

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
Факультет управління
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**«ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»**

Спеціальність: 053 Психологія
Освітня програма: Психологія

ВИКОНАЛА:

студентка групи ПС22-2
Супронюк Юлія Сергіївна

КЕРІВНИК:

доцент кафедри психології,
канд.психол. наук, доц.
Скляньська Ольга Вадимівна

РЕЦЕНЗЕНТ:

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
КЗВО «ДАНО» ДОР
Плошинська А.А.

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

В. о. завідувача кафедри психології
Скляньська О.В.

м. Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

Супронюк Ю.С. Особливості міжособистісних взаємин молодших школярів, які навчаються в інклюзивному класі.

У роботі досліджується проблема міжособистісних взаємин молодших школярів в умовах інклюзивного навчання. Розкрито теоретичні засади формування міжособистісних взаємин, визначено психологічні особливості їх розвитку у молодшому шкільному віці та проаналізовано вплив інклюзивного освітнього середовища на характер взаємодії учнів. У процесі дослідження здійснено емпіричне вивчення міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання, зокрема проаналізовано рівень комунікативних умінь, групової згуртованості та особливості міжособистісних стосунків учнів.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, молодші школярі, інклюзивне навчання, соціально-психологічний клімат, комунікативні уміння, згуртованість, толерантність, емпатія.

SUMMARY

Suproniuk Yu. S. Peculiarities of interpersonal relationships of junior pupils studying in an inclusive class.

The paper examines the problem of interpersonal relationships of primary school children in the context of inclusive education. The theoretical foundations of interpersonal relationships are revealed, the psychological features of their development in primary school age are determined, and the influence of the inclusive educational environment on students' interaction is analyzed. The empirical study of interpersonal relationships in an inclusive classroom was conducted, including the analysis of communicative skills, group cohesion, and interpersonal relations among students.

Keywords: interpersonal relationships, primary school children, inclusive education, socio-psychological climate, communicative skills, cohesion, tolerance, empathy.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	8
1.1. Поняття міжособистісних взаємин у психолого-педагогічній науці.....	8
1.2. Психологічні особливості розвитку міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці.....	12
1.3. Інклюзивне освітнє середовище як чинник формування міжособистісних взаємин учнів.....	17
Висновки до першого розділу.....	21
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ	
МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У КЛАСАХ З	
ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ.....	23
2.1. Соціально-психологічний клімат класу з інклюзивною формою навчання.....	23
2.2. Роль учителя та асистента вчителя у формуванні позитивних міжособистісних взаємин молодших школярів.....	26
2.3. Проблеми та труднощі міжособистісної взаємодії учнів в умовах інклюзії.....	29
Висновки до другого розділу.....	33
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ	
ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ	
КЛАСІ.....	35
3.1. Організація та методики емпіричного дослідження міжособистісних взаємин.....	35
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	39
3.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо покращення міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання.....	48
Висновки до третього розділу.....	51
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	57
ДОДАТКИ.....	65

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується впровадженням принципів інклюзії, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Відповідно до державної освітньої політики, одним із пріоритетних завдань є створення умов для повноцінної соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування міжособистісних взаємин у шкільному колективі.

Практика функціонування інклюзивних класів свідчить, що ефективність навчання та розвитку учнів значною мірою залежить від характеру їх взаємодії з однолітками. Наявність позитивних міжособистісних взаємин сприяє формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату, розвитку комунікативних умінь, підвищенню самооцінки та навчальної мотивації учнів. Водночас недостатній рівень сформованості взаємин може призводити до конфліктів, соціальної ізоляції та труднощів у адаптації, особливо у дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема міжособистісних взаємин досліджувалася досить широко. Загальнотеоретичні засади міжособистісних взаємин та спілкування розкрито у працях О. Кравчук, О. Яцини, Т. Лях, М. Лехолетової, С. Сапіги, які розглядали структуру, функції та чинники формування взаємин особистості у різних соціальних контекстах. Психологічні особливості розвитку міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці висвітлено у дослідженнях Г. Грищенко, Г. Васильєвої, Н. Рачової, які акцентували увагу на ролі провідної діяльності, спілкування з однолітками та педагогом у становленні соціальної компетентності дитини. Психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти ґрунтовно досліджували українські науковці А. Колупаєва та О. Таранченко (концептуальні засади інклюзивного навчання та супровід дітей з ООП), З. Шевців (основи

інклюзивної педагогіки), Т. Скрипник (стратегії класного менеджменту в інклюзивному середовищі), О. Бабяк (міжособистісні стосунки школярів із ЗПР в умовах інклюзії), О. Савченко (соціалізація молодших школярів в інклюзивному навчанні), О. Козак (психолого-педагогічні особливості сучасного інклюзивного середовища початкової школи). Однак у контексті інклюзивного навчання проблема міжособистісних взаємин молодших школярів потребує подальшого вивчення. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються питання особливостей взаємодії молодших школярів у змішаних за складом колективах, а також ефективних шляхів покращення міжособистісних взаємин у таких умовах.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена суперечністю між потребою забезпечення ефективної соціальної взаємодії учнів у класах з інклюзивною формою навчання та недостатнім рівнем розробленості практичних рекомендацій щодо формування позитивних міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці.

Мета дослідження – дослідити особливості міжособистісних взаємин молодших школярів у класі з інклюзивною формою навчання та обґрунтувати психолого-педагогічні рекомендації щодо їх покращення.

Відповідно до мети було поставлено такі завдання **дослідження**:

1. здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми міжособистісних взаємин молодших школярів;
2. визначити психологічні особливості розвитку міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці;
3. дослідити особливості соціально-психологічного клімату та міжособистісної взаємодії в інклюзивних класах;
4. провести емпіричне дослідження міжособистісних взаємин молодших школярів;
5. розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо покращення міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання.

Об’єкт дослідження – міжособистісні взаємини.

Предмет дослідження – особливості формування міжособистісних взаємин молодших школярів у класі з інклюзивною формою навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що міжособистісні взаємини молодших школярів в інклюзивному класі характеризуються неоднорідністю та взаємозалежністю основних показників: рівень розвитку комунікативних умінь учнів позитивно пов'язаний із рівнем групової згуртованості та переважанням конструктивних (доброзичливо-співпрацюючого й альтруїстично-підтримуючого) типів міжособистісної взаємодії, тоді як низький рівень комунікативних умінь супроводжується зростанням проявів конфліктних форм взаємодії та зниженням ступеня інтеграції учнів у колектив.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс методів: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення психолого-педагогічної літератури), емпіричні (опитування, психодіагностичні методики), а також методи кількісної (зокрема, кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена) та якісної обробки результатів дослідження.

У процесі дослідження нами було використано наступні психодіагностичні методики:

1. Методика виявлення комунікативних умінь і навичок молодших школярів Ю. Орлова;
2. Методика «Визначення індексу групової згуртованості» (за Сішором).
3. Соціометрична методика (Дж. Морено).

Емпірична база дослідження – Інклюзивно-ресурсний центр «РОСТОК» Губиниської селищної ради Новомосковського району. У дослідженні взяли участь 30 учнів 2–4 класів, серед яких були як діти з типовим розвитком, так і учні з особливими освітніми потребами.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали сучасні підходи до вивчення міжособистісних взаємин, положення про соціальну зумовленість

розвитку особистості, а також ідеї інклюзивної освіти як засобу забезпечення рівних можливостей для всіх учнів.

Наукова новизна дослідження полягає у конкретизації особливостей міжособистісних взаємин молодших школярів в умовах інклюзивного навчання та обґрунтуванні психолого-педагогічних рекомендацій щодо їх оптимізації.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблені рекомендації можуть бути використані вчителями початкових класів, асистентами вчителя, практичними психологами та іншими фахівцями для покращення міжособистісних взаємин у класах з інклюзивною формою навчання.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст роботи викладено на 64 сторінках, містить таблиці та рисунки, що ілюструють результати дослідження.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Поняття міжособистісних взаємин у психолого-педагогічній науці

Проблема міжособистісних взаємин є однією з центральних у психолого-педагогічній науці, оскільки саме в системі взаємодії з іншими людьми відбувається становлення особистості, формування її соціального досвіду, ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей. У процесі життєдіяльності людина постійно включена у різноманітні соціальні зв'язки, які визначають її місце в колективі, впливають на рівень соціальної адаптації та сприяють або ускладнюють її особистісний розвиток. Особливо важливого значення міжособистісні взаємини набувають у дитячому віці, коли закладаються основи соціальної поведінки та формуються первинні уявлення про себе й інших.

О. Кравчук зазначає, що міжособистісні взаємини розглядаються як складна система стійких зв'язків, що формуються в процесі тривалої спільної діяльності та комунікації. Ці взаємозв'язки не є випадковими, а виступають результатом цілеспрямованої взаємодії, де кожен учасник проявляє себе через взаємні оцінки, емоційні реакції та специфічні форми поведінки. Таким чином, міжособистісні стосунки стають тим психологічним простором, у якому реалізуються соціальні потреби особистості, а їхня структура безпосередньо залежить від інтенсивності та змісту щоденного спілкування [21].

Ключовою характеристикою таких взаємин є їхній виражений суб'єктивний характер, оскільки вони базуються на індивідуальному сприйнятті іншої людини. Кожен суб'єкт вибудовує власну внутрішню модель партнера по спілкуванню, наділяючи його особливою значущістю та визначаючи його роль у своєму життєвому контексті. Це означає, що міжособистісний зв'язок завжди забарвлений особистим досвідом,

очікуваннями та психологічними установками, які роблять сприйняття іншого унікальним та відмінним від об'єктивної реальності.

Водночас, як вказує О. Яцина, міжособистісні взаємини не існують в ізоляції, адже вони є глибоко соціально зумовленими. Процес їхнього формування та розвитку відбувається під постійним тиском суспільних норм, культурних правил і ціннісних орієнтацій, що панують у конкретному соціальному середовищі. Соціум задає певні стандарти взаємодії, які корегують індивідуальну поведінку, інтегруючи приватні симпатії чи антипатії в загальну систему суспільних відносин, що забезпечує стабільність соціальних груп та колективів [47, с. 566].

Сутність міжособистісних взаємин, на думку Т. Лях, найповніше розкривається через їхній органічний зв'язок із процесом спілкування, яке виступає не просто інструментом, а фундаментальним механізмом їхнього виникнення та подальшої трансформації. Спілкування є тим живим середовищем, у якому потенційні зв'язки між індивідами набувають конкретних форм, перетворюючись на стійкі стосунки. Без постійного комунікативного обміну міжособистісна дистанція залишалася б незмінною, а динаміка взаємин була б неможливою, оскільки саме в діалозі закладається фундамент для будь-якої соціальної близькості [26, с. 27].

У ході безпосередньої взаємодії реалізується ціла низка критично важливих функцій: від оперативного обміну інформацією до встановлення глибокого емоційного контакту та координації спільних зусиль. Цей складний багатогранний процес дозволяє учасникам не лише передавати певні повідомлення, а й формувати єдине поле взаєморозуміння, де кожен жест чи слово інтерпретується в контексті спільних цілей. Таким чином, спілкування забезпечує узгодженість дій, дозволяючи людям вибудовувати складні стратегії співпраці та синхронізувати свої внутрішні емоційні стани.

М. Лехолетова, Т. Лях та С. Сапіга зазначають, що особливе значення цей процес має на етапі становлення особистості, адже саме через комунікацію з оточенням дитина активно засвоює соціальний досвід та інклюдується в

культурний контекст. Оволодіння нормами поведінки та набуття навичок ефективної взаємодії відбувається в реальних актах спілкування, де дитина вчиться розпізнавати соціальні сигнали та адаптувати свої реакції до вимог середовища. Отже, спілкування стає головною школою соціалізації, яка забезпечує індивіда необхідним інструментарієм для успішного функціонування в суспільстві та побудови гармонійних зв'язків з іншими людьми [23, с. 93].

У психолого-педагогічній науці міжособистісні взаємини розглядаються як складне багатокomпонентне утворення, що включає декілька взаємопов'язаних складових. До основних компонентів міжособистісних взаємин належать:

- когнітивний компонент, який відображає уявлення особистості про інших людей, їхні індивідуальні особливості, мотиви та наміри;
- емоційний компонент, що включає почуття та переживання, які виникають у процесі взаємодії (симпатія, антипатія, довіра, прихильність тощо);
- поведінковий компонент, який проявляється у конкретних діях і формах взаємодії, таких як співпраця, допомога, конкуренція або конфлікт (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура міжособистісних взаємин та характеристика їх компонентів

Компонент	Зміст компонента	Прояв у взаємодії
Когнітивний	Уявлення особистості про інших людей, їхні індивідуальні особливості, мотиви та наміри	Розуміння поведінки інших, прогнозування їхніх дій, оцінювання партнерів по спілкуванню
Емоційний	Почуття та переживання, що виникають у процесі взаємодії (симпатія, антипатія, довіра, прихильність)	Емоційне ставлення до однолітків, формування дружніх або конфліктних взаємин
Поведінковий	Конкретні дії та форми взаємодії (співпраця, допомога, конкуренція, конфлікт)	Реальні вчинки у спілкуванні: взаємодопомога, участь у діяльності, конфліктна поведінка

Грищенко Г. вказує, що взаємодія зазначених компонентів забезпечує цілісність міжособистісних взаємин і визначає їх якість та спрямованість. Домінування певного компонента може зумовлювати специфіку взаємодії, наприклад, переважання емоційного компонента сприяє формуванню дружніх зв'язків, тоді як недостатній розвиток когнітивного аспекту може призводити до непорозумінь і конфліктів [9, с. 19].

Важливою характеристикою міжособистісних взаємин, на думку Г. Васильєвої, є їх динамічність. Вони не залишаються незмінними, а постійно трансформуються під впливом досвіду спілкування, зміни умов діяльності та індивідуальних особливостей учасників взаємодії. У дитячому колективі ця динаміка проявляється особливо виразно, оскільки діти перебувають у процесі активного соціального та емоційного розвитку, що зумовлює нестійкість взаємин, їхню залежність від ситуативних факторів і рівня сформованості соціальних навичок [6, с. 131].

Міжособистісні взаємини виконують важливі функції у розвитку особистості, забезпечуючи її включення в соціальне середовище та формування необхідних життєвих компетентностей. Основними функціями міжособистісних взаємин є:

- комунікативна, що забезпечує обмін інформацією та встановлення контактів між людьми;
- регулятивна, яка сприяє узгодженню дій і поведінки учасників взаємодії;
- емоційна, що забезпечує підтримку, прийняття та формування почуття безпеки;
- соціалізуюча, яка сприяє засвоєнню соціальних норм, правил і цінностей;
- розвивальна, що забезпечує формування особистісних якостей, таких як емпатія, відповідальність, толерантність.

Реалізація цих функцій у процесі взаємодії з однолітками та дорослими сприяє гармонійному розвитку дитини, формуванню її соціальної компетентності та здатності до ефективної комунікації [7, с. 17].

Особливого значення міжособистісні взаємини набувають у контексті освітнього середовища, де дитина виступає не лише об'єктом педагогічного впливу, але й активним суб'єктом взаємодії. У шкільному колективі формується система взаємин, яка визначає соціальний статус учня, рівень його включеності в групу та психологічний комфорт. Позитивні міжособистісні взаємини сприяють підвищенню навчальної мотивації, розвитку пізнавальної активності та формуванню адекватної самооцінки, тоді як негативні можуть призводити до ізоляції, тривожності та зниження успішності [34, с. 7].

Таким чином, міжособистісні взаємини є складним і багатовимірним психолого-педагогічним явищем, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти взаємодії людей. Вони виступають важливим чинником соціального та особистісного розвитку дитини, визначають ефективність її взаємодії з оточенням і відіграють ключову роль у формуванні гармонійної особистості. Розуміння сутності міжособистісних взаємин створює теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження їх особливостей у молодшому шкільному віці та в умовах інклюзивного освітнього середовища.

1.2. Психологічні особливості розвитку міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці

Молодший шкільний вік є важливим етапом психічного розвитку дитини, що характеризується суттєвими змінами у сфері соціальних взаємин. Саме в цей період відбувається активне включення дитини до системи нових соціальних зв'язків, пов'язаних із навчальною діяльністю, розширюється коло спілкування, змінюється структура взаємодії з дорослими та однолітками. Шкільне середовище виступає провідним простором соціалізації, де

формуються перші стійкі міжособистісні взаємини, що мають значний вплив на подальший розвиток особистості.

Однією з ключових особливостей розвитку міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці є поступовий перехід від ситуативного до більш стійкого характеру взаємодії. Якщо на попередніх вікових етапах зв'язки дитини з однолітками значною мірою визначалися випадковими обставинами або короткочасною спільною грою, то з початком систематичного навчання вони трансформуються. Новий соціальний статус учня та необхідність щоденного перебування в стабільному колективі створюють умови, за яких випадкові контакти переростають у тривалі та змістовні зв'язки, що виходять за межі конкретного моменту «тут і зараз» [19, с. 174].

В умовах навчальної діяльності взаємини набувають більш усвідомленого та диференційованого характеру. Дитина починає оцінювати однолітків не лише за зовнішніми ознаками чи наявністю цікавих іграшок, а й через призму їхніх особистісних якостей, успіхів у навчанні та ставлення до загальноприйнятих правил. Це сприяє формуванню сталих симпатій та антипатій, які базуються на внутрішніх критеріях вибору. З'являється чітка вибірковість у спілкуванні: школяр починає свідомо шукати партнерів, чий інтереси та манера поведінки найбільше відповідають його власним психологічним запитам [27, с. 111].

На цьому фундаменті виникають перші справжні дружні зв'язки, які вирізняються емоційною глибиною та тривалістю. Дружба в молодшому шкільному віці стає важливим інструментом соціалізації, оскільки вона дозволяє дитині відчувати приналежність до групи та отримати підтримку поза межами сімейного кола. Таким чином, міжособистісні взаємини перетворюються на складну систему емоційних прив'язаностей, що безпосередньо впливають на формування самооцінки дитини, її впевненість у собі та здатність до подальшої ефективної співпраці в соціумі.

Зміни у змісті міжособистісних взаємин пов'язані також із розвитком когнітивної сфери дитини. Молодші школярі починають краще розуміти

внутрішній світ інших людей, їхні наміри, емоції та мотиви поведінки. Це сприяє розвитку здатності до співпереживання, врахування позиції іншого, формуванню елементарних навичок соціального прогнозування. Водночас ці процеси ще не є достатньо сформованими, що може призводити до непорозумінь і конфліктів у спілкуванні [12, с. 29].

Емоційна сфера молодших школярів також зазнає значних змін. Взаємини з однолітками набувають більшої значущості, ніж раніше, і починають впливати на емоційний стан дитини, її самооцінку та рівень психологічного комфорту. Позитивні контакти сприяють формуванню впевненості в собі, відчуття прийняття та безпеки, тоді як труднощі у взаємодії можуть викликати тривожність, невпевненість і соціальну ізоляцію.

Специфіка розвитку міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці нерозривно пов'язана зі зміною провідного типу діяльності, де на зміну грі приходить систематичне навчання. Саме навчальний процес стає тим визначальним вектором, який структурує соціальний простір дитини, висувуючи нові вимоги до її комунікативних навичок. У цьому контексті школа виступає не лише як інституція здобуття знань, а як фундаментальна платформа для апробації нових соціальних ролей, де взаємодія з однолітками набуває змістовного, предметно-орієнтованого характеру, що кардинально змінює внутрішню динаміку дитячого колективу [13, с. 174].

Спільна навчальна діяльність створює унікальне середовище для виникнення та закріплення таких складних форм взаємодії, як співробітництво, взаємодопомога та колективне розв'язання завдань. Необхідність досягнення спільних цілей спонукає учнів до активного діалогу, де успіх кожного окремого учасника часто виявляється інтегрованим у загальний результат групи. Це сприяє подоланню пізнавального егоцентризму, адже в процесі обговорення навчальних проблем діти вчаться порівнювати різні точки зору, аргументувати власну позицію та визнавати слушність думок однокласників, що зміцнює почуття партнерства та солідарності.

Окрім когнітивного аспекту, процес навчання активно формує регулятивну базу взаємин, привчаючи дітей до неухильного дотримання встановлених правил та соціальних норм. У ході щоденної взаємодії молодші школярі опановують мистецтво координації власних зусиль із діями оточуючих, вчаться враховувати інтереси інших та знаходити компроміси в суперечливих ситуаціях. Така практика спільної праці закладає міцний фундамент соціальної компетентності, перетворюючи клас на злагоджену соціальну систему, де особистісний розвиток кожного відбувається через конструктивну взаємодію з усією групою [36, с. 218].

У молодшому шкільному віці формуються важливі соціально-психологічні характеристики міжособистісних взаємин, серед яких можна виділити:

- зростання значущості однолітків як партнерів по спілкуванню та діяльності;
- формування стійких дружніх зв'язків і вибірковості у взаємодії;
- розвиток емпатії та здатності до розуміння інших людей;
- підвищення ролі оцінки з боку однолітків у формуванні самооцінки (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Психологічні особливості розвитку міжособистісних взаємин у
молодшому шкільному віці**

Особливість	Зміст прояву	Вплив на розвиток дитини
Зростання значущості однолітків	Однолітки стають основними партнерами у спілкуванні та діяльності	Формування соціальних навичок, розвиток потреби у спілкуванні
Формування дружніх зв'язків	Виникнення стійких симпатій, вибірковості у взаємодії	Розвиток емоційної сфери та соціальної прив'язаності
Розвиток емпатії	Здатність розуміти емоції та переживання інших	Формування моральних якостей, співпереживання
Становлення соціальних ролей	Розподіл статусів у колективі (лідер, виконавець, ізольований)	Усвідомлення свого місця в групі, розвиток самосвідомості
Вплив оцінки однолітків	Орієнтація на думку інших у процесі взаємодії	Формування самооцінки та впевненості в собі

Зазначені особливості свідчать про ускладнення структури міжособистісних взаємин і підвищення їх впливу на розвиток особистості дитини.

У системі шкільного навчання вчитель постає як ключовий архітектор соціального простору, виконуючи роль не лише ретранслятора знань, а й головного організатора міжособистісної взаємодії. Виступаючи живим носієм соціокультурних еталонів, він задає систему координат, у якій функціонує дитячий колектив. Саме через фігуру педагога діти вперше стикаються з формалізованими правилами співжиття, які поступово інтегруються у їхню власну систему цінностей. Таким чином, дорослий стає тим медіатором, який трансформує імпульсивні реакції молодших школярів у русло організованої та соціально прийнятної комунікації [24, с. 155].

Завдяки продуманій системі педагогічних впливів створюються необхідні умови для вибудовування сприятливого психологічного мікроклімату, де пріоритетними стають принципи взаємоповаги та конструктивної співпраці. Вчитель свідомо моделює ситуації, що вимагають групової солідарності, допомагаючи дітям опановувати навички емпатії та емоційної підтримки. Коли педагог акцентує увагу на спільних успіхах та заохочує допомогу однокласникам, він закладає фундамент для формування гуманістичних взаємин. Це дозволяє перетворити клас із формальної групи на згуртовану спільноту, здатну до колективного розв'язання завдань та саморегуляції [33, с. 174].

Вирішальне значення для характеру внутрішньогрупових зв'язків має індивідуальний стиль спілкування вчителя та його особистісне ставлення до кожного учня. Демократичний підхід, що базується на довірі та визнанні гідності дитини, стає тим еталоном, який учні несвідомо транслюють у своїх контактах один з одним. Здатність педагога надати своєчасну підтримку та виявити об'єктивність у розв'язанні конфліктів безпосередньо впливає на рівень емоційного комфорту в колективі. Отже, комунікативна стратегія вчителя виступає потужним інструментом соціального моделювання, що

визначає якість міжособистісного досвіду, який дитина здобуває в освітньому середовищі.

Водночас розвиток міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці супроводжується певними труднощами, які зумовлені як віковими особливостями дітей, так і умовами їхнього соціального середовища. До основних труднощів належать:

- недостатній рівень сформованості комунікативних умінь;
- імпульсивність поведінки та емоційна нестійкість;
- обмеженість соціального досвіду взаємодії;
- схильність до конфліктів через нерозуміння позиції іншого;
- залежність взаємин від зовнішніх оцінок і впливу дорослих.

Подолання цих труднощів можливе за умови цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності, формування навичок співпраці та виховання толерантного ставлення до інших [3, с. 20].

Таким чином, міжособистісні взаємини у молодшому шкільному віці є динамічним процесом, що характеризується ускладненням структури взаємодії, підвищенням ролі однолітків і зростанням значущості емоційних контактів. Вони виступають важливим чинником соціалізації дитини, впливають на формування її особистості, самооцінки та поведінки. Розуміння психологічних особливостей розвитку міжособистісних взаємин у цьому віці створює підґрунтя для організації ефективного освітнього процесу, особливо в умовах інклюзивного навчання.

1.3. Інклюзивне освітнє середовище як чинник формування міжособистісних взаємин учнів

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням інклюзивного підходу, який передбачає забезпечення рівного

доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Інклюзивне освітнє середовище виступає не лише організаційною формою навчання, але й важливим соціально-психологічним простором, у якому відбувається формування міжособистісних взаємин учнів. Саме в умовах інклюзії створюються можливості для розвитку толерантності, взаєморозуміння, емпатії та навичок співпраці.

Інклюзивне освітнє середовище можна розглядати як систему умов, що забезпечують ефективне навчання, виховання та розвиток усіх учнів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Воно базується на принципах рівності, недискримінації, поваги до індивідуальності та врахування різноманітності учнівського колективу. Таке середовище сприяє включенню кожної дитини в активну соціальну взаємодію, що є важливою передумовою формування позитивних міжособистісних взаємин [1, с. 7].

Формування міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання виступає як складний процес конструювання особливої соціальної екосистеми, що базується на радикальній різноманітності індивідуальних траєкторій розвитку. На відміну від традиційних освітніх моделей, інклюзія вносить у колектив додатковий вимір соціального досвіду, де відмінності в можливостях учнів стають не перешкодою, а ресурсом для розвитку. Спільний освітній простір трансформує клас у мікромодель відкритого суспільства, де кожна взаємодія спонукає дітей до виходу за межі звичних шаблонів комунікації та сприяє формуванню гнучких стратегій поведінки [5, с. 21].

Центральним механізмом розвитку таких взаємин є взаємне пізнання через активне прийняття іншості, що стимулює процес децентрації – здатності дитини відійти від власної егоцентричної позиції та врахувати перспективу іншої людини. У процесі щоденної взаємодії учні стикаються з розмаїттям способів сприйняття світу, мовлення чи пересування, що перетворює гуманістичні цінності з абстрактних теоретичних конструктів на живі етичні норми. Це створює умови для кристалізації щирого емоційного контакту, де

визнання унікальності кожного учня стає фундаментом для стабільного психологічного клімату в колективі.

Практичним результатом такого співіснування стає набуття учнями досвіду інклюзивної співпраці, де взаємодопомога та координація дій набувають особливої значущості. Учні вчаться не просто формально дотримуватися правил, а глибоко рефлексувати над потребами оточуючих, адаптуючи власну активність до можливостей партнерів по діяльності. Такий досвід виховує високу соціальну відповідальність та культуру взаємоповаги, закладаючи міцний фундамент соціальної компетентності. У підсумку, інклюзивне середовище формує особистість, здатну до ефективного та етичного функціонування в сучасному неоднорідному соціумі [10, с. 112].

Важливою характеристикою інклюзивного освітнього середовища є його вплив на емоційно-ціннісну сферу учнів. Перебування в такому середовищі сприяє розвитку позитивного ставлення до різноманітності, формуванню емпатії та зниженню рівня соціальної дистанції між дітьми. Водночас ефективність цього впливу значною мірою залежить від організації освітнього процесу, педагогічної позиції вчителя та рівня психологічної готовності учнів до взаємодії.

Інклюзивне освітнє середовище створює низку можливостей для розвитку міжособистісних взаємин, серед яких можна виокремити:

- розширення соціального досвіду учнів через взаємодію з різними за індивідуальними особливостями однолітками;
- формування толерантного ставлення до відмінностей і прийняття різноманітності;
- розвиток емпатії та здатності до співпереживання;
- становлення навичок співробітництва та взаємодопомоги у спільній діяльності;
- зниження рівня стереотипів і упереджень у дитячому колективі [15, с. 118].

Зазначені можливості реалізуються за умови створення сприятливого психологічного клімату, який забезпечує відчуття безпеки, прийняття та підтримки для кожного учня. У такому середовищі дитина має можливість проявити себе, встановити контакти з однолітками та відчувати власну значущість у колективі (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Можливості інклюзивного освітнього середовища у формуванні міжособистісних взаємин

Можливість	Зміст прояву	Значення для розвитку учнів
Розширення соціального досвіду	Взаємодія з різними за можливостями та особливостями однолітками	Формування соціальної компетентності та адаптації
Формування толерантності	Прийняття індивідуальних відмінностей, повага до інших	Виховання гуманістичних цінностей
Розвиток емпатії	Усвідомлення почуттів і переживань інших	Розвиток емоційної чутливості та співпереживання
Формування навичок співпраці	Спільна діяльність, взаємодопомога	Розвиток комунікативних і соціальних умінь
Зниження стереотипів	Подолання упереджень щодо дітей з ООП	Формування позитивного соціального ставлення

Разом із тим інклюзивне освітнє середовище може супроводжуватися певними труднощами у формуванні міжособистісних взаємин. Вони зумовлені як індивідуальними особливостями дітей, так і недостатньою підготовленістю учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах різноманітності. До основних труднощів належать:

- наявність комунікативних бар'єрів між учнями;
- труднощі у прийнятті відмінностей та індивідуальних особливостей інших;
- ризик виникнення ізоляції окремих учнів у колективі;
- недостатній рівень сформованості соціальних навичок взаємодії;
- вплив негативних стереотипів і упередженого ставлення [16, с. 86].

Подолання цих труднощів потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток культури спілкування, формування позитивного ставлення до інших і створення умов для ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Важливу роль у цьому відіграє організація спільної діяльності, яка сприяє об'єднанню учнів, розвитку взаєморозуміння та зміцненню міжособистісних зв'язків.

Особливе значення має педагогічна підтримка, яка передбачає створення умов для активної участі кожної дитини в житті класу, урахування її індивідуальних можливостей і потреб. Організація навчального процесу на засадах співпраці, взаємоповаги та партнерства сприяє формуванню позитивних міжособистісних взаємин і забезпечує гармонійний розвиток учнів [44, с. 74].

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище виступає важливим чинником формування міжособистісних взаємин учнів, оскільки створює умови для розвитку соціальних якостей, емоційної чутливості та навичок ефективної взаємодії. Воно сприяє формуванню гуманістичних цінностей, забезпечує інтеграцію кожної дитини в колектив і відіграє ключову роль у становленні соціально зрілої особистості.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз проблеми міжособистісних взаємин у психолого-педагогічній науці. Встановлено, що міжособистісні взаємини є складним багатокомпонентним утворенням, яке включає когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти взаємодії. Вони формуються у процесі спілкування та спільної діяльності й відіграють визначальну роль у становленні особистості дитини.

З'ясовано, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку міжособистісних взаємин. У цей період відбувається активне формування навичок спілкування, співпраці, емпатії та соціального розуміння.

Водночас для дітей характерні певні труднощі у взаємодії, зумовлені недостатнім рівнем сформованості комунікативних умінь, емоційною нестійкістю та обмеженим соціальним досвідом.

Проаналізовано особливості інклюзивного освітнього середовища як чинника формування міжособистісних взаємин учнів. Встановлено, що інклюзія створює сприятливі умови для розвитку толерантності, взаєморозуміння та соціальної взаємодії, однак потребує спеціальної організації освітнього процесу та психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити, що ефективне формування міжособистісних взаємин молодших школярів в умовах інклюзивного навчання залежить від урахування вікових особливостей дітей, створення сприятливого освітнього середовища та цілеспрямованого педагогічного впливу.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У КЛАСАХ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

2.1. Соціально-психологічний клімат класу з інклюзивною формою навчання

Соціально-психологічний клімат класу є важливою характеристикою освітнього середовища, яка відображає загальний емоційний стан учнівського колективу, особливості міжособистісних взаємин, рівень взаєморозуміння та згуртованості. У контексті інклюзивного навчання значення цього феномена суттєво зростає, оскільки різноманітність індивідуальних особливостей учнів потребує створення особливо сприятливих умов для ефективної взаємодії, прийняття та підтримки кожного члена колективу.

Соціально-психологічний клімат формується у процесі спільної діяльності, спілкування та взаємодії учнів і педагогів. Він є інтегративним показником, що відображає не лише емоційний фон у класі, але й характер соціальних зв'язків, рівень довіри, відкритості та взаємної поваги. У класах з інклюзивною формою навчання клімат визначається тим, наскільки успішно забезпечується включення всіх учнів у колектив, незалежно від їхніх освітніх потреб і можливостей [40, с. 124].

Сприятливий соціально-психологічний клімат створює умови для гармонійного розвитку особистості, формування позитивної самооцінки та розвитку соціальних навичок. У такому середовищі учні відчують себе прийнятими, мають можливість вільно висловлювати свої думки, проявляти ініціативу та будувати конструктивні взаємини з однолітками. Натомість несприятливий клімат може призводити до напруженості, конфліктів, відчуження та зниження ефективності навчальної діяльності [8, с. 79].

Особливістю соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі є його залежність від ставлення учнів до різноманітності. Важливим чинником виступає рівень сформованості толерантності, готовність приймати

відмінності та взаємодіяти з однолітками, які мають різні потреби та можливості. У цьому контексті клімат класу визначає не лише якість міжособистісних взаємин, але й ефективність інклюзивного навчання в цілому.

Основні показники соціально-психологічного клімату інклюзивного класу представлено на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Структура соціально-психологічного клімату інклюзивного класу

Як видно з рисунка, соціально-психологічний клімат класу визначається сукупністю взаємопов'язаних показників, що відображають якість міжособистісних взаємин учнів.

Ці показники дозволяють оцінити загальний стан міжособистісних взаємин у класі та визначити рівень його психологічного благополуччя. У сприятливому кліматі домінують позитивні емоційні зв'язки, взаємоповага та

підтримка, тоді як у несприятливому – спостерігається ізоляція окремих учнів, напруженість і конфлікти [37, с. 58].

Формування позитивного соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі залежить від багатьох чинників, які взаємодіють між собою та визначають характер взаємин у колективі. До основних чинників належать:

- особливості організації освітнього процесу, зокрема використання інтерактивних і кооперативних форм навчання;
- педагогічна позиція вчителя, його стиль спілкування та ставлення до учнів;
- рівень розвитку комунікативних умінь учнів;
- ступінь сформованості толерантності та соціальної відповідальності;
- наявність підтримуючого середовища, що забезпечує включення кожного учня в діяльність класу [32, с. 35].

Важливу роль у формуванні клімату відіграє вчитель, який виступає організатором взаємодії та регулятором міжособистісних процесів у класі. Його здатність створити атмосферу довіри, взаємоповаги та підтримки сприяє формуванню позитивного ставлення учнів один до одного та зниженню рівня конфліктності.

У класах з інклюзивною формою навчання особливого значення набуває також діяльність, спрямована на розвиток соціальних навичок учнів. Організація спільної роботи, групових завдань, ігор і проєктів сприяє налагодженню взаємодії, формуванню досвіду співпраці та зміцненню міжособистісних зв'язків. Такі форми роботи дозволяють кожному учневі відчувати свою значущість і бути активним учасником колективу [39, с. 112].

Разом із тим, формування сприятливого соціально-психологічного клімату може ускладнюватися низкою проблем, пов'язаних із недостатнім рівнем підготовленості учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах

інклюзії. Це може проявлятися у виникненні бар'єрів у спілкуванні, труднощах у прийнятті відмінностей, а також у формуванні негативних установок щодо окремих учнів. У таких випадках необхідною є цілеспрямована робота, спрямована на корекцію взаємин і формування позитивного психологічного клімату.

Отже, соціально-психологічний клімат класу з інклюзивною формою навчання є важливим чинником, що визначає характер міжособистісних взаємин учнів, рівень їхньої соціальної адаптації та ефективність освітнього процесу. Створення сприятливого клімату забезпечує гармонійний розвиток особистості, сприяє формуванню позитивних взаємин і є необхідною умовою успішної реалізації інклюзивного навчання.

2.2. Роль учителя та асистента вчителя у формуванні позитивних міжособистісних взаємин молодших школярів

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особлива роль у формуванні міжособистісних взаємин учнів належить педагогічним працівникам, насамперед учителю та асистенту вчителя. Саме вони виступають ключовими суб'єктами організації освітнього процесу, створення сприятливого психологічного клімату та забезпечення ефективної взаємодії між учнями. Їхня професійна діяльність спрямована не лише на передачу знань, але й на розвиток соціальних компетентностей, формування культури спілкування та виховання толерантного ставлення до інших [31, с. 184].

Учитель у початковій школі є центральною фігурою, яка визначає характер взаємин у класному колективі. Через власну поведінку, стиль спілкування та педагогічні підходи він задає модель взаємодії, яку наслідують учні. Від того, наскільки педагог здатний створити атмосферу довіри, взаємоповаги та підтримки, залежить рівень згуртованості класу, готовність дітей до співпраці та їхнє ставлення один до одного [25, с. 226].

Основні функції вчителя та асистента вчителя у формуванні міжособистісних взаємин молодших школярів узагальнено на рисунку 2.2.

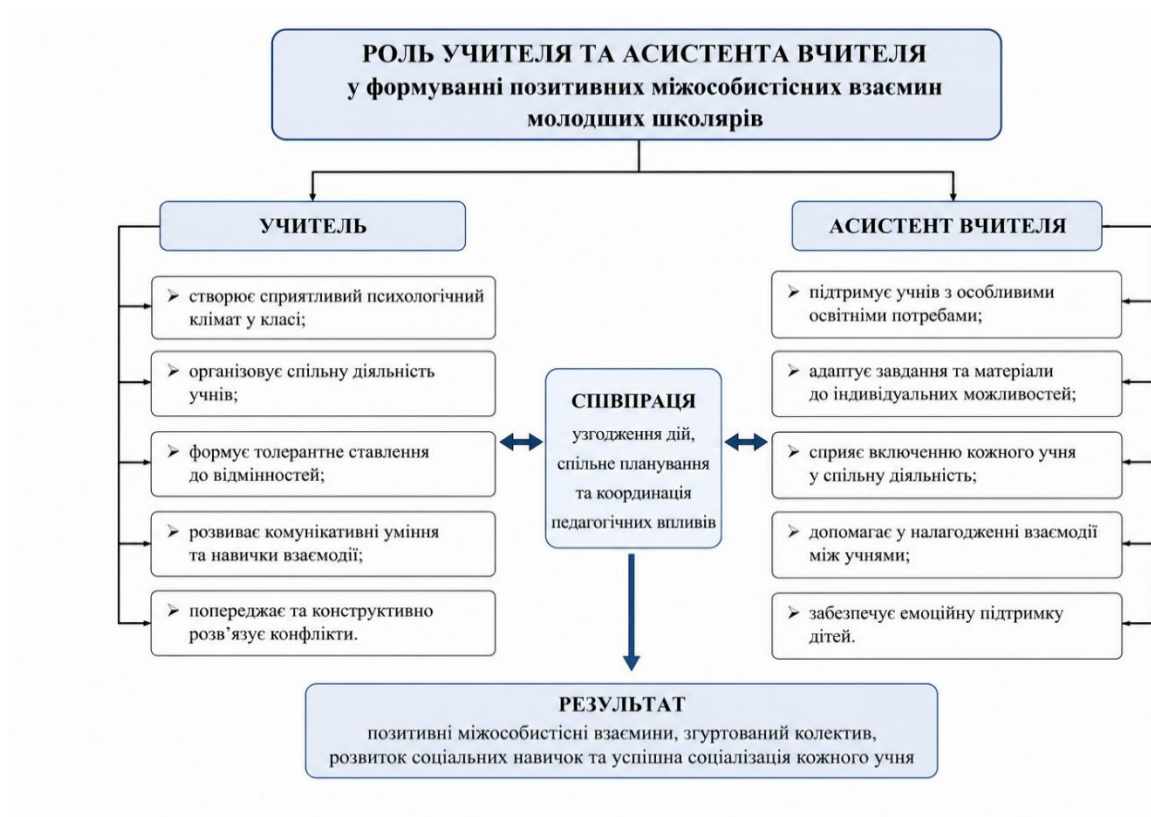


Рис. 2.2. Роль учителя та асистента вчителя у формуванні міжособистісних взаємин молодших школярів

Як видно з рисунка, ефективне формування міжособистісних взаємин забезпечується узгодженою діяльністю вчителя та асистента вчителя, яка спрямована на організацію взаємодії, підтримку учнів та розвиток їх соціальних і комунікативних навичок.

Реалізація цих функцій особливо важлива в умовах інклюзивного навчання, де вчитель має враховувати індивідуальні особливості кожного учня, забезпечувати рівні можливості для участі в навчальній діяльності та сприяти формуванню позитивного ставлення до різноманітності [38, с. 19].

Не менш значущою є роль асистента вчителя, який виступає важливим учасником освітнього процесу в інклюзивному класі. Його діяльність спрямована на підтримку учнів з особливими освітніми потребами, а також на

сприяння їхній інтеграції в колектив. Асистент вчителя допомагає організовувати навчальну діяльність, адаптувати навчальні завдання та забезпечувати участь кожної дитини у спільній роботі.

Співпраця вчителя та асистента є важливою умовою ефективного формування міжособистісних взаємин. Вона передбачає узгодження дій, спільне планування роботи та координацію педагогічних впливів. Завдяки такій взаємодії створюється цілісна система підтримки, що сприяє розвитку позитивних взаємин між учнями [41, с. 195].

Основними напрямками діяльності вчителя та асистента вчителя у формуванні міжособистісних взаємин є:

- створення сприятливого психологічного клімату в класі;
- організація спільної діяльності, що сприяє співробітництву учнів;
- формування толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей;
- розвиток комунікативних умінь і навичок взаємодії;
- попередження та конструктивне розв'язання конфліктів.

Зазначені напрями діяльності реалізуються через використання різноманітних педагогічних методів і форм роботи, таких як групова діяльність, інтерактивні вправи, рольові ігри, обговорення та спільне розв'язання проблемних ситуацій. Це сприяє активному залученню учнів до взаємодії, формуванню досвіду співпраці та розвитку соціальних навичок [45, с. 211].

Важливим аспектом діяльності педагога є формування в учнів позитивного ставлення до однокласників, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби. Це передбачає виховання поваги, доброзичливості, готовності допомагати та підтримувати інших. Учитель і асистент виступають прикладом толерантної поведінки, що має значний вплив на формування відповідних установок у дітей.

Разом із тим, ефективність діяльності вчителя та асистента може ускладнюватися низкою чинників, пов'язаних як з особливостями освітнього середовища, так і з індивідуальними характеристиками учнів. До таких чинників належать [4, 11]:

- недостатній рівень підготовленості до роботи в умовах інклюзивного навчання;
- складність врахування індивідуальних потреб усіх учнів одночасно;
- наявність труднощів у комунікації між учнями;
- ризик виникнення конфліктних ситуацій у колективі;
- обмеженість ресурсів для забезпечення індивідуального підходу.

Подолання цих труднощів потребує підвищення професійної компетентності педагогів, розвитку навичок ефективної взаємодії та впровадження сучасних педагогічних технологій, спрямованих на підтримку інклюзивного навчання [48, с. 12].

Таким чином, учитель і асистент вчителя відіграють ключову роль у формуванні позитивних міжособистісних взаємин молодших школярів в умовах інклюзивного навчання. Їхня діяльність забезпечує створення сприятливого середовища, розвиток соціальних навичок учнів та формування культури взаємоповаги і співпраці, що є необхідною умовою успішного функціонування інклюзивного класу.

2.3. Проблеми та труднощі міжособистісної взаємодії учнів в умовах інклюзії

Організація інклюзивного навчання створює широкі можливості для розвитку особистості кожної дитини, проте водночас супроводжується низкою труднощів у сфері міжособистісної взаємодії. Спільне навчання дітей із різними освітніми потребами, рівнем розвитку та соціальним досвідом

зумовлює виникнення певних бар'єрів у спілкуванні, які можуть впливати на характер взаємин у класному колективі.

Міжособистісна взаємодія в інклюзивному класі є складним процесом, що залежить від багатьох чинників, серед яких особливості розвитку учнів, рівень сформованості комунікативних умінь, психологічний клімат у колективі та організація освітнього процесу. Відсутність достатнього досвіду взаємодії з різними категоріями дітей може призводити до нерозуміння, упередженого ставлення або уникнення контактів [14, с. 163].

Однією з фундаментальних проблем початкової школи є недостатній рівень сформованості соціальних і комунікативних навичок, що зумовлено перехідним характером самого молодшого шкільного віку. Діти цього періоду лише розпочинають системне опанування складного мистецтва взаємодії, яке вимагає не просто фізичної присутності в групі, а здатності до глибокої децентрації – вміння відійти від власної егоцентричної позиції та врахувати погляди інших. Оскільки цей процес перебуває у стадії становлення, багато соціальних актів мають спонтанний, а не усвідомлений характер, що створює природний розрив між вимогами освітнього середовища та реальними можливостями дитини [2, с. 208].

Важливим аспектом цієї проблеми є складність контролю над власними емоціями та регуляції поведінки в умовах інтенсивної групової роботи. Для молодшого школяра завдання одночасно розв'язувати навчальну проблему та підтримувати конструктивний діалог із партнером часто виявляється когнітивно перевантаженим. Вміння стримувати імпульсивні реакції та підпорядковувати свої дії колективним правилам вимагає високого рівня розвитку вольових якостей, які в цьому віці ще не є стабільними. Через це будь-яка розбіжність інтересів може миттєво перерости в емоційне напруження, оскільки дитина ще не володіє достатнім арсеналом інструментів для мирного розв'язання внутрішніх та зовнішніх суперечностей.

Додаткові ускладнення виникають у ситуаціях, коли в класі присутні учні з вираженими труднощами у спілкуванні, зумовленими як

темпераментальними особливостями, так і специфікою попереднього соціального досвіду. Наявність індивідуальних комунікативних бар'єрів у окремих дітей неминуче впливає на загальну динаміку класу, створюючи зони потенційного непорозуміння та конфліктності. Такі труднощі можуть призводити до соціальної ізоляції окремих учнів або виникнення деструктивних форм лідерства, що вимагає від педагога не лише моніторингу успішності, а й активного втручання в процес налагодження міжособистісних містків для забезпечення психологічної безпеки кожного вихованця [17].

Суттєвим бар'єром у формуванні міжособистісних взаємин є наявність соціальних стереотипів і упереджень. Деякі учні можуть демонструвати насторожене або відсторонене ставлення до однолітків, які відрізняються за своїми можливостями чи поведінкою. Це знижує рівень прийняття в колективі та може сприяти виникненню ізоляції окремих дітей [35, с. 7].

У процесі аналізу проблем міжособистісної взаємодії в умовах інклюзії доцільно систематизувати основні труднощі, їх причини та можливі наслідки, що представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Проблеми міжособистісної взаємодії учнів в інклюзивному класі

№	Проблема	Основні причини	Можливі наслідки
1	Комунікативні бар'єри між учнями	Недостатній розвиток мовлення, труднощі у вираженні думок, нерозуміння особливостей інших	Порушення взаєморозуміння, уникнення спілкування
2	Низький рівень прийняття однолітків	Відсутність досвіду взаємодії з різними дітьми, вплив стереотипів	Соціальна ізоляція окремих учнів
3	Конфліктність у взаєминах	Імпульсивність, емоційна нестійкість, невміння вирішувати суперечності	Часті конфлікти, напруженість у класі
4	Нерівномірна включеність у діяльність	Відмінності у темпі роботи, рівні розвитку, недостатня адаптація завдань	Відчуття виключеності, зниження самооцінки
5	Труднощі у формуванні дружніх зв'язків	Обмежені соціальні навички, труднощі у встановленні контактів	Самотність, зниження емоційного благополуччя

Як видно з таблиці 2.1, труднощі міжособистісної взаємодії мають комплексний характер і пов'язані як з індивідуальними особливостями учнів, так і з умовами організації освітнього процесу. Вони можуть проявлятися у вигляді конфліктів, відчуження, зниження рівня згуртованості колективу та погіршення психологічного клімату.

Особливу увагу слід приділити проблемі соціальної ізоляції, яка є однією з найскладніших у контексті інклюзивного навчання. Учні, які не отримують достатньої підтримки або не приймаються колективом, можуть відчувати труднощі у встановленні контактів, що негативно впливає на їхній емоційний стан і навчальну мотивацію. У таких випадках важливо своєчасно виявляти проблеми та вживати заходів щодо їх подолання [18].

Не менш важливою є проблема конфліктності, яка виникає внаслідок нерозвиненості навичок конструктивної взаємодії. Молодші школярі часто не володіють достатніми вміннями для вирішення суперечностей, що призводить до загострення конфліктів і погіршення взаємин. У класах з інклюзивною формою навчання ці процеси можуть ускладнюватися через різний рівень розвитку учнів та особливості їх поведінки [22, 42].

Подолання труднощів у міжособистісній взаємодії не є стихійним процесом, а вимагає системної та цілеспрямованої педагогічної роботи, яка перетворює деструктивні патерни поведінки на конструктивні зв'язки. Ключовим аспектом тут виступає перехід від простого спостереження за конфліктами до активного моделювання соціального середовища, де кожен учень отримує інструменти для безпечного самовираження. Професійна інтервенція дозволяє змістити фокус із подолання негативних проявів на превентивне формування культури спілкування, що робить процес адаптації молодших школярів менш болісним і більш продуктивним [46, с. 185].

Ефективність такої роботи безпосередньо залежить від інтегрованого підходу, що поєднує розвиток комунікативних умінь із вихованням справжньої толерантності. Організація спільної діяльності, де індивідуальний успіх неможливий без координації зусиль із партнерами, стає найкращим

практичним майданчиком для засвоєння навичок співпраці. У таких умовах толерантність перестає бути абстрактною декларацією, перетворюючись на життєву необхідність для досягнення спільної мети [43, с. 121].

Кінцевим результатом та водночас головною умовою сталого розвитку колективу є створення сприятливого психологічного клімату, який виступає своєрідним «імунітетом» проти соціальної напруги. Емоційна безпека в класі дозволяє дітям бути відкритими до нового досвіду та не боятися помилок у спілкуванні, що значно знижує рівень тривожності. Коли атмосфера в групі базується на взаємодовірі та підтримці, міжособистісні взаємини набувають глибини та стійкості, створюючи надійний фундамент не лише для успішного навчання, а й для загального гармонійного розвитку особистості в соціумі [20, с. 76].

До основних напрямів подолання труднощів міжособистісної взаємодії належать:

- розвиток комунікативних навичок учнів через спеціально організовані вправи та ігри;
- формування толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей;
- організація спільної діяльності, що сприяє взаємодії та співпраці;
- підтримка позитивного психологічного клімату в класі.

Таким чином, проблеми міжособистісної взаємодії в умовах інклюзії є об'єктивним явищем, що потребує комплексного підходу до їх вирішення. Їх подолання сприяє формуванню позитивних взаємин, підвищенню рівня згуртованості колективу та створенню сприятливого середовища для розвитку кожної дитини. Саме це є необхідною умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було розглянуто психологічні особливості міжособистісних взаємин у класах з інклюзивною формою навчання. Встановлено, що соціально-психологічний клімат класу є важливим показником якості взаємин між учнями та визначає рівень їхньої соціальної адаптації, емоційного комфорту та ефективності навчальної діяльності.

З'ясовано, що формування позитивних міжособистісних взаємин значною мірою залежить від діяльності вчителя та асистента вчителя. Саме вони забезпечують організацію взаємодії, створення сприятливого психологічного середовища, розвиток комунікативних умінь учнів і формування толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей.

Виявлено, що в умовах інклюзивного навчання можуть виникати певні труднощі у міжособистісній взаємодії, зокрема комунікативні бар'єри, конфліктність, соціальна ізоляція окремих учнів та недостатній рівень прийняття відмінностей. Ці проблеми зумовлені як віковими особливостями дітей, так і специфікою інклюзивного середовища.

Отже, ефективність формування міжособистісних взаємин у класах з інклюзивною формою навчання залежить від створення сприятливого соціально-психологічного клімату, професійної діяльності педагогів та системної роботи, спрямованої на подолання труднощів у взаємодії між учнями.

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

3.1. Організація та методики емпіричного дослідження міжособистісних взаємин

Емпіричне дослідження міжособистісних взаємин молодших школярів в умовах інклюзивного навчання було організовано з метою виявлення особливостей взаємодії учнів, рівня розвитку їхніх комунікативних умінь, характеру міжособистісних стосунків та ступеня згуртованості класного колективу. Дослідження передбачало поетапну реалізацію комплексу психодіагностичних процедур із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Базою проведення дослідження обрано Інклюзивно-ресурсний центр «РОСТОК» Губиниської селищної ради Новомосковського району. Вибір саме цього закладу зумовлений наявністю умов для роботи з дітьми з різними освітніми потребами, а також можливістю здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу учнів в інклюзивному середовищі.

У дослідженні брали участь учні 2–4 класів, які навчаються за інклюзивною формою. Зважаючи на специфіку невеликих сільських шкіл та інклюзивних класів, де кількість учнів є обмеженою, вибірку було сформовано з усіх дітей відповідних класів, доступних для участі. До її складу увійшли як учні з типовим психофізичним розвитком, так і діти з особливими освітніми потребами.

Залучення до дослідження різних категорій учнів забезпечило можливість комплексного аналізу міжособистісних взаємин у різноманітному учнівському колективі та дозволило врахувати специфіку взаємодії в умовах інклюзії.

Організація дослідження передбачала послідовну реалізацію трьох основних етапів: підготовчого, діагностичного та аналітично-узагальнювального.

На підготовчому етапі було здійснено комплекс організаційних заходів, спрямованих на забезпечення належних умов проведення дослідження. Зокрема, проведено узгодження дослідження з адміністрацією закладу та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, сформовано вибірку учасників, здійснено добір психодіагностичних методик відповідно до вікових особливостей молодших школярів. Особлива увага приділялася адаптації інструкцій та матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами. Також було підготовлено необхідні бланки, наочний матеріал та створено доброзичливу психологічну атмосферу, що сприяла встановленню емоційного контакту з учнями.

Основний, або діагностичний етап, передбачав безпосереднє проведення дослідження із застосуванням комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних аспектів міжособистісних взаємин.

У процесі дослідження нами було використано наступні психодіагностичні методики:

1. Методика виявлення комунікативних умінь і навичок молодших школярів Ю. Орлова [29];
2. Методика «Визначення індексу групової згуртованості» (за Сішором) [28];
3. Соціометрична методика (Дж. Морено) [30].

Методика виявлення комунікативних умінь і навичок молодших школярів Ю. Орлова спрямована на діагностику рівня сформованості комунікативних умінь і навичок дітей молодшого шкільного віку та дозволяє визначити, наскільки успішно учень взаємодіє з однолітками й дорослими у процесі спільної діяльності. Вона вимірює здатність дитини вступати в контакт, підтримувати діалог, висловлювати власні думки й почуття, слухати

співрозмовника, узгоджувати свої дії з партнерами по спілкуванню, а також володіння мовленнєвим етикетом і невербальними засобами комунікації.

Методика складається з низки діагностичних завдань і ситуацій, які охоплюють три основні структурні компоненти комунікативної сфери: інформаційно-комунікативний (уміння розпочинати, підтримувати й завершувати розмову, отримувати та передавати інформацію), регуляційно-комунікативний (здатність узгоджувати власні дії з діями партнера, дотримуватися правил спілкування, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації) та афективно-комунікативний (уміння розуміти емоційний стан іншої людини, виявляти емпатію й адекватно реагувати на емоції співрозмовника). За результатами виконання завдань і спостереження визначається рівень сформованості комунікативних умінь – високий, середній або низький [29].

2. Методика «Визначення індексу групової згуртованості» (за Сішором) призначена для кількісного визначення ступеня згуртованості навчальної групи (класного колективу) як інтегральної характеристики міжособистісних взаємин у ній. Вона вимірює рівень єдності членів групи, їхнє емоційне ставлення до колективу, бажання належати до нього та підтримувати спільні цілі й цінності, що є важливим показником сприятливості соціально-психологічного клімату.

Опитувальник складається з п'яти запитань із варіантами відповідей, кожен з яких має певну бальну оцінку: запитання стосуються оцінки школярем своєї належності до групи, бажання перейти до іншого колективу, характеру взаємин з однокласниками, ставлення до спільних справ та оцінки керівництва (вчителя). Підсумковий індекс групової згуртованості обчислюється шляхом підсумовування балів за всіма пунктами й може варіюватися від 5 (низька згуртованість) до 19 балів (висока згуртованість), що дає змогу віднести колектив до одного з рівнів згуртованості – високого, вище середнього, середнього, нижче середнього або низького [28].

3. Соціометрична методика (Дж. Морено) призначена для вивчення структури міжособистісних взаємин у малій групі та виявлення емоційних переваг (симпатій та антипатій) між її членами. Вона є однією з найбільш валідних і широко апробованих методик діагностики взаємин саме в дитячих колективах, зокрема в групах молодших школярів, оскільки спирається на природну для дітей ситуацію вибору партнера для спільної діяльності. Методика дозволяє визначити соціометричний статус кожного учня в колективі, виявити взаємні та невзаємні вибори, з'ясувати наявність мікрогруп, а також обчислити інтегральні групові показники – коефіцієнт взаємності та індекс групової згуртованості.

Процедура передбачає, що кожному учневі пропонується у ситуації вибору назвати кількох однокласників, з якими він хотів би разом виконувати спільну діяльність (наприклад, сидіти за партою, готувати завдання чи проводити вільний час), а також тих, з ким взаємодіяти не бажає. На основі отриманих виборів складається соціоматриця та будується соціограма, які наочно відображають систему взаємин у класі. За кількістю отриманих позитивних і негативних виборів визначається соціометричний статус кожного учня, відповідно до якого діти розподіляються на статусні категорії: «лідери» (зірки), «бажані» (ті, кому надають перевагу), «прийняті», «знехтувані» та «ізольовані». Така інформація є особливо цінною для аналізу взаємин у дитячому колективі, зокрема для виявлення дітей, які потребують психолого-педагогічної підтримки в умовах інклюзивного навчання [30].

Проведення дослідження здійснювалося з урахуванням індивідуальних можливостей дітей. Для учнів з особливими освітніми потребами інструкції подавалися у спрощеній формі, використовувалися додаткові пояснення та, за потреби, допомога фахівців інклюзивно-ресурсного центру. При цьому забезпечувалася об'єктивність результатів, оскільки допомога не впливала на зміст відповідей.

Аналітично-узагальнювальний етап передбачав обробку та інтерпретацію отриманих результатів. На цьому етапі було здійснено

кількісний і якісний аналіз даних, отриманих за кожною методикою, визначено рівні розвитку комунікативних умінь, особливості міжособистісних стосунків і ступінь згуртованості учнівського колективу. Узагальнення результатів дозволило сформулювати висновки щодо специфіки міжособистісної взаємодії молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, організація емпіричного дослідження була спрямована на комплексне вивчення міжособистісних взаємин учнів початкової школи та враховувала як вікові, так і індивідуальні особливості дітей. Застосування різноманітних методик забезпечило отримання об'єктивних і надійних даних, що створює підґрунтя для подальшого аналізу результатів дослідження.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

На першому етапі емпіричного дослідження міжособистісних взаємин молодших школярів в інклюзивному класі було застосовано методику виявлення комунікативних умінь і навичок. Метою методики було визначення рівня сформованості потреби у спілкуванні, прагнення до взаємодії з однолітками та готовності дітей до встановлення міжособистісних контактів.

Таблиця 3.1

Рівень сформованості комунікативних умінь і навичок молодших школярів (n=30)

Рівень комунікативних умінь	Кількість учнів	%
Низький	7	23,3 %
Середній	12	40,0 %
Високий	11	36,7 %

Аналіз результатів дослідження показав, що найбільша частка учнів має середній рівень сформованості комунікативних умінь – 12 осіб (40 %). Такі діти загалом позитивно ставляться до спілкування з однолітками, беруть участь у спільній діяльності, однак їхня комунікативна активність є нестійкою.

У деяких ситуаціях вони можуть проявляти невпевненість, уникати ініціативи або залежати від підтримки дорослого чи більш активних однокласників (рис. 3.1).

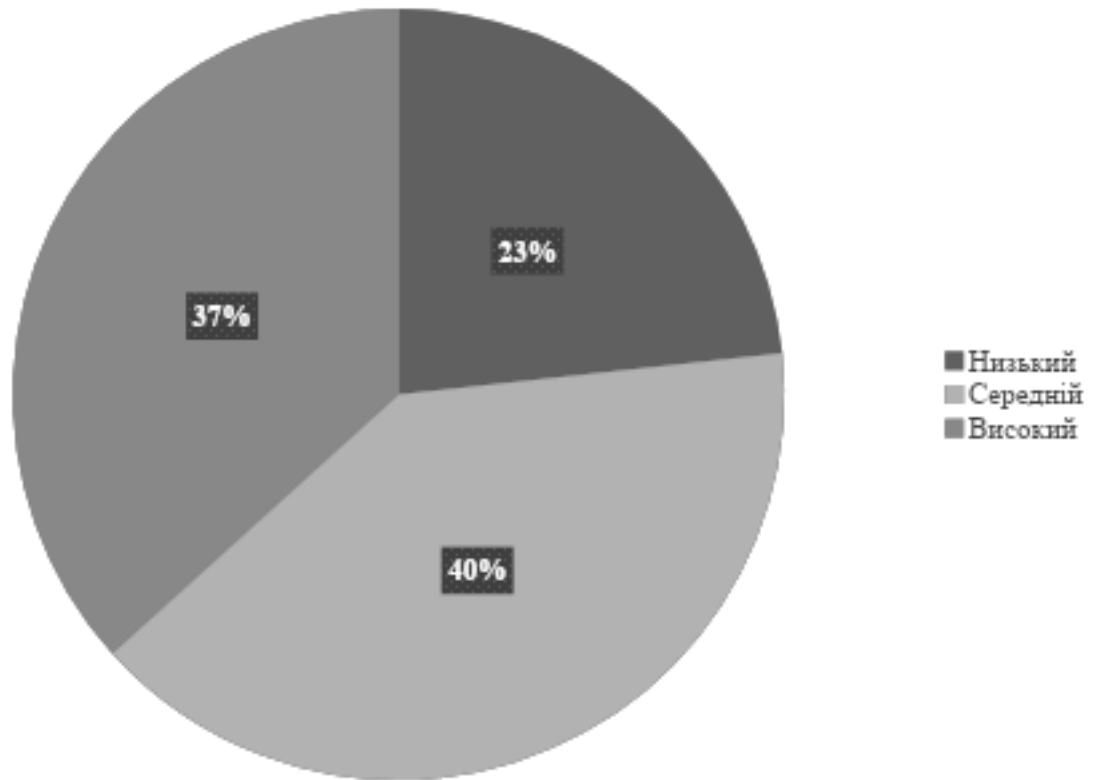


Рис. 3.1. Рівні сформованості комунікативних умінь і навичок молодших школярів

Високий рівень комунікативних умінь було виявлено у 11 учнів (36,7 %). Для цієї групи характерна виражена потреба у спілкуванні, прагнення до співпраці та готовність допомагати однокласникам. Такі школярі легко встановлюють контакт з іншими дітьми, проявляють емпатію, підтримують дружні взаємини та активно включаються у колективні види діяльності. Найчастіше до цієї групи належать учні з типовим психофізичним розвитком, які виступають ініціаторами спілкування у класному колективі.

Разом з тим низький рівень комунікативних умінь зафіксовано у 7 учнів (23,3 %). Діти цієї групи відчують труднощі у встановленні контактів з однолітками, можуть уникати колективних форм діяльності або проявляти

недостатню зацікавленість у спілкуванні. До цієї категорії переважно належать учні з особливими освітніми потребами.

Отримані результати свідчать, що у більшості молодших школярів інклюзивного класу сформовано достатній рівень комунікативної готовності до взаємодії, однак частина дітей потребує спеціальної психолого-педагогічної підтримки у розвитку навичок спілкування. Особливо це стосується учнів з особливими освітніми потребами, для яких характерні труднощі соціальної адаптації та встановлення міжособистісних контактів.

Таким чином, результати застосування методики підтверджують важливість системної роботи педагогів та психологів щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Розвиток умінь співпраці, взаємодопомоги та емпатії сприяє покращенню соціально-психологічного клімату класу та гармонізації міжособистісних взаємин між учнями.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало визначення рівня групової згуртованості учнів інклюзивного класу за методикою Сішора.

Таблиця 3.2

Рівень групової згуртованості учнів інклюзивного класу за методикою Сішора (n=30)

Рівень групової згуртованості	Кількість учнів	%
Високий	8	26,7 %
Вище середнього	9	30,0 %
Середній	7	23,3 %
Нижче середнього	4	13,3 %
Низький	2	6,7 %

Отримані дані відобразимо на рисунку 3.2.

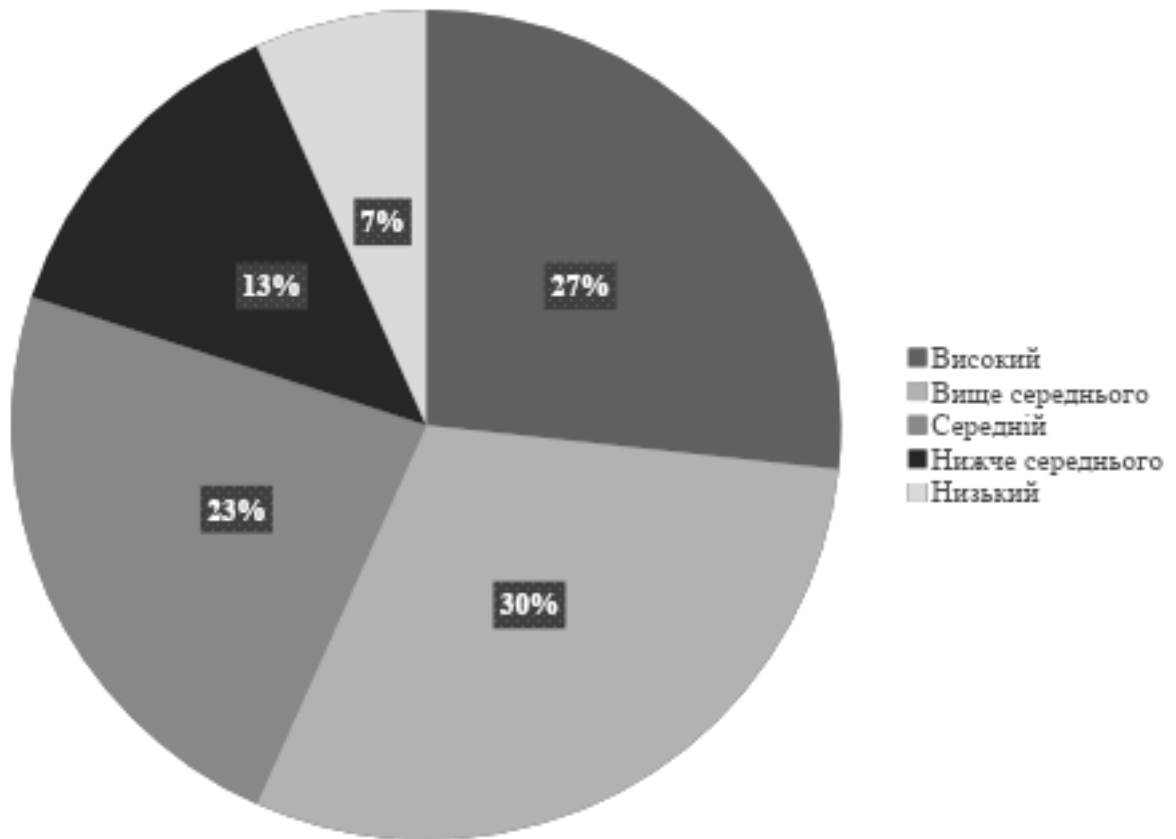


Рис. 3.2. Розподіл учнів за рівнями групової згуртованості (за методикою Сішора)

Загальний показник згуртованості молодшого школяра дорівнює 11,63 балів, що відповідає рівню згуртованості вище середнього. Це підтверджує, що більшість учнів інклюзивного класу демонструють достатній рівень групової згуртованості, що є позитивним показником функціонування колективу. Водночас наявність учнів із нижчими показниками інтеграції вказує на необхідність системної роботи щодо формування дружніх взаємин, розвитку толерантності та підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

На завершальному етапі емпіричного дослідження міжособистісних взаємин молодших школярів в інклюзивному класі було застосовано соціометричну методику (Дж. Морено). Дана методика спрямована на виявлення структури взаємин у колективі, визначення соціометричного статусу кожного учня та з'ясування характеру емоційних переваг між

однокласниками. Методика ґрунтується на процедурі взаємного вибору партнерів для спільної діяльності, що дозволяє об'єктивно відобразити реальне місце дитини в системі міжособистісних стосунків. Використання цієї методики дало можливість виявити, які учні є найбільш та найменш популярними в колективі, наскільки взаємними є їхні симпатії, а також встановити, чи інтегровані діти з особливими освітніми потребами в загальну структуру взаємин класу.

Розподіл учнів інклюзивного класу за соціометричним статусом представлено в таблиці 3.3.

Узагальнені результати соціометричного дослідження дозволяють схарактеризувати статусну структуру колективу.

Таблиця 3.3

Розподіл молодших школярів інклюзивного класу за соціометричним статусом (n=30)

Статусна категорія	Кількість учнів	%
«Зірки» (лідери)	5	16,7 %
«Бажані» (надають перевагу)	9	30,0 %
«Прийняті»	9	30,0 %
«Знехтувані»	5	16,7 %
«Ізольовані»	2	6,7 %

Як видно з таблиці 3.3, у досліджуваному колективі переважають учні зі сприятливим соціометричним статусом: до категорій «зірки» та «бажані» загалом увійшли 14 учнів (46,7 %), а ще 9 учнів (30,0 %) мають статус «прийнятих». Це свідчить про те, що більшість дітей займають у системі взаємин достатньо комфортну позицію, мають коло спілкування та користуються прихильністю однокласників. Статус «зірок» (лідерів колективу) отримали 5 учнів (16,7 %), які виявилися найбільш популярними та зібрали найбільшу кількість позитивних виборів; здебільшого це діти з типовим психофізичним розвитком, що виступають ініціаторами спільної діяльності (рис. 3.3).

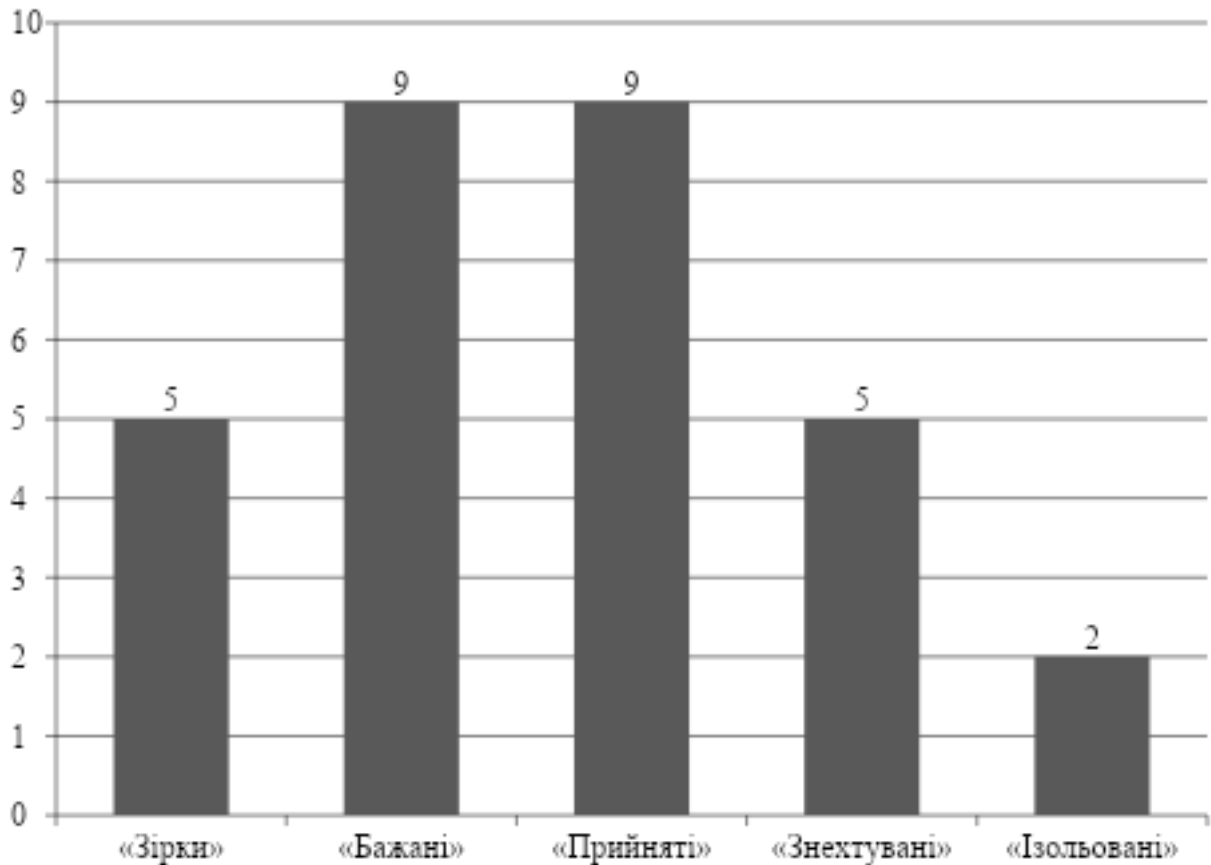


Рис. 3.3. Розподіл учнів інклюзивного класу за соціометричним статусом

Водночас результати дослідження виявили учнів із несприятливим соціометричним статусом: 5 учнів (16,7 %) отримали статус «знехтуваних», а 2 учні (6,7 %) опинилися в категорії «ізолюваних», тобто не отримали жодного позитивного вибору з боку однокласників. Саме ці діти потребують першочергової психолого-педагогічної підтримки, оскільки перебування у статусі знехтуваних або ізолюваних негативно позначається на емоційному самопочутті дитини, її самооцінці та мотивації до взаємодії. Установлено, що до цих категорій здебільшого належать учні з особливими освітніми потребами.

Для більш узагальненої характеристики міжособистісних взаємин у класі було обчислено інтегральні соціометричні показники: коефіцієнт взаємності виборів (КВ), який відображає частку взаємних виборів у загальній їх кількості, та індекс ізолюваності (Іі), що показує частку учнів, які не отримали жодного вибору. У досліджуваному колективі коефіцієнт взаємності

становить $KV = 48 \%$, що відповідає достатньо високому рівню згуртованості та свідчить про переважання взаємних, а не односторонніх симпатій між учнями. Індекс ізольованості дорівнює $I_i = 6,7 \%$, що є відносно невисоким показником, проте вказує на наявність окремих дітей, які залишаються поза системою позитивних взаємин і потребують цілеспрямованого включення в колективну взаємодію.

З метою з'ясування того, наскільки інтегрованими у систему взаємин класу є діти з особливими освітніми потребами, було проаналізовано розподіл соціометричних статусів окремо для учнів із типовим розвитком та учнів з ООП. Результати наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл учнів за соціометричним статусом залежно від особливостей психофізичного розвитку (n=30)

Соціометричний статус	Учні з типовим розвитком	Учні з ООП
«Зірки» та «бажані»	11	3
«Прийняті»	3	6
«Знехтувані»	1	4
«Ізольовані»	0	2
Усього	15	15

Аналіз даних таблиці 3.4 засвідчив суттєву відмінність у соціометричному статусі двох груп учнів. Серед дітей із типовим психофізичним розвитком переважна більшість (11 із 15) мають сприятливий статус «зірок» або «бажаних», ще троє належать до «прийнятих», і лише один учень опинився у категорії «знехтуваних». Натомість серед учнів з особливими освітніми потребами сприятливий статус мають лише 3 дитини, тоді як 6 учнів є «прийнятими», а решта (4 «знехтуваних» та 2 «ізольованих») перебувають у несприятливій соціометричній позиції.

Отримані результати свідчать, що діти з особливими освітніми потребами загалом включені в життя класного колективу, проте їхня інтеграція є неповною: вони рідше отримують статус лідерів і частіше опиняються серед знехтуваних чи ізольованих учнів. Це підтверджує, що сам

факт спільного навчання в інклюзивному класі не гарантує автоматичного формування рівноправних взаємин і потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Особливої уваги потребують двоє учнів, які отримали статус «ізолюваних». Обидві дитини мають особливі освітні потреби і відчують значні труднощі у самотійному встановленні контактів з однолітками. Відсутність позитивних виборів на їхню адресу свідчить про ризик соціальної ізоляції, що може негативно позначитися на емоційному стані та навчальній мотивації. Така ситуація потребує першочергового втручання з боку вчителя, асистента вчителя та практичного психолога.

Водночас наявність трьох учнів з ООП у складі «зірок» та «бажаних» є позитивним показником, який доводить, що за умови сприятливого освітнього середовища та підтримки з боку дорослих діти з особливими освітніми потребами здатні займати повноцінне місце в системі взаємин колективу та користуватися прихильністю однокласників. Це підтверджує потенціал інклюзивного навчання для соціальної інтеграції учнів за умови належної організації взаємодії.

Отже, результати соціометричного дослідження засвідчили, що структура міжособистісних взаємин в інклюзивному класі є загалом сприятливою: більшість учнів мають позитивний соціометричний статус, а коефіцієнт взаємності виборів свідчить про достатній рівень згуртованості колективу.

Таблиця 3.5

Середні значення показників міжособистісних взаємин молодших школярів (n=30)

Показники	Середнє значення	Стандартне відхилення
Комунікативні уміння	11,70	4,31
Групова згуртованість	11,63	3,92
Соціометричний статус	3,77	2,54

З метою поглибленого аналізу взаємозв'язків між основними показниками міжособистісних взаємин молодших школярів було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Кореляційному аналізу було піддано три показники: рівень комунікативних умінь, рівень групової згуртованості та соціометричний статус учня (виражений сумою отриманих позитивних виборів), який відображає реальне місце дитини в системі міжособистісних взаємин колективу.

Таблиця 3.6

Результати кореляційного аналізу показників міжособистісних взаємин молодших школярів (n=30)

Показники	Комунікативні уміння	Групова згуртованість	Соціометричний статус
Комунікативні уміння	1,00	0,91**	0,59**
Групова згуртованість	0,91**	1,00	0,73**
Соціометричний статус	0,59**	0,73**	1,00

Примітка: ** – кореляція значуща на рівні $p < 0,01$ (для $n=30$ $r_{кр}(0,05)=0,362$; $r_{кр}(0,01)=0,464$).

Аналіз результатів кореляційного дослідження виявив наявність статистично значущих позитивних зв'язків між усіма досліджуваними показниками. Найтісніший зв'язок встановлено між рівнем комунікативних умінь та груповою згуртованістю ($r = 0,91$; $p < 0,01$) – це означає, що учні з більш розвиненими навичками спілкування активніше інтегруються в колектив, відчувають свою приналежність до групи та позитивно оцінюють взаємини з однокласниками. Цей результат підтверджує провідну роль комунікативної компетентності у процесі соціальної інтеграції молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Виявлено також значущий зв'язок між груповою згуртованістю та соціометричним статусом учня ($r = 0,73$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що учні,

які мають вищий соціометричний статус і користуються прихильністю однокласників, водночас активніше включені в життя колективу та позитивніше оцінюють взаємини у класі. Тісний позитивний зв'язок між комунікативними вміннями та соціометричним статусом ($r = 0,59$; $p < 0,01$) додатково підтверджує, що розвинені навички спілкування є основою для набуття дитиною сприятливої позиції в системі міжособистісних взаємин групи однолітків.

Отримані кореляційні зв'язки підтверджують гіпотезу дослідження про взаємозалежність комунікативних умінь, групової згуртованості та соціометричного статусу учня в системі міжособистісних взаємин. Це доводить, що розвиток комунікативної компетентності та формування сприятливого соціально-психологічного клімату є ключовими умовами оптимізації міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання.

Проведене емпіричне дослідження міжособистісних взаємин молодших школярів в інклюзивному класі дало змогу виявити особливості комунікативної взаємодії, рівень групової згуртованості та структуру соціометричних статусів учнів. Результати методики виявлення комунікативних умінь і навичок показали, що більшість дітей мають середній та високий рівні сформованості потреби у спілкуванні. Результати визначення індексу групової згуртованості за методикою Сішора засвідчили переважання показників середнього та вище середнього рівнів. Соціометричне дослідження засвідчило, що більшість учнів мають сприятливий соціометричний статус, проте діти з особливими освітніми потребами частіше за однолітків опиняються серед знехтуваних та ізольованих. Кореляційний аналіз підтвердив тісний взаємозв'язок між комунікативною компетентністю, груповою згуртованістю та соціометричним статусом учнів, що засвідчує необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з розвитку соціальної компетентності молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

3.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо покращення міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що міжособистісні взаємини молодших школярів в умовах інклюзивного навчання мають загалом позитивну динаміку, однак потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки. Зокрема, було виявлено наявність учнів із низьким рівнем комунікативних умінь, недостатню інтеграцію окремих дітей у колектив, а також наявність учнів із несприятливим соціометричним статусом, зокрема знехтуваних та ізольованих, серед яких переважають діти з особливими освітніми потребами.

З метою систематизації результатів дослідження та визначення ефективних шляхів їх практичного використання доцільно представити основні проблеми та відповідні рекомендації у вигляді таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Психолого-педагогічні рекомендації щодо покращення міжособистісних взаємин учнів

Виявлена проблема	Прояви у дослідженні	Психолого-педагогічні рекомендації
Низький рівень комунікативних умінь	23,3 % учнів мають труднощі у спілкуванні	Проведення комунікативних тренінгів, використання рольових ігор, вправ на розвиток діалогічного мовлення
Недостатня згуртованість частини учнів	Наявність рівня згуртованості нижче середнього та низьким	Організація групових форм роботи, спільних проєктів, командних ігор
Наявність учнів із несприятливим соціометричним статусом	16,7 % учнів мають статус «знехтуваних» у колективі	Навчання навичкам конструктивного розв'язання конфліктів, розвиток емоційного контролю
Соціальна ізоляція окремих учнів (особливо з ООП)	Частина учнів має труднощі інтеграції у колектив	Індивідуальна підтримка, залучення до спільної діяльності, створення ситуацій успіху
Ризик соціальної ізоляції окремих учнів	6,7 % учнів мають статус «ізольованих» (без жодного вибору)	Створення ситуацій успіху, залучення до спільної діяльності в парах і мікрогрупах, розвиток впевненості у собі

Представлені у таблиці рекомендації спрямовані на подолання виявлених труднощів та розвиток позитивних форм взаємодії між учнями. Їх реалізація передбачає активне використання інтерактивних методів навчання, що сприяють залученню всіх учнів до спільної діяльності.

Одним із важливих напрямів роботи є розвиток комунікативних умінь молодших школярів. Це може здійснюватися через використання спеціально організованих вправ, ігор та тренінгових занять, які сприяють формуванню навичок спілкування, уміння слухати співрозмовника, висловлювати власну думку та співпрацювати з іншими.

Не менш важливим є формування згуртованості учнівського колективу. Організація спільної діяльності, групових проєктів, колективних творчих справ сприяє розвитку почуття єдності, взаємної підтримки та відповідальності. У таких умовах учні отримують можливість краще пізнати один одного, що позитивно впливає на характер міжособистісних взаємин.

Особливу увагу слід приділити роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби. Для них важливо створити умови, що сприяють включенню в колектив, формуванню позитивного досвіду взаємодії та розвитку соціальних навичок. Це передбачає індивідуальний підхід, підтримку з боку вчителя та асистента, а також залучення до спільної діяльності з однолітками.

Формування емоційної культури учнів виступає фундаментальним інструментом гармонізації міжособистісного простору, оскільки вона охоплює здатність до глибокого усвідомлення та конструктивного вираження почуттів. Це не просто сукупність етичних норм, а складна психологічна компетентність, яка дозволяє дитині ідентифікувати власні внутрішні стани та співвідносити їх із зовнішніми соціальними вимогами. Розвинена емоційна культура забезпечує внутрішню стабільність особистості, що є критично важливим для запобігання деструктивним проявам у поведінці, особливо в умовах інтенсивної групової взаємодії, де емоційне напруження може виникати спонтанно.

До основних напрямів психолого-педагогічної роботи щодо покращення міжособистісних взаємин можна віднести:

- розвиток комунікативної компетентності учнів;
- формування навичок співпраці та взаємодії;
- виховання толерантності та поваги до індивідуальних відмінностей;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату;
- індивідуальну підтримку учнів із труднощами у спілкуванні.

Таким чином, реалізація запропонованих психолого-педагогічних рекомендацій сприятиме покращенню міжособистісних взаємин у класі з інклюзивною формою навчання, підвищенню рівня згуртованості колективу та забезпеченню ефективної соціальної інтеграції кожного учня. Це, у свою чергу, створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості та успішного функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було представлено результати емпіричного дослідження міжособистісних взаємин молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Емпіричне дослідження було проведено на базі Інклюзивно-ресурсного центру «РОСТОК» Губиниської селищної ради Новомосковського району. Вибірку дослідження склали учні 2–4 класів, які навчаються за інклюзивною формою, серед яких були як діти з типовим психофізичним розвитком, так і учні з особливими освітніми потребами. У дослідженні було використано три психодіагностичні методики: методику виявлення комунікативних умінь і навичок молодших школярів Ю. Орлова, методику «Визначення індексу групової згуртованості» (за Сішором) та соціометричну методику (Дж. Морено). Для виявлення взаємозв'язків між основними показниками

міжособистісних взаємин застосовано кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

За результатами методики виявлення комунікативних умінь встановлено, що 40,0 % учнів мають середній рівень розвитку комунікативних навичок, 36,7 % – високий, тоді як 23,3 % продемонстрували низький рівень. Це свідчить про загальну готовність більшості дітей до взаємодії, проте наявність значної частки учнів із низькими показниками вказує на потребу у спеціальній психолого-педагогічній підтримці, особливо серед дітей з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження групової згуртованості показали, що найбільша частка учнів має рівень згуртованості вище середнього (30,0 %) та високий (26,7 %), що свідчить про відносно сприятливий соціально-психологічний клімат у класі. Водночас 23,3 % учнів мають середній рівень згуртованості, 13,3 % – нижче середнього, а 6,7 % – низький рівень. Загальний показник згуртованості по групі становить 11,63 балів, що відповідає рівню вище середнього за шкалою Сішора. Разом з тим, наявність учнів із низькими показниками вказує на необхідність цілеспрямованої роботи щодо їх включення у групову взаємодію.

Соціометричне дослідження засвідчило загалом сприятливу структуру міжособистісних взаємин в інклюзивному класі. Більшість учнів мають позитивний соціометричний статус: до категорій «зірок» та «бажаних» загалом увійшли 46,7 % дітей, ще 30,0 % отримали статус «прийнятих». Несприятливий статус виявлено у 23,4 % учнів, з яких 16,7 % є «знехтуваними», а 6,7 % – «ізольованими». Коефіцієнт взаємності виборів становить 48 %, а індекс ізольованості – 6,7 %, що загалом свідчить про достатній рівень згуртованості колективу. Аналіз розподілу статусів залежно від особливостей розвитку засвідчив, що діти з особливими освітніми потребами інтегровані в систему взаємин нерівномірно і частіше за однолітків з типовим розвитком опиняються серед знехтуваних та ізольованих учнів.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність тісних статистично значущих зв'язків між основними показниками міжособистісних взаємин: рівнем комунікативних умінь і груповою згуртованістю ($r=0,91$; $p<0,01$), груповою згуртованістю та соціометричним статусом учня ($r=0,73$; $p<0,01$), а також між комунікативними вміннями та соціометричним статусом ($r=0,59$; $p<0,01$). Отримані результати доводять, що розвиток комунікативної компетентності є провідним чинником інтеграції учнів у колектив та набуття дитиною сприятливої позиції в системі міжособистісних взаємин.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили, що міжособистісні взаємини в інклюзивному класі мають неоднорідний характер і поєднують як позитивні, так і проблемні аспекти. Виявлені показники підтверджують необхідність системної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних умінь, підвищення згуртованості колективу та забезпечення ефективної соціальної інтеграції всіх учнів, особливо тих, які мають особливі освітні потреби.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було здійснено комплексне дослідження проблеми міжособистісних взаємин молодших школярів у класі з інклюзивною формою навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективної соціалізації дітей, розвитку їхніх комунікативних умінь та формування позитивних взаємин у сучасному освітньому середовищі, що ґрунтується на принципах інклюзії.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що міжособистісні взаємини є складним психолого-педагогічним явищем, яке охоплює систему емоційних, когнітивних і поведінкових зв'язків між людьми. Вони формуються у процесі спільної діяльності та спілкування і виступають важливим чинником розвитку особистості, її соціальної адаптації та самореалізації. З'ясовано, що молодший шкільний вік є важливим етапом формування міжособистісних взаємин. У цей період відбувається становлення навичок спілкування, співпраці, емпатії, формування соціальних ролей і статусів у колективі. Водночас для дітей характерні певні труднощі у взаємодії, що пов'язані з недостатнім рівнем розвитку комунікативних умінь і обмеженим соціальним досвідом.

У роботі обґрунтовано, що інклюзивне освітнє середовище є важливим чинником формування міжособистісних взаємин учнів. Воно створює умови для розвитку толерантності, взаєморозуміння та соціальної взаємодії, сприяє включенню кожної дитини в колектив незалежно від її індивідуальних особливостей. Водночас ефективність цього процесу залежить від організації освітнього середовища та рівня психолого-педагогічного супроводу.

У другому розділі встановлено, що соціально-психологічний клімат інклюзивного класу є важливим показником якості міжособистісних взаємин. Сприятливий клімат забезпечує емоційний комфорт, розвиток позитивних взаємин і підвищення навчальної мотивації учнів, тоді як несприятливий може призводити до конфліктів, ізоляції та зниження ефективності навчання. Доведено, що ключову роль у формуванні міжособистісних взаємин

відіграють учитель та асистент вчителя. Вони забезпечують організацію взаємодії, створення сприятливого психологічного середовища, розвиток комунікативних умінь учнів та формування толерантного ставлення до різноманітності.

У процесі дослідження визначено основні труднощі міжособистісної взаємодії в умовах інклюзії, серед яких комунікативні бар'єри, недостатній рівень прийняття відмінностей, конфліктність і соціальна ізоляція окремих учнів. Ці труднощі потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи щодо їх подолання.

Емпіричне дослідження показало, що 40,0 % учнів мають середній рівень комунікативних умінь, 36,7 % – високий, тоді як 23,3 % демонструють низький рівень. Це свідчить про загалом достатній рівень готовності до взаємодії, однак частина дітей потребує додаткової підтримки у розвитку навичок спілкування. Результати дослідження групової згуртованості засвідчили, що 30,0 % учнів мають рівень вище середнього, 26,7 % – високий, що характеризує позитивний соціально-психологічний клімат у класі. Водночас наявність учнів із нижчим рівнем згуртованості (13,3 % – нижче середнього, 6,7 % – низький) вказує на необхідність посилення роботи щодо їх інтеграції в колектив. Соціометричне дослідження засвідчило, що більшість учнів мають сприятливий соціометричний статус («зірки» та «бажані» – 46,7 %, «прийняті» – 30,0 %), тоді як 16,7 % дітей є «знехтуваними», а 6,7 % – «ізольованими». Установлено, що до несприятливих статусних категорій частіше за однолітків з типовим розвитком належать діти з особливими освітніми потребами. Це свідчить про складну структуру взаємин у класі та необхідність їх педагогічної корекції.

На основі отриманих результатів було розроблено психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на покращення міжособистісних взаємин. Вони передбачають розвиток комунікативних умінь, формування навичок співпраці, виховання толерантності, створення сприятливого психологічного клімату та індивідуальну підтримку учнів з труднощами у

взаємодії. Доведено, що реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню рівня згуртованості класного колективу, зниженню конфліктності, розвитку позитивних форм взаємодії та забезпеченню ефективної соціальної інтеграції учнів в умовах інклюзивного навчання.

Отже, поставлені у роботі мета та завдання досягнуті, а результати дослідження підтверджують необхідність системного підходу до формування міжособистісних взаємин молодших школярів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації програм психолого-педагогічного супроводу, спрямованих на розвиток соціальної компетентності учнів в інклюзивному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16, «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»*. 2016. Вип. 26. С. 3–7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_26_3 (дата звернення: 10.05.2026).
2. Бабяк О. В. Проблема міжособистісних стосунків у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами*. 2020. № 1 (14). С. 201–209. URL: <https://surl.li/utbvbl> (дата звернення: 10.05.2026).
3. Бачинська Є. М. Вектори змін методичної роботи в закладах загальної середньої освіти в контексті реформування освіти в Україні. *Народна освіта*. 2017. Вип. 3. С. 16–21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_3_5 (дата звернення: 10.05.2026).
4. Бельдій А., Волошина О. Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. Вип. 52. С. 13–16. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/486f69f2-498d-4473-8e89-41eb3f3ad62d/content> (дата звернення: 10.05.2026).
5. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець XX ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2013. Вип. 23. С. 18–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_7 (дата звернення: 10.05.2026).
6. Васильєва Г. І. Позиції зарубіжних вчених впровадження інклюзивної освіти. *Методологія неперервної освіти та наукового дослідження* : кол. монографія / за ред. Н. М. Рідей, Е. В. Лузік. Київ : ТОВ ЦП

«Компринт», 2020. С. 125–132. URL: <https://surl.lu/qbnjsv> (дата звернення: 10.05.2026).

7. Верьовкіна Ж. Л., Любарець В. В. Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя закладів освіти з інклюзивною формою навчання. Київ : Міленіум, 2020. 90 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.19/Verovnika_1404.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

8. Волянчук Н. Ю. та ін. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ, 2019. 254 с. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/14a82805-7b31-4866-8059-fc640a894488/content> (дата звернення: 10.05.2026).

9. Грищенко Г. Партнерська взаємодія як основа ефективного упровадження інклюзивного навчання в Україні. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії* : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (25 квіт. 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 17–20. URL: <https://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/1maket.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

10. Гуменюк О. Психологія Я-концепції. Тернопіль : Економічна думка, 2012. 186 с. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/items/861a8a4d-9753-4e07-bd2a-0395ad59fadf> (дата звернення: 10.05.2026).

11. Дмитренко К. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : Основа, 2020. 120 с. URL: https://e-kniga.in.ua/product/pratsumo_z_osoblivou_ditinou_u_zvitchajnj_shkol/ (дата звернення: 10.05.2026).

12. Єрмакова Т. С. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного середовища. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2019. Вип. 2. С. 24–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2019_2_5 (дата звернення: 10.05.2026).

13. Жук Т. В. та ін. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : навч.-метод. посіб. / за ред. А. Г. Обухівської. Київ

: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с. URL: <https://surl.li/miqhws> (дата звернення: 10.05.2026).

14. Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи : матеріали наук.-пед. підвищення кваліфікації (23 січ. – 5 берез. 2023 р.). Одеса : Гельветика, 2023. 180 с. URL: https://kpdі.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zbirnyk-tez-advanced_training_ped_23-sichnya-5-bereznaya-2023.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

15. Католик Г., Калька Н. Психологія особистості (в схемах, презентаціях і таблицях) : навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2022. 158 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/4747/1/POSIBNYK-psychology.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

16. Кацавець Р. С. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Алерта, 2021. 134 с. URL: https://jurkniga.ua/contents/psikhologiya-osobistosti-navchalniy-posibnik.pdf?srsId=AfmBOopsLNe68qlz-8Fj8c8WVTbssnrl7PGQn8Nh-Sxk4C8R_15G_Wz9 (дата звернення: 10.05.2026).

17. Козак О. В. Організаційні умови інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами у педагогічному виші. *Питання психології*. 2023. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=ceP8jnIAAAAJ&citation_for_view=ceP8jnIAAAAJ:eQOLeE2rZwMC (дата звернення: 10.05.2026).

18. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3 (дата звернення: 10.05.2026).

19. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 304 с. URL: <https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D1%8F/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osv>

[itnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20\(Kolupaieva_Taranche nko\).pdf](#) (дата звернення: 10.05.2026).

20. Коссова-Сіліна Г. О. Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 129 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740470/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9A%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A1%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

21. Кравчук О., Шелепко Г. Організація інклюзивного навчання у системі управління діяльністю в закладі освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. № 1 (7). С. 165–171. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/261222> (дата звернення: 10.05.2026).

22. Кричківська О. В., Хренова В. В., Гончар Н. П. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 6 (6). С. 188–198. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/1839> (дата звернення: 10.05.2026).

23. Лехолетова М. М., Лях Т. Л., Сапіга С. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 1 (12). С. 89–96. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/issue/view/18049> (дата звернення: 10.05.2026).

24. Любарець В. В., Васильєва Г. І., Верьовкіна Ж. Л. Диференційований підхід в інклюзивній освіті. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. пр. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. Київ : Наша друкарня, 2017. Вип. 13. С. 150–156. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/91> (дата звернення: 10.05.2026).

25. Любарець В., Васильєва Г., Верьовкіна Ж. Нормативно-правові аспекти в інклюзивній освіті. *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи*

: кол. монографія / голов. ред. В. В. Любарець, В. В. Бахмат. Київ : Міленіум, 2020. С. 216–227. URL:

https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Vasyleva_dis1.pdf

(дата звернення: 10.05.2026).

26. Лях Т. та ін. Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у період війни. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 2. С. 24–30. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3> (дата звернення: 10.05.2026).

27. Маланчій В. та ін. Інклюзивне навчання в закладах середньої освіти: керівництво для тренерів : навч.-метод. посіб. 2018. 174 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26219/> (дата звернення: 10.05.2026).

28. Методика «Визначення індексу групової згуртованості» (за Сішором). URL: <https://studfile.net/preview/5602236/page:6/> (дата звернення: 10.01.2026).

29. Методика виявлення комунікативних умінь і навичок молодших школярів Ю. Орлова. URL: <https://drive.google.com/file/d/11w4qHiTKabBLdH6Htc6xQHA4KxDRB9Wr/view?usp=sharing> (дата звернення: 10.01.2026).

30. Соціометрія як метод дослідження міжособистісних стосунків : методичні рекомендації / уклад. Н. В. Чудаєва, Г. О. Шульдик. Умань : ПП Жовтий, 2013. 38 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/111> (дата звернення: 10.01.2026).

31. Москалець В. П. Психологія особистості : підручник. 3-тє вид., перероб., доповн. Київ : Ліра-К, 2020. 364 с. URL: https://lira-k.com.ua/preview/12676.pdf?srsId=AfmBOopaRRoI6iWm4wtGGEANQVWm3er8M4V81_WduNeT3IfMyTFhYGzV (дата звернення: 10.05.2026).

32. Поліщук В. М. Соціальна психологія : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2021. 271 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39247/1/Polishchuk%20V.M.%20_Soc.psychologie_IL.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

33. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).
34. Рачова Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами. *Дефектолог.* 2019. Вип. 10. С. 4–8. URL: https://www.researchgate.net/publication/401114368_PSIHOLOGO-PEDAGOGICNIJ_SUPROVID_DITEJ_Z_OOP_V_INKLUZIVNOMU_SEREDOVISI_SUCASNI_PIDHODI (дата звернення: 10.05.2026).
35. Савченко О. Я. Збірник матеріалів перших всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко. 2021. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zbirnyk_I_pedchytan_2021.pdf (дата звернення: 10.05.2026).
36. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9, т. 2. С. 215–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%282%29_23 (дата звернення: 10.05.2026).
37. Соціальна психологія : навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2024. 595 с. URL: <http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/6230> (дата звернення: 10.05.2026).
38. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ: Плеяди, 2015. 66 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14802/1/N_Zaerkova_I_Lucenko_Individ_program_IPPO.pdf (дата звернення: 10.05.2026).
39. Столяренко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с. URL: <https://filos.lnu.edu.ua/wp->

<content/uploads/2020/03/Psykholohia-osobystosti.-Stoliarenko-O.-B..pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

40. Сурякова М. В., Панфілова Г. Б., Склянська О. В. Соціальна психологія (з основами соціально-психологічного тренінгу) : навч. посіб. Дніпро : Середняк Т. К., 2021. 150 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059460.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

41. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. Київ : Університет «Україна», 2015. 436 с. URL: https://hist.km.ua/images/publikatsiji/navchalno-metodichnij-posibnik_chajkovskij.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

42. Чеботарьова О. та ін. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. Чеботарьової. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=5762> (дата звернення: 10.05.2026).

43. Черніченко Л. А. Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2022. 142 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/42840/1/1.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

44. Шахова О. Г. Соціальна психологія особистості : навч. посіб. Харків : Контраст, 2019. 116 с. URL: <https://surl.li/ggrhbj> (дата звернення: 10.05.2026).

45. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Львів : Новий світ – 2000, 2019. 264 с. URL: <https://ns2000.com.ua/osnovy-inkliuzyvnoi-pedahohiky/> (дата звернення: 10.05.2026).

46. Ярмола Н. та ін. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с. URL: <https://surl.li/eircej> (дата звернення: 10.05.2026).

47. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 7 (25). С. 554–567. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/2111> (дата звернення: 10.05.2026).

48. Łuniewska J. R. Edukacja włączająca a pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2019. 13 s. URL: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/edukacja-wlaczajaca-a-pomoc-psychologiczno-pedagogiczna.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).

49. Garrote A., Moser Opitz E., Gebhardt M. The social relationships of students with intellectual disabilities in inclusive elementary classrooms. *Education Sciences & Society*. 2021. Vol. 12, № 3. P. 204–213. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23913/pdf/ESP_2021_3_Garrote_MoserOpitz_The_social_relationships.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

50. Wang Z., Schwab S. Social participation for students with special needs in inclusive classrooms: a systematic review and meta-analysis. *European Journal of Special Needs Education*. 2023. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12272695/> (дата звернення: 10.05.2026).

ДОДАТКИ ДОДАТОК А

Первинні результати респондентів за методикою виявлення комунікативних умінь і навичок

№	К-сть «+»	К-сть «-»	Сума балів
1	27	6	30
2	25	8	28
3	28	5	31
4	24	9	27
5	22	11	24
6	26	7	29
7	27	6	30
8	23	10	26
9	25	8	28
10	24	9	27
11	26	7	29
12	27	6	30
13	23	10	25
14	25	8	28
15	26	7	29
16	24	9	27
17	27	6	30
18	22	11	24
19	25	8	28
20	26	7	29
21	24	9	27
22	27	6	30
23	23	10	26
24	25	8	28
25	26	7	29
26	22	11	24
27	25	8	28
28	27	6	30
29	24	9	27
30	23	10	25

ДОДАТОК Б

Первинні результати визначення індексу групової згуртованості (за методикою Сішора)

№	I	II	III	IV	V	Сума
1	5	4	3	2	2	16
2	4	4	3	2	1	14
3	4	3	2	2	1	12
4	3	3	2	1	1	10
5	3	2	2	1	0	8
6	4	4	3	2	2	15
7	5	4	3	3	2	17
8	2	2	1	1	0	6
9	4	3	3	2	1	13
10	3	3	2	1	2	11
11	5	4	3	2	2	16
12	4	4	3	2	2	15
13	2	2	1	0	0	5
14	4	3	2	2	1	12
15	4	4	3	2	1	14
16	3	3	2	1	1	10
17	5	4	3	2	2	16
18	1	1	1	0	1	4
19	4	3	3	2	1	13
20	4	4	3	2	2	15
21	3	2	2	1	1	9
22	5	4	3	3	2	17
23	2	2	1	1	0	6
24	4	3	2	2	1	12
25	5	4	3	2	2	16
26	2	2	1	0	0	5
27	3	3	2	2	1	11
28	5	5	3	3	2	18
29	3	3	2	1	1	10
30	1	1	0	0	1	3

ДОДАТОК В

Первинні результати респондентів за соціометричною методикою (Дж. Морено)

№	Соціометричний статус	Отримано позитивних виборів	Взаємних виборів
1	«Зірка»	8	1
2	«Зірка»	9	0
3	«Зірка»	6	0
4	«Зірка»	8	0
5	«Зірка»	7	0
6	«Бажаний»	4	3
7	«Бажаний»	5	0
8	«Бажаний»	4	0
9	«Бажаний»	5	0
10	«Бажаний»	4	1
11	«Бажаний»	4	3
12	«Бажаний»	4	1
13	«Бажаний»	4	1
14	«Бажаний»	5	3
15	«Прийнятий»	2	0
16	«Прийнятий»	3	0
17	«Прийнятий»	2	0
18	«Прийнятий»	3	0
19	«Прийнятий»	2	0
20	«Прийнятий»	2	1
21	«Прийнятий»	3	1
22	«Прийнятий»	3	1
23	«Прийнятий»	3	1
24	«Знехтуваний»	0	0
25	«Знехтуваний»	0	0
26	«Знехтуваний»	0	0
27	«Знехтуваний»	0	0
28	«Знехтуваний»	1	1
29	«Ізольований»	0	0
30	«Ізольований»	0	0

Примітка:

Соціометричний статус визначався за кількістю отриманих позитивних виборів:

«зірка» (6 і більше виборів), «бажаний» (3–5), «прийнятий» (1–2), «знехтуваний» (жоден або один негативний баланс), «ізолюваний» (жодного вибору).