МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

МИГИТКО ІРИНИ ВАЛЕНТИНІВНИ

Наказ НУБіП України № 2788«С» 13.11.2025 року

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет (ННІ) гуманітарно-педагогічний

ПОГОДЖЕНО	**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**
Декан факультету (Директор ННІ)	**в.о. завідувача кафедри**
Гуманітарно-педагогічний (назва факультету (ННІ))	Соціальної роботи та реабілітації (назва кафедри)
_____ Савицька І.М. (підпис) (ПІБ)	_____ Григоренко Т.В. (підпис) (ПІБ)
"___" _____ 2026 р.	"___" _____ 2026 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ»

Спеціальність І10 «Соціальна робота та консультування» (код і назва)

Освітня програма Соціальна робота (назва)

Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна (освітньо-професійна або освітньо-наукова)

Гарант освітньої програми

Доктор педагогічних наук, професор _____ Сопівник І.В.
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис) (ПІБ)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

Доктор педагогічних наук, професор _____ Демченко І.І.
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис) (ПІБ)

Виконала _____ Мигитко І.В.
(підпис) (ПІБ студента)

КИЇВ – 2026

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет (ННІ) гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ
в.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації
канд педагогічних наук, доцент
(науковий ступінь, вчене звання)
_____ Григоренко Т.В.
(підпис) (ПІБ)
“____” _____ 2026 року

З А В Д А Н Н Я
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧУ
Мигитко Ірина Валентинівна
(прізвище, ім’я, по батькові)

Спеціальність І10 «Соціальна робота та консультування»__
(код і назва)

Освітня програма Соціальна робота_____
(назва)

Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна_____
(освітньо-професійна або освітньо-наукова)

Тема магістерської кваліфікаційної роботи «Соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами»

затверджена наказом ректора НУБіП України від “13” листопада 2026 р. №2788 «С»
Термін подання завершеної роботи на кафедру 18 листопада 2026р.
Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи наукові розробки вітчизняних та зарубіжних учених, матеріали періодичних видань, словники, навчальна та довідкова література з теми дослідження.
Перелік питань, що підлягають дослідженню:
1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами, уточнити зміст основних понять і охарактеризувати чинники та напрями реабілітаційної роботи.
2. Провести діагностику соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями.
3. Розробити, впровадити та перевірити ефективність програми соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами та апробувати її на формувальному етапі експерименту.
4. Сформулювати практичні рекомендації щодо організації соціально-реабілітаційної роботи з підлітками з особливими освітніми потребами.

Дата видачі завдання “08” грудня 2025 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Демченко І.І.

Завдання прийняла до виконання _____ Мигитко І.В.

Реферат

Магістерська кваліфікаційна робота на тему «Соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами» містить 60 сторінок основного друкованого тексту, 9 таблиць, 3 додатки. Перелік використаних джерел налічує 56 найменувань.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній перевірці ефективності програми соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами, спрямованої на підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості.

Досягнення поставленої мети вимагає розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами, уточнити зміст основних понять і охарактеризувати чинники та напрями реабілітаційної роботи.

2. Провести діагностику соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями.

3. Розробити, впровадити та перевірити ефективність програми соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами та апробувати її на формувальному етапі експерименту.

4. Сформулювати практичні рекомендації щодо організації соціально-реабілітаційної роботи з підлітками з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – процес соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – програма соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами, спрямована на підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення наукової літератури), емпіричні (спостереження, анкетування, індивідуальна

бесіда, констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту), кількісний і якісний аналіз даних.

Перший розділ «Теоретичні основи соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами» присвячено аналізу наукових підходів до розуміння особливих освітніх потреб, уточненню змісту соціальної реабілітації та визначенню її принципів, чинників ризику й напрямів роботи в закладі освіти та громаді.

У другому розділі «Діагностика соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами» описано організацію дослідження на базі Інклюзивно-ресурсного центру Ірпінської міської ради (30 підлітків віком від 12 до 15 років, експериментальна та контрольна групи по 15 осіб) і подано результати констатувального етапу за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка ефективності програми соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами» обґрунтовано зміст програми з 10 занять та проаналізовано результати контрольного етапу.

Висновки. Після реалізації програми частка підлітків експериментальної групи з високим рівнем загальної соціальної адаптованості зросла з 18 до 38 %, а з низьким – зменшилася з 40 до 15 %; у контрольній групі відповідні показники змінилися з 15 до 20 % і з 36 до 29 %. Отже, запропонована програма виявилася результативною в межах проведеного дослідження; невелика вибірка (30 осіб) дає підстави вважати отримані результати попередніми. Розроблені рекомендації придатні для використання в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, закладів загальної середньої освіти й соціальних служб.

Ключові слова: соціальна реабілітація, підлітки з особливими освітніми потребами, соціальна адаптованість, інклюзія, соціальна робота, комунікативні навички, емоційна саморегуляція.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 6
ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 10
1.1. Сутність і зміст ключових понять дослідження 10
1.2. Особливості та напрями соціальної реабілітації підлітків з ООП у закладі освіти та громаді 16
Висновки до розділу 23
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 26
2.1. Організаційно-методичне забезпечення діагностики соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами 26
2.2. Діагностика рівнів соціальної адаптованості підлітків з ООП 34
Висновки до розділу 41 .....
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 42
3.1. Обґрунтування та впровадження програми соціальної реабілітації підлітків з ООП як засобу підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості 42
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи 53
Висновки до розділу 62
ВИСНОВКИ 63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 66
ДЕКЛАРАЦІЯ ПРО АКАДЕМІЧНУ ДОБРОЧЕСНІСТЬ ТА ВИКОРИСТАННЯ ШІ 71
ДОДАТКИ 72

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КГ – контрольна група

ООП – особливі освітні потреби

ВСТУП

Актуальність теми. Соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами (далі – ООП) набуває особливого значення в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення родин, оскільки саме в підлітковому віці формуються здатність будувати стосунки з однолітками, самостійність і уявлення про себе. Для підлітків з ООП ризики соціальної ізоляції, стигматизації та булінгу посилюються обмеженим досвідом неформального спілкування й недостатньою доступністю освітнього середовища [20; 22].

Правовий вимір проблеми визначають Конвенція ООН про права дитини [1] і Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [2], які закріплюють право на розвиток, освіту, недискримінацію та участь у суспільному житті, а також закони України «Про освіту» [3], «Про повну загальну середню освіту» [4] і «Про соціальні послуги» [5], що регламентують інклюзивне навчання та соціальну підтримку дітей [3; 4; 5; 48].

На науковому рівні питання інклюзії та соціальної адаптації розглядають А. Колупаєва [13], О. Таранченко [14], Н. Софій [15] і В. Засенко [16], які зосереджуються на організації інклюзивного навчання та подоланні бар’єрів соціалізації. Соціальну адаптацію, соціальну роботу й реабілітаційну підтримку досліджують Н. Лопатинська [24], М. Максимчук [25] та О. Федоренко [26], тоді як зарубіжні автори L. Florian [33] і T. Loreman [34] наголошують на переході від формального включення особи до її реальної участі в освітньому й суспільному житті. Зіставлення окреслених підходів засвідчує, що вітчизняні дослідження зосереджені переважно на інклюзивному навчанні та засадах реабілітації, зарубіжні – на якості участі особи в діяльності спільноти. Менш вивченими залишаються програми, які поєднували б роботу з підлітком із взаємодією з сім’єю, освітнім середовищем і громадою та передбачали б оцінювання результатів за чіткими показниками. Отже, вибір теми «Соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами» зумовлений її суспільною

значущістю та потребою в удосконаленні практичних підходів до підтримки підлітків з ООП.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній перевірці ефективності програми соціальної реабілітації підлітків з ООП, спрямованої на підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості в умовах освітнього середовища та громади.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

– проаналізувати наукові підходи до розуміння соціальної реабілітації підлітків з ООП, уточнити зміст основних понять і охарактеризувати чинники та напрями реабілітаційної роботи;

– провести діагностику соціальної адаптованості підлітків з ООП за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями;

– розробити програму соціальної реабілітації підлітків з ООП та апробувати її на формувальному етапі експерименту;

– здійснити повторну діагностику й порівняти результати констатувального та контрольного етапів в експериментальній і контрольній групах;

– сформулювати практичні рекомендації щодо організації соціально-реабілітаційної роботи з підлітками з ООП.

Об’єкт дослідження – процес соціальної реабілітації підлітків з ООП.

Предмет дослідження – програма соціальної реабілітації підлітків з ООП, спрямовані на підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості.

Методи дослідження. Використано теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнення літератури), емпіричні методи (спостереження, анкетування, індивідуальна бесіда, констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту) та кількісний і якісний аналіз даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проведено на базі Інклюзивно-ресурсного центру Ірпінської міської ради Київської області. До

вибірки увійшли 30 підлітків віком від 12 до 15 років, яких розподілено на експериментальну та контрольну групи по 15 осіб.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що удосконалено змістове наповнення соціальної реабілітації підлітків з ООП через взаємозв'язок комунікативно-взаємодійного, емоційно-поведінкового та соціально-рольового компонентів соціальної адаптованості; дістали подальшого розвитку підходи до оцінювання соціальної адаптованості підлітків з ООП за трьома критеріями та рівнями (високий, середній, низький).

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання розробленої програми та окремих її занять у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, закладів загальної середньої освіти й соціальних служб.

Апробація результатів дослідження. Окремі теоретичні положення, пов'язані із соціально-педагогічними детермінантами реабілітації підлітків з ООП, представлено в матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції «Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу» (29 квітня 2026 р., м. Чернігів) [56].

Положення, що виносяться на захист: соціальну адаптованість підлітків з ООП доцільно оцінювати за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями; програма соціальної реабілітації з 10 занять підвищує рівень соціальної адаптованості підлітків з ООП; результати отримано на вибірці з 30 осіб і мають попередній характер.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів із висновками до кожного, загальних висновків, списку використаних джерел (56 найменувань, з них 17 – іноземними мовами) та 3 додатків (10 сторінок). Робота містить 9 таблиць в основному тексті та 5 у додатках; загальний обсяг – 83 сторінки, основного тексту – 60 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Сутність і зміст ключових понять дослідження

Питання підтримки дітей та підлітків з особливими освітніми потребами сьогодні вже не можна розглядати лише в межах спеціальної освіти або допомоги окремим категоріям дітей. У сучасному суспільстві воно безпосередньо пов’язане з розвитком інклюзивної освіти, забезпеченням рівних можливостей, доступністю освітнього середовища та правом кожної дитини бути повноцінним учасником життя колективу і громади [6; 7; 8; 37]. Саме тому для розуміння змісту соціальної реабілітації важливо насамперед уточнити, що мається на увазі під такими поняттями, як «підліток», «особливі освітні потреби», «соціальна адаптація» та «соціальна реабілітація». [18; 31; 32].

Поняття «особливі освітні потреби» є значно ширшим, ніж просто характеристика стану здоров’я дитини. Воно насамперед вказує на те, що для повноцінного навчання, розвитку та участі в освітньому процесі конкретній дитині можуть бути потрібні додаткові умови, адаптації, супровід або спеціально організована підтримка. Ідеться про необхідність врахувати індивідуальні потреби кожного учня та створити для нього реальні можливості для участі у навчанні й соціальній взаємодії [13].

А. Колупаєва звертає увагу на те, що особливі освітні потреби не варто зводити до одного конкретного порушення чи діагнозу. Значно важливіше визначити, які саме труднощі виникають у дитини під час навчання, спілкування та взаємодії з іншими людьми, а також якої підтримки вона потребує [13]. Такий підхід дає змогу розглядати особливості дитини у зв’язку з умовами, у яких вона навчається і спілкується.

Подібної позиції дотримується О. Таранченко, яка акцентує увагу на відповідальності освітнього середовища. За такого підходу важливо з’ясувати, які шкільні вимоги створюють для дитини труднощі та як школа може

адаптувати навчальний процес, простір, способи комунікації та форми участі відповідно до потреб різних учнів [14].

Подібні ідеї простежуються й у працях зарубіжних науковців. L. Florian та T. Loreman розглядають інклюзію як процес пристосування освітнього середовища до різних потреб учнів. Це передбачає гнучкість у вимогах до способу виконання завдань. У центрі такого підходу перебуває не стільки сама відмінність дитини, скільки ті бар'єри, які можуть обмежувати її участь у житті класу, школи або громади [33; 34; 35; 36; 49; 50].

Це відповідає сучасній соціальній моделі розуміння інвалідності та особливих потреб. Відповідно до неї труднощі людини визначаються не тільки її індивідуальними особливостями. Вони можуть значною мірою посилюватися через фізичні, інформаційні, комунікативні та соціальні бар'єри. Отже, якщо середовище стає більш доступним і підтримувальним, рівень обмежень для конкретної людини також може зменшуватися [39; 45].

Для теми цього дослідження важливим є поняття ООП та розуміння особливостей підліткового віку. Підлітковий період є одним із найбільш динамічних етапів розвитку особистості. У цей час відбуваються помітні фізичні, емоційні та соціальні зміни. Підліток поступово відходить від дитячих моделей поведінки, прагне більшої самостійності, починає активніше відстоювати власні рішення та шукає своє місце серед інших людей.

Орієнтовно у віці 12–15 років особливо важливим стає ставлення однолітків. Думка ровесників часто набуває більшого значення, ніж у молодшому шкільному віці. Підліткові особливо важливо відчувати, що ровесники приймають його у своє коло. Саме в цей період формується більш цілісне уявлення про себе, поступово складається система особистих цінностей, зростає здатність оцінювати власні сильні та слабкі сторони [21].

Спілкування з ровесниками у підлітковому віці виконує емоційну та важливу навчальну функцію. У повсякденній взаємодії підліток учиться домовлятися, слухати іншу людину, висловлювати свою позицію, реагувати на незгоду, вирішувати конфлікти, приймати правила групи та брати на себе певні

ролі. Тобто значна частина соціальних навичок формується саме через реальний досвід взаємодії.

Для підлітків з особливими освітніми потребами цей процес може бути складнішим. Причиною можуть бути комунікативні труднощі, невпевненість, недостатній досвід спілкування, обмежене коло контактів, труднощі з розумінням поведінки інших людей або недостатня доступність спільної діяльності. У деяких випадках дитина може бути фізично присутня у класі чи групі, але фактично залишатися поза активним соціальним життям.

Тому важливо розрізняти формальне включення і реальну участь. Сам факт навчання підлітка з ООП у звичайному закладі освіти ще не означає повноцінної інклюзії. Значення має те, чи має він друзів, чи може звернутися по допомогу, чи долучається до спільних справ, чи бере участь у прийнятті рішень, чи почувається безпечно і чи сприймається іншими як повноправний учасник групи.

Л. Ніколаєв підкреслює, що підлітковий період значною мірою визначає подальше включення особистості у соціальне життя, адже саме в цей час активно формуються способи поведінки, моделі взаємодії та уявлення людини про саму себе [23]. Для підлітків з ООП ці процеси можуть потребувати більшої уваги, оскільки на їхній соціальний розвиток нерідко разом з особистісними особливостями впливають попередній досвід взаємодії, бар’єри у спілкуванні та реакції оточення.

У науковій літературі соціальна реабілітація розглядається як комплексний процес, спрямований на підтримку або відновлення здатності людини взаємодіяти із соціальним середовищем, встановлювати та підтримувати стосунки, виконувати соціальні ролі, приймати рішення та брати участь у суспільному житті [24]. Важливо, що про результат такої роботи можна судити з того, як підліток користується набутими на заняттях уміннями в повсякденних ситуаціях.

Н. Лопатинська пов’язує соціальну реабілітацію з розвитком комунікативних умінь, формуванням соціально прийнятних способів поведінки та створенням умов для повноцінної участі особистості у житті соціального

середовища [24]. Такий підхід показує, що соціальна реабілітація не повинна зводитися до «виправлення» окремих труднощів. Її завданням є створення умов, у яких людина може розкрити свої можливості та поступово навчитися більш самостійно діяти у різних ситуаціях.

О. Федоренко, своєю чергою, звертає увагу на міждисциплінарний характер реабілітаційної роботи. Соціальні труднощі рідко мають лише одну причину, тому ефективна підтримка потребує поєднання педагогічних, психологічних та соціальних методів [26]. У практичній роботі це означає взаємодію різних спеціалістів, які узгоджують мету, розподіляють обов'язки й добирають підтримку відповідно до потреб конкретної дитини.

Схожі підходи представлені у працях зарубіжних дослідників. L. Florian підкреслює значення реальної включеності людини у різні види діяльності [33]. З цієї позиції успішність соціальної підтримки можна оцінити за тим, які навички людина опанувала і якою мірою здатна застосувати їх у повсякденному житті.

T. Loreman також наголошує на важливості взаємодії, співпраці та соціального партнерства [34]. Такий підхід особливо актуальний під час роботи з підлітками, оскільки соціальні навички неможливо сформувати лише через пояснення або індивідуальні завдання. Вони потребують практики, спільної діяльності, реального спілкування та можливості поступово випробовувати нові способи поведінки.

Для визначення змісту реабілітації суттєво, яким був попередній соціальний досвід підлітка. Для одного учня актуальним є повернення до звичної ролі після зміни школи. До переїзду він мав друзів, брав участь у підготовці класних заходів і знав, до кого звернутися в разі труднощів. В іншого учня можливості спробувати себе в подібній ролі могли взагалі не виникати. Формально мета звучатиме однаково: участь у спільній справі. Проте в першому випадку варто спиратися на знайомі способи взаємодії та допомогти встановити нові контакти. У другому потрібно створити нагоду вперше виконати посильне доручення, побачити його значення для інших і вирішити, чи хочеться повторити цей досвід.

Таке розуміння змінює зміст поняття самостійності. Підліток, який сам обрав завдання і попросив записати послідовність дій, уже прийняв два самостійні рішення. Якщо оцінювати лише кількість звернень по допомогу, його ініціативу легко пропустити. Важливішим є те, хто визначив мету, обрав спосіб виконання і вирішив, коли підтримка стала потрібною. Дорослий може залишатися поруч, читати вголос або допомагати з матеріалами, водночас авторство рішення належатиме підліткові. Це особливо важливо у віці, коли залежність від публічної підказки вчителя іноді переживається гостріше за складність самого завдання.

Отже, у межах цього дослідження соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами розуміється не лише як подолання або компенсація певних труднощів. Насамперед ідеться про розвиток тих ресурсів та навичок, які допомагають підлітку бути більш упевненим, самостійним та соціально активним.

У структурі соціальної реабілітації підлітків з ООП доцільно виділити кілька взаємопов’язаних компонентів.

Комунікативний компонент охоплює здатність встановлювати контакт, підтримувати розмову, слухати співрозмовника, висловлювати свої потреби, домовлятися та конструктивно реагувати на суперечності. Для підлітка ці вміння потрібні і для навчання, і для повсякденного спілкування з однолітками та дорослими.

Емоційно-поведінковий компонент пов’язаний із розумінням власних емоцій, здатністю контролювати імпульсивні реакції, справлятися з напруженням та обирати прийнятні способи поведінки у складних ситуаціях. Розвиток емоційної саморегуляції особливо важливий у підлітковому віці, коли емоційні реакції можуть бути досить інтенсивними.

Соціально-функціональний компонент характеризує здатність підлітка виконувати певні ролі, дотримуватися домовленостей, орієнтуватися в соціальних ситуаціях і відповідно реагувати на їх вимоги. Він проявляється у навчанні, спільній роботі, взаємодії в групі та повсякденному житті.

Окреме місце посідає **самостійність**. Вона передбачає вміння приймати посильні рішення, планувати прості дії, виконувати завдання без постійного контролю дорослого та відповідати за наслідки власних рішень. При цьому самостійність не означає повну відсутність допомоги. Дорослий може показати перший крок і дати підліткові час продовжити. Так поступово зростає частка дій, які він виконує власними силами.

Ще однією важливою складовою є **соціальна участь**. Вона відображає ступінь реальної залученості підлітка до діяльності групи, класу, закладу освіти та громади. Участь може проявлятися у спільних заходах, творчих або спортивних активностях, волонтерстві, групових завданнях та інших видах діяльності, де підліток може відчути власну значущість і належність до спільноти.

Враховуючи розглянуті теоретичні підходи, у цій магістерській роботі **соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами** розуміється як цілеспрямований та послідовно організований процес підтримки, спрямований на розвиток соціального функціонування, комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, самостійності, відповідальності та здатності до активної участі у житті групи, закладу освіти й громади.

Належність до групи виявляється і в дрібних повсякденних подіях. Наприклад, під час підготовки класного заходу однокласники можуть завжди пропонувати підліткові розкласти матеріали. Він успішно виконує доручення, проте жодного разу не бере участі у виборі теми чи розподілі обов’язків. За показником відвідування його участь видаватиметься повною. Запитання про те, чи вислухали його пропозицію і чи міг він обрати іншу роль, виявляють обмеження, яких не видно за самим фактом виконання доручення. Отже, для характеристики участі значення мають доступ до рішення, взаємність обміну та можливість змінювати свою роль.

Звідси випливає й відмінність між пристосуванням до усталених правил і здатністю домовлятися про них. Коли темп обговорення надто швидкий, підліток може навчитися чекати завершення розмови, щоб не перебивати інших. Зовні

його поведінка відповідає правилам групи, але можливості висловитися він так і не отримує. Якщо група погоджується після кожної пропозиції робити коротку паузу або приймати відповіді на картках, змінюється сама структура взаємодії. Підліток отримує можливість впливати на рішення. Водночас його однолітки набувають досвіду спілкування з людьми, які потребують іншого темпу відповіді.

Отже, проведений теоретичний аналіз дав змогу уточнити основні поняття, на яких побудоване дослідження, та показав, що соціальна реабілітація підлітків з ООП має комплексний характер. Вона поєднує підтримку розвитку дитини з роботою в її найближчому оточенні, де дитина щодня спілкується, навчається й відпочиває. Саме визначені у цьому підрозділі компоненти надалі стали основою для формування критеріїв оцінювання соціальної адаптованості, проведення емпіричного дослідження та розроблення програми соціальної реабілітації.

1.2. Особливості та напрями соціальної реабілітації підлітків з ООП у закладі освіти та громаді

Соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами у закладі освіти та громаді не може бути однаковою для всіх. Її результативність залежить і від індивідуальних особливостей самого підлітка, і від того, у якому середовищі він щодня навчається, спілкується та взаємодіє з іншими людьми. Тому важливо враховувати труднощі та сильні сторони підлітка, підтримку з боку родини, готовність педагогів до співпраці, доступність необхідних послуг і загальний рівень прийняття в колективі [15; 18; 31].

У межах апробації теоретичних положень було виокремлено п’ять основних сфер, у яких найчастіше проявляються труднощі підлітків з ООП: соціально-комунікативна, емоційно-психологічна, освітньо-пізнавальна, сімейно-побутова та фізично-просторова [56]. Важливо, що ці сфери не існують окремо одна від одної. Навпаки, труднощі в одній із них можуть поступово впливати на інші.

Вплив середовища зручно простежити на прикладі шкільної перерви. На уроці порядок взаємодії переважно визначено: учні знають, хто говорить, як попросити слово і коли починати виконання завдання. На перерві ці правила менш очевидні. Потрібно самому помітити початок розмови, зрозуміти, чи можна долучитися, і підтримати тему в умовах шуму. Учень, який добре працює в навчальній парі, може щоразу залишатися осторонь у коридорі. Його поведінка свідчить про різну доступність двох ситуацій. Для з’ясування потреб корисно встановити, де й за яких умов підліткові вже вдається підтримувати бажані контакти.

Іноді учень свідомо обирає тишу між уроками, щоб відпочити й підготуватися до наступного заняття. Спроба дорослого щоразу залучати його до гурту може суперечити цій потребі. Відрізнити вимушену ізоляцію від обраної паузи допомагає розмова про те, як сам підліток хотів би провести вільний час і чи має таку можливість. Якщо він бажає іноді приєднуватися до спільної гри, варто з’ясувати, чи зрозумілі правила входження до неї. Якщо ж він віддає перевагу короткому відпочинку, відкритою має залишатися можливість долучитися пізніше. В обох випадках ознакою доступності є наявність реального вибору.

Одним із найбільш помітних ризиків для підлітків з особливими освітніми потребами є соціальна ізоляція. Вона не завжди має очевидний характер. Підліток може щодня бути присутнім у класі, виконувати навчальні завдання, брати участь у формальних заходах, але при цьому майже не мати близьких контактів з однолітками. Така ситуація може проявлятися у відсутності дружніх зв’язків, пасивності під час групової роботи, небажанні звертатися до інших або страху проявляти ініціативу [38; 52].

Тривале відчуття власної відмінності від інших може поступово впливати на впевненість підлітка в собі. Якщо дитина часто стикається з тим, що її не залучають до спільних справ, не запрошують до спілкування або сприймають лише через призму її труднощів, вона може почати дистанціюватися ще більше.

У таких випадках виникає замкнене коло: труднощі поступово звужують коло спілкування підлітка, ізоляція ще більше ускладнює взаємодію [22].

Окремої уваги потребують булінг, стигматизація та упереджене ставлення. Вони можуть бути відкритими, але нерідко проявляються у більш прихованих формах: ігноруванні, насмішках, виключенні зі спільних активностей, знеціненні можливостей дитини або постійному акцентуванні на її відмінностях. Для підлітка це може бути особливо болісним, адже саме в цьому віці ставлення ровесників має велике значення.

Наслідками такого досвіду можуть бути тривожність, зниження самооцінки, небажання звертатися по допомогу, уникнення спілкування та зменшення соціальної активності. Саме тому профілактика булінгу та дискримінації має посідати важливе місце в соціальній реабілітації, зокрема у щоденній роботі з однолітками [20; 29; 38; 52].

Ще одним важливим напрямом роботи є подолання комунікативних труднощів. Вони можуть проявлятися по-різному: у складності почати розмову, підтримувати діалог, зрозуміти невербальні сигнали, висловити власні потреби або правильно відреагувати на поведінку співрозмовника [19]. Буває, що підліток хоче поспілкуватися з ровесниками, проте вагається, як підійти до гурту, з чого почати розмову і коли доречно долучитися.

Окремою складовою комунікації є можливість виправити непорозуміння. У повсякденному житті навіть добре сформульоване прохання інколи сприймають неточно. Наприклад, підліток просить залишити йому більше часу. Партнер сприймає прохання як відмову від завдання і починає виконувати його сам. Учасникові потрібні слова або інший доступний засіб, щоб уточнити: він хоче продовжити й потребує лише короткої паузи. Не менш важливою є готовність партнера перевірити своє припущення. Із цього погляду розвиток комунікації передбачає роботу з обома учасниками взаємодії, оскільки перебіг розмови залежить від того, як кожен розуміє й уточнює наміри іншого.

Комунікація в цифровому середовищі розширює можливості підлітка, проте також змінює умови участі. У класному чаті можна відповісти у власному

темпі, перечитати повідомлення або скористатися коротким текстом замість усної репліки. Водночас швидке обговорення, довгі голосові повідомлення й домовленості, приховані серед жартів, ускладнюють розуміння завдання. Показовою є ситуація, коли учень готовий долучитися до зустрічі, але пропустив повідомлення про зміну місця. Одне коротке підсумкове повідомлення з узгодженим часом і місцем допомагає всій групі. Така адаптація зберігає участь підлітка у звичному для однолітків способі спілкування.

Важливу роль у соціальній реабілітації відіграє сім'я. Саме в родині підліток отримує перший і найбільш тривалий досвід взаємодії, самостійності, відповідальності та прийняття рішень. Якщо батьки надмірно контролюють дитину або, навпаки, не мають достатньої інформації про способи підтримки, це може впливати на формування соціальних навичок.

Складнощі можуть виникати й тоді, коли вимоги сім'ї та закладу освіти суттєво відрізняються. Наприклад, у школі підлітка заохочують самостійно виконувати певні завдання. Тим часом удома дорослі роблять усе замість нього. У такій ситуації навички формуються повільніше, оскільки дитина отримує суперечливі сигнали. Тому узгодженість дій дорослих має велике значення для стабільності реабілітаційного процесу [17].

Взаємодію родини та закладу освіти доцільно розглядати на рівні конкретної повсякденної дії. Наприклад, батьки можуть вважати, що підліткові ще складно самостійно підготуватися до гуртка, тоді як педагог бачить, що в класі він успішно готує матеріали. Ці оцінки сумісні. У школі речі зберігаються в постійних місцях, порядок підготовки повторюється, поруч працюють однолітки. Удома підготовка може збігатися з іншими справами й відбуватися в поспіху. Спільне обговорення умов допомагає визначити, яку частину шкільного досвіду можна перенести додому. Таким рішенням може бути місце для потрібних речей або короткий список, складений самим підлітком.

Важливо погодити з підлітком, які відомості про його потреби дорослі можуть обговорювати між собою та як пояснюватимуть допомогу в присутності однолітків. Публічне нагадування, корисне для виконання завдання, іноді

привертає небажану увагу. Умовний знак, приватне уточнення після інструкції або картка на столі дають учневі змогу самому вирішити, чи скористатися підказкою. У такому разі узгодженість дій сім'ї та школи полягає у спільному розумінні мети. Конкретна форма підтримки може відрізнятися залежно від місця, складу групи та побажань підлітка.

Одним із базових принципів такої роботи є інклюзивність. У спільному освітньому просторі підліток з ООП повинен мати змогу працювати разом з однолітками, висловлювати свою думку й долучатися до життя групи [13]. Інклюзія має проявлятися у можливості долучатися до групових завдань, висловлювати власну думку, брати участь у заходах, отримувати підтримку і відчувати себе частиною колективу [11; 12].

Тісно з інклюзивністю пов'язаний принцип недискримінації. Він передбачає поважне ставлення до кожного учасника освітнього процесу незалежно від його особливостей, можливостей чи способу навчання. На практиці це означає відсутність приниження, ярликів і знецінення, а також право підлітка отримати допомогу тоді, коли вона потрібна [1; 2; 6; 37; 55].

Не менш важливим є принцип індивідуалізації. Підлітки з ООП можуть мати дуже різні потреби, навіть якщо формально належать до однієї категорії. Один учень може потребувати підтримки у комунікації, інший – у саморегуляції, третій – у плануванні й організації повсякденних дій. Тому однакова програма для всіх не завжди буде однаково ефективною [15; 18; 31; 49; 50; 51].

Важливе значення має й міждисциплінарний підхід. Соціальна реабілітація часто потребує участі кількох фахівців: педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, асистентів учителя, спеціалістів ІРЦ та інших професіоналів. Кожен із них бачить певну частину труднощів підлітка, тому лише спільна робота дозволяє отримати більш цілісне уявлення про ситуацію [18; 26; 28; 29; 30].

Одним із практичних механізмів координації підтримки може бути менеджмент випадку. Він передбачає оцінювання потреб підлітка, визначення основних цілей, планування допомоги, розподіл відповідальності між фахівцями

та регулярний перегляд результатів [25]. Такий підхід особливо важливий у ситуаціях, коли підліток одночасно отримує допомогу від кількох служб або спеціалістів.

Координація супроводу стає предметною, коли фахівці формулюють мету мовою спостережуваних дій. Формулювання «підвищити соціальну активність» може означати для педагога частіші відповіді на уроці, для батьків — участь у сімейних справах, для самого підлітка — можливість піти з друзями на прогулянку. Поки ці уявлення не узгоджено, кожен оцінюватиме успіх за власним орієнтиром. Якщо підліткові важливо долучитися до підготовки шкільної події, можна визначити конкретну найближчу дію: обрати доручення, обговорити його з однолітком і повідомити про виконання. Така мета зрозуміла учасникові та дає дорослим підставу погодити межі своєї допомоги.

Розподіл відповідальності в команді має охоплювати й питання про те, коли дорослий поступається ініціативою. Поки учасник знайомиться із завданням, фахівець може продемонструвати спосіб звернення. Згодом достатньо нагадати про доступну підказку або дати час пригадати потрібну послідовність. Якщо допомога щоразу розпочинається раніше, ніж підліток устиг спробувати, команда отримує мало відомостей про його можливості. Водночас відмова від звичної підтримки без обговорення може зробити завдання недоступним. Підставою для зміни обсягу допомоги є досвід виконання конкретної дії та оцінка самим підлітком її посильності.

У практичній роботі важливе місце займають групові заняття та тренінги соціальних навичок. Їхньою перевагою є можливість одразу відпрацьовувати навички у взаємодії з іншими. Підлітки можуть тренувати вміння починати розмову, слухати співрозмовника, домовлятися, розподіляти ролі, реагувати на незгоду та разом шукати рішення.

Водночас не всі труднощі доцільно опрацьовувати у групі. Саме тому важливе місце займають індивідуальні консультації. Вони дають можливість працювати з переживаннями, про які підлітку складно говорити перед іншими. Наодинці з фахівцем легше докладно обговорити конкретні життєві ситуації.

Окремим напрямом має бути системна робота з сім'єю. Вона не повинна обмежуватися разовими консультаціями або повідомленням про труднощі дитини. Значно важливіше допомогти батькам зрозуміти, як саме можна підтримувати розвиток самостійності, комунікації та відповідальності у повсякденному житті [17; 22; 28; 29].

Узгодження цілей із сім'єю передбачає увагу до навантаження, яке створює домашнє відпрацювання. Якщо кожна побутова справа перетворюється на перевірку соціальних навичок, підліток може втратити відчуття приватності. Батькам також стає складніше підтримувати звичайні сімейні стосунки. Доцільніше обрати епізод, що природно повторюється і має значення для всіх. Наприклад, планування вихідного дня дає змогу висловити побажання, вислухати інших і домовитися про час. Потреба в окремому штучному завданні при цьому зникає. Досвід домовленості набуває для підлітка цінності завдяки тому, що його пропозиція справді впливає на сімейний план.

Підліток може інакше, ніж дорослі, визначати ознаки вдалої взаємодії. Для батьків успіхом може бути те, що дитина самостійно розповіла в класі про підготовлений проєкт. Для неї самої важливішим могло виявитися запрошення однокласника попрацювати разом наступного разу. Обговорення таких відмінностей допомагає команді помічати соціальні результати, які губляться під час оцінювання виконаного завдання. Водночас воно дає підліткові досвід розповідати про власні пріоритети й впливати на рішення щодо подальшої підтримки. Цей досвід особливо значущий у період поступового переходу до більшої самостійності.

Важливим ресурсом для соціальної реабілітації є і сама громада. Заклад освіти не може бути єдиним простором, у якому підліток навчається взаємодіяти з іншими людьми. Спортивні секції, культурні заходи, молодіжні ініціативи, волонтерські проєкти та інші активності створюють можливості для використання соціальних навичок у природних умовах [33; 35; 40; 53].

Перехід від занять у закладі освіти до участі в житті громади пов'язаний із низкою окремих рішень. Щоб відвідати гурток, потрібно дізнатися про нього,

зрозуміти умови участі, обрати зручний час, спланувати дорогу й домовитися про перший візит. Готовність спілкуватися з однолітками сама по собі жодного із цих питань не вирішує. Якщо підліток цікавиться фотографією, але відкладає відвідування фотогуртка, причиною може бути невідомість щодо першої зустрічі. Коротке повідомлення керівника про те, де збирається група, що варто взяти із собою та до кого підійти, усуває цілком конкретну перешкоду.

Окремого розгляду потребує перша зустріч з новою групою. Коли заздалегідь узгоджено коротке пробне відвідування, підліток може побачити простір, познайомитися з однією людиною та вирішити, чи підходить йому заняття. Підсумком такого візиту може стати як бажання повернутися, так і обґрунтований вибір іншої діяльності. Обидва рішення свідчать про досвід вибору. Для соціального працівника важливо з'ясувати, що саме вплинуло на рішення: зміст занять, умови участі, ставлення однолітків чи дорога. Це допомагає підтримати інтереси підлітка без нав'язування дорослого уявлення про належну активність.

Таким чином, соціальна реабілітація підлітків з ООП у закладі освіти та громаді має будуватися як комплексна система. Вона повинна поєднувати індивідуальну роботу з підлітком, підтримку сім'ї, взаємодію фахівців, розвиток інклюзивного середовища та можливості для реальної соціальної участі.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати соціальну реабілітацію підлітків з особливими освітніми потребами як складний і багаторівневий процес, результат якого залежить не лише від особистісних характеристик самої дитини. Не менш важливими є умови, у яких підліток навчається, спілкується та проводить значну частину свого повсякденного життя. Доступність освітнього середовища, ставлення однолітків і дорослих, можливість брати участь у спільній діяльності та наявність необхідної підтримки можуть як сприяти соціальній адаптації, так і, навпаки, створювати додаткові бар'єри.

У межах цієї роботи соціальна реабілітація розуміється як послідовний і цілеспрямований процес підтримки підлітка, спрямований на розвиток його комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, соціального функціонування, самостійності, відповідальності та здатності брати участь у житті колективу і громади. Такий підхід допомагає з'ясувати, з якими труднощами стикається підліток і на які власні вміння та джерела підтримки він може спертися у повсякденному житті.

У ході теоретичного аналізу було встановлено, що ефективність соціальної реабілітації значною мірою пов'язана з дотриманням принципів інклюзивності, недискримінації та індивідуалізації. У школі підліток має відчувати, що його внесок важливий: для цього йому потрібні можливості долучатися до спільних завдань, спілкуватися та брати участь у громадських справах. Водночас форми й методи підтримки мають добиратися з урахуванням його актуальних потреб, темпу розвитку, можливостей та життєвого досвіду.

Серед основних труднощів, які можуть негативно впливати на соціальну адаптованість підлітків з ООП, було визначено соціальну ізоляцію, стигматизацію, прояви булінгу, комунікативні бар'єри, емоційне напруження, невпевненість у власних можливостях та недостатню включеність у спільну діяльність. При цьому окремі проблеми часто взаємопов'язані. Наприклад, труднощі у спілкуванні можуть спричиняти уникнення групової діяльності. Брак позитивного досвіду взаємодії, своєю чергою, може посилювати невпевненість і соціальне дистанціювання.

З огляду на це реабілітаційна робота повинна мати комплексний характер. Вона має включати розвиток навичок спілкування і співпраці, формування здатності розпізнавати й регулювати власні емоції, підтримку самостійності та відповідальної поведінки. Доцільним є поєднання групових та індивідуальних форм роботи, оскільки вони виконують різні завдання і доповнюють одна одну. Групові заняття створюють можливості для практичного відпрацювання соціальних навичок, тоді як індивідуальна робота дозволяє більш детально опрацьовувати особисті труднощі та переживання підлітка.

Таким чином, результативна соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами можлива за умови одночасної роботи у кількох напрямах: з самим підлітком, його найближчим оточенням, освітнім середовищем та громадою. Про значення пройденої програми можна судити з того, що змінюється для підлітка після занять. Особливу цінність мають зміни в його повсякденному житті – здатність упевненіше взаємодіяти з іншими людьми, контролювати власні реакції, приймати посильні рішення, виконувати соціальні ролі та активніше долучатися до спільної діяльності.

РОЗДІЛ 2
ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Організаційно-методичне забезпечення діагностики соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами

Після теоретичного аналізу проблеми важливим етапом дослідження стало практичне вивчення того, наскільки підлітки з особливими освітніми потребами адаптовані до соціальної взаємодії у повсякденному житті. На цьому етапі було важливо відійти від загальних вражень про поведінку підлітків і перейти до конкретних показників, які можна спостерігати, порівнювати та аналізувати.
Емпірична частина дослідження була спрямована на визначення особливостей соціальної адаптованості підлітків у кількох важливих напрямах: у спілкуванні з іншими людьми, у здатності регулювати власні емоційні та поведінкові реакції, а також у виконанні соціальних ролей і включенні у спільну діяльність. Разом ці напрями дають змогу побачити, як підліток діє серед інших людей і які вміння допомагають йому брати участь у житті групи.

Дослідницька робота проводилася на базі Інклюзивно-ресурсного центру Ірпінської міської ради Київської області. Вибір цієї установи як бази дослідження є логічним, оскільки ІРЦ працює безпосередньо з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами та забезпечує їх комплексний психолого-педагогічний супровід [9; 10; 41; 43].

Діяльність інклюзивно-ресурсного центру не обмежується проведенням окремих консультацій або оцінюванням розвитку дитини. Важливою частиною роботи є визначення індивідуальних освітніх потреб, підготовка рекомендацій для батьків і педагогів, участь у плануванні подальшого супроводу, а також проведення корекційно-розвиткових занять.

До роботи центру залучені фахівці різного профілю. Серед них практичні психологи, логопеди, вчителі-дефектологи, соціальні педагоги та інші спеціалісти, які можуть оцінювати різні сторони розвитку й соціального

функціонування дитини. Кожен фахівець бачить підлітка за дещо інших обставин. Зіставляючи спостереження, команда може точніше з’ясувати, де виникають труднощі та якої допомоги він потребує.

Практичні психологи зосереджують увагу на емоційному стані, особливостях поведінки та взаємодії. Логопеди й дефектологи працюють із комунікативними та навчальними труднощами. Соціальні педагоги допомагають оцінити характер соціальних зв’язків, особливості взаємодії з родиною та освітнім середовищем. Саме поєднання різних професійних поглядів створює можливість для більш повного розуміння ситуації конкретного підлітка.

Серед основних напрямів роботи ІРЦ можна виокремити комплексну оцінку розвитку дитини, визначення її особливих освітніх потреб, розроблення рекомендацій для організації освітнього процесу, консультування батьків і педагогів, а також проведення корекційно-розвиткових занять. Значну роль відіграє і взаємодія центру із закладами загальної середньої освіти, оскільки це дозволяє не розривати процес супроводу між різними установами[9; 42; 43].

Для дослідження важливо, що фахівці центру регулярно зустрічаються з підлітками. Це дає змогу простежувати їхню поведінку протягом тривалішого часу. Це створює кращі умови для оцінювання соціальної адаптованості, оскільки поведінка дитини може суттєво змінюватися залежно від ситуації, емоційного стану чи характеру взаємодії з дорослим.

До вибірки дослідження увійшли 30 підлітків віком від 12 до 15 років, які отримували послуги Інклюзивно-ресурсного центру. Саме цей віковий період було обрано через те, що підлітковий вік характеризується активним розвитком соціальних зв’язків, зростанням потреби у самостійності, значущістю думки ровесників та формуванням більш складних моделей соціальної поведінки.

Усіх учасників було розподілено на дві групи однакової чисельності. До експериментальної групи увійшли 15 підлітків, і така сама кількість учасників склала контрольну групу. Поділ на дві групи був необхідний для того, щоб у подальшому можна було порівняти зміни після проведення формувальної роботи.

На початковому етапі групи формувалися таким чином, щоб вони були максимально подібними за рівнем соціальної адаптованості. Це мало принципове значення для подальшого аналізу, оскільки дозволяло більш обґрунтовано оцінювати, чи пов’язані зміни в експериментальній групі саме з проведенням реабілітаційної програми.

Вікові межі вибірки важливі для тлумачення групових результатів. У дванадцять і п’ятнадцять років підлітки можуть мати різний досвід самостійних домовленостей, користування транспортом або участі в позашкільних справах. Навіть ровесники з подібними освітніми потребами можуть істотно відрізнятися за тим, які обов’язки їм дозволяють брати на себе вдома і в школі. Тому окремий прояв залежності від дорослого потребує пояснення через попередній досвід. Якщо родина завжди домовлялася про участь у заходах замість підлітка, перша самостійна спроба звернутися до організатора може стати для нього значущим результатом.

Важливо враховувати і характер бази дослідження. Інклюзивно-ресурсний центр створює умови для організованої взаємодії з фахівцями та однолітками. Учасники можуть отримувати чіткішу інструкцію і більше часу для відповіді, ніж у численному шкільному класі. Це суттєво для оцінки можливостей підлітка за сприятливих умов. Водночас прояв, помічений у центрі, варто описувати із зазначенням ситуації. Для перенесення висновку на шкільне середовище важливо знати, чи доступні там ті самі форми підтримки, чи підліток має знайомого партнера та як організовано його участь у спільному завданні.

Дослідження було організовано у три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На **констатувальному етапі** проводилося первинне оцінювання соціальної адаптованості всіх учасників. Основним завданням було визначити вихідний рівень розвитку соціальних навичок, характер емоційних реакцій, ступінь самостійності та включеності у взаємодію.

На **формувальному етапі** з підлітками експериментальної групи реалізовувалася спеціально розроблена програма соціальної реабілітації. Її зміст

будувався з урахуванням тих труднощів, які були виявлені під час первинної діагностики. Контрольна група на цьому етапі не проходила розроблену програму, що дозволяло зберегти можливість порівняння.

На **контрольному етапі** проводилося повторне оцінювання за тими самими критеріями та показниками, що й на початку дослідження. Після цього результати експериментальної і контрольної груп зіставляли між собою. Окремо аналізували зміни всередині кожної групи.

Співвідношення мети оцінювання та умов спостереження потребує окремого пояснення. Щоб побачити вміння домовлятися, завдання має передбачати реальну необхідність узгодити принаймні одне рішення. Якщо педагог заздалегідь розподілив ролі, визначив порядок роботи й указав, яким має бути результат, сумлінне виконання інструкції мало говорить про здатність учасників домовлятися. Для виявлення цієї здатності придатнішою є ситуація, у якій двоє учасників обирають спільну тему або погоджують черговість дій. За таких умов можна спостерігати, як підліток висуває пропозицію, сприймає іншу думку та долучається до спільного рішення.

Так само важливо розрізняти відсутність прояву і відсутність нагоди для його вияву. Якщо під час заняття учасникові не пропонували обрати роль, оцінка його ініціативності в цьому епізоді матиме обмежену цінність. Якщо ж він отримав зрозумілу пропозицію, мав достатньо часу і сам обрав роль спостерігача, цей вибір уже містить інформацію про спосіб участі. Його можна уточнити під час бесіди. Причиною може бути бажання спочатку розібратися в правилах, невідповідність запропонованих ролей інтересам або втома. Кожне з пояснень передбачає інший зміст подальшої підтримки.

Для оцінювання соціальної адаптованості було визначено три основні критерії: комунікативно-взаємодійний, емоційно-поведінковий та соціально-рольовий. Вони охоплювали ті сторони соціального функціонування, які є найбільш помітними у повсякденному житті підлітка.

Комунікативно-взаємодійний критерій використовувався для оцінювання того, наскільки підліток здатний вступати у контакт з іншими

людьми, підтримувати розмову, реагувати на співрозмовника та брати участь у спільній діяльності.

У межах цього критерію зверталася увага на ініціативність у спілкуванні, здатність почати розмову, уміння слухати іншу людину, підтримувати діалог, працювати у парі або групі та конструктивно реагувати на суперечності. Спостереження допомагало з'ясувати, чи володіє підліток певною навичкою, за яких обставин користується нею та наскільки послідовно застосовує її в різних ситуаціях.

Емоційно-поведінковий критерій був спрямований на оцінювання того, як підліток переживає соціальні ситуації та наскільки може керувати власними реакціями. Соціальна взаємодія часто пов'язана з хвилюванням, розчаруванням, необхідністю чекати, поступатися або приймати незгоду, тому здатність до емоційної саморегуляції є важливою складовою адаптації.

У межах цього критерію враховувалися прояви тривожності, емоційна стійкість, здатність розпізнавати власний стан, контролювати імпульсивні реакції та повертатися до спокійної взаємодії після конфлікту або напруженої ситуації.

Соціально-рольовий критерій характеризував те, наскільки підліток здатний бути включеним у життя групи та виконувати різні соціальні ролі. Йшлося про роль учня, товариша, члена групи та учасника спільної діяльності.

До основних показників цього критерію належали участь у спільних завданнях, здатність дотримуватися правил і домовленостей, самостійність у повсякденних ситуаціях, відповідальність за виконання доручень та готовність приймати посильні рішення.

Визначені три критерії є більш конкретним вираженням ширших сфер, які були описані у теоретичній частині та апробовані у тезах дослідження. Йдеться про соціально-комунікативну, емоційно-психологічну, освітньо-пізнавальну, сімейно-побутову та фізично-просторову сфери [56].

За результатами оцінювання було виділено три рівні соціальної адаптованості: низький, середній і високий. Завдяки цьому поділу окремі

спостереження вдалося поєднати й докладніше описати характерні для учасників способи поведінки.

Низький рівень соціальної адаптованості визначався у випадках, коли труднощі мали стійкий характер і помітно обмежували участь підлітка у взаємодії та спільній діяльності.

Для таких учасників могли бути характерними уникнення контактів, небажання вступати у розмову, підвищена тривожність, емоційно нестійкі реакції, труднощі з виконанням домовленостей та недостатня самостійність. Часто вони потребували постійного нагадування, підказок або безпосередньої допомоги дорослого.

Середній рівень соціальної адаптованості характеризувався тим, що основні соціальні навички вже були сформовані, але проявлялися не завжди однаково. У звичних і передбачуваних ситуаціях підліток міг достатньо успішно взаємодіяти, виконувати правила та контролювати свою поведінку.

Високий рівень соціальної адаптованості визначався у тих випадках, коли підліток демонстрував достатньо сформовані комунікативні навички, стабільність поведінкових реакцій, здатність до саморегуляції та відносну самостійність.

Поєднання трьох критеріїв можна простежити в ситуації підготовки невеликої спільної презентації. Щоб обрати тему, потрібно висловити пропозицію й почути відповідь партнера. Якщо пропозицію не підтримали, виникає емоційне завдання: витримати розчарування і знайти прийнятний спосіб продовжити розмову. Після досягнення згоди постає соціально-рольове завдання: узяти посильну частину підготовки та повідомити про результат. Тому відмова завершувати роботу не вказує однозначно на труднощі з відповідальністю. Причиною може бути невирішена суперечність на попередньому етапі. Для професійного аналізу важливо визначити послідовність подій, у якій виникла трудність.

Той самий приклад пояснює, чому прогрес за одним критерієм може передувати змінам за іншим. Якщо підліток навчився повідомляти про незгоду

зрозумілим для однолітків способом, групі легше узгодити рішення. Досвід домовленості створює передумову для того, щоб узяти відповідальність за посильне доручення. Однак учасник може ще потребувати допомоги в плануванні часу чи перевірці виконаної роботи. Єдина загальна оцінка приховала б цю різницю. Розгляд кожного критерію дає змогу побачити, яку частину спільної діяльності підліток уже опанував і на якому етапі допомога залишається доречною.

Для отримання більш повної картини у дослідженні було використано кілька взаємодоповнювальних методів. Це було важливо, оскільки соціальну адаптованість складно достовірно оцінити лише за допомогою одного тесту або анкети.

Одним із методів було **анкетування**, яке дозволяло отримати інформацію про суб'єктивне сприйняття підлітком власних соціальних навичок, труднощів та емоційних реакцій.

Важливе місце займало **спостереження**. Відповіді підлітка на запитання можна було зіставити з його діями під час розмови з партнером або роботи у групі. Під час спостереження враховувалися ініціативність, особливості контакту, участь у груповій діяльності, способи реагування на труднощі та ступінь потреби у допомозі.

Також застосовувалися **індивідуальні бесіди**, які допомагали уточнювати інформацію, отриману під час анкетування або спостереження. У бесіді можна було краще зрозуміти, як сам підліток оцінює свої стосунки з однолітками, які ситуації вважає складними та яку підтримку сприймає як корисну.

Діагностичну роботу намагалися проводити у максимально звичних для учасників умовах. Це мало важливе значення, оскільки незнайомий простір, нові люди або надмірно формальна атмосфера можуть підсилювати тривожність і впливати на поведінку підлітка. *Діагностичний інструментарій дослідження представлено в дод. А.*

Під час проведення дослідження також враховувалися основні етичні вимоги. Участь мала добровільний характер, підлітки та їхні батьки були

поінформовані про загальну мету дослідження. Під час роботи з отриманими відомостями дотримувалися конфіденційності [1; 2; 6; 37].

Первинна діагностика дала змогу визначити вихідний рівень соціальної адаптованості учасників, виявити найбільш проблемні сфери та конкретизувати напрями подальшої формувальної роботи. Саме отримані на констатувальному етапі результати стали практичною основою для розроблення програми соціальної реабілітації та подальшого оцінювання її ефективності.

Під час зіставлення даних спостереження й самооцінювання особливу увагу привертають випадки, коли оцінки різняться. Уявімо, що підліток зазначає, що легко звертається по допомогу, тоді як під час групової вправи фахівець жодного разу такого звернення не помітив. Обидві оцінки можуть точно відображати відповідний досвід. Підліток міг мати на увазі спілкування з близьким другом. Спостерігач натомість описував взаємодію з малознайомим партнером. Уточнення «До кого тобі найлегше звернутися?» допомагає визначити умови, у яких уміння вже сформоване, та зрозуміти, що заважає скористатися ним в іншому оточенні.

Індивідуальна бесіда також дає змогу уточнити значення слів, ужитих у запитанні анкети. Для одного учасника «працювати разом» означає перебувати за одним столом, для іншого — обговорювати рішення і розподіляти дії. Прохання пригадати останню спільну справу робить відповідь конкретнішою. При цьому запитання має залишати простір для опису труднощів і для повідомлення про вдалий досвід. Формулювання, у якому дорослий наперед схвалює одну відповідь, зменшує інформативність бесіди, оскільки підліток може намагатися відтворити очікування співрозмовника.

Карта спостереження в додатку А дає підставу для ще одного методичного уточнення. За кожним критерієм загальний бал поєднує оцінки окремих проявів, тому однакова сума може відповідати різним потребам. Підліток може охоче долучатися до діалогу, але потребувати підтримки під час незгоди. Інший учасник може спокійно реагувати на іншу думку, проте рідко розпочинати

розмову. Для групового порівняння обох характеризуватиме відповідний рівень. Для вибору змісту заняття важливо повернутися до окремих показників, інакше однакове формулювання мети приховає відмінності між учасниками.

Значення має й спосіб опису побаченого. Запис «уникає відповідальності» містить припущення про мотив, тоді як формулювання «після розподілу ролей попросив уточнити, що потрібно зробити першим» передає конкретну дію. У другому випадку можна перевірити, чи розпочав учасник роботу після уточнення і чи завершив її з доступною підтримкою. У першому дорослий мимоволі шукатиме подальших підтверджень уже сформованої оцінки. Опис обставин, дій партнера та відповіді підлітка полегшує професійне обговорення і зменшує ризик закріплення узагальнених характеристик за окремим учасником.

Суттєвою є й відмінність між допомогою в доступі до завдання та підказуванням самої відповіді. Якщо фахівець зачитує запитання через труднощі читання, зміст відповіді залишається вибором учасника. Коли ж дорослий пропонує готовий варіант поведінки і запитує, чи погоджується підліток, самостійність відповіді оцінити складніше. За повторного вимірювання ця відмінність набуває особливої ваги. Зміна способу подання інструкції може вплинути на результат незалежно від засвоєння соціальної навички. Тому для змістового порівняння важливо розуміти, що саме було доступним учасникові в обох ситуаціях оцінювання.

2.2. Діагностика рівнів соціальної адаптованості підлітків з ООП

Констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення початкового рівня соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами. На цьому етапі загальний показник слугував відправною точкою. Далі потрібно було з’ясувати, у яких саме сферах соціального життя підлітки стикалися з найбільшими труднощами.

Оцінювання здійснювалося за трьома визначеними раніше критеріями: комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим та соціально-рольовим.

Оцінювання за окремими критеріями дало змогу докладніше описати соціальну адаптованість і простежити зв’язок між її складовими.

Результати первинної діагностики аналізувалися окремо для експериментальної та контрольної груп. Це було необхідно для того, щоб визначити, наскільки схожими є їхні вихідні показники до початку формувального етапу. Якщо стартові умови двох груп є приблизно однаковими, подальше порівняння змін стає більш обґрунтованим.

Таблиця 2.1

Розподіл підлітків за рівнями комунікативно-взаємодійної адаптованості на констатувальному етапі

Рівень	**ЕГ (осіб)**	**ЕГ (%)**	**КГ (осіб)**	**КГ (%)**
Високий	3	20%	2	13%
Середній	7	47%	8	53%
Низький	5	33%	5	34%

Аналіз результатів за комунікативно-взаємодійним критерієм (табл. 2.1) показав, що в обох групах найбільш поширеним був середній рівень.

В експериментальній групі такий рівень було виявлено у 47 % учасників, а в контрольній – у 53 %. Це свідчить про те, що більшість підлітків уже мали певні навички спілкування та співпраці, однак ці навички проявлялися не завжди стабільно.

Низький рівень за цим критерієм було зафіксовано у 33 % учасників експериментальної групи і 34 % контрольної. Тобто приблизно третина підлітків мала більш виражені труднощі у сфері міжособистісної взаємодії.

Високий рівень комунікативно-взаємодійної адаптованості мав менший відсоток учасників: 20 % в експериментальній групі та 13 % у контрольній. Такі підлітки більш упевнено вступали у контакт, могли підтримувати діалог, проявляли ініціативу та демонстрували готовність до співпраці.

Загалом отримані дані дозволяють зробити висновок, що комунікативна сфера потребувала додаткової уваги. Особливо важливими напрямами

подальшої роботи стали розвиток ініціативності, уміння підтримувати контакт, працювати у групі та конструктивно реагувати на труднощі у взаємодії.

Водночас близькість показників експериментальної та контрольної груп підтвердила, що на початку дослідження між ними не було суттєвого розриву за цим критерієм.

Таблиця 2.2

Розподіл підлітків за рівнями емоційно-поведінкової адаптованості на констатувальному етапі

Рівень	**ЕГ (осіб)**	**ЕГ (%)**	**КГ (осіб)**	**КГ (%)**
Високий	2	13%	2	13%
Середній	6	40%	7	47%
Низький	7	47%	6	40%

За емоційно-поведінковим критерієм (табл. 2.2) картина виявилася дещо складнішою. Найбільша частка учасників експериментальної групи мала низький рівень – 47 %. У контрольній групі низький рівень було виявлено у 40 % підлітків.

Середній рівень становив 40 % в експериментальній групі та 47 % у контрольній. Високий рівень у двох групах був однаковим – 13 %.

Такі результати свідчать про те, що значна частина учасників мала труднощі з емоційною саморегуляцією. Під час спостереження було помітно, що окремі підлітки швидко втрачали впевненість у складних соціальних ситуаціях, гостро реагували на зауваження або невдачу, потребували додаткового часу для заспокоєння.

Порівняння результатів двох груп показало їх достатню близькість, отже вихідні умови за емоційно-поведінковим критерієм також можна вважати зіставними.

Таблиця 2.3

Розподіл підлітків за рівнями соціально-рольової адаптованості на констатувальному етапі

Рівень	**ЕГ (осіб)**	**ЕГ (%)**	**КГ (осіб)**	**КГ (%)**
Високий	3	20%	3	20%
Середній	6	40%	7	47%
Низький	6	40%	5	33%

За соціально-рольовим критерієм (табл. 2.3) також переважали середній і низький рівні.

В експериментальній групі середній і низький рівні мали однакову частку – по 40 %. У контрольній групі середній рівень було визначено у 47 % учасників, а низький – у 33 %.

Високий рівень в обох групах становив 20 %.

Такі результати свідчать про те, що для значної частини підлітків виконання соціальних ролей та включення у колективне життя ще не були достатньо стабільними.

Отже, результати за соціально-рольовим критерієм показали потребу у спеціально організованій роботі, спрямованій на підвищення активності, розвиток самостійності, відповідальності та включеності у групове життя.

Таблиця 2.4

Загальний рівень соціальної адаптованості підлітків на констатувальному етапі, %

Рівень	**ЕГ (%)**	**КГ (%)**
Високий	18%	15%
Середній	42%	49%
Низький	40%	36%

Узагальнення результатів за трьома критеріями (табл. 2.4) дало можливість оцінити загальний рівень соціальної адаптованості підлітків.

В експериментальній групі високий рівень було визначено у 18 % учасників, середній – у 42 %, низький – у 40 %.

У контрольній групі високий рівень становив 15 %, середній – 49 %, а низький – 36 %.

Отримані дані показують, що в обох групах високий рівень соціальної адаптованості був характерним лише для невеликої частини підлітків.
Натомість переважали середній та низький рівні. Це підтверджує, що більшість учасників потребували тієї чи іншої форми підтримки.

На основі отриманих результатів було виділено кілька основних проблемних напрямів.
До них належали:

- труднощі у встановленні та підтриманні міжособистісних контактів;
- невпевненість у груповій взаємодії;
- підвищене емоційне напруження та недостатня сформованість навичок саморегуляції;
- обмежена соціальна активність;
- недостатня самостійність у навчальних і побутових ситуаціях;
- залежність від зовнішньої допомоги та контролю;
- труднощі з прийняттям відповідальності за власні рішення.

Вихідні результати важливо розглядати також у зв’язку зі змістом наступного етапу. Визначення потреби у підтримці ще не встановлює, який формат буде прийнятним для конкретного учасника. Підліток може бути готовим обговорювати власні труднощі під час індивідуальної бесіди, але не хотіти робити цього в присутності групи. У такому разі групова вправа може ґрунтуватися на вигаданій ситуації зі знайомого шкільного життя, у якій учасники пропонують різні способи домовитися. Можливість потренуватися зберігається без необхідності розповідати особисту історію. Вибір форми заняття тоді враховує як діагностичну мету, так і право підлітка визначати межі відкритості.

Інша особливість початкового оцінювання стосується доступу до досвіду успіху. Якщо в бесіді зосередитися лише на епізодах, що викликають труднощі, складно визначити, на що спиратися у формувальній роботі. Запитання про

людину, з якою легко домовитися, або про справу, яку вдалося завершити разом, допомагає виявити вже дієві умови. Інколи важливою виявляється передбачувана черговість, інколи — спільний інтерес або можливість попередньо обдумати відповідь. Ці відомості конкретизують стартову мету. Завданням стає поступове розширення кола ситуацій, у яких доступна учасникові навичка може бути застосована самостійно.

Практично близький розподіл рівнів у експериментальній та контрольній групах підтвердив, що до початку формувального етапу групи мали подібні вихідні характеристики.

Отже, констатувальний етап показав, що найбільш актуальними напрямами роботи є розвиток комунікативних навичок, емоційної саморегуляції, самостійності, відповідальності та соціальної активності.

Інтерпретація початкових рівнів має безпосереднє значення для побудови програми. За комунікативно-взаємодійним критерієм вихідним питанням є те, на якому етапі переривається контакт. Ініціювати розмову, почути відповідь, підтримати тему та завершити взаємодію — різні завдання. Якщо учасник легко звертається до партнера, але після першої репліки замовкає, корисно продумати вправу на уточнювальне запитання. Якщо він підтримує розмову після запрошення, але не знає, як долучитися до пари, зміст вправи варто пов’язати з початком контакту. Загальне доручення «більше спілкуватися» не враховує цієї різниці.

За емоційно-поведінковим критерієм важливо враховувати послідовність подій. Одна й та сама зовнішня реакція, наприклад вихід зі спільної вправи, може мати різне значення. Учасник міг помітити власне напруження, скористатися погодженим правом на паузу й повернутися до роботи. В іншій ситуації він міг залишити вправу, тому що не зрозумів вимог і не мав прийнятного способу перепитати. Для фахівця інформативними є попередні обставини, спосіб повідомлення про потребу та можливість повернення. Такий аналіз допомагає побачити прояв саморегуляції навіть тоді, коли підліток тимчасово припинив участь.

За соціально-рольовим критерієм особливо суттєва змістовність доручення. Підліток може регулярно виконувати дії, від яких фактично не залежить спільний результат. У такому випадку частота доручень мало говорить про досвід відповідальності. Значно більше інформації дає ситуація, коли учасник знає, для чого групі потрібен його внесок, може домовитися про строк і повідомити, що потребує допомоги. Для планування формувальної роботи це означає необхідність передбачити ролі з помітним для всіх результатом і посильною відповідальністю. Складність ролі можна поступово змінювати, зберігаючи її значення для спільної справи.

Окремий аспект інтерпретації пов’язаний із середнім рівнем. У межах розробленого інструментарію він охоплює прояви, які виникають ситуативно або за періодичної підтримки. Це достатньо широкий діапазон для планування індивідуальної роботи. Один учасник може щоразу потребувати короткого сигналу, після якого самостійно завершує взаємодію. Інший у знайомій парі працює без жодної допомоги, але за зміни партнера знову потребує докладного пояснення. В обох випадках наступне завдання доцільно будувати навколо вже доступної дії. У першому можна поступово передавати учасникові ініціативу початку, у другому — створити можливості спілкуватися з різними партнерами.

Початковий розподіл має також організаційне значення для групової роботи. Якщо в одній парі обидва учасники чекають запрошення партнера, мовчання може тривати попри готовність кожного до діалогу. Просте правило черговості або можливість самостійно обрати, хто починає, усуває невизначеність. Інша ситуація виникає, коли один учасник бере на себе всі рішення. Тоді його партнер погоджується, не встигаючи висунути власної пропозиції. Тут корисною може бути послідовність, за якою кожен спочатку формулює свою ідею. Потім обидва обговорюють спільний варіант. Так результати початкової діагностики набувають значення для побудови завдань, доступних усім учасникам.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було проведено практичне дослідження вихідного рівня соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами.

Результати показали, що в обох групах переважали середній і низький рівні соціальної адаптованості. Високий рівень був характерним лише для меншої частини учасників.

За комунікативно-взаємодійним критерієм основними труднощами були недостатня ініціативність, невпевненість у спілкуванні та нестабільність навичок співпраці.

За емоційно-поведінковим критерієм найбільш помітними виявилися труднощі емоційної саморегуляції, підвищене напруження, уникання складних ситуацій або імпульсивне реагування.

За соціально-рольовим критерієм проблемними залишалися самостійність, відповідальність, активність у спільних справах і залежність від допомоги дорослого.

Таким чином, результати другого розділу стали безпосередньою основою для формувального етапу дослідження. Виявлені проблемні сфери були враховані при розробленні змісту програми соціальної реабілітації, ефективність якої надалі оцінювалася шляхом повторної діагностики та порівняння показників експериментальної і контрольної груп.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Обґрунтування та впровадження програми соціальної реабілітації підлітків з ООП як засобу підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості

Результати, отримані на констатувальному етапі дослідження, показали, що значна частина підлітків з особливими освітніми потребами має труднощі одразу у кількох сферах соціального функціонування. Найбільш помітними виявилися проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими, недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції, невпевненість у соціальних ситуаціях, обмежена ініціативність і недостатній рівень самостійності.

Переважання середнього та низького рівнів за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями підтвердило, що звичайної підтримки в окремих випадках недостатньо. Це стало підставою для розроблення окремої програми соціальної реабілітації, у якій робота над спілкуванням поєднувалася з розвитком саморегуляції та набуттям досвіду виконання різних соціальних ролей [19; 24; 27].

Під час розроблення програми враховувалося, що соціальні труднощі підлітка рідко існують ізольовано. Наприклад, невпевненість у спілкуванні може супроводжуватися емоційним напруженням. Страх невдачі може знижувати бажання брати участь у груповій діяльності. У свою чергу, обмежена участь у спільних справах зменшує кількість ситуацій, у яких підліток може отримати позитивний соціальний досвід. Саме тому програма будувалася як комплекс взаємопов’язаних занять.

Метою програми було підвищення рівня соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами через розвиток комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, соціальної активності, самостійності та відповідальності у взаємодії з однолітками і дорослими.

До основних завдань програми було віднесено:

- розвиток здатності встановлювати та підтримувати соціальні контакти;
- формування навичок активного слухання, діалогу та співпраці;
- навчання більш конструктивним способам вирішення конфліктних ситуацій;
- розвиток уміння розпізнавати власні емоції та керувати поведінковими реакціями;
- зниження рівня емоційного напруження в соціально значущих ситуаціях;
- підтримку більш позитивного ставлення до себе та власних можливостей;
- розвиток самостійності у прийнятті простих рішень;
- формування відповідальності за виконання домовленостей і власні дії;
- стимулювання участі у спільній діяльності;
- розширення позитивного досвіду взаємодії з однолітками і дорослими;
- формування відчуття належності до групи та ширшої соціальної спільноти [24; 26; 30].

Програма ґрунтувалася на кількох принципах, дотримання яких мало принципове значення для роботи з підлітками з ООП.

Перш за все враховувався **принцип індивідуалізації**. Навіть за подібних діагностичних показників підлітки можуть мати різні причини труднощів, неоднаковий життєвий досвід і різний темп засвоєння нових навичок. Тому одна і та сама вправа могла вимагати додаткового пояснення для одного учасника і бути достатньо простою для іншого.

Наступним був **принцип доступності**, який передбачав зрозумілі інструкції, послідовне ускладнення завдань і врахування можливостей кожного учасника. Завдання мали бути достатньо складними для розвитку, але не настільки важкими, щоб постійно створювати відчуття невдачі.

Важливим залишався і **принцип добровільності**. Участь у вправах не мала перетворюватися на примус. Підліткам надавалася можливість висловлювати

власну думку, відмовлятися від надто дискомфортного способу виконання завдання або обирати альтернативний варіант участі.

Також використовувалися принципи послідовності, системності, активної участі та міждисциплінарної співпраці [13; 14; 25; 30]. Заняття утворювали послідовний цикл. У кожному наступному блоці учасники спиралися на навички, які встигли опанувати раніше.

Під час розроблення змісту програми враховувалися положення про необхідність поєднання інклюзивного підходу та елементів менеджменту випадку. Заняття були частиною тривалішого супроводу. Підліток міг скористатися набутим досвідом і за межами групи, у звичному для нього оточенні.

Зміст програми також відповідав тим формам роботи, які були визначені у теоретичній частині та представлені у тезах дослідження. Йдеться про групові тренінги соціальних навичок, рольове моделювання, індивідуальні бесіди, роботу з родиною, наставництво, медіацію та взаємодію із закладом освіти й ІРЦ [56].

Формувальний етап проводився з експериментальною групою у складі 15 підлітків віком від 12 до 15 років. Контрольна група також складалася з 15 осіб, однак її учасники не проходили спеціально розроблену програму і продовжували отримувати звичний обсяг підтримки. Такий підхід був необхідний для подальшого порівняння результатів і визначення того, чи пов’язані зміни саме з реалізацією формувального впливу.

Оптимальним було визначено поєднання групових та індивідуальних форм роботи. Групові заняття давали змогу створювати ситуації, наближені до реальної соціальної взаємодії. Саме в групі можна практично відпрацьовувати вміння слухати, домовлятися, висловлювати свою думку, реагувати на незгоду, розподіляти ролі та виконувати спільні завдання.

Тривалість одного заняття становила орієнтовно 45–60 хвилин. Загальний цикл складався з 10 тематичних занять, які проводилися послідовно. *Тематичний план програми подано в табл. 3.1, а повний зміст кожного заняття – у дод. Б.*

Таблиця 3.1

Тематичний план програми соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами

№	Тема заняття	Основна мета та зміст
1	**«Знайомство і безпечна група»**	Взаємне знайомство, формування правил роботи, створення безпечної атмосфери, визначення очікувань від занять.
2	**«Я і мої сильні сторони»**	Усвідомлення власних ресурсів, підтримка позитивного самосприйняття, розвиток більш адекватної самооцінки.
3	**«Спілкуємося і чуємо одне одного»**	Розвиток активного слухання, уміння підтримувати діалог, розуміння вербальних і невербальних сигналів.
4	**«Команда і співпраця»**	Формування навичок групової взаємодії, розподілу ролей, прийняття спільних рішень і взаємодопомоги.
5	**«Мої емоції»**	Розпізнавання та називання власних емоцій, розширення емоційного словника, формування прийнятних способів їх вираження.
6	**«Як заспокоїти себе»**	Засвоєння простих прийомів саморегуляції, зниження напруження, формування паузи перед реакцією.
7	**«Конфлікт без агресії»**	Відпрацювання конструктивного реагування на суперечності, використання «Я-повідомлень», пошук компромісних рішень.
8	**«Самостійність і відповідальність»**	Розвиток уміння робити вибір, планувати прості дії та брати відповідальність за власні рішення.
9	**«Я в колективі та громаді»**	Розвиток соціальної активності, усвідомлення соціальних ролей, планування участі у спільних справах.
10	**«Що змінилося?»**	Підбиття підсумків, аналіз особистих змін, закріплення набутих навичок та визначення подальших цілей.

Зміст занять умовно можна поділити на кілька взаємопов’язаних блоків. *Зразки робочих матеріалів, використаних під час реалізації програми, наведено в дод. В.*

Комунікативний блок був спрямований на розвиток умінь, необхідних для повсякденного спілкування. Використовувалися вправи на знайомство, підтримання розмови, активне слухання, формулювання прохань, висловлення власної думки та роботу в парах і малих групах.

Особливе значення мало моделювання типових ситуацій зі шкільного та повсякденного життя. Наприклад, учасники могли розігрувати ситуації непорозуміння, звернення по допомогу, спільного виконання завдання чи необхідності домовитися. Учасники обговорювали можливі способи поведінки й одразу випробовували обраний варіант у безпечних умовах [19; 27; 30].

Емоційно-регуляційний блок був пов’язаний з розвитком уміння розуміти власний стан і керувати поведінкою у напружених ситуаціях. Для цього використовувалися вправи на розпізнавання емоцій, шкали емоційного стану, дихальні техніки, короткі способи переключення уваги та обговорення ситуацій, які викликають сильні переживання [26; 29].

Соціально-рольовий блок був спрямований на розвиток самостійності, відповідальності та здатності діяти у групі. Підлітки виконували завдання, де потрібно було розподіляти ролі, приймати спільні рішення, планувати послідовність дій і відповідати за власну частину роботи [22; 24; 27; 30].

Зміст вправ на саморегуляцію варто пов’язувати з можливістю повернутися до перерваної справи. Підліток може навчитися помічати втому й повідомляти про паузу, але після перерви вагатися, як знову підійти до пари, що вже продовжила роботу. Тут доречна окрема домовленість: партнер коротко розповідає, що вдалося зробити, і пропонує обрати наступну дію. Так учасник отримує зрозумілий шлях повернення до спільної справи. Групі також легше зберігати звичний ритм роботи. Під час обговорення вправи можна звернути увагу на обидва рішення — як людина помітила потребу у відпочинку і що допомогло їй відновити взаємодію.

Картка самостійного планування з додатка В дає змогу розглянути відповідальність як послідовність рішень, доступних учасникові. Перед початком спільної справи він може визначити першу дію, необхідні матеріали та ознаку завершення. Якщо під час виконання виявиться, що бракує частини матеріалів, виникає нове завдання — домовитися про заміну або змінити початковий план. Сам факт зміни плану може свідчити про розуміння ситуації та здатність діяти гнучко. Щоб це помітити, у підсумковому обговоренні доцільно з’ясувати, яке рішення учасник прийняв сам і що спонукало його до перегляду попереднього задуму.

Важливою частиною програми була робота з батьками та фахівцями, які постійно взаємодіють із підлітком.

Батькам доцільно було надавати короткі рекомендації щодо того, як підтримувати самостійність дитини, не переходячи до надмірної опіки. Обговорювалися питання зрозумілих і передбачуваних правил, позитивного підкріплення, реагування на конфліктну поведінку та способів допомоги у складних ситуаціях [17; 22; 28; 29].

Взаємодія з педагогами та фахівцями ІРЦ була важливою для перенесення навичок із занять у реальне середовище. Наприклад, якщо підліток відпрацьовував уміння спокійно просити допомогу, важливо було, щоб він мав можливість застосовувати цю навичку у школі та вдома [14; 25; 29; 30].

Перехід від окремої вправи до повсякденної взаємодії потребує спеціально продуманого завершення заняття. Після рольової розмови учасникові важливо визначити ситуацію, у якій обрана фраза справді буде йому корисна. Наприклад, прохання повторити умову завдання можна використати на уроці, а прохання дати час на відповідь — під час підготовки групового проєкту. Якщо фразу формулює сам підліток, вона природніше звучатиме в його звичному колі спілкування. Під час наступної зустрічі обговорення може стосуватися того, чи трапилася відповідна нагода, що вдалося сказати та як відреагував співрозмовник.

Вибір партнера також має методичне значення. Робота зі знайомим однолітком полегшує першу спробу, оскільки учасник уже знає темп розмови й може передбачити реакцію. Зміна партнера відкриває інше завдання: пояснити свою думку людині, яка не знає попередніх домовленостей. Для цього доцільно зберегти знайомий зміст вправи. Якщо одночасно змінити партнера, правила, приміщення і тривалість виконання, буде складно зрозуміти, що саме спричинило труднощі. Поступове варіювання однієї умови дає змогу побачити, які складові досвіду учасник уже переносить у нову ситуацію.

Взаємність підтримки в парі означає, що кожен має нагоду і запропонувати допомогу, і прийняти її. Постійний розподіл на того, хто допомагає, і того, кому допомагають, звужує досвід обох. У спільній вправі один учасник може обирати матеріали, інший — визначати порядок дій. Згодом партнери можуть обмінятися

обов’язками. Якщо підліток уміє добре пояснити знайому гру або володіє цікавою для групи інформацією, його внесок стає природним приводом для взаємодії. За таких умов відносини будуються навколо спільного інтересу. Учасник бачить, чим його досвід корисний іншим і яке місце він посідає в групі.

Добір матеріалів для групи підлітків передбачає відповідність віковим інтересам. Потреба у простішій інструкції не означає потреби в дитячій тематиці. Обговорення музики, організації дозвілля, підготовки шкільної події або спільного цифрового проєкту дає змогу зберегти значущий для підлітків зміст. Спрощувати можна кількість кроків, форму запису чи обсяг одночасних вимог. Наприклад, для підготовки оголошення один учасник формулює короткий текст усно, інший знаходить відповідне зображення, третій перевіряє, чи зазначено час і місце. Кожен працює над спільним результатом. Навіть за різної складності завдань групі потрібен внесок кожного учасника.

Під час рольового моделювання доцільно враховувати відмінність між знанням прийнятної відповіді й можливістю скористатися нею в момент напруження. Підліток може впевнено пояснювати, як варто відповісти на різку репліку, але потребувати паузи, коли сам опиняється в центрі уваги. Тому корисною є можливість зупинити умовну сцену, спільно обрати слова та повернутися до розмови з того самого місця. Подібне повторення дозволяє учасникові відчути зв’язок між власним вибором і подальшою реакцією партнера. Ведучий водночас бачить, на якому етапі була потрібна підтримка.

Завершення циклу занять порушує питання про поступову зміну ролі фахівця. Якщо щоразу саме він нагадує правила взаємодії, розподіляє черговість і підсумовує результат, сформовані способи дій можуть залишитися прив’язаними до його присутності. Частину цих функцій можна передавати учасникам у межах посильних доручень. Один нагадує погоджений порядок, інший запитує думку партнерів, ще хтось підбиває підсумок за допомогою картки. Така передача відповідальності наближає організовану вправу до ситуацій, у яких підліткам доведеться домовлятися самостійно, та водночас дає змогу звернутися по допомогу за потреби.

Водночас при оцінюванні результатів програми було важливо не очікувати однакової динаміки від усіх учасників. Для одного підлітка значним досягненням могло бути те, що він почав самостійно вступати у розмову, для іншого – здатність зупинитися перед імпульсивною реакцією, для третього – готовність виконати спільне завдання без постійного контролю дорослого.

Тому під час оцінювання програми загальні показники групи варто було розглянути разом зі змінами в тих сферах, де на початку дослідження учасники мали найбільше труднощів.

Наведемо приклади конспектів занять. Конспект першого заняття «Знайомство і безпечна група»

Мета заняття полягає у забезпеченні взаємного знайомства учасників, формуванні правил групової роботи, створенні безпечної атмосфери та визначенні очікувань від програми.

Завдання заняття передбачають встановлення довірливого контакту між учасниками та фахівцем, узгодження норм поведінки, зниження рівня тривожності та мотивацію до подальшої участі.

Тривалість заняття становить від 45 до 60 хвилин.

Матеріали включають аркуші паперу, маркери, картки з правилами, бланки для фіксації очікувань.

Хід заняття. Вступна частина триває від 5 до 10 хвилин. Фахівець вітає учасників, пояснює загальну мету програми та формат роботи. Проводиться вправа на знайомство, де кожен учасник називає ім'я та одну позитивну рису характеру.

Основна частина триває від 25 до 35 хвилин. Учасники спільно розробляють правила групової взаємодії. Фахівець записує пропозиції на аркуші, який залишається видимим під час усіх наступних зустрічей. Обговорення правил супроводжується поясненням важливості конфіденційності, поваги до особистих меж та права на паузу. Далі проводиться вправа «Очікування», під час якої учасники записують або малюють свої сподівання від занять.

Завершальна частина триває від 5 до 10 хвилин. Підводяться підсумки, обговорюються емоційні стани учасників. Фахівець дякує за участь та нагадує про час наступної зустрічі.

Рекомендації для фахівця. Приміщення має бути просторим та добре освітленим. Розсадка учасників здійснюється по колу для забезпечення рівноправної комунікації. Фахівець використовує спокійний тон, уникає оцінних суджень та підтримує кожного учасника. Для підлітків з особливими освітніми потребами передбачається використання візуальних опор та чітких інструкцій.

Конспект другого заняття «Я і мої сильні сторони»

Мета заняття полягає в усвідомленні учасниками власних ресурсів, підтримці позитивного самосприйняття та розвитку адекватної самооцінки.

Завдання заняття охоплюють актуалізацію позитивного досвіду, формування навичок самопідтримки та створення умов для відкритого обговорення особистих досягнень.

Тривалість заняття становить від 45 до 60 хвилин.

Матеріали включають аркуші паперу, кольорові олівці, картки з позитивними якостями, бланки «Мій ресурсний щит».

Хід заняття. Вступна частина триває від 5 до 10 хвилин. Фахівець вітає учасників, пропонує коротко поділитися враженнями від попередньої зустрічі. Проводиться вправа для розминки з метою підвищення енергії групи.

Основна частина триває від 25 до 35 хвилин. Учасники виконують вправу «Ресурсний щит». Кожен учасник малює щит і розділяє його на чотири частини. У першій частині зображується головне досягнення, у другій — улюблена справа, у третій — людина, яка підтримує, у четвертій — особиста сильна риса. Після завершення малювання учасники за бажанням презентують свої роботи. Фахівець акцентує увагу на унікальності кожного учасника та важливості опори на власні ресурси. Далі обговорюються ситуації, коли сильні сторони допомагають долати труднощі.

Завершальна частина триває від 5 до 10 хвилин. Учасники висловлюють одне одному позитивний зворотний зв'язок. Фахівець підсумовує заняття та пропонує учасникам протягом тижня помічати власні успіхи.

Рекомендації для фахівця. Під час презентації робіт важливо забезпечити підтримуючу атмосферу. Фахівець уникає порівняння учасників між собою. Якщо учасник відчуває труднощі з визначенням сильних сторін, фахівець допомагає згадати конкретні життєві ситуації, де проявилися позитивні якості. Для підлітків з особливими освітніми потребами доцільно використовувати готові картки з переліком позитивних рис для полегшення вибору.

Конспект третього заняття «Спілкуємося і чуємо одне одного»

Мета заняття полягає у розвитку навичок активного слухання, уміння підтримувати діалог та розуміння вербальних і невербальних сигналів.

Завдання заняття передбачають формування емпатичного сприйняття співрозмовника, відпрацювання технік уточнення та перефразування, розвиток здатності розпізнавати емоції за невербальними проявами.

Тривалість заняття становить від 45 до 60 хвилин.

Матеріали включають аркуші з описом ситуацій, картки з емоціями, м'яч, бланки для рефлексії.

Хід заняття. Вступна частина триває від 5 до 10 хвилин. Фахівець вітає учасників, пропонує вправу на зняття напруги. Обговорюються правила безпечної комунікації, узгоджені на першому занятті.

Основна частина триває від 25 до 35 хвилин. Проводиться вправа «Активне слухання». Учасники об'єднуються в пари. Один учасник розповідає про приємну подію, інший слухає та застосовує техніки кивка, зорового контакту та перефразування. Потім учасники міняються ролями. Далі виконується вправа «Невербальне спілкування». Учасники отримують картки з назвами емоцій та демонструють їх без слів, використовуючи міміку та жести. Решта групи намагається вгадати емоцію. Обговорення зосереджується на важливості збігу вербальних та невербальних сигналів для ефективного порозуміння.

Завершальна частина триває від 5 до 10 хвилин. Учасники діляться враженнями від вправ, обговорюють труднощі та успіхи у застосуванні навичок активного слухання. Фахівець підсумовує отриманий досвід та нагадує про наступну зустріч.

Рекомендації для фахівця. Під час виконання вправ фахівець слідкує за дотриманням правил поваги та конфіденційності. Учасникам з комунікативними труднощами надається додатковий час та візуальна підтримка. Фахівець моделює правильні приклади активного слухання та невербальної підтримки. Інструкції до вправ подаються короткими реченнями з обов'язковим візуальним дублюванням.

Таким чином, розроблена програма соціальної реабілітації мала комплексний характер і була безпосередньо пов’язана з результатами констатувального етапу. Її зміст охоплював комунікативно-взаємодійну, емоційно-поведінкову та соціально-рольову складові соціальної адаптованості.

Методичні можливості трьох наведених конспектів розкриваються через зв’язок між ними. На першій зустрічі група погоджує правила, на другій кожен отримує нагоду визначити власні сильні сторони, на третій ці домовленості й знання про себе застосовуються в діалозі. Наприклад, правило дати іншому час на відповідь набуває практичного значення під час вправи на активне слухання. Ведучий може спостерігати, чи вдається партнерам витримати паузу і чи користується співрозмовник наданим часом. Так правила групи стають частиною повсякденних дій учасників.

Подібний зв’язок простежується між вправами на визначення сильних сторін і вибором ролі у спільному завданні. Названа підлітком якість стає зрозумілішою через дію. Якщо учасник говорить, що вміє впорядковувати матеріали, група може запропонувати йому допомогти скласти послідовність виконання. Важливо залишити можливість обрати й іншу роль. Інтерес до незнайомої дії іноді важливіший для розвитку самостійності, ніж чергове успішне повторення вже засвоєної. Після завершення роботи доречно

обговорити, яка частина виявилася посильною і що хотілося б спробувати наступного разу.

У роботі з матеріалами додатка В значення має доступність відповіді. Заповнення листа рефлексії може бути складним через необхідність письмово сформулювати думку, навіть якщо учасник добре розуміє власний досвід. У такій ситуації можливі усна відповідь, вибір картки або короткий запис зі слів підлітка. Під час запису варто дати йому змогу перевірити, чи збережено зміст висловлювання. Так само під час користування «емоційним термометром» цінним є пояснення самого учасника, що для нього означає обрана позначка і якого способу підтримки він потребує в цей момент.

Окремої уваги заслуговує завершення вправи, у якій партнери не дійшли згоди. Прагнення дорослого швидко запропонувати компроміс може позбавити підлітків нагоди пояснити свої мотиви. Методично продуктивним є повернення до предмета домовленості: що кожному важливо зберегти у власній пропозиції та яку її частину він готовий змінити. Рішення може передбачати випробування обох варіантів або відкладення вибору до наступної зустрічі. Досвід коректно завершити незгоду має самостійну цінність для соціальної адаптованості, адже у звичайному житті учасникам не завжди вдається одразу виробити спільну позицію.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи

Після завершення програми соціальну адаптованість підлітків обох груп оцінили повторно. Для порівняння використали ті самі критерії та методи, що й на початку дослідження. Зіставлення результатів дало змогу простежити загальні зміни й визначити, за якими критеріями вони виявилися найпомітнішими [25; 27].

Загальні результати (табл. 3.2) показали, що найбільш помітна позитивна динаміка відбулася саме в експериментальній групі.

Таблиця 3.2

Загальний рівень соціальної адаптованості до та після формувального етапу, %

Рівень	**ЕГ до програми**	**ЕГ після програми**	**КГ до програми**	**КГ після програми**
Високий	18 %	38 %	15 %	20 %
Середній	42 %	47 %	49 %	51 %
Низький	40 %	15 %	36 %	29 %

Частка учасників з високим рівнем соціальної адаптованості зросла з 18 % до 38 %. За груповим показником це більш ніж дворазове зростання.

Середній рівень також дещо зріс – з 42 % до 47 %. Найважливішою зміною стало значне скорочення частки низького рівня: з 40 % до 15 %.

Для практики особливо важлива зміна на нижній межі розподілу. Саме тут на початку дослідження зосереджувалися найбільш виражені труднощі соціальної адаптації.

У контрольній групі також відбулися певні зміни, однак вони були менш вираженими. Високий рівень зріс з 15 % до 20 %, середній – з 49 % до 51 %, низький зменшився з 36 % до 29 %.

Зміни у контрольній групі мають можливе пояснення. Підлітки продовжували отримувати звичний супровід, навчалися, спілкувалися з однолітками та дорослими, набували нового соціального досвіду. Виразніші зміни в експериментальній групі узгоджуються з очікуваним впливом програми [25; 27].

Таблиця 3.3

Рівні комунікативно-взаємодійної адаптованості до та після формувального етапу, %

Рівень	**ЕГ до**	**ЕГ після**	**КГ до**	**КГ після**
Високий	20 %	40 %	13 %	20 %
Середній	47 %	47 %	53 %	53 %
Низький	33 %	13 %	34 %	27 %

Комунікативно-взаємодійний критерій (табл. 3.3) показав виражене покращення результатів експериментальної групи.

До початку програми високий рівень мали 20 % учасників, а після завершення формувальної роботи – вже 40 %. Водночас частка середнього рівня залишилася на рівні 47 %.

У контрольній групі динаміка була менш помітною: високий рівень зріс з 13 % до 20 %, середній залишився на рівні 53 %, низький зменшився з 34 % до 27 %.

Отримані результати узгоджуються зі змістом формувальної програми, у якій значна увага приділялася саме комунікативним вправам. Учасники тренували навички активного слухання, підтримання діалогу, формулювання прохань, висловлення власної думки, роботи в парі та групі.

Таблиця 3.4

Рівні емоційно-поведінкової адаптованості до та після формувального етапу, %

Рівень	**ЕГ до**	**ЕГ після**	**КГ до**	**КГ після**
Високий	13 %	33 %	13 %	20 %
Середній	40 %	47 %	47 %	47 %
Низький	47 %	20 %	40 %	33 %

За емоційно-поведінковим критерієм (табл. 3.4) також була зафіксована помітна позитивна динаміка.

На початку дослідження саме цей критерій був одним із найбільш проблемних для експериментальної групи. Низький рівень мали 47 % учасників, тобто майже половина групи.

Після реалізації програми частка низького рівня зменшилася до 20 %. Водночас високий рівень зріс з 13 % до 33 %, а середній – з 40 % до 47 %.

Такі зміни можуть свідчити про те, що учасники стали краще розпізнавати власний емоційний стан, частіше використовувати більш прийнятні способи реагування та менш гостро включатися у конфліктні або напружені ситуації.

Під час занять значна увага приділялася тому, щоб підлітки навчилися помічати перші ознаки емоційного напруження. Першим кроком до саморегуляції часто стає момент, коли підліток помічає, що напруження зростає. Тоді він має час обрати, як діяти далі.

В окремих випадках підліток і далі емоційно реагував на складну ситуацію. Ознакою позитивних змін було те, що він швидше відновлювався після пережитого. Наприклад, замість того щоб повністю відмовитися від завдання після невдачі, учасник міг зробити паузу і повернутися до роботи.

У контрольній групі зміни були менш вираженими: високий рівень зріс з 13 % до 20 %, середній залишився на рівні 47 %, низький зменшився з 40 % до 33 %.

Таблиця 3.5

Рівні соціально-рольової адаптованості до та після формувального етапу, %

Рівень	**ЕГ до**	**ЕГ після**	**КГ до**	**КГ після**
Високий	20 %	40 %	20 %	20 %
Середній	40 %	47 %	47 %	53 %
Низький	40 %	13 %	33 %	27 %

Не менш помітними були зміни за соціально-рольовим критерієм (табл. 3.5). В експериментальній групі частка високого рівня зросла з 20 % до 40 %. Середній рівень збільшився з 40 % до 47 %, низький зменшився з 40 % до 13 %.

У контрольній групі високий рівень залишився без змін – 20 %. Середній зріс з 47 % до 53 %, низький зменшився з 33 % до 27 %.

Такі результати дозволяють припустити, що спеціально організовані завдання на самостійність, планування, відповідальність і групову взаємодію мали позитивний вплив. Співвідношення відсоткових і абсолютних показників.

Розподіл за рівнями не відображає всіх можливих змін усередині кожної категорії. Наприклад, учасник може залишитися на середньому рівні, але перейти від багаторазового нагадування до однієї короткої підказки. Можлива і зміна в протилежному напрямі в межах тієї самої категорії, якщо завдання або склад групи стали складнішими. Тому сталість групової частки середнього рівня ще не означає, що досвід усіх учасників залишився однаковим. Спостереження та самооцінювання доповнюють рівневу характеристику саме там, де важливо зрозуміти спосіб виконання дії та обсяг підтримки.

Слід також розмежувати зміни у виконанні знайомої вправи й здатність застосовувати загальний спосіб дії. Після кількох повторень учасникові легше відтворити послідовність кроків, особливо якщо фрази партнерів передбачувані. У новій ситуації буде потрібно впізнати відповідну потребу, обрати придатний спосіб і пристосувати його до реакції іншої людини. Звідси випливає значення якісних відомостей про самостійні звернення, пропозиції та виконання ролей, наведених поряд із таблицями. Вони дозволяють співвіднести узагальнені показники з конкретним змістом роботи, хоча не встановлюють тривалості виявлених змін.

Для порівняння результатів за трьома критеріями істотним є їхній різний зв’язок із ситуацією вимірювання. Комунікативну ініціативу можна спостерігати щоразу, коли учасники працюють у парі. Нагода побачити врегулювання суперечності виникає лише тоді, коли погляди партнерів справді розійшлися. Відповідальність за роль виявляється впродовж тривалішої послідовності дій, від вибору доручення до його завершення. Через це частоту зафіксованих проявів варто співвідносити з кількістю доступних нагод. Для майбутніх досліджень це означає доцільність коротко описувати завдання й умови, за яких отримано кожну оцінку.

Важливим є і розрізнення близького та віддаленого соціального результату. Якщо учасник після занять самостійно використовує погоджену форму прохання, це близький до змісту програми результат. Якщо згодом він знаходить постійного партнера для навчального проєкту, така зміна залежить і від доступності відповідних завдань, і від ставлення однокласників, і від підтримки вчителя. Другий результат може мати більше значення для повсякденного життя, однак його складніше пов’язати з однією програмою. Розрізнення цих двох рівнів дозволяє точніше визначити внесок занять і водночас зберегти увагу до тих змін, які підліток вважає важливими для себе.

Якісний аналіз змін. Кількісні результати доповнювалися спостереженнями за поведінкою учасників протягом програми.

Після завершення формувального етапу в експериментальній групі частіше спостерігалася готовність самостійно вступати у взаємодію. Підлітки активніше долучалися до парної та групової роботи, охочіше висловлювали власну думку і рідше залишалися пасивними спостерігачами.

Також можна було помітити зміни у способах реагування на труднощі. Якщо на початку програми окремі учасники могли швидко відмовитися від завдання, замкнутися або відреагувати імпульсивно, то наприкінці частіше використовували паузу, зверталися по допомогу або намагалися знайти інше рішення.

Узагальнення результатів контрольного етапу. Порівняння результатів до та після формувального етапу показало, що в експериментальній групі позитивні зміни були більш вираженими за всіма трьома критеріями.

Такий характер результатів дає підстави вважати, що поряд із природним розвитком підлітків та звичайним супроводом на зміни в експериментальній групі могла вплинути й участь у програмі.

Водночас результати слід оцінювати з урахуванням обсягу вибірки та тривалості дослідження. Дослідження охоплювало 30 підлітків. У формувальній роботі взяли участь 15 із них — учасники експериментальної групи. Тому отримані дані дозволяють говорити про позитивну результативність програми в межах проведеного дослідження, але не повинні автоматично переноситися на всіх підлітків з ООП без подальшої перевірки.

Для оцінювання масштабу описаних змін доцільно окремо розглянути різницю між початковими й підсумковими частками. За узагальненими даними таблиці 3.2 приріст показника високого рівня в експериментальній групі становить 20 відсоткових пунктів, у контрольній — 5. Різниця між цими приростами дорівнює 15 відсотковим пунктам. Для низького рівня відповідні скорочення становлять 25 і 7 відсоткових пунктів. Отже, виразніша динаміка в експериментальній групі простежується на обох краях розподілу. Цей спосіб порівняння враховує, що певні зміни відбувалися і в учасників контрольної групи.

Під час читання таблиць важливо зважати на чисельність вибірки. У групі з п’ятнадцяти осіб один учасник відповідає приблизно 6,7 відсоткового пункта. Узагальнені частки, наведені в таблиці 3.2, не в усіх випадках відповідають цілому числу учасників при такому знаменнику. Тому за цими відсотками неможливо точно відновити кількість підлітків, які перейшли з одного рівня на інший. Для аналізу індивідуальних переходів потрібні парні початкові й підсумкові оцінки кожного учасника. У межах поданих результатів обґрунтовано порівнювати напрям і величину змін у наведених групових показниках.

Соціально-рольовий критерій дає змогу пояснити, чому поряд із загальним результатом варто аналізувати окремі сторони адаптованості. За таблицею 3.5 в експериментальній групі показник високого рівня зріс на 20 відсоткових пунктів, тоді як у контрольній залишився на початковому рівні. Одним із можливих пояснень є зміст програми, у якій учасники мали нагоду приймати й виконувати ролі у спільних завданнях. Водночас спостереження в організованій групі характеризує поведінку за знайомих умов. Висновок про те, як довго зберігаються зміни й чи поширюються вони на інші групи, потребує окремого спостереження після завершення циклу.

Для подальшого оцінювання стійкості результату доцільно зіставити досвід одного підлітка у двох значущих для нього середовищах. Наприклад, він може самостійно домовлятися про роль у знайомій групі центру, проте потребувати запрошення, щоб долучитися до роботи в класі. Така відмінність допомогла б установити, чи потрібна додаткова репетиція самої дії, чи достатньо змінити умови її виконання. Під час відтермінованого спостереження важливо з’ясувати й думку підлітка про значущість змін. Зручність для дорослого й відчуття більшої самостійності для учасника можуть стосуватися різних аспектів поведінки.

Таким чином, результати контрольного етапу підтвердили позитивну динаміку соціальної адаптованості учасників експериментальної групи. Підлітки стали активнішими у спілкуванні, більш упевнено включалися у спільну діяльність, краще розпізнавали власні емоційні стани, частіше використовували

конструктивні способи реагування та демонстрували більшу самостійність. Це дає нам можливість сформулювати практичні рекомендації щодо організації соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами відповідно до базових напрямів професійної діяльності соціального працівника.

У межах соціально-реабілітаційного та адаптаційного напряму соціальний працівник інклюзивно-ресурсного центру або соціальної служби впроваджує розроблену програму як цілісний модуль корекційно-розвиткової роботи. Окремі тематичні блоки адаптуються до індивідуальних потреб підлітків та матеріально-технічних можливостей установи. Фахівець забезпечує гнучке коригування змісту занять залежно від рівня сформованості комунікативних навичок учасників групи.

Організаційно-комунікативний та координаційний напрям передбачає виконання соціальним працівником функції ключової ланки міждисциплінарної команди. Здійснюється менеджмент випадку шляхом об'єднання зусиль педагогів, практичних психологів та інших фахівців. Соціальний працівник забезпечує узгодженість професійних підходів та єдність вимог до підлітка в різних соціальних контекстах. Така мережева взаємодія гарантує безперервність реабілітаційного процесу та успішне закріплення набутих навичок.

Соціально-педагогічний та консультативний напрям фокусується на роботі з найближчим оточенням. Соціальний працівник організовує системну підтримку сім'ї підлітка. Батькам надаються рекомендації щодо формування самостійності та відповідальної поведінки в домашньому середовищі. Фахівець сприяє гармонізації виховних впливів установи та родини. Одночасно соціальний працівник взаємодіє із закладами загальної середньої освіти для створення безпечного інклюзивного середовища та профілактики стигматизації.

Просвітницька робота в громаді розширює можливості підлітків долучатися до спільних справ. Соціальний працівник проводить заходи з підвищення обізнаності громади щодо особливих освітніх потреб. Фахівець з’ясовує, які перешкоди заважають підліткові долучатися до життя громади.

Фахівець залучає ресурси громади для інтеграції підлітків у позакласні активності та волонтерські ініціативи.

Співпраця з батьками після завершення програми може будуватися навколо одного зручного повсякденного епізоду. Наприклад, родині важливо, щоб підліток сам домовлявся про час зустрічі з однолітком. Разом із ним можна визначити, кому він хоче написати, чи потрібна допомога під час формулювання повідомлення і що робити, якщо запропонований час не підходить. Після цього батьки можуть дати підліткові можливість самостійно надіслати повідомлення й дочекатися відповіді. Підсумком буде конкретний досвід домовленості, навіть якщо зустріч доведеться перенести. Для наступної спроби важливіше зрозуміти, що стало доступнішим, ніж оцінити подію загалом як успішну або невдалу.

Для перенесення досвіду в клас важливо розуміти позицію однолітків. Учитель може надати підліткові зрозумілу роль, проте її реалізація залежатиме від того, чи готові партнери дочекатися його внеску, поставити уточнювальне запитання й урахувати відповідь. Тому доцільно пропонувати класові спільні правила взаємодії, якими можуть користуватися всі. Наприклад, перед вибором остаточного рішення кожен учасник пари має можливість запропонувати хоча б один варіант у зручній для нього формі. За такої організації підтримка стає звичною частиною спільної діяльності й не потребує окремого публічного пояснення особливостей конкретного учня.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі магістерської роботи було розроблено, обґрунтовано та апробовано програму соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами. Під час добору завдань авторка спиралася на результати констатувального етапу, зокрема на те, які саме труднощі виникали в підлітків під час взаємодії. Найбільше уваги потребували комунікативна взаємодія, емоційна саморегуляція, соціальна активність, самостійність та відповідальність підлітків.

Результати контрольного етапу показали більш виражену позитивну динаміку саме в експериментальній групі. Загальна частка учасників із високим рівнем соціальної адаптованості збільшилася з 18 % до 38 %. Водночас частка підлітків із низьким рівнем зменшилася з 40 % до 15 %.

Позитивні зміни простежувалися за загальним показником соціальної адаптованості та за кожним із трьох критеріїв, обраних для дослідження. Це стосувалося комунікативно-взаємодійної, емоційно-поведінкової та соціально-рольової сфер.

У контрольній групі також спостерігалися певні позитивні зміни, однак вони були менш вираженими. Це дає підстави вважати, що поряд із природними віковими змінами та звичним супроводом на динаміку в експериментальній групі могла впливати участь підлітків у програмі.

Таким чином, результати експериментальної роботи підтвердили доцільність комплексного підходу до соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами. Поєднання роботи з комунікацією, емоційною саморегуляцією, самостійністю, відповідальністю та соціальною участю дозволило отримати позитивні зміни у рівні соціальної адаптованості учасників експериментальної групи.

Отже, запропоновану програму можна оцінювати як результативну в межах проведеного дослідження. Її сильна сторона полягає в тому, що вона поєднує практичні, емоційні та соціальні компоненти й допомагає підліткові крок за кроком переходити від виконання вправ до застосування набутих умінь у повсякденному житті.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі досягнуто мети щодо теоретичного обґрунтування та експериментально перевірено ефективність програми соціальної реабілітації підлітків з ООП. За результатами виконання завдань сформульовано такі висновки.

1. Теоретичний аналіз засвідчив, що для розуміння особливих освітніх потреб підлітка важливо враховувати стан його здоров'я, особливості розвитку та бар'єри, з якими він стикається у школі й соціальному оточенні. Соціальну реабілітацію уточнено як цілеспрямований і послідовно організований процес підтримки, що охоплює комунікативний, емоційно-поведінковий та соціально-функціональний компоненти, самостійність і соціальну участь. Її результативність залежить від дотримання принципів інклюзивності, недискримінації, індивідуалізації та міждисциплінарної взаємодії, залучення сім'ї й ресурсів громади. До основних чинників ризику належать соціальна ізоляція, стигматизація, булінг, комунікативні бар'єри та надмірна опіка.

2. Діагностику соціальної адаптованості 30 підлітків віком від 12 до 15 років (експериментальна та контрольна групи по 15 осіб) проведено на базі Інклюзивно-ресурсного центру Ірпінської міської ради за комунікативно-взаємодійним, емоційно-поведінковим і соціально-рольовим критеріями із застосуванням карти експертного спостереження, анкети самооцінювання та індивідуальної бесіди. На констатувальному етапі в обох групах переважали середній і низький рівні: в експериментальній групі високий, середній і низький рівні становили відповідно 18, 42 і 40 %, у контрольній – 15, 49 і 36 %. Найбільші труднощі виявлено у встановленні контактів, емоційній саморегуляції, самостійності та відповідальності.

3. Розроблено й апробовано програму соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами з 10 занять тривалістю 45–60 хвилин, що поєднує групові та індивідуальні форми роботи, рольові ситуації, вправи на

емоційну саморегуляцію, елементи арт-терапії та взаємодію з батьками й фахівцями.

Повторна діагностика засвідчила виразнішу позитивну динаміку в експериментальній групі: частка високого рівня загальної соціальної адаптованості зросла з 18 до 38 %, а низького – зменшилася з 40 до 15 %; у контрольній групі ці показники змінилися з 15 до 20 % і з 36 до 29 % відповідно. Позитивні зміни зафіксовано за всіма трьома критеріями: частка низького рівня зменшилася з 33 до 13 % за комунікативно-взаємодійним, з 47 до 20 % за емоційно-поведінковим і з 40 до 13 % за соціально-рольовим критерієм. Разом із тим невелика вибірка (30 осіб) і порівняння відсоткових часток без статистичних критеріїв дають підстави вважати отримані результати попередніми.

4. Практичні рекомендації щодо впровадження результатів дослідження передбачають комплексний підхід до організації соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами. Розроблену програму доцільно інтегрувати в діяльність інклюзивних ресурсних центрів як базовий корекційний та розвивальний компонент. Окремі тематичні модулі здатні доповнити освітній процес закладів загальної середньої освіти під час проведення годин спілкування або тренінгових заходів. Соціальні служби можуть застосовувати дані матеріали для організації групової роботи з підлітками в умовах громади. Адаптація змісту занять вимагає обов'язкового врахування вікових особливостей, індивідуальних потреб та рівня сформованості комунікативних навичок учасників групи.

Ефективність реабілітаційного процесу значно зростає за умови залучення батьків до тренувальних вправ у домашньому середовищі. Системна взаємодія педагогів, практичних психологів та соціальних працівників забезпечує єдність вимог і професійних підходів. Узгодженість дій фахівців сприяє успішному закріпленню набутих навичок у різних соціальних контекстах.

Практичним результатом роботи є взаємозв’язок між діагностичними матеріалами, змістом десяти занять та доступними підліткові способами оцінити власний досвід. Карта спостереження допомагає фахівцеві описати дію, анкета й бесіда відкривають погляд самого учасника. За допомогою робочих матеріалів

можна спланувати наступну спробу. Наприклад, труднощі із завершенням спільного доручення можна розглянути через уміння домовитися про обсяг роботи, помітити перевтому та вчасно уточнити наступний крок. За такого підходу підсумок діагностики стає підставою для конкретного педагогічного чи соціального рішення.

Перспективним для подальшого дослідження є простеження індивідуальних траєкторій після завершення програми. Для цього доцільно зіставляти оцінки того самого учасника в часі та уточнювати, яких умов потребувало виконання значущої для нього дії. Окремий інтерес становить досвід підлітків, у яких комунікативні зміни випереджають соціально-рольові, а також тих, кому легше брати на себе конкретні обов’язки, ніж підтримувати вільну розмову. Така перспектива дозволить точніше визначити, кому достатньо групової програми, а для кого важливо передбачити триваліший супровід у звичному середовищі.

Отже, мету дослідження досягнуто, завдання виконано. Подальшого дослідження потребують теоретичні і методичні розроблення організації соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами засобами екологічних ініціатив.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конвенція про права дитини : міжнародний документ ООН від 20.11.1989. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

2. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ ООН від 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20.

5. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19.

6. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14.

7. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15.

8. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21.03.1991 № 875-XII.URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12.

9. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF.

10. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF.

11. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF.

12. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її

реалізації на 2024–2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80.

13. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : теорія і практика : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2019. 304 с.

14. Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами : організація навчання : навч. посіб. Київ : Генеза, 2018. 208 с.

15. Софій Н. З. Інклюзивна освіта в Україні : навч. посіб. Київ : Плеяди, 2017. 192 с.

16. Засенко В. В. Основи спеціальної педагогіки : підручник. Київ : Освіта, 2016. 312 с.

17. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 256 с.

18. Бондар В. І. Педагогіка інклюзії : монографія. Київ : Либідь, 2018. 280 с.

19. Луценко І. В. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 220 с.

20. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з ООП : монографія. Київ : КНУ, 2019. 250 с.

21. Шевців З. М. Основи інклюзивної освіти : навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2020. 300 с.

22. Демченко І. І. Соціальна робота з вразливими групами населення : навч. посіб. Київ : Каравела, 2021. 240 с.

23. Ніколаєв Л.О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації : автореф. дис. кандидат плихол. наук : 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Київ 2016. 20с.

24. Лопатинська Н. А. Соціальна реабілітація дітей : монографія. Київ : Освіта України, 2019. 270 с.

25. Максимчук М. В. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 256 с.

26. Федоренко О. Ф. Соціально-психологічна реабілітація : навч. посіб. Київ : Кондор, 2018. 230 с.

27. Тичина К. В. Соціальна адаптація підлітків : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2021. 210 с.

28. Бабич Н. М. Соціальна робота в освіті : навч. посіб. Київ : Либідь, 2019.240с.

29. Хомик Т. І. Психологічний супровід дітей з ООП : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2020. 260 с.

30. Супрун Г. В. Соціальна реабілітація підлітків : навч. посіб. Київ : Каравела, 2018. 200 с.

31. Данілавічютє Е. А. Інклюзивна освіта : сучасні підходи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 280 с.

32. Гончаренко С. У. Педагогічний словник. Київ : Либідь, 2017. 376 с.

33. Florian L. Inclusive Education : Changing Policy and Practice. London : Routledge, 2014. 180 p.

34. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education : Supporting Diversity in the Classroom. London : Routledge, 2013. 256 p.

35. Smith R. Social Inclusion and Education. New York : Springer, 2015. 210 p.

36. Black-Hawkins K. Understanding Inclusive Education. London : Routledge, 2017. 190 p.

37. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York, 2006.

38. UNICEF. Practical Guide to Blended/Remote Learning and Children with Disabilities. New York : UNICEF, 2021. URL: https://www.unicef.org/reports/practical-guide (дата звернення: 27.10.2026).

39. World Health Organization. World Report on Disability. Geneva : WHO Press, 2011. 350 p.

40. Cerna L., Mezzanotte C., Rutigliano A., Brussino O., Santiago P., Borgonovi F., Guthrie C. Promoting inclusive education for diverse societies : A

conceptual framework. OECD Education Working Papers. 2021. No. 260. Paris : OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en. URL: https://www.oecd.org/en/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies_94ab68c6-en.html (дата звернення: 27.10.2026).

41. Міністерство освіти і науки України : офіційний вебсайт. URL: https://mon.gov.ua.

42. Український інститут розвитку освіти : офіційний вебсайт. URL: https://uied.org.ua.

43. Інклюзивно-ресурсні центри України : вебсайт. URL: https://ircenter.gov.ua.

44. UNICEF Україна : офіційний вебсайт. URL: https://www.unicef.org/ukraine.

45. World Health Organization : official website. URL: https://www.who.int.

46. Освіта.ua : вебсайт. URL: https://osvita.ua.

47. Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського : офіційний вебсайт. URL: http://www.nbuv.gov.ua.

48. Законодавство України : база даних. URL: https://zakon.rada.gov.ua.

49. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal.* 2011. Vol. 37, no. 5. P. 813–828. DOI: https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.

50. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion. Bristol : CSIE, 2016.

51. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion : Literature Review. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. URL: https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review (дата звернення: 27.10.2026).

52. Save the Children. Inclusive Education Position Paper. Save the Children, 2022. URL: https://resourcecentre.savethechildren.net/document/inclusive-education-position-paper (дата звернення: 27.10.2026).

53. McClain-Nhlapo C. V., Cortez C., Duchicela L. F., Lord J. E. Equity and Inclusion in Education in World Bank Projects : Persons with Disabilities, Indigenous Peoples, and Sexual and Gender Minorities. Washington, DC : World Bank Group, 2019. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/590781562905434693/pdf/Equity-and-Inclusion-in-Education-in-World-Bank-Projects-Persons-with-Disabilities-Indigenous-Peoples-and-Sexual-and-Gender-Minorities.pdf (дата звернення: 27.10.2026).

54. Principe T. Rethinking Disability : A Primer for Educators and Education Unions. Brussels : Education International, 2018. URL: https://www.ei-ie.org/en/item/25687:rethinking-disability-a-primer-for-educators-and-education-unions (дата звернення: 27.10.2026).

55. Council of Europe. Council of Europe Disability Strategy 2017–2023 : Human Rights: A Reality for All. Strasbourg : Council of Europe, 2017. URL: https://www.coe.int/en/web/disability/strategy-2017-2023 (дата звернення: 27.10.2026).

56. Мигитко І. В., Демченко І. І. Соціально-педагогічні детермінанти реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами. *Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 29 квітня 2026 р.) / голов. ред. В. О. Аніщенко ; Пенітенціарна академія України. Чернігів : ПАУ, 2026. С. 320–324.

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет (ННІ) Гуманітарно-педагогічний

Декларація про академічну доброчесність та використання

ШІ

ДЕКЛАРАЦІЯ ЗДОБУВАЧА

Я, Мигитко Ірина Валентинівна, здобувачка НУБіП України, усвідомлюючи відповідальність за порушення академічної доброчесності, цією заявою підтверджую, що:

1. Моя магістерська кваліфікаційна робота (проєкт) на тему «Соціальна реабілітація підлітків з особливими освітніми потребами» є результатом моєї особистої праці.

2. Усі запозичення з текстів інших авторів мають відповідні посилання згідно з чинними стандартами.

3. Щодо використання інструментів ШІ (обрати необхідне):

[ ] Інструменти генеративного ШІ не використовувалися.

[✓]Інструменти ШІ (ChatGPT, Claude, DeepL були використані для:

[✓] перекладу іншомовних джерел;

[✓] стилістичного редагування та перевірки граматики;

[ ] допомоги у написанні/відлагодженні програмного коду.

Я розумію, що надання недостовірної інформації може призвести до скасування результатів захисту та відрахування з числа здобувачів НУБіП України.

«__» _____20__р. _____ Ірина Мигитко

(підпис) **(Ім'я та ПРІЗВИЩЕ)**

ДОДАТКИ

Додаток А. Діагностичний інструментарій оцінювання соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами

Додаток Б. Програма соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами

Додаток В. Зразки робочих матеріалів до програми

Додаток А

Діагностичний інструментарій оцінювання соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами

Для оцінювання соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами було використано комплексний діагностичний інструментарій, побудований відповідно до трьох критеріїв, визначених у дослідженні: комунікативно-взаємодійного, емоційно-поведінкового та соціально-рольового.

Застосування декількох способів збору інформації дало можливість оцінювати не лише суб'єктивне сприйняття підлітком власної поведінки, а й реальні прояви соціальної взаємодії, емоційної саморегуляції, самостійності та участі у спільній діяльності.

Основними методами були спостереження, анкетування та індивідуальна бесіда. Отримані результати аналізувалися у сукупності, що дозволяло уникати висновків, зроблених лише на основі одного джерела інформації.

1. Карта експертного спостереження

№	Показник	Критерій
1	Ініціює контакт з однолітками та дорослими	Комунікативно-взаємодійний
2	Підтримує діалог, слухає та реагує на репліки співрозмовника	Комунікативно-взаємодійний
3	Співпрацює у парі або малій групі	Комунікативно-взаємодійний
4	Намагається конструктивно вирішувати суперечності та конфліктні ситуації	Комунікативно-взаємодійний
5	Розпізнає та називає власні емоції	Емоційно-поведінковий
6	Використовує прийнятні способи зниження емоційного напруження	Емоційно-поведінковий
7	Зберігає відносну стабільність поведінки у складних або напружених ситуаціях	Емоційно-поведінковий
8	Здатний/здатна звернутися по допомогу без вираженого уникання або імпульсивної реакції	Емоційно-поведінковий
9	Бере участь у спільній діяльності	Соціально-рольовий
10	Дотримується домовленостей, правил та прийнятої соціальної ролі	Соціально-рольовий
11	Бере на себе посильну відповідальність за виконання завдання	Соціально-рольовий

12	Виявляє самостійність у навчальних і повсякденних ситуаціях	Соціально-рольовий

Оцінювання кожного показника здійснюється за трибальною шкалою:

0 балів – відповідний прояв майже не спостерігається або виникає лише за постійної допомоги дорослого;

1 бал – прояв спостерігається ситуативно, нестабільно або потребує періодичної підтримки;

2 бали – прояв є достатньо стабільним та переважно здійснюється самостійно.

Кожен критерій включає чотири показники, тому максимальна кількість балів за одним критерієм становить **8 балів**.

Рівні за кожним критерієм визначаються таким чином:

0–2 бали – низький рівень;

3–5 балів – середній рівень;

6–8 балів – високий рівень.

При визначенні рівня враховується не лише кількісна сума балів, а й характер поведінки підлітка, стабільність проявів та ступінь необхідної зовнішньої підтримки.

2. Анкета самооцінювання для підлітка

Інструкція. Прочитай кожне твердження та познач відповідь, яка найбільше відповідає тому, як ти зазвичай почуваєшся або поводишся. Тут немає правильних чи неправильних відповідей.

№	Твердження	Так	Інколи	Ні
1	Мені легко почати розмову з однолітком.	□	□	□
2	Я можу підтримувати розмову та слухати іншу людину.	□	□	□
3	Я можу домовлятися з іншими під час спільного завдання.	□	□	□
4	Під час суперечки я намагаюся вирішити ситуацію без агресії.	□	□	□

5	Я зазвичай розумію, що саме відчуваю.	□	□	□
6	Коли хвилююся або злюся, я знаю хоча б один спосіб заспокоїтися.	□	□	□
7	Після конфлікту або невдачі я можу поступово повернутися до спокійної розмови чи роботи.	□	□	□
8	Коли мені складно, я можу попросити про допомогу.	□	□	□
9	Я беру участь у справах класу, групи або іншої спільноти.	□	□	□
10	Я намагаюся дотримуватися домовленостей і виконувати свою частину спільної роботи.	□	□	□
11	Я можу відповідати за власне рішення або виконане завдання.	□	□	□
12	У знайомій ситуації я можу виконувати багато справ без постійної підказки дорослого.	□	□	□

Для кількісної обробки відповіді умовно кодуються таким чином:

«так» – 2 бали;

«інколи» – 1 бал;

«ні» – 0 балів.

Твердження 1–4 відповідають комунікативно-взаємодійному критерію, 5–8 – емоційно-поведінковому, 9–12 – соціально-рольовому.

Результати анкети використовуються як додаткове джерело інформації та інтерпретуються у поєднанні з даними спостереження й індивідуальної бесіди. Анкета не використовується як самостійний психодіагностичний тест або підстава для встановлення психологічного чи медичного висновку.

3. Орієнтовні питання для індивідуальної бесіди

Під час індивідуальної бесіди підлітку можуть бути запропоновані такі питання:

1. З ким тобі найпростіше спілкуватися?
2. Чи легко тобі першим/першою почати розмову?
3. Що ти робиш, коли не погоджуєшся з іншою людиною?
4. Які ситуації у спілкуванні викликають у тебе хвилювання?
5. Що допомагає тобі заспокоїтися, коли ти злишся або переживаєш?
6. Чи подобається тобі працювати у групі?
7. У яких справах ти почуваєшся самостійним/самостійною?

8. Коли тобі потрібна допомога дорослого?

9. Чи відчуваєш ти себе частиною класу або групи?

10. Що ти хотів/хотіла б змінити або покращити у своєму спілкуванні з іншими?

Бесіда проводиться у доброзичливій формі. Отримані відповіді використовуються для уточнення результатів спостереження та самооцінювання.

Додаток Б

Програма соціальної реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами

Мета програми – підвищення рівня соціальної адаптованості підлітків з особливими освітніми потребами шляхом розвитку комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, соціальної активності, самостійності та відповідальної поведінки.

Цільова група – підлітки віком 12–15 років.

Кількість занять – 10.

Орієнтовна тривалість одного заняття – 45–60 хвилин.

Основними формами роботи є групові заняття, індивідуальні бесіди, рольові вправи, моделювання соціальних ситуацій, творчі завдання та рефлексія.

Програма передбачає поступове ускладнення завдань: від створення безпечного групового середовища та усвідомлення власних ресурсів – до відпрацювання складніших ситуацій спілкування, конфлікту, самостійного вибору та соціальної участі.

Заняття 1. «Знайомство і безпечна група»

Мета: створити психологічно безпечну атмосферу, познайомити учасників між собою, визначити правила групової взаємодії.

Орієнтовний зміст: знайомство; вправа «Три факти про мене»; спільне визначення правил; обговорення «Що допомагає мені почуватися безпечно»; коротка рефлексія.

Очікуваний результат: учасник розуміє основні правила групи, включається у початкову взаємодію та може назвати умови, за яких почувається комфортніше.

Заняття 2. «Я і мої сильні сторони»

Мета: сприяти формуванню позитивного самосприйняття та усвідомленню особистих ресурсів.

Орієнтовний зміст: вправа «Моє ім’я і моя сила»; картка «Я вмію / я можу / я хочу навчитися»; робота у парах; творче завдання «Моя сильна сторона»; рефлексія.

Очікуваний результат: підліток здатний назвати власні сильні сторони та позитивні якості.

Заняття 3. «Спілкуємося і чуємо одне одного»

Мета: розвивати навички активного слухання та підтримання діалогу.

Орієнтовний зміст: робота в парах; вправа «Розкажи – я перекажу»; тренування уточнювальних запитань; аналіз невербальних сигналів; обговорення того, що допомагає людині бути почутою.

Очікуваний результат: учасник краще підтримує діалог, слухає співрозмовника та ставить уточнювальні питання.

Заняття 4. «Команда і співпраця»

Мета: розвивати навички групової взаємодії, розподілу ролей і взаємодопомоги.

Орієнтовний зміст: командне завдання; розподіл ролей; спільне планування; виконання завдання; обговорення труднощів; вправа «Що допомогло нашій команді».

Очікуваний результат: підліток активніше включається у спільну діяльність та бере на себе посильну роль.

Заняття 5. «Мої емоції»

Мета: навчати розпізнавати, називати та прийнятно виражати власні емоції.

Орієнтовний зміст: «емоційний термометр»; картки з життєвими ситуаціями; вправа «Де я відчуваю емоцію»; творча робота «Колір мого настрою»; обговорення.

Очікуваний результат: учасник точніше визначає власний емоційний стан і може назвати його словами.

Заняття 6. «Як заспокоїти себе»

Мета: ознайомити з простими способами емоційної саморегуляції.

Орієнтовний зміст: визначення ознак напруження; повільне дихання; техніка переключення уваги «5–4–3–2–1»; модель «зупинись – подумай – дій»; складання власного переліку способів самодопомоги.

Очікуваний результат: підліток знає та може використати щонайменше один доступний спосіб зниження напруження.

Заняття 7. «Конфлікт без агресії»

Мета: розвивати вміння конструктивно реагувати на суперечності.

Орієнтовний зміст: аналіз типових конфліктних ситуацій; знайомство з «Я-повідомленням»; рольові ситуації; пошук декількох варіантів вирішення конфлікту; рефлексія.

Очікуваний результат: учасник може запропонувати конструктивний спосіб реагування на суперечність та використовувати просту форму «Я-повідомлення».

Заняття 8. «Самостійність і відповідальність»

Мета: розвивати навички вибору, планування дій та прийняття відповідальності.

Орієнтовний зміст: вправа «Мій вибір – мій наслідок»; складання плану з трьох кроків; ситуаційні завдання; обговорення різниці між підтримкою і виконанням справи замість іншої людини; визначення особистої цілі.

Очікуваний результат: підліток здатний спланувати просту дію та визначити власну відповідальність за її виконання.

Заняття 9. «Я в колективі та громаді»

Мета: сприяти розвитку соціальної активності та усвідомленню власних соціальних ролей.

Орієнтовний зміст: карта «Мої групи і ролі»; обговорення доступних спільних активностей; мініплан участі у корисній справі; визначення необхідної підтримки.

Очікуваний результат: учасник краще усвідомлює власні ролі у групі та може визначити доступний спосіб участі у спільній діяльності.

Заняття 10. «Що змінилося?»

Мета: узагальнити отриманий досвід, визначити особисті зміни та подальші цілі.

Орієнтовний зміст: повторне самооцінювання; вправа «Було – стало – хочу далі»; груповий зворотний зв'язок; складання особистої пам'ятки; завершальна рефлексія.

Очікуваний результат: учасник може назвати власні досягнення, навички, які стали корисними, та одну або декілька подальших цілей.

Упродовж реалізації програми доцільно підтримувати взаємодію з батьками, педагогами та фахівцями ІРЦ. Це сприяє перенесенню сформованих навичок у повсякденне життя та допомагає узгоджувати способи підтримки підлітка у різних середовищах.

Додаток В

Зразки робочих матеріалів до програми

1. Бланк «Емоційний термометр»

Рівень напруження	Як я можу це відчувати	Що можна зробити
1	Я спокійний/спокійна	Продовжувати справу, спілкуватися, виконувати завдання
2	Відчуваю легке хвилювання	Зробити кілька повільних вдихів і видихів, нагадати собі, що можу попросити допомогу
3	Помітно хвилююся або дратуюся	Зробити паузу, повільно подихати, переключити увагу, попросити коротку перерву
4	Відчуваю сильне напруження	Тимчасово відійти від конфлікту, використати техніку заземлення, звернутися по підтримку
5	Дуже сильні емоції, складно себе контролювати	Насамперед припинити конфліктну ситуацію, подбати про безпеку та звернутися до дорослого

2. Пам'ятка «Я-повідомлення»

Коли відбувається _____,

я відчуваю _____,

тому що для мене важливо _____.

Я хотів/хотіла б, щоб _____.

Приклад:

Коли мене перебивають, я злюся, тому що для мене важливо закінчити свою думку. Я хотів би, щоб мене спочатку дослухали.

3. Картка самостійного планування

Моя справа / завдання: _____

Крок	Що потрібно зробити	Якої допомоги я потребую	Виконано
1			
2			
3			

Що я зміг/змогла зробити самостійно?

Що наступного разу хочу спробувати зробити сам/сама?

4. Лист рефлексії після заняття

Запитання	Моя відповідь
Що сьогодні було для мене найкориснішим?	
Що було найскладнішим?	
Що нового я зрозумів/зрозуміла про себе?	
Що я спробую використати у реальному житті?	
Яка підтримка мені може знадобитися?	

5. Коротка пам’ятка для батьків та дорослих, які супроводжують підлітка

Підтримуйте спроби підлітка діяти самостійно, навіть якщо результат не одразу є ідеальним.

Не поспішайте виконувати завдання замість нього, якщо він може хоча б частково впоратися сам.

Формулюйте короткі, зрозумілі та передбачувані правила.

Обговорюйте не особистість підлітка, а конкретну поведінку та можливі способи її змінити.

Допомагайте називати емоції, не висміюючи й не знецінюючи їх.

Під час конфлікту спочатку варто знизити емоційне напруження, а вже після цього обговорювати причини та можливі рішення.

Заохочуйте звернення по допомогу, але поступово зменшуйте обсяг підтримки там, де підліток уже здатний діяти самостійно.

Узгоджуйте основні підходи з педагогами, психологами та іншими фахівцями, які працюють із підлітком.