної підтримки та структурованість навчального середовища виступають визначальними захисними чинниками.

Методи дослідження: теоретичні — аналіз, синтез, систематизація та порівняльний аналіз наукової літератури; емпіричні — систематичний огляд (systematic review) та вторинний аналіз опублікованих досліджень за принципами PRISMA.

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ДІТИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ, ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ, СОЦІАЛЬНА УЧАСТЬ, САМООЦІНКА, САМОРЕГУЛЯЦІЯ, СИСТЕМАТИЧНИЙ ОГЛЯД.

SUMMARY

Turchan A.E. Psychological mechanisms of children's adaptation to learning in an inclusive environment.

The qualifying work consists of an Introduction, 2 Chapters, Conclusions, References, and 4 appendices. The total volume of the qualifying work is 41 pages. The work contains 2 tables and an author's questionnaire.

The study addresses the theoretical foundations and empirical evidence concerning the psychological mechanisms through which primary school children with special educational needs adapt to inclusive classroom settings. The object of the study is the adaptation of primary school children to learning in an inclusive educational environment. The subject of the study is the psychological mechanisms of adaptation of primary school children to learning in an inclusive educational environment.

The research methodology combines theoretical analysis with a systematic review and narrative synthesis of 16 peer-reviewed empirical studies and meta-analyses conducted in accordance with PRISMA guidelines, covering data from over 3,500 children with special educational needs across 14 countries.

Five interrelated psychological mechanisms of adaptation are theoretically grounded: emotional-regulatory (management of anxiety and development of emotional resilience), motivational (formation of intrinsic motivation and adaptive attributions), communicative-social (social participation and peer integration), personal (development of positive self-concept and self-esteem), and behavioural-regulatory (development of executive functions and self-regulation). The systematic review confirmed that these mechanisms operate as an interdependent system: no single mechanism functions in isolation, and effective psychological support must address all five simultaneously.

Key findings indicate that children with SEN consistently demonstrate elevated anxiety levels, lower sociometric status, and deficits in self-regulation compared to typically developing peers. Pedagogical support oriented toward self-determination theory (autonomy, competence, relatedness) and structured learning

environments are identified as the most evidence-based protective factors. Evidence-based practical recommendations are developed for educational psychologists, teachers, parents, and school administrators.

Key words: psychological adaptation, inclusive education, primary school children, special educational needs, psychological mechanisms, emotional regulation, academic motivation, social participation, self-esteem, self-regulation, systematic review.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 12
1.1. Психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку: сутність, структура та особливості 12
1.2. Інклюзивне освітнє середовище як чинник психологічної адаптації молодших школярів 15
1.3. Психологічні механізми адаптації дітей до навчання в інклюзивному середовищі 18
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМАТИЧНИЙ ОГЛЯД ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 24
2.1. Методологія систематичного огляду та характеристика аналізованих досліджень 24
2.2. Емоційно-регуляторний та мотиваційний механізми адаптації: результати аналізу досліджень 27
2.3. Комунікативно-соціальний та особистісний механізми адаптації: результати аналізу досліджень 29
2.4. Поведінково-регуляторний механізм адаптації та узагальнення результатів 32
2.5. Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки адаптації дітей в інклюзивному освітньому середовищі 35
ВИСНОВКИ 39
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 42
ДОДАТКИ 47

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній освітній практиці інклюзивна освіта утвердилася як пріоритетний напрям державної політики України. Закон України «Про освіту» [2] закріпив право дітей з особливими освітніми потребами навчатися в загальноосвітніх закладах разом з однолітками, а ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [1] зобов'язала державу забезпечити реальне, а не декларативне включення таких дітей до загального освітнього простору.

Попри нормативне закріплення принципів інклюзії, практика свідчить про суттєві труднощі психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного класу [3]. Ці труднощі виявляються в емоційній напрузі, зниженні навчальної мотивації, складнощах із соціальною інтеграцією та формуванням позитивного образу себе [4, 5]. Це зумовлює потребу у з’ясуванні психологічних механізмів, які визначають успішність або неуспішність адаптаційного процесу.

В українській психологічній науці наявні окремі дослідження адаптації, інклюзивної освіти та психологічного супроводу дітей з особливими потребами [6, 7, 27], однак бракує комплексного аналізу психологічних механізмів адаптації як взаємопов'язаної системи. Міжнародні дослідження [8, 11, 13] переконливо демонструють, що ефективна інклюзія неможлива без розуміння психологічних підвалин адаптаційного процесу. Це зумовлює теоретичну та практичну значущість обраної теми.

Об'єкт дослідження: адаптація дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження: психологічні механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу та систематичного огляду сучасних емпіричних досліджень обґрунтувати психологічні

механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі та розробити практичні рекомендації щодо їх психологічної підтримки.

Гіпотеза дослідження: психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами до навчання в інклюзивному середовищі визначається системною взаємодією п’яти взаємопов’язаних механізмів — емоційно-регуляторного, мотиваційного, комунікативно-соціального, особистісного та поведінково-регуляторного, — жоден із яких не є достатнім для забезпечення успішної адаптації поодинці; провідними ризиками дезадаптації є підвищений рівень тривожності, знижений соціометричний статус і дефіцити саморегуляції, тоді як якість педагогічної підтримки та структурованість навчального середовища виступають визначальними захисними чинниками.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в контексті інклюзивної освіти.

2. Визначити чинники інклюзивного освітнього середовища, які впливають на психологічну адаптацію молодших школярів.

3. Обґрунтувати систему психологічних механізмів адаптації дітей до навчання в інклюзивному середовищі.

4. Здійснити систематичний аналіз сучасних емпіричних досліджень щодо показників психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах.

5. Розробити практичні рекомендації щодо психологічної підтримки адаптації дітей в інклюзивному освітньому середовищі для психологів, педагогів, батьків та адміністрації закладів освіти.

Методи дослідження. У роботі застосовано такі методи: теоретичні — аналіз, синтез і систематизація наукової літератури з проблеми психологічної адаптації та інклюзивної освіти; порівняльний аналіз підходів різних дослідників; узагальнення теоретичних положень і формулювання авторської

системи психологічних механізмів адаптації; емпіричні — систематичний огляд і вторинний аналіз опублікованих емпіричних досліджень (systematic review та narrative synthesis) щодо психологічних показників адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах [13, 30, 31, 34].

База дослідження. Дослідження виконане на основі систематичного огляду наукових публікацій, розміщених у міжнародних базах даних Web of Science, Scopus та PubMed, а також у відкритих рецензованих виданнях (Frontiers in Psychology, Frontiers in Education, British Journal of Educational Psychology, International Journal of Inclusive Education). До аналізу включено публікації 2018–2024 років, що відповідають тематиці психологічної адаптації, соціально-емоційного розвитку та інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами [8, 11, 13].

Вибірка аналізованих досліджень. До систематичного огляду включено 12 первинних емпіричних досліджень та 4 мета-аналізи й систематичні огляди. Первинні дослідження охоплюють близько 2 000 безпосередніх учасників; мета-аналізи у сукупності агрегують дані понад 3 500 дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку з різних країн (Україна, країни ЄС, США, Австралія). Критерії включення: вік учасників 6–10 років; навчання в інклюзивному класі загальноосвітнього закладу; наявність кількісних або якісних показників психологічної адаптації.

Теоретичне значення роботи полягає в систематизації та узагальненні сучасних наукових знань [6, 7, 8, 11] про психологічні механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку до інклюзивного навчання; в обґрунтуванні авторської системи, яка виявляє взаємозв’язки між емоційно-регуляторним, мотиваційним, комунікативно-соціальним, особистісним та поведінково-регуляторним механізмами адаптаційного процесу.

Практичне значення роботи полягає в розробленні науково обґрунтованих рекомендацій [12, 27] для практичних психологів, педагогів, асистентів учителя, батьків та адміністрації закладів освіти щодо створення умов, які сприяють успішній психологічній адаптації дітей з особливими

освітніми потребами до інклюзивного навчання. Результати роботи можуть бути використані у практиці психолого-педагогічного супроводу, а також у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців у галузі інклюзивної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів. Вперше на основі комплексного систематичного огляду сучасних міжнародних емпіричних досліджень (16 публікацій, 2018–2025 рр., 14 країн) теоретично обґрунтовано та систематизовано авторську систему п’яти взаємопов’язаних психологічних механізмів адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі — емоційно-регуляторного, мотиваційного, комунікативно-соціального, особистісного та поведінково-регуляторного. Встановлено характер взаємозв’язків між механізмами та визначено провідні ризики дезадаптації й захисні чинники, підтверджені даними крос-культурних досліджень. Удосконалено науково-методичне підґрунтя розроблення практичних рекомендацій для суб’єктів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку: сутність, структура та особливості

Поняття психологічної адаптації є одним із центральних у сучасній психології розвитку та педагогічній психології. У найбільш загальному розумінні психологічна адаптація — це динамічний процес взаємодії особистості з середовищем, спрямований на досягнення відповідності між внутрішніми ресурсами людини та зовнішніми вимогами [4]. Ключовою особливістю цього процесу є його двосторонній характер: адаптація не зводиться до пасивного пристосування до середовища, а передбачає активне перетворення як власних стратегій поведінки, так і умов оточення [5].

У сучасній психологічній науці адаптацію розглядають у трьох взаємопов'язаних вимірах: як процес (послідовність змін, що відбуваються у часі), як стан (рівень відповідності між можливостями особистості та вимогами середовища) та як результат (ступінь успішного включення в нове середовище) [5]. Такий підхід дозволяє досліджувати адаптацію комплексно — відстежуючи не лише кінцевий результат, а й динаміку та чинники процесу.

Ж. Піаже розглядав адаптацію як фундаментальний механізм інтелектуального розвитку, що реалізується через два взаємодоповнювальних процеси: асиміляцію (інтеграцію нового досвіду в наявні когнітивні схеми) та акомодацію (перебудову наявних схем під впливом нового досвіду) [30]. З позицій цієї теорії, адаптація дитини до школи є активним когнітивним процесом, у якому дитина не лише засвоює нові правила, а й трансформує власні уявлення про себе та навколишній світ.

Суттєвий внесок у розуміння адаптації як системного явища зробила екологічна теорія У. Бронфенбреннера [13]. Відповідно до цієї теорії, розвиток і адаптація дитини зумовлені взаємодією кількох рівнів середовища: мікросистеми (безпосереднє оточення — сім'я, клас), мезосистеми (взаємодія між мікросистемами), екзосистеми (зовнішні структури, що опосередковано впливають на дитину) та макросистеми (культурні норми, законодавство, суспільні цінності). Для інклюзивної освіти ця модель є особливо релевантною, оскільки дозволяє врахувати вплив різних рівнів середовища на адаптацію дитини з особливими освітніми потребами.

У сучасній психологічній науці адаптацію розглядають як системне явище: жоден її аспект — емоційний, мотиваційний, соціальний чи поведінковий — не існує ізольовано [4, 27]. Натомість вони утворюють взаємопов’язану систему механізмів, що функціонують у єдності та взаємно зумовлюють один одного. Саме цей системний підхід покладено в основу системи психологічних механізмів, що обґрунтовується в цій роботі.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є одним із найважливіших і найбільш психологічно насичених етапів розвитку дитини. Перехід до школи означає кардинальну зміну соціальної ситуації розвитку: від гри як провідної діяльності до навчання; від відносної свободи дошкільного дитинства до структурованого режиму, правил і очікувань; від однієї значущої дорослої особи до множини педагогів та однолітків [8].

Дослідження показують, що більшість дітей без особливих освітніх потреб проходять первинну адаптацію до школи протягом перших двох-трьох місяців [5]. Однак для дітей з особливими освітніми потребами цей процес суттєво ускладнюється: поверх стандартних вимог шкільної адаптації накладаються специфічні труднощі, пов'язані зі сприйняттям себе як «іншої» дитини в середовищі типово розвинених однолітків [11].

Розвиток дитини на цьому етапі характеризується кількома ключовими психологічними змінами. По-перше, відбувається *зміна провідної діяльності*

— від гри до навчання, що вимагає розвитку довільної уваги, самоконтролю та здатності діяти за інструкцією. По-друге, формується *позиція учня* — усвідомлення себе суб'єктом навчання з певними правами та обов'язками. По-третє, інтенсивно розвивається *рефлексія та самосвідомість*: дитина починає порівнювати себе з однолітками, оцінювати власні успіхи і невдачі [7, 8]. По-четверте, зростає значущість *соціального статусу в класі*, який стає важливим чинником самооцінки та психологічного благополуччя [13].

Успішність адаптації до школи залежить від взаємодії трьох груп чинників: індивідуальних (темперамент, рівень комунікативних навичок, когнітивні здібності, попередній досвід), сімейних (емоційна підтримка батьків, їхні очікування, характер взаємодії з закладом освіти) та шкільних (компетентність педагогів, соціально-психологічний клімат класу, наявність психологічної підтримки, прийняття з боку однолітків) [3, 27]. Для дітей з особливими освітніми потребами всі три групи чинників набувають особливої ваги.

Адаптація дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного класу відрізняється від стандартної шкільної адаптації за кількома суттєвими параметрами. Міжнародні дослідження [11, 20] виокремлюють такі специфічні чинники ускладнення адаптаційного процесу:

По-перше, *психологічна видимість особливостей розвитку*. Якщо порушення є помітним для однолітків (мовне, рухове, поведінкове), дитина постійно усвідомлює свою «інакшість», що провокує додаткові емоційні переживання та підвищує тривожність [11].

По-друге, *ризик стигматизації та відторгнення*. Діти з особливими освітніми потребами частіше мають низький соціометричний статус у класі й рідше обираються однолітками як партнери для спільної діяльності [13]. Це безпосередньо впливає на їхнє відчуття належності до класного колективу.

По-третє, *необхідність взаємодії з множиною фахівців супроводу*. У системі інклюзивної освіти дитина взаємодіє з учителем, асистентом учителя,

практичним психологом, фахівцем з корекційної педагогіки та логопедом [1, 2]. Розуміння ролей цих фахівців та вибудовування стосунків з кожним із них є додатковим адаптаційним завданням.

По-четверте, *подвійність адаптаційного процесу*. Дитина з особливими потребами адаптується одночасно до нового шкільного середовища і до власної ідентичності як «особи з особливими освітніми потребами». Ці два процеси можуть вступати в суперечність і породжувати внутрішній конфлікт, ускладнюючи формування позитивної Я-концепції [23].

Разом із тим дослідження також фіксують значний адаптаційний потенціал дітей молодшого шкільного віку. За умов сприятливого освітнього середовища, активної підтримки педагогів і батьків та позитивного ставлення однолітків діти з особливими освітніми потребами демонструють суттєвий прогрес в усіх вимірах адаптації [20, 34].

Отже, психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку до інклюзивного навчання — це складний, багатовимірний та системний процес, що охоплює емоційну, мотиваційну, соціальну, особистісну та поведінкову сфери. Кожна з цих сфер реалізується через специфічні психологічні механізми, теоретичне обґрунтування яких подано в підрозділі 1.3.

1.2. Інклюзивне освітнє середовище як чинник психологічної адаптації молодших школярів

Інклюзивна освіта — це освітня парадигма, що ґрунтується на принципах рівності, справедливості та прийняття різноманітності [30]. На відміну від інтеграції, яка вимагала від дитини з особливими потребами «відповідати» стандартам загальноосвітнього закладу, інклюзія передбачає трансформацію самої освітньої системи відповідно до потреб кожної дитини [12]. Це означає перехід від логіки пристосування дитини до стандартної системи до логіки трансформації самої системи відповідно до потреб кожного учня.

1. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : прийнята Ґенеральною Асамблеєю ООН 13.12.2006. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 01.09.2024).

Сучасні дослідники [12, 30] підкреслюють, що справжня інклюзія — це не просто фізична присутність дитини з особливими потребами в загальноосвітньому класі. Це системна зміна, що охоплює педагогічні підходи, організацію простору, культуру закладу освіти та характер взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Ефективність інклюзивного освітнього середовища з психологічної точки зору визначається кількома взаємопов'язаними характеристиками. Систематичні огляди досліджень [20, 34, 41] виокремлюють такі ключові психологічні чинники середовища, що безпосередньо впливають на адаптацію дітей.

Перший чинник — *соціально-психологічний клімат класу*. Клімат прийняття і підтримки характеризується толерантністю до помилок, взаємною допомогою, відсутністю цькування та позитивним ставленням педагога до всіх учнів [41]. Дослідження підтверджують, що у класах із позитивним кліматом діти з особливими потребами адаптуються значно успішніше, незалежно від характеру та ступеня порушення розвитку [34].

Другий чинник — *ставлення педагогів та компетентність у сфері інклюзії*. Педагог є ключовою фігурою для дитини молодшого шкільного віку. Дослідження [15, 41] переконливо демонструють, що ставлення педагога до дитини з особливими потребами транслюється однолітками і суттєво впливає на соціальний клімат класу. Педагоги з позитивними установками щодо інклюзії та реалістичними (а не заниженими) очікуваннями щодо можливостей дитини сприяють розвитку впевненості в дитини та позитивних взаємин у класі.

Третій чинник — *роль однолітків*. Соціальна прийнятність з боку однолітків є одним із найбільш впливових чинників психологічного благополуччя дитини в школі [13]. Дослідження соціальної участі [13, 18]

фіксують, що діти з особливими потребами в інклюзивних класах часто мають нижчий соціометричний статус, ніж їхні однолітки без особливих потреб. Водночас позитивні дружні стосунки навіть із кількома однолітками суттєво підвищують самооцінку та знижують тривожність дитини [13].

Четвертий чинник — *структурованість і передбачуваність середовища*. Чіткі правила, послідовний розпорядок дня та передбачувані очікування створюють відчуття психологічної безпеки — особливо важливе для дітей, які мають труднощі з орієнтацією в нових ситуаціях [27]. Психологічна безпека середовища є необхідною умовою для розвитку всіх інших механізмів адаптації.

П'ятий чинник — *наявність фахівців психолого-педагогічного супроводу*. Присутність практичного психолога, асистента вчителя та інших фахівців супроводу забезпечує дитині відчуття підтримки та знижує стресове навантаження адаптаційного процесу [2, 4].

Дослідження [15, 20, 34] виокремлюють два типи чинників, що визначають якість інклюзивного середовища: бар'єри (чинники, що ускладнюють адаптацію) та ресурси (чинники, що її підтримують).

До типових бар'єрів відносять: недостатню підготовленість педагогів до роботи в умовах інклюзії; відсутність або нестачу асистентів учителя; негативні установки однолітків і батьків щодо дітей з особливими потребами; перевантаженість класів; відсутність індивідуалізованих навчальних планів та недостатній рівень психологічного супроводу [15].

Натомість до ресурсів інклюзивного середовища відносять: позитивну інклюзивну культуру закладу освіти; систематичну підготовку та підтримку педагогів; впровадження програм соціально-емоційного навчання для всього класу; активну участь батьків; наявність мультидисциплінарної команди супроводу та чітку адміністративну підтримку інклюзивної політики [12, 20].

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище є не просто «контекстом», у якому відбувається адаптація, — воно є активним чинником, що безпосередньо формує умови для розвитку або гальмування

психологічних механізмів адаптації. Аналіз цих механізмів подано в наступному підрозділі.

1.3. Психологічні механізми адаптації дітей до навчання в інклюзивному середовищі

Поняття «психологічний механізм» у контексті цієї роботи розуміється як стійка система взаємопов'язаних психічних процесів, станів і властивостей, що забезпечує певну адаптаційну функцію [3, 5]. На відміну від поняття «чинник» (яке вказує лише на наявність впливу), поняття «механізм» відображає те, яким саме чином і через які психічні процеси реалізується адаптаційний ефект.

Виділення п'яти психологічних механізмів адаптації здійснено на основі синтезу таких теоретичних підходів: теорії емоційної регуляції Дж. Гросса [21]; теорії самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі [32]; концепції соціально-емоційного навчання Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) [14]; теорій самооцінки та Я-концепції (Rosenberg, 1965; Harter, 1999) [23]; сучасних моделей виконавчих функцій і саморегуляції [16].

Кожен із виділених механізмів: (а) спирається на окремий теоретичний підхід; (б) охоплює специфічну сферу психічного функціонування; (в) може бути операціоналізований через конкретні показники; (г) підтверджується даними сучасних емпіричних досліджень, що аналізуються в Розділі 2. Механізми не існують ізольовано — вони взаємно зумовлюють один одного, утворюючи системну єдність адаптаційного процесу.

Серед п’яти механізмів адаптації емоційно-регуляторний посідає центральне місце, оскільки визначає базові умови функціонування всіх інших. Він охоплює здатність дитини усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоційні стани в умовах нового та часто стресогенного шкільного середовища. Теоретичну основу цього механізму складає модель

емоційної регуляції Дж. Гросса [21], відповідно до якої регуляція емоцій здійснюється на кількох рівнях: через вибір ситуації, спрямування уваги, когнітивну переоцінку та модулювання емоційної відповіді.

Ключовим показником функціонування цього механізму є рівень шкільної тривожності. Дослідження [11, 17] фіксують, що діти з особливими освітніми потребами демонструють суттєво вищий рівень тривожності порівняно з однолітками без особливих потреб. Основними джерелами тривоги є: страх відторгнення однолітками; тривога щодо академічної неуспішності; невизначеність щодо очікувань педагогів; страх публічного «викриття» своєї особливості.

Іншим важливим показником є емоційна стійкість — здатність зберігати функціональність в умовах психологічного навантаження. Дослідження [17] підтверджують, що емоційна стійкість формується через позитивний досвід подолання труднощів, соціальну підтримку та розвиток ефективних копінг-стратегій. Емоційно-регуляторний механізм є базовим для розвитку всіх інших механізмів адаптації, оскільки хронічна тривожність негативно впливає на мотивацію, соціальну взаємодію та поведінкову регуляцію [21].

Ставлення дитини до навчальної діяльності та її включення в освітній процес визначається мотиваційним механізмом, який охоплює систему спонукань, очікувань та атрибуцій. Теоретичну основу складає теорія самодетермінації (SDT) Р. Раяна та Е. Десі [32], яка розрізняє зовнішню мотивацію (діяльність заради нагороди або уникання покарання) та внутрішню мотивацію (діяльність заради власного інтересу та задоволення).

Відповідно до SDT [32], внутрішня мотивація розвивається за умови задоволення трьох базових психологічних потреб: потреби в компетентності (відчуття здатності досягати результату), потреби в автономії (відчуття вибору та самовизначення) та потреби в належності (відчуття прийнятості та цінності у стосунках). В інклюзивному класі всі три потреби можуть залишатися незадоволеними: компетентність підривається постійним

порівнянням із типово розвиненими однолітками, автономія обмежується гіперопікою дорослих, а належність — низьким соціометричним статусом.

Важливим компонентом мотиваційного механізму є атрибуційний стиль — схильність пояснювати причини успіху та невдачі. Діти з особливими потребами, які мали досвід систематичних невдач, нерідко розвивають дисфункціональний атрибуційний стиль: невдача пояснюється внутрішніми стійкими причинами («я нездатний»), тоді як успіх — зовнішніми й випадковими («мені пощастило») [33]. Формування адаптивного атрибуційного стилю є важливим завданням психологічного супроводу.

Комунікативно-соціальний механізм охоплює здатність дитини встановлювати та підтримувати соціальні стосунки, інтегруватися в групу однолітків та відчувати себе частиною класного колективу. Теоретичну основу складає концепція соціально-емоційного навчання [14], а також соціометричні дослідження соціальної участі дітей з особливими потребами [38].

Систематичний огляд 63 емпіричних досліджень [38] показує, що соціальна участь дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах охоплює чотири виміри: спільна діяльність (участь в активностях разом з однолітками), соціальна поведінка (ініціювання та підтримання контактів), стосунки з однолітками (наявність друзів, взаємні вибори) та соціальна самоперцепція (відчуття включеності та прийнятості). За даними цих досліджень, діти з особливими потребами демонструють нижчі показники в усіх чотирьох вимірах, що свідчить про системний характер труднощів соціальної інтеграції.

Водночас дослідження [14, 17] підтверджують ефективність програм соціально-емоційного навчання, спрямованих на розвиток емпатії, комунікативних навичок і культури прийняття різноманітності в класі. Такі програми суттєво покращують якість взаємодії між дітьми з особливими потребами та їхніми типово розвиненими однолітками.

Питання про те, ким є дитина в очах однолітків і власних, лежить в основі особистісного механізму адаптації, який охоплює процеси формування та розвитку Я-концепції, самооцінки та особистісної ідентичності в умовах інклюзивного середовища. Ключову теоретичну рамку задають концепції самооцінки М. Розенберга та С. Хартер [23], а також теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона [18], відповідно до якої молодший шкільний вік є стадією “старанності проти меншовартості”: дитина формує уявлення про власну компетентність через порівняння з однолітками та через оцінки дорослих.

Для дітей з особливими освітніми потребами особистісний механізм є особливо вразливим. Дослідження [18, 23] фіксують, що такі діти частіше мають знижену самооцінку, особливо в академічній та соціальній сферах. Включення в інклюзивний клас, де дитина постійно взаємодіє з типово розвиненими однолітками, може як підвищувати, так і знижувати самооцінку залежно від характеру цього порівняння та якості підтримки з боку дорослих.

Ключовим завданням підтримки особистісного механізму є формування реалістичної та позитивної Я-концепції, що включає прийняття власних особливостей як частини ідентичності, без заниження або перебільшення їх значущості [23].

Повсякденне функціонування дитини в класі залежить від її здатності керувати власною поведінкою, що становить зміст поведінково-регуляторного механізму. Він охоплює вміння стримувати імпульсивні реакції, підтримувати увагу під час уроку, виконувати завдання в заданому темпі, конструктивно реагувати на фрустрацію — відповідно до шкільних правил і соціальних норм. Теоретичне підґрунтя складають сучасні дослідження виконавчих функцій і саморегуляції [16].

Для дітей з низкою особливих освітніх потреб (зокрема, із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, розладами аутистичного спектра) труднощі поведінкової регуляції є одним із ключових чинників дезадаптації. Дослідження [16, 22] свідчать, що слабка саморегуляція негативно впливає

на навчальну успішність, соціальну взаємодію та відносини з педагогами, утворюючи «порочне коло» дезадаптації.

Водночас поведінкова регуляція піддається цілеспрямованому розвитку. Програми соціально-емоційного навчання [14], використання структурованого середовища та позитивного підкріплення поведінки демонструють значний ефект у підвищенні рівня саморегуляції в дітей молодшого шкільного віку.

П’ять виділених механізмів адаптації функціонують не як незалежні структури, а як взаємопов’язана система. Емоційно-регуляторний механізм є базовим: хронічна тривожність гальмує розвиток мотивації, ускладнює соціальну взаємодію та підриває самооцінку. Мотиваційний механізм впливає на поведінкову регуляцію: внутрішньо мотивована дитина докладає більше зусиль для дотримання правил і подолання труднощів [32]. Комунікативно-соціальний механізм підтримує особистісний: позитивне прийняття однолітками зміцнює самооцінку та Я-концепцію [23, 38]. Поведінково-регуляторний механізм, своєю чергою, впливає на соціальний статус дитини в класі: краща саморегуляція пов'язана з вищим рівнем соціальної прийнятності [16].

Системний характер взаємозв'язків між механізмами означає, що ефективна психологічна підтримка адаптації має бути комплексною — охоплювати всі п'ять механізмів одночасно, а не зосереджуватися лише на одному аспекті.

Теоретичні положення щодо кожного механізму адаптації слугують основою для систематичного огляду та аналізу емпіричних досліджень у Розділі 2. Зокрема, в підрозділах 2.2–2.4 аналізуються сучасні емпіричні дані щодо показників кожного механізму та подано узагальнення результатів, а підрозділ 2.5 присвячено практичним рекомендаціям.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури засвідчує, що психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку до інклюзивного навчання є складним, багатовимірним та системним процесом, що охоплює

емоційну, мотиваційну, соціальну, особистісну та поведінкову сфери. Успішність адаптації визначається взаємодією індивідуальних особливостей дитини та характеристик освітнього середовища, яке є не лише контекстом, а й активним чинником, що формує або гальмує адаптаційні процеси. На основі синтезу провідних теоретичних підходів обґрунтовано п’ять взаємопов’язаних психологічних механізмів адаптації — емоційно-регуляторний, мотиваційний, комунікативно-соціальний, особистісний та поведінково-регуляторний, — кожен із яких спирається на відповідну теоретичну базу, операціоналізується через конкретні показники та функціонує у системній єдності з іншими механізмами.

РОЗДІЛ 2
СИСТЕМАТИЧНИЙ ОГЛЯД ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Методологія систематичного огляду та характеристика аналізованих досліджень

Другий розділ виконано із застосуванням методу систематичного огляду та вторинного аналізу опублікованих емпіричних досліджень (systematic review і narrative synthesis). Обраний метод є науково обґрунтованим підходом до узагальнення наявних емпіричних даних і широко застосовується в сучасних психологічних та педагогічних дослідженнях [28, 29]. На відміну від первинного дослідження, вторинний аналіз дозволяє охопити значно ширшу сукупність учасників і узагальнити результати крос-культурних досліджень, що підвищує зовнішню валідність висновків [28].

Систематичний огляд проводився відповідно до принципів PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) [29]. Пошук здійснювався в міжнародних базах даних Web of Science, Scopus, PubMed та Google Scholar із використанням таких ключових слів і їх комбінацій: «inclusive education», «special educational needs», «psychological adaptation», «anxiety», «self-esteem», «motivation», «social participation», «self-regulation», «primary school», «children».

До огляду включалися дослідження, що відповідали таким критеріям: (а) публікація у рецензованому виданні в період 2018–2024 років (нижня межа розширена до 2018 р. для включення ключового дослідження Huber et al. (2018), яке є методологічним орієнтиром для вивчення соціальної участі дітей з ООП у первинних класах); (б) емпіричний характер дослідження

(наявність кількісних або якісних даних); (в) учасники — діти молодшого шкільного віку (6–10 років) або суміжного вікового діапазону з особливими освітніми потребами; (г) навчання в інклюзивному класі загальноосвітнього закладу; (д) вимірювання принаймні одного показника психологічної адаптації, що відповідає виділеним механізмам.

До огляду не включалися: дослідження виключно теоретичного характеру; дослідження, що охоплювали лише учнів старших класів або дорослих; дослідження, проведені в умовах спеціальних (не інклюзивних) закладів освіти; публікації без зазначення методів збору та аналізу даних.

За результатами первинного пошуку відібрано 247 публікацій. Після застосування критеріїв включення та виключення до підсумкового аналізу включено 16 робіт: 12 первинних емпіричних досліджень та 4 систематичні огляди і мета-аналізи. Первинні дослідження охоплюють близько 2 000 безпосередніх учасників; мета-аналізи у сукупності агрегують дані понад 3 500 дітей з особливими освітніми потребами з 14 країн (Україна, Німеччина, Австрія, Іспанія, Норвегія, Нідерланди, Велика Британія, Польща, США, Австралія, Кіпр, Швейцарія, Китай, Боснія і Герцеговина).

Загальну характеристику включених досліджень подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Характеристика досліджень, включених до систематичного огляду

Автор(и), рік	Країна / вибірка	Механізм адаптації	Основний метод
Krämer et al., 2021 [26]	Мета-аналіз, 94 дослідження	Емоційний, особистісний	Мета-аналіз
Schwab et al., 2022 [35]	Австрія, n=894	Комунікативно-соціальний	Соціометрія, опитування
Huber et al., 2018 [25]	Німеччина, 58 класів	Комунікативно-соціальний	Соціометрія
Bakoč et al., 2024 [10]	Боснія і Герцеговина	Мотиваційний, особистісний	Тестування, анкетування
Wang et al., 2023 [38]	Огляд, 63 дослідження	Комунікативно-соціальний	Scoping review

Продовження таблиці 2.1

Erotokritou et al., 2024 [19]	Кіпр, n=249	Емоційний, особистісний	RSES, SCAS
Heemskerk & Roebers, 2023 [24]	Швейцарія, n=312	Поведінково-регуляторний	Спостереження, тести
Ryan & Deci, 2020 [31]	Огляд (SDT)	Мотиваційний	Narrative review
Avramidis et al., 2022 [9]	Австрія/Німеч., n=313	Комунікативно-соціальний	Лонгітюдне, соціометрія
Wang, 2025 [39]	Огляд, 2010–2025	Усі механізми	Systematic review
Zuppardo et al., 2023 [42]	Іспанія, n=218	Емоційний, особистісний	Анкетування, шкали
Gunnars, 2024 [22]	Огляд, 26 досліджень	Поведінково-регуляторний	Systematic review

Примітка. У таблиці представлено 12 первинних досліджень; 4 систематичні огляди (Krämer et al., 2021; Wang et al., 2023; Wang, 2025; Gunnars, 2024) входять до загального числа 16 аналізованих робіт. Аналіз охоплює дослідження, що вивчали різні типи особливих освітніх потреб: труднощі навчання (learning difficulties), розлади аутистичного спектра, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, порушення мовлення, рухові порушення. Такий діапазон забезпечує репрезентативність огляду та дозволяє виявити як спільні закономірності, так і специфіку адаптації залежно від характеру особливостей розвитку.

Результати аналізу структуровані відповідно до п'яти механізмів адаптації, виділених у Розділі 1: у підрозділі 2.2 аналізуються емоційно-регуляторний та мотиваційний механізми, у підрозділі 2.3 — комунікативно-соціальний та особистісний, у підрозділі 2.4 — поведінково-регуляторний механізм та узагальнення результатів. Підрозділ 2.5 містить практичні рекомендації.

2.2. Емоційно-регуляторний та мотиваційний механізми адаптації: результати аналізу досліджень

Аналіз досліджень засвідчує, що підвищена тривожність є одним із найстабільніших показників ускладненої адаптації дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного середовища. Систематичний огляд 94 досліджень, проведений Krämer et al. (2021) [26], підтвердив, що діти з особливими потребами демонструють суттєво вищий рівень тривожності порівняно з типово розвиненими однолітками в умовах включеного навчання.

Дослідження Erotokritou et al. (2024) [19], проведене на вибірці 249 учнів початкової школи (9–12 років) на Кіпрі із застосуванням Шкали дитячої тривожності Спенса (SCAS) та Шкали самооцінки Розенберга (RSES), встановило статистично значущий зворотний зв'язок між рівнем самооцінки та тривожністю ($p < 0{,}001$). Діти з нижчою самооцінкою демонстрували вищі показники за всіма субшкалами тривожності, зокрема соціальною тривожністю та страхом перед оцінюванням. Цей зв'язок зберігався після контролю за академічною успішністю та соціально-демографічними характеристиками.

Дослідження Zuppardo et al. (2023) [42], проведене в Іспанії на вибірці 218 дітей із труднощами читання та письма, показало, що такі діти мають достовірно вищі показники тривожності та нижчу самооцінку порівняно з контрольною групою. Автори підкреслюють взаємозалежність між тривожністю, самооцінкою та поведінковими проблемами, що узгоджується з системним розумінням механізмів адаптації, запропонованим у цій роботі. Слід, однак, зазначити обмеження цього дослідження: вибірка стосується виключно дислексії та дисграфії, тому отримані дані не можуть автоматично поширюватися на дітей з іншими типами ООП (наприклад, із розладами аутистичного спектра чи руховими порушеннями), для яких профіль тривожності може суттєво відрізнятися.

У межах аналізованих досліджень виділяють два основних типи шкільної тривожності, актуальних для дітей з особливими освітніми потребами: соціальну тривожність (страх відторгнення однолітками, страх публічного виявлення своїх труднощів) та академічну тривожність (страх невдачі, хронічне відчуття некомпетентності) [19, 26, 42]. Обидва типи суттєво гальмують залучення дитини до навчальної та соціальної діяльності класу.

Поряд із тривожністю як індикатором дезадаптації, дослідження фіксують роль емоційної стійкості як захисного чинника. Огляд Krämer et al. (2021) [26] виявив, що емоційна стійкість (resilience) позитивно корелює з рівнем самооцінки та соціальної включеності. Діти з вищим рівнем емоційної стійкості ефективніше справляються зі стресогенними ситуаціями інклюзивного класу та демонструють кращі показники адаптації в усіх вимірах.

Дослідження також підкреслюють, що емоційна стійкість є не стільки вродженою рисою, скільки набутим ресурсом, що формується через позитивний досвід подолання труднощів, наявність підтримуючих стосунків та розвиток ефективних копінг-стратегій [26, 39]. Отже, педагоги та психологи можуть цілеспрямовано розвивати емоційну стійкість дітей, організовуючи підтримуюче освітнє середовище.

Аналіз досліджень мотиваційного механізму базується передусім на положеннях теорії самодетермінації (SDT) Раяна і Десі (2020) [32]. Огляд, проведений авторами теорії, охоплює результати численних досліджень у різних освітніх контекстах та переконливо демонструє, що задоволення базових психологічних потреб (автономія, компетентність, належність) є необхідною умовою розвитку внутрішньої мотивації.

Для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу всі три потреби часто залишаються незадоволеними. Дослідження Bakoč et al. (2024) [10], проведене в Боснії і Герцеговині, фіксує нижчий рівень відчутої компетентності в дітей з інтелектуальними порушеннями в

інклюзивних класах порівняно з типово розвиненими однолітками. Автори пов'язують це з постійним соціальним порівнянням і заниженими очікуваннями педагогів.

Систематичний огляд Wang (2025) [39], що охоплює дослідження 2010–2025 років, виявив, що навчальна мотивація дітей з ООП суттєво залежить від характеру педагогічної взаємодії: педагоги, які підтримують автономію та надають конкретний позитивний зворотний зв'язок, сприяють розвитку внутрішньої мотивації навіть у дітей із серйозними труднощами навчання. Натомість контролюючий стиль викладання, характерний для орієнтації виключно на результат і оцінку, знижує мотивацію та підвищує тривожність.

Узагальнюючи наведені дані, можна констатувати тісний взаємозв’язок між емоційно-регуляторним та мотиваційним механізмами адаптації: хронічна тривожність підриває відчуття компетентності й автономії та знижує навчальну мотивацію, яка своєю чергою посилює тривогу перед навчальними завданнями. Розрив цього патогенного кола є ключовим завданням психологічного супроводу [19, 26, 39].

2.3. Комунікативно-соціальний та особистісний механізми адаптації: результати аналізу досліджень

Соціальна участь є одним із найбільш досліджених показників адаптації в сучасній літературі з інклюзивної освіти. Систематичний огляд Wang et al. (2023) [38], що охоплює 63 емпіричні дослідження, виокремлює чотири виміри соціальної участі дітей з особливими освітніми потребами: спільна діяльність, соціальна поведінка, стосунки з однолітками та соціальна самоперцепція. За даними огляду, діти з ООП стабільно демонструють нижчі показники в усіх чотирьох вимірах порівняно з типово розвиненими однолітками.

Дослідження Schwab et al. (2022) [35], проведене на вибірці 894 учнів шостого і сьомого класів у Австрії з використанням соціометрії та багатовимірного регресійного аналізу, підтвердило, що діти з ООП (з труднощами навчання та з порушеннями соціально-емоційного розвитку) мають достовірно нижчі показники за соціометричними номінаціями, кількістю взаємних дружніх стосунків та самоперцепцією соціальних відносин. Хоча вибірка стосується учнів 11–13 років, виявлені закономірності є актуальними для розуміння траєкторії соціального розвитку, що формується ще в молодшому шкільному віці, та підтверджуються аналогічними результатами для молодших класів [25]. Особливо помітним є дефіцит взаємних дружніх стосунків (reciprocal friendships), що свідчить про те, що навіть ті діти, які обирають однолітків з ООП, рідко отримують у відповідь взаємний вибір.

Показово, що лонгітюдне дослідження Avramidis et al. (2022) [9], яке спостерігало 313 учнів 7-го і 9-го класів протягом двох років (ранній підлітковий вік), виявило тенденцію до погіршення соціального статусу дітей з ООП з плином часу: діти, що мали на початку “середній” соціальний статус, частіше за типово розвинених однолітків переходили до категорій “ігнорованих” або “відкинутих” наприкінці навчального року. Попри те що вибірка стосується підлітків, дане дослідження важливе як лонгітюдне підтвердження тривалості негативних соціометричних тенденцій, що розпочинаються ще в початковій школі. Цей результат переконливо свідчить, що соціальна інтеграція не відбувається сама собою лише завдяки фізичній присутності в одному класі — вона потребує цілеспрямованого педагогічного втручання.

Особливо показовими є дані Huber et al. (2018) [25], отримані в 58 початкових класах у Німеччині: у підгрупі дітей із серйозними труднощами навчання або з емоційно-поведінковими порушеннями понад 50% були відкинуті однолітками за результатами соціометричних вимірювань. Ці дані слід розглядати як характеристику найбільш вразливої підгрупи дітей з ООП; проте вони підкреслюють, що без цілеспрямованого педагогічного втручання

соціальна включеність у інклюзивному класі може залишатися декларативною, а не реальною.

Разом із тим дослідження виявляють низку чинників, що сприяють соціальній інтеграції дітей з ООП. Огляд Wang et al. (2023) [38] виокремлює три групи таких чинників: індивідуальні (соціальні навички дитини, тип і ступінь особливих потреб), стосунки з однолітками (наявність хоча б однієї взаємної дружби є потужним захисним чинником) та педагогічні (активна педагогічна робота з формування інклюзивної культури класу).

Дослідження ефективності програм розвитку толерантності та прийняття різноманітності [25] засвідчують, що цілеспрямовані втручання в класному середовищі суттєво покращують ставлення типово розвинених учнів до однолітків з ООП. Програми, що навчають учнів розуміти різноманітність, спільно виконувати завдання та конструктивно долати розбіжності, дозволяють підвищити соціальний статус дітей з ООП у класному колективі.

Особистісний механізм адаптації, що охоплює Я-концепцію та самооцінку, є тісно пов'язаним із комунікативно-соціальним. Дослідження Erotokritou et al. (2024) [19] підтвердило, що вищий рівень самооцінки асоціюється зі зниженим відчуттям самотності ($p < 0{,}001$), вищою академічною успішністю ($p = 0{,}020$) та вищою задоволеністю підтримкою з боку педагога. Ці зв'язки підкреслюють інтегральну роль самооцінки в загальному адаптаційному процесі.

Систематичний огляд Krämer et al. (2021) [26] виявив неоднозначну картину щодо впливу інклюзивного навчання на самооцінку: частина досліджень фіксує позитивний ефект («basking in reflected glory» — підвищення самооцінки через ідентифікацію з успіхами класу), інша — негативний (знижена самооцінка внаслідок постійного порівняння з типово розвиненими однолітками). Визначальним виявляється характер підтримки з боку педагогів та загальна атмосфера класу.

Дослідження Avramidis et al. (2022) [9] у лонгітюдному форматі показало, що самоперцепція соціальних відносин у дітей з ООП значно залежить від їхнього об'єктивного соціометричного статусу: отримані номінації з боку однолітків та наявність взаємних дружніх стосунків частково опосередковують негативний вплив особливих освітніх потреб на соціальну самоперцепцію. Це означає, що покращення реального соціального статусу дитини безпосередньо підтримує розвиток позитивної Я-концепції.

Наведені дані підтверджують взаємообумовленість комунікативно-соціального та особистісного механізмів адаптації: низький соціометричний статус підриває самооцінку та Я-концепцію, натомість знижена самооцінка додатково ускладнює соціальну взаємодію. Психологічна підтримка цих механізмів має здійснюватися узгоджено й паралельно [9, 19, 35, 38].

2.4. Поведінково-регуляторний механізм адаптації та узагальнення результатів

Поведінково-регуляторний механізм адаптації охоплює здатність дитини керувати власною поведінкою відповідно до вимог навчального процесу. Дослідження Heemskerk і Roebers (2023) [24], проведене в Швейцарії на вибірці 312 другокласників, виявило значущий зв'язок між показниками виконавчих функцій і поведінкою на уроці: діти з вищим рівнем інгібіції та робочої пам'яті значно частіше демонстрували поведінку, орієнтовану на завдання (on-task behaviour). Ці результати підкреслюють, що поведінкова регуляція є не лише питанням «бажання» чи «дисципліни», а відображає реальний нейрокогнітивний ресурс дитини.

Систематичний огляд Gunnars (2024) [22], що охоплює 26 емпіричних досліджень у початковій школі за 2000–2022 роки, підтверджує, що діти з ООП (особливо з СДУГ та розладами аутистичного спектра) систематично демонструють труднощі у сфері виконавчих функцій, що безпосередньо позначається на їхньому функціонуванні в інклюзивному класі. Автор

виокремлює три найпоширеніші форми цих труднощів: складнощі з утриманням уваги (attention difficulties), з гальмуванням імпульсивних реакцій (inhibition difficulties) та з плануванням і організацією діяльності.

Принциповим висновком огляду Gunnars (2024) [22] є те, що рівень підтримки з боку педагога та структурованість навчального середовища виступають значущими модераторами зв'язку між труднощами саморегуляції та адаптаційними результатами. Чітко структуроване, передбачуване середовище з ясними очікуваннями суттєво знижує функціональний вплив дефіцитів саморегуляції на навчальну та соціальну участь дитини.

Результати систематичного огляду підтверджують системний характер адаптаційного процесу, що був теоретично обґрунтований у Розділі 1. Між п'ятьма механізмами адаптації виявлені стійкі взаємозв'язки, що відтворюються в різних дослідженнях і різних культурних контекстах.

Перший виявлений взаємозв'язок — між емоційно-регуляторним та мотиваційним механізмами. Підвищена тривожність системно пов'язана зі зниженою навчальною мотивацією та розвитком дисфункціональних атрибуцій [19, 26, 42]. Зниження тривожності через відповідну педагогічну підтримку та розвиток копінг-стратегій позитивно впливає на мотивацію.

Другий взаємозв'язок — між комунікативно-соціальним та особистісним механізмами. Дослідження Avramidis et al. (2022) [9] підтвердило, що отримані соціометричні номінації та взаємні дружні стосунки частково опосередковують вплив особливих освітніх потреб на самоперцепцію дитини. Це означає, що покращення соціального статусу безпосередньо підтримує розвиток позитивної Я-концепції.

Третій взаємозв'язок — між поведінково-регуляторним та комунікативно-соціальним механізмами. Огляд Wang et al. (2023) [38] виявив, що соціальна поведінка (ініціювання контактів, просоціальні дії) та рівень саморегуляції є взаємопов'язаними: діти з кращою поведінковою регуляцією частіше ініціюють та підтримують позитивну взаємодію з однолітками, що підвищує їхній соціальний статус.

Узагальнені результати аналізу механізмів адаптації подано в таблиці 2.2. Детальна операціоналізація показників кожного механізму та характер взаємозв’язків між ними представлені в таблицях В.1 і В.2 (Додаток В).

Таблиця 2.2 – Узагальнення результатів аналізу психологічних механізмів адаптації

Механізм	**Ключові показники**	**Основні результати досліджень**	**Джерела**
Емоційно-регуляторний	Тривожність, емоційна стійкість	Діти з ООП мають достовірно вищий рівень тривожності; тривожність зворотно пов'язана з самооцінкою ($p<0,001$)	[19, 26, 42]
Мотиваційний	Навчальна мотивація, атрибуції	Задоволення потреб за SDT (автономія, компетентність, належність) є необхідною умовою внутрішньої мотивації	[10, 32, 39]
Комунікативно-соціальний	Соціометричний статус, дружні стосунки	50%+ дітей з ООП відкинуті або ігноровані; соціальний статус погіршується з часом без втручання	[9, 25, 35, 38]
Особистісний	Самооцінка, Я-концепція	Самооцінка є захисним чинником від тривожності та самотності; її рівень залежить від соціального статусу та підтримки педагога	[9, 19, 26]
Поведінково-регуляторний	Виконавчі функції, on-task поведінка	Рівень виконавчих функцій достовірно пов'язаний з on-task поведінкою; структуроване середовище є модератором цього зв'язку	[22, 24]

2.5. Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки адаптації дітей в інклюзивному освітньому середовищі

Практичний психолог закладу освіти відіграє ключову роль у психологічному супроводі адаптаційного процесу. На підставі результатів аналізу досліджень [19, 26, 39] можна сформулювати такі рекомендації.

Щодо емоційно-регуляторного механізму: психолог має проводити систематичний моніторинг рівня тривожності дітей з ООП на початку навчального року та в середині першого семестру; при виявленні підвищеного рівня тривожності — організовувати індивідуальні та групові заняття з розвитку емоційної грамотності та копінг-стратегій. Робота над розвитком емоційної стійкості має бути вбудована в систему психологічного супроводу протягом усього навчального року.

Щодо мотиваційного механізму: психолог має консультувати педагогів щодо підтримки автономії та компетентності дітей з ООП; розробляти індивідуальні плани психологічного супроводу, що враховують мотиваційний профіль кожної дитини. Особлива увага має приділятися формуванню адаптивного атрибуційного стилю через відповідні техніки когнітивно-поведінкового спрямування [39].

Щодо соціальної інтеграції: психолог має здійснювати соціометричне діагностування на початку та в середині навчального року для виявлення дітей із низьким соціометричним статусом; проводити групові програми соціально-емоційного навчання для всього класу, спрямовані на формування культури прийняття різноманітності та розвиток просоціальної поведінки [38].

Рекомендації для педагога та асистента вчителя

Результати досліджень [22, 24, 39] підтверджують, що педагог є найбільш впливовим чинником адаптації дитини в класному середовищі. Відповідно до результатів аналізу, педагогам рекомендується:

Насамперед, слід підтримувати психологічну безпеку навчального середовища: забезпечувати чіткі, послідовні правила та передбачуваний розпорядок дня; реагувати на прояви цькування рішуче та негайно; визнавати емоційні переживання дітей без знецінення («Я розумію, що це складно; давай разом подумаємо, як впоратися»).

Рекомендується застосовувати педагогіку, орієнтовану на підтримку потреб за SDT [32]: надавати дітям вибір у навчальній діяльності (хоча б у формі, але не у змісті); відзначати конкретні зусилля та прогрес, а не лише академічний результат; формулювати реалістичні та досяжні навчальні цілі для кожної дитини індивідуально.

Важливим напрямом є цілеспрямоване сприяння соціальній інтеграції: структурувати групову роботу так, щоб дитина з ООП могла зробити значущий внесок; явно навчати однолітків цінності різноманітності та навичок включеної взаємодії [25, 38].

Для підтримки поведінкової регуляції слід забезпечувати структуроване середовище: використовувати чіткі візуальні підказки, послідовні інструкції та позитивне підкріплення бажаної поведінки; планувати регулярні перерви для рухової активності [22, 24].

Рекомендації для батьків

Дослідження [32, 39] підкреслюють незамінну роль сім'ї в підтримці адаптаційного процесу. Батькам рекомендується: підтримувати позитивне ставлення до школи та вчителів у спілкуванні з дитиною; цікавитися шкільним життям через відкриті запитання (не «Чи отримав ти добру оцінку?», а «Що цікавого сьогодні відбулося в класі?»); відзначати зусилля та наполегливість дитини, а не лише академічні результати.

Стосовно соціальної інтеграції: батьки можуть сприяти формуванню дружніх стосунків через організацію зустрічей із однокласниками поза школою; навчати дитину конкретним соціальним навичкам (як розпочати розмову, як попросити про допомогу, як реагувати на відмову). При цьому важливо уникати надмірної опіки, що обмежує можливості дитини для самостійного соціального досвіду.

Рекомендації для адміністрації закладу освіти

На системному рівні ефективна адаптація дітей з ООП потребує відповідних інституційних умов. Адміністрації закладів освіти рекомендується: розробляти та реалізовувати інклюзивну освітню політику, що визначає цінності, конкретні цілі та механізми підтримки; забезпечувати систематичну підготовку педагогів у сфері інклюзії та психологічних особливостей дітей з різними ООП; підтримувати функціонування мультидисциплінарних команд супроводу у складі практичного психолога, асистента вчителя та за потреби логопеда або фахівця з корекційної педагогіки.

Особливу увагу слід приділяти психологічному благополуччю самих педагогів, оскільки дослідження [39] фіксують, що вигорання педагогів є суттєвим чинником погіршення якості інклюзивного середовища. Регулярна супервізія, можливості для колегіального обговорення та підтримка з боку адміністрації є необхідними умовами сталої інклюзивної практики.

Систематичний огляд та вторинний аналіз 16 емпіричних досліджень і мета-аналізів дозволяють сформулювати такі висновки.

Результати систематичного огляду підтверджують, що психологічна адаптація дітей з ООП до інклюзивного навчання є системним процесом: емоційно-регуляторний, мотиваційний, комунікативно-соціальний, особистісний та поведінково-регуляторний механізми взаємно зумовлюють один одного. Ізольований вплив на окремий механізм без урахування інших виявляється недостатнім для стійкого покращення адаптації [26, 38, 39].

Водночас систематично зафіксовані у дослідженнях труднощі — підвищена тривожність, знижений соціометричний статус, нижча самооцінка та дефіцити саморегуляції — не є невідворотними характеристиками, а значною мірою визначаються якістю освітнього середовища та характером педагогічної підтримки [22, 24, 25].

Педагогічна підтримка, орієнтована на задоволення базових психологічних потреб за SDT (автономія, компетентність, належність), є

доказово ефективним підходом до розвитку як мотиваційного, так і інших механізмів адаптації [32, 39].

Соціальна інтеграція дітей з ООП потребує активного педагогічного втручання: спільне навчання саме по собі не гарантує включеності, а без цілеспрямованих заходів соціальний статус дитини з ООП може погіршуватися з часом [9, 38].

Розроблені практичні рекомендації для психологів, педагогів, батьків та адміністрації безпосередньо ґрунтуються на результатах аналізованих досліджень і відображають системний характер адаптаційного процесу. Їх реалізація потребує скоординованих зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Кваліфікаційна робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та аналізу психологічних механізмів адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому середовищі. Відповідно до завдань дослідження, сформульовано такі висновки.

1. Теоретичний аналіз засвідчив, що психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку є складним, багатовимірним та системним процесом, що охоплює емоційну, мотиваційну, соціальну, особистісну та поведінкову сфери. Адаптація не зводиться до пасивного пристосування до нових умов — вона передбачає активне перетворення власних стратегій поведінки у взаємодії з середовищем. Для дітей з особливими освітніми потребами адаптація до інклюзивного класу є подвійно складним процесом, що поєднує стандартну шкільну адаптацію зі специфічними труднощами, пов'язаними із соціальною ідентичністю та сприйняттям власної «інакшості». Теоретичною основою аналізу слугували екологічна теорія У. Бронфенбреннера, когнітивна теорія розвитку Ж. Піаже та теорія самодетермінації Р. Раяна і Е. Десі [13, 30, 32].

2. Визначено ключові чинники інклюзивного освітнього середовища, що безпосередньо впливають на психологічну адаптацію молодших школярів: соціально-психологічний клімат класу, установки та компетентність педагогів, характер взаємодії з однолітками, структурованість навчального середовища та наявність фахового психолого-педагогічного супроводу. Інклюзивне освітнє середовище є не лише контекстом, а активним чинником, що формує або гальмує адаптаційні процеси [34, 39, 41].

3. Обґрунтовано п'ять взаємопов'язаних психологічних механізмів адаптації: емоційно-регуляторний (регуляція тривожності та розвиток емоційної стійкості), мотиваційний (формування внутрішньої мотивації та адаптивних атрибуцій), комунікативно-соціальний (соціальна участь та

інтеграція в класний колектив), особистісний (розвиток позитивної Я-концепції та самооцінки) та поведінково-регуляторний (розвиток виконавчих функцій та саморегуляції). Кожен механізм спирається на відповідну теоретичну базу, операціоналізується через конкретні показники та підтверджується емпіричними даними. Механізми утворюють взаємопов'язану систему, що функціонує у єдності.

4. Систематичний огляд та вторинний аналіз 16 емпіричних досліджень і мета-аналізів (загальна вибірка первинних досліджень — близько 2 000 дітей; мета-аналізи охоплюють понад 3 500 учасників у сукупності з 14 країн) дозволив встановити такі закономірності. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах демонструють достовірно вищий рівень тривожності та нижчу самооцінку порівняно з типово розвиненими однолітками [19, 26]. За даними дослідження Huber et al. (2018) [25], понад 50% дітей із серйозними труднощами навчання або емоційно-поведінковими порушеннями є відкинутими або ігнорованими за соціометричними даними; огляд Wang et al. (2023) [38] підтверджує стабільно низькі показники соціальної участі дітей з ООП у всіх чотирьох вимірах. Соціальний статус дітей з ООП має тенденцію до погіршення з плином часу без цілеспрямованого педагогічного втручання [9]. Рівень виконавчих функцій достовірно пов'язаний із поведінкою на уроці, а структуроване середовище є значущим модератором цього зв'язку [22, 24]. Задоволення базових психологічних потреб за теорією самодетермінації є доказово ефективним підходом до підтримки навчальної мотивації [32, 39].

5. Розроблено науково обґрунтовані практичні рекомендації для чотирьох груп суб'єктів: практичного психолога (моніторинг тривожності, соціометрична діагностика, групові програми соціально-емоційного навчання), педагога та асистента вчителя (підтримка психологічної безпеки, педагогіка орієнтована на SDT, цілеспрямоване сприяння соціальній інтеграції, структуроване середовище), батьків (емоційна підтримка, розвиток соціальних навичок дитини, тісна взаємодія зі школою) та

адміністрації закладу освіти (інклюзивна освітня політика, підготовка педагогів, підтримка мультидисциплінарних команд супроводу) [25, 32, 39]. Рекомендації ґрунтуються безпосередньо на результатах аналізованих досліджень і спрямовані на комплексну підтримку всіх п'яти механізмів адаптації.

Результати роботи підтверджують, що ефективна психологічна підтримка адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі є можливою за умови комплексного підходу — скоординованих зусиль психолога, педагога, батьків та адміністрації, спрямованих на підтримку всіх механізмів адаптаційного процесу одночасно. Жоден із механізмів не є другорядним: їх системна взаємодія визначає як ризики дезадаптації, так і ресурси для її подолання.

Перспективами подальших досліджень є: проведення первинних емпіричних досліджень на українській вибірці з метою верифікації виявлених закономірностей у вітчизняному контексті; розроблення та апробація комплексних програм психологічного супроводу на основі системи психологічних механізмів адаптації; порівняльний аналіз адаптаційних показників у дітей з різними типами особливих освітніх потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : прийнята Ґенеральною Асамблеєю ООН 13.12.2006. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 01.09.2024).

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38–39. Ст. 380.

3. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : затв. постановою Каб. Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. *Офіційний вісник України*. 2021. № 74. Ст. 957.

4. Засенко В. В. Психологічні основи інклюзивної освіти. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3(85). С. 45–58.

5. Колупаєва А. А. Освітня інклюзія в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 214 с.

6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.

7. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Под. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2018. 245 с.

8. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6, № 1. P. 7–16.

9. Avramidis E., Aroni K., Strogilos V. Social participation and quality of best friendship of students with moderate learning difficulties in early adolescence: a longitudinal study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2022. Vol. 46, № 1. P. 74–87.

10. Bakoč A., Brojčin B., Banković S., Glumbić N., Đorđević M. Academic outcomes of inclusive education in typically developing children. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1448935. DOI : 10.3389/fpsyg.2024.1448935.

11. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 3rd ed. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 183 p.

12. Booth T., Ainscow M. The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values. 4th ed. Cambridge : Index for Inclusion Network, 2016. 196 p.

13. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 330 p.

14. CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Framework Overview. Chicago : CASEL, 2020. 12 p. URL : https://casel.org/fundamentals-of-sel/ (дата звернення: 01.09.2024).

15. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.

16. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 135–168.

17. Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting social-emotional development is an essential part of students' education. *Journal of School Health*. 2021. Vol. 80, № 3. P. 148–149.

18. Erikson E. H. Identity and the Life Cycle. New York : W. W. Norton, 1980. 191 p.

19. Erotokritou F., Koutelekos I., Soldatou A., Zartaloudi A. Anxiety disorders and self-esteem levels of primary school children. *European Psychiatry*. 2024. Vol. 67, Suppl. 1. P. S1–S2.

20. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Education Systems Standards. Copenhagen : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. 64 p.

21. Gross J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, № 1. P. 1–26.

22. Gunnars F. A systematic review of special educational interventions for student attention: executive function and digital technology in primary school. *Journal of Special Education Technology*. 2024. Vol. 39, No. 2. P. 264–276.

23. Harter S. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2012. 408 p.

24. Heemskerk C. H. H. M., Roebers C. M. Executive functions and classroom behaviour in second graders. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article 1141586. DOI : 10.3389/feduc.2023.1141586.

25. Huber C., Gerullis A., Gebhardt M., Schwab S. The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. European Journal of Special Needs Education. 2018. Vol. 33, No. 2. P. 269–285.background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*. 2018. Vol. 33, № 2. P. 269–285.

26. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 91, № 3. P. 432–478.

27. Lindner K.-T., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24, № 6. P. 651–666.

28. Mertens D. M. Research and Evaluation in Education and Psychology. 4th ed. Los Angeles : SAGE Publications, 2014. 568 p.

29. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLOS Medicine.* 2009. Vol. 6, No. 7. Article e1000097. DOI : 10.1371/journal.pmed.1000097.

30. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. New York : International Universities Press, 1952. 419 p.

31. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860. DOI : 10.1016/j.cedpsych.2019.101860.

32. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78.

33. Seligman M. E. P. Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco : W. H. Freeman, 1975. 250 p.

34. Schwab S., Lindner K.-T., Helm C., Hamel N., Markus S. Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37, № 6. P. 834–849.

35. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social participation of students with SEN in regular schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37, № 3. P. 461–476.

36. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris : UNESCO, 1994. 50 p.

37. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 526 p.

38. Wang L., Liu C. Social participation for students with special needs in inclusive schools: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*. 2023. Vol. 71, № 5. P. 643–662.

39. Wang W. A systematic review of inclusive educational practices: socio-pedagogical support for students with special educational needs. *Psychology Research and Behavior Management.* 2025. Vol. 18. P. 1–22.

40. Weissberg R. P., Durlak J. A., Domitrovich C. E., Gullotta T. P. Social and emotional learning: past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* / ed. by J. A. Durlak et al. New York : Guilford Press, 2015. P. 3–19.

41. Zurbriggen C. L., Hofmann V., Lehofer M., Schwab S. Social classroom climate and personalized instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 27, № 11. P. 1223–1238.

42. Zuppardo L., Serrano F., Pirrone C., Rodriguez-Fuentes A. More than words: anxiety, self-esteem, and behavioral problems in children and adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*. 2023. Vol. 46, № 2. P. 77–91.

ДОДАТКИ

Додаток А

Схема відбору досліджень для систематичного огляду (за принципами PRISMA)

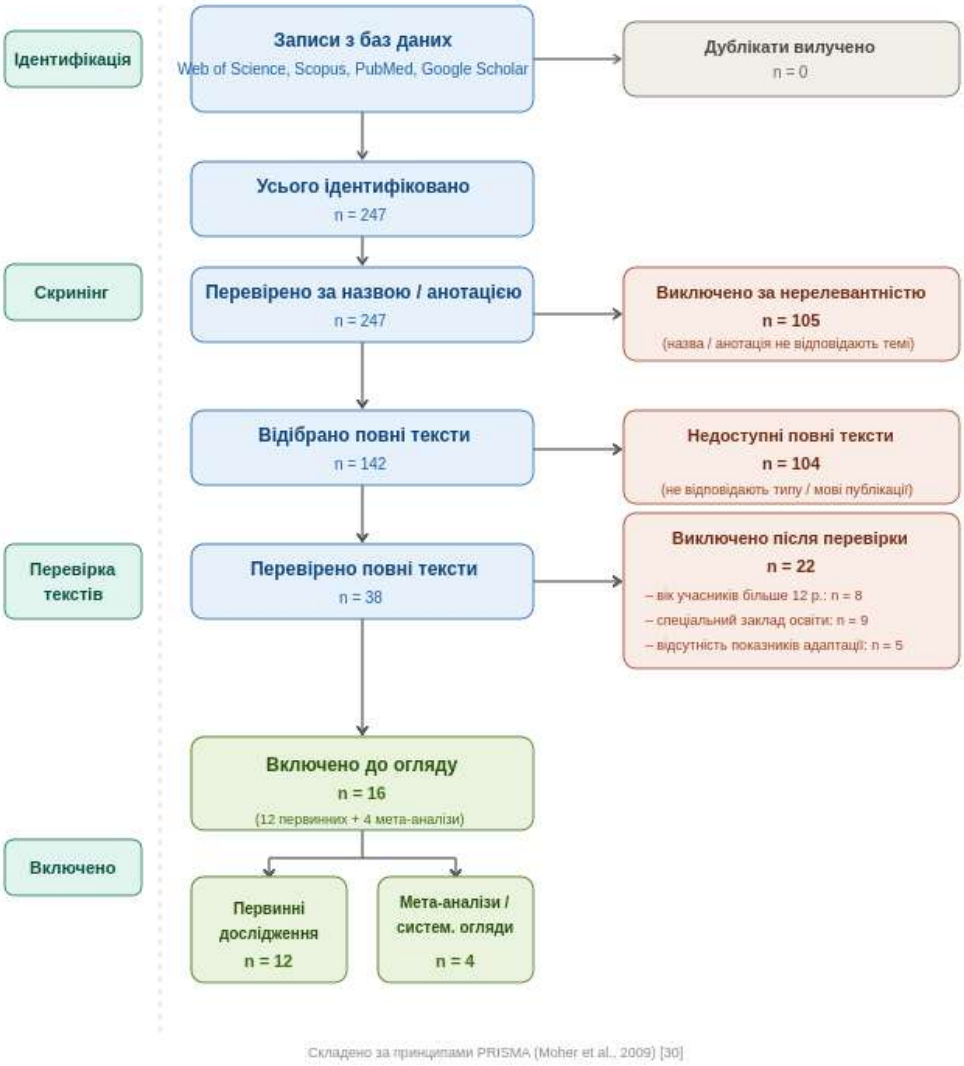


Рисунок А.1. Діаграма відбору досліджень (PRISMA Flow Diagram)

Таблиця А.1 – Етапи відбору публікацій для систематичного огляду

Етап	Опис	Кількість джерел
1	Первинний пошук у базах даних (Web of Science, Scopus, PubMed, Google Scholar) за ключовими словами	247 публікацій
2	Скринінг за назвою та анотацією: виключено нерелевантні публікації (n = 105); відібрано для повнотекстового перегляду (n = 142)	247 → 142 публікації
2а	Виключення недоступних повних текстів та публікацій, що не відповідають типу або мові (недоступні повні тексти: n = 104)	142 → 38 публікацій
3	Перевірка повних текстів за критеріями включення та виключення (виключено: вік учасників > 12 р. — n = 8; спеціальний заклад освіти — n = 9; відсутність показників адаптації — n = 5)	38 публікацій
4	Виключено після повнотекстової перевірки: вік учасників > 12 р. (n = 8); спеціальний заклад освіти (n = 9); відсутність показників психологічної адаптації (n = 5). Разом виключено: n = 22	22 публікації виключено
5	Фінальна вибірка для аналізу (12 первинних досліджень + 4 мета-аналізи / систематичні огляди)	16 публікацій

Пошук здійснювався з використанням таких ключових слів та їх комбінацій: «inclusive education», «special educational needs», «SEN», «psychological adaptation», «school adaptation», «anxiety», «self-esteem», «academic motivation», «social participation», «self-regulation», «executive function», «primary school», «elementary school», «children 6–10 years».

Часові рамки пошуку: 2018–2024 роки. Мови публікацій: англійська, українська. Включалися лише рецензовані журнальні статті, систематичні огляди та мета-аналізи. Матеріали конференцій, дисертації та неопубліковані звіти до аналізу не включалися.

Таблиця А.2 – Критерії включення та виключення досліджень

Критерії включення	Критерії виключення
Публікація 2018–2024 рр. у рецензованому виданні	Публікація до 2018 р. або неперевірений журнал
Емпіричне дослідження (кількісні або якісні дані) або мета-аналіз	Виключно теоретичні або оглядові статті без систематичного методу
Учасники — діти 6–12 років з ООП або суміжного віку	Лише учні середньої або старшої школи, студенти, дорослі
Навчання в інклюзивному класі загальноосвітнього закладу	Спеціальний заклад освіти або домашнє навчання
Вимірювання принаймні одного показника психологічної адаптації	Відсутність показників психологічної адаптації (лише академічні результати)

Додаток Б

Зведена характеристика досліджень, включених до систематичного огляду

Таблиця Б.1 – Детальна характеристика аналізованих досліджень

Автор(и), рік	Країна	Вибірка	Методи	Ключові результати щодо адаптації
Krämer, Möller & Zimmermann (2021) [26]	Мета-аналіз	94 дослідження	Мета-аналіз, систематичний огляд	Діти з ООП мають вищу тривожність і нижчу самооцінку; ефект залежить від типу підтримки педагогів
Schwab, Huber & Gebhardt (2022) [35]	Австрія	n = 894 (6–7 клас)	Соціометрія, багатовимірний регресійний аналіз	Діти з ООП мають достовірно нижчий соціометричний статус та менше взаємних дружніх стосунків
Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab (2018) [25]	Німеччина	58 початкових класів	Соціометрія, анкетування	50%+ дітей з ООП відкинуті або ігноровані; програма толерантності покращує ставлення однолітків
Bakoč et al. (2024) [10]	Боснія і Герцеговина	Інклюзивні класи	Тестування, анкетування	Нижчий рівень відчутої компетентності у дітей з ООП; зв'язок з мотивацією та

				очікуваннями педагогів
Wang et al. (2023) [38]	Scoping review	63 дослідження	Систематичний огляд	Виокремлено 4 виміри соціальної участі; діти з ООП нижче за всіма вимірами
Erotokritou et al. (2024) [19]	Кіпр	n = 249 (9–12 років)	RSES, SCAS, анкета	Самооцінка зворотно пов'язана з тривожністю ($p<0,001$) та самотністю; прямо — з успішністю ($p=0,020$)
Heemskerk & Roebers (2023) [24]	Швейцарія	n = 312 (2 клас)	Нейрокогнітивні тести, структуроване спостереження	Виконавчі функції достовірно пов'язані з on-task поведінкою; структуроване середовище є модератором
Ryan & Deci (2020) [31]	Narrative review (SDT)	Синтез досліджень	Огляд теорії і досліджень SDT	Задоволення потреб (автономія, компетентність, належність) є необхідною умовою внутрішньої мотивації
Avramidis et al. (2022) [9]	Австрія / Нім.	n = 313 (7 і 9 клас)	Лонгітюдне соціометричне дослідження	Соціальний статус дітей з ООП погіршується з часом; соціальна самоперцепція опосередковується реальним

				статусом
Wang (2025) [39]	Систематичний огляд	2010–2025 рр.	Systematic review (PRISMA)	Підтримка SDT-потреб, SEL-програми та педагогічна підготовка є доказово ефективними для адаптації
Zuppardo et al. (2023) [42]	Іспанія	n = 218 (діти з труднощами читання)	Стандартизовані шкали тривожності та самооцінки	Діти з труднощами читання мають вищу тривожність, нижчу самооцінку та більше поведінкових проблем
Gunnars (2024) [22]	Систематичний огляд	26 досліджень (поч. школа)	Systematic review	Діти з ООП мають труднощі уваги, гальмування та планування; структуроване середовище знижує їх вплив

Додаток В

Порівняльна таблиця показників психологічної адаптації за механізмами

Таблиця В.1 – Операціоналізація психологічних механізмів адаптації: показники, методи вимірювання та виявлені тенденції

Механізм	Показники	Методи вимірювання	Виявлені тенденції (за даними огляду)
Емоційно-регуляторний	Рівень тривожності; емоційна стійкість; копінг-стратегії	SCAS, STAI-C, шкали резилієнтності (Connor-Davidson)	Діти з ООП мають достовірно вищу тривожність; самооцінка та тривожність взаємно зворотно пов'язані ($p<0,001$); емоційна стійкість є захисним чинником [19, 26, 42]
Мотиваційний	Внутрішня / зовнішня мотивація; атрибуційний стиль; відчуття компетентності	Опитувальники мотивації (на основі SDT), атрибуційні шкали	Нижчий рівень відчутої компетентності у дітей з ООП; контролюючий стиль педагога знижує мотивацію; підтримка автономії підвищує внутрішню мотивацію [10, 32, 39]
Комунікативно-соціальний	Соціометричний статус; кількість взаємних	Соціометрія, спостереження, шкали	50%+ дітей з ООП відкинуті або ігноровані;

	дружніх стосунків; якість взаємодії з однолітками	соціальної участі	соціальний статус погіршується без втручання; програми толерантності покращують включеність [9, 25, 35, 38]
Особистісний	Рівень самооцінки; Я-концепція; соціальна самоперцепція	RSES (дитяча версія), шкали Я-концепції С. Хартер	Нижча самооцінка пов'язана з вищою тривожністю та самотністю; самооцінка залежить від соціального статусу та підтримки педагога; ефект інклюзії неоднозначний [9, 19, 26]
Поведінково-регуляторний	Рівень виконавчих функцій; on-task поведінка; саморегуляція	Нейрокогнітивні тести, структуроване спостереження, педагогічні шкали	Виконавчі функції достовірно пов'язані з поведінкою на уроці; структуроване середовище є значущим модератором; SEL-програми підвищують саморегуляцію [22, 24]

Таблиця В.2 – Взаємозв'язки між механізмами адаптації (за даними аналізованих досліджень)

Механізм А	Механізм Б	Характер взаємозв'язку (джерело)
Емоційно-регуляторний	Мотиваційний	Хронічна тривожність підриває відчуття компетентності та знижує навчальну мотивацію [19, 26]
Комунікативно-соціальний	Особистісний	Соціометричний статус та взаємні дружні стосунки частково опосередковують самоперцепцію соціальних відносин [9]
Поведінково-регуляторний	Комунікативно-соціальний	Краща саморегуляція пов'язана з вищою соціальною прийнятністю та більшою кількістю просоціальних взаємодій [24, 38]
Мотиваційний	Поведінково-регуляторний	Внутрішньо мотивована дитина докладає більше зусиль для дотримання правил та подолання труднощів [32, 39]
Особистісний	Емоційно-регуляторний	Позитивна самооцінка є захисним чинником від тривожності та відчуття самотності ($p<0,001$) [19]

Додаток Г

Орієнтовна програма психолого-педагогічного супроводу адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

Програму розроблено на основі результатів систематичного огляду емпіричних досліджень (Розділ 2) та теоретичної системи психологічних механізмів адаптації (Розділ 1). Вона є орієнтовною і потребує адаптації відповідно до конкретних потреб дитини, умов закладу освіти та ресурсів команди супроводу.

Таблиця Г.1 – Орієнтовна програма психолого-педагогічного супроводу (початковий етап адаптації: 1–3 місяці)

Напрям роботи	Механізм адаптації	Форма роботи	Очікуваний результат
Діагностика стартового рівня адаптації	Усі механізми	Соціометрія, стандартизоване оцінювання тривожності (SCAS / STAI-C), педагогічна оцінка поведінки	Базова картина адаптаційних показників; виявлення дітей груп ризику за кожним механізмом
Формування психологічної безпеки класу	Емоційно-регуляторний	Встановлення чітких класних правил; групові вправи з розвитку емоційної грамотності (1–2 рази на тиждень)	Зниження ситуативної тривожності; відчуття передбачуваності та безпеки середовища
Розвиток культури прийняття різноманітності	Комунікативно-соціальний	Програма SEL для всього класу (тижневі заняття); структурована групова робота з різними партнерами	Покращення ставлення однолітків; підвищення соціометричного статусу дітей з ООП

Консультування педагогів	Мотиваційний, поведінково-регуляторний	Індивідуальні консультації щодо SDT-підходу та стратегій підтримки саморегуляції (2 рази на місяць)	Зміна педагогічних стратегій у напрямі підтримки автономії та структурованості
Залучення батьків	Усі механізми	Батьківські збори з психологом; індивідуальні консультації для батьків дітей з ООП	Узгодженість стратегій підтримки вдома та в школі

Таблиця Г.2 – Орієнтовна програма психолого-педагогічного супроводу (основний етап: 4–9 місяць)

Напрям роботи	**Механізм адаптації**	**Форма роботи**	**Очікуваний результат**
Індивідуальна психологічна підтримка дітей з ООП	Емоційно-регуляторний, особистісний	Індивідуальні заняття з психологом (1 раз на тиждень): розвиток копінг-стратегій, позитивної Я-концепції	Зниження тривожності; формування позитивного образу себе; розвиток адаптивних атрибуцій
Групові заняття з соціально-емоційного навчання	Комунікативно-соціальний, поведінково-регуляторний	Групові заняття для класу (1 раз на тиждень): емпатія, комунікація, розв'язання конфліктів, саморегуляція	Покращення соціальної взаємодії; підвищення рівня саморегуляції; зміцнення класного клімату
Моніторинг динаміки адаптації	Усі механізми	Повторна соціометрія та оцінювання тривожності	Виявлення дітей із стійкою дезадаптацією; корекція програми

		(середина навчального року); зустрічі команди супроводу (1 раз на місяць)	супроводу
Розвиток навчальної мотивації	Мотиваційний	Спільне з педагогом визначення індивідуальних навчальних цілей для дитини; розвиток адаптивного атрибуційного стилю	Підвищення відчуття компетентності; перехід від зовнішньої до внутрішньої мотивації

Примітка. Програма є орієнтовною та розроблена на основі принципів доказової практики, відображених у систематичному огляді досліджень (Розділ 2). Конкретний зміст, тривалість і форми роботи мають визначатися командою психолого-педагогічного супроводу відповідно до індивідуальних потреб дитини та ресурсів закладу освіти. Впровадження програми потребує письмової згоди батьків та підтримки адміністрації закладу освіти.