



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-17>

А. І. Стеценко, Т. Р. Сидорова

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-2488> – А. І. Стеценко

<https://orcid.org/0009-0000-8557-4019> – Т. Р. Сидорова



alla-stetsenko@ukr.net

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті досліджено проблему впливу інклюзивного освітнього середовища на формування позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Актуальність проблеми зумовлена значенням самооцінки для становлення самосвідомості, емоційного благополуччя, соціальної активності та особистісного розвитку дитини, а також необхідністю створення в умовах інклюзії середовища, яке забезпечує не лише доступність освіти, а й психологічне прийняття, соціальну включеність та можливості для позитивного самосприйняття. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження взаємозв'язку характеристик інклюзивного освітнього середовища з формуванням позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також визначення напрямів її психолого-педагогічної підтримки. Розкрито психологічну сутність самооцінки та особливості її становлення в дошкільному віці, охарактеризовано роль соціального прийняття, педагогічної підтримки, взаємодії з однолітками, ситуацій успіху та розвитку самостійності. Емпіричним дослідженням охоплено 40 дітей віком 5–6 років з особливими освітніми потребами, 40 батьків та 10 педагогічних працівників. Установлено переважання середніх і високих показників самооцінки, водночас виявлено групу дітей із заниженою самооцінкою, недостатньою сформованістю активної Я-концепції та труднощами конструктивного реагування на невдачі. Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущі позитивні взаємозв'язки самооцінки із соціальним прийняттям та включеністю, взаємодією з однолітками, педагогічною підтримкою, упевненістю та позитивним самоставленням. Наукова новизна полягає в уточненні психологічних механізмів взаємозв'язку характеристик інклюзивного освітнього середовища та позитивної самооцінки дошкільників з особливими освітніми потребами, а також у комплексному поєднанні показників самооцінки й активної Я-концепції з характеристиками соціальної включеності та педагогічної підтримки. На основі отриманих результатів обґрунтовано програму психолого-педагогічного супроводу та методичні рекомендації для педагогів і батьків, спрямовані на формування позитивного Я-образу, підтримку самостійності, створення ситуацій успіху, забезпечення соціальної включеності та розвиток конструктивного ставлення до труднощів.

Ключові слова: самооцінка, позитивна самооцінка, діти старшого дошкільного віку, особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище, соціальна включеність, педагогічна підтримка, Я-концепція, психолого-педагогічний супровід.

А. І. Stetsenko, T. R. Sydorova

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

THE IMPACT OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF POSITIVE SELF-ESTEEM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article examines the influence of an inclusive educational environment on the development of positive self-esteem in preschool children with special educational needs. The relevance of the problem is determined by the importance of self-esteem for the development of self-awareness, emotional well-being,

social activity, and the overall personal development of a child, as well as by the need to create an inclusive environment that ensures not only access to education but also psychological acceptance, social inclusion, and opportunities for positive self-perception. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation and empirical investigation of the relationship between the characteristics of an inclusive educational environment and the development of positive self-esteem in preschool children with special educational needs, as well as to identify areas of psychological and pedagogical support for its development. The psychological essence of self-esteem and the specific features of its development during the preschool years are revealed. The roles of social acceptance, pedagogical support, peer interaction, experiences of success, and the development of independence are characterized. The empirical study involved 40 children aged 5–6 years with special educational needs, 40 parents, and 10 educators. The findings revealed a predominance of medium and high levels of self-esteem; however, a group of children with low self-esteem, insufficiently developed active self-concept, and difficulties in responding constructively to failure was also identified. Correlation analysis demonstrated statistically significant positive relationships between self-esteem and social acceptance and inclusion, peer interaction, pedagogical support, self-confidence, and positive self-attitude. The scientific novelty of the study lies in clarifying the psychological mechanisms underlying the relationship between the characteristics of an inclusive educational environment and positive self-esteem in preschool children with special educational needs, as well as in the comprehensive integration of indicators of self-esteem and active self-concept with characteristics of social inclusion and pedagogical support. Based on the findings, a psychological and pedagogical support program and methodological recommendations for educators and parents were substantiated. They are aimed at developing a positive self-image, supporting independence, creating opportunities for success, promoting social inclusion, and fostering a constructive attitude towards difficulties.

Key words: self-esteem, positive self-esteem, older preschool children, special educational needs, inclusive educational environment, social inclusion, pedagogical support, self-concept, psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Розвиток інклюзивної освіти актуалізує створення умов не лише для доступу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до освіти, а й для їх повноцінного особистісного та соціально-емоційного розвитку. Особливого значення це набуває у дошкільному віці, коли активно формуються самосвідомість, образ «Я» та самооцінка дитини. Важливими чинниками цього процесу для дітей з ООП є соціальне прийняття, педагогічна підтримка, взаємодія з однолітками та досвід успішної діяльності.

Наукова й практична значущість проблеми полягає у необхідності дослідження взаємозв'язку характеристик інклюзивного середовища із самооцінкою дошкільників з ООП та обґрунтування ефективних форм її психолого-педагогічної підтримки. Це зумовлює потребу в розробленні відповідної програми та рекомендацій для педагогів і батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми. Проблема самооцінки дітей та її формування представлена у працях В. Зарицької, Д. Козаченко, О. Чернякової, О. Гришко, А. Палія, Н. Берегової, О. Степанюк, І. Кушнір, В. Горбатих та О. Таран. Особливості розвитку дітей з ООП досліджують Р. Попелюшко, А. Самойлова, Л. Музичко, А. Омельченко та О. Стахова. Сутність і умови функціонування інклюзивного освітнього середовища висвітлено у працях Т. Атро-

щенко, Т. Бондар, Н. Бахмат, О. Довгань, В. Козулі, О. Позняк, Н. Родіної, О. Тонне, О. Ковальнової та Т. Мартинової-Ганецької.

Водночас недостатньо вивченим залишається взаємозв'язок характеристик інклюзивного освітнього середовища із позитивною самооцінкою дітей дошкільного віку з ООП, що визначає актуальність подальшого дослідження цієї проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження впливу інклюзивного освітнього середовища на формування позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Досягнення поставленої мети передбачає визначення особливостей самооцінки дітей з ООП, установлення її взаємозв'язку із соціальним прийняттям і включеністю, педагогічною підтримкою, самостійністю та конструктивним реагуванням на труднощі, а також обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу й методичних рекомендацій щодо підтримки позитивної самооцінки дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самооцінка є важливим психологічним утворенням, що відображає ставлення особистості до себе, усвідомлення власної цінності й можливостей та бере участь у регуляції поведінки. Особливого значення її становлення набуває у дошкільному віці, коли активно розвиваються самосвідомість та образ власного «Я». Для дітей з особливими

освітніми потребами (ООП) цей процес значною мірою залежить від соціального досвіду, психологічного прийняття та характеру включення у взаємодію з оточенням.

В. Зарицька та Д. Козаченко [5] розглядають самооцінку як динамічне особистісне утворення, що формується в процесі набуття індивідуального й соціального досвіду. О. Чернякова, О. Гришко та А. Палій підкреслюють, що вона «не є статичним утворенням, а має динамічну природу» [16, с. 242]. Її регулятивне значення розкриває О. Таран, визначаючи самооцінку як «центральну ланку довільної саморегуляції» [14], тоді як Д. Омета характеризує її як «процес, за яким люди оцінюють себе, свої власні характеристики, якості, здібності, досягнення та поведінку» [9, с. 10]. Отже, самооцінка інтегрує уявлення людини про себе та визначає її впевненість, активність і характер соціальної поведінки.

Соціальну зумовленість самооцінки підкреслюють Н. Берегова, І. Кушнір та О. Степанюк [3], пов'язуючи її розвиток із діяльністю, спілкуванням та засвоєнням соціального досвіду. У дошкільному віці роль зовнішніх оцінок особливо значуща, оскільки власні критерії самооцінювання ще формуються. В. Горбатих [4] зазначає, що у дітей 5–7 років самосприйняття залишається недостатньо диференційованим. Отже, ставлення значущих дорослих, взаємодія з однолітками, переживання успіху й невдачі безпосередньо позначаються на становленні образу «Я».

Позитивну самооцінку дошкільника доцільно розуміти не як завищене оцінювання себе, а як позитивне й достатньо реалістичне самоставлення, що охоплює самоприйняття, відчуття власної цінності та впевненість у доступних можливостях. Для дітей з ООП її становлення має певну специфіку. Р. Попелюшко [11] наголошує на неоднорідності цієї категорії та можливих труднощах у пізнавальній, мовленнєвій, психомоторній, емоційно-вольовій і комунікативній сферах. Водночас характер самооцінки визначається не лише особливостями розвитку, а й соціальним контекстом, у якому дитина отримує досвід прийняття, успіху та взаємодії.

Зокрема, А. Самойлова та Л. Музичко [13] пов'язують мовленнєві труднощі з можливими проявами невпевненості, тривожності та залежності від зовнішніх оцінок, а А. Омельченко та О. Стахова [8] – із ризиком заниженого самооцінювання. Тому принципове значення має те, який досвід отримує дитина у зв'язку зі своїми особливостями: прийняття чи відторгнення, підтримку чи акцентування обмежень, можливість діяти самостійно чи надмірну опіку.

Важливим зовнішнім чинником формування позитивної самооцінки є інклюзивне освітнє середовище. О. Тонне [15] характеризує його як багатокомпонентний простір, що поєднує просторово-предметний, змістово-методичний та комунікативно-організаційний складники. В. Козуля [7] та О. Позняк [10] наголошують на необхідності адаптації освітнього середовища до індивідуальних потреб дитини, що забезпечує умови для її повноцінної участі та розвитку.

При цьому сам факт перебування дитини з ООП в інклюзивній групі не гарантує позитивного психологічного ефекту. Н. Родіна [12] акцентує на психологічній безбар'єрності, гуманності та сприятливому мікрокліматі, а Н. Бахмат та О. Довгань [2] – на повноцінній взаємодії з однолітками, участі у спільній діяльності та набутті позитивного соціального досвіду.

Наведене дає підстави стверджувати, що вплив інклюзивного середовища на самооцінку реалізується через соціальне прийняття, повноцінну участь у спільній діяльності, ситуації успіху, педагогічну підтримку та розвиток самостійності.

О. Ковальова та Т. Мартинова-Ганецька [6] наголошують на необхідності опори на сильні боки дитини та створення можливостей для самореалізації. При цьому ситуація успіху має забезпечувати усвідомлення зв'язку між власними зусиллями та досягнутим результатом, сприяючи формуванню реалістичної упевненості у своїх можливостях.

Важлива роль у цьому процесі належить педагогу. Т. Атрощенко та Т. Бондар [1] наголошують на необхідності врахування індивідуальних можливостей і потреб дитини в організації інклюзивної взаємодії. Позитивний педагогічний зворотний зв'язок, підтримка самостійності, визнання індивідуального прогресу та адекватні очікування створюють сприятливі умови для позитивного самоставлення, тоді як надмірна допомога й постійне акцентування труднощів можуть закріплювати уявлення про власну неспроможність.

Узагальнення розглянутих наукових положень дає змогу конкретизувати роль інклюзивного освітнього середовища у становленні позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з ООП. Таким чином, інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як значущий психолого-педагогічний чинник формування позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з ООП, однак його вплив визначається не самим фактом спільного навчання, а якістю створених умов. Психологічна безпека, прийняття індивідуальності, позитивна взаємодія з однолітками, відчуття належності до групи, доступна участь у спільній діяльності, пережи-

вання успіху, визнання особистих досягнень та підтримка самостійності забезпечують накопичення дитиною позитивного досвіду щодо власного «Я». У дошкільному віці, коли самооцінка залишається особливо чутливою до оцінок і ставлення значущого оточення, систематичний досвід прийняття, компетентності та соціальної значущості може поступово інтеріоризуватися та ставати основою позитивного самоставлення. Відповідно, критерієм ефективності інклюзивного середовища має бути не лише фізична присутність дитини з ООП у групі, а й її реальна участь, психологічне благополуччя, можливість проявляти власні сильні боки та відчувати себе повноцінним і цінним учасником дитячого колективу.

Для емпіричної перевірки теоретичних положень досліджено самооцінку дітей старшого дошкільного віку з ООП та її взаємозв'язок з інклюзивним освітнім середовищем. Вибірку становили 40 дітей віком 5–6 років, 40 батьків і 10 педагогів. Застосовано методики О. Таран «Який Я?», структуроване спостереження, анкетування батьків і педагогів, а для встановлення взаємозв'язків – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Першочергово було проаналізовано безпосередні показники самооцінки та Я-концепції дітей. За методикою «Який Я?» дуже високий рівень самооцінки встановлено у 12,5% дошкільників, високий – у 27,5%, середній – у 42,5%, низький – у 15,0%, дуже низький – у 2,5%. Отже, 40,0% дітей характеризувалися високим або дуже високим рівнем самооцінки, 42,5% – середнім, а 17,5% – низьким або дуже низьким. Таким чином, у вибірці загалом переважало позитивне оцінювання дітьми власних якостей, однак майже кожна шоста дитина демонструвала труднощі позитивного самосприйняття.

Результати методики О. Таран конкретизували отриману тенденцію. Високий рівень сформованості загальної самооцінки встановлено у 37,5% дітей, середній – у 47,5%, низький – у 15,0%. Водночас якісний аналіз показав, що в 62,5% дошкільників самооцінка мала адекватний характер, у 22,5% – неадекватно завищений, а в 15,0% – неадекватно занижений. Саме остання

група потребує особливої психолого-педагогічної уваги, оскільки для цих дітей було характерне менш позитивне ставлення до себе та/або очікування недостатньо позитивної оцінки з боку значущих дорослих (детальніше табл. 1).

Додатковим показником особистісного розвитку виступила сформованість активної Я-концепції. Повністю сформовану активну Я-концепцію виявлено лише у 27,5% дітей, недостатньо сформовану – у 45,0%, низько сформовану – у 22,5%, несформовану – у 5,0%. Отже, хоча для більшості дітей було характерне загалом позитивне ставлення до себе, їхні уявлення про власні психологічні якості та індивідуальні особливості нерідко залишалися недостатньо диференційованими й потребували підтримки дорослого.

Важливим для розкриття предмета дослідження стало вивчення того, наскільки позитивне самоставлення дітей реалізується у реальній поведінці в інклюзивній групі. За результатами структурованого спостереження найвищі показники встановлено за включеністю у взаємодію з педагогом – 75,8% від максимально можливого значення та соціальною включеністю і взаємодією з однолітками – 70,0%. Дещо нижчими були показники впевненості й позитивного самоставлення (67,5%) та самостійності й ініціативності (64,2%). Найменш сформованим компонентом виявилось конструктивне реагування на труднощі та оцінювання – 60,0%. Отже, найбільші труднощі виникали не так під час включення дітей у соціальну взаємодію, як у ситуаціях невдачі, помилки або необхідності діяти самостійно без додаткового підтвердження дорослого.

Оцінювання інклюзивного середовища педагогами загалом підтвердило результати безпосереднього спостереження. Найбільш вираженою його характеристикою була педагогічна підтримка – 82,7% від максимального показника; соціальне прийняття та включеність становили 73,3%, поведінкові прояви позитивної самооцінки – 68,7%, ставлення до успіху та подолання труднощів – 64,7%. При цьому стійке соціальне прийняття та включеність відзначено у 60,0% дітей, тоді як регулярну педагогічну підтримку отримували 75,0% (рис. 1).

Таблиця 1

Узагальнені показники самооцінки дітей старшого дошкільного віку з ООП

Показник	Високий / позитивний, %	Середній, %	Низький, %
Самооцінка за методикою «Який Я?»	40,0	42,5	17,5
Загальна самооцінка за О. Таран	37,5	47,5	15,0
Адекватність самооцінки	62,5	22,5	15,0

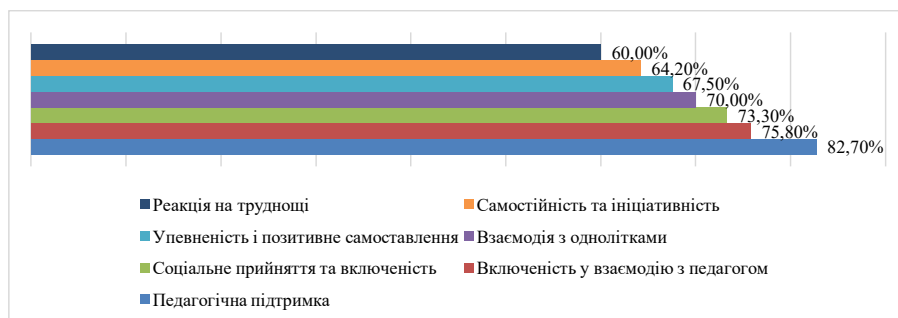


Рис. 1. Основні характеристики функціонування дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі, %

Отримані від батьків дані загалом узгоджувалися з виявленими тенденціями. Найвищим був показник самоставлення та впевненості дитини – 71,3% від максимального значення; соціальна поведінка становила 69,0%, самостійність та ініціативність – 67,3%, ставлення до успіху й труднощів – 64,0%. Це додатково засвідчує, що найбільш уразливим аспектом залишається стійкість впевненості дитини під час зіткнення з труднощами та невдачами.

Визначальним для перевірки основного припущення дослідження став кореляційний аналіз, результати якого засвідчили статистично значущі позитивні взаємозв'язки між самооцінкою дітей та характеристиками їхнього включення в інклюзивне середовище. Найтіснішим виявився зв'язок загальної самооцінки з поведінковими проявами впевненості та позитивного самоставлення ($r_s = 0,63$; $p < 0,001$). Достатньо вираженими були також зв'язки самооцінки із соціальним прийняттям та включеністю ($r_s = 0,58$; $p < 0,001$) і соціальною взаємодією з однолітками ($r_s = 0,55$; $p < 0,001$). Результати методики «Який Я?» також позитивно корелювали із соціальним прийняттям ($r_s = 0,52$; $p < 0,001$) та педагогічною підтримкою ($r_s = 0,44$; $p = 0,005$). Установлено також, що більш сформована активна Я-концепція поєднувалася з вищою

самостійністю та ініціативністю ($r_s = 0,51$; $p < 0,001$) і більшою соціальною включеністю у взаємодію з однолітками ($r_s = 0,47$; $p = 0,002$). Показовою є й узгодженість різних джерел оцінювання: педагогічна оцінка соціального прийняття корелювала з результатами безпосереднього спостереження за соціальною включеністю дітей ($r_s = 0,66$; $p < 0,001$), а оцінені педагогами прояви позитивної самооцінки – зі спостережуваною впевненістю дитини ($r_s = 0,62$; $p < 0,001$) (табл. 2).

Результати дослідження засвідчили статистично значущі взаємозв'язки позитивної самооцінки дітей з ООП із соціальним прийняттям, включеністю у взаємодію, педагогічною підтримкою, впевненістю та самостійністю. Водночас кореляційний характер дослідження не дає підстав трактувати ці зв'язки як прямий причинно-наслідковий вплив інклюзивного середовища.

Виявлені взаємозв'язки стали підґрунтям для розроблення програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на формування позитивного й реалістичного самоставлення, впевненості у власних можливостях, самостійності та здатності конструктивно реагувати на труднощі. Метою програми є створення психолого-педагогічних умов для формування та підтримки позитивної самооцінки дітей старшого дошкіль-

Таблиця 2

Основні взаємозв'язки між самооцінкою дітей з ООП та характеристиками інклюзивного освітнього середовища

Показники	r_s	p
Загальна самооцінка ↔ соціальне прийняття та включеність	0,58	<0,001
Загальна самооцінка ↔ педагогічна підтримка	0,49	0,001
«Який Я?» ↔ соціальне прийняття та включеність	0,52	<0,001
«Який Я?» ↔ педагогічна підтримка	0,44	0,005
Загальна самооцінка ↔ соціальна взаємодія з однолітками	0,55	<0,001
Загальна самооцінка ↔ впевненість і позитивне самоставлення	0,63	<0,001
«Який Я?» ↔ впевненість і позитивне самоставлення	0,61	<0,001
«Який Я?» ↔ конструктивне реагування на труднощі	0,46	0,003

ного віку з ООП шляхом розвитку позитивного Я-образу, впевненості, самостійності, ініціативності, соціальної включеності та конструктивного ставлення до труднощів. Програма має комплексний психолого-педагогічний характер, оскільки спрямована не лише на дитину, а й на трансформацію способів взаємодії її найближчого соціального оточення. Методологічну основу становлять особистісно орієнтований, діяльнісний, ресурсний, компетентнісний, інклюзивний та системний підходи. Принциповим є перенесення акценту з наявних у дитини труднощів на її ресурси, сильні боки, індивідуальний прогрес і створення реальних можливостей для переживання власної компетентності та соціальної значущості.

Програма розрахована на вісім тижнів і містить 16 групових занять тривалістю 25–30 хвилин, які проводяться двічі на тиждень у підгрупах по 5–7 дітей. Її зміст структуровано за шістьма послідовними етапами: адаптаційно-мотиваційним; розвитку позитивного Я-образу; формування впевненості, самостійності та ініціативності; соціально-комунікативним; емоційно-ресурсним; інтеграційно-підсумковим. Для дітей із різними ООП передбачено адаптацію інструкцій, використання візуальних опор, піктограм і карток вибору, альтернативних способів комунікації, збільшення часу на відповідь та дозування допомоги дорослого.

Зміст програми реалізується за п'ятьма взаємопов'язаними напрямками. Перший спрямований на розвиток позитивного Я-образу та усвідомлення дитиною власних якостей, інтересів, здібностей і досягнень. Другий передбачає формування впевненості через створення доступних ситуацій успіху. Третій орієнтований на розвиток самостійності, ініціативності та досвіду особистого вибору. Четвертий забезпечує соціальну включеність і формування відчуття належності до групи через кооперативну діяльність та взаємодію з однолітками. П'ятий спрямований на формування конструктивного ставлення до помилок і невдач, що є особливо важливим з огляду на виявлену емпіричну уразливість цього компонента.

Для реалізації програми використовуються ігротерапія, арттерапевтичні та казкотерапевтичні техніки, кооперативні ігри, рольове моделювання, поведінкова репетиція, ситуації успіху, метод малих кроків, позитивне підкріплення та візуальна підтримка. Принциповою умовою є конкретність позитивного зворотного зв'язку: увага дитини спрямовується не на формальну похвалу, а на власні дії, зусилля, самостійність і прогрес. Допомога дорослого дозується та поступово змен-

шується, щоб підтримка сприяла розвитку компетентності, а не закріпленню залежної позиції.

Отже, зміст програми спрямований не на штучне «підвищення» самооцінки, а на створення реального позитивного досвіду, завдяки якому дитина отримує підстави сприймати себе компетентною, прийнятою, самостійною та значущою для інших. Її особливістю є поєднання безпосередньої роботи з дитиною зі змінами в характері педагогічної та сімейної взаємодії, що забезпечує системність психолого-педагогічного супроводу.

На основі теоретичних положень та результатів емпіричного дослідження розроблено методичні рекомендації для педагогів і батьків, спрямовані на забезпечення узгоджених умов формування позитивної самооцінки дитини в інклюзивній групі та сім'ї.

Для педагогів ЗДО пріоритетними є створення ситуацій досяжного успіху, підтримка індивідуального прогресу та забезпечення реальної соціальної включеності дитини з ООП. Позитивний зворотний зв'язок доцільно спрямовувати на конкретні дії, зусилля й досягнення дитини, уникаючи порівняння з однолітками. Важливо залучати її до спільної діяльності, надавати можливості вибору й самостійного виконання посильних завдань, поступово зменшуючи допомогу дорослого.

Окремої уваги потребує формування конструктивного ставлення до труднощів і невдач. Педагогічне оцінювання має стосуватися конкретної дії або результату, а не особистості дитини. У ситуації невдачі доцільно допомогти їй усвідомити емоційну реакцію, визначити доступний спосіб подальших дій та підтримати повторну спробу. Водночас необхідно забезпечувати психологічно безпечну атмосферу прийняття індивідуальних відмінностей і запобігати стигматизації дітей з ООП.

Для батьків важливими є безумовне прийняття дитини, визнання її реальних досягнень та послідовна підтримка самостійності. Доцільно надавати можливість виконувати доступні побутові справи, здійснювати вибір і самостійно долати посильні труднощі. Слід уникати гіперопіки та дотримуватися принципу дозованої підтримки, за якого допомога надається лише в необхідному обсязі й не замінює власної активності дитини.

Таким чином, підтримка позитивної самооцінки дітей з ООП потребує узгодженої взаємодії педагогів, практичного психолога та батьків, спрямованої на забезпечення соціального прийняття, переживання успіху, розвитку самостійності та формування конструктивного ставлення до труднощів. Це створює умови для становлення позитивного, реалістичного й достатньо стійкого самоставлення дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження дає підстави розглядати інклюзивне освітнє середовище як значущий психолого-педагогічний чинник становлення позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Його розвивальний потенціал визначається не формальним перебуванням дитини в інклюзивній групі, а якістю її соціального досвіду, що охоплює прийняття, повноцінну участь у спільній діяльності, позитивну взаємодію з однолітками й педагогами, переживання успіху та підтримку самостійності.

Емпірично встановлено, що у досліджуваних дітей переважають середні та високі показники самооцінки, однак частина дошкільників характеризується заниженим самооцінюванням, недостатньою сформованістю активної Я-концепції та труднощами збереження впевненості в ситуаціях невдачі. Виявлені статистично значущі позитивні взаємозв'язки самооцінки із соціальним прийняттям і включеністю, взаємодією з однолітками, педагогічною підтримкою, упевненістю та позитивним самоставленням підтверджують важливість соціально-психологічних характеристик інклюзивного середовища для особистісного розвитку дитини. Водночас кореляційний характер дослідження не дає підстав інтерпретувати встановлені зв'язки як прямі причинно-наслідкові залежності.

Практичним результатом дослідження стало обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу та методичних рекомендацій для педагогів і батьків, орієнтованих на розвиток позитивного Я-образу, самостійності й ініціативності, створення ситуацій успіху, забезпечення соціальної включеності та формування конструктивного ставлення до труднощів. Комплексність такої підтримки передбачає узгоджену взаємодію педагогів, практичного психолога та сім'ї й спрямованість не на формальне підвищення самооцінки, а на накопичення дитиною реального досвіду власної компетентності, прийняття та значущості.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої програми психолого-педагогічного супроводу, дослідженні динаміки самооцінки дітей з ООП у процесі її реалізації, а також у вивченні специфіки взаємозв'язку характеристик інклюзивного середовища та самооцінки дітей із різними категоріями особливих освітніх потреб.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті авторами використовувався інструмент генеративного штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI), модель GPT-5.6 Sol. Штучний

інтелект застосовувався виключно як допоміжний інструмент для мовно-стилістичного редагування авторського тексту, структурування окремих фрагментів і усунення мовних та стилістичних недоліків. Зміст статті, наукові положення, результати, їх інтерпретація та висновки сформульовані авторами. Остаточна перевірка та відповідальність за зміст публікації належать авторам.

Список літератури:

1. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36. Т. 1. С. 195–200. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31>
2. Бахмат Н., Довгань О. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 38. С. 74–85. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85>
3. Берегова Н. П., Степанюк О. К., Кушнір І. М. Психологічні особливості самооцінки дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доп. VIII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 р. Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 30–34. URL: <https://elar.khmnmu.edu.ua/items/e9e522aaf536-4dd7-ab78-db2bbefc314d> (дата звернення: 19.08.2026).
4. Горбатих В. В. Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 245 с.
5. Зарицька В. В., Козаченко Д. С. Феномен самооцінки у психологічному дискурсі. *Journal of Psychology Research*. 2023. Vol. 29. № 12. С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.15421/102903>
6. Ковальова О. В., Мартинова-Ганецька Т. М. Діти з особливими освітніми потребами та їх обдарованість. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2 (31). С. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-90-96>
7. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352>
8. Омельченко А. Ф., Стахова О. О. Проблема самооцінки дітей із мовленнєвими порушеннями у вітчизняній науці. URL: https://eprints.zu.edu.ua/39560/1/Омельченко%2C%20Стахова_тези.pdf (дата звернення: 20.08.2026).
9. Омета Д. П. Становлення самооцінки у дитини молодшого шкільного віку : кваліфікаційна робота бакалавра : спец. 053 «Психологія». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 100 с.

10. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 293–308. DOI: <https://doi.org/0.24139/2312-5993/2021.09/293-308>

11. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку. URL: <https://elar.khmn.edu.ua/bitstreams/452d5d1eea7b4a1d93df88a22cb93f2c/download> (дата звернення: 20.06.2026).

12. Родіна Н. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 72–78. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.9>

13. Самойлова А. О., Музичко Л. Т. Особливості формування самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Молодий вчений*. 2022. № 6 (106). С. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-6-106-5>

14. Таран О. К. Психологічні особливості прояву самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/58.pdf (дата звернення: 20.08.2026).

15. Тонне О. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 4. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006>

16. Чернякова О. В., Гришко О. Д., Палій А. М. Самооцінка та самосприйняття як ключові аспекти особистісного росту. *Габітус*. 2025. Вип. 71. С. 241–247. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.42>

References:

1. Atroshchenko, T., & Bondar, T. (2021). Naukovi pidkhody do stvorennia spryiatlyvoho inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha v pochatkovii shkoli [Scientific approaches to creating a favorable inclusive educational environment in primary school]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 36(1), 195–200. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31> [in Ukrainian].

2. Bakhmat, N., & Dovhan, O. (2025). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshe yak chynnyk sotsializatsii ta rozvytku molodshykh shkoliariv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Inclusive educational environment as a factor in the socialization and development of primary school children with special educational needs]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 38, 74–85. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85> [in Ukrainian].

3. Berehova, N. P., Stepaniuk, O. K., & Kushnir, I. M. (2020). Psykholohichni osoblyvosti samoosinky ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological features of self-esteem in older preschool children]. In *Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv: tezy dopovidei VIII Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii* (pp. 30–34). Khmelnytskyi National University. Retrieved from: <https://elar.khmn.edu.ua/items/e9e522aa-f536-4dd7-ab78-db2bbefc314d> [in Ukrainian].

4. Horbatykh, V. V. (2019). *Indyvidualni osoblyvosti samostavleniia starshoho doshkilnyka v strukturii zhyttievykh oriantatsii* [Individual features of self-attitude of an older preschool child in the structure of life orientations] (Candidate's dissertation in Psychology). Kyiv. 245 p. [in Ukrainian].

5. Zarytska, V. V., & Kozachenko, D. S. (2023). Fenomen samoosinky u psykholohichnomu dyskursi [The phenomenon of self-esteem in psychological discourse]. *Journal of Psychology Research*, 29(12), 19–25. <https://doi.org/10.15421/102903> [in Ukrainian].

6. Kovalova, O. V., & Martynova-Hanetska, T. M. (2024). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta yikh obdarovanist [Children with special educational needs and their giftedness]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 2(31), 90–96. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-90-96> [in Ukrainian].

7. Kozulia, V. (2020). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshe: sutnist ta osoblyvosti [Inclusive educational environment: Essence and features]. *Molod i rynek*, (5), 131–136. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352> [in Ukrainian].

8. Omelchenko, A. F., & Stakhova, O. O. (n.d.). Problema samoosinky ditei iz movlennievymy porushenniamy u vitchyzniani nautsi [The problem of self-esteem of children with speech disorders in Ukrainian science]. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/39560/1/Омельченко%20С%20Стахова_тези.pdf [in Ukrainian].

9. Ometa, D. P. (2024). *Stanovlennia samoosinky u dytyny molodshoho shkilnoho viku* [Formation of self-esteem in a primary school child] (Bachelor's qualification work, Specialty 053 Psychology). Zaporizhzhia National University. 100 p. [in Ukrainian].

10. Pozniak, O. (2021). Heneza poniattia «inkliuzyvne osvitnie seredovyshe» [Genesis of the concept of «inclusive educational environment»]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (9), 293–308. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.09/293-308> [in Ukrainian].

11. Popeliushko, R. P. (n.d.). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy doshkilnoho viku [Psychological and pedagogical features of preschool children with special educational needs]. Retrieved from: <https://elar.khmn.edu.ua/bitstreams/452d5d1eea7b4a1d93df88a22cb93f2c/download> [in Ukrainian].

12. Rodina, N. (2021). Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha dla liudei z osoblyvymy potrebamy [Features of forming an inclusive educational environment for people with special needs]. *Nepererвна profesiina osvita: teoriia i praktyka*, (2), 72–78. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.9> [in Ukrainian].

13. Samoilova, A. O., & Muzychko, L. T. (2022). Osoblyvosti formuvannia samoosinky u ditei molodshoho shkilnoho viku z porushenniamy movlennia [Features of self-esteem formation in primary school children with speech disorders]. *Molodyi vchenyi*, 6(106),

18–22. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-6-106-5> [in Ukrainian].

14. Taran, O. K. (n.d.). Psykholohichni osoblyvosti proiavu samootsinky u ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological features of self-esteem manifestation in older preschool children]. Retrieved from: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/58.pdf [in Ukrainian].

15. Tonne, O. (2024). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u vyznachenni poniattia «inkliuzyvne osvitnie seredovyshche» [An interdisciplinary approach

to defining the concept of «inclusive educational environment»]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(4), 34–41. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006> [in Ukrainian].

16. Cherniakova, O. V., Hryshko, O. D., & Palii, A. M. (2025). Samootsinka ta samospryiniattia yak kliuchovi aspekty osobystisnoho rostu [Self-esteem and self-perception as key aspects of personal growth]. *Habitus*, 71, 241–247. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.42> [in Ukrainian].

© А. І. Стеценко, Т. Р. Сидорова

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026