Міністерство освіти і науки України

Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

з теми: **«ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ»**

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02
Корекційна психопедагогіка денної форми
здобуття вищої освіти
ПАЛАНЮК Мар’яна Богданівна

Керівник: **Докучина Т. О.,**
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам’янець-Подільський – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП ……...4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ……...……...6

1.1. Загальна характеристика дитячих колективів та етапів їх формування ……6

1.2. Сутність та особливості формування колективу учнів інклюзивного класу..15

1.3. Роль педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу ……..…….23

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ 30

2.1. Методика дослідження колективу учнів інклюзивного класу ...……30

2.2. Результати дослідження ……...……..35

2.3. Зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу …….46

ВИСНОВКИ…….57

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...…….....60

ДОДАТКИ…….66

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку суспільства інклюзивна освіта посідає важливе місце в системі загальної середньої освіти, адже спрямована на забезпечення права кожної дитини на якісне навчання та розвиток у максимально наближених до природних умовах. Проблема організації інклюзивного навчання залишається надзвичайно актуальною, оскільки вимагає комплексного підходу до створення умов, що сприяють успішній соціалізації та особистісній реалізації кожного учня. Одним із визначальних аспектів ефективності інклюзивної освіти є формування згуртованого і психологічно безпечного учнівського колективу.

Формування колективу інклюзивного класу має особливе значення, оскільки саме колектив здатний стати джерелом підтримки, прийняття і розвитку для дитини з особливими освітніми потребами. Створення толерантного середовища, виховання в учнів емпатії, взаєморозуміння, готовності допомагати є невід'ємними складовими цього процесу. Згуртований колектив сприяє успішній інтеграції дітей із порушеннями психофізичного розвитку, знижує рівень соціальної напруги та запобігає виникненню випадків дискримінації й булінгу.

Успішність процесу формування колективу інклюзивного класу безпосередньо залежить від якісної організації психолого-педагогічного супроводу, що має здійснюватися через скоординовану діяльність усіх учасників освітнього процесу. Педагоги, психологи, соціальні працівники, асистенти вчителів у тісній співпраці з батьками повинні спільно розробляти та впроваджувати індивідуальні програми розвитку, плани інклюзивного навчання, а також заходи з формування позитивного мікроклімату в класі. Комплексна взаємодія всіх учасників освітнього процесу є запорукою створення сприятливого середовища для ефективного навчання та гармонійного розвитку всіх дітей.

Сутність та особливості формування дитячих колективів розкрито в працях М. Марушки [16], А. Прокопенко [28], О. Пуйо [31], В. Рябик, М. Хас [34], О. Сараєвої [36] та інших вчених. Окремі аспекти формування колективу учнів інклюзивного класу є предметом наукових пошуків Т. Довганюк, А. Яценко [6], І. Загорської [9], Г. Заможської [10], С. Миронової [18-20], І. Немировської, Н. Савінової [21], М. Орлової [22], О. Рассказової [32], О. Чопік [43-48] багатьох інших дослідників.

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень, проблема формування колективу учнів інклюзивного класу, на нашу думку, потребує більш ґрунтовного вивчення, що й зумовлює вибір теми дослідження **«Формування колективу учнів інклюзивного класу».**

Об'єктом дослідження є процес формування колективу учнів інклюзивного класу.

Предмет дослідження: зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей формування колективу учнів інклюзивного класу та визначенні змісту і методів, що сприяють створенню згуртованого та толерантного колективу.

Відповідно мети дослідження поставлено такі **завдання:**

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми формування колективу учнів.

2. Визначити сутність та особливості формування колективу учнів інклюзивного класу.

3. Розкрити роль педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу.

4. Розробити методику дослідження колективу учнів інклюзивного класу та проаналізувати отримані результати.

5. Запропонувати зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу.

Методи дослідження:

1) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми формування колективу учнів інклюзивного класу;

2) емпіричні: спостереження, анкетування, бесіди з учнями та педагогами;

3) методи математичної обробки даних (статистичний аналіз результатів).

Елементи наукової новизни:

— уточнено зміст понять «колектив», «дитячий колектив», «колектив учнів інклюзивного класу»;

— розкрито роль педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу;

— визначено зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу.

Практичне значення роботи. Матеріали, викладені в межах даного дослідження можуть бути використані вчителями інклюзивних класів, асистентами вчителів для організації ефективної взаємодії учнів в інклюзивному класі, а також студентами під час написання дипломних робіт та підготовки до педагогічної практики.

Апробація результатів дослідження.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що включає 51 найменування та додатків. Робота містить 5 таблиць та 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

1.1. Загальна характеристика дитячих колективів та етапів їх формування

Дитячий колектив вирізняється багатством та розмаїттям змісту життя, видів і форм діяльності та спілкування. Справжній згуртований колектив виникає не відразу, а проходить певні етапи свого формування, оскільки виховний колектив – це не тільки спільне об'єднання дітей, а й педагогічно організована система стосунків.

Стадії розвитку дитячого колективу виступають результатом педагогічного впливу, свідомого використання законів формування колективу. Процеси колективотворення при цьому супроводжуються низкою соціально-психологічних феноменів: підвищенням групової згуртованості, формуванням колективістських норм поведінки та стосунків, проявом колективістської ідентифікації.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показує, що на часі проблема виховання особистості дитини у колективі є досить актуальною. Свідченням цього є численні дослідження М. Марушки [16], А. Прокопенко [28], О. Пуйо [31], В. Рябик, М. Хас [34], О. Сараєвої [36], О. Кулаченко, І. Молодушкіної [39] та багатьох інших вчених.

Сучасне трактування поняття «дитячий колектив» потребує звернення до історичних витоків. У філологічних, філософських, педагогічних, психологічних та соціологічних джерелах поняття **«колектив»** трактується неоднозначно. Комплексний аналіз зазначеного терміну передбачає врахування його визначення у різних суспільних науках.

У лінгвістичних джерелах «колектив» визначається як суспільна форма об’єднання людей, що виникає на основі спільної праці та громадських інтересів, яким підпорядковуються дії, вчинки та особисті прагнення окремих осіб (наприклад, виробничий або трудовий колектив) [17, с. 338].

Колектив – це сукупність людей, об’єднаних спільною діяльністю та інтересами; група осіб, пов’язаних співпрацею в межах організації, установи чи підприємства [3, с. 440]. Таким чином, у лінгвістичних джерелах колектив розглядається як об’єднання людей для праці або діяльності в межах групи чи організації.

Філософські джерела визначають «колектив» як відносно компактну спільноту, що зосереджена на вирішенні конкретних суспільних завдань, де інтереси особистості та суспільства перебувають у взаємозалежності [31, с. 44].

У психології колектив (від лат. collectifious – «збірний») визначається як група об'єднаних загальними цілями і задачами людей, що досягла в процесі спільної діяльності високого рівня розвитку [49, с. 199].

В колективі формується особливий тип міжособистісних відносин, для яких характерні: висока згуртованість; колективістське самовизначення – на противагу конформності або нонконформності, що проявляються в групах з низьким рівнем розвитку; колективістська ідентифікація; соціально важливий характер мотивації міжособистісних виборів; висока референтність членів колективу у ставленні один до одного; об'єктивність у покладанні й прийнятті відповідальності за результати спільної діяльності [49, с. 199].

Такі відносини сприяють вихованню колективістських рис і створюють умови для всебічного та гармонійного розвитку кожного учасника групи, що в підсумку веде до формування колективізму як особливої риси розвитку групи. У справжньому колективі проявляються соціально-психологічні закономірності, які суттєво відрізняються від тих, що притаманні групам із низьким рівнем розвитку. Зокрема, у міру зростання колективу:

1) внесок кожного члена не зменшується;

2) емоційна єдність з групою залишається високою;

3) мотивація до спільної роботи не слабшає;

4) індивідуальні та групові інтереси не суперечать одне одному;

5) ефективність спільної діяльності тісно пов'язана з позитивним психологічним кліматом;

6) активніше розвиваються процеси інтеграції та самореалізації. На відміну від випадкових груп, у колективі навіть зі збільшенням кількості учасників готовність допомогти іншому не знижується [49, с. 200].

Групові процеси в колективі мають ієрархічну будову й формують багаторівневу (стратометричну) структуру, основою якої є спільна діяльність, що має соціально важливі цілі (рис. 1.1).

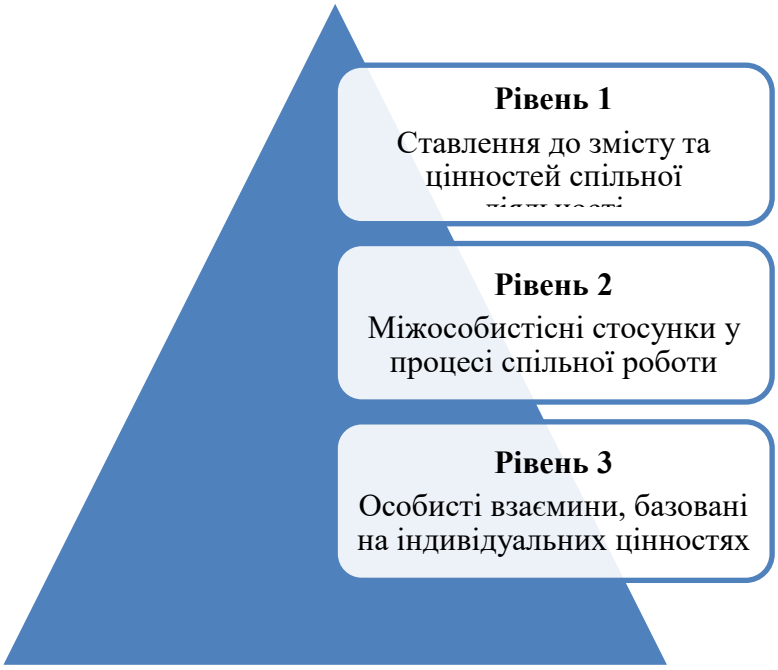

Рис. 1.1. Структура колективної діяльності [49]

Перший рівень структури охоплює ставлення членів колективу до змісту та цінностей спільної діяльності, що забезпечує їхню згуртованість. Другий рівень складають міжособистісні стосунки, які виникають у процесі спільної роботи. Третій рівень включає особисті взаємини, що базуються на індивідуальних цінностях, не пов'язаних із колективною діяльністю. Закономірності, характерні для одного рівня, не можна переносити на інший,

тому оцінюючи розвиток колективу, психолог має зосереджуватись на глибинних, а не поверхневих характеристиках [49, с. 200].

Українська дослідниця О. Пуйо поняття «**дитячий колектив**» розглядає як об'єднання дітей з метою виховання та особистісного зростання в процесі формування взаємин через різні види діяльності, що буде запорукою їх успішного входження в соціум [31, с. 46].

Метою колективу, як зазначає О. Пуйо, є розвиток, задоволення різноманітних потреб та інтересів кожного, особистісне взаємозбагачення у процесі діяльності, спілкування та міжособистісні стосунки [31, с. 44].

Нам імпонує думка вченої, оскільки вона акцентує увагу на тому, що дитячий колектив – це не лише формальна група дітей, об'єднана навчанням, а передусім середовище для розвитку особистості. У такому колективі формуються соціальні навички, відповідальність, здатність співпрацювати та знаходити компроміси. Через участь у спільних видах діяльності діти вчаться враховувати інтереси інших, висловлювати власну позицію, розв'язувати конфлікти й приймати колективні рішення, що є важливими чинниками соціалізації.

Крім того, визначення О. Пуйо підкреслює, що взаємини у дитячому колективі мають виховний потенціал і значною мірою впливають на формування ціннісних орієнтацій, моральних якостей та емоційної культури дитини. Створення сприятливого мікроклімату, у якому панують довіра, взаємоповага й підтримка, сприяє не лише гармонійному розвитку особистості, а й підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Таким чином, педагогічно організований колектив стає важливим чинником підготовки учнів до успішного входження у доросле життя [31, с. 45].

О. Сараєва поняття «дитячий колектив» потрактовує наступним чином, а саме: «динамічна система, оскільки постійно у ньому стрімко змінюється як колектив загалом, так і кожна дитина зокрема» [36, с. 286].

Зміни у дитячому колективі не є випадковими, адже вони відбуваються під цілеспрямованим впливом педагогів, які добирають найбільш ефективні методи, прийоми та засоби для розв'язання актуальних виховних завдань. Такі підходи сприяють виховному впливу не лише на весь дитячий колектив, а й на кожного вихованця індивідуально.

Тому головне завдання педагога полягає у сприянні соціалізації дитини, засвоєнні нею культурних цінностей, норм і правил поведінки в суспільстві. Водночас складність цього процесу зосереджується у необхідності не лише передати загальноприйняті стандарти, а й зберегти та розвинути індивідуальні риси, здібності дитини, допомогти їй проявити особистісний стиль діяльності й поведінки [36, с. 286].

Роль дитячого колективу полягає в тому, що він сприяє розвитку власних знань, створює умови для соціально-психологічного розвитку індивіда, вчить відстоювати свої погляди і переконання, є середовищем, в якій людина знає свої переваги і недоліки, своє «я», свою індивідуальність, усвідомлює необхідність спілкування, спільна діяльність асимілює соціальні норми [10, с. 68].

Дитячий колектив, на переконання О. Сараєвої, є соціальною системою, яка постійно розвивається. Його основне завдання – допомагати дітям освоювати соціальні норми, традиції, способи співпраці й цінності, що є частиною культурної спадщини суспільства. Завдяки цілеспрямованому керівництву педагога та зміні виховних завдань дитячий колектив стає важливим соціокультурним середовищем для життя і розвитку учнів [37, с. 70].

У межах колективу кожна дитина виступає активним учасником взаємин на різних рівнях:

1) інформаційному – діти обмінюються інформацією, обговорюють проблеми, шукають рішення, планують майбутні дії;

2) діяльнісному – співпрацюють у різних видах спільної діяльності за інтересами, створюють і реалізують спільні проєкти;

3) емоційному – діляться спільними переживаннями, будують стосунки симпатії чи антипатії, керуються гуманістичними й суспільно значущими мотивами [37, с. 70].

Керуючи дитячим колективом, педагог має враховувати дві основні тенденції у вихованні: прагнення кожної дитини самоствердитися, отримати визнання і повагу, а також її потребу у психологічній єдності, спільній діяльності та досягненнях разом з іншими [37, с. 70].

Успішне формування позитивної соціальної атмосфери в дитячому колективі значною мірою залежить від здатності педагога створити умови для розвитку комунікативних навичок, взаєморозуміння і підтримки серед дітей. Важливо не лише стимулювати індивідуальні досягнення, а й виховувати почуття колективної відповідальності, поваги до думок і почуттів інших, здатність конструктивно вирішувати конфлікти. Це сприяє формуванню в дітей соціальної компетентності, що є запорукою їхньої успішної інтеграції в різні суспільні групи.

Крім того, педагог повинен активно підтримувати ініціативи дітей, створювати простір для самовираження та творчості, допомагаючи кожній дитині знайти своє місце у колективі. Особлива увага приділяється розвитку емпатії та толерантності, що сприяє формуванню гармонійних міжособистісних відносин. Лише за таких умов дитячий колектив стає не просто групою людей, а справжньою спільнотою, де кожен відчуває себе цінним і потрібним.

Таким чином, в межах даного дослідження поняття дитячий колектив вважаємо за доцільне розглядати як групу дітей, об’єднану спільною діяльністю та організована для досягнення спільних цілей. Він формується та зміцнюється під час вирішення практичних завдань. Дитячий колектив є соціальною системою, що постійно розвивається, і допомагає дітям засвоювати соціальні норми, традиції, навички співпраці та цінності, які є частиною культурної спадщини суспільства [31, с. 45].

У сучасній науковій літературі поняття «колектив» трактується у двох аспектах: широкому та вузькому. У першому випадку колективом вважається будь-яка організована група людей, а у другому – лише високоорганізована спільнота.

Феномен колективу досліджується в межах таких наук, як мистецтвознавство, педагогіка, психологія та соціологія. Відповідно до цього виділяють різні типи колективів: авторський, дитячий, наставницький, педагогічний, спортивний, трудовий тощо.

Дитячі колективи, залежно від вікових особливостей, можуть бути одновіковими або різновіковими, а за структурою – первинними (клас) та загальними, які об’єднують кілька первинних груп (загальношкільний колектив) [37, с. 70].

Як зазначає Г. Заможська, розвиток індивіда і колективу – це взаємопов'язаний процес. Освітній і викладацький вплив колективу на особистість учнів забезпечується такими факторами, як спілкування і позитивні міжособистісні відносини. Соціальний статус учнів у системі міжособистісних відносин залежить від їх відносин з учителем і їх участі у формальній системі відносин [10, с. 68].

О. Рассказова зауважує, що класний колектив як людська спільнота, що утворює систему колективістських відносин, виступає провідним фактором формування соціальної сутності індивіда. Завдяки вихованню у колективі учні включаються в систему суспільних відносин, у них формуються основні соціальні риси; сприймаються норми та вимоги суспільства; здобувається досвід відносин ділової залежності, відповідальності, підпорядкування, вимогливості, взаємодопомоги; розвивається громадянськість, гуманність, що стає доступним в умовах інклюзивної освіти й для дітей із психофізичними обмеженнями [32, с. 466-467].

Розглянемо детальніше етапи розвитку учнівського колективу.

Перший етап – створення колективу. На цьому етапі класний керівник знайомиться з учнями й поступово починає їх систематично вивчати. Дітей ознайомлюють із загальними правилами школи, режимом дня та нормами поведінки. Для закріплення правил використовуються ігри, заохочення, елементи змагань. Також формується органи самоврядування: обирають старосту та актив класу, навчають їх основним організаційним навичкам. На цьому етапі педагог є головним носієм громадських вимог, а свідомість самих учнів ще формується. Поступово серед дітей виділяються активні лідери, які набувають авторитету. Зазвичай ця стадія триває приблизно одну навчальну чверть [33].

На цьому етапі особливо важливо створити доброзичливу та підтримуючу атмосферу, яка сприятиме довірі між учнями та педагогом. Формування позитивних міжособистісних взаємин допомагає дітям відчути себе частиною колективу, що є запорукою успішної адаптації та мотивації до навчання. Крім того, вчитель поступово знайомить учнів з основами взаємоповаги, толерантності та відповідальності, закладаючи фундамент для подальшого розвитку соціальних компетенцій і колективної самосвідомості.

Другий етап – розширення впливу активу на клас. Активісти не тільки підтримують вимоги вчителя, а й самостійно висувають їх, керуючись інтересами колективу. Класний керівник через актив пропонує нові напрями роботи й частково передає активістам організаційні обов’язки (наприклад, прибирання класу, організацію свят, спільне харчування). Одночасно педагог залучає пасивних учнів до участі в житті колективу, розвиваючи в них ініціативу [33].

Самоврядування уникає формалізму: обговорює роботу активістів, пропонує нові ідеї. Відбувається передача шкільних традицій і залучення учнів до загальношкільних заходів, чергувань та самообслуговування.

Цей етап супроводжується труднощами: можуть виникати суперечності між колективом і окремими учнями, між особистими й загальними цілями, між

офіційними й неофіційними нормами поведінки. Через це розвиток колективу може бути нерівномірним – із тимчасовими затримками чи навіть відкатами назад. Тривалість стадії – від одного до півтора року, залежно від рівня самостійності й організованості колективу [33].

Третій етап – домінування громадської думки. На цьому етапі більшість учнів усвідомлює важливість громадської думки класу. Зростає активність кожної дитини, формуються внутрішні стимули до свідомої поведінки й участі в житті колективу [33].

На третьому етапі відбувається зміцнення внутрішніх соціальних зв'язків між учнями, посилюється взаємна відповідальність за дотримання норм і правил, що прийняті в колективі. Громадська думка набуває значної ваги і стає ефективним регулятором поведінки кожного учня. В цей період класний керівник відіграє роль радника та модератора, підтримуючи ініціативи учнів і сприяючи розвитку їхньої самостійності та критичного мислення.

Водночас важливо враховувати, що на цьому етапі можуть виникати й нові виклики, зокрема, необхідність балансувати між індивідуальними потребами учнів і вимогами колективу. Педагог повинен допомагати дітям знаходити компроміси, вирішувати конфлікти через діалог і взаємоповагу, формуючи таким чином демократичну культуру класу. Усвідомлення значущості громадської думки сприяє підвищенню мотивації до навчання і соціальної активності, що є основою подальшого успішного розвитку колективу.

Отже, дитячий колектив є важливим середовищем розвитку особистості дитини, сприяє формуванню комунікативних умінь, соціальних навичок, моральних якостей. Процес формування колективу проходить кілька етапів: від початкового об'єднання дітей за спільною діяльністю до становлення згуртованого, цілеспрямованого об'єднання з власними нормами й цінностями. Ефективність цього процесу залежить від цілеспрямованої педагогічної підтримки, організації спільної діяльності, створення атмосфери взаємоповаги й співробітництва.

1.2. Сутність та особливості формування колективу учнів інклюзивного класу

Спілкування з однолітками – один із найважливіших чинників становлення й розвитку особистості. Особливого значення воно набуває в школі. Дитина з вадами психофізичного розвитку, перебуваючи в колективі із здоровими ровесниками, навчається презентувати себе, відстоювати власну думку, розуміти інших, переконувати або підкорятися, вчиться взаємодіяти, будувати міжособистісні стосунки з іншими дітьми.

Соціально-психологічна атмосфера колективу впливає на становлення взаємостосунків в інклюзивному класі. Дитина, яка потребує корекції психофізичного розвитку, не повинна відчувати себе особливою, ізольованою, привертати надмірну увагу однокласників. Важливо, щоб вона стала повноцінним членом колективу, знайшла друзів серед здорових однолітків, була цікавою, важливою для інших людей [9, с. 63].

Надзвичайно цінними у контексті дослідження проблеми формування колективу учнів інклюзивного класу є наукові праці Т. Довганюк, А. Яценко [6], І. Загорської [9], Г. Заможської [10], С. Миронової [18-20], І. Немировської, Н. Савінової [21], М. Орлової [22], О. Рассказової [32], О. Чопік [43-48] багатьох інших дослідників.

Нам імпонує думка української дослідниці О. Рассказової щодо того, що в умовах інклюзивної освіти особливо важливо сприяти розвитку соціальності та колективізму всіх учнів, зокрема дітей з особливими потребами. Їх включенню в класний колектив сприяють взаємодопомога та прагнення вдосконалювати особисті якості заради спільної мети – це й становить суть товариськості. Формуванню товариських відносин допомагають спільна діяльність, тривале перебування разом, а також єдність інтересів і духовна близькість [32, с. 469].

Товариські відносини забезпечують кожній дитині взаємоповагу, довіру та психологічну захищеність. Вони формуються за правилами: повага до інтересів

інших, критичне ставлення до спільної діяльності й самокритика. Критичність зміцнює товариськість і може стати основою дружби, яка передбачає більшу внутрішню близькість [32, с. 469].

Особливо цінним у формуванні товариських відносин є роль педагога, який виступає не лише як організатор навчального процесу, а й як координатор соціальної взаємодії між дітьми. Педагог створює умови для відкритого спілкування, підтримує культуру взаємодопомоги і поваги, а також навчає дітей конструктивно розв'язувати конфлікти, що виникають у колективі. Такий підхід сприяє формуванню в учнів умінь враховувати думки і потреби інших, що особливо важливо в інклюзивному середовищі, де різноманітність учнівських особливостей є цінністю, а не перешкодою.

Крім того, розвиток товариськості допомагає подолати відчуття ізольованості у дітей з особливими потребами, сприяє їхній соціальній інтеграції та підвищенню самооцінки. Спільні проєкти, ігрові ситуації та колективні завдання стають платформою для встановлення міцних міжособистісних зв'язків, які базуються на довірі та взаємній підтримці. Таким чином, товариські відносини не лише покращують емоційний клімат у класі, а й створюють фундамент для формування громадянської свідомості, поваги до різноманіття і соціальної відповідальності серед усіх учнів.

В той час як дружба в інклюзивному середовищі, на переконання О. Рассказової, відіграє особливу роль у розвитку колективу учнів, поєднуючи реальні міжособистісні стосунки з внутрішніми переживаннями. Вона висвітлює глибинні зв'язки людини в суспільстві та є важливим елементом соціуму [32, с. 470].

О. Чопік наголошує на тому, що успішність спільного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного закладу залежить від здійснення психолого-педагогічного супроводу, який має забезпечуватись скоординованими діями всіх спеціалістів, із залученням батьків школярів [45, с. 271].

Такий підхід є цілком обґрунтованим, адже забезпечення гармонійного розвитку та адаптації дітей з особливими освітніми потребами потребує комплексної підтримки на всіх етапах освітнього процесу.

На нашу думку, важливо не лише об’єднати зусилля різних фахівців (учителів, асистентів, психологів, логопедів, соціальних педагогів), а й сформувати єдине розуміння цілей та завдань інклюзивного навчання серед усіх учасників освітнього процесу, включно з батьками та самими учнями. Активне залучення родин сприяє більш глибокому розумінню індивідуальних потреб дітей, їхнього потенціалу та труднощів, що, своєю чергою, дозволяє розробити більш ефективні стратегії підтримки.

Т. Довганюк та А. Яценко за результатами експериментального дослідження дійшли висновку, що діти без особливих освітніх потреб більш схильні до позитивного ставлення до школи та сприймають її як місце спокою та веселощів. У той час, діти з особливими потребами відчувають більше почуття спокою, страху та самотності. Більшість дітей без особливих потреб не мають проблем в класному колективі, однак, в інклюзивному класі більшість учнів не мають позитивних взаємин з дітьми, у яких є особливі освітні потреби [6, с. 105].

У свою чергу, діти з особливими освітніми потребами відчувають себе пригнічено у колективі через моральний тиск з боку своїх однокласників з нормотиповим розвитком. Однак більшість учнів готові надати допомогу, коли цього потребує учень з нормальним розвитком. Результати нашого дослідження під час аналізу анкетування вказали на недостатній рівень благополуччя в колективі учнів інклюзивного класу [6, с. 105].

Це дозволило дослідницям зробити висновки щодо проблеми формування міжособистісних відносин між дітьми з різними типами розвитку. Діти з особливими освітніми потребами стикаються з негативним ставленням своїх однокласників із зневажливими висловленнями та кепками. Для полегшення ситуації варто зосередитися на їхніх індивідуальних можливостях, припинити критику в громадському оточенні та сприяти розвитку їхньої впевненості та

самовіри. Важливо також усунути нерівність у ставленні до них в колективі та допомагати їм подолати комплекси та замкнутість. Ці поради корисні не лише педагогам, а й самим дітям із спеціальними потребами, що навчаються у класі з інклюзивною формою навчання [6, с. 105].

З метою створення сприятливого середовища в інклюзивному класі для навчання дітей з особливими потребами вагомого значення набуває організація взаємодії усіх учнів у мікросоціумі класу. Основою міцних взаємостосунків, як зазначає О. Чопік, є:

1) позитивне прийняття кожного учня;

2) забезпечення успіху у спільній діяльності;

3) побудова гуманістичних взаємин у соціумі на основі поваги особистості та її гідності [38, с. 185].

Реалізація цих принципів вимагає від педагога не лише професійної компетентності, а й чутливості до індивідуальних особливостей кожної дитини. Позитивне прийняття означає створення атмосфери, де кожен учень відчуває себе важливим і прийнятим незалежно від своїх здібностей чи поведінкових особливостей. Це сприяє формуванню почуття безпеки, яке є необхідним для ефективного навчання та соціалізації.

Забезпечення успіху у спільній діяльності допомагає дітям відчути свою цінність у колективі, розвивати взаємодопомогу та підтримку один одного. Гуманістичні взаємини, що базуються на повазі до особистості та її гідності, формують у дітей навички толерантності і емпатії, що є основою для побудови гармонійного і згуртованого класного колективу. Такий підхід створює умови для рівноправної участі кожного учня у житті класу, сприяючи реалізації принципів інклюзивної освіти.

Учні з особливими освітніми потребами тільки тоді отримають нормальний соціальний розвиток, коли будуть створені умови для їх становлення як особистостей і як суб’єктів діяльності, активних і самостійних її учасників [38, с. 185-186].

О. Чеботарьова [42] вважає, що дуже важливо в інклюзивному класі створити атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з ООП можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи. Сприятливе середовище заохочує всіх дітей до досліджень, ініціативи, творчості, забезпечує успішне навчання й розвиток.

При входженні дитини у сприятливе середовище створюються передумови для реалізації соціальних потреб. Учні з ООП знаходять однодумців, близьких товаришів серед ровесників з типовим розвитком. Соціально-психологічна атмосфера класу має забезпечувати оптимальні умови для розвитку школярів: задовольняти потреби дитини в емоційному контакті, бути важливим для інших людей, відчувати себе психологічно захищеним тощо. Доброзичлива атмосфера у класі допоможе дітям з ООП швидше адаптуватися у колективі, подолати тривожні стани щодо своїх можливостей. Вчителю потрібно звертати увагу на розвиток міжособистісних стосунків у класі, слід уважно стежити за тим, щоб не було ізольованих учнів [38, с. 186].

Формування ставлення школярів з типовим розвитком до дітей з особливими освітніми потребами залежить від позиції вчителів і психологічного клімату інклюзивного класу.

Результати досліджень М. Буйняк доводять залежність соціально-психологічного клімату колективу в інклюзивному класі та соціального статусу учнів з особливими потребами від рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Вчитель, який позитивно сприймає дітей з ООП, готовий професійно розвиватися задля ефективного їх навчання, буде спрямовувати свої зусилля на те, щоб учні з типовим розвитком теж неупереджено та дружньо ставилися до них [1].

М. Буйняк зазначає, що для школярів, особливо учнів молодших класів, характерним є наслідування поведінки та ставлення вчителя до окремих дітей. Якщо учні помітять доброзичливе ставлення педагога до своїх однокласників з

особливими освітніми потребами, то з часом вони також змінять своє ставлення до них.

Крім того, сприяти покращенню соціально-психологічного клімату в класі допомагає виховна робота з дітьми, яка спрямована на формування позитивного сприйняття однокласників з індивідуальними освітніми потребами та їх інтеграцію в загальний колектив. Однак ефективність такої роботи значною мірою залежить від особистої позиції вчителя та його психологічної готовності до взаємодії з кожним учнем [1].

М. Орлова зазначає, що позитивний психологічний клімат у інклюзивному освітньому середовищі сприятиме збереженню психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони будуть впевненими у власних силах, матимуть гарний настрій, зможуть відчувати себе корисними, не будуть відчувати страх та інших негативних емоцій [22].

Підтримка позитивного психологічного клімату в класі також сприяє формуванню у дітей з особливими освітніми потребами почуття належності до колективу та розвитку їхніх соціальних навичок. Завдяки цьому вони легше адаптуються до навчального процесу, активніше включаються у спільну діяльність і відчувають мотивацію до самовдосконалення. Важливо, щоб педагог систематично створював умови для емоційної підтримки, стимулював позитивні взаємодії між учнями та сприяв формуванню атмосфери довіри і взаємоповаги, що є запорукою успішної інклюзії.

Збереження психічного здоров'я учнів інклюзивного класу можливе за умови, коли вони відчувають себе рівними з дітьми з типовим розвитком, незважаючи на різні можливості, можуть розвивати свої здібності, засвоювати компетентності, необхідні для життя, спілкуватися з однолітками та педагогами. На думку М. Орлової, важливим складником позитивного психологічного клімату в інклюзивному освітньому середовищі є формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння їх права на освіту та на активну участь у суспільному житті. Учні з типовим розвитком та

їхні батьки повинні розуміти неприпустимість дискримінації школярів за будь-якими ознаками, зокрема, у зв'язку з особливостями їхнього психофізичного розвитку, «таврування» дітей з особливими потребами та висловлювання думок про «недоцільність їх навчання у класі разом з іншими дітьми» [22].

Одним із важливих показників соціально-психологічного клімату у класі є конфліктні ситуації між учнями, які виникають у результаті зіткнення різних позицій, бажань, інтересів, що призводять до порушення контактів. Конфліктність у класі набуває негативного значення і відбивається на всіх сторонах життя дитячого колективу, зокрема, на самопочутті дітей, які конфліктують [38, с. 188].

В умовах інклюзивного навчання може виникнути криза взаємостосунків учнів, чому сприяють неправильні уявлення про дітей з особливими потребами через низький рівень їх пізнавальних можливостей і труднощі у навчанні. Замкнутість, пасивність цих дітей, спрямованість на себе сприяють їхній ізольованості. Виникнення конфліктних ситуацій може обумовлюватися й іншими об'єктивними чинниками. Діти з порушеннями розвитку є малоцікавими для однолітків через обмеженість соціального досвіду. Часто однокласники з типовим розвитком не знають особистісних та індивідуальних особливостей своїх ровесників з особливими потребами, через що останні можуть відчувати також інформаційний голод у взаєминах. Симптомами кризи у колективних стосунках інклюзивного класу є підвищена тривожність у спілкуванні, негативний характер загального емоційного фону взаємин, прояв агресії, нетерпимості, збудливості [38, с. 188].

О. Чопик зазначає, що труднощі у взаєминах можуть виникати на початковому етапі спільного навчання, але з часом вони зазвичай вирішуються. Водночас існує ризик прихованої кризи у спілкуванні, яка може тривати й у подальшому. Діти з особливими освітніми потребами нерідко залишаються ізольованими протягом тривалого періоду.

Коли їх однокласники більше дізнаються про можливості таких дітей у різних видах діяльності, вони можуть схилятися до взаємодії з більш успішними учнями, що призводить до прихованого дистанціювання. Зовні ровесники, які не мають особливих потреб, не проявляють неприязні, але й не виявляють ініціативи для спілкування та співпраці.

Ця ситуація свідчить про реальну проблему, яка потребує пошуку шляхів її вирішення. Подолання кризи взаємин можливе лише за умови системної та цілеспрямованої роботи педагогів, батьків та інших фахівців, які сприятимуть налагодженню комфортного середовища для всіх учнів [38, с. 188-189].

Низка українських вчених (Л. Гречко, М. Матвєєва, С. Миронова та інші) наголошують на необхідності формування адекватного сприймання дітей з особливими потребами їхніми однолітками з типовим розвитком [4; 18; 19; 20]. Для цього доцільно провести роботу із дітьми перед приходом нового учня у клас: розказати про захоплення і позитивні риси цієї дитини; пояснити учням, що не можна зосереджувати увагу на її порушенні, дражнити і ображати її. Навпаки, їй треба надавати посильну допомогу.

Такі підготовчі заходи допомагають сформувати у дітей з типовим розвитком правильне, доброзичливе ставлення до однокласника з ООП, знижують рівень страху та непорозумінь, які часто виникають через незнання чи стереотипи. Вони сприяють розвитку емпатії, толерантності та готовності до взаємодопомоги, що є важливими компонентами соціальної компетентності та успішної інтеграції дитини в колектив.

Крім того, систематична робота з формування позитивного ставлення до різноманітності в класі сприяє створенню атмосфери взаємоповаги і підтримки, де кожен учень відчуває себе прийнятим і цінним. Такий підхід не лише покращує психологічний клімат у колективі, а й допомагає запобігти конфліктам і булінгу, забезпечуючи рівні умови для розвитку і самореалізації всіх дітей.

Отже, формування колективу учнів інклюзивного класу має свої особливості, оскільки передбачає врахування індивідуальних потреб кожної

дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Важливими умовами є створення атмосфери прийняття, толерантності, взаємоповаги та підтримки. Організація спільної діяльності, розвиток емпатії та формування позитивних міжособистісних стосунків сприяють успішній інтеграції всіх учнів у колектив, забезпечуючи кожному можливість для самореалізації та соціалізації.

1.3. Роль педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу

Формування згуртованого учнівського колективу в інклюзивному класі є складним і водночас надзвичайно важливим процесом. Саме педагог відіграє ключову роль у створенні сприятливого середовища для взаємодії дітей з різними освітніми потребами. Його професійні дії, стиль спілкування, організація навчально-виховного процесу визначають характер стосунків між учнями, сприяють розвитку емпатії, толерантності та взаємопідтримки.

Як зазначає О. Чопік, вчитель інклюзивного класу повинен цілеспрямовано сприяти спілкуванню та взаємодії між учнями. Наприклад, посадити поруч дитину з типовим розвитком й учня з вадами психофізичного розвитку; пропонувати на уроці завдання, під час яких учні мають покладатися один на одного. Це сприятиме налагодженню дружніх стосунків [47, с. 427].

Діти з порушеннями психофізичного розвитку також повинні мати можливість допомагати однокласникам з типовим розвитком, оскільки в окремих видах діяльності вони можуть перевершувати своїх ровесників. Вчителю потрібно постійно заохочувати учнів допомагати одне одному, а лише потім звертатися за допомогою до педагога. Міжособистісна взаємодія у різноманітних умовах зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності [47, с. 427].

Активне сприяння вчителя у розвитку взаємодії між учнями формує в інклюзивному класі атмосферу співпраці та підтримки, де кожна дитина відчуває свою значущість і належність до колективу. Завдяки таким педагогічним прийомам учні не лише краще розуміють і приймають особливості один одного, а й розвивають навички спільної роботи, відповідальності та взаємоповаги. Це створює міцний фундамент для формування соціальної компетентності, що є важливою складовою особистісного розвитку кожного школяра.

Крім того, коли діти з ООП мають можливість проявити свої сильні сторони і допомогти однокласникам, це підвищує їхню самооцінку та мотивацію до навчання. Водночас учні з типовим розвитком навчаються цінувати різноманіття та розуміти, що кожна людина має унікальні здібності. Такий баланс взаємодії сприяє формуванню толерантного та дружнього шкільного середовища, де панують довіра, взаєморозуміння і готовність підтримати один одного в будь-якій ситуації.

Педагоги інклюзивних класів, на переконання дослідниці повинні володіти певною системою знань, вмінь і навичок, зокрема:

1) позитивно ставитися до інклюзивної освіти та учнів інклюзивного класу;

2) знати нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання, особливості психофізичного розвитку школярів з особливими потребами, особливості навчання і виховання цих дітей;

3) вміти реалізувати індивідуальний підхід до інклюзованої дитини, підбирати методи і форми роботи з нею, враховуючи її діагноз;

4) прагнути до підвищення власного наукового, фахового та методичного рівня з питань інклюзивної освіти;

5) бути готовими до співпраці з корекційним і соціальним педагогами, психологом, логопедом тощо [44, с. 280].

Цінною в межах нашого дослідження є думка О. Чопік про те, що вчителі мають бути компетентними у проблемі формування позитивних взаємин дітей, а саме:

— знати структуру міжособистісних стосунків у класі;

— вміти забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат у класі, налагоджувати позитивні взаємини між учнями інклюзивного класу;

— співпрацювати з батьками дітей з порушеннями розвитку і здорових учнів, розподіляти доручення між учнями, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини та її місце у системі міжособистісних взаємин у класі;

— бути прикладом для наслідування; систематично контролювати розвиток міжособистісних взаємин у класному колективі тощо [44, с. 280].

Одним із головних завдань вчителя інклюзивного класу є включення дитини з вадами психофізичного розвитку у колектив, а головною умовою його реалізації – взаємодія учнів [51, с. 271].

Дослідниця зазначає, що завданням учителя інклюзивного класу є свідоме сприяння спілкуванню та взаємодії між учнями. Зокрема, педагог може спеціально садити поруч дитину з типовим розвитком та однолітка з порушеннями психофізичного розвитку, а також пропонувати завдання, що потребують командної роботи й взаємної підтримки. Такий підхід сприяє формуванню дружніх стосунків і позитивного мікроклімату в колективі [47, с. 428].

На нашу думку, свідоме сприяння спілкуванню та взаємодії між учнями — це один із ключових чинників ефективного функціонування інклюзивного класу. Учитель виступає не лише як джерело знань, а й як посередник у налагодженні соціальних зв’язків між дітьми з різними освітніми потребами. Цілеспрямоване поєднання учнів у пари або групи, де є дитина з типовим розвитком та одноліток з особливими освітніми потребами, дозволяє налагодити дружні стосунки, подолати бар’єри в спілкуванні й формувати емпатію та взаємоповагу.

Такі завдання, що потребують взаємодії, допомагають дітям навчатися один в одного, формувати навички співпраці, відповідальності та підтримки. У результаті створюється позитивний мікроклімат у класі, де кожна дитина

відчуває себе важливою та прийнятою. Саме в такому середовищі інклюзія стає не лише освітньою стратегією, а справжньою цінністю шкільного життя.

Важливо, щоб діти з ООП теж мали змогу проявити себе як помічники, адже в певних видах діяльності вони можуть демонструвати кращі результати, ніж їхні однолітки. Учителю доцільно постійно мотивувати учнів звертатися за допомогою спочатку один до одного, і лише за потреби – до дорослого. Така міжособистісна взаємодія, що відбувається в різних ситуаціях, сприяє зближенню дітей, розвитку емпатії, взаємної симпатії, визнанню індивідуальності кожного та формуванню почуття безпеки й прийняття в колективі [47, с. 428].

М. Матвєєва, С. Миронова та інші дослідники підкреслюють важливість формування адекватного сприйняття дітей з порушеннями психофізичного розвитку їхніми здоровими однолітками [19].

З цією метою доцільним є проведення підготовчої роботи з учнівським колективом ще до вступу дитини з особливими освітніми потребами до класу. Під час такої роботи варто ознайомити дітей із захопленнями, сильними якостями та позитивними рисами особистості нового учня, акцентуючи увагу на його унікальності, а не на особливостях розвитку. Учням слід пояснити неприпустимість акцентування уваги на вадах розвитку, проявів насмішок або приниження. Натомість необхідно виховувати в дітей готовність надавати посильну підтримку та проявляти толерантність і співчуття, що сприятиме успішній адаптації нового учня у класному колективі [45, с. 271].

Нам імпонує думку української дослідниці Т. Ілляшенко про те, що важливого значення для формування соціальних зв’язків учнів набуває співпраця вчителя з батьками дітей з вадами психофізичного розвитку. Багато батьків підтримують навчання своїх дітей в інклюзивних класах, прагнучи максимально розкрити їхній потенціал, проте частина батьків ставиться до цього скептично. Важливо, щоб родини розуміли: працівники школи та фахівці психолого-

медико-педагогічної консультації прагнуть надати підтримку у складній життєвій ситуації [11, с. 10].

Невідповідні моделі сімейного виховання та негативне ставлення дитини до власної вади можуть призводити до формування таких особистісних якостей, як невпевненість, замкнутість, вразливість, імпульсивність, несамостійність, що ускладнює інтеграцію дитини в колектив.

Зв'язок між школою та родиною є ключовим фактором успішної інклюзії, адже тільки через партнерство можна створити безпечне та сприятливе середовище для розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Спільна робота педагогів, фахівців і батьків допомагає не лише адаптувати навчальний процес під індивідуальні можливості учня, а й формувати у дітей позитивне ставлення до себе та інших, розвивати навички соціалізації. Крім того, регулярний діалог між усіма учасниками освітнього процесу сприяє своєчасному виявленню труднощів і вибору найбільш ефективних корекційних заходів.

Варто також звернути увагу на те, що підтримка батьків – це не лише професійна допомога, а й емоційне підкріплення. Часто родини переживають тривогу або невпевненість щодо майбутнього своєї дитини, тому важливо організовувати інформаційні зустрічі, тренінги та консультації, які допомагають їм розуміти особливості розвитку дітей з вадами психофізичного розвитку і бачити реальні можливості для їхнього успішного навчання. Такий підхід формує атмосферу довіри та співпраці, що є запорукою ефективної інклюзивної освіти.

Тільки завдяки спільній роботі педагогів і батьків можливе успішне вирішення проблем розвитку особистості школяра. Важливу роль у цьому процесі відіграє психолого-педагогічна просвіта родин. Ефективними формами взаємодії є лекції, конференції, практикуми, дискусії, рольові ігри, індивідуальні консультації, переписка з батьками та батьківські збори. Така робота сприяє глибшому розумінню особливостей інклюзивного навчання і зміні ставлення батьків до проблем спільного навчання [45, с. 272-273].

У дослідженнях О. Чопік закцентовано увагу на тому, що важливу роль у формуванні позитивних стосунків учнів інклюзивного класу відіграє співпраця фахівців психологічної служби, зокрема психолога і соціального педагога, з учителями, школярами та батьками. Одними із завдань психолого-педагогічного супроводу є відстеження соціально-психологічного клімату в колективі, моніторинг статусу дітей, формування позитивних взаємин між учнями з особливими освітніми потребами та їхніми однокласниками, а також консультування батьків щодо особливостей спілкування та соціальної адаптації їхніх дітей [45, с. 273].

Робота психолога інклюзивного закладу з родинами спрямована на зниження емоційного дискомфорту батьків, підтримку їхньої впевненості у можливостях дитини, формування адекватного ставлення до її особливостей та зміцнення батьківсько-дитячих стосунків. Доцільним є проведення клубів для батьків дітей з особливими потребами, семінарів, тренінгів, індивідуальних консультацій, що сприяє обміну досвідом, взаємопідтримці та підвищенню поінформованості батьків про психологічні особливості розвитку дітей [45, с. 273]. Ефективність цієї роботи зростає за умови її регулярності, комплексності та творчого підходу.

Психолог також працює над формуванням психологічної готовності не лише батьків інклюзивних учнів, а й учителів, здорових школярів, адміністрації до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. З цією метою організовуються тренінги, лекції, семінари, виступи, що сприяють подоланню упереджень та руйнуванню стереотипів щодо інклюзії [45, с. 273].

На формування колективу інклюзивного класу суттєво впливає асистент учителя, який супроводжує дитину з вадами психофізичного розвитку. До його обов’язків входить сприяння соціальній адаптації учня, розвиток його соціальної активності та налагодження міжособистісних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу. При цьому особливе значення мають розвинені

комунікативні й організаційні здібності асистента, здатність до емпатії та вміння розв’язувати конфліктні ситуації [45, с. 273].

Отже, педагогічний вплив є визначальним чинником у формуванні інклюзивного учнівського колективу. Завдяки цілеспрямованій діяльності вчителя створюються умови для прийняття різноманітності, формуються позитивні міжособистісні стосунки, а також забезпечується всебічний розвиток кожного учня відповідно до його індивідуальних можливостей.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

2.1. Методика дослідження колективу учнів інклюзивного класу

З метою дослідження особливостей формування колективу учнів інклюзивного класу нами було проведено експериментальне дослідження на базі Стопчатівського ліцею Яблунівської селищної ради Косівського району Івано-Франківської області . Дослідженням було охоплено учнів 4 класу у складі 24 особи, з них – 1 дитина з ООП та 6 класу – 20 осіб, з них – 1 учень з ООП.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **основні завдання:**

1. Розробити методику дослідження колективу учнів інклюзивного класу.
2. Проаналізувати отримані результати.
3. Запропонувати зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу.

Дослідження реалізовувалося в два етапи.

На першому етапі (констатувальному) уточнено мету та завдання дослідження, підібрано діагностичний інструментарій, здійснено діагностику колективу учнів інклюзивного класу та проаналізовано отримані результати.

На другому етапі визначено зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу, а також відбувалося оформлення отриманих результатів.

В якості діагностичного інструментарію використано такі методики:

1) методику «Соціометрія» (Дж. Морено);

2) проективну методику «Дерево» (Дж. і Д. Лампен);

3) методику «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям» (А. Спориш).

В якості першої діагностичної методики використано **методику «соціометрія»** (додаток А).

Метод соціометрії є особливо цінним у контексті інклюзивної освіти, оскільки дозволяє: виявити рівень соціальної адаптації дітей з ООП у колективі; визначити, чи приймають однокласники таких дітей, чи ізолюють їх; виявити лідерів, ізольованих, «зіркових» учнів (яких вибирають усі) та невидимих (яких ніхто не вибирає); спланувати корекційну або виховну роботу для покращення мікроклімату в класі.

Соціометричний підхід дозволяє виявити як явні, так і приховані соціальні зв'язки, симпатії, антипатії, а також зрозуміти неформальну структуру групи. Це особливо важливо в інклюзивному середовищі, де успішність навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від рівня прийняття їх колективом [40].

Під час тестування важливо створити довірливу, спокійну обстановку, щоб діти не відчували тиску чи страху відповісти щиро. Учням слід чітко, але делікатно пояснити мету дослідження, щоб уникнути тривоги або недовіри. У разі виявлення ізольованих учнів або тих, хто зазнав соціального виключення, слід передбачити відповідну підтримку з боку шкільного психолога чи соціального педагога.

Результати соціометричного аналізу використовуються:

— для формування більш згуртованого колективу;

— для індивідуальної роботи з учнями, які перебувають у зоні соціального ризику (ізольовані, неприйняті);

— для педагогічного консиліуму та планування корекційної, виховної роботи;

— як індикатор ефективності інклюзії та соціальної інтеграції учнів з ООП;

— для оцінки динаміки змін у колективі при повторному дослідженні.

Попри високу ефективність, метод має і певні обмеження: він фіксує лише ситуацію «тут і зараз» і потребує періодичного повторення; можливе викривлення результатів через ситуативні конфлікти між учнями; у деяких випадках може спричинити емоційне напруження у дітей, особливо у разі розкриття небажаних результатів (ізоляція, антипатія).

Наступним кроком у дослідженні колективу учнів інклюзивного класу стало використання проективної методики «Дерево» Дж. і Д. Лампен (Додаток Б).

Методика «Дерево» Дж. і Д. Лампен є ефективним інструментом вивчення внутрішнього світу дитини, її емоційного стану, рівня адаптації до шкільного середовища, самооцінки та особливостей міжособистісних стосунків. Особливо цінною вона є у роботі з учнями інклюзивного класу, оскільки дозволяє м’яко, у безпечному для дитини форматі, виявити психологічні труднощі, переживання, а також місце дитини у колективі [27].

Мета методики полягає у вивченні психологічного стану дитини, дослідженні рівня самооцінки, виявленні відчуття підтримки з боку колективу та вчителя, а також аналізі рівня соціальної адаптації та емоційного комфорту в шкільному середовищі. Методика дозволяє виявити, як учні сприймають себе у шкільному середовищі, своє місце у класному колективі, а також визначити їхній рівень прагнення до досягнень та мотивації на успіх.

Учням пропонується аркуш з готовим малюнком дерева, на якому зображено чоловічків у різних позах та на різних рівнях (гілки, стовбур, під деревом, у повітрі тощо). Усі чоловічки мають різний вираз настрою та положення, але в бланку вони не нумеровані (нумерація використовується лише для аналізу педагогом або психологом).

Інструкція для дітей: «Розгляньте це дерево. Ви бачите на ньому і біля нього багато чоловічків. У кожного з них – різний настрій, і вони займають різне положення. Візьміть червоний фломастер і обведіть того чоловічка, який нагадує вам себе, схожий на вас, має ваш настрій у новій школі і ваше положення.

Тепер візьміть зелений фломастер і обведіть того чоловічка, яким ви хотіли б бути, і на чиєму місці хотіли б знаходитися. Зверніть увагу: кожна гілка дерева символізує досягнення і шкільні успіхи. Ми перевіримо, наскільки ви уважні і як ви себе почуваєте у класі.»

Методика базується на проєктивному ототожненні дитини з певною фігуркою. Вибір певної позиції відображає реальне сприйняття свого становища в класі (червоний колір) та бажаний/ідеальний стан (зелений колір). Аналізується:

1. Різниця між реальним і бажаним образом (ступінь невдоволення/задоволеності своїм становищем);

2. Емоційна оцінка свого місця в колективі та мотивація на навчання чи взаємодію.

В якості третьої діагностичної методики використано методику «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям» (додаток В).

Її мета полягає у виявленні загального емоційного фону перебування дитини в школі, ступінь прийняття нею шкільного середовища, а також виявленні рівня позитивного або негативного ставлення до навчального процесу, вчителів, шкільного колективу й самого себе як учня.

Учням було запропоновано прочитати або прослухати 10 тверджень, які стосуються їхнього емоційного ставлення до школи. Після кожного твердження вони мали оцінити ступінь згоди за 5-бальною шкалою:

4 бали — повністю погоджуюсь;

3 бали — погоджуюсь;

2 бали — важко сказати;

1 бал — не погоджуюсь;

0 балів — зовсім не погоджуюсь [39].

Показником задоволеності учнів шкільним життям (У) є середнє арифметичне значення, яке визначається шляхом ділення загальної суми балів за всі відповіді на загальну кількість відповідей.

Ця методика дозволяє оцінити загальне емоційне благополуччя учнів, включно з дітьми з особливими освітніми потребами. Отримані результати важливі для розуміння того, наскільки комфортно учням перебувати в шкільному середовищі, чи мають вони улюблених вчителів, чи відчувають себе почутими та прийнятими. Особлива увага приділяється твердженням, які стосуються вільного висловлення думки, готовності вчителів допомогти, а також відчуття радості від перебування в школі.

Окрім того, на констатувальному етапі було застосовано метод спостереження. Спостереження проводилося під час уроків, перерв, групової та індивідуальної роботи. Особлива увага приділялася характеру взаємодії між дітьми з типовим розвитком та дітьми з особливими освітніми потребами, а також ролі педагога у згуртуванні класного колективу.

Бесіди з учителями спрямовувалися на з'ясування педагогічних стратегій, що використовуються для інтеграції дітей з особливими потребами у колектив, наявність труднощів у роботі з такими дітьми, а також оцінку динаміки розвитку міжособистісних відносин у класі.

Аналіз продуктів діяльності учнів (малюнків, колективних проєктів, творчих робіт) дозволив зробити висновки про рівень залучення дітей з ООП до спільної діяльності, наявність емпатії, взаємодопомоги, спільних ідей.

Означений діагностичний інструментарій вважаємо достатнім для визначення колективу учнів інклюзивного класу.

2.2. Результати дослідження

У межах експериментального етапу дослідження з метою вивчення особливостей формування колективу учнів інклюзивного класу в якості першої діагностичної методики було використано соціометрію Дж. Морено. Методика дозволяє дослідити міжособистісні взаємини в групі та визначити соціометричний статус кожного учня.

Під час дослідження учням 4 та 6 класів було запропоновано назвати трьох однокласників, з якими б вони хотіли сидіти за однією партою, у порядку пріоритетності.

Соціограма складається з чотирьох концентричних кіл, кожне з яких відповідало певному рівню соціометричного статусу:

I коло – учні, які отримали найбільшу кількість виборів (лідери);

II коло – учні, які отримали половину або більше половини від максимальної кількості виборів (популярні);

III коло – учні, які отримали менше половини виборів (прийняті);

IV коло – учні, які не отримали жодного вибору (ізольовані).

За результатами відповідей учнів 4 класу було побудовано соціоматрицю, яка стала основою для створення соціограми – візуального представлення рівня прийняття кожного учасника у колективі (рис. 2.1).

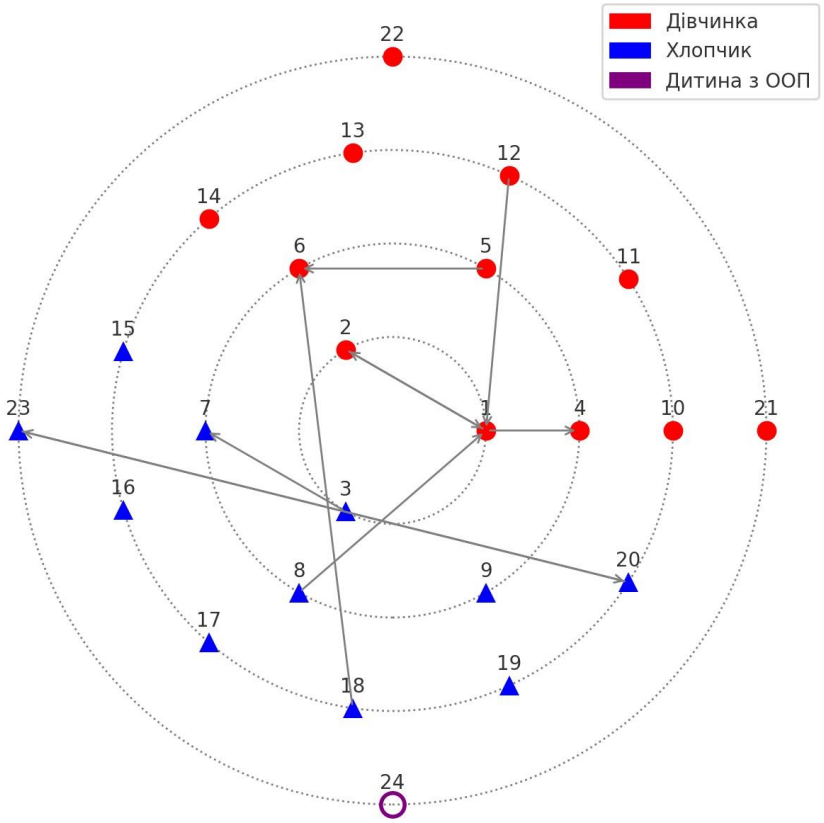

Рис. 2.1. Соціограма учнів 4 класу за результатами соціометричного дослідження за методикою Дж. Морено

Максимальна кількість виборів, отриманих одним учнем, становила 9. За цим показником учнів 4 класу було розподілено наступним чином: до I кола увійшли 3 учні, до II – 6 учнів, до III – 11 учнів, до IV – 4 учні. Серед ізольованих виявилася одна дитина з ООП, що вказує на потребу в цілеспрямованій підтримці з боку педагогів і шкільного колективу (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати дослідження за методикою «Соціометрія» Дж. Морено (4 клас)

Соціометричне коло	Кількість учнів	У %
I (лідери)	3	12,5%
II (популярні)	6	25%
III (прийняті)	11	45,8%
IV (ізольовані)	4	16,7%

Розподіл учнів за рівнем сприятливих взаємин у 4 класі представлено на рисунку (рис. 2.2).

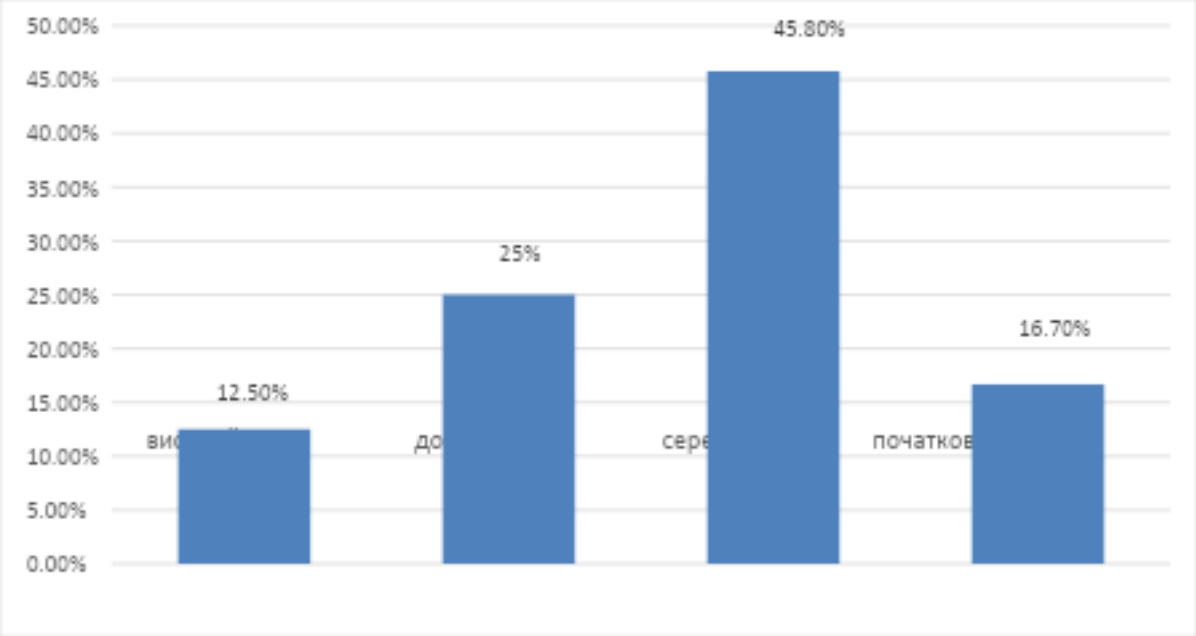

Рис. 2.2. Розподіл учнів за рівнем сприятливих взаємин у 4 класі за методикою «Соціометрія» Дж. Морено

Рівень сприятливих взаємин (РСВ) виявився низьким, оскільки кількість учнів у III–IV колах (15 осіб) перевищує кількість у I–II колах (9 осіб). Це свідчить про домінування учнів із нестабільним або негативним соціальним статусом.

Соціограму учнів 6 класу за результатами соціометричного дослідження за методикою Дж. Морено представлено на рисунку 2.3.

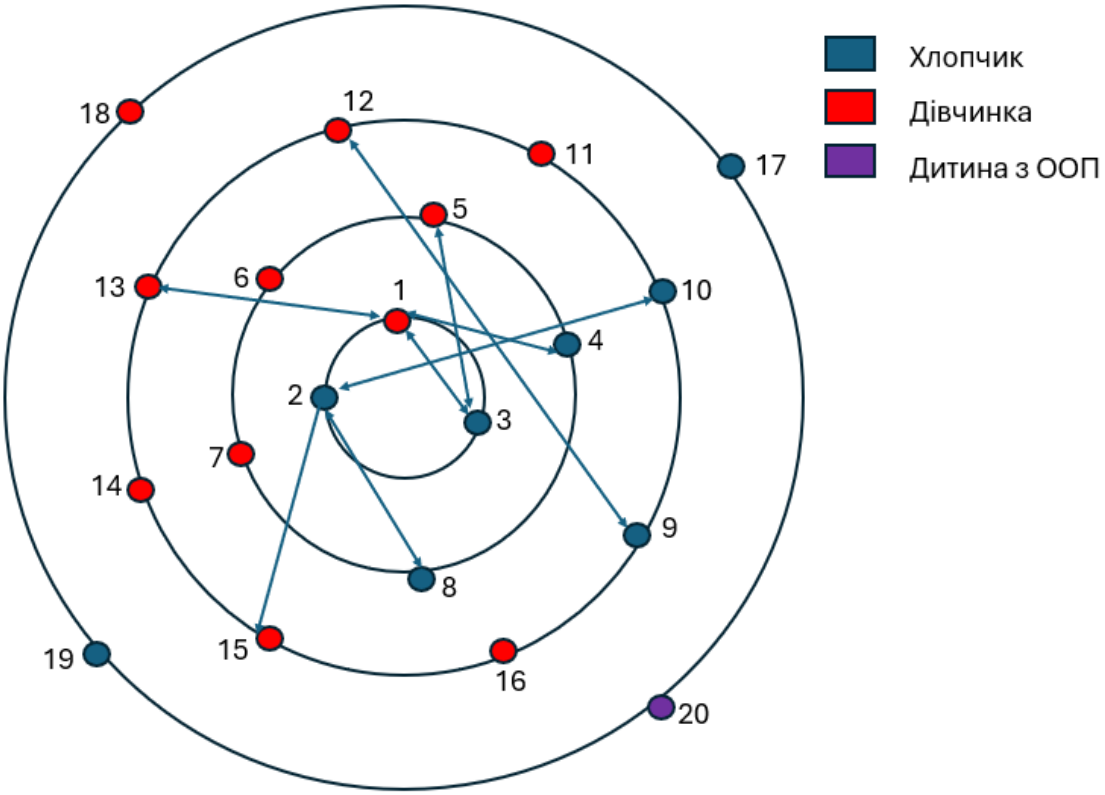

Рис. 2.3. Соціограма учнів 6 класу за результатами соціометричного дослідження за методикою Дж. Морено

У 6 класі максимальна кількість виборів, отриманих одним учнем, становила 8. За цим показником учнів 6 класу було розподілено наступним чином: до I кола (лідери) увійшли 3 учні, до II кола (популярні) – 5 учнів, до III кола (прийняті) – 8 учнів, до IV кола (ізольовані) – 4 учні.

Серед ізольованих виявилася одна дитина з ООП, що вказує на потребу у цілеспрямованій підтримці з боку педагогів і шкільного колективу (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати дослідження за методикою «Соціометрія» Дж. Морено (6 клас)

Соціометричне коло	Кількість учнів	У %
I (лідери)	3	15%
II (популярні)	5	25%
III (прийняті)	8	40%
IV (ізольовані)	4	20%

Рівень сприятливих взаємин (РСВ) виявився середнім, оскільки кількість учнів у III–IV колах (12 осіб) незначно перевищує кількість у I–II колах (8 осіб). Це свідчить про наявність частини учнів із нестабільним або зниженим соціальним статусом.

Розподіл учнів за рівнем сприятливих взаємин у 6 класі представлено на рисунку (рис. 2.4).

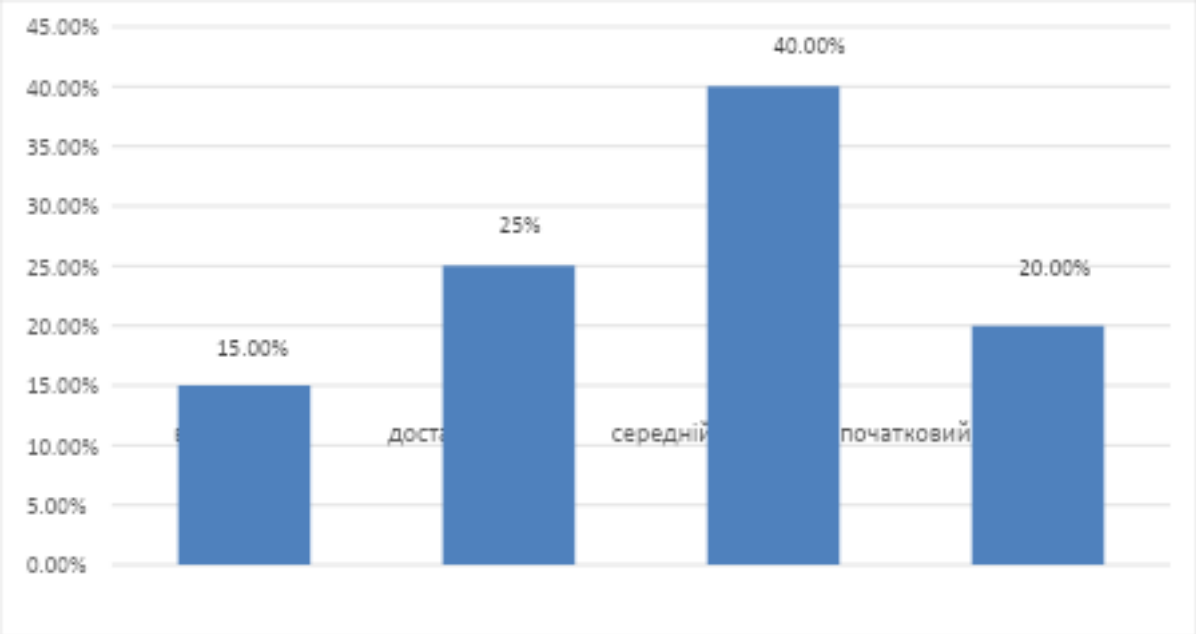

Рис. 2.4. Розподіл учнів за рівнем сприятливих взаємин у 6 класі за методикою «Соціометрія» Дж. Морено

Отримані результати в обох класах свідчать про необхідність впровадження системної роботи з формування сприятливого психологічного клімату, розвитку навичок емпатії, командної взаємодії та соціальної компетентності, особливо щодо учнів з ООП.

Наступним кроком нашого дослідження став аналіз результатів дослідження за проективною методикою «Дерево» (Джон і Дайан Лампен), яка дозволяє діагностувати рівень шкільної мотивації, самооцінку, соціальну активність, а також ступінь адаптації дитини в новому шкільному середовищі.

Методика передбачає візуальний вибір двох фігурок на зображенні дерева з чоловічками: одна символізує актуальний (реальний) стан дитини, інша – бажаний (ідеальний).

На основі отриманих результатів проведено узагальнення вибору учнями фігурок: 8 учнів 4 класу (33%) та 5 учнів 6 класу (25%) вибрали у якості реального положення фігурки №10 та №15, що свідчить про комфортний стан, нормальну адаптацію, відчуття захищеності в колективі.

5 учнів 4 класу (21%) та 8 учнів (40%) 6 класу ототожнили себе з фігурками №1, 3, 6, 7, які символізують настанову на подолання перешкод. Це може вказувати на сформовану внутрішню мотивацію та готовність долати труднощі.

3 учні 4 класу (12,5%) та 3 учнів 6 класу (15%) вибрали позиції №2, 11, 12, що свідчить про високу соціальну адаптацію та потребу в дружній підтримці.

2 учні 4 класу та 3 учні 6 класу обрали фігурку №4 – це може свідчити про бажання утвердитися без активного долання труднощів, але зі збереженням позитивного ставлення до навчання.

2 учні ототожнили себе з позиціями №5 та №8 – ці учасники демонструють сором’язливість, втому або відстороненість від навчального процесу.

1 учень 4 класу (дитина з ООП) вибрав фігурку №13 – показник замкнутості, тривожності, емоційного напруження.

Щодо бажаного положення більшість учнів 4 класу (15 осіб – 62,5%), у 6 класі – 16 осіб (80%) обрали фігурки з вищих гілок дерева (позиції 1, 3, 6, 20), що

вказує на високий рівень прагнень, мотивації до досягнення, бажання лідерства або успіху.

4 учні 6 класу залишили бажану позицію на тому ж місці, що й реальну, що свідчить про задоволеність власним становищем у класі та адаптацією, в той час як 5 учнів 4 класу виявили значне розходження між реальною та бажаною позицією – що може свідчити про наявність психологічного дискомфорту, незадоволеність собою або прагнення змінити соціальну роль у колективі.

Окрему увагу було приділено вибору дітей з ООП. Один з них ідентифікував себе з фігуркою №13 (тривожність, відстороненість), а бажаним положенням обрав №6 (установку на досягнення та подолання перешкод), що демонструє наявність внутрішнього потенціалу, але певні труднощі з адаптацією.

Інша дитина обрала реальне положення №5 (втома, слабкість), бажане – №10 (комфорт), що також свідчить про незадовільну адаптацію, але прагнення до стабільності.

Узагальнені результати дослідження за проєктивна методикою «Дерево» (Джон і Дайан Лампен) представлено в таблиці 2.3 та на рисунку 2.5.

Таблиця 2.2

Рівні шкільної мотивації та адаптації учнів інклюзивного класу за проєктивною методикою «Дерево» (Джон і Дайан Лампен)

Рівні	4 клас (24 учні)		6 клас (20 учнів)	
	Кількість учнів	У %	Кількість учнів	У %
високий	5	20,8%	6	30%
середній	13	54,1%	11	55%
низький	4	25,1%	3	25%

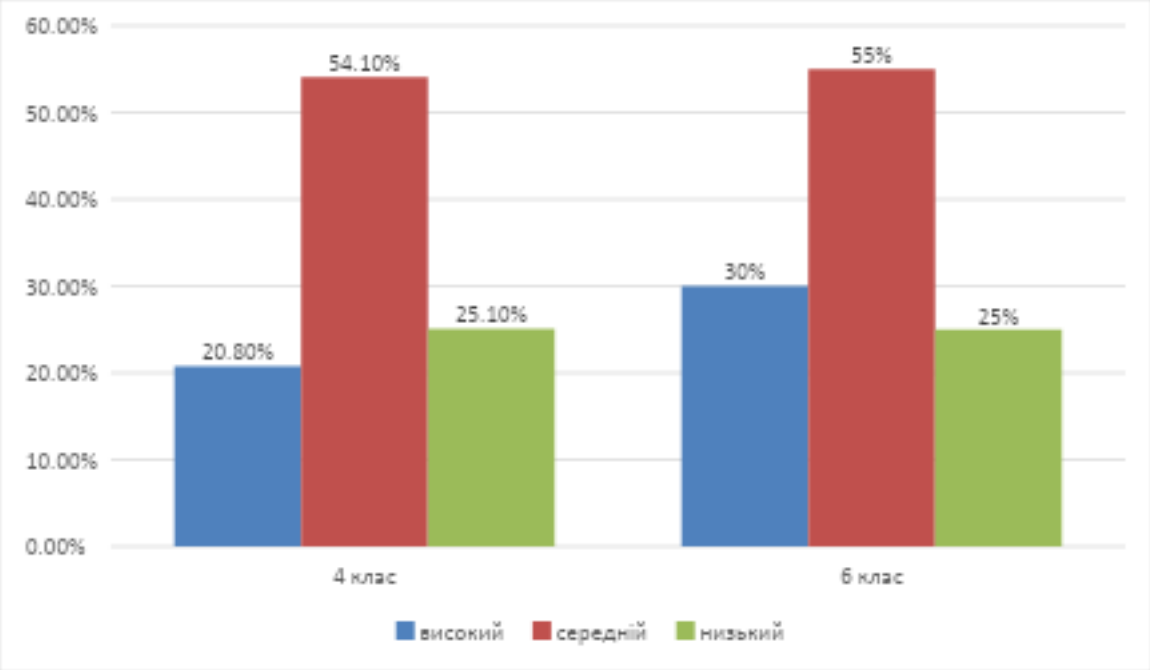

Рис. 2.5. Рівні шкільної мотивації та адаптації учнів інклюзивних класів за проєктивною методикою «Дерево» (Джон і Дайан Лампен)

Таким чином, результати методики «Дерево» свідчать про переважно позитивний рівень адаптації та достатню мотивацію більшості учнів. Разом із тим, наявність окремих випадків тривожності, емоційної втоми та розбіжності між реальним і бажаним положенням свідчить про потребу в подальшій психолого-педагогічній підтримці, особливо учнів з ООП.

В якості наступної методики дослідження рівня соціально-психологічної адаптації учнів в умовах інклюзивного класу було використано методику «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям». Вона передбачає оцінювання десяти тверджень за п’ятибальною шкалою, де 0 – повна незгода, а 4 – повна згода. Опитування проводилось індивідуально у письмовій формі. Середні показники відповідно кожного твердження представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Середні показники відповідей дітей на запитання анкети «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям»

№	Твердження	Середній бал (0–4)	
		4 клас	6 клас
1.	Я йду ранком у школу з радістю	3,2	3,4
2.	Зазвичай у школі в мене гарний настрій	3,1	3,5
3.	У нашому класі гарний класний керівник	3,5	3,6
4.	До вчителів завжди можна звернутися за порадою	3,0	3,5
5.	У мене є улюблений учитель	3,6	3,7
6.	У класі я можу завжди вільно висловити свою думку	3,1	3,3
7.	В школі створені всі умови для розвитку моїх здібностей	2,8	3,1
8.	У мене є улюблені шкільні предмети	3,3	3,6
9.	Школа готує мене до самостійного життя	2,5	2,6
10.	На літніх канікулах я сумую за школою	2,4	2,3
Середній бал		3,0	3,48

У 4 класі результати показали, що загальна сума балів за всіма відповідями склала 720, при загальній кількості відповідей – 240. Середній показник задоволеності учнів шкільним життям у Стопчатівському ліцеї було розраховано за формулою:

$$У = \sum \text{балів} / \sum \text{відповідей} = 720 / 240 = 3,0$$

Отримане значення свідчить про високий рівень задоволеності учнів навчанням, атмосферою в класі та стосунками з учителями. Учні зазначали наявність улюблених шкільних предметів, позитивне ставлення до класного керівника, можливість вільно висловлювати власну думку та отримувати підтримку з боку дорослих.

Однак окремі твердження отримали нижчі середні оцінки. Зокрема, твердження «Школа готує мене до самостійного життя» (середній бал – 2,5) та «На літніх канікулах я сумую за школою» (2,4) свідчать про наявність простору для покращення освітнього середовища та змісту навчального процесу. Ці показники можуть бути ознаками формальної адаптації без достатньої емоційної включеності в шкільне життя.

У 6 класі результати показали, що загальна сума балів за всіма відповідями склала 695, при загальній кількості відповідей – 200. Середній показник задоволеності учнів шкільним життям (У) було розраховано за формулою:

$$У = \sum \text{балів} / \sum \text{відповідей} = 695 / 200 = 3,48$$

Отримане значення свідчить про середньо-високий рівень задоволеності учнів навчанням, атмосферою в класі та стосунками з учителями. Більшість школярів зазначали наявність улюблених предметів, позитивне ставлення до класного керівника та можливість отримувати підтримку від учителів і однокласників.

Разом з тим, окремі твердження отримали нижчі середні оцінки. Зокрема, твердження «Школа готує мене до самостійного життя» (середній бал – 2,6) та «На літніх канікулах я сумую за школою» (2,3) свідчать про наявність певного простору для покращення освітнього середовища та змісту навчального процесу.

Ці показники можуть вказувати на те, що, попри загальне позитивне ставлення до шкільного життя, в окремих учнів переважає формальна адаптація без достатньої емоційної включеності та мотивації.

Узагальнені результати дослідження за методикою «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям» представлено в таблиці 2.4 та на рисунку 2.6.

Такі результати вказують на те, що переважна більшість учнів інклюзивних класів відчувають себе комфортно в шкільному середовищі, позитивно оцінюють міжособистісні стосунки з однокласниками та вчителями, а

також загалом задоволені умовами організації навчання. Це свідчить про достатній рівень соціально-психологічної адаптації, сформовану емоційну залученість у шкільне життя та позитивне ставлення до освітнього процесу.

Таблиця 2.4

Рівні задоволеності учнів шкільним життям

Рівні	4 клас (24 учні)		6 клас (20 учнів)	
	Кількість учнів	У %	Кількість учнів	У %
високий	8	33,3%	6	30%
середній	11	45,9%	12	60%
низький	5	20,8%	2	10%

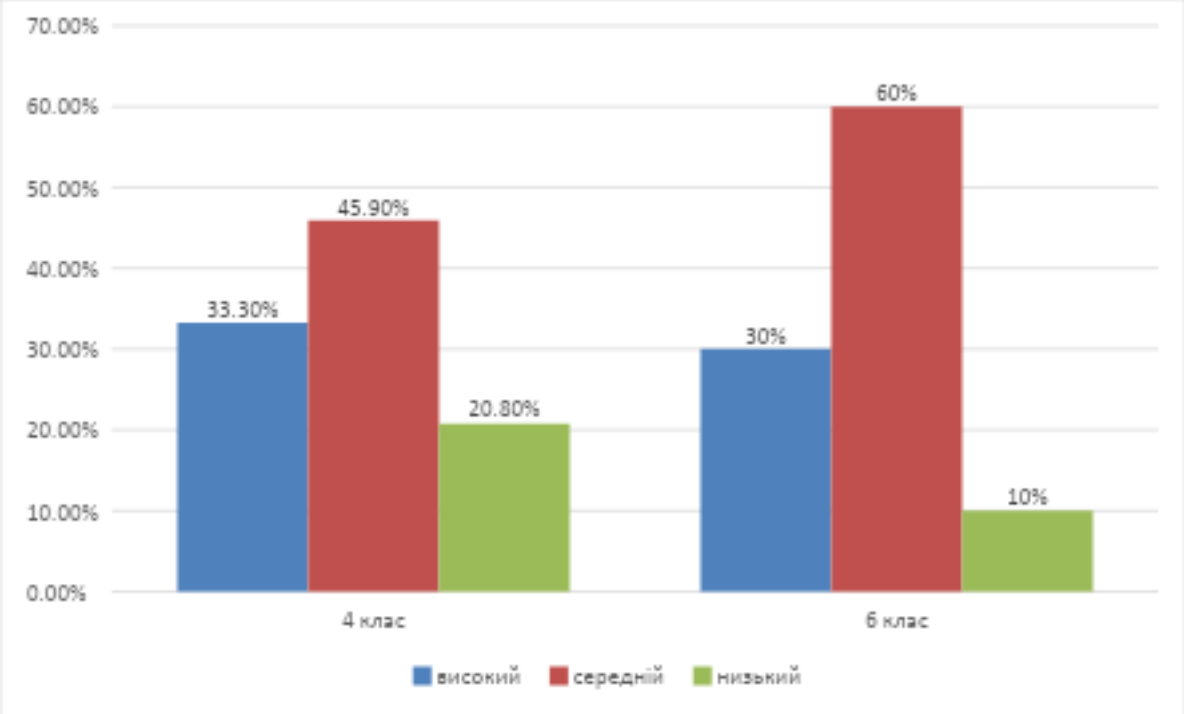

Рис. 2.6. Рівні задоволеності учнів інклюзивних класів шкільним життям

Разом з тим, деякі твердження, що отримали нижчі бали, зокрема щодо готовності до самостійного життя чи емоційної прив’язаності до школи в період канікул, свідчать про потребу в удосконаленні змістового наповнення освітнього середовища, розвитку життєвих компетентностей, а також підтримки внутрішньої мотивації до навчання. Це особливо важливо для учнів з

особливими освітніми потребами, адаптація яких до умов інклюзивного навчання потребує комплексної підтримки як з боку педагогів, так і з боку однолітків.

На основі комплексного аналізу результатів трьох діагностичних методик – соціометрії (Дж. Морено), проективної методики «Дерево» (Джон і Дайан Лампен) та методики «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям» – можна зробити узагальнений висновок про стан сформованості учнівського колективу інклюзивних класів.

По-перше, соціометричне дослідження виявило наявність сформованої структури міжособистісних відносин: у класі чітко визначені лідери, прийняті та ізольовані учні. Незважаючи на наявність учнів з ООП, більшість школярів проявляють позитивну соціальну взаємодію, а рівень сприятливих взаємин колективу є середнім, що свідчить про часткову згуртованість і відкритість у спілкуванні. Коефіцієнт взаємності підтверджує наявність емоційних контактів між учнями, хоча й окремі діти залишаються недостатньо інтегрованими в колектив, що вимагає подальшої роботи щодо підвищення інклюзивної культури.

По-друге, результати методики «Дерево» засвідчили, що реальне і бажане положення учнів у шкільному середовищі не завжди збігаються. Частина дітей асоціюють себе з фігурками, які свідчать про втомленість, замкнутість або тривожність, у той час як бажані позиції пов’язані з досягненням, активністю, впевненістю. Це говорить про наявність внутрішніх бар’єрів у частини учнів, що може свідчити про труднощі в адаптації, потребу в підтримці, а також про бажання змінити своє соціальне положення в групі.

По-третє, за результатами методики вивчення задоволеності шкільним життям, більшість учнів продемонстрували середній та високий рівень задоволеності. Це підтверджує, що учні загалом позитивно сприймають шкільне життя, мають улюблених учителів, відчувають емоційний комфорт, бачать можливості для розвитку. Однак окремі сфери (наприклад, підготовка до

самостійного життя чи відсутність емоційної прив’язаності до школи) потребують уваги педагогів.

Таким чином, учнівський колектив інклюзивного класу перебуває на етапі поступового формування, характеризується позитивною динамікою у сфері соціальних взаємин, загальним емоційним комфортом, але має зони розвитку, пов’язані із соціальною адаптацією окремих учнів, розвитком групової згуртованості та формуванням інклюзивного середовища, в якому кожна дитина – незалежно від її індивідуальних особливостей – почуватиметься прийнятою, важливою та включеною в спільну діяльність.

2.3. Зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу

Результати проведеного діагностичного дослідження дозволили виявити сильні сторони та проблемні зони у функціонуванні учнівських колективів 4 та 6 класів. Зокрема, за методикою соціометрії Дж. Морено було встановлено, що в інклюзивному класі сформована певна структура міжособистісних відносин, наявні стабільні емоційні зв’язки та визначені лідери. Проте деякі учні, зокрема ті, хто має особливі освітні потреби, залишаються менш інтегрованими в соціальне життя класу, що потребує цілеспрямованих педагогічних зусиль.

Проективна методика «Дерево» виявила наявність розбіжностей між реальним і бажаним положенням окремих учнів у колективі, що свідчить про труднощі в адаптації, знижену самооцінку або невпевненість у власних силах. Це вказує на потребу у створенні безпечного психоемоційного середовища, в якому кожна дитина почуватиметься прийнятою і важливою.

Разом з тим, за результатами методики «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям», більшість дітей продемонстрували високий рівень задоволеності, позитивне ставлення до навчального процесу та позитивні емоції

щодо шкільного життя загалом. Це є ресурсом для подальшого розвитку учнівського колективу на основі співпраці, довіри та підтримки.

З урахуванням зазначеного, зміст роботи з формування учнівського колективу інклюзивного класу має включати такі основні напрями:

— розвиток навичок ефективного спілкування та співпраці;

— формування позитивного ставлення до дітей з ООП;

— розвиток емоційної чуйності, емпатії, толерантності;

— створення умов для участі кожної дитини у спільній діяльності;

— підтримка лідерських якостей учнів, схильних до позитивного впливу на групу.

Систему роботи з формування колективу учнів інклюзивних класів у формі **тренінгу «Разом ми – команда»** (табл. 2.5), що складається з 12 занять по 40 хвилин представлено в додатках (додаток Г).

Мета тренінгу полягає у формуванні згуртованого дружнього та толерантного колективу учнів інклюзивного класу, розвитку уваги, мовлення, пам’яті учнів, вихованні доброзичливого ставлення до дітей з ООП.

Програма побудована з урахуванням **принципів** інклюзивної освіти, розвитку емоційного інтелекту, соціальної взаємодії, прийняття відмінностей.

Таблиця 2.5

Програма тренінгу «Разом ми – команда»

№	Назва заняття	Зміст
1.	Знайомство. «Я – частина класу»	*вправа: «Ім’я + улюблене»; гра «Передай усмішку»; створення малюнку «Ось який я»*
2.	«Ми всі різні – ми всі рівні»	*гра «Схожі – відмінні»; колективне обговорення «Що робить кожного особливим?»; аплікація «Мозаїка класу»*
3.	«Дружба починається з посмішки»	*Казкотерапія «Історія про самотню зірку»; гра «Комплімент по колу»; творче завдання «Дерево дружби»*

4.	«Як стати другом?»	*Гра «Друг – це той, хто…»; ситуації «Що зробив би справжній друг?»; малюнок у парах «Подарунок другові»*
5.	«Ми вчимося співпрацювати»	*Командна гра «Разом сильніші»; вправа «Спільний малюнок»; рефлексія «Що допомагає працювати разом?»*
6.	«Я вмію слухати»	*гра «Зіпсований телефон»; вправа «Я тебе чую»; обговорення: «Чому важливо чути одне одного?»*
7.	«Мої емоції»	*гра з емоційними картками; вправа «Термометр настрою»; арт-завдання «Мій настрій у кольорі»*
8.	«Я злюсь – і це нормально»	*казка «Як слоненя злість приборкало»; обговорення «Що робити, коли я злюсь?»; малювання «Злість перетворюється на…»*
9.	«Доброта в дії»	*вправа «Кишенька добрих справ»; гра «Допоможи другові»; листівки: «Я дякую тобі за…»*
10	«Конфлікти бувають, але мир важливіший»	*інсценізація типових ситуацій; гра «Миротворці» (пошук рішення); колаж «Що таке мир у класі?»*
11.	«Разом ми – сила!»	*командна гра «Будуємо міст дружби»; вправа «Пазл класу»; рефлексія «Що я можу зробити для класу?»*
12.	Підсумкове заняття «Клас, у якому хочеться бути»	*творча робота: «Серце нашого класу»; гра «Мікрофон добрих слів»; ритуал єдності: «Обійми класу»*

Як видно з таблиці 2.5, тренінг «Разом ми – команда» складається із 12 послідовних занять, спрямованих на формування дружнього, згуртованого і толерантного колективу учнів інклюзивного класу. Його структура та зміст ґрунтуються на інтеграції різних методик розвитку соціальних, емоційних та комунікативних компетентностей, що є важливими чинниками успішної інклюзії.

Перші заняття тренінгу спрямовані на створення позитивної атмосфери в колективі, допомагають дітям познайомитися, усвідомити свою значущість у групі («Я – частина класу»), а також прийняти індивідуальні особливості

кожного («Ми всі різні – ми всі рівні»). Вправи ігрового та творчого характеру стимулюють дітей відкрито висловлювати себе, розвивати емпатію та повагу до іншого.

У середині тренінгу основний акцент робиться на розвиток навичок дружби, співпраці, умінні слухати і розуміти свої та чужі емоції («Дружба починається з посмішки», «Як стати другом?», «Мої емоції»). Використання казкотерапії, ігор та арт-терапевтичних вправ створює безпечне середовище для вираження почуттів та опанування прийомів конструктивного спілкування. Особлива увага приділяється прийняттю емоцій, зокрема злісті, що допомагає дітям краще розуміти себе і контролювати свої реакції.

Заняття, присвячені вирішенню конфліктів і розвитку доброти в колективі, формують у дітей здатність до мирного врегулювання суперечок та активного прояву підтримки одне одному. Рефлексивні вправи допомагають усвідомити важливість взаємоповаги і взаємодопомоги для створення комфортного середовища навчання.

Заключні заняття тренінгу спрямовані на підсумування отриманих знань і навичок, а також на укріплення почуття єдності колективу. Творчі роботи, гра «Мікрофон добрих слів» та ритуал єдності сприяють формуванню позитивного іміджу класу, створенню атмосфери, в якій кожен учень відчуває себе потрібним і цінним.

Таким чином, комплексний підхід тренінгу «Разом ми – команда» сприяє формуванню інклюзивної культури в класі, розвитку морально-етичних якостей, емпатії, толерантності, а також навичок ефективної комунікації і співпраці. Це створює фундамент для успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та формує дружній, підтримуючий колектив, який є важливим чинником їх соціалізації та навчальної мотивації.

Реалізація тренінгу передбачає використання широкого спектру **методів.** Розглянемо детальніше деякі з них.

Для вирішення складних або суперечливих ситуацій у класі доцільно використовувати **метод групової взаємодії «Коло ідей»**. Його суть полягає в тому, що учнів об'єднують у кілька невеликих груп і пропонують їм однакове завдання, яке охоплює кілька запитань або позицій для обговорення. Протягом визначеного часу кожна група обговорює завдання, після чого учасники по черзі висловлюють по одній ідеї з обговорюваної теми. Це триває доти, доки ідеї не вичерпаються. Завершується робота складанням на дошці переліку всіх озвучених думок [47, с. 430].

Прикладами запитань можуть бути:

– Яким має бути справжній друг?

– Що свідчить про вихованість школяра?

– Як неввічливість впливає на стосунки з однокласниками?

– У чому виявляється повага до інших?

– Чи потрібно проявляти чуйність до однокласника, поведінка якого не є зразковою?

Ще одним ефективним методом розвитку навичок спілкування та вміння вести дискусію є **«Акваріум»**. Для цього учнів ділять на групи по 5–6 осіб. Одна з груп займає місце в центрі класу, утворюючи коло, й отримує завдання: прочитати текст вголос, обговорити його у формі дискусії та прийняти спільне рішення за 3–5 хвилин. Решта учнів спостерігають за перебігом обговорення, аналізують, як учасники дотримуються правил дискусії. По завершенню група повертається на свої місця, і клас разом із учителем обговорює ситуацію, відповідаючи на запитання:

– Чи аргументовано була представлена думка?

– Чи змогли учасники донести свою позицію?

– Які з висловлених аргументів були найпереконливішими?

Потім наступна група займає місце в «Акваріумі» і обговорює нове завдання [47, с. 430].

Ефективним методом залучення учня з особливими освітніми потребами до загального обговорення є використання фронтальних інтерактивних технологій, зокрема методу **«Мікрофон»**. Цей підхід дає можливість кожному висловити власну думку або відповісти на запитання вчителя по черзі, у чітко визначеній послідовності. У ролі «мікрофона» може виступати будь-який предмет, який передається від одного учня до іншого після виступу.

Правила методу передбачають, що:

1) говорить лише той, хто тримає «мікрофон»;
2) інші учні не мають права коментувати або оцінювати відповіді;
3) під час виступу одного учасника інші мовчать.

Прикладами запитань до обговорення можуть бути:

— *Що означає вислів «Частіше зазирай у самого себе»?*

— *Якими можуть бути «рецепти» справжньої дружби?*

— *Яка людина вважається чесною?*

— *Що значить «уміти володіти собою» [47, с. 431]?*

Ще одним ефективним способом розвитку навичок висловлювання є метод **«Незакінчене речення».** Учитель озвучує початок фрази, а учні мають самостійно її завершити. Такий підхід формує вміння логічно будувати думки, узагальнювати, висловлювати позицію. Наприклад:

— *«Дружба – це…»*

— *«Я повинен ставитися до своїх однокласників з…»*

Для вдосконалення навичок ведення дискусії та вміння аргументувати думку доцільно використовувати **метод «Прес».** Його застосування допомагає учням стисло, логічно й переконливо висловлювати свою позицію, підкріплювати її прикладами, а також формулювати узагальнення. Приклади тем:

— *Як ви ставитеся до вислову: «Якщо я хочу краще зрозуміти людину, оцінити її вчинок, я ставлю себе на її місце»?*

— *Що могло б трапитись, якби всі люди були байдужими до чужого горя?*

Ці методи сприяють розвитку емоційного інтелекту, взаєморозуміння й активного включення кожного учня, зокрема й дитини з ООП, у навчально-виховний процес [47, с. 431].

На початку роботи з проблемними ситуаціями та дискусійними запитаннями доцільно застосовувати **метод «Обери позицію».** Він дозволяє учням побачити, що одна й та сама проблема може мати різні точки зору, а також допомагає сформувати навички аргументації власної думки. Учитель заздалегідь оголошує правила участі й обговорює їх із класом. Далі ставиться запитання, щодо якого діти мають визначити свою позицію: «За», «Проти» або «Не маю певної думки». Після цього кожен учень коротко пояснює, чому обрав ту чи іншу позицію. Наприкінці обговорення дозволяється змінити думку, якщо позиція змінилася під впливом аргументів однокласників. Узагальнення та висновки учні формулюють самостійно.

Ще одним ефективним методом є **«мозковий штурм»**, який застосовується для обговорення конкретної проблеми в групі. Кожен учень висловлює свої ідеї щодо можливого розв’язання ситуації, а секретар записує всі пропозиції на дошці або аркуші паперу. Після озвучення всіх думок клас разом обирає найбільш доцільний варіант. Така діяльність стимулює розвиток креативного мислення, формує навички роботи в команді й уміння формулювати власну думку. Наприклад, завдання: назвіть риси характеру, які можуть заважати дружнім стосункам [47, с. 431].

Для розвитку морально-етичних якостей учнів доцільно використовувати **аналіз моральних ситуацій**. Така форма роботи допомагає дітям краще розуміти моральні норми, критично осмислювати поведінку та робити висновки на основі конкретних прикладів.

Приклад ситуацій для аналізу:

Ситуація 1

До класу прийшов новий учень Сергійко, який має фізичні особливості — він кульгає. Деякі учні почали глузувати з нього. Одного разу Артем штовхнув Сергійка при вході до класу, і той впав, а однокласники почали сміятися. Лише його сусід по парті Дмитрик підійшов і допоміг йому підвестися.

Питання для обговорення:

— *Як ви оцінюєте поведінку Дмитрика?*

— *Як можна охарактеризувати вчинок Артема і реакцію інших однокласників?*

Такий метод спонукає учнів до співпереживання, аналізу вчинків та прийняття правильних моральних рішень [47, с. 432].

Ситуація 2

В класі готувалися до спільного проєкту. Олена мала хороші ідеї, але через сором'язливість не наважувалась їх висловити. Коли вчитель запитав думку Олени, декілька учнів почали насміхатися з її відповіді, а дехто ігнорував її. Тоді Марина підійшла до Олени після уроку, підтримала її і запропонувала допомогу у підготовці презентації.

Питання для обговорення:

— *Як ви оцінюєте вчинок Марини?*

— *Які почуття могла переживати Олена?*

— *Чому важливо підтримувати однокласників у складних ситуаціях?*

Ситуація 3

Під час перерви Максим випадково розлив сік на парту Ірини. Ірина розсердилася і почала кричати на Максима перед усім класом. Інші учні почали розділятися на сторони – одні підтримували Ірину, інші вважали, що Максим не зробив це навмисно. Вчитель запропонував учням обговорити, як можна вирішити конфлікт.

Питання для обговорення:

— *Як ви думаєте, чи була правильна реакція Ірини?*

— *Як можна було б по-іншому вчинити в цій ситуації?*

— *Як важливо вміти знаходити компроміси та прощати?*

Ситуація 4

Під час групової роботи Петро помітив, що його товариш не виконує свою частину завдання і просто сидить, нічого не робить. Петро вирішив самостійно зробити всю роботу, щоб група отримала хорошу оцінку, але при цьому не повідомив вчителя і не пояснив ситуацію однокласникам.

Питання для обговорення:

— *Чи було правильно вчинити Петру?*

— *Які наслідки може мати така поведінка для групи?*

— *Як краще було б діяти в цій ситуації?*

Ці ситуації допоможуть учням розвивати вміння співпереживати, аналізувати поведінку інших і приймати етичні рішення в різних життєвих обставинах.

Ще одним корисним інструментом у формуванні толерантності та поваги до різноманітності є метод **«Рольова гра»**. Учні отримують певні соціальні ролі або ситуації, які вони мають розіграти, прожити емоції й поведінку персонажів. Це допомагає краще зрозуміти переживання інших, розвиває емпатію та навички конструктивної взаємодії. Наприклад, можна запропонувати сценарій, де один учень грає роль дитини з особливими освітніми потребами, а інші – однокласників, які намагаються включити його в спільні ігри або навпаки – відсторонюються. Після виконання ролей важливо провести обговорення, де кожен поділиться враженнями, а вчитель допоможе усвідомити значення підтримки та дружби.

Для зміцнення командної роботи та підвищення рівня взаєморозуміння корисним є метод **«Спільне створення»**, що передбачає колективне виконання завдання, наприклад, розробку проекту, створення плакату чи спільного твору. У процесі такої діяльності діти вчаться слухати одне одного, враховувати різні думки, домовлятися та приймати компроміси. Особливо це важливо в інклюзивних класах, де кожен учень має змогу проявити свої сильні сторони і відчути свою цінність у колективі.

Використання цих методів у комплексі забезпечує формування позитивного соціального клімату в класі, розвиток ключових соціально-емоційних компетенцій, а також активну інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами у навчальний процес. Такий підхід сприяє не лише покращенню міжособистісних стосунків, а й створенню сприятливого середовища для розвитку кожного учня, що відповідає принципам інклюзивної освіти та сучасних освітніх стандартів [47, с. 433].

Таким чином, робота з формування учнівського колективу в інклюзивному класі має бути цілеспрямованою, системною та комплексною, ґрунтуватися на принципах поваги до особистості, рівних можливостей, взаємопідтримки та прийняття. Саме такі умови забезпечують ефективну соціальну адаптацію кожної дитини та формують колектив, в якому панує атмосфера взаємоповаги, довіри та взаємодопомоги.

Реалізація тренінгу спрямована на формування згуртованого, дружнього та толерантного колективу учнів інклюзивного класу, розвиток їхніх комунікативних, емоційних та когнітивних компетентностей. Очікується, що після проходження тренінгу учні демонструватимуть покращення у взаємодії між собою, зокрема підвищення рівня емпатії, взаємоповаги та підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Тренінг має сприяти розвитку навичок конструктивного спілкування, активного слухання, аргументованого висловлення власної думки та ведення дискусії. Крім того, очікується підвищення рівня емоційної чутливості,

саморегуляції та здатності розпізнавати емоції інших, що позитивно вплине на психологічний клімат у класі.

Також у процесі тренінгу активізуються когнітивні процеси учнів — увага, пам’ять, мислення – у формі інтерактивних ігрових вправ, що сприятиме загальному розвитку мовлення та мислення. В результаті створюється комфортне психологічне середовище, у якому кожен учасник відчуває себе прийнятим і включеним у колективну діяльність.

Таким чином, тренінг «Разом ми – команда» сприятиме формуванню в учнів інклюзивного класу високого рівня соціальної згуртованості, толерантності та готовності до спільної творчої та навчальної діяльності.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано наукову літературу з проблеми формування колективу учнів. З'ясовано, що сутність та особливості формування дитячих колективів розкрито в працях М. Марушки, А. Прокопенко, О. Пуйо, В. Рябик, М. Хас, О. Сараєвої та інших вчених. Окремі аспекти формування колективу учнів інклюзивного класу є предметом наукових пошуків Т. Довганюк, А. Яценко, І. Загорської, Г. Заможської, С. Миронової, І. Немировської, Н. Савінової, М. Орлової, О. Рассказової, О. Чопік багатьох інших дослідників. Дослідники акцентують увагу на тому, що дитячий колектив є важливим середовищем розвитку особистості дитини, сприяє формуванню комунікативних умінь, соціальних навичок, моральних якостей.

2. Визначено сутність та особливості формування колективу учнів інклюзивного класу. В межах даного дослідження поняття дитячий колектив розглядається як група дітей, об'єднаних спільною діяльністю та організована для досягнення спільних цілей. Він формується та зміцнюється під час вирішення практичних завдань. Дитячий колектив є соціальною системою, що постійно розвивається, і допомагає дітям засвоювати соціальні норми, традиції, навички співпраці та цінності, які є частиною культурної спадщини суспільства

3. Розкрито роль педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу. Закцентовано роль на тому, що педагогічний вплив є визначальним чинником у формуванні інклюзивного учнівського колективу. Завдяки цілеспрямованій діяльності вчителя створюються умови для прийняття різноманітності, формуються позитивні міжособистісні стосунки, а також забезпечується всебічний розвиток кожного учня відповідно до його індивідуальних можливостей.

4. Розроблено методику дослідження колективу учнів інклюзивного класу та проаналізовано отримані результати. В якості діагностичного інструментарію використано методику «Соціометрія» (Дж. Морено), проективну методику «Дерево» (Дж. і Д. Лампен) та методику «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям» (А. Спориш).

На основі комплексного аналізу результатів трьох діагностичних методик зроблено узагальнений висновок про стан сформованості учнівського колективу інклюзивних класів. Соціометричне дослідження виявило наявність сформованої структури міжособистісних відносин: у класі чітко визначені лідери, прийняті та ізольовані учні. Незважаючи на наявність учнів з ООП, більшість школярів проявляють позитивну соціальну взаємодію, а рівень сприятливих взаємин колективу є середнім, що свідчить про часткову згуртованість і відкритість у спілкуванні. Коефіцієнт взаємності підтверджує наявність емоційних контактів між учнями, хоча й окремі діти залишаються недостатньо інтегрованими в колектив, що вимагає подальшої роботи щодо підвищення інклюзивної культури.

Результати методики «Дерево» засвідчили, що реальне і бажане положення учнів у шкільному середовищі не завжди збігаються. Частина дітей асоціюють себе з фігурками, які свідчать про втомленість, замкнутість або тривожність, у той час як бажані позиції пов’язані з досягненням, активністю, впевненістю. Це говорить про наявність внутрішніх бар’єрів у частини учнів, що може свідчити про труднощі в адаптації, потребу в підтримці, а також про бажання змінити своє соціальне положення в групі.

За результатами методики вивчення задоволеності шкільним життям, більшість учнів продемонстрували середній та високий рівень задоволеності. Це підтверджує, що учні загалом позитивно сприймають шкільне життя, мають улюблених учителів, відчувають емоційний комфорт, бачать можливості для розвитку. Однак окремі сфери (наприклад, підготовка до самостійного життя чи відсутність емоційної прив’язаності до школи) потребують уваги педагогів.

Таким чином, учнівський колектив інклюзивного класу перебуває на етапі поступового формування, характеризується позитивною динамікою у сфері соціальних взаємин, загальним емоційним комфортом, але має зони розвитку, пов'язані із соціальною адаптацією окремих учнів, розвитком групової згуртованості та формуванням інклюзивного середовища, в якому кожна дитина – незалежно від її індивідуальних особливостей – почуватиметься прийнятою, важливою та включеною в спільну діяльність.

5. Запропоновано зміст та методи формування колективу учнів інклюзивного класу. Систему роботи з формування колективу учнів інклюзивних класів реалізовано у формі тренінгу «Разом ми – команда», що складається з 12 занять по 40 хвилин. Реалізація тренінгу передбачає використання широкого спектру методів: метод групової взаємодії «Коло ідей», «Акваріум», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Прес», «Обери позицію», «мозковий штурм», аналіз моральних ситуацій та інші.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що робота з формування учнівського колективу в інклюзивному класі має бути цілеспрямованою, системною та комплексною, ґрунтуватися на принципах поваги до особистості, рівних можливостей, взаємопідтримки та прийняття. Саме такі умови забезпечують ефективну соціальну адаптацію кожної дитини та формують колектив, в якому панує атмосфера взаємоповаги, довіри та взаємодопомоги.