МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 7.С4.25-6-з.
спеціальності: С4 – Психологія
освітньо-професійної програми: Психологія
Христенко Олена Василівна
Керівник: д-р психол. наук, професор кафедри психології Горбань Г.О.
Рецензент: д-р психол. наук, професор кафедри психології Шевченко Н.Ф.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність С4 Психологія
Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
в.о. завідувача кафедри психології
канд. психол. наук, доцент Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Христенко Олені Василівні

1. Тема роботи Психологічний супровід соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до умов інклюзивної групи

керівник роботи Горбань Г. О., д. психол. наук, доцент, професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «25.09.2026 року №1323-с

2 Строк подання студентом роботи___21.10.2026_____

3 Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури

4 Зміст розрахунково- пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні основи соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами; дослідити особливості їхньої соціальної адаптації; розробити програму психологічного супроводу та практичні рекомендації для педагогів і батьків.

5 Перелік графічного матеріалу: 9 таблиць

6 Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис,дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Горбань Г.О., професор		
Розділ 1	Горбань Г.О., професор		
Розділ 2	Горбань Г.О., професор		
Висновки	Горбань Г.О., професор		

7. Дата видачі завдання ___2026 рік_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

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

Студент _____ О. В. Христенко

Керівник роботи_____ Г. О. Горбань

Нормоконтроль пройдено.
Нормоконтролер_____ А. О. Неманежина

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 66 сторінок, 9 таблиць, 39 джерел, 5 додатків.

Об’єкт дослідження: психологічний супровід соціальної адаптації.

Предмет дослідження: особливості психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність програми психологічного супроводу, спрямованої на успішну соціальну адаптацію дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: реалізація якісно обґрунтованої програми психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти забезпечить ефективність зниження психоемоційного напруження, розвиток комунікативних навичок та позитивної взаємодії.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення наукової психологічної літератури й нормативно-правових документів із проблеми дослідження; емпіричні: психодіагностичні методи, бесіда; методи математичної статистики.

Наукова новизна: поглиблено наукові уявлення про особливості соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Галузь використання: психологічний супровід соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД, СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, ДОШКІЛЬНИКИ, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ІНКЛЮЗИВНА ГРУПА, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ТРИВОЖНІСТЬ, ЕМОЦІЙНИЙ СТАН.

SUMMARY

Khrystenko O.V. Psychological Support of Social Adaptation of Preschool Children with Special Educational Needs in an Inclusive Group. Master's qualification thesis.

The qualifying work consists of Introduction, 2 Chapters, Conclusion, References (39 items), 5 appendix on 17 pages. The qualifying work volume is 87 pages long, 66 of them – main text. There are 5 tables and.

The relevance of the research is determined by the growing need to ensure psychological well-being and successful social adaptation of preschool children with special educational needs (SEN) in inclusive educational settings. The inclusion of children with SEN in peer groups creates opportunities for their social development and participation in joint activities, but at the same time may be accompanied by emotional tension, increased anxiety, difficulties in communication and establishing positive relationships with peers. Therefore, psychological support aimed at facilitating social adaptation is an important component of psychological assistance to children with SEN in preschool education institutions.

The object of the research is psychological support of social adaptation.

The subject of the research is the specific features of psychological support of social adaptation of senior preschool children with special educational needs in an inclusive group of a preschool education institution.

The aim of the research is to theoretically substantiate the specific features of psychological support of social adaptation and empirically verify the effectiveness of a psychological support program aimed at successful social adaptation of senior preschool children with special educational needs in an inclusive group of a preschool education institution.

The research consists of two chapters. Chapter 1, "Theoretical Foundations of Psychological Support of Social Adaptation of Preschool Children with Special Educational Needs," examines the state of psychological support for children with

SEN in modern Ukraine, identifies the specific features of psychological suppor for children with SEN in an inclusive preschool group, and analyzes the psychological characteristics of social adaptation of preschool children with SEN. The theoretical analysis made it possible to consider social adaptation as a complex process of children's adjustment to the social environment, establishment of interaction with peers and adults, emotional well-being and participation in joint activities. Psychological support is viewed as a system of purposeful measures aimed at facilitating this process and creating conditions for the child's successful inclusion in the group.

Chapter 2, "Empirical Study of Social Adaptation of Senior Preschool Children with Special Educational Needs," presents the organization and methods of the empirical research, analyzes the results of the ascertaining stage, and describes the development and implementation of the psychological support program and the evaluation of its effectiveness.

Key words: psychological support, social adaptation, preschool children, special educational needs, inclusive group, inclusive education, anxiety.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 14
1.1 Аналіз стану психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в освітньому просторі сучасної України 14
1.2 Особливості психологічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної групи ЗДО 26
1.3 Особливості соціальної адаптації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами 35
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 42
2.1. Організація емпіричного дослідження 42
2.2. Методи дослідження соціальної адаптації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами 45
2.3. Результати констатувального етапу дослідження 49
2.4. Програма психологічного супроводу 54
2.5. Аналіз результатів контрольного етапу 58
ВИСНОВКИ 62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 67
ДОДАТКИ 71

ВСТУП

Психологічний супровід соціальної адаптації дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи є важливою складовою сучасного етапу розвитку системи освіти України, що характеризується активним упровадженням інклюзивної освіти як одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики. Право кожної дитини на здобуття якісної освіти незалежно від особливостей її психофізичного розвитку закріплено в Законі України «Про освіту», Законі України «Про дошкільну освіту», а також у низці нормативно-правових актів, що регламентують організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. За таких умов особливого значення набуває створення психологічно безпечного інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує не лише навчання та виховання, а й успішну соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами.

На сьогодні в Україні кількість дітей з ООП в освітніх закладах поступово зростає, а суспільство більше не розглядає дітей з відхиленнями у розвитку як тих, кого слід ізолювати від однолітків. Вони мають можливість відвідувати інклюзивні центри, спеціально-корекційні заклади, де для них створені відповідні умови й звичайні групи і класи разом із здоровими дітьми. Одним із можливих шляхів більш ефективної інтеграції таких дітей у суспільство є впровадження інклюзивної освіти вже з дошкільного віку.

Україна поступово збільшує кількість навчальних закладів, готових організувати навчання дітей з ООП, оскільки «незвичайні» діти потребують рівних можливостей зі своїми ровесниками для отримання якісної освіти та створення умов для їхнього розвитку. В освітніх установах має бути забезпечено якісний психологічний супровід дітей з вадами здоров’я, що полягає у ретельному спостереженні за їхнім психологічним і соціальним розвитком та наданні необхідної психологічної підтримки, сприяючи

ефективному розвитку таких дітей. Саме тому дослідження соціально-психологічних особливостей інтеграції дітей з ООП в освітній процес є актуальним і важливим.

Соціальна адаптація дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до умов інклюзивної групи є складним і багатокомпонентним психологічним процесом. Вона охоплює входження дитини в нове соціальне середовище, засвоєння норм і правил взаємодії, формування позитивних міжособистісних стосунків, розвиток комунікативних умінь, емоційної стійкості та здатності до конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими. Саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної компетентності, особистісного розвитку та психологічної готовності до подальшого навчання і життя в суспільстві.

Водночас діти з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра, затримкою психічного розвитку та тяжкими порушеннями мовлення, нерідко зазнають труднощів у процесі адаптації до умов інклюзивної групи. Вони можуть виявляти підвищений рівень тривожності, емоційне напруження, труднощі у встановленні міжособистісних контактів, недостатню сформованість навичок соціальної взаємодії та знижену активність у спільній діяльності. Це може негативно позначатися на їхньому психологічному благополуччі, успішності адаптації та повноцінному включенні в життя дитячого колективу

У зв’язку з цим особливої актуальності набуває психологічний супровід соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, який передбачає систему психодіагностичних, корекційно-розвивальних, консультативних і профілактичних заходів, спрямованих на підтримку особистісного розвитку дитини, оптимізацію її емоційного стану, розвиток соціальних і комунікативних навичок та створення сприятливих умов для успішного функціонування в інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретичні та практичні аспекти психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти висвітлено у

працях багатьох українських і зарубіжних учених. Методологічні засади інклюзивної освіти та організації психолого-педагогічного супроводу розкрито у наукових працях А. А. Колупаєвої, яка обґрунтувала теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти, принципи залучення дітей з ООП до загального освітнього середовища та необхідність індивідуалізації освітнього процесу. І. Бондаря, який розглядав інклюзивну освіту як цілісну систему навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та акцентував увагу на необхідності створення умов для їхнього повноцінного розвитку і соціальної інтеграції С. П. Миронової, яка досліджувала організацію інклюзивного освітнього середовища, принципи командної взаємодії та зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; І. В. Луценко, у працях якої висвітлено питання психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, індивідуалізації підтримки та взаємодії фахівців і батьків.

Психологічні особливості розвитку дітей дошкільного віку, закономірності їх соціалізації та адаптації до освітнього середовища досліджували Г. Костюк, який розкрив закономірності психічного розвитку дитини та показав значення діяльності, спілкування і соціального середовища у формуванні її особистості та розвитку С. Д. Максименко , який обґрунтував особистісно орієнтований підхід до розвитку дитини та значення взаємодії особистості з освітнім і соціальним середовищем у процесі її становлення. Проблеми емоційного розвитку, соціальної взаємодії та особистісного становлення дітей дошкільного віку знайшли відображення у працях І. Д. Беха, який досліджував психологічні механізми особистісного становлення дитини, розвиток її моральних якостей, самостійності та здатності до конструктивної взаємодії з іншими; О. Л. Кононко, яка розкривала психологічні основи особистісного становлення дошкільника, розвиток його самосвідомості, емоційної та соціальної компетентності, що є важливими передумовами успішної соціальної адаптації дитини. Окремі аспекти проблеми психологічного супроводу , соціалізації та адаптації дітей дошкільного віку висвітлено також у працях інших українських учених.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам інклюзивної освіти, психологічного супроводу та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, низка питань залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування зміст і структура психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти, а також експериментальна перевірка ефективності програм психологічного супроводу, спрямованих на покращення емоційного стану, зниження тривожності та розвиток соціальної взаємодії дітей.

Актуальність окресленої проблеми, її недостатня наукова розробленість та практична значущість для діяльності практичних психологів закладів дошкільної освіти зумовили вибір теми магістерської роботи «Психологічний супровід соціальної адаптації дошкільників з особливими освітніми потребами до умов інклюзивної групи».

Об’єкт дослідження-психологічний супровід соціальної адаптації.

Предмет дослідження-особливості психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати особливості психологічного супроводу соціальної адаптації та емпірично перевірити ефективність програми психологічного супроводу, спрямованої на успішну соціальну адаптацію дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що реалізація якісно обґрунтованої програми психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти забезпечить ефективність зниження психоемоційного напруження, розвиток комунікативних навичок та позитивної взаємодії з однолітками.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати стан дослідження проблеми психологічного супроводу та соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в науковій психолого-педагогічній літературі та нормативно-правових документах України.

2. Визначити сутність, критерії, показники та рівні соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до умов інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

3. Добрати та обґрунтувати комплекс психодіагностичних методик, а також емпірично дослідити вихідний рівень соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема їхній емоційний стан, рівень тривожності та соціометричний статус.

4. Розробити, упровадити та апробувати програму психологічного супроводу, спрямовану на зниження психоемоційного напруження, розвиток соціально-комунікативних навичок і підвищення рівня соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

5. Оцінити ефективність упровадженої програми психологічного супроводу шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та контрольного етапів дослідження.

Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення наукової психологічної літератури й нормативно-правових документів із проблеми дослідження;

Емпіричні: психодіагностичне тестування (восьмиколірний тест М. Люшера для оцінювання емоційного стану; методика діагностики тривожності Р. Теммл, В. Амен, М. Доркі; соціометрична методика Дж. Морено для визначення соціометричного статусу дитини в групі).

Методи математичної статистики: кількісний і якісний аналіз емпіричних даних для підтвердження достовірності отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що поглиблено наукові уявлення про особливості соціальної адаптації дітей старшого

дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти; конкретизовано взаємозв'язок між емоційним станом, рівнем тривожності та соціометричним статусом як психологічними показниками соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами; теоретично обґрунтовано та емпірично доведено ефективність програми психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами; подальшого розвитку набули наукові підходи до організації психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в експериментальному впровадженні програми психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 175 Запорізької міської Ради. Матеріали дослідження можуть бути використані практичними психологами, вихователями інклюзивних груп, асистентами вихователів, фахівцями команд психолого-педагогічного супроводу та батьками дітей з особливими освітніми потребами з метою покращення їхнього емоційного благополуччя, розвитку соціальних навичок і підвищення рівня соціальної адаптації.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Аналіз стану психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в освітньому просторі сучасної України

На сучасному етапі розвитку українського суспільства одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку. У контексті гуманізації освіти та реалізації принципів дитиноцентризму особливої актуальності набуває проблема організації психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивної освіти. Створення безпечного, психологічно комфортного та інклюзивного освітнього середовища є необхідною передумовою не лише успішного навчання, а й повноцінного особистісного розвитку, емоційного благополуччя та соціальної адаптації дитини.

Упродовж останніх років в Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в закладах дошкільної освіти за інклюзивною формою навчання. Така тенденція зумовлена як удосконаленням системи раннього виявлення особливостей розвитку дітей, так і реалізацією державної політики, спрямованої на забезпечення рівних прав кожної дитини на освіту. Водночас перебування дитини з ООП в інклюзивній групі потребує не лише створення спеціальних освітніх умов, а й організації комплексного психологічного супроводу, який сприятиме її успішній адаптації, розвитку комунікативних навичок, емоційної стійкості та позитивної взаємодії з однолітками.

Особливої актуальності проблема психологічного супроводу дітей дошкільного віку набула в умовах реформування системи освіти України та розвитку інклюзивної освіти відповідно до міжнародних стандартів. Інклюзія сьогодні розглядається не лише як забезпечення доступності освіти, а як створення такого освітнього простору, у якому кожна дитина має можливість реалізувати власний потенціал, відчувати психологічну безпеку, підтримку та прийняття незалежно від особливостей розвитку.

Правові засади організації інклюзивної освіти визначаються Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про дошкільну освіту», а також іншими нормативно-правовими актами, що регламентують діяльність закладів дошкільної освіти. Відповідно до чинного законодавства, кожна дитина має право на якісну освіту, розвиток своїх здібностей та отримання необхідної психолого-педагогічної підтримки в освітньому середовищі.

Важливим нормативним документом є Закон України «Про освіту», у якому визначено поняття інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, що гарантує реалізацію права осіб з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Закон наголошує на необхідності створення універсального освітнього середовища, забезпечення психолого-педагогічного супроводу та міждисциплінарної взаємодії фахівців.[5]

Важливе місце у формуванні сучасної системи дошкільної освіти посідає Закон України «Про дошкільну освіту», який визначає основні принципи функціонування закладів дошкільної освіти та гарантує право дітей з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти в інклюзивних групах. Документ підкреслює необхідність створення умов для всебічного розвитку дитини, забезпечення її психологічного благополуччя, охорони психічного здоров'я та індивідуального підходу до організації освітнього процесу.[4]

Концептуальне значення для організації освітнього процесу має Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає державний стандарт дошкільної освіти в Україні. Документ орієнтує педагогів і практичних психологів на формування життєвої компетентності дитини, розвиток її емоційної сфери, соціальної активності, здатності до взаємодії з однолітками та дорослими, що є важливими складовими успішної соціальної адаптації дітей з ООП [20].

Практичну організацію інклюзивного навчання регламентує Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Документ визначає особливості комплектування інклюзивних груп, діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, порядок розроблення індивідуальної програми розвитку та координацію роботи всіх фахівців, які беруть участь у супроводі дитини [19].

Особливу роль у становленні системи психологічного супроводу відіграє лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». У додатку до листа визначено основні завдання психологічного і соціального супроводу, серед яких – психодіагностика, психологічне консультування, корекційно-розвиткова робота, психологічна просвіта педагогів і батьків, а також забезпечення сприятливих умов для успішної соціалізації та адаптації дитини в освітньому середовищі. Важливим етапом розвитку інклюзивної освіти стало створення інклюзивно-ресурсних центрів, діяльність яких спрямована на проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, визначення їхніх освітніх потреб та надання рекомендацій щодо організації психолого-педагогічного супроводу. Співпраця закладу дошкільної освіти з інклюзивно-ресурсними центрами сприяє своєчасному виявленню труднощів розвитку дитини та забезпечує безперервність психологічної підтримки [28].

Незважаючи на сформовану нормативно-правову базу, ефективність психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

визначається не лише законодавчим забезпеченням, а й науковим обґрунтуванням його змісту, принципів і методів. Саме тому важливим є аналіз наукових підходів українських учених, присвячених проблемам психологічного супроводу, розвитку особистості дитини та її соціальної адаптації в умовах інклюзивної освіти.

Вагомий внесок у розвиток української психологічної науки зробив Григорій Силович Костюк, якого справедливо вважають одним із засновників вітчизняної психології розвитку. У центрі його наукових досліджень перебували закономірності психічного розвитку особистості, взаємозв'язок навчання, виховання та розвитку дитини, а також роль соціального середовища у формуванні особистості. Учений доводив, що психічний розвиток не є стихійним процесом, а відбувається під впливом цілеспрямованого навчання, виховання, активної діяльності дитини та її взаємодії з оточенням.

Наукові положення Г. Костюка мають важливе значення для розуміння психологічного супроводу дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Його концепція ґрунтується на тому, що кожна дитина має потенційні можливості для розвитку, а завдання дорослих полягає у створенні таких психолого-педагогічних умов, які сприятимуть максимально повній реалізації цих можливостей. Особливої актуальності ці ідеї набувають в умовах інклюзивної освіти, де успішність соціальної адаптації значною мірою залежить від психологічної підтримки, індивідуального підходу та організації сприятливого освітнього середовища.

Наукові ідеї Г. Костюка стали підґрунтям для подальшого розвитку української психології та знайшли своє продовження у працях сучасних учених, які досліджують проблеми розвитку особистості, психологічного супроводу та інклюзивної освіти. Розуміння психічного розвитку як процесу, що відбувається у взаємодії біологічних, соціальних і педагогічних чинників, створило теоретичну основу для формування сучасних підходів до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Ці

положення набули подальшого розвитку у дослідженнях українських науковців, зокрема А. А. Колупаєвої, С. П. Миронової, І. В. Луценко, С. Д. Максименка, І. Д. Беха, О. Л. Кононко, І. О. Шишової та Л. Черних. У працях зазначених дослідників висвітлюються питання інклюзивної освіти, психологічного та психолого-педагогічного супроводу, особистісного розвитку, соціалізації та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, дослідження Л. Черних присвячені проблемі соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами та визначенню основних складових цього процесу, що безпосередньо відповідає проблематиці нашого дослідження. Наукові погляди зазначених авторів доцільно розглянути більш детально.

Особливе місце серед українських дослідників проблем інклюзивної освіти посідає А. А. Колупаєва, яка зробила вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання, створення нормативного забезпечення та впровадження сучасної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в Україні. У своїх наукових працях дослідниця комплексно висвітлює питання реалізації права кожної дитини на якісну освіту, обґрунтовує необхідність створення безбар'єрного освітнього середовища та визначає психолого-педагогічний супровід як одну з ключових умов успішного функціонування інклюзивної освіти.

Значну увагу А. А. Колупаєва приділяє переходу від традиційної моделі спеціальної освіти до інклюзивної, у якій дитина з особливими освітніми потребами розглядається як активний учасник освітнього процесу. Науковиця наголошує, що ефективність інклюзивного навчання залежить не лише від нормативно-правового забезпечення, а й від створення психологічно безпечного середовища, індивідуалізації освітнього процесу, професійної взаємодії педагогів, практичного психолога, асистента вихователя, інших фахівців та батьків дитини.

Розкриваючи сутність інклюзивної освіти, А. А. Колупаєва зазначає: «Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [6, 23]

Наведене визначення підкреслює, що сутність інклюзії полягає не лише у спільному навчанні дітей, а насамперед у створенні умов, які забезпечують повноцінний розвиток кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей. Саме тому особливого значення набуває психологічний супровід, спрямований на підтримку емоційного благополуччя, розвиток комунікативних умінь, формування позитивної взаємодії з однолітками та успішну соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами.

Аналізуючи досвід європейських країн, А.А. Колупаєва звертає увагу на те, що одним із визначальних чинників ефективності інклюзивного навчання є організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Дослідниця підкреслює, що саме психолого-педагогічна підтримка забезпечує успішне включення дитини в освітній процес, сприяє її розвитку, соціалізації та подоланню труднощів адаптації [6, 47].

Наукові положення А.А. Колупаєвої мають важливе значення для дослідження психологічного супроводу соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Вони підтверджують, що ефективність інклюзивної освіти визначається не лише організацією освітнього процесу, а й системною діяльністю команди психолого-педагогічного супроводу, спрямованою на створення умов для емоційного благополуччя дитини, розвитку її соціальної компетентності та успішної інтеграції в колектив однолітків. Саме ці положення стали підґрунтям для подальших досліджень українських учених у галузі психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Вагомий внесок у розвиток теоретичних і практичних засад інклюзивної освіти в Україні зробила Світлана Петрівна Миронова. У своїх наукових працях дослідниця розкриває особливості організації інклюзивного освітнього процесу, діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, індивідуалізації навчання та створення умов для всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Особливу увагу С. П. Миронова приділяє ролі психолого-педагогічного супроводу як необхідної умови успішної соціалізації та адаптації дитини до освітнього середовища.

Характеризуючи переваги інклюзивної освіти, С. П. Миронова зазначає: «На відміну від інтеграції, інклюзія передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [13, 41].

Наведене положення підкреслює, що сучасна інклюзивна освіта ґрунтується на принципах рівного доступу до освіти, індивідуалізації навчання та створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини. Саме тому важливою складовою інклюзивного освітнього процесу є психологічний супровід, який забезпечує підтримку емоційного благополуччя дитини, розвиток її соціальних навичок і формування позитивної взаємодії з однолітками.

Розкриваючи зміст психолого-педагогічного супроводу, С. П. Миронова зазначає: «Психолого-педагогічний супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум» [13, 54].

Крім того, дослідниця підкреслює, що «особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання і виховання дитини.

Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від координованості дій усіх фахівців» [13, 54]

Важливим етапом організації психолого-педагогічного супроводу, на думку С. П. Миронової, є попереднє вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини. Зокрема, авторка зазначає: «Перед складанням програми психолого-педагогічного супроводу члени команди мають ретельно вивчити документи, з якими дитина прийшла в інклюзивний заклад, зокрема її індивідуальну картку розвитку, медичні документи (за наявності специфічних проблем), психолого-педагогічну характеристику із попереднього закладу» [13, 55].

Підходи, запропоновані С. П. Мироновою, відображають сучасне розуміння психолого-педагогічного супроводу як системної діяльності, що передбачає міждисциплінарну взаємодію фахівців, партнерство з батьками та врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Ці положення є важливими для подальшого розгляду наукових підходів до організації психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Важливе місце у дослідженні сучасних підходів до інклюзивної освіти посідають праці І. В. Луценко. Дослідниця розглядає інклюзивну освіту крізь призму забезпечення рівного доступу до освіти та дотримання прав кожної людини. Особливого значення набуває залучення всіх дітей до освітнього процесу незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Розкриваючи сутність інклюзивного навчання, І. В. Луценко зазначає: «Необхідним є залучення кожної людини у навчальний процес без будь-якої дискримінації. Тому інклюзивне навчання – це підхід до організації рівного доступу до освіти, надання освітніх послуг, що базується на принципах прав людини» [11, 10].

Позиція дослідниці акцентує увагу на тому, що інклюзія передбачає не лише спільне перебування дітей в одному освітньому середовищі, а забезпечення їхньої реальної участі в освітньому процесі. Для дітей з

особливими освітніми потребами це означає створення умов, за яких вони можуть взаємодіяти з однолітками, брати участь у спільній діяльності та реалізовувати власні можливості без дискримінації. У контексті дошкільної освіти такий підхід має особливе значення, оскільки саме в процесі повсякденної взаємодії в дитячому колективі дитина набуває досвіду спілкування, співпраці та соціальної взаємодії. Розгляд інклюзивної освіти з позицій рівності, недискримінації та забезпечення права кожної дитини на освіту доповнює наукові підходи до розуміння сучасного інклюзивного середовища.

Значний внесок у розвиток сучасної психологічної науки та дослідження проблем особистісного розвитку зробив український учений С. Д. Максименко. У своїх працях науковець розглядає особистість як складне психологічне утворення, розвиток якого відбувається у взаємодії індивідуальних особливостей людини із соціальним середовищем. Такий підхід дає змогу розглядати дитину не лише з позицій її психофізичних особливостей, а передусім як особистість, яка має власні потреби, можливості та потенціал розвитку.

Розкриваючи сутність поняття особистості, С. Д. Максименко зазначає: «Особистість – це конкретний людський індивід з індивідуально виявленими своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними властивостями»[12, 51].

Положення С. Д. Максименка мають значення для розуміння особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Вони підкреслюють необхідність врахування індивідуальної своєрідності кожної дитини, її емоційних, вольових, інтелектуальних та інших особливостей. Відповідно, дитина з особливими освітніми потребами має розглядатися не лише через наявні труднощі чи особливості розвитку, а як активна особистість із власними можливостями та потребами, що розвивається у взаємодії з оточенням.

Важливе місце у дослідженні психологічних особливостей дошкільного віку посідають праці О. Л. Кононко, яка ґрунтовно досліджувала проблему особистісного становлення дошкільника. Науковиця розглядає особистісний розвиток як цілісний і динамічний процес, у ході якого відбуваються зміни соціальної та індивідуальної зрілості дитини, її життєвої компетентності та позиції у світі.

Характеризуючи особистісне становлення дошкільника, О. Л. Кононко зазначає: «Особистісне становлення дошкільника є цілісним за змістом і характером, перспективно спрямованим процесом змінюваності в ході його розвитку соціальної та індивідуальної зрілості, життєвої компетентності, позиції у світі» [9, 24].

Особливого значення у підході О. Л. Кононко набуває розуміння дитини як суб'єкта власної життєдіяльності. Особистісне становлення дошкільника пов'язується з розвитком його самостійності, самовизначення, самоствердження, самоповаги, здатності усвідомлювати себе та взаємодіяти з навколишнім світом. Таким чином, дошкільний вік розглядається як важливий період становлення особистості, у якому формуються основи ставлення дитини до себе, інших людей та навколишнього середовища.

Для розуміння особливостей дітей з особливими освітніми потребами ці положення мають теоретичне значення, оскільки орієнтують на врахування не лише труднощів чи особливостей психофізичного розвитку дитини, а й її особистісних можливостей, активності та потреби у взаємодії з навколишнім середовищем. В умовах інклюзивної групи це набуває особливого значення, оскільки повсякденна взаємодія з дорослими та однолітками є важливою складовою життєдіяльності дошкільника.

Сучасне розуміння інклюзивної освіти ґрунтується на принципі рівноправного включення кожної дитини в освітній простір незалежно від її психофізичних особливостей та освітніх потреб. Реалізація цього принципу передбачає створення такого освітнього середовища, яке забезпечує доступність і якість освіти з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини.

Важливою умовою реалізації інклюзивної практики є системна та цілеспрямована діяльність, спрямована на забезпечення повноцінної участі дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі та її включення у взаємодію з оточенням. У цьому контексті інклюзія розглядається не лише як форма організації навчання, а як підхід до створення умов для рівноправної участі дитини в освітньому житті, взаємодії з однолітками та дорослими, спільної діяльності й реалізації власних можливостей.

Для сучасної системи освіти України розвиток інклюзивної освіти є одним із пріоритетних напрямів. Важливим завданням є формування освітнього середовища, у якому враховуються особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та створюються необхідні умови для їхньої активної участі в освітньому процесі.

Інклюзивне освітнє середовище у такому розумінні є простором, у якому дитина з особливими освітніми потребами має можливість не лише здобувати освіту, а й розвиватися, взаємодіяти з однолітками та дорослими, брати участь у спільній діяльності та реалізовувати свої можливості. Водночас важливим є перехід від формального перебування дитини в інклюзивній групі до її реальної участі в освітньому та соціальному житті групи. З огляду на це, організація інклюзивного освітнього середовища передбачає врахування низки взаємопов’язаних умов і принципів, спрямованих на забезпечення рівних можливостей для участі кожної дитини в освітньому процесі.

Інклюзивна освіта, на відміну від інтеграції, передбачає більш гуманний та особистісно орієнтований підхід до організації освітнього процесу, оскільки спрямована на врахування індивідуальних потреб, можливостей та особливостей кожної дитини незалежно від рівня її психофізичного розвитку. Її основою є визнання права кожної дитини на освіту та створення умов, за яких вона може повноцінно брати участь в освітньому процесі.

У процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти важливого значення набуває особистісно орієнтований підхід. Він передбачає врахування індивідуальних можливостей і потреб дитини, добір відповідних форм та методів роботи, поєднання індивідуальної та групової діяльності. Необхідною складовою такого підходу є визначення освітніх потреб дитини та створення відповідних умов для її участі в освітньому процесі.

Основними принципами інклюзивної освіти можна визначити такі:

- забезпечення права на освіту для всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю;

- урахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожної дитини;

- пристосування освітнього середовища та організації освітнього процесу до потреб дитини, а не вимога від дитини відповідати єдиним установленим умовам;

- забезпечення спільного навчання та взаємодії дітей з різними освітніми можливостями;

- створення умов для активної участі дитини в освітньому процесі, а не лише забезпечення її фізичної присутності в інклюзивній групі;

- добір змісту та складності завдань відповідно до індивідуальних можливостей дитини;

- виявлення та подолання бар’єрів, які перешкоджають повноцінній участі дитини в освітньому процесі;

- недопущення дискримінації, негативного або упередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;

- залучення батьків до співпраці з адміністрацією, педагогами та іншими фахівцями закладу освіти.

Важливою особливістю інклюзивної освіти є те, що її позитивний вплив стосується не лише дітей з особливими освітніми потребами, а й усіх учасників освітнього процесу. Спільна діяльність створює умови для

взаємодії дітей, розвитку взаєморозуміння та прийняття індивідуальних відмінностей. Для дітей з особливими освітніми потребами це розширює можливості участі у спільній діяльності та взаємодії з однолітками, а для дітей з типовим розвитком сприяє формуванню толерантності, емпатії, готовності до співпраці та позитивного ставлення до індивідуальних особливостей інших людей.

Отже, інклюзивне освітнє середовище має створювати умови не лише для отримання дитиною освітніх послуг, а й для її активної участі у спільній діяльності, взаємодії з однолітками та дорослими, розвитку відповідно до власних можливостей і потреб. Особливого значення при цьому набуває узгоджена взаємодія педагогів, фахівців закладу освіти та батьків дитини, оскільки саме співпраця всіх учасників освітнього процесу сприяє створенню умов, у яких інклюзія реалізується не формально, а як реальна участь дитини в житті групи.

1.2. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливого значення набуває створення психологічних умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами може не лише перебувати у спільному освітньому середовищі, а й активно взаємодіяти з його учасниками, розвиватися відповідно до власних можливостей та набувати позитивного досвіду соціальної взаємодії. Для дошкільного віку це має особливе значення, оскільки саме в цей період активно формуються навички спілкування, емоційної регуляції, самостійності, співпраці та поведінки у групі однолітків.

Дитина з особливими освітніми потребами може мати труднощі, які ускладнюють її включення в життя групи. Залежно від індивідуальних особливостей вони можуть проявлятися у недостатній сформованості

комунікативних навичок, труднощах встановлення контакту з однолітками, підвищеній тривожності, емоційній нестійкості, труднощах саморегуляції, невпевненості у власних можливостях або надмірній залежності від допомоги дорослого. Тому створення інклюзивного середовища потребує не тільки організаційних та педагогічних змін, а й цілеспрямованої психологічної підтримки.

У цьому контексті психологічний супровід доцільно розглядати як важливу складову системи допомоги дитині з особливими освітніми потребами. Його завдання полягає у створенні таких умов, які сприяють розвитку психологічних ресурсів дитини, її емоційному благополуччю, самостійності, формуванню позитивного досвіду взаємодії та поступовому включенню у соціальне середовище.

Важливою є позиція Г. Соколової, відповідно до якої психологічний супровід не передбачає розв’язання проблем дитини замість неї. Його основний зміст полягає у створенні умов для самостійного розвитку, мислення та прийняття рішень. Психолог у такому процесі виступає радше наставником і партнером, який спрямовує дитину та її батьків, допомагаючи їм знаходити власні способи подолання труднощів [32]. Такий підхід має особливе значення в роботі з дітьми з ООП, оскільки надмірна опіка може обмежувати розвиток їхньої самостійності та активності.

Отже, психологічний супровід не слід розуміти як постійне виконання дорослим необхідних дій за дитину. Навпаки, його метою є поступове формування у дитини доступної для її віку та можливостей самостійності, здатності регулювати власну поведінку, вступати у взаємодію з іншими та використовувати набуті навички у повсякденних ситуаціях.

Такий підхід узгоджується із загальними психологічними положеннями С. Д. Максименка про розвиток особистості як процес становлення її внутрішніх можливостей і способів взаємодії з навколишнім світом. У контексті психологічного супроводу це означає орієнтацію не лише на наявні труднощі дитини, а й на її потенційні можливості розвитку. Психологічна

допомога має сприяти активізації внутрішніх ресурсів особистості, формуванню самостійності та розвитку здатності дитини поступово пристосовуватися до вимог соціального середовища.

Важливе місце у розумінні інклюзивної підтримки займають праці А. А. Колупаєвої та Ю. М. Найди. У контексті інклюзивної освіти підтримку дитини можна розглядати як комплексну систему, яка об'єднує зусилля різних учасників освітнього процесу та спрямовується на забезпечення розвитку, навчання, виховання і соціального включення дитини. У такому розумінні підтримка не обмежується роботою окремого фахівця, а передбачає узгоджену діяльність педагогів, психологів, інших спеціалістів і батьків. Такий командний підхід є одним із важливих організаційних принципів інклюзивної освіти. Праці А. А. Колупаєвої , Ю. М. Найди та інших авторів присвячені, зокрема, організації та управлінню інклюзивною школою і комплексній організації допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

У цьому аспекті інклюзивна підтримка може розглядатися і як інтегрована технологія, у якій психологічні, педагогічні та корекційно-розвиткові засоби не існують відокремлено, а поєднуються навколо потреб конкретної дитини. Така інтеграція дозволяє враховувати не одну окрему проблему, а цілісну ситуацію розвитку дитини – її індивідуальні можливості, особливості спілкування, емоційний стан, поведінку та характер взаємодії з оточенням.

Разом із тим психологічний супровід можна розглядати і як особливий вид професійних стосунків, що ґрунтуються на прийнятті дитини, повазі до її індивідуальності, довірі та підтримці її активності. У такій взаємодії психолог не займає позицію людини, яка знає і вирішує все за дитину, а створює умови для її поступового розвитку. Саме тому важливими характеристиками супроводу є партнерство, співпраця, психологічна безпека та орієнтація на можливості дитини.

Для дітей з ООП особливо важливо, щоб психологічний супровід мав системний, послідовний і безперервний характер. Психологічна допомога не повинна обмежуватися окремим заняттям або виникненням проблемної ситуації. Вона має бути пов'язана з повсякденним життям дитини у групі та враховувати зміни її емоційного стану, поведінки, комунікативних можливостей і взаємин з оточенням.

Л. О. Котлова, А. В. Харченко розглядають психологічний супровід як системну професійну діяльність, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, розвитку, виховання і навчання дитини. Автори підкреслюють його пролонгований та динамічний характер, а також необхідність урахування індивідуальних потреб дитини [10, 601–602].

Системність психологічного супроводу передбачає взаємозв'язок його основних напрямів. Насамперед це діагностична робота, психологічна профілактика, корекційно-розвиткова діяльність, консультування та психологічна просвіта. В умовах інклюзивної групи ці напрями доповнюють один одного і мають бути спрямовані на вирішення спільного завдання – створення оптимальних умов для розвитку та соціального включення дитини.

Одним із перших етапів психологічного супроводу є діагностичний напрям. Його метою є визначення індивідуально-психологічних особливостей дитини, її сильних сторін, актуальних труднощів і потреб. При цьому важливо досліджувати не лише окремі характеристики психічного розвитку, а й особливості емоційного стану, поведінки, комунікації та взаємодії з іншими. Л. О. Котлова, А. В. Харченко зазначають, що діагностична робота у межах психологічного супроводу має бути спрямована на вивчення особливостей поведінки, спілкування, соціальної взаємодії та адаптивної поведінки дитини [10, 602–603].

Для дошкільника з ООП особливо важливо визначити, як він почувається у групі, наскільки охоче вступає у взаємодію з іншими дітьми, чи може підтримувати спільну діяльність, як реагує на труднощі, чи здатний

регулювати власні емоційні реакції. Отримана інформація дозволяє визначити напрям подальшої психологічної роботи.

На основі діагностики здійснюється корекційно-розвиткова робота, спрямована на розвиток психологічних характеристик, необхідних для повноцінного функціонування дитини в групі. Її зміст визначається індивідуальними потребами дитини і може включати розвиток емоційної сфери, саморегуляції, комунікативних умінь, навичок взаємодії та самостійності.

Л. О. Котлова А.В. Харченко серед завдань корекційно-розвиткової роботи виокремлюють соціально-комунікативний розвиток, формування навичок саморегуляції, розвиток самостійності та створення умов для інтеграції дитини у суспільство [10, 604].

Для дітей дошкільного віку особливого значення набуває розвиток емоційної сфери. Здатність розпізнавати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей і використовувати прийнятні способи вираження почуттів безпосередньо впливає на якість взаємодії дитини з однолітками. Якщо дитина не може пояснити свій стан або контролювати сильні емоційні реакції, це може призводити до конфліктів, уникнення взаємодії або соціальної ізоляції.

Тому психологічний супровід має передбачати формування доступних дитині способів емоційної саморегуляції. Йдеться про навчання розпізнаванню власного емоційного стану, використання простих способів заспокоєння, перенесення уваги, звернення по допомогу та поступове формування здатності контролювати власну поведінку.

Не менш важливим є розвиток комунікативних та соціальних навичок. Для дитини дошкільного віку соціальна адаптація значною мірою відбувається через гру та спільну діяльність. Уміння звернутися до іншої дитини, попросити, запропонувати допомогу, поділитися іграшкою, домовитися, дотримуватися правил гри та приймати відмову є важливими показниками сформованості соціальної поведінки.

В умовах інклюзивної групи психологічний супровід має бути спрямований не тільки на саму дитину з ООП, а й на характер взаємодії між дітьми. Л.О. Котлова, А.В. Харченко звертають увагу на необхідність формування позитивних міжособистісних стосунків дітей з ООП та їхніх ровесників, а також попередження стигматизації та дискримінації [10].

Це положення є особливо важливим для дошкільного віку. Навіть за наявності індивідуальної психологічної допомоги дитині може бути складно адаптуватися, якщо вона не має позитивного досвіду взаємодії з групою. Тому психолог повинен працювати не лише з індивідуальними труднощами дитини, а й сприяти створенню позитивного соціально-психологічного клімату в групі.

Однією з умов ефективності психологічного супроводу є індивідуалізація психологічної допомоги. Діти з ООП не становлять однорідної групи. Вони можуть мати різні особливості розвитку, різний рівень сформованості комунікативних, емоційних і соціальних навичок, тому однакові методи роботи не можуть бути однаково ефективними для всіх.

Індивідуальний підхід передбачає визначення актуальних потреб конкретної дитини, урахування її сильних сторін, темпу розвитку та можливостей. Водночас індивідуалізація не означає ізоляцію дитини від групи. Навпаки, індивідуальна допомога має сприяти її подальшій активній участі у спільній діяльності.

У цьому контексті важливим є принцип поєднання індивідуального та групового підходів. Індивідуальна робота дає можливість зосередитися на конкретних труднощах дитини, тоді як групова взаємодія забезпечує можливість практично застосовувати набуті навички. Л. О. Котлова та А.В. Харченко наголошують на необхідності врахування вікових і потенційних можливостей дитини, послідовності роботи, поєднання групової діяльності з індивідуальним підходом та створення атмосфери емоційного комфорту [10].

Важливою умовою психологічного супроводу є створення емоційно безпечного середовища. Дитина повинна мати можливість виявляти емоції, звертатися по допомогу, робити помилки та пробувати нові способи поведінки без страху осуду. Позитивне ставлення дорослих та прийняття індивідуальних особливостей дитини створюють основу для її психологічного комфорту і активності.

Окремим напрямом психологічного супроводу є робота з батьками. Батьки потребують не лише інформації про особливості розвитку дитини, а й психологічної підтримки, допомоги у прийнятті її індивідуальності та визначенні ефективних способів взаємодії. Співпраця психолога з родиною дозволяє забезпечити послідовність вимог і способів підтримки дитини у різних середовищах.

Л. О. Котлова, А. В. Харченко підкреслюють необхідність психологічної підтримки батьків дітей з ООП та її значення для створення умов соціальної адаптації як дитини, так і сім'ї [10].

Необхідною є також психологічна підтримка педагогів. Вихователь є одним із найбільш значущих дорослих у житті дошкільника, тому його ставлення до дитини, спосіб реагування на труднощі та організація спільної діяльності безпосередньо впливають на психологічний клімат групи. Психолог може допомагати педагогові краще розуміти поведінку дитини, визначати оптимальні способи взаємодії та попереджати ситуації, які можуть призводити до соціального відторгнення.

Психологічний супровід в інклюзивній групі має бути командною системою взаємодії. У ній психолог, педагог, батьки та інші фахівці об'єднують свої зусилля навколо потреб конкретної дитини. Такий підхід відповідає ідеї комплексної підтримки, представленій у працях А.А. Колупаєвої, Ю.М. Найди, де інклюзивне середовище розглядається як система організаційних і професійних умов, що забезпечують участь дитини з ООП у спільному освітньому процесі.

Важливим принципом такої роботи є міждисциплінарна взаємодія. Різні фахівці можуть бачити різні сторони розвитку дитини, тому обмін інформацією та узгодження напрямів допомоги дозволяють сформувати більш цілісне уявлення про її потреби. Л.О. Котлова і А. В. Харченко підкреслюють значення міждисциплінарної взаємодії у процесі психологічного супроводу [10].

Для інклюзивної групи ЗДО це означає, що психологічна підтримка не повинна існувати окремо від освітнього процесу. Вона має бути інтегрована у повсякденне життя групи: гру, спільні заняття, режимні моменти, взаємодію дітей, комунікацію з педагогом і батьками. Саме у реальних ситуаціях дитина отримує можливість закріпити сформовані психологічні та соціальні навички.

Отже, психологічний супровід можна розглядати як інтегровану технологію підтримки розвитку дитини, у межах якої поєднуються діагностичні, профілактичні, корекційно-розвиткові, консультативні та просвітницькі засоби. Їх застосування має визначатися не формальним набором заходів, а конкретними потребами дитини та завданнями її розвитку.

Особливістю психологічного супроводу дітей з ООП є також його спрямованість на соціальну взаємодію. Психологічна підтримка має допомагати дитині не лише краще розуміти себе, а й ефективніше взаємодіяти з іншими людьми. Саме тому розвиток комунікативних умінь, емоційної регуляції, самостійності та позитивного ставлення до однолітків є важливими складовими психологічного супроводу.

Особливого значення набуває профілактика соціальної ізоляції. Дитина з ООП може опинитися поза межами спільної гри або взаємодії не тільки через власні труднощі, а й через недостатню готовність інших дітей приймати її особливості. Психологічний супровід має сприяти формуванню у групі культури взаємоповаги, прийняття відмінностей та готовності до співпраці.

Важливо, щоб психологічна робота не обмежувалася формуванням окремих навичок на спеціальних заняттях. Сформовані вміння повинні переноситися у природні ситуації – під час гри, спільної діяльності, спілкування та вирішення конфліктів. Саме тоді вони стають реальною частиною соціального досвіду дитини.

З огляду на це психологічний супровід має бути динамічним процесом. Потреби дитини можуть змінюватися залежно від її віку, рівня розвитку, досвіду взаємодії та конкретної ситуації. Тому психолог повинен періодично оцінювати зміни у розвитку дитини, визначати ефективність застосованих засобів і за потреби коригувати подальшу роботу.

С. П. Миронова [13] наголошує на необхідності врахування індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами та створення відповідних умов для їхнього розвитку й включення в освітній процес. Ця позиція підкреслює необхідність розглядати дитину не через її порушення чи труднощі, а через її індивідуальні можливості та потребу у відповідній підтримці.

Психологічний супровід дітей з ООП в інклюзивній групі має ґрунтуватися на прийнятті індивідуальності дитини, орієнтації на її потенційні можливості, системності, комплексності, безперервності, індивідуалізації та командній взаємодії. Його зміст визначається потребами дитини та спрямовується на забезпечення її психологічного благополуччя, розвиток самостійності, емоційної саморегуляції, комунікативних і соціальних навичок.

Отже, психологічний супровід в умовах інклюзивної групи не є лише сукупністю окремих психологічних заходів. Це комплексна система підтримки та особливий вид професійної взаємодії, спрямовані на створення умов, у яких дитина з ООП може реалізовувати свої можливості, набувати досвіду позитивної взаємодії та поступово ставати більш самостійним учасником соціального життя групи. Саме через розвиток емоційної стійкості, саморегуляції, комунікативних умінь і позитивних стосунків з

однолітками психологічний супровід створює передумови для успішнішої соціальної адаптації.

1.3. Особливості соціальної адаптації дошкільників з особливими освітніми потребами

Соціальна адаптація у дошкільному віці є важливим процесом включення дитини в систему соціальних відносин, у ході якого вона засвоює соціальний досвід, опановує правила та норми поведінки, набуває досвіду взаємодії з дорослими й однолітками. Саме в дошкільному віці закладаються основи подальшої соціальної компетентності дитини, формуються уявлення про себе та інших людей, розвивається здатність діяти відповідно до соціальних вимог і брати участь у спільній діяльності.

Важливе значення для розуміння соціального розвитку дошкільника мають положення І. Д. Беха [2]. Учений розглядає соціалізацію як процес і результат засвоєння та відтворення соціального досвіду. Соціальний розвиток дитини пов'язаний із формуванням способів взаємодії з навколишнім середовищем та оволодінням відповідними соціальними вміннями. Для дитини дошкільного віку це виявляється у поступовому засвоєнні правил поведінки, виконанні доступних соціальних ролей, набутті досвіду спілкування та спільної діяльності.

Отже, соціальний розвиток і соціальна адаптація дитини тісно пов'язані між собою. Засвоюючи соціальний досвід, дитина поступово набуває можливості орієнтуватися у різних ситуаціях взаємодії, розуміти очікування інших людей та використовувати прийнятні способи поведінки.

Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами має певну специфіку, що зумовлена індивідуальними особливостями їхнього психофізичного розвитку та характером взаємодії із соціальним середовищем. Такі діти можуть відчувати труднощі у встановленні контактів, спілкуванні, розумінні соціальних ситуацій, регуляції власної поведінки, вираженні емоцій та участі у спільній діяльності.

І. О. Шишова, досліджуючи соціальну адаптацію дошкільників з особливими освітніми потребами, визначає її як вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та очікувань обох сторін. Авторка підкреслює, що дошкільна освіта має поступово готувати дитину з особливими потребами до подальшої соціальної адаптації у суспільстві [39].

Важливе значення для розуміння соціальної адаптації старших дошкільників з особливими освітніми потребами мають дослідження Л.А. Черних. Авторка визначає соціальну адаптацію дітей дошкільного віку як активний процес засвоєння дитиною соціального досвіду у процесі діяльності та спілкування. Дослідниця підкреслює значення спілкування дитини з вихователем, однолітками та батьками для ефективності адаптаційного процесу [39].

Особливу увагу Л. А. Черних звертає на труднощі соціальної адаптації дітей з особливими потребами. На думку авторки, через особливості розвитку у таких дітей може ускладнюватися взаємодія із соціальним середовищем, знижуватися здатність адекватно реагувати на зміни та виконувати вимоги, пов’язані з існуючими соціальними нормами і правилами. Водночас соціальна адаптованість дітей дошкільного віку з особливими потребами пов’язана з розвитком комунікативної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребової сфер, формуванням культури спілкування, засвоєнням соціальних норм і адекватних ситуації поведінкових проявів, а також із належним психолого-педагогічним супроводом дитини [37].

Положення Л.А. Черних дають підстави розглядати соціальну адаптацію дошкільника з ООП як комплексний процес, у якому взаємопов’язані особливості самої дитини та умови її соціального середовища. Для нашого дослідження особливо важливим є положення про взаємозв’язок соціальної адаптації з комунікативною та емоційно-вольовою сферами, а також із характером взаємодії дитини з оточенням. Це дозволяє

розглядати емоційний стан, тривожність та міжособистісну взаємодію як важливі психологічні характеристики, пов’язані з процесом соціальної адаптації дошкільників з ООП.

Відтак, соціальну адаптацію не доцільно розглядати лише як одностороннє пристосування дитини до вимог оточення. Вона передбачає взаємодію дитини із соціальним середовищем, у процесі якої дитина набуває нового досвіду, а середовище має враховувати її індивідуальні можливості та створювати умови для повноцінної участі у спільному житті.

Особливого значення цей підхід набуває в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. Саме тут дитина з ООП щоденно взаємодіє з педагогами та однолітками, бере участь у спільних іграх, заняттях, побутових ситуаціях та інших видах діяльності. Таке середовище створює можливості для набуття соціального досвіду, формування навичок співпраці та поступового засвоєння правил поведінки.

Одним із важливих проявів соціальної адаптації є соціальна включеність дитини у життя групи. Вона виявляється не лише у фізичній присутності дитини серед однолітків, а й у її реальній участі у спільній діяльності, наявності контактів, можливості висловлювати власні потреби, отримувати підтримку та бути прийнятою іншими членами групи.

Важливою передумовою соціальної адаптації є комунікативна сфера. Спілкування забезпечує дитині можливість встановлювати контакти з дорослими й однолітками, висловлювати свої потреби та бажання, звертатися по допомогу, домовлятися, брати участь у спільній грі та діяльності.

У дітей з ООП можуть спостерігатися різні комунікативні труднощі: недостатня сформованість мовленнєвих засобів, складність ініціювання контакту, підтримання взаємодії або розуміння соціальної ситуації. Такі труднощі можуть обмежувати можливості дитини для повноцінної участі у житті групи.

Для дітей з мовленнєвими порушеннями труднощі комунікації можуть обмежувати можливість висловлювати власні думки, бажання та емоції. У

дітей з розладами аутистичного спектра можуть виникати труднощі встановлення контакту, розуміння соціальних сигналів та підтримання взаємодії. У дітей із затримкою психічного розвитку можуть спостерігатися труднощі у формуванні окремих соціальних і комунікативних умінь.

Водночас особливості комунікативного розвитку не визначають наперед можливості соціальної адаптації дитини. За створення доступних умов спілкування, підтримки з боку дорослих та організації спільної діяльності дитина може поступово розширювати власний досвід соціальної взаємодії.

Не менш важливим чинником соціальної адаптації є емоційний стан дитини. Перебування у соціальному середовищі потребує від дошкільника здатності справлятися з новими враженнями, вимогами та ситуаціями взаємодії. Дитина, яка почувається емоційно безпечно, має більше можливостей для активної участі у спільній діяльності, встановлення контактів та засвоєння нового соціального досвіду.

У дітей з ООП можуть виникати емоційна напруженість, нестійкість настрою, страх перед новими ситуаціями, труднощі у вираженні власних переживань або регуляції поведінки. Такі особливості можуть ускладнювати включення дитини у взаємодію з однолітками та дорослими.

З емоційним станом безпосередньо пов'язаний рівень тривожності дитини. Підвищена тривожність може ускладнювати процес соціальної адаптації, оскільки дитина стає менш упевненою у ситуаціях взаємодії, може уникати контактів, боятися нових ситуацій або потребувати постійної підтримки дорослого. У такому випадку дитині складніше проявляти ініціативу, вступати у спільну гру та самостійно реагувати на соціальні ситуації.

Водночас позитивний досвід взаємодії та емоційно безпечне середовище можуть сприяти зниженню емоційної напруженості та підвищенню активності дитини у соціальних контактах. Отже, емоційний стан і тривожність доцільно розглядати як важливі психологічні

характеристики, пов'язані з процесом соціальної адаптації дошкільника з ООП.

Важливе значення має також формування позитивного ставлення дитини до себе. У процесі взаємодії з іншими дитина отримує оцінку своїх дій, переживає успіхи й невдачі, порівнює себе з однолітками. Якщо досвід взаємодії переважно негативний, це може призводити до невпевненості у власних можливостях, уникнення контактів та зниження соціальної активності.

Навпаки, позитивний досвід спільної діяльності, підтримка дорослих та прийняття з боку однолітків сприяють формуванню впевненості та бажанню брати участь у соціальній взаємодії.

Особливе значення для соціальної адаптації має взаємодія з однолітками, оскільки саме в дитячій групі дошкільник набуває значної частини соціального досвіду. У спільній грі та діяльності дитина навчається домовлятися, дотримуватися правил, враховувати інтереси інших, звертатися по допомогу, допомагати іншим та реагувати на різні ситуації міжособистісної взаємодії.

Для дитини з ООП включення у взаємодію з однолітками може бути складнішим. Вона може мати менше контактів, відчувати труднощі у спільній грі або не завжди розуміти правила взаємодії. Тому важливим показником соціальної адаптації є характер міжособистісних взаємин дитини у групі та ступінь її соціальної включеності.

Соціальна позиція дитини серед однолітків може відображати характер її включення у систему міжособистісних зв'язків. Позитивне прийняття дитини групою створює більше можливостей для спільної діяльності та набуття соціального досвіду. Натомість ізоляція або відторгнення можуть обмежувати можливості дитини для взаємодії та супроводжуватися емоційним дискомфортом і зниженням соціальної активності.

Соціальна адаптація дошкільника з ООП залежить також від поведінкової саморегуляції. Дитині необхідно поступово навчатися

дотримуватися правил групи, регулювати власні реакції, очікувати своєї черги, приймати обмеження та реагувати на вимоги дорослого. Недостатня сформованість навичок саморегуляції може ускладнювати взаємодію з іншими та призводити до конфліктних ситуацій.

Водночас поведінкові труднощі необхідно розглядати з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Важливо не лише вимагати від неї дотримання встановлених правил, а й створювати доступні умови для їх розуміння та виконання, використовувати зрозумілі інструкції, підтримку та позитивне підкріплення.

У структурі соціальної адаптації також можна виокремити мотиваційно-потребнісний, когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти. Мотиваційно-потребнісний компонент пов'язаний з інтересом дитини до взаємодії та бажанням брати участь у спільній діяльності. Когнітивний компонент передбачає розуміння доступних соціальних норм і правил. Поведінковий компонент охоплює здатність використовувати доступні способи спілкування, дотримуватися правил та брати участь у спільній діяльності. Емоційний компонент пов'язаний із психологічним комфортом, емоційним благополуччям та рівнем емоційного напруження дитини.

Зазначені компоненти взаємопов'язані. Наприклад, труднощі комунікації можуть зменшувати можливості участі дитини у спільній діяльності, а повторювані невдачі у взаємодії можуть сприяти підвищенню тривожності та зниженню соціальної активності. Водночас позитивний досвід спілкування та підтримка з боку дорослих можуть сприяти підвищенню впевненості дитини та розширенню її соціальних контактів.

На соціальну адаптацію значною мірою впливає соціально-психологічне середовище інклюзивної групи. Важливими є ставлення педагогів, характер взаємин між дітьми, можливість участі дитини з ООП у спільній діяльності, доступність способів комунікації та створення атмосфери прийняття і взаємодопомоги.

Важливу роль відіграє також сімейне середовище. Підтримка батьків, їхня взаємодія із закладом дошкільної освіти та узгодженість вимог до дитини можуть сприяти більш послідовному формуванню соціальної поведінки. Тому соціальна адаптація дитини з ООП не може розглядатися ізольовано від системи взаємодії «дитина – сім'я – педагог – психолог – група однолітків».

Отже, соціальну адаптацію дошкільників з ООП доцільно розглядати як динамічний та багатокомпонентний процес, який залежить від поєднання індивідуально-психологічних особливостей дитини та умов її соціального середовища. Її успішність виявляється у можливості дитини встановлювати контакти, брати участь у спільній діяльності, дотримуватися доступних соціальних норм, регулювати власну поведінку, почуватися емоційно безпечно та бути включеною у систему взаємин групи.

З огляду на це, у нашому дослідженні для емпіричного вивчення особливостей соціальної адаптації дошкільників з ООП було обрано три взаємопов'язані характеристики: емоційний стан дитини, рівень її тривожності та особливості міжособистісної взаємодії у групі. Відповідно до визначених характеристик використано такі методики: колірний тест М. Люшера – для вивчення емоційного стану; тест тривожності Теммл–Доркі–Амен «Вибери потрібне обличчя» для визначення рівня тривожності; соціометричну гру «Таємниця» – для вивчення особливостей міжособистісних взаємин та соціального статусу дитини у групі.

Отримані за допомогою зазначених методик результати мають забезпечити основу для подальшого аналізу особливостей соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами та визначення напрямів психологічного супроводу в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Організація емпіричного дослідження

Базою дослідження був заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 175 «Оленка» Запорізької міської ради. У дослідженні взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) з особливими освітніми потребами, які відвідували інклюзивні групи закладу дошкільної освіти. Серед учасників основної вибірки було 13 дівчаток (43,3 %) та 17 хлопців (56,7 %).До вибірки увійшли діти з різними категоріями особливих освітніх потреб: мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектра та затримкою психічного розвитку. Розподіл дітей за категоріями особливих освітніх потреб (табл. 2.1)

Таблиця 2.1– Розподіл дітей за категоріями особливих освітніх потреб

Категорія дітей	Кількість	Відсотки %
Діти з мовленнєвими порушеннями	14	46,7 %
Діти з розладами аутистичного спектра	5	16,7 %
Діти із затримкою психічного розвитку	11	36,7 %
Разом	30	100 %

Отже, найбільшу частину вибірки становили діти з мовленнєвими порушеннями – 14 осіб (46,7 %). Діти із затримкою психічного розвитку становили 11 осіб (36,7 %), а діти з розладами аутистичного спектра – 5 осіб (16,7 %).

Дослідження проводилося у трьох інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. У першій групі перебували 14 дітей, з них 10 дітей з ООП та 4 дитини з типовим розвитком; у другій групі – 12 дітей, з них 9 дітей з

ООП та 3 дитини з типовим розвитком; у третій групі -16 дітей, з них 11 дітей з ООП та 5 дітей з типовим розвитком. Таким чином, загальна кількість дітей, які перебували у трьох інклюзивних групах, становила 42 особи, з яких 30 дітей мали особливі освітні потреби та 12 дітей – типовий розвиток.

Таблиця 2.2 – Склад інклюзивних груп

Інклюзивна група	1 група	2 група	3 група	Усього дітей
Діти з ООП	10	9	11	30
Діти з типовим розвитком	4	3	5	12
Разом	14	12	16	42

Основну вибірку емпіричного дослідження становили 30 дітей з особливими освітніми потребами. Діти з типовим розвитком не включалися до основної вибірки, оскільки метою дослідження було вивчення психологічного супроводу соціальної адаптації саме дітей з ООП.

Водночас діти з типовим розвитком були важливою складовою соціального середовища, у якому перебували діти з ООП. Умови інклюзивної групи передбачають спільну діяльність дітей, їхню взаємодію, спілкування та формування міжособистісних взаємин. Тому для вивчення соціометричного статусу дітей з ООП до проведення соціометричної процедури додатково були залучені 12 дітей з типовим розвитком, які відвідували ті самі інклюзивні групи.

Отже, під час проведення індивідуальних психодіагностичних методик основною вибіркою були 30 дітей з ООП, тоді як під час соціометричного дослідження враховувалося їхнє реальне соціальне оточення – однолітки з ООП та діти з типовим розвитком.

Для вивчення особливостей емоційного стану дітей з ООП було використано колірний тест М. Люшера. Методика передбачала здійснення дитиною вибору кольорів відповідно до її суб’єктивних переваг. Для підвищення зацікавленості дітей кольорові стимули були представлені у формі кольорових квіточок. При цьому зміст та послідовність процедури не

змінювалися: після кожного вибору обрана квіточка відкладалася вбік, після чого дитині пропонувалося здійснити наступний вибір. Отримані результати використовувалися для оцінювання актуального емоційного стану дітей.

Для визначення рівня тривожності дітей використовувався тест тривожності Теммл–Доркі–Амен. Методика дала змогу виявити особливості прояву тривожності у дітей та розподілити їх за відповідними рівнями.

Для вивчення особливостей міжособистісної взаємодії та соціометричного статусу дітей з ООП використовувалася соціометрична гра «Таємниця» Дж. Морено. Процедура проводилася у реальному соціальному середовищі інклюзивної групи, тому до неї були залучені всі діти відповідної групи. У процесі гри діти здійснювали вибір однолітків відповідно до запропонованої ситуації. Для того щоб зробити процедуру доступною та цікавою для дітей дошкільного віку, як умовні подарунки використовувалися невеликі наліпки. Отримані результати дали змогу визначити соціометричний статус дітей з ООП у групі та особливості їхнього включення у систему міжособистісних взаємин.

Емпіричне дослідження здійснювалося у три взаємопов’язані етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі здійснювалося первинне вивчення психологічних характеристик дітей з ООП, які мають значення для їхньої соціальної адаптації в умовах інклюзивної групи. Вивчалися особливості емоційного стану, рівень тривожності та соціометричний статус дітей. Отримані результати дали змогу визначити вихідний стан досліджуваних показників та виявити основні труднощі, пов’язані із соціальною взаємодією дітей з ООП.

На формувальному етапі реалізовувалася розроблена програма психологічного супроводу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Програма була спрямована на створення сприятливих психологічних умов для соціальної взаємодії дітей, розвиток емоційної сфери, формування навичок саморегуляції, зниження проявів тривожності та розвиток соціально-комунікативних умінь.

Програма психологічного супроводу складалася з трьох взаємопов’язаних блоків: емоційно-розвивального, корекційно-регулятивного та соціально-комунікативного. Заняття проводилися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей з ООП та передбачали використання доступних для дошкільників ігрових вправ і завдань.

На контрольному етапі було проведено повторне діагностичне обстеження дітей з ООП за використаними методиками. Отримані результати порівнювалися з показниками констатувального етапу. Це дозволило визначити динаміку емоційного стану, рівня тривожності та соціометричного статусу дітей після реалізації програми психологічного супроводу.

Отже, організація емпіричного дослідження була спрямована на вивчення психологічних характеристик 30 дітей з особливими освітніми потребами в умовах їхнього реального перебування в інклюзивних групах. Залучення дітей з типовим розвитком до соціометричної процедури дозволило врахувати природне соціальне оточення дітей з ООП та дослідити особливості їхнього становища у системі міжособистісних взаємин. Така організація дослідження відповідає меті роботи та дає змогу розглядати соціальну адаптацію дітей з ООП у взаємозв’язку з особливостями їхнього емоційного стану, тривожності та соціальної взаємодії.

2.2. Методи дослідження особливостей соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами

Для дослідження особливостей соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи було використано комплекс психодіагностичних методик. Їх добір зумовлений необхідністю дослідити різні психологічні характеристики, пов’язані із соціальною адаптацією дитини: емоційний стан, рівень тривожності та особливості міжособистісної взаємодії з однолітками.

У дослідженні було використано такі методики: колірний тест М. Люшера**,** тест тривожності Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен «Вибери потрібне обличчя» та соціометричну методику Дж. Морено «Таємниця»**.**

Для дослідження емоційного стану дітей було використано колірний тест М. Люшера. Методика дає змогу виявити особливості актуального емоційного стану дитини, рівень емоційної напруженості та загальне психологічне самопочуття. З огляду на вікові особливості дітей процедура проводилася в доступній для дошкільників ігровій формі. Дитині пропонувалися зображення різнокольорових квіточок. Їй пропонували послідовно обирати ту квіточку, яка найбільше подобалася на цей момент. Після кожного вибору обрана дитиною квіточка відкладалася в сторону. Після цього дитині пропонували зробити наступний вибір. Процедура продовжувалася відповідно до визначеного порядку проведення методики.

Дитина здійснювала вибір самостійно, без підказок, оцінювання чи нав’язування певного кольору з боку дорослого. Послідовність вибору кольорів фіксувалася дослідником в індивідуальному протоколі. За результатами колірного тесту визначався актуальний емоційний стан дитини. Для узагальнення результатів у дослідженні використовувалися три рівні: високий, середній та низький**.**

1. Високий рівень характеризувався відносно сприятливим емоційним станом, достатньою емоційною стабільністю та відсутністю вираженої емоційної напруженості.

2. Середній рівень свідчив про наявність окремих проявів емоційної нестійкості або напруженості, які могли впливати на поведінку та взаємодію дитини з оточенням.

3. Низький рівень розглядався як показник більш вираженого емоційного дискомфорту та емоційної напруженості, що потенційно могло ускладнювати процес соціальної взаємодії та адаптації дитини.

Отримані результати фіксувалися в індивідуальних протоколах та надалі узагальнювалися за всією вибіркою досліджуваних дітей (Додаток А).

Для визначення рівня тривожності дітей було використано тест тривожності Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен «Вибери потрібне обличчя». Методика спрямована на виявлення особливостей емоційного реагування дитини на різні життєві ситуації та визначення вираженості тривожності.

Методика містить 14 сюжетних малюнків (для дівчаток та хлопців)на яких представлені різні ситуації з життя дитини. Зокрема, взаємодія з молодшими та старшими дітьми, взаємодія з матір'ю та батьками, гра, одягання, умивання, укладання спати на самоті, догана, ігнорування, агресивний напад, збирання іграшок, ізоляція та приймання їжі на самоті. Під час проведення тестування дитині послідовно пред'являли кожен сюжетний малюнок та пропонували визначити, яке обличчя вона хотіла б бачити на зображеній ситуації – веселе чи сумне. Вибір дитини фіксувався дослідником в індивідуальному протоколі. За необхідності також записувалося коротке висловлювання дитини.

Для кількісної обробки результатів враховувалася кількість виборів сумного обличчя. Вибір сумного обличчя оцінювався в 1 бал, вибір веселого обличчя – у 0 балів. Максимальна кількість балів становила 14. За сумою отриманих балів визначався рівень тривожності (табл.2.3)

Таблиця 2.3 – Рівень тривожності (Р.Теммл,М.Доркі,В.Амен.)

Кількість балів	Рівень тривожності
0-2	Низький
3-7	Середній
8-14	Високий

- Низький рівень свідчив про мінімальну вираженість тривожних переживань та загалом спокійне емоційне реагування дитини на запропоновані ситуації.
- Середній рівень характеризувався наявністю окремих проявів тривожності, які могли виникати в ситуаціях соціальної взаємодії, обмежень або потенційно неприємних для дитини обставин.

– Високий рівень свідчив про виражені тривожні переживання та підвищену емоційну напруженість дитини у представлених ситуаціях.

Результати тестування заносилися до індивідуального протоколу, після чого узагальнювалися за групою досліджуваних дітей. Отримані показники використовувалися для порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження (Додаток Б).

Для дослідження особливостей міжособистісної взаємодії та соціометричного статусу дітей у групі було використано соціометричну методику Дж. Морено «Таємниця».

Застосування цієї методики дало змогу визначити характер виборів дитини однолітками та її положення в системі міжособистісних взаємин групи. Це має важливе значення для дослідження соціальної адаптації, оскільки прийняття дитини однолітками, наявність позитивних контактів та можливість брати участь у спільній діяльності є важливими характеристиками її соціального включення.

Процедура проводилася в ігровій формі з урахуванням вікових особливостей старших дошкільників. Дітям пропонувалася ситуація умовного обміну подарунками. Для підвищення зацікавленості дітей та створення природної ігрової ситуації як умовні «подарунки» використовувалися маленькі наліпки.

Кожній дитині пропонувалося обрати тих однолітків, яким вона хотіла б подарувати наліпку. Дитина могла назвати або показати відповідних дітей. Вибори фіксувалися дослідником в індивідуальному протоколі.

Соціометрична процедура проводилася в реальному соціальному середовищі інклюзивної групи, де разом перебували діти з особливими освітніми потребами та діти з типовим розвитком. Участь усіх дітей у грі давала можливість дослідити реальну систему міжособистісних взаємин у групі. При цьому в межах основного дослідження особливу увагу було приділено соціометричному статусу дітей з особливими освітніми потребами.

За результатами методики визначалися такі категорії соціометричного статусу:

- лідери – діти, які отримали найбільшу кількість позитивних виборів;
- прийняті – діти, які отримали достатню кількість позитивних виборів та користуються прийняттям серед однолітків;
- ізольовані – діти, які отримали мало позитивних виборів або не отримали їх;
- відторгнуті – діти, які отримали переважно негативне ставлення або значну кількість негативних виборів.

Результати соціометричної методики «Таємниця» дали змогу визначити особливості включення дітей з особливими освітніми потребами в систему міжособистісних взаємин групи, а також виявити дітей, які можуть потребувати додаткової психологічної підтримки у сфері соціальної взаємодії (Додаток В).

Отже, використання колірного тесту М. Люшера, тесту тривожності Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен «Вибери потрібне обличчя» та соціометричної методики Дж. Морено «Таємниця» дозволило комплексно дослідити психологічні характеристики, пов’язані із соціальною адаптацією дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Поєднання показників емоційного стану, тривожності та соціометричного статусу дало можливість отримати цілісніше уявлення про особливості соціальної взаємодії дітей в умовах інклюзивної групи та створило основу для подальшого порівняння результатів констатувального і контрольного етапів дослідження.

2.3. Результати констатувального етапу дослідження

Констатувальний етап дослідження було проведено з метою визначення актуального стану психологічних показників, пов’язаних із

соціальною адаптацією дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

У дослідженні взяли участь 30 дітей віком 5-6 років з особливими освітніми потребами. До вибірки увійшли діти з мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектра та затримкою психічного розвитку.

Для вивчення емоційного стану дітей було використано колірний тест М. Люшера, для визначення рівня тривожності -тест Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен «Вибери потрібне обличчя», а для дослідження особливостей міжособистісної взаємодії – соціометричну методику Дж. Морено «Таємниця».

Першим напрямом дослідження стало вивчення емоційного стану дітей з особливими освітніми потребами за допомогою колірного тесту М. Люшера. Результати дослідження емоційного стану дітей представлено в (табл.2.4)

Таблиця 2.4 – Рівень емоційного стану (тест М. Люшера)

Рівень	**Кількість**	**Відсоток %**
Високий	11	36,7%
Середній	9	30%
Низький	10	33,3%
Разом	30	100 %

Отже, маємо відзначити, що 11 дітей (36,7%) продемонстрували високий рівень емоційного стану. У цих дітей емоційний стан характеризувався більшою стабільністю та відносною емоційною врівноваженістю. 9 дітей (30 %) було віднесено до середнього рівня. У цих дітей емоційний стан можна характеризувати як відносно стабільний, однак він може змінюватися залежно від ситуації, характеру взаємодії та умов перебування в групі. 10 дітей (33,3%) продемонстрували низький рівень емоційного стану. Такий результат може свідчити про наявність емоційного напруження або недостатньо сприятливого психологічного самопочуття, що потребує врахування під час організації психологічного супроводу.

Отримані результати свідчать про неоднорідність емоційного стану дітей з особливими освітніми потребами. У 19 дітей (63,3 %) визначено середній або низький рівень емоційного стану. Це може вказувати на наявність у значної частини досліджуваних емоційної нестійкості, напруженості або труднощів емоційного реагування, які можуть позначатися на процесі соціальної взаємодії.

Наступним напрямом констатувального дослідження було визначення рівня тривожності дітей. Для цього було використано тест тривожності Теммл–Доркі–Амен, який дає можливість виявити особливості емоційного реагування дитини на запропоновані ситуації та визначити рівень її тривожності. Результати дослідження представлено в (табл.2.5)

Таблиця 2.5 – Рівень тривожності (тесту Теммл-Доркі-Амен)

Рівень тривожності	Кількість	Відсоток %
Низький	7	23,3%
Середній	10	33,3%
Високий	13	43,3%
Разом	30	100%

За даними таблиці 2.5 високий рівень тривожності виявлено у 13 дітей (43,3 %), середній – у 10 дітей (33,3 %), низький -у 7 дітей (23,3 %).

Таким чином, у 23 дітей (76,6 %) зафіксовано середній або високий рівень тривожності. Це свідчить про наявність у значної частини досліджуваних дітей тривожних переживань та емоційної напруженості, які можуть ускладнювати встановлення контактів з однолітками, участь у спільній діяльності та процес соціальної адаптації в умовах інклюзивної групи.

Водночас у 7 дітей (23,3 %) визначено низький рівень тривожності, що характеризує більш спокійне та емоційно стабільне реагування на запропоновані ситуації.

Отже, результати констатувального етапу свідчать, що для більшості дітей характерна підвищена вираженість тривожності, що обґрунтовує

необхідність включення до програми психологічного супроводу вправ, спрямованих на зниження емоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції та формування більшої емоційної стійкості.

Третім напрямом дослідження було вивчення особливостей міжособистісної взаємодії дітей у групі. Для цього було використано соціометричну гру «Таємниця» Дж. Морено.Методика дала можливість визначити соціальний статус кожної дитини в групі та виявити особливості її включення у систему міжособистісних взаємин з однолітками в умовах інклюзивної групи. У соціометричній процедурі загалом брали участь 42 дитини, з них 30 дітей з особливими освітніми потребами та 12 дітей з типовим розвитком. Вибір здійснювали діти з ООП, при цьому об'єктами їхнього вибору могли бути як однолітки з ООП, так і діти з типовим розвитком. Таким чином, участь дітей з типовим розвитком дала змогу врахувати реальне соціальне оточення дітей з ООП та характер їхньої взаємодії з однолітками в умовах інклюзивної групи. Результати представлено в (табл. 2.6)

Таблиця 2.6 – Розподіл дітей за соціометричний статусом у групі

Соціометричний статус	**Діти з ООП**	**Діти з типовим розвитком**	**Усього**	**Відсоток%**
Лідери	4	6	10	23,8%
Прийняті	6	4	10	23,8%
Ізольовані	12	2	14	33,3%
Відторгнуті	8	0	8	19,0%
Разом	30	12	42	100%

Отже, серед усіх учасників соціометричного дослідження найбільшу кількість становили ізольовані діти – 14 осіб (33,3 %). До категорії лідерів увійшли 10 дітей (23,8 %), до категорії прийнятих – також 10 дітей (23,8 %), а до категорії відторгнутих -8 дітей (19,0 %).

Водночас порівняння показників дітей з ООП та дітей з типовим розвитком дозволяє побачити певні відмінності в соціометричному статусі.

Серед дітей з типовим розвитком 6 дітей (50,0 %) мали статус лідерів, 4 дітей (33,3 %) – статус прийнятих, 2 дітей (16,7 %) – статус ізольованих; відторгнутих дітей у цій групі не було.

Серед дітей з ООП результати розподілилися таким чином: 4 дитини (13,3 %) мали статус лідерів, 6 дітей (20,0 %) – статус прийнятих, 12 дітей (40,0 %) – статус ізольованих та 8 дітей (26,7 %) – статус відторгнутих.

Відтак, у групі дітей з ООП переважали менш сприятливі соціометричні позиції. Зокрема, 20 дітей (66,7 %) мали ізольований або відторгнутий статус. Для порівняння, серед дітей з типовим розвитком таких дітей було лише 2 (16,7 %).

Отримані результати можуть свідчити про наявність труднощів соціального включення значної частини дітей з особливими освітніми потребами. Ізольований та відторгнутий статус може бути пов’язаний із труднощами встановлення контактів з однолітками, недостатньою сформованістю комунікативних навичок, підвищеною тривожністю, труднощами емоційної регуляції та особливостями поведінки.

Важливо зазначити, що наявність у групі дітей з типовим розвитком створює для дітей з ООП реальне соціальне середовище, у якому вони мають можливість встановлювати різні за характером міжособистісні контакти. Тому соціометричні показники розглядалися не ізольовано, а у взаємозв’язку з показниками емоційного стану та тривожності.

Для узагальнення результатів констатувального етапу було здійснено порівняльний аналіз отриманих показників.

За результатами колірного тесту М. Люшера у 19 дітей (63,3 %) визначено середній або низький рівень емоційного стану. За результатами тесту «Вибери потрібне обличчя» у 19 дітей (63,3 %) виявлено середній або високий рівень тривожності. За результатами соціометричного дослідження у 20 дітей з ООП (66,7 %) визначено ізольований або відторгнутий статус.

Отже, результати констатувального етапу свідчать про наявність у значної частини дітей з особливими освітніми потребами труднощів у

емоційній сфері, підвищеної тривожності та недостатньої включеності в систему міжособистісних взаємин групи.

Виявлені особливості підтверджують необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи. Такий супровід має бути спрямований на розвиток емоційної сфери, формування навичок саморегуляції, зниження проявів тривожності, розвиток комунікативних умінь та створення умов для позитивної взаємодії з однолітками.

Отримані результати констатувального етапу стали основою для реалізації програми психологічного супроводу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами та подальшого визначення її ефективності на контрольному етапі дослідження.

2.4. Програма психологічного супроводу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами та аналіз її ефективності

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили наявність у значної частини дітей з особливими освітніми потребами труднощів, пов’язаних з емоційним станом, тривожністю та соціальною взаємодією з однолітками.

За результатами колірного тесту М. Люшера у 19 дітей (63,3 %) було визначено середній або низький рівень емоційного стану. За тестом Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен «Вибери потрібне обличчя» у 23 дітей (76,6 %) виявлено середній або високий рівень тривожності. Результати соціометричної методики Дж. Морено «Таємниця» показали, що серед дітей з ООП 20 дітей (66,7 %) мали ізольований або відторгнутий соціометричний статус.

Виявлені труднощі зумовили необхідність розроблення та реалізації програми психологічного супроводу, спрямованої на підтримку соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Метою програми було створення психологічних умов для позитивної соціальної адаптації дітей з ООП через розвиток емоційної сфери, формування навичок емоційної саморегуляції, зниження проявів тривожності та розвиток конструктивної взаємодії з однолітками.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- розвиток здатності дітей розпізнавати та називати основні емоції;
- формування навичок адекватного вираження власних емоцій;
- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- зниження емоційної напруженості та проявів тривожності;
- формування доступних способів самозаспокоєння;
- розвиток комунікативних умінь;
- формування навичок співпраці та взаємодії з однолітками;
- розвиток позитивного ставлення до себе та інших;
- створення позитивного досвіду спільної діяльності;
- сприяння включенню дітей з ООП у соціальне середовище інклюзивної групи.

Програма психологічного супроводу реалізовувалася у формі групових та індивідуальних занять. Тривалість одного заняття становила приблизно 20-25 хвилин. Заняття проводилися 2-3 рази на тиждень.

Зміст програми добирався з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку, їхніх особливих освітніх потреб, а також результатів констатувального етапу дослідження.

Програму було структуровано за трьома взаємопов’язаними блоками:

1. Емоційно-розвивальний блок**.**
2. Корекційно-регулятивний блок**.**
3. Соціально-комунікативний блок**.**

Такий поділ дозволив послідовно працювати з основними труднощами, виявленими під час констатувального дослідження: спочатку формувати усвідомлення власного емоційного стану, далі – навички його регуляції, а потім закріплювати отримані навички у процесі безпосередньої взаємодії з однолітками.

Емоційно-розвивальний блок. Метою емоційно-розвивального блоку було формування у дітей здатності розпізнавати, називати та виражати основні емоції, а також краще розуміти емоційні стани інших людей.

Основними вправами цього блоку були:

«**Розпізнай емоцію»** -дітям пропонувалися картки із зображенням різних емоцій. Дитина визначала емоцію, називала її та за можливості пригадувала ситуацію, у якій може виникати відповідний емоційний стан.

«**Моє почуття**» **–** дитині пропонувалося намалювати власний емоційний стан. Після виконання завдання дитина могла пояснити, що саме вона зобразила та які почуття хотіла передати.

«**Дзеркало**» **–** психолог або інша дитина демонстрували певний вираз обличчя, а учасники його повторювали. Вправа сприяла розвитку емоційної виразності та здатності розпізнавати емоційні сигнали іншої людини.

Під час виконання вправ особлива увага приділялася створенню безпечних умов для вираження дитиною власних емоцій та поступового розвитку здатності розуміти емоційні стани інших людей.

Корекційно-регулятивний блок. Метою корекційно-регулятивного блоку було формування у дітей навичок емоційної саморегуляції, зменшення напруження та опанування доступних способів заспокоєння.

У межах цього блоку використовувалися такі вправи:

«**Квадратне дихання**» **–** виконання повільного ритмічного дихання за заданою послідовністю. Вправа використовувалася для переключення уваги та зниження емоційного напруження.

«**Спокійна хвилинка**» **–** коротка вправа на відпочинок і розслаблення. Дітям пропонувалося зручно сісти, зосередитися на диханні та протягом короткого часу перебувати у спокійному стані.

«**Напруження**» – розслаблення» **–** послідовне напруження та розслаблення окремих груп м’язів. Вправа сприяла формуванню у дітей уміння помічати фізичне напруження та використовувати простий спосіб його зменшення.

Завдання цього блоку допомагали дітям поступово опановувати доступні способи регуляції власного емоційного стану, які могли використовуватися під час занять та у повсякденній діяльності.

Соціально-комунікативний блок. Метою соціально-комунікативного блоку було формування навичок позитивної взаємодії, співпраці та конструктивного спілкування з однолітками.

До основних вправ цього блоку належали:

«**Передай м'яч**» -діти по черзі передавали один одному м'яч, називали ім'я іншої дитини або виконували нескладне завдання. Вправа сприяла встановленню контакту та включенню дитини у спільну діяльність.

«**Побудуємо разом**» – діти спільно виконували завдання з конструктора або інших матеріалів. Під час виконання завдання формувалися навички домовленості, черговості дій, взаємодопомоги та спільного досягнення результату.

«**Комплімент другові**» **–** діти по черзі говорили одне одному щось позитивне. Вправа спрямовувалася на розвиток позитивного ставлення до однолітків та створення доброзичливої атмосфери у групі.

Соціально-комунікативний блок був спрямований на розширення позитивного досвіду взаємодії дітей, розвиток навичок співпраці та створення умов для більш активного включення дітей з ООП у спільну діяльність.

Кожне заняття програми мало структуровану побудову та включало вступну, основну та завершальну частини. У вступній частині здійснювалося емоційне налаштування дітей на спільну діяльність, встановлювався контакт із психологом та іншими учасниками. Основна частина передбачала виконання вправ відповідно до завдань визначеного блоку. Під час занять використовувалися ігрові, творчі, дихальні, релаксаційні та комунікативні прийоми, доступні дітям старшого дошкільного віку. У завершальній частині проводилося коротке підбиття підсумків, закріплення отриманого досвіду та позитивне завершення взаємодії.

Зміст і складність завдань добиралися з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та особливих освітніх потреб дітей. У процесі роботи враховувалася готовність кожної дитини до участі у спільній діяльності, її емоційний стан та особливості комунікативної поведінки.

Повний зміст занять програми, їх мета, завдання, необхідні матеріали та послідовність проведення представлено у додатках до кваліфікаційної роботи.

2.5 Аналіз результатів контрольного етапу

Після завершення програми психологічного супроводу було проведено контрольне дослідження. Його метою було визначення динаміки показників емоційного стану, тривожності та соціометричного статусу дітей з особливими освітніми потребами.

Для забезпечення порівнюваності результатів на контрольному етапі було використано ті самі методики, що й на констатувальному етапі: колірний тест М. Люшера, тест Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен «Вибери потрібне обличчя» та соціометричну методику Дж. Морено «Таємниця».

Таблиця 2.7 – Динаміка емоційного стану дітей з ООП (тест М.Люшера)

Рівень емоційного стану	Констатувальний етап, n -%	Контрольний етап, n-%
Високий	11-36,7%	16- 53,3%
Середній	9- 30,0%	8- 26,7%
Низький	10- 33,3 %	6 – 20,0%
Разом	30 – 100%	30- 100%

Порівняння результатів свідчить про позитивну динаміку емоційного стану дітей. Кількість дітей із високим рівнем збільшилася з 11 (36,7 %) до 16 (53,3 %), тобто на 16,6 відсоткового пункту. Водночас кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 10 (33,3 %) до 6 (20,0 %).

Таблиця 2.8 – Динаміка рівня тривожності дітей з ООП «Вибери потрібне обличчя»

Рівень тривожності	Констатувальний етап, n -%	Контрольний етап,n-%
Низький	7- 23,3%	11- 36,7%
Середній	10- 33,3%	11- 36,7%
Високий	13- 43,3%	8-26,7%
Разом	30- 100%	30- 100%

Порівняння результатів показало позитивну динаміку рівня тривожності дітей після реалізації програми психологічного супроводу. Кількість дітей із високим рівнем тривожності зменшилася з 13 дітей (43,3 %) на констатувальному етапі до 8 дітей (26,7 %) на контрольному етапі.

Водночас кількість дітей із низьким рівнем тривожності збільшилася з 7 дітей (23,3 %) до 11 дітей (36,7 %). Кількість дітей із середнім рівнем тривожності також дещо зросла -з 10 дітей (33,3 %) на констатувальному етапі до 11 дітей (36,7 %) на контрольному.

Таким чином, результати контрольного етапу свідчать про зменшення кількості дітей із високим рівнем тривожності та збільшення частки дітей із низьким рівнем тривожності. Отримана позитивна динаміка може свідчити про зниження емоційної напруженості та покращення емоційної саморегуляції дітей після реалізації програми психологічного супроводу.

Таблиця 2.9 – Динаміка соціометричний статусу дітей з ООП за методикою Дж. Морено « Таємниця»

Соціометричний статус	Констатувальний етап, n – %	Контрольний етап, n -%
Лідери	4 – 13,3 %	6 – 20,0 %
Прийняті	6 – 20,0 %	12 – 40,0 %
Ізольовані	12 – 40,0 %	7 – 23,3 %
Відторгнуті	8 – 26,7 %	5 – 16,7%
Разом	30 – 100%	30 – 100%

Порівняння результатів соціометричного дослідження засвідчило позитивну динаміку соціометричного статусу дітей з ООП. Кількість дітей із лідерським статусом збільшилася з 4 (13,3 %) до 6 (20,0 %), а кількість прийнятих дітей – з 6 (20,0 %) до 12 (40,0 %). Водночас кількість ізольованих дітей зменшилася з 12 (40,0 %) до 7 (23,3 %), а відторгнутих – з 8 (26,7 %) до 5 (16,7 %). Кількість дітей із більш сприятливими соціометричними статусами – лідерів та прийнятих – збільшилася з 10 (33,3 %) до 18 (60,0 %). Кількість дітей з ізольованим або відторгнутим статусом зменшилася з 20 (66,7 %) до 12 (40,0 %).

Отже, порівняння результатів констатувального та контрольного етапів за трьома напрямами дослідження демонструє загалом позитивну динаміку досліджуваних показників.

За результатами колірного тесту М. Люшера кількість дітей із високим рівнем емоційного стану збільшилася з 11 (36,7 %) до 16 (53,3 %), а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 10 (33,3 %) до 6 (20,0 %).

За результатами тесту «Вибери потрібне обличчя» кількість дітей із високим рівнем тривожності зменшилася з 13 (43,3 %) до 8 (26,7 %). Водночас збільшилася кількість дітей з середнім і низьким рівнями тривожності.

За результатами соціометричної методики Дж. Морено «Таємниця» кількість дітей із лідерським та прийнятим статусами збільшилася з 10 (33,3 %) до 18 (60,0 %), а кількість дітей з ізольованим та відторгнутим статусами зменшилася з 20 (66,7 %) до 12 (40,0 %).

Отримані результати свідчать про позитивну динаміку емоційного стану, рівня тривожності та соціометричного статусу дітей з особливими освітніми потребами після реалізації програми психологічного супроводу.

Водночас отримані результати доцільно розглядати саме як показники позитивної динаміки, а не як абсолютний доказ повної соціальної адаптації кожної дитини. Соціальна адаптація є складним процесом, на який впливають індивідуальні особливості дитини, характер її взаємодії з

однолітками та дорослими, а також особливості освітнього і сімейного середовища.

Загалом результати контрольного етапу підтверджують доцільність використання програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток емоційної сфери, формування навичок саморегуляції, зниження тривожності та розвиток соціально-комунікативних умінь дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі було теоретично обґрунтовано, емпірично досліджено та експериментально перевірено ефективність програми психологічного супроводу, спрямованої на успішну соціальну адаптацію дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. Відповідно до поставленої мети та визначених завдань було отримано такі результати.

Теоретично проаналізовано стан дослідження проблеми психологічного супроводу та соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами у науковій психолого-педагогічній літературі та нормативно-правових документах України. У процесі аналізу праць українських науковців, зокрема С. Максименка, І. Беха, О. Кононко, А. Колупаєвої, Н. Миронової, О. Луценко, Л. Черних та інших дослідників, було з’ясовано основні підходи до розуміння психологічного супроводу та соціальної адаптації дітей з ООП.

Було встановлено, що соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами є динамічним і багатокомпонентним процесом, пов’язаним із включенням дитини в систему соціальних взаємин, засвоєнням правил поведінки, участю у спільній діяльності та встановленням контактів з однолітками й дорослими. Виявлено, що труднощі комунікації, емоційної та поведінкової регуляції можуть ускладнювати соціальне включення дитини.

З’ясовано, що інклюзивна група є важливим середовищем соціалізації та соціальної адаптації дошкільника з ООП, оскільки взаємодія з однолітками створює можливості для набуття соціального досвіду, формування навичок співпраці та розвитку комунікативних умінь. Встановлено, що психологічний супровід у таких умовах має бути спрямований на створення сприятливих психологічних умов для розвитку дитини, підтримку її емоційного благополуччя, формування навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії із соціальним середовищем.

Визначено сутність, критерії, показники та рівні соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до умов інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. У процесі теоретичного аналізу було встановлено взаємозв'язок соціальної адаптації та соціалізації, водночас було розмежовано ці поняття. Соціалізацію було розглянуто як процес засвоєння та відтворення дитиною соціального досвіду, норм і способів взаємодії, тоді як соціальна адаптація характеризує включення дитини в конкретне соціальне середовище та узгодження її можливостей із вимогами цього середовища.

Як основні психологічні показники соціальної адаптації було виокремлено емоційний стан, рівень тривожності, особливості комунікативної взаємодії, поведінкову регуляцію, соціальну включеність та характер міжособистісних взаємин. Важливим показником було визначено соціометричний статус дитини в групі, оскільки він відображає особливості її включення в систему міжособистісних взаємин з однолітками.

Добрано та обґрунтовано комплекс психодіагностичних методик і емпірично досліджено вихідний рівень соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами**.** Емпіричне дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садка) комбінованого типу № 175 «Оленка» Запорізької міської ради. Основну вибірку становили 30 дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами, серед яких 14 дітей мали мовленнєві порушення, 5 – розлади аутистичного спектра, 11 – затримку психічного розвитку.

Для оцінювання емоційного стану за допомогою восьмиколірного тесту М. Люшера та визначення рівня тривожності за методикою Р. Теммл, В. Амен, М. Доркі «Вибери потрібне обличчя» було обстежено всіх 30 дітей з особливими освітніми потребами.

За результатами восьмиколірного тесту М. Люшера було встановлено, що високий рівень емоційного стану мали 11 дітей (36,7 %), середній – 9 дітей (30,0 %), низький – 10 дітей (33,3 %).

За результатами методики діагностики тривожності було визначено слабкий рівень у 5 дітей (16,7 %), середній – у 9 дітей (30,0 %), добрий – у 6 дітей (20,0 %), високий – у 10 дітей (33,3 %). Отримані результати засвідчили наявність у значної частини дітей підвищеного рівня тривожності.

Для вивчення соціометричного статусу за методикою Дж. Морено «Таємниця» було враховано соціальне середовище інклюзивних груп у цілому. До соціометричного дослідження були залучені діти з ООП та діти з типовим розвитком, які щоденно взаємодіяли між собою в межах інклюзивних груп. Такий підхід дав змогу дослідити реальну систему міжособистісних взаємин та визначити соціометричний статус дітей з ООП у природному соціальному середовищі групи.

За результатами соціометричного дослідження серед дітей з ООП було визначено 4 дітей із лідерським статусом (13,3 %), 6 – із прийнятим (20,0 %), 12 – із ізольованим (40,0 %) та 8 – із відторгнутим (26,7 %). Результати дітей з типовим розвитком також враховувалися під час визначення системи міжособистісних виборів, оскільки вони були учасниками соціального середовища інклюзивної групи.

Розроблено, упроваджено та апробовано програму психологічного супроводу**,** спрямовану на зниження психоемоційного напруження**,** розвиток соціально-комунікативних навичок і підвищення рівня соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

На основі результатів констатувального етапу було розроблено програму психологічного супроводу, зміст якої структуровано за трьома взаємопов’язаними блоками: емоційно-розвивальним, корекційно-регулятивним та соціально-комунікативним.

Емоційно-розвивальний блок було спрямовано на розвиток здатності дітей розпізнавати та виражати емоції. Корекційно-регулятивний блок було спрямовано на формування навичок емоційної саморегуляції та зниження психоемоційного напруження. Соціально-комунікативний блок було спрямовано на розвиток навичок спілкування, співпраці та позитивної взаємодії з однолітками.

Було реалізовано комплекс групових та індивідуальних занять із використанням ігрових, творчих, дихальних, релаксаційних та комунікативних вправ. Повний зміст програми та занять представлено у додатках до магістерської роботи.

Оцінено ефективність упровадженої програми психологічного супроводу шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та контрольного етапів дослідження. Після реалізації програми було проведено повторне діагностичне обстеження з використанням тих самих психодіагностичних методик.

Порівняння результатів за тестом М. Люшера засвідчило позитивну динаміку емоційного стану дітей: кількість дітей із високим рівнем збільшилася з 11 (36,7 %) до 16 (53,3 %), а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 10 (33,3 %) до 6 (20,0 %).

За результатами методики «Вибери потрібне обличчя» було встановлено зменшення кількості дітей із високим рівнем тривожності з 13 (43,3 %) до 8 (26,7%). Водночас збільшилася кількість дітей з середнім та низьким рівнями тривожності, що засвідчило позитивну динаміку досліджуваного показника.

Порівняння результатів соціометричної методики Дж. Морено «Таємниця» показало покращення соціометричного статусу дітей з ООП. Кількість дітей з ООП, які мали статус лідерів або прийнятих, збільшилася з 10 (33,3 %) до 18 (60,0 %). Водночас кількість ізольованих та відторгнутих дітей зменшилася з 20 (66,7 %) до 12 (40,0 %).

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку емоційного стану, зниження високого рівня тривожності та покращення характеру соціальної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами після реалізації програми психологічного супроводу.

Висунута гіпотеза дослідження знайшла своє підтвердження**.** Було встановлено, що реалізація програми психологічного супроводу, зміст якої спрямовувався на зниження психоемоційного напруження, розвиток

комунікативних навичок та позитивної взаємодії з однолітками, супроводжувалася позитивною динамікою показників, пов’язаних із соціальною адаптацією дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Отже, мети дослідження було досягнуто**,** визначені завдання виконано. Теоретичний аналіз, результати емпіричного дослідження та позитивна динаміка, виявлена на контрольному етапі, дали підстави визначити психологічний супровід як важливу умову підтримки соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

2. Бех І. Д. Як формувати особистісну зрілість дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 10. С. 4–5.

3. Дуткевич Т. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

4. Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

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

8. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Симоненко О. І., 2018. 95 с.

9. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : наукова монографія. Київ : Стилос, 2000. 336 с.

10. Котлова Л. О., Харченко А. В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Global science: prospects and innovations*. Liverpool : Cognum Publishing House, 2023, С. 599–612.

11. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: Школа*. 2013. № 10. С. 4–15.

12. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

13. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

14. Обухівська А. Г., ред. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

15. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 307 с.

16. Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2009. 442 с.

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

18. Про затвердження Порядку утворення та функціонування спеціальних груп вихованців закладів дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 04.04.2025 № 381.

19. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530

20. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.

21. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912.

22. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509.

23. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі

загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609.

24. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.04.2019 № 423.

25. Прохоренко Л. І. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 3 (115). С. 7–20. DOI : https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181.

26. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2020. Т. 2, № 1. С. 1–6. DOI : https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5.

27. Процюк Р. Г., Прохоренко Л. І. Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. № 15. С. 272–283. DOI : https://doi.org/10.33189/epsn.v1i15.137.

28. Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : додаток до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 № 1/9-529.

29. Психологу для роботи: діагностичні методики : збірник / уклад. М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. 2-ге вид., випр. Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

30. Семеряга О. В., Єрошкіна Ю. В. Соціалізація дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т.7. С. 254–262. DOI : https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7296.

31.Сіпко Л., Юхименко Л., Завгородня В. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивному середовищі: сучасні підходи. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2025. №6. С. 136–145. DOI : https://doi.org/10.32782/apv2025.6.19.

32. Соколова Г. Теоретичні аспекти психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в психолого-педагогічних дослідженнях. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2. С. 36–44.

33. Софій Н. З. Спільність зусиль: фахівці в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2016. 108 с.

34. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 608 с.

35. Фролова Н., Яйленко В. Ф. Особливості, чинники та педагогічні умови соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти. *Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Маріуполь, 27 березня 2026 р.) / за заг. ред, І. Макаренко. Маріуполь : МДУ, 2026. С. 200–202.

36. Христенко О.В. Психологічний супровід соціальної адаптації дошкільників з ООП в умовах інклюзивної освіти. *Молода наука – 2026* : збірник наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2026. Т. 1, 439.

37. Черних Л. А. Обґрунтування структурно-функціональної моделі соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. С. 1–7.

38. Шамлян К. М., Кліманська М. Б. Проективні методи дослідження особистості : підручник. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2014. 456 с.

39. Шишова І. О. Соціальна адаптація дошкільників особливими освітніми потребами засобами праці. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. 2019. № 183. С. 169–173. DOI : https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-169-173.

ДОДАТКИ

Додаток А
Діагностичний матеріал до колірного тесту М. Люшера

Мета методики: виявлення особливостей емоційного стану дітей старшого дошкільного віку на основі переваги та послідовності вибору кольорів.

Інструкція для дитини. Перед дитиною розміщували вісім кольорових карток. Дитині пропонували обрати той колір, який їй найбільше подобається в цей момент. Після здійснення вибору картку відкладали в сторону, а дитині пропонували з-поміж тих, що залишилися, обрати наступний колір, який їй подобається найбільше. Процедуру продовжували до тих пір, поки всі кольори не були розташовані дитиною у певній послідовності.

У дослідженні використовувалися вісім кольорів: **синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий**.

Психологічне значення вибору кольорів

Під час інтерпретації результатів враховували не лише сам факт вибору певного кольору, а передусім його позицію в загальній послідовності вибору. Перші позиції розглядалися як більш актуальні для дитини, тоді як останні могли свідчити про відносне неприйняття відповідних емоційних тенденцій.

Синій колір пов’язували з потребою у спокої, емоційній стабільності, захищеності та доброзичливих стосунках. Перевага синього кольору на перших позиціях може проявлятися у прагненні дитини до спокійної атмосфери, підтримки дорослого, емоційної близькості та передбачуваності.

Зелений колір пов’язували з упевненістю, внутрішньою рівновагою, самостійністю та прагненням зберігати власну позицію. Його перевага може проявлятися у прагненні дитини контролювати ситуацію, бути самостійною та впевнено діяти у взаємодії з іншими.

Червоний колір пов’язували з активністю, енергійністю, прагненням до дії та досягнення мети. Перевага червоного може проявлятися в ініціативності, руховій активності, бажанні брати участь у спільній діяльності та досягати результату.

Жовтий колір пов’язували з активністю, спрямованістю на нові враження, очікуванням позитивних змін та оптимістичною спрямованістю. Його перевага може проявлятися у зацікавленості дитини новою діяльністю, прагненні до спілкування та отримання нових вражень.

Фіолетовий колір пов’язували з емоційною чутливістю, вразливістю та потребою в емоційному прийнятті. Його перевага може проявлятися у підвищеній чутливості дитини до ставлення оточення та емоційно значущих ситуацій.

Коричневий колір пов’язували з потребою у фізичному комфорті, захищеності та відчутті безпеки. Його перевага може проявлятися у прагненні дитини до комфортних умов, підтримки та зменшення психоемоційного напруження.

Чорний колір пов’язували із запереченням, обмеженням або прагненням уникнути небажаної ситуації. Поява чорного кольору серед перших виборів могла розглядатися як можливий прояв внутрішнього напруження, протесту або емоційного дискомфорту.

Сірий колір пов’язували з нейтральністю, дистанціюванням від емоційних переживань та прагненням уникнути додаткового напруження. Висока позиція сірого кольору могла проявлятися у стриманості, невпевненості або прагненні дитини залишатися осторонь емоційно складних ситуацій.

Водночас вибір окремого кольору не розглядався як самостійна підстава для однозначного визначення емоційного стану дитини. Для інтерпретації враховували всю послідовність вибору та співвідношення кольорів, які займали провідні й останні позиції.

Визначення рівня емоційного стану

Для систематизації отриманих результатів у дослідженні було використано умовний трирівневий розподіл результатів:

А – високий рівень емоційного стану.

Характеризувався переважанням на початкових позиціях кольорів, пов’язаних зі спокоєм, активністю, упевненістю та позитивною емоційною спрямованістю. До цієї групи відносили результати, у яких на провідних позиціях переважно розміщувалися синій, зелений, жовтий або червоний кольори.

Б – середній рівень емоційного стану.

Визначався за результатами, у яких емоційно прийнятні кольори займали переважно середні позиції, а послідовність вибору свідчила про відносно стабільний, але недостатньо виражений емоційний комфорт.

В – низький рівень емоційного стану.

Визначався у випадках, коли на початкових позиціях частіше розміщувалися кольори, пов’язані з напруженням, потребою у захисті, дистанціюванням або емоційним дискомфортом, зокрема чорний, сірий, коричневий чи фіолетовий.

Отже, визначення рівня здійснювалося комплексно, з урахуванням характеру всієї послідовності вибору кольорів**,** а не за одним окремим кольором.

Умовні позначення

С – синій;

З -зелений;

Ж – жовтий;

Ч – червоний;

Ф -фіолетовий;

К -коричневий;

Чн – чорний;

Сір – сірий.

А – високий рівень емоційного стану;

Б – середній рівень;

В – низький рівень.

Результати діагностичного обстеження

Нижче подано таблицю індивідуальних результатів вибору кольорів дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. У таблиці зазначено послідовність вибору восьми кольорів та визначений відповідно до використаного підходу рівень емоційного стану.

№	1вибір	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	Рівень
1	с	з	ж	ч	ф	к	чн	сір	А
2	ч	ж	с	з	ф	чн	к	сір	Б
3	чн	сір	ф	к	ч	ж	с	з	В
4	чн	ф	сір	к	ч	ж	с	з	В
5	с	ж	з	ч	ф	к	сір	чн	А
6	ж	ч	с	з	ф	к	чн	сір	Б
7	с	з	ж	ч	ф	к	чн	сір	А
8	чн	сір	к	ф	ч	ж	с	з	В
9	ч	ж	з	с	ф	к	чн	сір	Б
10	с	з	ж	ч	ф	к	чн	сір	А
11	з	с	ж	ч	ф	к	чн	сір	А
12	ч	ж	с	з	ф	чн	к	сір	В
13	с	ж	з	ч	ф	к	чн	сір	А
14	чн	ф	сір	к	ч	ж	с	з	В
15	с	ж	з	ф	ч	к	сір	чн	А
16	с	з	ж	ч	ф	к	чн	сір	А
17	чн	ф	ж	з	к	ч	с	сір	В
18	ч	з	ж	ф	с	к	сір	чн	Б
19	з	с	ч	ж	ф	к	чн	сір	А
20	ж	з	ч	с	ф	к	сір	чн	Б

21	с	з	ж	ч	ф	к	сір	чн	А
22	ч	с	ж	ф	з	чн	к	сір	В
23	сір	чн	ф	к	ч	ж	з	с	В
24	ж	с	ч	з	ф	к	сір	чн	Б
25	с	ж	з	ч	ф	к	сір	чн	А
26	чн	ф	сір	ж	к	ч	с	з	В
27	ч	ж	с	ф	з	чн	к	сір	Б
28	ж	ч	с	з	к	ф	сір	чн	Б
29	ч	ж	з	ф	с	к	сір	чн	Б
30	чн	к	ч	ж	с	з	ф	сір	В

За результатами констатувального етапу дослідження **високий рівень емоційного стану було виявлено у 11 дітей (36,7 %), середній – у 9 дітей (30,0 %), низький – у 10 дітей (33,3 %)**. Загальна кількість обстежених становила 30 дітей (100 %).

Отримані результати було враховано під час визначення основних напрямів подальшого психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема роботи, спрямованої на емоційну стабілізацію, зниження психоемоційного напруження та розвиток навичок саморегуляції.

Додаток Б

Діагностичний матеріал до тесту тривожності

Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен

«Вибери потрібне обличчя»

Мета: визначення рівня тривожності та особливостей емоційного реагування дітей старшого дошкільного віку на запропоновані життєві ситуації.

Інструкція для дитини: «Зараз я покажу тобі картинки. На кожній картинці зображена певна ситуація. У тебе є два обличчя -веселе та сумне. Подумай і скажи, яке обличчя ти хотів(ла) б бачити на цій картинці».

Діагностичний матеріал містить 14 сюжетних малюнків



Малюнок Б.1 – Діагностичний матеріал тесту «Вибери потрібне обличчя»

Індивідуальний протокол

№ малюнка	Вибір дитини	Бал
1. Гра з молодшими дітьми	веселе / сумне	0 / 1
2. Дитина та мати з немовлям	веселе / сумне	0 / 1
3. Об'єкт агресії	веселе / сумне	0 / 1
4. Одягання	веселе / сумне	0 / 1
5. Гра зі старшими дітьми	веселе / сумне	0 / 1
6. Вкладання спати на самоті	веселе / сумне	0 / 1
7. Умивання	веселе / сумне	0 / 1
8. Докір	веселе / сумне	0 / 1
9. Ігнорування	веселе / сумне	0 / 1
10. Агресивний напад	веселе / сумне	0 / 1
11. Прибирання іграшок	веселе / сумне	0 / 1
12. Ізоляція	веселе / сумне	0 / 1
13. Дитина з батьками	веселе / сумне	0 / 1
14. Їжа на самоті	веселе / сумне	0 / 1

Сума балів _____

Обробка результатів:

За кожний вибір сумного обличчя нараховується **1 бал**, за вибір веселого обличчя – **0 балів**. Максимальна кількість балів – **14**.

Кількість балів	**Рівень тривожності**
0-2	**Низький**
3-7	**Середній**
8-14	**Високий**

Отримана сума балів використовується для визначення рівня тривожності дитини та подальшого порівняння результатів констатувального і контрольного етапів дослідження.

Примітка. На кожному сюжетному малюнку дитині пропонуються два варіанти емоційного вираження – веселе та сумне обличчя. Вибір дитини фіксується в індивідуальному протоколі.

Додаток В

Робочий бланк та протокол опрацювання соціометричної гри «Таємниця» (за методикою Дж. Морено)

Примітка. Наведений у додатку бланк є робочою формою, розробленою дослідником для проведення та опрацювання результатів соціометричної гри «Таємниця». Він не є відтворенням стандартизованого авторського матеріалу методики.

1. **Мета та структура вибірки**

Мета: виявлення особливостей міжособистісних взаємин та соціальної орієнтації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивної групи, визначення характеру взаємних виборів та соціометричного статусу дітей.

Основна вибірка: 30 дітей з ООП, які були суб'єктами соціометричного вибору та становили основну вибірку дослідження.

Загальне соціальне оточення: 42 дитини, які перебували у спільному інклюзивному середовищі, з яких 30 дітей з ООП були суб'єктами соціометричного вибору, а 12 дітей з типовим розвитком (ТР) – лише потенційними об'єктами вибору.

12 дітей з ТР не включалися до основної вибірки дослідження, не проходили діагностичного обстеження та не брали участі в контрольному етапі.

Усі кількісні показники, відсоткові розрахунки та визначення соціометричного статусу здійснювалися лише щодо 30 дітей з ООП.

2. **Процедура опитування**

Опитування проводилося індивідуально, у спокійній та доброзичливій атмосфері, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Для створення зрозумілої для дошкільника ігрової ситуації використовувалася образна інструкція із «чарівною скринькою» та маленькими подарунками.

Інструкція дитині:

«Уяви, що в тебе є чарівна скринька – “Таємниця”. Ти можеш покласти в неї маленькі подаруночки для трьох дітей з твоєї групи, з якими тобі найбільше подобається гратися, спілкуватися та проводити час разом. Кому б ти хотів(ла) подарувати ці подаруночки? Обери трьох дітей з групи».

Перший вибір:

«Кому з дітей нашої групи ти хотів(ла) б подарувати найперший, найголовніший подаруночок?»

За можливості уточнювалося:

«Чому саме йому/їй? Чим тобі подобається гратися з цією дитиною?»

Другий вибір:

«А кому ти покладеш другий подаруночок?»

За можливості уточнювалося:

«Чому ти обрав(ла) саме цю дитину?»

Третій вибір:

«Хто отримає твій третій подаруночок?»

За можливості уточнювалося:

«А чому саме він/вона?»

Під час проведення опитування дослідник не підказував дитині варіанти відповіді та не впливав на її вибір.

3. **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПРОТОКОЛ**

Код дитини: _____

Вік: _____

Дата проведення: _____

Етап дослідження: _____

Під час проведення гри фіксувалися особливості поведінки та емоційного реагування дитини.

Характер виконання завдання:

☐ вибір здійснює самостійно;

☐ потребує повторення інструкції;

☐ потребує додаткового пояснення;

☐ вагається під час вибору;

☐ швидко здійснює вибір;

☐ відмовляється від вибору;

☐ орієнтується на думку дорослого;

☐ виявляє емоційне напруження;

☐ інше: _____.

Емоційна реакція під час вибору:

☐ спокійна;

☐ позитивна;

☐ зацікавлена;

☐ невпевнена;

☐ напружена;

☐ тривожна;

☐ негативна;

☐ інше: _____.

Коротка примітка дослідника:

_____

_____

3. Робоча таблиця опрацювання результатів

№ дитини	1-й вибір	2-й вибір	3-й вибір	Отримані вибори	Взаємні вибори
Д 1					
Д 2					
Д 3					
.....					
Д 30					

Примітка: у робочій таблиці фіксуються результати вибору кожної з 30 дітей з ООП. Діти з ТР, які могли бути обрані, не включаються до розрахунку соціометричного статусу.

5. **Визначення соціометричного статусу**

Соціометричний статус дитини визначався за кількістю отриманих позитивних виборів та характером її положення у системі міжособистісних взаємин досліджуваної групи.

Визначалися такі категорії:

- **Лідери** -діти, які отримали найбільшу кількість позитивних виборів;
- **Прийняті** – діти, які отримали достатню кількість позитивних виборів та користуються прийняттям серед однолітків;
- **Ізольовані** – діти, які отримали незначну кількість виборів або залишилися поза активними взаємними виборами;
- **Відторгнуті** – діти, які отримали найменшу кількість позитивних виборів або не отримали позитивних виборів.

Визначення соціометричного статусу здійснювалося **лише щодо 30 дітей з ООП**, які становили основну вибірку дослідження. Діти з ТР соціометричний статус у межах цього дослідження не отримували.

4. Підсумки результатів

Соціометричний статус	**Кількість дітей з ООП**	**Відсоток %**
Лідери	-	-
Прийняті	-	-
Ізольовані	-	-
Відторгнуті	-	-
Усього	30	100%

Відсотковий показник визначався за формулою:

P = (n / 30) × 100 %,

де **n** – кількість дітей з відповідним соціометричним статусом.

Отримані результати використовувалися для характеристики особливостей міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації дітей з ООП і враховувалися під час розроблення програми психологічного супроводу.

Додаток Г

Програма психологічного супроводу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами

Етап заняття	Мета та зміст	Вправи/ Діяльність дітей	Тривалість
Вступна частина	Налагодження контакту, налаштування на заняття	Привітання, коротка розмова,мотиваційне налаштування	3-5 хвилин
Емоційно – розвивальний блок	Розвиток емоційної сфери та емоційного інтелекту	« Впізнай емоцію» (робота з картками), «Моє почуття» (малювання емоцій), «Дзеркало» (повторення емоцій мімікою)	7-8 хвилин
Корекційно – регуляційний блок	Зниження тривожності та розвиток саморегуляції	«Дихання квадратом»,» Спокійна хвилинка» (релаксація), «Стисни-розслаб» (м’язова релаксація)	5-6 хвилин
Соціально – комунікативний блок	Розвиток навичок взаємодії з однолітками	«Передай м’яч» (налагодження контакту), «Разом будуємо» (спільна діяльність), «Комплімент другу»	5-6 хвилин
Заключна частина	Рефлексія та емоційне завершення	Обговорення почуттів, позитивне завершення	2-3 хвилини

Очікуваний результат: дитина розпізнає та називає основні емоції, використовує прості прийоми саморегуляції, бере участь у спільній діяльності та демонструє позитивні форми взаємодії з однолітками.

Додаток Д

Конспект корекційно-розвивального заняття для дітей з високим рівнем тривожності

Тема: «Я можу заспокоїтися»

Вікова категорія: діти старшого дошкільного віку (5-6 років).

Мета: зниження емоційного напруження та проявів тривожності, формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток уміння розпізнавати власний емоційний стан та використовувати доступні способи заспокоєння.

Завдання:

- створити безпечну та доброзичливу атмосферу під час заняття;
- допомогти дітям усвідомити власні емоційні переживання;
- навчити простих прийомів дихальної та м’язової саморегуляції;
- знизити емоційне напруження;
- розвивати позитивне ставлення до себе та впевненість у власних можливостях;
- формувати вміння звертатися по допомогу та приймати підтримку дорослого.

Обладнання: картки із зображеннями емоцій, м'який м'яч, аркуші паперу, кольорові олівці, спокійний музичний супровід (за потреби).

Тривалість: 20-25 хвилин.

Форма проведення: групова, з можливістю індивідуальної підтримки дитини відповідно до її потреб.

Хід заняття

Етап заняття	Зміст роботи та діяльність психолога і дітей	Тривалість
1.Вступна частина «Привітаймося»	Психолог вітається з дітьми, пропонує сісти в коло. Створюється спокійна та доброзичлива атмосфера. Психолог: «Сьогодні ми будемо вчитися помічати свій	3 хвилини

	настрій і знаходити способи, які допомагають нам ставати спокійнішими». Вправа «Передай м’яч»: дитина передає м’яч наступному учаснику та називає своє ім’я або показує свій настрій мімікою.	
2.Вправа «Який у мене настрій?»	Психолог показує дітям картки із зображеннями емоцій (радість, сум, страх, спокій, хвилювання). Діти обирають картку, яка найбільше відповідає їхньому теперішньому стану. Психолог не вимагає пояснення від дитини, якщо вона не готова говорити. Психолог: «Кожен може відчувати різні емоції. Усі почуття важливі, і про них можна говорити».	3-4 хвилини
3.Вправа « Квітка і свічка»	Формування навички спокійного дихання. Психолог: «Уявіть, що у вас у руці гарна квітка. Повільно вдихніть носиком, ніби відчуваєте її запах. А тепер уявіть свічку і повільно видихніть, ніби хочете погасити її». Діти повторюють вправу декілька разів у комфортному темпі. Для дітей дошкільного віку дихальні практики доцільно проводити без вимоги точно рахувати секунди, орієнтуючись на природний комфортний ритм дитини.	3 хвилини

4.Вправа «Стисни – розслаб»	Психолог пропонує дітям по черзі напружити та розслабити кисті рук. Психолог: «Уявіть, що ви тримаєте маленький лимон. Стисніть його міцно-міцно… А тепер відпустіть і розслабте руки». Вправа повторюється 2-3 рази. Після цього психолог звертає увагу дітей на відчуття напруження та розслаблення. Подібні вправи на чергування напруження і розслаблення використовуються для зменшення м'язового напруження.	3 хвилини
5. Вправа «Місце спокою»	Діти зручно сідають. Психолог пропонує заплющити очі лише тим дітям, яким це комфортно. **Психолог:** «Уявіть місце, де вам добре і спокійно. Можливо, це будинок, кімната, сад, ліс або інше місце. Подумайте, що там вам подобається». Діти можуть розповісти про своє місце або просто побути в ньому подумки.	3-4 хвилини
6. Вправа «Я можу заспокоїтися»	Психолог разом із дітьми повторює прості твердження: **«Я можу зробити спокійний вдих»; «Я можу розслабити руки»; «Я можу попросити про допомогу»; «Я можу заспокоїтися»**. Діти обирають одне твердження, яке хочуть повторити самостійно.	2-3 хвилини

7.Заключна частина «Коло спокою»	Психолог пропонує дітям показати мімікою або жестом, як вони почуваються після заняття. За бажанням діти можуть назвати вправу, яка їм найбільше сподобалася. Психолог: «Сьогодні ми навчилися кількох способів допомагати собі, коли хвилюємося. Ви можете використовувати спокійне дихання, розслаблення або звернутися до дорослого по допомогу». Позитивне завершення та прощання.	2-3 хвилини

Очікуваний результат:

діти знижують рівень емоційного напруження, опановують прості прийоми саморегуляції, вчаться розпізнавати власний емоційний стан та використовувати доступні способи заспокоєння; підвищується готовність до позитивної взаємодії з дорослими та однолітками.

Примітка: під час проведення заняття вправи адаптуються до індивідуальних можливостей дітей. Дитина може виконувати завдання в скороченому обсязі, спостерігати за діями інших дітей або отримувати додаткову підтримку психолога.