ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.922.8:376.091.212
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-7

Павло Леонтійович ГАЙДАЄНКО,
доктор філософії,
старший викладач кафедри психології соціальної роботи та інклюзивної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
E-mail: gaydayenko.p@oano.ukr.education
ORCID: 0000-0002-8256-7267

Олена Анатоліївна СОЛНЦЕВА,
доктор філософії,
завідувачка кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
E-mail: elenasova293@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9295-6517

ТРИВОЖНІСТЬ У ПІДЛІТКІВ З ООП: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА ШЛЯХИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Анотація. Вступ. *Актуальність дослідження зумовлена поширеністю тривожності серед підлітків з особливими освітніми потребами та специфічними труднощами їхньої адаптації до інклюзивного соціального й освітнього середовища. Особливого значення набуває вивчення чинників соціальної тривожності, пов'язаних із взаємодією з однолітками, соціалізацією та психологічним благополуччям підлітків з ООП.*

Мета: *здійснити теоретичне дослідження особливостей проявів тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання, а також обґрунтувати загальні психолого-педагогічні підходи до її профілактики та корекції.*

Методологія. *У дослідженні використано теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових джерел (2012–2026 рр.) за матеріалами Google Scholar, Scopus та фахових видань з Переліку МОН України; пошук здійснено за запитами «тривожність підлітків», «особливі освітні потреби», «інклюзивна освіта», «anxiety adolescents special educational needs»; критеріями відбору слугували відповідність тематиці тривожності підлітків з ООП, а результати узагальнено методом тематичного синтезу.*

Наукова новизна. *На основі узагальнення теоретичних підходів (З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Г. Салліван, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, біхевіористська традиція) та результатів емпіричних досліджень тривожності в осіб з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра та іншими категоріями ООП запропоновано п'ятикомпонентну модель психолого-педагогічної підтримки підлітків з ООП, що охоплює створення безпечного середовища, розвиток емоційної саморегуляції, корекцію соціальної тривожності, підвищення самооцінки та психологічну просвіту дорослих. Описано феномен діагностичного маскування тривожності проявами основного порушення розвитку як чинник, що диференціює діагностичні труднощі в різних категоріях підлітків з ООП, і обґрунтовано перспективні напрями їх психолого-педагогічного супроводу.*

Висновки. *Тривожність у підлітків з ООП є поліетіологічним феноменом, що у підлітковому віці набуває переважно соціального характеру: страх відторгнення, відчуття неповноцінності та дефіцит комунікативних навичок ускладнюють інтеграцію в інклюзивному середовищі. Діагностичною проблемою залишається феномен маскування тривоги проявами основного порушення розвитку. Ефективна підтримка має охоплювати створення безпечного освітнього середовища, розвиток емоційної саморегуляції, корекцію соціальної тривожності та психологічну просвіту батьків і педагогів.*

Ключові слова: *тривожність, підлітки з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, соціальна тривожність, емоційне благополуччя, психологічна підтримка.*

© П. Л. Гайдаєнко, О. А. Солнцева, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Pavlo Leontiiovych HAIDAIENKO,
PhD,
Senior Lecturer at the Department of Psychology,
Social Work, and Inclusive Education,
Odesa Regional Academy of In-Service Education
E-mail: gaydayenko.p@oano.ukr.education
ORCID: 0000-0002-8256-7267

Olena Anatoliivna SOLNTSEVA
PhD,
Head of the Department of Psychology,
Social Work, and Inclusive Education,
Odesa Regional Academy of In-Service Education
E-mail: elenasova293@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9295-6517

ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: FEATURES OF MANIFESTATION AND PATHWAYS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Abstract. Introduction. *The relevance of the study is determined by the prevalence of anxiety among adolescents with special educational needs and the specific difficulties they face in adapting to the inclusive social and educational environment. Particular importance is attached to examining the factors of social anxiety associated with peer interaction, socialization, and the psychological well-being of adolescents with special educational needs.*

Purpose. *The study aims to conduct a theoretical investigation into the specific manifestations of anxiety in adolescents with special educational needs (SEN) within the context of inclusive education, as well as to substantiate general psycho-pedagogical approaches to its prevention and correction.*

Methodology. *The research employed theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific sources (2012–2026) retrieved from Google Scholar, Scopus, and journals listed by the Ministry of Education and Science of Ukraine, using the search queries "adolescent anxiety," "special educational needs," "inclusive education," and "anxiety adolescents special educational needs"; sources were selected for relevance to adolescent anxiety in the context of SEN, and findings were synthesized thematically.*

Scientific novelty. *Building on a synthesis of theoretical approaches (S. Freud, A. Adler, K. Horney, H. S. Sullivan, C. Spielberger, Yu. Hanin, and the behaviorist tradition) and empirical findings on anxiety in individuals with intellectual disabilities, autism spectrum disorder, and other SEN categories, the study proposes a five-component model of psycho-pedagogical support for adolescents with SEN, encompassing the creation of a safe environment, the development of emotional self-regulation, the correction of social anxiety, the enhancement of self-esteem, and psychological education for parents and teachers. The phenomenon of diagnostic masking of anxiety by symptoms of the primary developmental disorder is described as a factor that differentiates diagnostic difficulties across SEN categories, and promising directions for psycho-pedagogical support are substantiated.*

Conclusions. *Anxiety in adolescents with SEN is a polyetiological phenomenon that, during adolescence, acquires a predominantly social character. Fear of rejection, feelings of inferiority, and deficits in communication skills complicate their integration into an inclusive environment. A significant diagnostic challenge remains the phenomenon of masking anxiety through the symptoms of the primary developmental disorder. Effective support should encompass the creation of a safe educational environment, the development of emotional self-regulation skills, the correction of social anxiety, and psychological education for parents and teachers.*

Key words: *anxiety, adolescents with special educational needs, inclusive education, social anxiety, emotional well-being, psychological support.*

Вступ. У сучасних умовах дослідження тривожності остаточно перейшло зі статусу загально-теоретичного питання до категорії нагальної науково-практичної потреби. Інтенсивність стресогенних факторів, з якими стикається людина в повсякденному житті, досягла безпрецедентного рівня. Особливо гостро ця проблема проявляється у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). На тлі загальних соціально-економічних, екологічних та техногенних стресорів сучасного українського суспільства у цих дітей додаються специфічні труднощі, пов'язані з адаптацією до соціального середовища, інклюзивним навчанням та внутрішнім переживанням власного порушення онтогенезу. Тривожність дітей з ООП є складним, поліетіологічним та міждисциплінарним феноменом, що потребує інтеграції зусиль психології, спеціальної педагогіки, медицини та соціології. Хронічний тривожний стан суттєво обмежує не лише фізичне здоров'я та функціональні можливості дитини, але й негативно впливає на її соціально-психологічну адаптацію,

успішність інтеграції в середовище однолітків та ефективність навчальної діяльності. Прояви тривожності у дітей суттєво відрізняються залежно від вікового періоду. У молодшому шкільному віці вони частіше мають сомато-вегетативний та поведінковий характер, тоді як у старшому віці набувають більш складних когнітивних та соціальних форм.

У межах даного дослідження ми зосереджуємося на дітях підліткового віку (11–15 років). Саме в цьому віковому періоді провідною діяльністю стає інтенсивна соціалізація та міжособистісне спілкування. Для підлітків з ООП інклюзивне середовище стає одночасно і ресурсом розвитку, і потужним джерелом соціальної тривоги. Бажання бути прийнятим, інтегруватися в групу однолітків та відповідати їхнім соціальним очікуванням часто вступає в конфлікт із наявними особливостями розвитку, що призводить до зростання переживань соціальної некомпетентності, страху відторгнення та уникнення соціальних контактів.

Розв'язання окресленої проблеми дозволить розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки соціально-емоційної адаптації та психологічного благополуччя підлітків з ООП. Зокрема, дослідження тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання дозволяє:

1. Розкрити специфіку проявів тривожності (зокрема соціальної) у підлітків з ООП, з урахуванням вікових особливостей та впливу інклюзивного середовища;
2. Виявити основні стресогенні фактори, пов’язані з процесом соціалізації та інтеграції в однолітковe середовище;
3. Обґрунтувати загальні психолого-педагогічні рекомендації щодо зниження рівня тривожності та підтримки емоційного благополуччя підлітків;
4. Запропонувати перспективні напрями для розроблення ефективних програм психологічної підтримки підлітків з ООП та їхніх батьків.

Результати дослідження можуть стати теоретичною та практичною основою для подальшого поглибленого вивчення проблеми та створення цільових програм корекції й профілактики тривожних станів у підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тривожності посідає важливе місце в психологічній науці та є предметом численних теоретичних і емпіричних досліджень. Значний внесок у розроблення цієї проблематики здійснили як зарубіжні, так і вітчизняні науковці.

Пошук наукових джерел здійснювався за базами Google Scholar, Scopus та фаховими виданнями з Переліку МОН України глибиною 2012–2026 рр. за запитами «тривожність підлітків», «особливі освітні потреби», «інклюзивна освіта», «anxiety adolescents special educational needs». За результатами первинного пошуку виявлено 31 джерело; після видалення дублікатів і скринінгу назв та анотацій відібрано 19 публікацій. Критеріями виключення слугували невідповідність тематиці тривожності підлітків з ООП, відсутність повного тексту у відкритому доступі. За результатами повнотекстового аналізу до огляду включено 15 джерел. Якість публікацій оцінювалася за наявністю рецензування, індексацією у визнаних наукометричних базах (Scopus, Web of Science) та відповідністю фаховим виданням з Переліку МОН України.

Психоаналітичний напрям представлений працями З. Фройда, який розглядав тривогу як наслідок внутрішньоособистісних конфліктів. Подальший розвиток цієї концепції знайшов відображення в роботах Г. Саллівана які пов’язували виникнення тривожності з порушеннями міжособистісних взаємин, почуттям небезпеки та соціально-психологічними суперечностями.

Вагомий внесок у дослідження структури тривожності зробили Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, які обґрунтували розмежування ситуативної тривожності як тимчасового емоційного стану та особистісної тривожності як відносно стійкої індивідуальної характеристики.

У вітчизняній психології С. Ставицька акцентує увагу на соціальній природі тривожності, розглядаючи її як емоційний стан, що виникає в умовах невизначеності та очікування негативних наслідків соціальної взаємодії. Дослідниця також виокремлює конструктивну і деструктивну форми тривожності залежно від їхнього впливу на діяльність особистості.

Сучасні дослідження С. Томчук та М. Томчука зосереджені на вивченні детермінант, психологічних механізмів перебігу та вікових особливостей тривожності у дітей і учнів в освітньому процесі, розглядаючи її як один із найскладніших деструктивних психічних станів особистості

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про багатогранність підходів до розуміння феномену тривожності. Незважаючи на значну кількість досліджень, питання особливостей прояву

тривожності у дітей та підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища залишається недостатньо вивченим і потребує подальших наукових розвідок.

Метою статті є теоретичне дослідження особливостей проявів тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, а також обґрунтування загальних психолого-педагогічних підходів до її профілактики та корекції.

Досягнення поставленої мети передбачає розкриття вікових і контекстуальних чинників тривожності підлітків з ООП, визначення ключових стресогенних факторів соціалізації та розроблення практичних рекомендацій для підтримки емоційного благополуччя цієї категорії дітей у освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У класичній психоаналітичній традиції З. Фройда витоки тривоги локалізуються в найбільш ранніх етапах психічного розвитку суб'єкта. Стан абсолютної залежності новонародженого від зовнішнього середовища, неспроможність регулювати потік ендогенних і екзогенних стимулів формує першу модель психічної беззахисності. Травматичний досвід народження, за Фройдом, є прообразом усіх наступних станів тривоги – він конституює психічний апарат як апарат, що від початку існує в умовах загрози перевантаження [1].

У подальших теоретичних розробках психоаналіз диференціює три феноменологічно різні форми тривожного переживання. Реалістична тривога являє собою адаптивну реакцію на об'єктивно існуючу зовнішню небезпеку; вона має чітку часову обмеженість і редукується разом із зникненням загрози. Невротична тривога, натомість, позбавлена такої прозорої прив'язки до реального об'єкта: вона виникає як страх перед власними імпульсами та їхніми уявними наслідками, тобто є реакцією на внутрішню, а не зовнішню небезпеку. Моральна тривога конституюється через інтерналізовані нормативні заборони – вона є афективним сигналом загрози з боку Над-Я, тієї внутрішньої моральної інстанції, що постає як осад ранніх заборонних відносин з оточенням. Всі три форми мають спільне коріння в дитячому досвіді й продовжують структурувати психічне функціонування в дорослому віці [1].

Індивідуально-психологічна парадигма А. Адлера розглядає тривогу не як первинний психодинамічний феномен, а як симптоматичний вираз дисфункціонального стилю життя. Невротичний розвиток, що бере початок у ранньому дитинстві під впливом таких несприятливих умов, як хронічний фізичний дискомфорт, гіперопіка або, навпаки, емоційне відкидання, призводить до стійкої деформації суб'єктивної картини світу. Результатом стає підвищена вразливість до загроз самооцінці, перманентне відчуття власної неповноцінності та гіперпильність щодо потенційних небезпек – тобто тривога як хронічний екзистенційний фон, а не ситуативна реакція [14].

Соціокультурна психоаналітична традиція К. Хорні переносить акцент із внутрішньопсихічної динаміки на міжособистісне поле. Базальна тривога виникає як наслідок дефіциту безпеки у ранніх відносинах із значущими дорослими; коли дитина систематично не отримує досвіду надійної прив'язаності, формується глибинне відчуття самотності та ворожості навколишнього світу. Для подолання цього нестерпного стану дитяча психіка виробляє захисні стратегії, що з часом кристалізуються у стійкі невротичні патерни. Серед них виокремлюються такі невротичні потреби, як нав'язливе прагнення до любові та схвалення, залежність від керівної фігури, потяг до влади та визнання, потреба у самозахопленні й честолюбстві – кожна з яких є спробою компенсувати первинний дефіцит безпеки [10].

Інтерперсональна психіатрія Г. Саллівана розвиває подібну логіку, розглядаючи тривогу як феномен, що має виключно реляційну природу. Тривожність виникає і підтримується в полі міжособистісних взаємодій; її інтенсивність обернено пропорційна досвіду надійності, отриманому в ранніх діадних відносинах. Особистість у цій перспективі постає не як сукупність інтрапсихічних структур, а як динамічний патерн адаптації до тривогоносних переживань – спосіб, у який суб'єкт навчився справлятися з неминучими загрозами в процесі соціального існування [13].

Емпіричні дослідження останніх десятиліть переконливо засвідчують, що діти та підлітки з інтелектуальними порушеннями розвитку належать до групи підвищеного ризику щодо виникнення тривожних розладів. Систематичний огляд Белакбіра, Рхауті та Кісри демонструє

суттєво вищу поширеність тривожної симптоматики серед цієї категорії порівняно з нормотиповою популяцією однолітків. Однак виявлення та своєчасна кваліфікація тривожних станів у зазначеній групі наштовхуються на низку методологічних і клінічних труднощів, що істотно ускладнюють діагностичний процес. Центральне місце серед них посідає феномен діагностичного маскування: симптоми психоемоційного неблагополуччя нерідко редукуються фахівцями до проявів основного порушення розвитку, що унеможливлює їх самостійну кваліфікацію та позбавляє дитину необхідної допомоги. Додаткову складність створюють атипові форми прояву тривоги та обмежені можливості вербальної репрезентації внутрішніх переживань, характерні для цієї групи. Белакбір зі співавторами наголошують на нагальній потребі в розробленні адаптованих психодіагностичних інструментів і програм раннього виявлення, а серед терапевтичних підходів розглядають когнітивно-поведінкову терапію як найбільш перспективний напрям, водночас вказуючи на недостатність емпіричної бази щодо її ефективності для осіб з інтелектуальними порушеннями [7].

Специфіку динамічного виміру тривожності в цій категорії розкривають лонгітюдні дані, отримані Грін, Берковітс та Бейкер. Порівняльний аналіз вікової динаміки емоційного розвитку засвідчив, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються не лише вищими загальними показниками тривожності, а й більшою поширеністю клінічно значущих тривожних симптомів. Особливої уваги заслуговують результати щодо сепараційної тривожності: якщо в нормотипових дітей її інтенсивність закономірно знижується в міру дорослішання, то в осіб з інтелектуальними порушеннями цей процес відбувається значно повільніше й набуває стійкішого характеру. Грін зі співавторами інтерпретують ці дані як свідчення якісної специфіки розвитку тривожності в зазначеній групі, що обґрунтовує необхідність спеціалізованих програм психологічного супроводу, орієнтованих на їхні вікові та індивідуальні особливості [12].

Суміжну, проте феноменологічно відмінну проблематику висвітлюють дослідження тривожних розладів у дітей і підлітків з розладами аутистичного спектра. Васа зі співавторами констатують високий рівень коморбідної тривожності в цій групі, при цьому підкреслюючи її клініко-психологічну специфіку: переважними формами є соціальна тривога, генералізований тривожний розлад та різноманітні специфічні страхи. Одним із ключових діагностичних викликів залишається диференціація власне тривожних симптомів від поведінкових і афективних проявів аутизму, що нерідко перетинаються феноменологічно та ускладнюють як постановку діагнозу, так і вибір засобів психологічного втручання. Васа та співавтори вказують на недостатність доказової бази щодо результативності наявних терапевтичних підходів і визначають адаптацію когнітивно-поведінкових програм до потреб цієї категорії дітей як один із пріоритетних напрямів подальших досліджень [15].

Водночас варто підкреслити, що категорія підлітків з ООП є вкрай неоднорідною і охоплює, окрім інтелектуальних порушень та розладів аутистичного спектра, також порушення мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату, затримку психічного розвитку та інші нозологічні групи. Наведені вище результати щодо специфіки й поширеності тривожності отримано на вибірках дітей з інтелектуальними порушеннями та РАС, тому їх пряме перенесення на всю сукупність підлітків з ООП без окремої емпіричної перевірки є методологічно необґрунтованим. Це обмеження враховано в подальшому викладі та висновках цієї статті.

У біхевіористських традиціях тривожність концептуалізується передусім як наслідок дефіциту соціальних навичок, а не як внутрішньопсихічний конфлікт чи особистісна диспозиція. Як зазначає С. Ставицька, представники цього напряму розглядають тривогу як похідну від неадекватно сформованих поведінкових патернів, що закріплюються через механізми підкріплення. У скіннерівській інтерпретації тривожність постає як негативний побічний ефект систематичного застосування покарання: умови, в яких поведінка суб'єкта регулюється переважно аверсивними стимулами, формують стійку емоційну реактивність на загрозу негативних наслідків [9]. Водночас тривожність може виникати і без прямого покарання – як результат засвоєння помилкових поведінкових стратегій, що не відповідають вимогам соціальної взаємодії. Нездатність особистості адекватно виражати емоції, підтримувати діалог, відстоювати власні межі чи конструктивно реагувати на конфліктні ситуації створює стан хронічної соціальної невідповідності, який і стає безпосереднім джерелом тривоги. У такому трактуванні тривожність є не стільки симптомом внутрішнього неблагополуччя, скільки функціональним

наслідком дефіцитарного соціального научіння, що піддається корекції через цілеспрямоване формування відповідних поведінкових компетентностей [5].

Теоретико-експериментальне дослідження С. Томчука та М. Томчука охоплює широкий віковий діапазон – від дошкільного до старшого шкільного віку і розглядає тривожність у системному зв'язку з іншими деструктивними психічними станами: страхом та агресією. Вихідною методологічною позицією авторів є розуміння афективно-почуттєвої сфери як специфічної форми відображення, у якій фіксується не зовнішній предметний світ, а внутрішнє ставлення суб'єкта до нього. У цьому контексті тривожність постає не як ізольований симптом, а як стійкий модус переживання, що пронизує всю пізнавальну активність дитини та негативно позначається на її успішності, міжособистісних стосунках і психічному здоров'ї. Дослідники простежують вікову динаміку трансформації тривожних станів і доводять, що освітнє середовище саме по собі є потужним детермінантом їх виникнення: інтенсифікація навчальних навантажень, постійна необхідність здійснення вибору та хронічна невідповідність між вимогами середовища й наявними адаптаційними ресурсами особистості створюють стійке підґрунтя для розвитку тривожності вже на ранніх етапах онтогенезу [6].

Узагальнення теоретичного аналізу та результатів досліджень особливостей тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами засвідчує необхідність розроблення системних підходів до їхньої психологічної підтримки. Порівняльний аналіз розглянутих категорій свідчить, що прояви тривожності не є уніфікованими: у підлітків з інтелектуальними порушеннями переважає стійка, слабко диференційована тривожність з обмеженою вербалізацією переживань [7; 12], тоді як у підлітків із РАС домінує соціальна тривога і специфічні страхи, тісно переплетені з поведінковими проявами основного розладу [15]; для підлітків без порушень інтелекту (наприклад, із порушеннями мовлення, слуху чи опорно-рухового апарату) специфіка прояву тривожності в проаналізованих джерелах висвітлена значно менше, що обмежує можливість узагальнень щодо цієї підгрупи. З огляду на виявлені характеристики – підвищену соціальну тривогу, емоційну нестабільність, знижену самооцінку, труднощі саморегуляції та ризики соціальної ізоляції в умовах інклюзивного навчання – ефективна підтримка має мати комплексний, індивідуально орієнтований характер і охоплювати профілактичний, діагностичний та корекційний рівні. Узагальнену модель психолого-педагогічної підтримки підлітків з ООП, що охоплює п'ять взаємопов'язаних напрямів, представлено в табл. 1.

Першим і базовим напрямом психологічної підтримки є створення безпечного освітнього середовища. Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, підлітки з ООП особливо чутливі до мікроклімату в групі та характеру взаємодії з педагогами. Передбачуваність режиму, структурованість навчального простору та відчуття емоційної захищеності є необхідними умовами для зниження базового рівня тривожності. Важливою складовою цього напряму є формування толерантного ставлення однолітків, адже стигматизація та соціальне відторгнення виступають одними з ключових стресогенних факторів для підлітків з ООП в інклюзивному середовищі.

Другим напрямом є розвиток навичок емоційної саморегуляції. Дослідження свідчать, що підлітки з ООП характеризуються недостатньо сформованими внутрішніми механізмами регуляції емоційних станів, що проявляється у труднощах самостійного опрацювання напруження та підвищеній реактивності на стресові стимули. У цьому контексті ефективними є дихальні практики та тілесно-орієнтовані техніки, ефективність яких для зниження тривожності підтверджено систематичними оглядами клінічних досліджень [8], а також вправи на усвідомлення та вербалізацію власних емоційних станів. Особливого значення набуває навчання конструктивним стратегіям подолання стресу – копінг-стратегіям, що дає підліткові альтернативу реакціям уникнення або соматизованим проявам тривоги. Водночас застосування цих технік психологом чи педагогом обмежується завданнями психопрофілактики й психокорекції: у разі клінічно значущого тривожного розладу підліток потребує направлення до лікаря-психіатра або медичного психолога для діагностики та, за потреби, медикаментозного чи психотерапевтичного лікування, що виходить за межі компетенції психолого-педагогічного супроводу.

Третім напрямом є корекція соціальної тривожності та розвиток комунікативної компетентності. З огляду на провідну роль соціалізації у підлітковому віці, саме соціальна тривожність становить найбільш значущий ризик для психологічного благополуччя підлітків з ООП. Груповий

формат психологічної роботи – ігри на довіру та співпрацю, тренінги соціальних навичок, спільна творча діяльність – дає можливість поступово долати страх відторгнення, розвивати впевненість у власних можливостях та розширювати репертуар соціальних реакцій [6, с. 143]. Систематичний огляд рандомізованих досліджень групових тренінгів соціальних навичок для підлітків з порушеннями розвитку підтверджує їхню помірну ефективність щодо зниження соціальної дезадаптації, хоча доказова база стосується переважно підлітків з РАС і потребує розширення на інші категорії ООП [11]. Водночас необхідно враховувати, що груповий формат потребує ретельної підготовки та безпечного психологічного контексту, оскільки у підлітків з ООП включення в групову взаємодію саме по собі може стати джерелом тривоги.

Четвертим напрямом є підвищення самооцінки та формування позитивного самосприйняття. Низька самооцінка, відчуття власної неповноцінності та страх невдачі є характерними особливостями підлітків з ООП, що безпосередньо підживлюють тривожні стани [7]. Психологічна підтримка у цьому напрямі передбачає використання технік «маленьких кроків» – поступового ускладнення завдань з обов'язковим підкріпленням успіху, – а також залучення підлітка до тих видів діяльності, де він може реалізувати власний потенціал і отримати досвід компетентності.

П'ятим напрямом є психологічна просвіта батьків та педагогів. Ефективність будь-яких психокорекційних заходів значною мірою залежить від того, наскільки дорослі оточення підлітка здатні підтримати їх у повсякденній взаємодії. Батьки та вчителі потребують конкретних знань про природу тривожності при ООП, вміння розпізнавати її прояви та застосовувати стратегії підтримки, що не посилюють тривогу. Особливої уваги потребує корекція гіперопікливих або, навпаки, надмірно вимогливих стилів виховання, які, як доводять дослідження, є самостійними факторами формування підвищеної особистісної тривожності [5].

Таблиця 1

Компоненти п'ятикомпонентної моделі психолого-педагогічної підтримки підлітків з ООП

Напрям підтримки	Мета	Цільова категорія	Основні засоби	Межі застосування
1. Створення безпечного освітнього середовища	Зниження базового рівня тривожності	Усі підлітки з ООП, особливо в період адаптації до інклюзивного класу	Передбачуваність режиму, структурованість простору, формування толерантного ставлення однолітків	Психопрофілактичний рівень; не замінює корекції клінічно значущих станів
2. Розвиток емоційної саморегуляції	Зниження реактивності на стресові стимули	Підлітки з труднощами саморегуляції емоційних станів	Дихальні та тілесно-орієнтовані практики, вправи на усвідомлення емоцій, копінг-стратегії	Доказова база для підлітків саме з ООП обмежена; при клінічно значущому розладі – направлення до лікаря-психіатра або медичного психолога
3. Корекція соціальної тривожності	Зниження соціальної дезадаптації, подолання страху відторгнення	Підлітки з підвищеною соціальною тривожністю	Групові тренінги соціальних навичок, ігри на довіру та співпрацю	Доказова база стосується переважно підлітків з РАС; потребує ретельної підготовки групового формату
4. Підвищення самооцінки	Формування позитивного самосприйняття	Підлітки з відчуттям власної неповноцінності, страхом невдачі	Техніка «маленьких кроків», залучення до видів діяльності з можливістю досвіду успіху	Потребує індивідуалізації відповідно до типу порушення розвитку
5. Психологічна просвіта батьків і педагогів	Підвищення компетентності дорослих у підтримці підлітка	Батьки та педагоги, які взаємодіють з підлітком з ООП	Інформування про природу тривожності, навчання розпізнаванню її проявів, корекція виховних стилів	Результативність залежить від узгодженості дій психолога, педагогів і батьків

Окрім того, зазначимо, що психологічна підтримка підлітків з ООП є не разовим заходом, а систематичним процесом, що вимагає узгодженості зусиль психолога, педагогів і батьків.

Лише за умови такої комплексної взаємодії можливе формування у підлітка стійкої резильєнтності, адекватної самооцінки та позитивного досвіду соціальної інтеграції в інклюзивному середовищі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та апробації конкретних психокорекційних програм, адаптованих до специфіки різних категорій порушень розвитку та вікових особливостей підлітків з ООП.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати такі висновки.

По-перше, тривожність є складним, поліетіологічним психічним феноменом, природа якого розкривається у різних теоретичних традиціях – від психоаналітичної (З. Фройд, К. Хорні, Г. Салліван) до біхевіористської та соціально-научіннєвої (Б. Скіннер, С. Ставицька). Попри відмінності у трактуваннях, усі підходи сходяться в тому, що тривожність формується на ранніх етапах онтогенезу й закріплюється як стійке особистісне утворення за умови несприятливого досвіду взаємодії з оточенням. Диференціація ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін) має суттєве значення для розуміння механізмів її закріплення та вибору адекватних засобів психологічного втручання.

По-друге, за наявними емпіричними даними, підлітки з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра належать до групи підвищеного ризику щодо виникнення тривожних розладів: дослідження засвідчують суттєво вищу поширеність тривожної симптоматики в цих категоріях порівняно з нормотиповими однолітками. Оскільки відповідні дані стосуються переважно цих двох категорій, поширювати цей висновок на всю неоднорідну групу підлітків з ООП без окремого емпіричного підтвердження некоректно. При цьому специфіка прояву тривожності визначається як характером основного порушення розвитку, так і контекстом соціального середовища. Особливою діагностичною проблемою залишається феномен маскування: тривожна симптоматика нерідко редукується до проявів основного діагнозу, що унеможливлює своєчасну кваліфікацію стану та надання необхідної допомоги.

По-третє, підлітковий вік є критичним з огляду на специфіку переживання тривожності у підлітків з ООП. Провідна роль соціалізації та інтенсивної міжособистісної взаємодії в цьому віковому періоді зумовлює переважно соціальний характер тривоги. Бажання бути прийнятим середовищем однолітків вступає в суперечність із наявними труднощами розвитку, що породжує переживання соціальної некомпетентності, страх відторгнення та уникнення комунікативних ситуацій.

По-четверте, інклюзивне освітнє середовище постає водночас ресурсом розвитку та джерелом підвищеної соціальної тривоги для підлітків з ООП. Стигматизація, дефіцит комунікативних навичок та недостатня готовність педагогів формують специфічне стресове середовище. Ці закономірності узагальнено переважно за матеріалами зарубіжних досліджень щодо інтелектуальних порушень і РАС, тому їх поширення на інші категорії ООП в умовах українського інклюзивного середовища потребує окремої емпіричної перевірки.

По-п'яте, ефективна психологічна підтримка підлітків з ООП має мати системний, комплексний характер і охоплює п'ять взаємопов'язаних напрямів, узагальнених у Таблиці 1. Ключовою умовою результативності є узгодженість зусиль психолога, педагогів і батьків у межах єдиної стратегії супроводу. Водночас слід зазначити, що доказова база щодо ефективності окремих із зазначених напрямів (дихальних і тілесно-орієнтованих практик та групових тренінгів соціальних навичок) для підлітків саме з ООП в умовах українського інклюзивного освітнього середовища є обмеженою і потребує подальшої емпіричної перевірки; ці напрями належать до сфери психолого-педагогічної підтримки й не замінюють лікування клінічно значущих тривожних розладів фахівцем відповідного профілю.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та емпіричній апробації конкретних психокорекційних програм, адаптованих до специфіки різних категорій порушень розвитку та вікових особливостей підлітків з ООП, а також у вивченні ефективності когнітивно-поведінкових підходів для зазначеної категорії в умовах українського інклюзивного освітнього середовища.

Література:

1. Дукельська О.О. Природа тривоги у поглядах Зігмунда Фрейда і Карен Хорні. *Практична психологія у сучасному вимірі : XIII Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів : тези доповідей, Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля*, 2022. С. 33–39.

2. Коць М. О., Ятчук Т. М. Психолого-педагогічні засади корекції порушень особистісної сфери в підлітків з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА*, червень 2019. № 8. С. 46–50. https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-8-46-50

3. Найчук В. В., Скрипкіна О. М. Терапія м'якою іграшкою як засіб формування резильєнтності у дітей під час воєнного стану. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2024. № 2 (4). С. 133–137. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-22

4. Петренко В.Є. Психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. .... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 23 с.

5. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. дис. канд. психол. наук. Київ, 2022. 257 с.

6. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

7. Belakbir O., Rhaouti A. K., Kisra H. Specificities of Anxiety in Children and Adolescents with Intellectual Developmental Disorder: Prevalence and Treatment. *SAS Journal of Medicine*. 2023. Vol. 9, no. 11. P. 1210–1216. https://doi.org/10.36347/sasjm.2023.v09i11.016

8. Bentley T. G. K., D'Andrea-Penna G., Rakic M., Arce N., LaFaille M., Berman R., Cooley K., Sprimont P. Breathing Practices for Stress and Anxiety Reduction: Conceptual Framework of Implementation Guidelines Based on a Systematic Review of the Published Literature. *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 12. Art. 1612. https://doi.org/10.3390/brainsci13121612

9. Catania A. C. B. F. Skinner's science and human behavior: its antecedents and its consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 2003. Vol. 80, no. 3. P. 313–320. https://doi.org/10.1901/jeab.2003.80-313

10. Chorna O. Peculiarities of personality development in k. Horney's sociocultural theory. *Personality and environmental issues*. 2023. No. 6. P. 71–77. https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(6)-71-77

11. Gilmore R., Ziviani J., Chatfield M. D., Goodman S., Sakzewski L. Social Skills Group Training in Adolescents with Disabilities: A Systematic Review. *Research in Developmental Disabilities*. 2022. Vol. 125. Art. 104218. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104218

12. Green S. A., Berkovits L. D., Baker B. L. Symptoms and Development of Anxiety in Children With or Without Intellectual Disability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2014. Vol. 44, no. 1. P. 137–144. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873979

13. Evans F. B. The Psychiatric Interview and Modern Interpersonal Personality Assessment. *Harry Stack Sullivan*. 2nd ed. London, 2023. 302 p. https://doi.org/10.4324/9781003305712-11

14. Oberst U. E., Stewart A. E. Adlerian Psychotherapy. Routledge, 2014. https://doi.org/10.4324/9781315820262

15. Vasa R. A., Mazurek M. O. An update on anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry*. 2015. Vol. 28, no. 2. P. 83–90. https://doi.org/10.1097/yco.0000000000000133

References:

1. Dukelska, O. O. (2022). Pryroda tryvohy u pohliadakh Zihmunda Freida i Karen Khorni [The nature of anxiety according to Sigmund Freud and Karen Horney]. Proceedings from *Praktychna psykholohiia u suchasnomu vymiri: XIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia naukovtsiv ta studentiv: tezy dopovidei – Practical Psychology in the Modern Dimension: 13th International Scientific and Practical Conference of Researchers and Students: Abstracts of Papers*. (pp. 33-39). Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].

2. Kots, M. O., & Yatchuk, T. M. (2019). Psykholoho-pedahohichni zasady korektsii porushen osobystisnoi sfery v pidlitkiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological and pedagogical principles for addressing personality-related difficulties in adolescents with special educational needs]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia" – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*, (8), 46-50. https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-8-46-50 [in Ukrainian].

3. Naichuk, V. V., & Skrypkina, O. M. (2024). Terapiia miakoiu ihrashkoiu yak zasib formuvannia rezylientnosti u ditei pid chas voiennoho stanu [Soft toy therapy as a means of building resilience in children during martial law]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology*, 2(4), 133-137. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-22 [in Ukrainian].

4. Petrenko, V. Ye. (2015). Psykholohichna korektsiia tryvozhnosti starshoklasnykiv riznykh typiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Psychological intervention for anxiety among secondary school pupils in different types of general education schools]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Stavytska, S. O. (2022). Psykholoho-pedahohichni umovy podolannia osobystisnoi tryvozhnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku [Psychological and pedagogical factors in overcoming personal anxiety in children of primary school age]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Tomchuk, S. M., & Tomchuk, M. I. (2018). *Psykholohiia tryvohy, strakhu ta ahresii osobystosti v osvitnomu protsesi* [The Psychology of Anxiety, Fear and Aggression in the Educational Process]. Vinnytsia: KVNZ "VANO" [in Ukrainian].

7. Belakbir, O., Rhaouti, A. K., & Kisra, H. (2023). Specificities of anxiety in children and adolescents with intellectual developmental disorder: Prevalence and treatment. *SAS Journal of Medicine, 9*(11), 1210–1216. https://doi.org/10.36347/sasjm.2023.v09i11.016 [in English].

8. Bentley, T. G. K., D'Andrea-Penna, G., Rakic, M., Arce, N., LaFaille, M., Berman, R., Cooley, K., & Sprimont, P. (2023). Breathing practices for stress and anxiety reduction: Conceptual framework of implementation guidelines based on a systematic review of the published literature. *Brain Sciences, 13*(12), Article 1612. https://doi.org/10.3390/brainsci13121612 [in English].

9. Catania, A. C. (2003). B. F. Skinner's science and human behavior: Its antecedents and its consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 80*(3), 313–320. https://doi.org/10.1901/jeab.2003.80-313. [in English].

10. Chorna, O. (2023). Peculiarities of personality development in K. Horney's sociocultural theory. *Personality and Environmental Issues*, (6), 71–77. https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(6)-71-77 [in English].

11. Gilmore, R., Ziviani, J., Chatfield, M. D., Goodman, S., & Sakzewski, L. (2022). Social skills group training in adolescents with disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 125*, Article 104218. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104218 [in English].

12. Green, S. A., Berkovits, L. D., & Baker, B. L. (2015). Symptoms and development of anxiety in children with or without intellectual disability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(1), 137–144. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873979 [in English].

13. Evans, F. B. (2023). The Psychiatric Interview and Modern Interpersonal Personality Assessment. *Harry Stack Sullivan* (2nd Edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003305712-11 [in English].

14. Oberst, U. E., & Stewart, A. E. (2014). *Adlerian psychotherapy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315820262 [in English].

15. Vasa, R. A., & Mazurek, M. O. (2015). An update on anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry, 28*(2), 83–90. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000133 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026