

# Психосоціальний добробут у школі в різнорідних класах

Беата Папуда-Долінська, Павел Григель, Гжегож Шумський,  
Мацей Карвовський, Магдалена Бочковська, Анна Блащак,  
Катажина Веяк

**Автори:** Беата Папуда-Долінська, Павел Григелъ, Гжегож Шумський, Мацей Карвовський, Магдалена Бочковська, Анна Блащак, Катажина Веяк

**Рецензенти:** д-р габ. Кристіан Бажиковський, професор Ягеллонського університету, д-р габ. Катажина Цьвіринкало, професор Вармінсько-Мазурського університету

**Переклад українською:** Ірина Шевченко

**Мовна редакція перекладу:** Андрій Савенець

**Коректура перекладу:** Андрій Савенець, Наталія Кіх

**Дизайн обкладинки:** Катажина Богуцька

**Макет:** [www.dobryraport.pl](http://www.dobryraport.pl) 

**Верстка:** Pracownia C&C Sp. z o.o.

**ISBN:** 978-83-68313-91-8

**DOI:** 10.24131/9788368313918

Зразок цитування: Папуда-Долінська Б., Григелъ П., Шумський Г., Карвовський М., Бочковська М., Блащак А., Веяк К. (2026). Психосоціальний добробут у школі в різнорідних класах. (І. Шевченко, пер.). Інститут освітніх досліджень – Державний науково-дослідний інститут. <https://doi.org/10.24131/9788368313918> (Оригінальна публікація – 2025).

Безкоштовний примірник

Варшава 2026

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy,  
Warszawa 2026

Видавець: Інститут освітніх досліджень – Державний науково-дослідний  
інститут

вул. Горчєвська 8, 01-180 Варшава, Польща, тел. +48 22 24 17 100

[www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)



INSTYTUT BADAŃ  
EDUKACYJNYCH  
Państwowy Instytut Badawczy

# **Психосоціальний добробут у школі**

в різнорідних класах



### **Інформація про проєкт**

Метою проєкту «Школа, доступна для всіх» є зміцнення компетенцій спеціалістів-вчителів у наданні адекватної підтримки дітям та учням з урахуванням різноманітності їхніх потреб у сфері освіти та розвитку, включно з дітьми та учнями, які є біженцями з України, а також інтеграції різноманітного середовища в класі/школі. У межах проєкту було розроблено низку інструментів, корисних для проведення виховних та спеціалізованих занять, зокрема інтеграційних, які забезпечують почуття спільноти серед дітей та учнів, а також створення дружньої атмосфери в класі/школі в контексті охорони психічного здоров'я дітей та учнів.

**Ця публікація була реалізована Інститутом освітніх досліджень – Державним науково-дослідним інститутом у партнерстві з Офісом ЮНІСЕФ з реагування на потреби біженців у Польщі та Міністерством національної освіти. Матеріали, зміст і погляди, викладені в цій публікації, представлені як власні думки експертів, залучених до реалізації проєкту, і не обов'язково відображають позицію ЮНІСЕФ або донора. Публікація не була підготовлена на основі офіційних публікаційних стандартів ЮНІСЕФ, тому ЮНІСЕФ та донор не несуть відповідальності за можливі помилки.**

Інститут освітніх досліджень – Державний науково-дослідний інститут (IBE PIB), Представництво ЮНІСЕФ у справах біженців у Польщі та Міністерство національної освіти Республіки Польща співпрацюють з 2022 року в рамках проєкту «Школа, доступна для всіх», щоб створити освітні умови, які відповідають викликам, що стоять сьогодні перед польськими школами. Спільною метою цих заходів є забезпечення того, щоб усі учні – зокрема діти з особливими освітніми потребами та з досвідом міграції й біженства – мали можливість повноцінно брати участь у навчальному процесі та розвивати свій потенціал. Ключове значення для цієї мети має посилення компетентності вчителів і фахівців у сфері надання належної підтримки всім членам шкільної спільноти.

Спільна проєктна робота, проведена у тісній співпраці з директорами шкіл та дитячих садків, вчителями та спеціалістами, показала, що психосоціальний добробут учнів – їхні стосунки з однолітками, відчуття безпеки та емоційна залученість – є одним з ключових компонентів якісної освіти. Як фундаментальний елемент розвитку дитини, психосоціальний добробут формує мотивацію до навчання, здатність до психологічної стійкості та вміння будувати власний життєвий шлях, а отже, має розглядатися нарівні з предметним навчанням.

У цьому контексті співпраця між IBE PIB, ЮНІСЕФ та Міністерством національної освіти показує, що поєднання наукових і практичних перспектив може дати відчутні результати. Опитування учнів, представлене в цьому звіті, має особливе значення, оскільки надає достовірні дані про становище всіх учнів, у тому числі дітей з досвідом біженців. Базування освітніх змін на науково доведених фактах дає змогу розробляти ефективні, інклюзивні та сталі рішення, які відповідають на реальні виклики та підтримують кожного учня, незалежно від його походження чи життєвої ситуації. Водночас результати опитування є нагадуванням про те, що підвищення якості системи освіти вимагає послідовності, відкритості до змін та готовності регулярно переглядати ефективність впроваджуваних заходів. Адже це процес, який ніколи не закінчується, – потреби дітей постійно розвиваються, і школам потрібно постійно вдосконалювати свої методи, щоб ефективно реагувати на них.

Команда проєкту «Школа, доступна для всіх»  
та Команда Офісу ЮНІСЕФ з реагування на потреби біженців у Польщі

# Зміст

<b>Вступ</b>	<b>8</b>
<b>1. Теоретичні основи дослідження психосоціального добробуту в школі</b>	<b>10</b>
1.1 Обґрунтування дослідження психосоціального добробуту в різномірних учнівських групах	11
1.2 Концептуалізація психосоціального добробуту в школі	16
1.3 Операціоналізація вимірів психосоціального добробуту в школі	23
<b>2. Мета дослідження та методологічні припущення</b>	<b>30</b>
2.1 Мета дослідження	31
2.2 Опис дослідницьких інструментів	32
2.2.1 Інструменти для оцінки педагогічних навчально-виховних практик	35
2.2.2 Інструменти для оцінки взаємин з однокласниками	36
2.2.3 Інструменти для оцінки мотиваційно-емоційної залученості у навчання в школі	39
2.2.4 Оцінка навчальних досягнень	41
2.2.5 Інструменти оцінки позитивних і негативних емоцій, пов'язаних зі школою	42
2.2.6 Оцінка рівня мовної адаптації	43
2.3 Процедура дослідження	43
2.3.1 Процедура відбору	43
2.3.2 Етичні питання	44
2.3.3 Хід дослідження	45

<b>2.4 Соціально-демографічна характеристика вибірки</b>	<b>45</b>
2.4.1 Школи та класи	45
2.4.2 Учні	46
<b>3. Результати дослідження та їх інтерпретація</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Педагогічні навчально-виховні практики</b>	<b>55</b>
3.1.1 Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання	56
3.1.2 Сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя	64
<b>3.2 Взаємини з однокласниками</b>	<b>72</b>
3.2.1 Самотність та незадоволеність взаєминами з однолітками	73
3.2.2 Суб'єктивний статус серед однолітків	82
3.2.3 Відчуття соціальної включеності	89
3.2.4 Досвід зазнавання агресії з боку однолітків	97
3.2.5 Міжособистісна самоефективність	105
<b>3.3 Мотиваційно-емоційна залученість у навчання в школі</b>	<b>113</b>
3.3.1 Відчуття освітньої мети	113
3.3.2 Академічна Я-концепція	120
3.3.3 Емоційне ставлення до школи	126
<b>3.4 Навчальні досягнення</b>	<b>133</b>
<b>3.5 Позитивні та негативні емоції, пов'язані зі школою</b>	<b>143</b>
3.5.1 Шкільна тривожність	144
3.5.2 Радість від навчання	154
<b>3.6 У напрямку синтезу – загальна картина психосоціального добробуту в школі</b>	<b>162</b>
<b>4. Рекомендації та імплікації для практики</b>	<b>170</b>
<b>Бібліографія</b>	<b>177</b>

# Вступ

Доступна освіта, яку можна розглядати як синонім або звужене визначення інклюзивної освіти, передбачає таку організацію навчального процесу, що враховує різноманітні потреби всіх учнів<sup>1</sup>, незалежно від їхнього походження, життєвих обставин, попереднього освітнього досвіду чи особливостей когнітивного та соціально-емоційного розвитку. Доступна освіта позбавлена бар'єрів у навчанні й у повсякденному шкільному житті, що забезпечує кожному учасникові рівні можливості для розвитку власного потенціалу. В умовах посилення різноманітності освітніх потреб у польських школах і поглиблення освітніх нерівностей доступність освіти стає не лише педагогічною вимогою – вона є передусім запорукою якісного шкільного життя учнів. Досвід навчання, адаптованого до індивідуальних потреб, якісного навчання, гармонійних стосунків з ровесниками, позитивних емоцій і сприятливого шкільного клімату формує загальне й суб'єктивне відчуття психосоціального добробуту.

Але чи є такий досвід звичним і доступним для всіх учнів польських шкіл? Чи охоплює він також тих, хто належить до вразливих груп, наприклад, дітей з досвідом міграції чи біженства або учнів з особливими освітніми потребами? Саме ці питання ми поставили собі, розпочинаючи дослідження, що стало основою цієї публікації. Здійснюючи численні методичні та впроваджувальні заходи в рамках проєкту «Школа, доступна для всіх»<sup>2</sup>, ми дійшли висновку, що діагностика психосоціального добробуту в школі в різних його вимірах – як освітньому, так і соціально-емоційному – допоможе нам визначити напрямки для розробки процесів, програм і практик, які підтримуватимуть школи. Ми переконані, що результати цих досліджень будуть корисними не лише для вдосконалення системи психолого-педагогічної підтримки, а й для ширшого осмислення того, як організувати шкільне життя так, щоб воно сприяло розвитку, безпеці та залученню кожного учня – без винятку.

Окрім прагматичних підстав, ми також усвідомлюємо глибоку потребу в діагностиці соціально-емоційного функціонування учнів у польських школах. Одним з важливих стимулів до проведення досліджень у цій сфері є мала кількість актуальних досліджень питання психосоціального добробуту в шкільному середовищі – як у Польщі, так і у світі.

---

<sup>1</sup> У цій публікації застосовано спрощений спосіб запису іменників на позначення осіб, таких як, наприклад, учитель/учителі, педагог/педагоги, психолог/психологи, учень/учні. Ці терміни вживаються у граматично чоловічій формі як узагальнені, що стосуються як жінок, так і чоловіків. Таке рішення прийнято виключно з метою збереження ясності та послідовності тексту, а не з наміром виключити будь-кого з представників відповідної групи. У випадках, коли розрізнення за статтю було важливим для інтерпретації результатів дослідження, це було відповідним чином зазначено в тексті.

<sup>2</sup> Проєкт «Школа, доступна для всіх», що реалізується Інститутом освітніх досліджень – Державним науково-дослідним інститутом у співпраці з ЮНІСЕФ та Міністерством національної освіти у 2023–2025 роках.



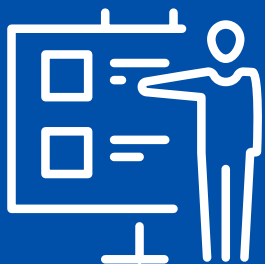
У нещодавньому опублікованому аналізі Норвіч та ін. (2022) констатували, що до цього часу здійснено дуже мало спроб емпірично дослідити цілі шкільної освіти в категоріях психосоціального добробуту учнів. Може дивувати той факт, що так мало публікацій стосується психосоціального добробуту учнів, адже його дедалі частіше визнають ключовим елементом якісної освіти. Брак досліджень не є єдиною проблемою. Викликають занепокоєння й отримані досі результати, які, з одного боку, свідчать про те, що підтримка психосоціального добробуту учнів розглядається радше як одна з периферійних цілей діяльності школи, а не як її пріоритетна мета, а з іншого – що психосоціальний добробут часто тривіалізується. Підтвердженням цієї тези можуть служити останні результати міжнародного дослідження якості освіти PISA, які показують, що в таких соціально-психологічних навичках, як емпатія, співпраця, допитливість, впевненість у собі, стресостійкість, контроль емоцій та наполегливість, польські п'ятнадцятирічні учні посідають значно нижчі позиції порівняно з середнім рівнем країн ОЕСР – Польща перебуває в нижній частині рейтингу (Kaźmierczak, Bulkowski, 2024). Ситуація додатково ускладнилася 2022 року, коли до польської освітньої системи приєдналося понад 152 тисячі дітей з досвідом міграції та біженства з України, а їхні освітні потреби виходили за межі стандартних вимог польської школи (Świdrowska, Stano, 2024). Досліджень процесів адаптації учнів з України в польській школі та викликів, з якими стикаються вчителі, працюючи з дедалі більш різномірними класами, поки що було небагато і вони переважно мали якісний характер. Дослідження, представлене у цьому звіті, використовує інший, кількісний підхід. Нам важливо точно виміряти інтенсивність характеристик, що складають учнівський психосоціальний добробут. Це дозволить визначити, яка кількість учнів стикається з проблемами, що потребують втручання, а також хто ці учні та чим вони відрізняються від своїх краще адаптованих до шкільних умов однолітків.

Ми передаємо у ваші руки публікацію, яка є не лише діагностикою, а й запрошенням до спільного проектування освіти, доступної для всіх, де шкільний добробут учнів є однією з фундаментальних умов та цілей цієї освіти.

Автори



# 01.



---

## Теоретичні основи дослідження психосоціального добробуту в школі



01.

# Теоретичні основи дослідження психосоціального добробуту в школі

## 1.1 Обґрунтування дослідження психосоціального добробуту в різномірних учнівських групах

Школа – окрім навчальної функції – виконує важливу соціальну та виховну роль, особливо для дітей з менш привілейованих середовищ. Вона створює простір для міжособистісних контактів, сприяє фізичній активності та є місцем, де учні можуть отримати підтримку, пристосовану до їхніх індивідуальних потреб. Пандемічна криза наочно показала значення доступної освіти як ключового чинника, що впливає на добробут дітей і молоді незалежно від їхнього соціального та культурного статусу чи здоров'я, а також підкреслила потребу у формуванні шкіл, стійких до кризових викликів і готових підтримувати учнів у надзвичайних ситуаціях (Тсо та ін., 2023).

Стан польської школи у сфері психосоціального добробуту учнів було послаблено наслідками пандемії COVID-19 та запровадженням дистанційного навчання у 2020–2023 роках, а також викликами, пов'язаними з війною в Україні. Після початку російської агресії 2022 року відбувся значний вплив учнів-біженців до польської системи освіти (Świdrowska, Stano, 2024). Зміна структури учнівської популяції принесла нові труднощі як навчального, так і соціального характеру, які можуть негативно впливати на суб'єктивне відчуття задоволеності навчанням серед дітей та підлітків. Новоприбулі учні – це діти, рівень загальної задоволеності життям яких уже на момент початку навчання в новому середовищі міг бути знижений через вимушений характер міграції внаслідок кризової ситуації та пережитої травми.



Попри те, що ситуація учнів з досвідом біженства є винятковою, певним групам меншин може більш загально й систематично загрозувати зниження соціального та психічного добробуту в школі. У цьому дослідженні ми зосереджуємося на двох групах учнів, які можуть стикатися з таким ризиком: дітях українського походження з досвідом міграції та дітях з особливими освітніми потребами, причому більше уваги приділено першій групі з огляду на тематичне спрямування проєкту «Школа, доступна для всіх».

У контексті зростання масштабів глобальних міграцій та культурної різноманітності в школах питання психосоціального добробуту учнів з міграційним досвідом постає як один з ключових напрямів педагогічної уваги. Як показують міжнародні та національні дослідження, учні з міграційним досвідом часто стикаються з низкою труднощів, що впливають на їхній соціальний та емоційний добробут у школі. Більшість доступних результатів польових досліджень та аналізів системних даних свідчить, що рівень психосоціального добробуту дітей-мігрантів загалом і у школі зокрема є нижчим, ніж у їхніх ровесників без досвіду міграції (Ambrosetti та ін., 2023; Rodríguez та ін., 2020; Ху та ін., 2017). До того ж, ці несприятливі для мігрантів відмінності зберігаються навіть при врахуванні таких чинників, як, наприклад, соціально-економічний статус батьків. Водночас дослідники відзначають також брак різниць між психосоціальним добробутом учнів з міграційним досвідом та тих, хто не має такого досвіду (Céspedes та ін., 2021). Такі результати дозволяють – принаймні частково – зрозуміти, які чинники та механізми посилюють ризик зниження шкільного добробуту учнів з міграційним досвідом.

Першим з таких чинників є те, чи є учень мігрантом першого покоління, тобто народився в іншій країні, ніж та, в якій живе й навчається, чи належить до другого покоління мігрантів, тобто його батьки змінили країну проживання ще до його народження. Переважна більшість досліджень свідчить, що психосоціальний шкільний добробут учнів з міграційним досвідом у мігрантів другого покоління є виразно вищим, а іноді взагалі не відрізняється від добробуту їхніх ровесників без міграційного досвіду (Hjern та ін., 2013; Matikka та ін., 2015). Важливим чинником є й час перебування у новій країні. Дослідження показують, що найнижчий рівень психосоціального добробуту спостерігається серед новоприбулих учнів, труднощі адаптації яких є особливо відчутними. Такі учні переживають акультураційний стрес, спричинений труднощами в розумінні нової культури та пристосуванні до неї (Berry, 2005). Водночас уже за кілька місяців перебування відзначається помітне поліпшення адаптації й підвищення рівня психосоціального добробуту учнів-мігрантів (Matikka та ін., 2015).

Другим чинником, що диференціює психосоціальний добробут учнів у шкільному середовищі, є культурна дистанція між етнічною групою дитини та суспільством, яке її приймає, а також його інституціоналізованою освітньою системою. Мігранти або діти мігрантів істотно відрізняються між собою за культурним походженням. Деякі з них є дуже

подібними до суспільства, що приймає, наприклад, фінські учні у Швеції, ірландські – в Англії чи бельгійські – у Нідерландах. Зовсім інша ситуація у випадку афганських учнів у Швеції, сирійських – у Німеччині чи пакистанських – в Англії. Більша культурна дистанція може ускладнювати адаптацію дітей у навчальному закладі та, як наслідок, знижувати рівень їхнього психосоціального добробуту в школі. Це твердження було доведене дослідженням на великій вибірці учнів у Швеції, яке показало, що емоційний добробут учнів з Африки та Азії у багатьох вимірах (наприклад, у сфері взаємин між ровесниками, соціальної прийнятності, задоволеності школою) є помітно нижчим, ніж у корінних шведів. Однак порівняння психосоціального добробуту шведських дітей і дітей-мігрантів з інших частин світу (переважно з європейських країн) зазвичай не вказує на значні відмінності, а подекуди навіть свідчить, що діти-мігранти перебувають у вигіднішому становищі, ніж їхні ровесники без міграційного досвіду (Hjern та ін., 2013). Аналогічні висновки отримано також в іншому міжнародному дослідженні, де було показано, що зі зменшенням культурної дистанції між мігрантами та корінними мешканцями країни зникають і відмінності у шкільному добробуті учнів (Nauck, Genoni, 2019). Окрім культурної дистанції, яка проявляється у відмінності системи норм і цінностей, специфіці формування соціальних відносин і моделей поведінки чи іншому розумінні сутності та значення школи, для адаптації може мати значення також «видимість» етнічного походження мігрантів (Hjern та ін., 2013). Інший колір шкіри чи зовнішність можуть підсилювати явища стигматизації й дискримінації з боку однолітків та вчителів.

Третім чинником є рівень володіння мовою країни перебування. Відповідно до моделі розвитку компетентностей учнів з груп меншин, мовна вправність розглядається як ключовий чинник, що сприяє навчальному поступу та успішній адаптації у школі (Coll та ін., 1996). Особливої ваги тут набуває когнітивно-академічна мовна компетентність (Cummins, 1979), а не лише базова здатність до повсякденного спілкування. Опанування мови повсякденної комунікації, яка ґрунтується на частотних словах і простих, повторюваних синтаксичних конструкціях, вимагає значно менше часу, ніж опанування мови шкільного навчання. У цьому другому випадку досягнення мовної вправності в усному та письмовому мовленні (що є необхідним у шкільному навчанні) потребує 5–7 років навчання. Низький рівень знання мови може обмежувати участь учня в освітньому процесі та знижувати його навчальні результати, навіть попри докладені зусилля. Крім того, це підвищує вразливість до відторгнення та віктимізації з боку однолітків (Grünigen et al., 2010) та ризик посилення негативного ставлення з боку вчителів (Chiofalo et al., 2019). Соціальна ізоляція у школі та брак навчальних успіхів, своєю чергою, істотно знижують рівень психосоціального добробуту учнів у шкільному середовищі (Osman та ін., 2020).

Четвертим чинником, що впливає на рівень добробуту дітей з міграційним досвідом, є пережита ними травма перед виїздом з країни походження. Найбільш вразливими

у цьому плані є діти-біженці, які могли зазнати насильства, втратити близьких та тривалий час перебувати у стані небезпеки чи глибокої невизначеності. З одного боку, високий рівень стресу та брак психологічної безпеки можуть знижувати адаптаційні можливості дитини, негативно впливаючи на її здатність концентруватися, навчальну мотивацію та контакти з однолітками. Однак, з іншого боку, концепції посттравматичного зростання вказують, що важкі переживання, пов'язані з війною чи катастрофами в країні походження, здатні активізувати у дітей додаткові ресурси адаптації. Дослідження, присвячені впливу травматичного досвіду, отриманого ще до міграції, дають суперечливі результати: вони показують, що така травма не завжди призводить до зниження рівня психосоціального добробуту учнів у школі (Atalan Ergin, Akgül, 2023). Подальші наукові роботи мають допомогти пояснити ці розбіжності, що є особливо важливим у світлі зростання воєнних конфліктів останніх років, які спричинили збільшення кількості дітей-біженців.

Окрему групу чинників, що диференціюють рівень психосоціального добробуту учнів у школі, становлять характеристики освітніх систем у країнах, які приймають мігрантів. Значення мають як загальні риси цих систем, так і їхня освітня політика у сфері включення дітей з досвідом міграції. У рамках програми «Horizont 2020» у 2019–2022 роках було проведено дослідження приблизно 700 учнів з міграційним досвідом у шести європейських країнах: Австрії, Данії, Іспанії, Польщі, Словенії та Великій Британії (Dežan, Sedmak, 2023). Хоча отримані результати засвідчили відносно високий рівень суб'єктивного самопочуття серед учнів з міграційним досвідом, було виявлено істотні відмінності між окремими країнами. Найнижчий рівень психосоціального добробуту відзначено серед учнів у Польщі та Словенії, що може вказувати на обмежений досвід учителів у роботі з учнями з міграційним досвідом (Dežan, Sedmak, 2023). Дослідження також надало певну інформацію щодо значення навчально-виховних практик учителів для рівня психосоціального добробуту учнів у школі. Передусім встановлено позитивні кореляції між частотою включення педагогами міжкультурного змісту до навчальної програми та психічним добробутом учнів. Обговорення культурних звичаїв, а також мовних, культурних і релігійних відмінностей сприяє кращій інтеграції учнів з міграційним досвідом та, відповідно, їхньому кращому самопочуттю в школі. Менш однозначною виявилася картина, що постала внаслідок аналізу зв'язку між заохоченням використання учнями їхніх рідних мов у школах та суб'єктивним почуттям добробуту. Позитивний зв'язок між цими змінними було зафіксовано лише в Австрії та Словенії (Dežan, Sedmak, 2023). Водночас варто наголосити, що позитивна залежність між можливістю користування рідною мовою у шкільному середовищі та психосоціальним добробутом учнів була зафіксована і в попередніх дослідженнях (Fang, 2020; Van Caudenberg та ін., 2020). Знання про значення характеристик соціально-політичних та освітніх систем для шкільного добробуту учнів з міграційним походженням поглиблює також міжнародне порівняльне дослідження чотирьох країн: Англії, Нідерландів, Німеччини та Швеції (Nauck, Genoni, 2019). Було

показано, що найвищим рівнем психічного добробуту характеризуються учні з міграційним досвідом у соціал-демократичній державі загального добробуту з інклюзивною освітньою системою (Швеція), а найнижчим – у ліберальній державі загального добробуту з селективною системою освіти (Англія). До того ж, ці країни також найбільше відрізняються за рівнем добробуту між мігрантами та місцевими учнями: найбільша різниця зафіксована в Англії, а найменша – у Швеції (Nauck, Genoni, 2019). Це дає підстави стверджувати, що країни, у яких школи меншою мірою орієнтовані на підтримку добробуту учнів, а більшою – на досягнення у навчанні та конкуренцію, створюють особливо несприятливі умови для інтеграції дітей з міграційним досвідом.

Важливою групою чинників, що впливають на взаємозв'язок між міграційним походженням учнів та їхнім психосоціальним добробутом у школі, є характеристики самих учнів та їхніх родин. У науковій літературі, присвяченій учням з міграційним досвідом, часто зазначається, що багато мігрантських родин докладають значних зусиль для підтримки навчання дітей і розвитку їхніх освітніх амбіцій, усвідомлюючи, що шкільні успіхи є основою соціального просування в країнах поселення. Таким чином, можна стверджувати, що багато мігрантських родин сприяють формуванню в дітей рис, які становлять основу розвитку психосоціального добробуту, що розуміється як розквіт особистості, а отже – самореалізації через розвиток власного потенціалу. Через це в окремих групах учнів з міграційним досвідом спостерігаються високі освітні амбіції, мотивація до навчання та загальна самоефективність (Céspedes та ін., 2021). Ці риси допомагають учням ефективно функціонувати попри адаптаційні виклики. В учнів з міграційним досвідом було виявлено іншу залежність між психосоціальним добробутом та престижем школи, ніж в учнів без міграційного досвіду. Освітній успіх мігрантів (переходи на більш вимогливі освітні траєкторії) був пов'язаний з підвищенням рівня їхнього психосоціального добробуту, тоді як в учнів без міграційного досвіду – з його зниженням (Nauck, Genoni, 2019). Такі результати дозволяють зробити висновок, що учні з міграційним досвідом сприймають освітній успіх як власне досягнення та джерело задоволення, тоді як їхні однолітки зосереджуються головним чином на зростанні вимог нової школи та порівнянні себе з іншими учнями класу. У першому випадку схоже на те, що психосоціальний добробут у школі формується за допомогою ефекту сяяння в чужому світлі, а в другому – за допомогою так званого ефекту великої риби в маленькому ставку (Alivernini та ін., 2020).

Попередні теоретичні та емпіричні висновки щодо психосоціального добробуту учнів з міграційним досвідом можуть слугувати підставою для обережних висновків стосовно психосоціального добробуту українських учнів у школах Польщі. На сьогодні існує обмежена кількість національних досліджень і аналітичних звітів на цю тему. Важливо, що жодна з цих праць не охоплювала багатовимірного вимірювання психічного добробуту, яке відповідало б сучасним уявленням про це поняття. Найбільш комплексний на сьогодні

якісний звіт, однак, надає певну інформацію про психічний добробут українських дітей та його детермінанти в польській освітній системі (Tędziągolska та ін., 2024). Передусім він показує, що ситуація українських дітей є різноманітною, причому ці відмінності спостерігаються як у межах окремих шкіл, так і між ними. У частини учнів спостерігається перевантаження, зниження мотивації та небажання відвідувати школу. Деякі українські учні не встановлюють міцних стосунків з польськими однолітками, що робить їхню соціальну інтеграцію поверховою. До того ж, вони уникають проявів власної національної ідентичності, через що їхня соціальна адаптація носить радше асиміляційний, а не інтеграційний характер. Такі практики часто посилюються очікуваннями польської більшості та окремими внутрішньошкільними правилами, наприклад, обмеженням використання української мови на території школи. Крім того, відзначається відносно низький рівень компетентності вчителів у сфері міжкультурної освіти, яка покращує психосоціальний добробут мігрантів у школі (див. Dežan, Sedmak, 2023). Також бракує фахівців з психологічної підтримки українською мовою в школах, що може обмежувати психічний добробут учнів. Водночас автори звіту фіксують позитивні явища, які свідчать про потенціал покращення шкільного добробуту українських учнів у Польщі, зокрема зростання їхньої суб'єктності та інтеграції.

Підсумовуючи, попри системні обмеження, пов'язані з браком досвіду польських шкіл у включенні дітей з міграційним досвідом, міжнародні дослідження свідчать про те, що існує чимало підстав вважати рівень психосоціального добробуту українських учнів відносно високим. Сприятливим чинником є передусім невелика культурна дистанція між Польщею та Україною, яка значно полегшує процес інтеграції у польське освітнє середовище. Важливою позитивною обставиною виступає також розосереджене проживання українських родин, які не створюють замкнених анклавів у містах. Завдяки цьому в більшості шкіл діти з України не становлять значного відсотка учнів. У звіті Інституту освітніх досліджень слушно наголошується, що вже на початковому етапі формування підготовчих класів необхідно створювати умови для інтеграції польських та українських учнів (Papuda-Dolińska та ін., 2024). Підвищенню рівня їхнього освітнього добробуту сприяють також навчальна мотивація багатьох учнів та прагнення посісти вищу позицію в соціальній ієрархії.

## 1.2 Концептуалізація психосоціального добробуту в школі

Зацікавленість психосоціальним добробутом учнів є складовою ширшого руху, зосередженого на проблематиці психічного добробуту дітей (Camfield та ін., 2010). Цей напрямок має багато відгалужень, які, використовуючи спільний термін, реалізують дещо відмінні завдання. Безперечно, сильним імпульсом для розвитку публічних дискусій та наукових досліджень у цій сфері стало ухвалення Генеральною Асамблеєю ООН 1989 року

Конвенції про права дитини. У її преамбулі підкреслюється прагнення до «поліпшення умов життя дітей», що включає економічні та правові аспекти, природне середовище, безпеку, здоров'я та інші чинники. Через багатовимірність і складність цього феномена до його дослідження долучилися представники різних наукових дисциплін, які внесли власні теоретичні підходи та методологічні рішення. Проте це призвело до браку універсально прийнятого визначення добробуту дитини (Amerijckx, Humblet, 2014; Camfield та ін., 2010). Більше того, наявні визначення важко впорядкувати у логічну систему, яка дозволила б краще зрозуміти суть явища, визначити способи його вимірювання, а як наслідок – забезпечити накопичення знань у цій сфері. Подібні труднощі стосуються також поняття психосоціального добробуту учнів у школі, хоча воно природно вкорінене у вужчому колі наукових дисциплін, передусім у педагогіці та психології розвитку.

Серед виокремлених досі вимірів визначення психосоціального добробуту учнів загалом і у школі зокрема деякі дозволяють хоча б частково систематизувати різні підходи. Першим із них є розмежування між станом і процесом, що відсилає до двох філософських традицій концептуалізації психосоціального добробуту – гедонізму та евдемонізму (Amerijckx, Humblet, 2014). Перша зводить психосоціальний добробут учня до задоволення, яке він отримує від повсякденних вражень і досвіду в школі. Таким чином, психосоціальний добробут розглядається як психічне явище суб'єктивного характеру, що має очевидні наслідки для його оцінювання. Вивчити психічний добробут конкретних учнів можна насамперед через аналіз їхніх емоційних переживань, пов'язаних зі школою. Деякі дослідники додатково враховують когнітивні оцінки учнів, які показують рівень їхньої задоволеності навчанням (Hossain та ін., 2023). Окремі інструменти вимірювання такого розуміння психосоціального добробуту в школі, крім опитувальників для самих дітей, пропонують паралельні версії для вчителів і батьків, які оцінюють емоції та ставлення учнів (Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ, див. Schwab та ін., 2020). Проте подібні рішення викликають методологічні сумніви, якщо їхня мета – підвищення об'єктивності оцінок психосоціального добробуту учнів. Адже у гедоністичному підході добробут за своєю природою є суб'єктивним станом, і саме учень як безпосередній носій переживань є найкомпетентнішим джерелом інформації про нього.

Ототожнення психосоціального добробуту в школі з інтенсивністю позитивних емоцій учнів, пов'язаних зі школою, а також із їхнім позитивним самопочуттям у шкільному середовищі важко прийняти з педагогічної перспективи, навіть якщо такий підхід має значення для набуття учнями компетентностей, зокрема, навчальних досягнень (див., напр., Kiuru та ін., 2020). Відповідно до традиції педагогічного соціологізму та прогресивізму, основною функцією школи є підтримка розвитку учнів так, щоб вони могли реалізувати свій потенціал та ефективно функціонувати у спільнотах (Kaaya, Erdem, 2021; Kohlberg, Mayer, 1993). З цієї перспективи шкільний добробут має процесуальний характер

і охоплює чинники, важливі для ефективного функціонування дітей та підлітків у школі як у ролі учнів, так і товаришів, а також прояви такого функціонування (Hossain та ін., 2023). Оскільки існує багато детермінантів належного функціонування, евдемоністичні концепції зазвичай мають багатовимірний характер. Вони охоплюють психологічні характеристики учнів (наприклад, їхня академічна Я-концепція чи здатність до саморегуляції), їхні взаємини з ровесниками та вчителями, а також характеристики шкільного середовища (зокрема, доступ до навчальних засобів чи можливість висловлювати власні погляди у школі; див. Anderson, Graham, 2016). Хоча в цьому підході головним дослідницьким інструментом залишаються анкети, адресовані учням і, відповідно, насичені суб'єктивністю оцінок, існує можливість застосування більш об'єктивізованих методів вимірювання, наприклад, соціометричного методу для вивчення стосунків між однолітками чи спостереження для пізнання взаємин учня з учителями або стратегій навчання, які застосовують учителі. Більш обґрунтованим, ніж у випадку гедоністичного розуміння учнівського психічного добробуту, є також використання паралельних версій опитувальників для учнів, учителів і батьків, таких як «Questionnaire on School Wellbeing» чи вже згаданий PIQ (Tobia та ін., 2019; Venetz та ін., 2015).

Іншим, частково вже розглянутим вище, виміром, що диференціює концепції психосоціального добробуту учнів у школі, є трактування цього феномена як одновимірного чи багатовимірного. Одновимірний підхід є більш типовим для гедоністичної орієнтації, ніж для евдемоністичної, однак він не є нею зумовлений. Відповідно до лаконічного визначення групи бельгійських дослідників, згідно з яким психічний добробут учнів у школі означає ступінь, у якому вони люблять школу, цей феномен є одновимірним (див. Belfi та ін., 2012). Без сумніву, такий підхід також однорідний в онтологічному вимірі, оскільки зводиться до емоційних переживань, пов'язаних із навчальним середовищем. Любов до школи може, безперечно, визначатися через характеристики шкільного середовища – наприклад, прихильність до вчителів, ровесників, емоційного клімату та інфраструктури (Engels та ін., 2004). Прихильники багатовимірних концепцій наголошують, що вони дозволяють повніше охопити складну природу психічного добробуту учнів у школі, ніж одновимірні концепції (Danker та ін., 2019; Hossain та ін., 2023). Головною перевагою такого підходу є те, що він дає змогу дослідити інтенсивність різних психічних станів учнів, а також різні аспекти шкільного середовища, в якому вони функціонують. Такий деталізований образ, своєю чергою, є корисним для практичних дій, що полягають у впровадженні у школах багатовекторних заходів, спрямованих на покращення умов життя та навчання. Завдяки цьому поняття якості життя у школі стає функціональним для освітньої політики на різних рівнях, а також для розробки внутрішньошкільних програм розвитку й удосконалення закладів освіти. Попри цю безсумнівну перевагу, багатовимірний підхід має також суттєві ризики. По-перше, поняття якості життя у школі часто конструюється з чинників з різним онтологічним статусом, які не мають чітких взаємних зв'язків та теоретичного підґрунтя.



Це унеможлиблює побудову спільних, узагальнених показників інтенсивності цієї ознаки. По-друге, такий підхід знижує евристичний потенціал поняття якості життя у школі, оскільки воно не стає поштовхом до створення та перевірки оригінальних моделей взаємозв'язків між різними аспектами функціонування учнів і характеристиками їхнього освітнього середовища.

Третім виміром, що розрізняє визначення та стратегії вимірювання психічного добробуту учнів у школі, є протиставлення суб'єктивізму й об'єктивізму. Розгляд психосоціального добробуту як феномена суб'єктивного характеру ототожнює його з почуттями, переживаннями та оцінками учнів, які стосуються їх самих та їхніх взаємин з оточенням. Такий підхід останніми роками набув значної популярності й часто застосовується в емпіричних дослідженнях. Створено численні опитувальники, призначені для вивчення шкільного добробуту в такому розумінні (Hossain та ін., 2023). Безперечною перевагою цього підходу є внутрішня однорідність досліджуваних аспектів, оскільки вони завжди стосуються суб'єктивних відчуттів індивіда. Він також сприяє побудові й перевірці моделей взаємозв'язків між окремими сферами психосоціального добробуту та зовнішніми чинниками (наприклад, освітніми умовами: особливостями навчальної програми, складом класу чи кваліфікаціями вчителів) та/або їх наслідками (зокрема, досягненнями у навчанні). Водночас такий підхід не розширює знань про якість шкільного середовища, що впливає на психічний добробут учнів. Через це чимало дослідницьких проєктів враховує також об'єктивні параметри добробуту дітей. Цей підхід є більш придатним у дослідженнях з практичною спрямованістю, зокрема для моніторингу в широкому розумінні якості шкіл, а також для ініціювання та впровадження заходів, спрямованих на її покращення (Amerijckx, Humblet, 2014).

Прихильники багатовимірної концепції психічного добробуту учнів виділяють різні його сфери, що важко піддаються чіткому впорядкуванню. У відомій фінській моделі було запропоновано чотири складові категорії: умови функціонування школи (наприклад, її організація, чисельність класів, система покарань), соціальні відносини (взаємодія вчитель – учень, стосунки з однолітками, булінг), можливості для самореалізації учнів (наприклад, визнання учнівських зусиль, участь у прийнятті рішень) та стан здоров'я (зокрема, психосоматичні симптоми, захворювання; див. Копи та ін., 2002). Хашер (2008) запропонувала семикомпонентну модель, до якої входять: позитивне ставлення до школи, задоволення, отримуване в школі, позитивна навчальна самооцінка, труднощі у школі, небажані соматичні прояви у школі, депресивний настрій та шкільна тривожність. Поллард і Лі (2003), спираючись на огляд літератури, виокремили п'ять ширших доменів шкільного добробуту: фізичний, психологічний, когнітивний, соціальний і економічний. Ще одна спроба подібного характеру, що полягала у використанні систематичного огляду емпіричних досліджень за період 1989–2020 рр., дозволила виділити вісім вимірів:

позитивні емоції, брак негативних емоцій, соціальні стосунки, залученість, досягнення, навчальні цілі учнів, внутрішньоособистісні чинники та контекстуальні чинники (Hossain та ін., 2023). Кожен із цих вимірів включає різні специфічні елементи, інколи схожі між собою за природою й функціями, а часом – істотно відмінні. Прикладом відносно цілісної категорії є контекстуальні чинники, оскільки вони охоплюють матеріальні й нематеріальні характеристики освітнього середовища, які забезпечують учням умови для навчання та розвитку (наприклад, бібліотека, комп'ютери, професійна компетентність учителів, навчальні програми, позакласні заняття тощо). Більшість інших категорій відзначається значно більшою внутрішньою різномірністю. Навіть така, на перший погляд, однозначна категорія, як досягнення, включає не лише результати у навчанні, а й мотиваційні компоненти (самоефективність та академічну Я-концепцію). Крім того, окремі категорії не є чітко розмежованими. Так, цілі учнів у школі в розумінні освітніх цілей і прагнень, що мотивують до навчання, функціонально належать до тієї ж сфери, що й самоефективність чи академічна Я-концепція. Негативні емоції, як-от тривога чи надмірне хвилювання, тісно пов'язані з психічним здоров'ям і депресивним станом, які автори віднесли до групи внутрішньоособистісних чинників. Підсумовуючи, слід відзначити, що з огляду на те, що наявні спроби класифікації чинників, які формують психічний добробут учнів у школі, не відповідають формальним критеріям певної форми знання, їхня пізнавальна цінність є обмеженою. Попри це, такі класифікації є корисними для «картографування» цього конструкту, оскільки окреслюють спектр вимірів, які можуть бути враховані при дослідженні психічного добробуту учнів у школі.

Концептуалізації досліджень психосоціального добробуту учнів можуть одночасно ґрунтуватися як на вже наявних наукових напрацюваннях, так і на цілях дослідження. Відповідно до панівної сьогоднішньої концепції, ми прийняли інтегративну модель психічного добробуту, що поєднує гедоністичний та евдемоністичний підходи (Hossain та ін., 2023). Це узгоджується з впливовими теоретичними концепціями, зокрема з моделлю PERMA (Seligman та ін., 2009). Ця модель передбачає, що розквіт людини в контексті школи зумовлений п'ятьма чинниками. Перший із них – **позитивні емоції у школі (P)** – пов'язаний із гедоністичним розумінням психічного добробуту, тоді як решта чотири відсилають до евдемоністичної традиції. Інтегративна орієнтація передбачає багатовимірне розуміння психічного добробуту, що ми також використали в дослідженні, проведеному в межах проєкту «Школа, доступна для всіх» (ASA). Хоча теоретичною відправною точкою для концептуалізації, прийнятої у дослідженні ASA, була концепція PERMA, ми не могли обмежитися лише виділеними в ній вимірами. Адже ця концепція значною мірою зосереджена на самому учневі, його емоціях, переживаннях і рисах. Водночас дослідження, проведене в межах проєкту ASA, мало діагностичний характер, а його практичним наслідком мали стати рекомендації щодо поліпшення добробуту учнів, особливо з груп меншин (учнів з міграційним досвідом та учнів з особливими освітніми потребами). У зв'язку

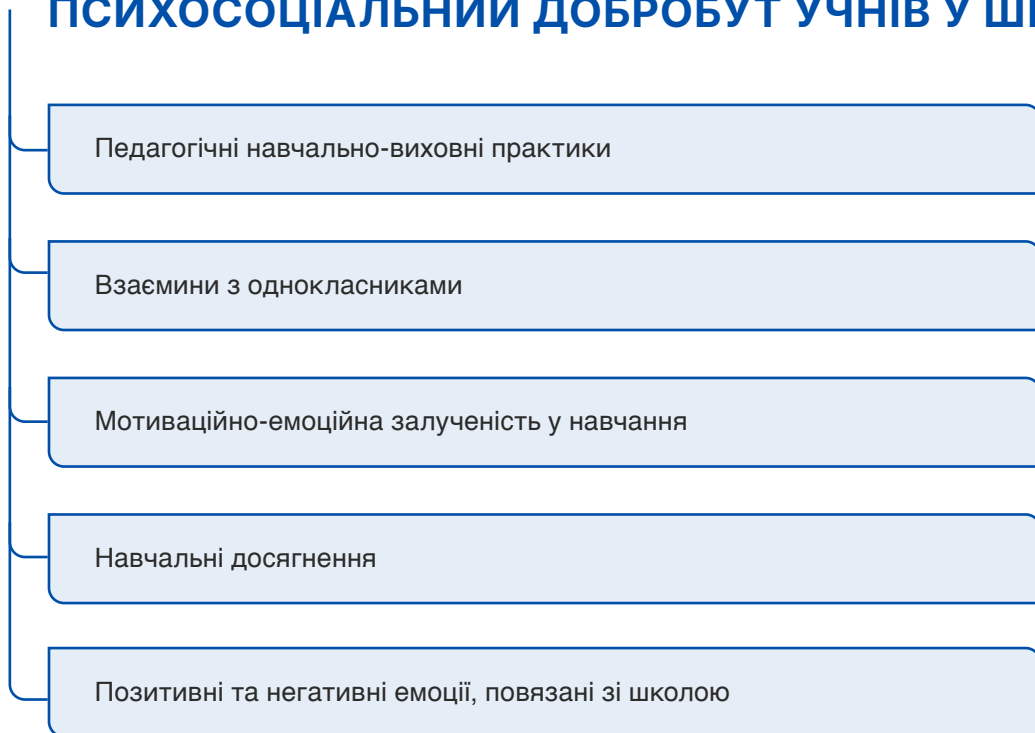
з цим виникла необхідність отримати також знання про контекстуальні чинники, не враховані у моделі PERMA. Насамперед ми прагнули відповісти на питання, чи відрізняється психічний добробут учнів мігрантського походження, зокрема українських дітей, а також дітей з особливими освітніми потребами, від психічного добробуту їхніх польських ровесників із типовим розвитком. Як уже зазначалося, існує низка аргументів на користь тези про те, що рівень психосоціального добробуту дітей мігрантського походження та дітей з особливими освітніми потребами є нижчим, ніж у більшості їхніх однолітків. По-перше, ці діти стикаються з бар'єрами в належному виконанні шкільних ролей, зумовленими обмеженим знанням мови навчання або когнітивними труднощами. По-друге, багато учнів мігрантського походження вже мають уявлення про школу та роль учня, які, однак, не відповідають польським реаліям і не сприяють адаптації до них. По-третє, значна частина учнів мігрантського походження ще до приїзду до Польщі зазнала травм, спричинених воєнними конфліктами в країнах їхнього походження. По-четверте, трапляються випадки упередженого ставлення з боку вчителів до учнів мігрантського походження та учнів з особливими освітніми потребами, що може призводити до зниження їхніх навчальних досягнень та погіршення інших показників адаптації (Pit-ten Cate, Glock, 2018). Ймовірний ризик зниження можливостей досягнення успіхів у школі та реалізації учнями власного потенціалу спонукав нас включити в дослідження компонент, який ми окреслили як **педагогічні навчально-виховні практики**. Це адаптований до специфіки нашого дослідження варіант ширшого компонента, що враховується у впливових теоретичних концепціях та класифікаціях вимірів психосоціального добробуту учнів у школі (Hossain та ін., 2023; Kopu та ін., 2002). Він охоплює оцінювані учнями адаптації навчання до різноманітних потреб учнів (індивідуалізацію та персоналізацію навчання), а також підтримку, яку надають учням учителі. Отже, робота вчителя оцінюється учнями у трьох вимірах. Другим досліджуваним нами компонентом психосоціального добробуту учнів у школі були **взаємини з однокласниками**. Цей компонент враховується в усіх ключових концепціях психічного добробуту учнів, що походять як з теорій потреб, так і з адаптованої до шкільного контексту моделі позитивної психології, відомої як позитивна освіта (Kern та ін., 2015; Seligman та ін., 2009). У цьому дослідженні соціальні стосунки у шкільному класі вивчалися багатовимірно: як суб'єктивно оцінювана популярність у класі, відчуття самотності, досвід насильства з боку однолітків, а також узагальнена задоволеність стосунками з ровесниками. Третій компонент ми визначили як **мотиваційно-емоційну залученість у навчання в школі**. Хоча ключові концепції психічного добробуту учнів у школі, зокрема розроблена Селігманом модель PERMA, виокремлюють два незалежні чинники (перший стосується поведінкової та емоційної залученості учнів у навчання, другий – досягнень та особистісних схильностей до їх здобуття), ми вирішили об'єднати їх в один вимір (Kern та ін., 2015; Seligman та ін., 2009). Зацікавленість навчальним матеріалом, залученість у навчальний процес, уявлення про власні здібності та переконання щодо корисності шкільних знань для актуального й майбутнього життя визнаються

освітніми психологами як чинники мотиваційного характеру. До того ж, їхня прогностична роль щодо навчальних досягнень багаторазово підтверджувалася у дослідженнях (див. Skinner, 2023; Urhahne, Wijnia, 2023). До складу цього компонента входять три конструкти: академічна Я-концепція, зацікавленість шкільним навчанням та переконання щодо користі, яку воно приносить. Для оцінки психосоціального добробуту учнів у школі ми також включили їхні **навчальні досягнення**, операціоналізовані за допомогою шкільних оцінок з польської мови та математики. Хоча оцінки зазвичай не розглядаються як складова частина психічного добробуту учнів, вони можуть бути важливим індикатором сприйняття себе як учня. Дослідження показують, що навчальні досягнення учнів впливають на академічну самоефективність (модель розвитку навичок; див. Guay та ін., 2003), тоді як нижчі оцінки співіснують зі зниженою самооцінкою в ролі учня (Alnahdi, 2024).

Як активність учня у школі, так і соціально визначена функція школи зосереджуються на здобутті знань та шкільних умінь, одним із показників яких є оцінки. Позитивні оцінки повідомляють учню, що його знання зростають, він робить прогрес, розвивається у важливій сфері свого життя. Вони також інформують, що він досягає цілей, пов'язаних з виконуваною роллю. Інтеріоризація цих цілей, пов'язана з наданням учнем сенсу шкільній освіті, є одним з вимірів психічного добробуту в концепції PERMA. Нарешті, останнім компонентом є **позитивні та негативні емоції, пов'язані зі школою**. Хоча в окремих теоретичних моделях і класифікаціях вимірів психічного добробуту в школі ці чинники називаються по-різному, серед дослідників існує загальна згода щодо необхідності враховувати обидва виміри емоційного ставлення. У нашому дослідженні позитивний вимір був концептуалізований як емоційна інтеграція зі школою, що проявляється через позитивне ставлення до навчального закладу, тоді як негативний вимір трактувався як прояв шкільної тривожності. Варто додати, що шкільна тривожність досить часто розглядається як один з проявів негативних емоцій, що відчуються у зв'язку зі школою (Hossain та ін., 2023), а в опитувальнику для емпіричного тестування моделі PERMA її просто трактують як окремий чинник (Kern та ін., 2015). Дослідження психосоціального добробуту учнів шкіл, що брали участь у проєкті «Школа, доступна для всіх», дозволяє глибоко зрозуміти виклики, з якими стикаються діти та молодь із різних соціальних середовищ, а також ідентифікувати чинники, що можуть сприяти їхній адаптації в шкільному середовищі. Це особливо важливо в контексті інклюзивної освіти, метою якої є забезпечення рівного доступу до високоякісної освіти незалежно від індивідуальних та середовищних відмінностей (Dyson, Millward, 2000). Залучення шкільної спільноти, включно з учителями та однолітками, у процес підтримки психічного добробуту учнів може суттєво зменшити виникнення бар'єрів, таких як брак прийняття чи відчуття самотності, які негативно впливають на освітнє та соціальне функціонування учнів з досвідом міграції та з особливими освітніми потребами.



РИС. 1

**Багатовимірний підхід до психосоціального добробуту в дослідженні «Психосоціальний добробут учнів у школі в різномірних класах»****ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ ДОБРОБУТ УЧНІВ У ШКОЛІ****1.3 Операціоналізація вимірів психосоціального добробуту в школі****Вимір І. Педагогічні навчально-виховні практики****Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання**

Сприйняття інклюзивних практик учнями можна описати як суб'єктивний досвід взаємодії з учителем, що показує, наскільки учні відчувають себе поміченими, прийнятими та підтриманими у своїй індивідуальності під час навчального процесу. У нашому дослідженні цей конструкт включає, зокрема, відчуття учнів, що вчитель помічає їхні можливості, враховує їхні емоції, інтереси та адаптує методи навчання до їхніх освітніх потреб. На практиці це означає, що учні не лише спостерігають за діями вчителя, а й емоційно реагують на те, як до них ставляться в класі. Вони більшою мірою почувуються в безпеці, змотивованими та залученими тоді, коли вчитель застосовує інклюзивний підхід, тобто бачить у різноманітності класу цінність, а не проблему. Варто підкреслити, що сприйняття інклюзивності виходить за межі оцінки технічних навичок учителя – це відбиття його ставлення, емпатії та здатності будувати взаємини на основі поваги, що безпосередньо впливає на психічний добробут, мотивацію та почуття приналежності учнів. Практики інклюзивного навчання охоплюють способи реагування під час проектування освітнього



досвіду на відмінності (культурні, мовні, когнітивні, соціальні) та позиції прийняття й гнучкості щодо індивідуальних потреб учнів. Зв'язок між сприйняттям інклюзивних практик учителем та шкільним добробутом підтверджено в дослідженнях. Коли учні оцінювали педагогічний підхід учителя як більш інклюзивний, покращувалися їхнє відчуття шкільного добробуту, соціальної інтеграції та успішності в навчанні (Alnahdi, 2024; Venetz та ін., 2015).

### Сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя

Сприйняття учнями нерівності у ставленні з боку вчителів пов'язане з суб'єктивним переконанням учнів у тому, що вчителі не ставляться до всіх учнів однаково, демонструючи різницю в рівні надання підтримки, поваги та справедливості у щоденній навчальній та виховній взаємодії. Цей конструкт показує досвід учнів щодо якості взаємин з учителями, включно з готовністю останніх підтримувати розвиток учнів, визнавати їхні індивідуальні перспективи та забезпечувати справедливе і мотиваційне освітнє середовище. Ставлення, що сприймається учнями як нерівність, може проявлятися у відсутності емоційної підтримки, ігноруванні голосу учня в процесах прийняття рішень, застосуванні непослідовних критеріїв оцінювання, а також у різному рівні залученості вчителя залежно від характеристик учня (наприклад, походження, навчальні досягнення, поведінка). Воно може негативно впливати на почуття приналежності, психічний добробут у школі та навчальну самооцінку учнів. У міжнародній літературі цей конструкт розглядають у рамках аналізу взаємодій учитель – учень та шкільної справедливості. У представленому дослідженні вимірювалося учнівське сприйняття підтримки та справедливості, що підкреслює значення рівноправного, шанобливого та мотиваційного ставлення до учнів у освітньому просторі. У цьому підході ставлення, що сприймається учнями як нерівність, не обов'язково означає явну дискримінацію – воно може набувати тонких форм, які, проте, реально впливають на відчуття рівності можливостей і справедливості серед учнів. Дослідження показують ланцюговий медіаційний ефект дискримінаційних дій учителя, що можуть запускати низку негативних емоційно-соціальних процесів, призводячи до погіршення психічного стану учнів (Jiang, 2023).

## Вимір II. Стосунки з однолітками у класі

### Самотність і незадоволеність взаєминами з однолітками

Включений у дослідження вимір самотності та відчуття незадоволеності взаєминами з однолітками в шкільному середовищі демонструє суб'єктивне почуття самотності та проблеми у взаєминах з ровесниками. Тут суб'єктивна самотність розуміється як розрив між очікуваним і фактичним станом своїх міжособистісних взаємин, що призводить до виникнення негативних емоцій, таких як смуток чи тривога (Asher, Weeks, 2013, за:

Humenny та ін., 2020). А отже, самотність є неприємним і стресогенним станом, пов'язаним із незадоволенням потреби у близькості (Asher, Weeks, 2013, за: Grygiel, Humenny, 2016). Дедалі більше значення стосунків з ровесниками для доброго самопочуття та задоволення життям, що спостерігається зі збільшенням віку дитини (Schwartz-Mette та ін., 2020), зумовлює те, що нездатність налагоджувати дружні чи товариські зв'язки має негативний вплив на загальне відчуття приналежності до класу/групи, соціальну ідентифікацію, самооцінку та психічний добробут молодих людей (Birkeland та ін., 2014).

### Суб'єктивний статус серед однолітків

Статус серед однолітків стосується позиції, яку індивід займає в соціальній ієрархії серед своїх однолітків, зазвичай у шкільному контексті. Це складне явище, що охоплює оцінку соціальної прийнятності, популярності та взаємостосунків, які індивід вибудовує в групі ровесників. Суб'єктивний статус серед однолітків у цьому дослідженні визначається як суб'єктивне відчуття особою власної позиції та позитивного сприйняття в групі. До нього входить оцінка власної популярності в групі, суб'єктивної соціальної привабливості, а також того, наскільки особа відчуває себе важливою чи улюбленою серед однолітків і кимось, із ким рахуються інші (Grygiel та ін., 2025, у друзі). Цей статус впливає на почуття власної цінності та суб'єктивний добробут (Anderson та ін., 2012), а його низький рівень асоціюється зі стресом і труднощами у психосоціальному функціонуванні (Giletta та ін., 2021).

### Відчуття соціальної включеності

Соціальна включеність стосується взаємин респондентів з їхніми однокласниками та означає суб'єктивну оцінку того, наскільки індивід відчуває себе прийнятним, зрозумілим та повноправним членом класної спільноти. У такому розумінні соціальна включеність передбачає інтеграцію у групу однолітків і стосується почуття приналежності до неї, позитивних міжособистісних взаємин, а також браку виключення, ізоляції чи відторгнення. Високий рівень соціальної включеності сприяє кращому психічному самопочуттю та загальному розумінню психосоціального добробуту (Bukowski та ін., 2018; Giletta та ін., 2021).

### Досвід зазнавання агресії з боку однолітків

Агресія серед однолітків – це свідома і навмисна поведінка, спрямована на завдання шкоди ровеснику (Aronson та ін., 2006). Жертві надзвичайно складно захиститися від такого типу дій, а їх наслідки для психіки можуть бути дуже серйозними, незалежно від того, чи йдеться про фізичне, чи про психічне насильство (Haile та ін., 2024). Існує багато видів агресії. У цьому дослідженні було зосереджено увагу на таких її вимірах:

1) фізична агресія – відбувається у формі прямого контакту агресора з жертвою, наприклад, штовхання, повалення чи побиття; 2) реляційна агресія – свідомо здійснювані дії, що знижують статус жертви у групі або призводять до її виключення, як-от пліткування чи ізоляція; 3) вербальна агресія – проявляється у присутності жертви через образи, дражнення або висміювання; 4) матеріальна агресія, наприклад, крадіжка чи нищення власності жертви. Однією з найбільш руйнівних форм агресії серед ровесників є булінг, що несе за собою важливі наслідки для жертв. Це свідомі, тривалі й повторювані агресивні дії, у яких агресор явно домінує над жертвою, позбавленою ефективних засобів захисту (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013). Усе більше досліджень показує, що переживання насильства з боку однолітків у школі пов'язане з довгостроковими негативними наслідками для психічного здоров'я (Arseneault, 2018; Klomek та ін., 2015; Moore та ін., 2017). Насильство серед однолітків загалом визнається суттєвим стресогенним чинником (Östberg та ін., 2018), а його шкідливий вплив на здоров'я реалізується через різні механізми.

### Міжособистісна самоефективність

Почуття власної ефективності стосується того, як індивіди сприймають свою здатність компетентно виконувати певні дії. Воно формується на основі попереднього досвіду успіхів у подібних завданнях та завдяки соціальним сигналам, що надходять від інших (Bandura, 2012). У цьому контексті в дослідженні цю змінну операціоналізовано як суб'єктивну здатність учнів справлятися з соціальними викликами (Muris, 2001), що проявляється в налагодженні задовільних взаємин з однолітками та у вмінні бути асертивними в різних соціальних ситуаціях. Міжособистісна самоефективність – це переконання особи у власній здатності ефективно функціонувати у соціальних ситуаціях, зокрема у сфері налагодження та підтримання стосунків, вираження власних потреб і поглядів, а також розв'язання конфліктів у взаємодії з ровесниками. Соціальні форми почуття власної ефективності є прогностичними щодо здатності молоді долати соціальні виклики. Вищий рівень соціальної самоефективності співвідноситься з більшою готовністю протистояти тиску щодо ризикованої поведінки (Minter, Pritzker, 2015).

### Вимір III. Мотиваційно-емоційна залученість у навчання в школі

#### Відчуття освітньої мети

Відчуття освітньої мети стосується суб'єктивного переконання учнів у тому, що їхня навчальна діяльність має сенс, є цінною та корисною як у контексті здобуття знань, так і в перспективі майбутнього життя. Воно охоплює усвідомлення того, що участь у заняттях, виконання завдань і засвоєння знань пов'язане з конкретною метою та має значення, що виходить за межі поточних шкільних вимог. Відчуття освітньої мети розглядається як



конструкція, що формує суб'єктивний добробут учнів (Renshaw та ін., 2015). На цьому етапі життя освітня ідентичність загалом виступає важливим предиктором психічного добробуту учнів (Sharma, Yukhymenko-Lescroart, 2023). Особливо важливим є те, що відчуття освітньої мети – як центральний компонент освітньої ідентичності – може виконувати функцію, що поєднує шкільний досвід учнів з їхніми ширшими уявленнями про сенс життя.

## Академічна Я-концепція

У широкому сенсі, академічна Я-концепція (англ. *academic self-concept*) – це уявлення учнів про власний інтелектуальний потенціал, необхідний для подолання освітніх вимог школи. Він є ключовим елементом ієрархічної та багатовимірної моделі самосприйняття, яка розгалужується на академічну та неакадемічну Я-концепцію. А отже, вона становить автономну частину ширшого уявлення про власне «Я» (Kadir, Yeung, 2020). Це поняття має давню наукову традицію, що сягає 70-х років XX століття (Marsh, Shavelson, 1985; Shavelson та ін., 1976) Академічна Я-концепція є надзвичайно поширеним конструктом у світових дослідженнях з психології освіти та педагогіки, оскільки виявилася стабільним предиктором навчальних досягнень. Учні, які переконані в тому, що навчання для них є легким, що вони швидко засвоюють матеріал та є «успішними учнями», досягають кращих результатів, ніж ті, хто має негативніше уявлення про власний потенціал, причому цей ефект не зумовлений реальними відмінностями у здібностях учнів (Schneider, Sparfeldt, 2020). Це пояснюється тим, що позитивніше уявлення про власні можливості підвищує навчальну мотивацію та залученість учнів. Зацікавленість педагогів та освітніх психологів академічною Я-концепцією пояснюється тим, що вона виявилася кращим предиктором навчальних досягнень, ніж традиційні мотиваційні чинники, такі як шкільні інтереси учнів. Існують дві наукові традиції у вивченні академічної Я-концепції учнів: 1) предметно-орієнтований підхід, за яким оцінюється уявлення учнів про їхній потенціал у конкретних дисциплінах, таких як математика, рідна мова тощо; 2) загальний підхід, що трактує цей потенціал глобально. У нашому дослідженні було застосовано другий підхід.

## Емоційне ставлення до школи

У багатьох щоденних розмовах про школу, що ведуться у різних соціальних контекстах, постає питання, чи подобається учням їхня школа. Емоційне ставлення учнів до школи, яке також визначається як емоційний зв'язок зі школою, нерідко ототожнюється з їхнім психічним добробутом у школі, хоча – як зазначалося раніше – сучасні концепції шкільного добробуту мають багатовимірний характер (Guillemont, Hessels, 2022). Водночас тепле, позитивне емоційне ставлення до школи та відчуття комфорту в ній становлять важливий компонент психічного добробуту в школі. Це ставлення не можна зводити лише до гедоністичного виміру – тобто приємного емоційного досвіду, оскільки воно охоплює



також ідентифікацію з інституцією школи і її соціалізаційним середовищем та відчуття приналежності, яке іноді називають емоційною залученістю (Fredricks та ін., 2005).

Емоційний зв'язок зі школою позитивно корелює з багатьма аспектами функціонування учнів, важливими для якості їхньої соціалізації. Насамперед він є вагомим предиктором навчальних досягнень (Wong та ін., 2024). Крім того, такий зв'язок знижує ризик передчасного припинення навчання (Knickenberg та ін., 2022). Він також виконує захисну функцію стосовно інших суттєвих загроз соціалізації, таких як загострення депресивних симптомів чи схильність до ризикованої та девіантної поведінки (Markowitz, 2017).

## Вимір IV. Навчальні досягнення

### Підсумкові річні оцінки

Навчальні досягнення, які часто ототожнюють з результатами в навчанні та формальними оцінками, становлять фундаментальний елемент освітнього досвіду кожного учня. Хоча інтуїтивно вони пов'язуються передусім з навчальним виміром, насправді вони тісно інтегровані з ширшим поняттям психосоціального добробуту в школі (Guillemont, Hessels, 2022). Освітні успіхи не лише показують рівень засвоєння знань, але й істотно впливають на психічне та соціальне функціонування учня як у шкільному середовищі, так і поза ним. Позитивні результати навчання, зокрема високі оцінки, сприяють формуванню почуття власної цінності та компетентності, що є основою психічного добробуту (Deci, Ryan, 2000). Згідно з теорією самодетермінації, задоволення потреби у відчутті компетентності, тобто власної ефективності в діях, є ключовим чинником розвитку внутрішньої мотивації та загального задоволення життям (Ryan, Deci, 2017). Високі оцінки можуть виступати конкретним доказом результативності зусиль учня, зміцнюючи його впевненість у собі та позитивне ставлення до подальшого навчання. Учні, які регулярно досягають високих результатів, зазвичай виявляють більше зацікавлення навчальним процесом, демонструють сильнішу мотивацію та готовність братися за складніші завдання. Відчуття успіху формує стійкість до труднощів, допомагаючи учням ефективніше справлятися з фрустрацією та невдачами (Martin, Marsh, 2008). У контексті психічного добробуту важливо підкреслити, що навчальні досягнення виконують захисну функцію: вони підтримують позитивний досвід навчання, можуть знижувати рівень стресу, пов'язаного зі школою, а також сприяють формуванню позитивного образу себе як учня. Ба більше, високі результати тісно корелюють зі збереженням емоційного зв'язку зі школою, що, своєю чергою, захищає учнів від передчасного припинення навчання та виконує превентивну роль щодо інших соціалізаційних ризиків, таких як посилення симптомів депресії чи схильність до ризикованої поведінки.



У цій публікації навчальні досягнення, операціоналізовані як підсумкові річні оцінки з польської мови та математики, аналізуються як одна зі складових психосоціального добробуту в школі.

## **Вимір V. Позитивні та негативні емоції, пов'язані зі школою**

### **Шкільна тривожність**

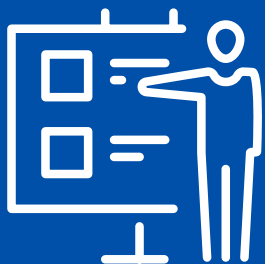
Шкільна тривожність розуміється як переживання негативної емоційної реакції, що виникає у зв'язку з оцінкою освітньої ситуації в широкому сенсі як стресової. Суб'єктивне відчуття тривоги є результатом взаємодії середовищних чинників (наприклад, очікувань щодо навчальних досягнень, освітніх вимог) та індивідуальних характеристик (схильності до переживання тривоги, суб'єктивної самоефективності, попереднього освітнього досвіду). У ситуації, що інтерпретується як стресова, відбувається оцінка рівня загрози у співвідношенні з оцінкою власних ресурсів для подолання завдання (Кесседі, 2022; Finch та ін., 2024). У науковій літературі шкільна тривожність розглядається як загальний конструкт або деталізується стосовно окремих навчальних завдань (наприклад, тривожність перед тестами) чи навчальних дисциплін (наприклад, математична тривожність). За концепцією Кесседі (2022; Finch та ін., 2024), шкільна тривожність трактується як «парасольковий» конструкт, що ієрархічно охоплює згадані специфічні виміри ситуативної тривоги в освітньому контексті. У шкільному середовищі також беруться до уваги інші види тривожності, зокрема соціальна тривожність. А в ширшому контексті психічного здоров'я дітей та підлітків виокремлюють також тривожні розлади, які розглядаються як окрема нозологічна одиниця.

У цій праці ми зосереджуємося на шкільній тривожності як на широкому, інтегрованому конструкті, що визначається як неприємні емоції та стан занепокоєння, які виникають у відповідь на навчальні завдання чи ситуації, що сприймаються як загрозові.

### **Радість від навчання**

Радість від навчання визначається як переживання позитивних і водночас активаційних емоцій та думок у процесі виконання навчальних завдань (Renshaw та ін., 2015). Вона включає такі компоненти, як зацікавленість навчанням і здобуттям знань. Це суб'єктивний та індивідуальний досвід, який виникає, коли учні усвідомлюють, що розуміють нові явища, розширюють свої знання, можуть контролювати власний процес навчання та досягати поставлених цілей завдяки наявним знанням. Варто підкреслити, що освітня культура, зорієнтована переважно на результати та досягнення, може істотно знижувати суб'єктивне відчуття радості від навчання, незалежно від етапу освіти (див. Cronqvist, 2021, 2024).

# 02.



## Мета дослідження та методологічні припущення



02.

# Мета дослідження та методологічні припущення

## 2.1 Мета дослідження

Дослідження добробуту учнів у різnorідних класах було одним з модулів ширшого дослідницького компонента, реалізованого в межах проєкту «Школа, доступна для всіх». Завданням представлених у цьому матеріалі досліджень було:

- Здійснити характеристику психосоціального добробуту в школі в п'яти вимірах у різноманітних класних спільнотах.
- Порівняти рівень добробуту в цих п'яти вимірах між учнями з досвідом міграції з України та їхніми однолітками, які відвідують польські школи.
- Провести аналіз предикторів добробуту серед таких змінних, як польське чи українське походження, освітній рівень, сімейна ситуація, наявність чи брак особливих освітніх потреб, стать.

Дослідження виконувалися у природних умовах – у класах загального типу, які становили одиницю аналізу. Такий підхід дозволив зафіксувати соціально-емоційне функціонування дітей у різnorідних групах однолітків у їхньому звичному освітньому середовищі. Шкільний клас, як динамічна соціальна система, був розглянутий як цілісний контекст виховно-освітніх впливів, що дало можливість простежити природно сформовані взаємовідносини, моделі взаємодії та форми участі учнів з різними потребами. На відміну від досліджень, заснованих на штучно сформованих вибірках, тут не здійснювався селективний відбір учнів за індивідуальними ознаками та не створювалися однорідні групи респондентів – аналізувалися реальні класні структури, що демонструють повсякденну освітню практику. Таке методологічне рішення сприяло отриманню даних із високою екологічною цінністю та контекстуальною валідністю.



Метою дослідження було описати ті виміри добробуту, у яких слід планувати методичні та підтримувальні заходи, аби вони ефективно відповідали на потреби всіх учнів, з особливим урахуванням школярів з індивідуалізованими освітніми потребами. Дослідження мали діагностичний, а не оцінювальний характер – завданням було надати розширене знання про те, як функціонують учні в різnorідному шкільному середовищі та які сфери їхнього добробуту вимагають особливої підтримки, тож саме тому від формулювання гіпотез було вирішено відмовитися.

Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для:

- розроблення ефективних, інклюзивних методичних рішень;
- підтримки вчителів і фахівців у створенні доступного освітнього середовища;
- посилення компонента психосоціального добробуту в школі як мети та водночас результату інклюзивної освіти;
- точнішого спрямування допоміжних і психолого-педагогічних заходів у шкільному середовищі.

У ширшій перспективі дослідження вписуються в стратегічну мету проєкту, якою є підтримка фахівців у розбудові доступної, справедливої та інтегративної освіти, де психосоціальний добробут учня виступає одним з ключових критеріїв ефективності освітніх і виховних дій. Ґрунтовне розуміння особливостей психосоціального добробуту учнів початкових шкіл у Польщі може сприяти визначенню зон ризику, що потребують здійснення інтегрованих та скоординованих втручань на індивідуальному, локальному й системному рівнях.

## 2.2 Опис дослідницьких інструментів

Для вимірювання психосоціального добробуту учнів у школі в багатовимірному підході було використано набір різних психометричних інструментів, кожен з яких представляв окремий, теоретично обґрунтований вимір добробуту. У дослідженні застосовувалися наявні польські адаптації оригінальних методик або ж здійснювалася їхня адаптація відповідно до потреб цього дослідження. Процедура адаптації проходила згідно з принципами культурної адаптації психометричних інструментів (Hornowska і Paluchowski, 2004) і включала кілька етапів: паралельний переклад двома перекладачами, порівняння отриманих версій, ухвалення узгодженого варіанта, зворотний переклад, аналіз та редагування тексту, а також погодження командою експертів інших необхідних змін, зокрема: модифікацію, додавання чи вилучення окремих запитань з огляду на їхній зміст і/або форму, зміну шкали відповідей.



ТАБ. 1

## Інструменти, використані у дослідженні «Психосоціальний добробут у школі в різnorідних класах»

Вимір психосоціального добробуту	Конкретний аспект	Інструмент
Педагогічні навчально-виховні практики	Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання	Inclusive Teaching Practices Scale – S-ITPS; підшкала «Personalisation» Шкала практик інклюзивного навчання; підшкала «Персоналізація»
	Суб'єктивне сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя	Teacher Discrimination Behavior – TDB Дискримінаційна поведінка вчителя
Стосунки з однолітками у класі	Самотність і незадоволення стосунками з однолітками	Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire – LSDQ Опитувальник самотності та соціальної незадоволеності
	Суб'єктивний статус серед однолітків	Perceived Social Position among Peers Questionnaire – PSPPQ Опитувальник суб'єктивного соціального статусу серед однолітків
	Відчуття соціальної включеності	Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ; підшкала «Social Inclusion» Опитувальник сприйняття інклюзії; підшкала «Соціальна включеність»
	Досвід зазнавання агресії з боку однолітків	European Bullying Intervention Project Questionnaire – EBIP-Q; підшкала «Victimization» Опитувальник Європейського проекту протидії булінгу, підшкала «Віктимізація»
	Міжособистісна самоефективність	Self-Efficacy Questionnaire for Children – SEQ-C Опитувальник оцінки самоефективності для дітей

Вимір психосоціального добробуту	Конкретний аспект	Інструмент
Мотиваційно-емоційна залученість у навчання в школі	Відчуття освітньої мети	Student Subjective Wellbeing Questionnaire – SSWQ; підшкала «Educational Purpose Scale» (EPS) Опитувальник суб'єктивного добробуту учня; підшкала «Освітня мета»
	Академічна Я-концепція	Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ; підшкала «Academic Self-Concept» Опитувальник сприйняття інклюзії; підшкала «Академічна Я-концепція»
	Емоційне ставлення до школи	Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ; підшкала «Emotional Inclusion» Опитувальник сприйняття включеності; підшкала «Емоційна залученість»
Навчальні досягнення	Підсумкові річні оцінки	Підсумкова річна оцінка з польської мови у польській школі
		Підсумкова річна оцінка з математики у польській школі
Позитивні та негативні емоції, пов'язані зі школою	Шкільна тривожність	Academic Anxiety Scale – AAS Шкала шкільної тривожності
	Радість від навчання	Student Subjective Wellbeing Questionnaire – SSWQ; підшкала «Joy of learning» Опитувальник суб'єктивного добробуту учня, підшкала «Радість від навчання»



## 2.2.1 Інструменти для оцінки педагогічних навчально-виховних практик

Психосоціальний добробут учня в шкільному середовищі значною мірою формується якістю стосунків з учителями та способом організації навчально-виховного процесу. У цьому дослідженні особливу увагу приділено двом аспектам такого досвіду: сприйняттю практик інклюзивного навчання та сприйняттю ставлення з боку вчителів. Обидва виміри є ключовими для формування шкільного клімату, що підтримує залученість, почуття приналежності та довіру у взаєминах між учнем і вчителем. Для їх оцінювання використано взаємодоповнювальні інструменти опитування, які дозволяють помітити як інклюзивний характер навчання, так і рівень справедливості та підтримки в міжособистісних контактах. Нижче подано деталі використаних шкал.

### ■ **Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання**

Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання оцінювалося за допомогою польської версії шкали «Inclusive Teaching Practices Scale – Student version» (S-ITPS), початково розробленої Шваб та ін. (2019), у польській адаптації Шумського та ін. (2022). Цей інструмент слугує для оцінки того, наскільки учні помічають інклюзивний підхід учителя, що розуміється як урахування індивідуальних можливостей, емоцій, інтересів та освітніх потреб учнів. У дослідженні використано твердження, що стосувалися одного з вимірів цієї шкали – персоналізації. Опитані учні оцінювали сім тверджень, які починалися словами «На уроці...» та стосувалися практик учителя польської мови. Приклади тверджень: «...мій учитель польської мови враховує мої можливості» та «...мій учитель польської мови зважає на мої почуття». Відповіді давалися за 4-бальною шкалою: 1 – «Так», 2 – «Радше так», 3 – «Радше ні», 4 – «ні». Перед аналізом дані були перекодовані так, щоб вищий бал означав вищий рівень відчуття інклюзивності. Показник надійності альфа Кронбаха для шкали в цьому дослідженні становив 0,84.

Шкала S-ITPS є корисним інструментом для вивчення якості взаємин «учитель – учень» у контексті інклюзивної освіти та ідентифікації практик, що підтримують різноманітність у класі.

### ■ **Сприйняття нерівності у ставленні вчителя**

Сприйняття учнями поведінкових проявів учителів, що свідчать про дискримінацію або її брак, вимірювалися за допомогою обраних тверджень зі шкали «Teacher Discrimination Behavior» (TDB), розробленої в контексті досліджень взаємин «учитель – учень» та відчуття справедливого ставлення (Jiang та ін., 2023). У модифікованій для цього дослідження версії учні оцінювали сім тверджень, що стосувалися емоційної підтримки, справедливості



та мотиваційного характеру взаємодії з учителями, наприклад: «Мої вчителі завжди мотивують мене ставати кращим/кращою» та «Учителі поважають мою думку». Відповіді давалися за 5-бальною шкалою: 1 – «Зовсім не погоджуюся», 2 – «Радше не погоджуюся», 3 – «Важко сказати», 4 – «Радше погоджуюся», 5 – «Цілком погоджуюся». Показник надійності альфа Кронбаха для шкали у цьому дослідженні становив 0,87.

Ця шкала зображує позитивні аспекти ставлення до учня з боку вчителів і була використана як показник відчуття прийняття, рівності та підтримки у шкільному середовищі. Вищі результати свідчили про більш позитивне сприйняття учнями поведінки вчителів, яку вони інтерпретували як справедливу й підтримувальну. Інструмент дає змогу аналізувати, наскільки учні відчують себе трактованими у спосіб, що сприяє їхньому розвитку, незалежно від індивідуальних відмінностей чи труднощів.

## 2.2.2 Інструменти для оцінки взаємин з однокласниками

Психосоціальний добробут учня у шкільному середовищі значною мірою залежить від якості його взаємин з ровесниками, а також відчуття приналежності та прийняття у групі. У цьому дослідженні застосовано багатовимірний підхід до оцінки соціального аспекту добробуту, який охоплює як позитивний (наприклад, статус у групі однолітків, міжособистісна самоефективність), так і негативний досвід у взаєминах (зокрема, відчуття самотності, переживання булінгу). Використано чотири взаємодоповнювальні інструменти опитування, що дозволяють зафіксувати широкий спектр суб'єктивних переживань учнів у контексті стосунків з ровесниками. Нижче подано детальний опис застосованих шкал.

### ■ Самотність і незадоволеність взаєминами з однолітками

Самотність і незадоволеність взаєминами з однолітками у шкільному середовищі вимірювалися за допомогою «Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire» (LSDQ) Кессіді та Ашера (Cassidy та Asher, 1992) у польській адаптації Йоанни Смоґожевської (Smogorzewska та ін., 2024). Цей опитувальник було створено для вимірювання суб'єктивного досвіду самотності та труднощів у стосунках з ровесниками. Він посідає вагоме місце в дослідженнях міжособистісних відносин дітей і підлітків та високими психометричними показниками надійності та валідності (Cassidy, Asher, 1992). Для потреб цього дослідження інструмент було модифіковано. Модифікація полягала в адаптації змісту пунктів шкали LSDQ до рівня володіння мовою, що підходить також для учнів старших класів початкової школи. Зокрема, слово «діти» замінено на «однолітки» або «однокласники», а деякі контексти уточнено, наприклад, «гратися» замінено на «проводити вільний час». Так, твердження «У школі є діти, з якими я можу поговорити» змінено на «У школі є однолітки, з якими я можу поговорити»; «Я вмю співпрацювати

з іншими дітьми у школі» – на «Я вмію співпрацювати з іншими однокласниками у школі»; а «У школі є діти, з якими я граюся» – на «У школі є однокласники, з якими я проводжу вільний час». Крім того, формат відповідей змінено з трирівневої шкали (1 – «ні», 2 – «Інколи», 3 – «Так») на чотирирівневу 1 – «Зовсім не погоджуюся», 2 – «Радше не погоджуюся», 3 – «Радше погоджуюся», 4 – «Цілком погоджуюся», що також мало на меті кращу адаптацію інструменту для старших учнів. Загалом опитувальник складається з 23 тверджень, з яких 8 стосуються загального ставлення до школи, а решта – відчуття самотності в шкільному середовищі. У дослідженні використано 15 тверджень, у яких учні оцінювали, наскільки наведені висловлювання відповідають їхнім власним переживанням. Показник надійності альфа Кронбаха для шкали у цьому дослідженні становив 0,92.

Сім із п'ятнадцяти тверджень стосувалися безпосередньо труднощів у соціальних взаєминах – таких як самотність, відторгнення або брак прийняття. Відповіді на твердження, що вказували на задоволення соціальними контактами, були інвертовані перед розрахунком загального показника, аби вищі результати відповідали вищому рівню самотності й нижчому рівню задоволеності стосунками з ровесниками, відповідно до завдань аналізу.

#### ■ Суб'єктивний статус серед однолітків

Суб'єктивний статус учня в групі однолітків було виміряно за допомогою семи пунктів опитувальника «Perceived Social Position among Peers Questionnaire» (PSP PQ), розробленого Грігелем та співавторами (Grygiel i in., у друці). Інструмент призначений для оцінки суб'єктивного відчуття соціального становища учня в класному колективі, зокрема в контексті визнання, впливу та соціальної привабливості.

Учні оцінювали ступінь згоди з твердженнями, що стосуються їхніх стосунків з однолітками, наприклад: «Однокласники часто шукають мого товариства під час перерв або у вільний час» та «Зазвичай я належу до перших, кого запрошують на вечірки чи зустрічі, організовані однокласниками». Відповіді надавалися за 5-бальною шкалою Лайкерта: 1 – «Зовсім не погоджуюся», 2 – «Радше не погоджуюся», 3 – «Важко сказати», 4 – «Радше погоджуюся», 5 – «Цілком погоджуюся». Показник надійності альфа Кронбаха для цієї шкали у дослідженні становив 0,86.

Вищі результати свідчили про вищий сприйнятий соціальний статус у класі – відчуття, що учень є особою, яку цінують, запрошують і яка є впливовою в очах однолітків.



## ■ Відчуття соціальної включеності

Соціальна включеність вимірювалася за допомогою підшкали «Соціальна включеність» (Social Inclusion) учнівської версії опитувальника сприйняття включеності (Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ), розробленого Венецом та ін. (2015; див. Zurbriggen та ін., 2019) у польській адаптації Г. Шумського та ін. (2021). Шкала включає чотири позиції, що стосуються стосунків з однолітками та почуття прийняття у класі. Приклади тверджень: «У класі я маю багато друзів» та «Я добре знаходжу спільну мову зі своїми однокласниками».

Учні оцінювали ступінь згоди за 4-бальною шкалою: 1 – «Зовсім не погоджуюся», 2 – «Радше не погоджуюся», 3 – «Радше погоджуюся», 4 – «Цілком погоджуюся». Вищі результати вказували на вищий рівень соціальної інтеграції у шкільному середовищі. У дослідженні Цурбріггена та ін. (2019) підшкала продемонструвала високу надійність ( $\alpha = 0,84$ ) та підтверджену теоретичну валідність. У цьому дослідженні показник альфа Кронбаха становив 0,84.

## ■ Досвід зазнавання агресії з боку однолітків

Досвід зазнавання агресії оцінювався за допомогою підшкали «Віктимізація» у польській адаптації опитувальника «European Bullying Intervention Project Questionnaire» (EBIP-Q), розробленого спершу в межах європейського проєкту «Daphne III» (Brighi та ін., 2012), а згодом адаптованого до польського контексту Е. Твардовською-Сташек та ін. (2018).

Підшкала складається з семи пунктів, що охоплюють різні форми агресії з боку однолітків: фізичну, вербальну та реляційну агресію, а також залякування. Учні відповідали, як часто протягом останніх двох місяців вони стикалися з подібними ситуаціями, використовуючи 5-бальну шкалу: 1 – «Ніколи», 2 – «Один або два рази», 3 – «Приблизно раз на місяць», 4 – «Приблизно раз на тиждень», 5 – «Частіше, ніж раз на тиждень». Приклади пунктів включали такі твердження: «Мене відштовхували або ігнорували однокласники» та «Хтось із однолітків мене залякував».

У дослідженнях валідизації польської версії EBIP-Q підшкала жертви продемонструвала високу надійність ( $\alpha = 0,81$ ) та відповідність оригінальній структурі. У цьому дослідженні показник альфа Кронбаха для шкали становив 0,85.

## ■ Міжособистісна самоефективність

Міжособистісна самоефективність вимірювалася за допомогою соціальної підшкали «Self-Efficacy Questionnaire for Children» (SEQ-C), розробленої П. Муріс (2001) та адаптованої польською мовою М. Лагуною та Л. Качмарек (2012). Підшкала призначена для оцінки

переконань учнів щодо власних здібностей справлятися в соціальних ситуаціях, зокрема у встановленні стосунків, розв'язанні конфліктів чи вираженні власних потреб та меж.

Учні відповідали на вісім пунктів, що стосувалися взаємодії з однолітками. Приклади тверджень: «Наскільки добре ти вмієш встановлювати дружбу з однокласниками?», «Наскільки добре ти вмієш висловлювати свою думку, коли однокласники з тобою не погоджуються?». Відповіді давалися за 5-бальною шкалою: 1 – «Дуже погано», 2 – «Погано», 3 – «Посередньо», 4 – «Добре», 5 – «Дуже добре».

В оригінальному дослідженні соціальна підшкала виявила високу надійність ( $\alpha = 0,85$ ; див. Muris, 2001) і високу теоретичну валідність, що підтверджено у вибірках дітей та підлітків шкільного віку. У цьому дослідженні показник альфа Кронбаха становив 0,82.

### 2.2.3 Інструменти для оцінки мотиваційно-емоційної залученості у навчання в школі

Сучасні підходи до вивчення добробуту дітей і молоді підкреслюють значення не лише їхніх соціальних стосунків, але й залучення до освітнього процесу – як на когнітивному, так і на емоційному рівні. У цьому дослідженні мотиваційно-емоційна залученість у навчання в школі розглядалася як багатовимірний конструкт, що охоплює три ключові виміри: реалізацію освітніх цілей, самооцінку як учня та емоційне ставлення до школи.

Оцінювання окремих вимірів здійснювалося за допомогою визнаних психометричних інструментів, які забезпечують валідну діагностику суб'єктивного сприйняття учнями цінності навчальної діяльності, їхньої віри у власні можливості, а також відчуття приналежності та комфорту у шкільному середовищі. Завдяки цьому стало можливим виокремити ключові чинники, що сприяють внутрішній мотивації учнів, а також ідентифікувати потенційні труднощі в їхньому освітньому функціонуванні. Нижче подано детальний опис застосованих шкал.

#### ■ Відчуття освітньої мети

Відчуття освітньої мети оцінювалося за допомогою чотирьох пунктів опитувальника суб'єктивного добробуту учня (Student Subjective Wellbeing Questionnaire – SSWQ; Renshaw та ін., 2015; польська адаптація: Zadworna та ін., 2023). Підшкала «Відчуття освітньої мети» дозволяє визначити, якою мірою учні сприймають свою навчальну діяльність як важливу, змістовну та корисну в навчальному й життєвому контексті. Приклади тверджень: «Я маю відчуття, що те, що я роблю в школі, є важливим» та «Я вірю, що те, чого я навчаюся в школі, допоможе мені в житті».



Учні оцінювали частоту переживання описаних станів протягом останнього місяця, використовуючи 4-бальну шкалу: 1 – «Ніколи», 2 – «Інколи», 3 – «Часто», 4 – «Завжди». Вищі результати свідчили про сильніше відчуття сенсу та цілеспрямованості освітньої діяльності.

Підшкала характеризується високою надійністю. В оригінальній американській версії коефіцієнт альфа Кронбаха для цього виміру становив 0,84 (Renshaw та ін., 2015). У процесі валідизації польської адаптації (SSWQ-PL) отримано подібний показник надійності ( $\alpha = 0,85$ ) (Zadworna та ін., 2023), що підтверджує внутрішню узгодженість шкали. У цьому дослідженні коефіцієнт альфа Кронбаха для шкали становив 0,82.

### ■ Академічна Я-концепція

Академічна Я-концепція оцінювалася за допомогою чотирьох пунктів з підшкали «Академічна Я-концепція» учнівської версії опитувальника сприйняття включеності (Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ; див. Venetz та ін., 2015). Інструмент розроблений для оцінки трьох ключових аспектів психологічного функціонування учнів у шкільному середовищі: відчуття приналежності, взаємостосунків та самооцінки як учня. Опитувальник використовується як у наукових дослідженнях, так і для практичної оцінки результатів інклюзивної освіти та рівня інклюзивності класів.

У дослідженні застосовано чотири пункти, що стосуються сприйняття учнями своїх навчальних компетенцій, наприклад: «Я швидко вчуся» та «Я здібний учень / здібна учениця». Учні оцінювали відповідність кожного твердження власному досвіду за 4-бальною шкалою: 1 – «Зовсім не погоджуюся», 2 – «Радше не погоджуюся», 3 – «Радше погоджуюся», 4 – «Цілком погоджуюся».

Вищий бал свідчить про позитивніше сприйняття власних шкільних здібностей та ефективності діяльності в навчальному середовищі. Згідно з даними Цурбріггена та ін. (2019), ця підшкала демонструє високу надійність ( $\alpha = 0,79$ ) та підтверджену теоретичну валідність. Опитувальник PIQ особливо корисний для досліджень учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема в контексті інтеграції та включення учнів з особливими освітніми потребами. Коефіцієнт альфа Кронбаха для підшкали в цьому дослідженні становив 0,80.

### ■ Емоційне ставлення до школи

Емоційне включення оцінювалося за допомогою підшкали «Емоційна залученість» учнівської версії опитувальника сприйняття включеності (Perceptions of Inclusion Questionnaire – PIQ), розробленого Венецом та ін. (2015).



Підшкала емоційної залученості (Emotional Inclusion) стосується емоційного ставлення учня до школи як місця, де він відчуває, що його приймають, йому комфортно і він у безпеці. Учні оцінювали чотири твердження, зокрема: «Мені подобається ходити до школи» та «У школі мені дуже подобається». Вони визначали ступінь відповідності власним відчуттям за 4-бальною шкалою: 1 – «Зовсім не погоджуюся», 2 – «Радше не погоджуюся», 3 – «Радше погоджуюся», 4 – «Цілком погоджуюся».

Вищі результати вказують на позитивний емоційний зв'язок зі школою та відчуття комфорту й задоволення від перебування у шкільному середовищі. У дослідженні Цурбріггена та ін. (2019) підшкала показала високу надійність ( $\alpha = 0,90$ ) та підтверджену теоретичну валідність у вибірках дітей загальноосвітніх шкіл. Коефіцієнт альфа Кронбаха для шкали в цьому дослідженні становив 0,87.

## 2.2.4 Оцінка навчальних досягнень

### ■ Підсумкові річні оцінки з польської мови та математики

У контексті оцінювання психосоціального добробуту учнів важливе місце посідає їхнє навчальне функціонування, що розглядається як результат попереднього освітнього досвіду і пізнавальних компетентностей. У дослідженні застосовано об'єктивний показник навчальних досягнень у вигляді підсумкових річних оцінок з двох ключових предметів – польської мови та математики, отриманих у попередньому навчальному році (див. Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010). Ці дані доповнюють суб'єктивні показники залученості та самооцінки, дозволяючи проаналізувати взаємозв'язок між навчальними результатами та різними аспектами психосоціального добробуту учнів у школі. Деталі способу вимірювання наведено нижче.

Учасники самостійно зазначали оцінки з польської мови та математики, відповідаючи на питання: «Яку оцінку ти отримав/отримала наприкінці року з польської мови у польській школі?» та «Яку оцінку ти отримав/отримала наприкінці року з математики у польській школі?». Учні обирали одну з оцінок у межах польської шкали: від 6 (відмінно) до 1 (незадовільно), відповідно до чинної 6-бальної системи оцінювання.

Для учнів, які в попередньому навчальному році не відвідували польську школу, передбачався варіант відповіді: «Я не навчався / не навчалася в польській школі минулого року». Ці дані дозволяють оцінити об'єктивне навчальне функціонування у двох ключових предметах та слугують індикатором навчально-пізнавальних компетентностей, які можуть аналізуватися в контексті психосоціального добробуту, шкільних емоцій і соціально-когнітивних змінних.



## 2.2.5 Інструменти оцінки позитивних і негативних емоцій, пов'язаних зі школою

Емоції відіграють ключову роль у щоденному функціонуванні учнів і впливають на їхню мотивацію, залученість та навчальні досягнення. Збалансований психосоціальний добробут у школі охоплює як наявність позитивних емоцій, пов'язаних з навчанням, так і обмеження інтенсивності негативних переживань, таких як шкільна тривожність. У дослідженні враховано два взаємодоповнювальні виміри емоційного функціонування учнів: радість від навчання як показник позитивної залученості та шкільну тривожність як прояв емоційного навантаження, пов'язаного з освітніми ситуаціями. Використані інструменти дозволяють комплексно оцінити емоційний вимір психосоціального добробуту учнів у школі, слугуючи відправною точкою для ідентифікації ресурсів та потреб у сфері емоційної підтримки в освітньому середовищі.

### ■ Шкільна тривожність

Рівень шкільної тривожності оцінювався за допомогою шкали шкільної тривожності (Academic Anxiety Scale; див. Cassady, 2022; Cassady та ін., 2019), адаптованої для потреб цього дослідження. Шкала була розроблена для оцінки узагальнених тривожних реакцій учнів і студентів у навчальних ситуаціях. Вона складається з 11 позицій, що описують типові шкільні стресори, такі як страх невдачі, низька впевненість у стосунках з ровесниками, стрес у завданнях чи тривога перед оцінюванням з боку вчителів. Приклади тверджень: «Я часто хвилююся, що мої результати в школі не такі високі, як очікувалося» та «Я схильний/схильна відкладати шкільні завдання, бо вони викликають у мене стрес».

Учасники оцінювали відповідність кожного твердження власному досвіду за 4-бальною шкалою Лайкерта: 1 = «Зовсім не підходить», 4 = «Цілком підходить». Шкала має одновимірну факторну структуру та високу внутрішню надійність ( $\alpha = 0,90$ ; див. Cassady та ін., 2019; Finch та ін., 2024). Інструмент застосовується як у скринінгових, так і в діагностичних дослідженнях, дозволяючи виявляти учнів і студентів, які потребують емоційної підтримки в навчальному середовищі. Коефіцієнт альфа Кронбаха для шкали в цьому дослідженні становив 0,87.

### ■ Радість від навчання

Радість від навчання оцінювалася за допомогою однієї з чотирьох підшкал опитувальника суб'єктивного добробуту учня – польської адаптації «Student Subjective Wellbeing Questionnaire» (SSWQ-PL; див. Renshaw та ін., 2015; польська адаптація: Zadworna та ін., 2023). Ця підшкала складається з чотирьох позицій, що стосуються позитивної залученості учнів у навчальний процес, таких як: «Мені цікаво здобувати шкільні знання» та «Мені подобається навчання



в школі». Учні оцінювали, як часто вони відчували описані стани упродовж останнього місяця, використовуючи 4-бальну шкалу: 1 – «Ніколи», 2 – «Інколи», 3 – «Часто», 4 – «Завжди».

Високі результати в підшкалі зображують справжню зацікавленість навчанням, позитивні емоції під час виконання шкільних завдань та внутрішню мотивацію до навчання.

Інструмент має належні психометричні характеристики, зокрема одновимірну факторну структуру та високу внутрішню надійність ( $\alpha > 0,80$ ; див. Renshaw та ін., 2015; Zadworna та ін., 2023). Показник надійності альфа Кронбаха для шкали в цьому дослідженні становив 0,82. Опитувальник застосовується як у наукових дослідженнях, так і в освітній практиці, сприяючи оцінюванню добробуту учнів шкільного віку.

## 2.2.6 Оцінка рівня мовної адаптації

### ■ Шкала мовної адаптації

Для оцінки рівня мовної адаптації використано спеціально розроблений для цього дослідження опитувальник «Шкала мовної адаптації в школі» (SAJwS). Інструмент призначений для оцінки компетенцій у використанні польської мови в освітньому контексті. Питання охоплюють як мову повсякденної комунікації, так і мову навчального процесу. Вони стосуються сприйняття (розуміння) мови та мовленнєвого вираження, а також дозволяють оцінити суб'єктивне відчуття компетентності у спілкуванні усно та письмово (читання та письмо) польською мовою, а також мовні навички учнів у контексті навчання польською. Шкала складається з п'яти питань, що охоплюють різні аспекти використання польської мови, такі як розуміння вчителя під час уроків, здатність вести розмову з ровесниками, розуміння текстів у підручниках і навчальних матеріалах, вміння писати твори та інші письмові роботи, а також відчуття комфорту при висловленні думки в класі. Учасники оцінювали свої навички та досвід за шкалою від 1 до 5, де 1 – «Дуже погано», 5 – «Дуже добре». Опитувальник дозволяє отримати уявлення про суб'єктивну оцінку рівня мовної адаптації учнів та їхні освітні потреби у вивченні польської мови. Коефіцієнт надійності альфа Кронбаха для шкали в цьому дослідженні становив 0,88.

## 2.3 Процедура дослідження

### 2.3.1 Процедура відбору

У дослідженні застосовано випадковий відбір учасників, при цьому критерієм була належність до шкіл, що беруть участь у проєкті «Школа, доступна для всіх», у яких кількість учнів із досвідом міграції перевищує 20. Дослідження охоплювало учнів 4–8 класів початкових шкіл.



Відбір для дослідження здійснювався у три етапи.

<p><b>1.</b> На першому етапі надіслано електронні листи до обраних шкіл, що брали участь у проєкті «Школа, доступна для всіх», ідентифікованих на основі попередніх даних про кількість учнів із досвідом міграції. У листі було викладено мету дослідження, його значення та переваги участі.</p>	<p><b>2.</b> На другому етапі зв'язок встановлено з іншими закладами, які не були охоплені на першому етапі, але також характеризуються значною кількістю учнів з досвідом міграції. Ці заклади отримали детальну інформацію про дослідження та запрошення до участі.</p>	<p><b>3.</b> Третій етап проводився з метою максимізації кількості учасників. Участь запропоновано школам, які раніше проявили зацікавлення, але не підтвердили своєї участі.</p>
---	---	---

Після процесу відбору шкіл було здійснено вибір шкільних координаторів дослідження, які відповідали за організацію та нагляд за проведенням дослідження у конкретній школі. Їхнім завданням також було отримання згоди на участь учнів у дослідженні від їхніх батьків або законних представників.

### 2.3.2 Етичні питання

Проєкт дослідження отримав схвалення Комісії з етики досліджень Інституту освітніх досліджень, а також погодження Команди з перевірки дослідницьких проєктів ЮНІСЕФ щодо захисту учасників досліджень (Review of UNICEF Research Project Materials for the Protection of Human Subjects).

Під час реалізації дослідження дотримано всіх етичних стандартів проведення досліджень у соціальних науках, зокрема права респондентів на надання згоди та захист приватності, а також забезпечено анонімність збору даних. Через участь у дослідженні неповнолітніх учнів шкільні координатори дослідження – за допомогою класних керівників відібраних класів – звернулися до батьків / законних представників з проханням надати письмову згоду на участь дітей у дослідженні. Згоди були заархівовані. У буклетах, розданих батькам, містилася інформація про дослідження та його мету, а також опис проведення дослідження в школі та процедури, що забезпечують комфорт учасників та анонімність зібраних даних. Також вказано електронну адресу для зв'язку в разі виникнення запитань щодо дослідження.

Для забезпечення комфорту учнів, що брали участь у дослідженні, шкільний координатор дослідження мав гарантувати, що в разі поганого самопочуття учнів, спричиненого участю

у дослідженні, їм буде надано доступ до підтримки з боку спеціаліста з освіти, який працює в цій школі. Батьки та учні були поінформовані про таку можливість.

### 2.3.3 Хід дослідження

Дослідження проводилося в період з листопада 2024 року до квітня 2025 року. Перед початком дослідження учні були проінформовані шкільним координатором дослідження про його мету, добровільність участі та повну анонімність. Учні, які дали згоду на участь у дослідженні, заповнювали анкети в електронній формі через платформу LimeSurvey. Середній час проходження дослідження становив близько 25 хвилин. Анкета була підготовлена польською, українською та російською мовами. Для забезпечення анонімності кожен учень отримав унікальний код, який унеможлиблював ідентифікацію та пов'язування результатів з конкретним учнем. Респонденти, які вказали Україну як країну народження, мали можливість обрати мовну версію анкети з трьох доступних: польської, української або російської.

## 2.4 Соціально-демографічна характеристика вибірки

### 2.4.1 Школи та класи

Відповідно до методологічних передумов, дослідження проводилося у школах, що брали участь у проєкті, в природних умовах – у загальноосвітніх класах (за винятком однієї інтеграційної школи), які виступали системою відліку для самооцінки, здійснюваної учнями. У дослідженні взяли участь 23 школи початкової освіти, з них 22 загальноосвітні та одна інтеграційна. У школах було охоплено 78 класів, при цьому брали участь лише ті учні, батьки яких надали згоду на участь.

Дослідження охоплювало школи, розташовані в населених пунктах різного розміру по всій території Польщі. Загальна кількість учнів, які брали участь у дослідженні, коливалася від 148 до 655 осіб на школу. У кожній школі (загалом усіх класів) навчалося від 1 до 55 учнів із досвідом міграції з України. Крім того, в загальноосвітніх школах кількість учнів з рішенням про потребу в спеціальній освіті становила від 2 до 37 осіб, а в інтеграційній школі – 65 осіб (щодо учнів 1–8 класів).

Як зазначалося раніше, відповідно до теоретичних та методологічних передумов, дослідження охоплювало школи, що брали участь у проєкті «Школа, доступна для всіх», що дозволяє окреслити контекст підтримки, яку отримували ці заклади. Безпосередніми учасниками проєкту були спеціалісти (психологи, педагоги, спеціальні педагоги, логопеди, педагогічні терапевти), які через участь у розширеному циклі навчання за інноваційною

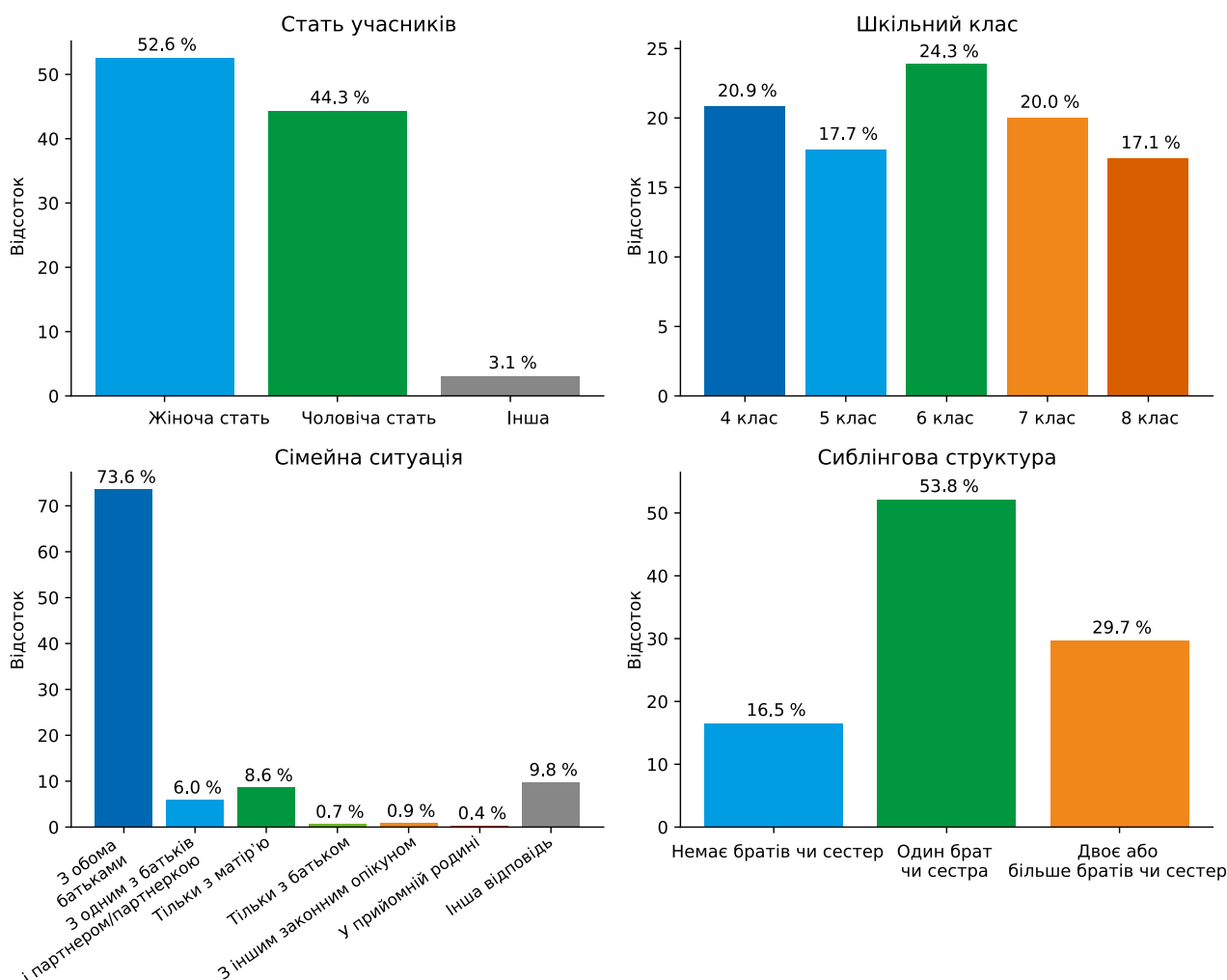
моделлю навчання в дії набували компетенції та навички, необхідні для виконання ролі консультанта з доступності навчання. Саме вони, виступаючи лідерами, ділилися знаннями з педагогічним колективом і реалізовували практичні втручання у своїх школах, поступово надаючи підтримку вчителям, учням та їхнім батькам. У проєкті брали участь 50 спеціалістів, що працювали в школах-учасниках дослідження; їхня кількість у кожній школі варіювалася від 1 до 5 осіб. Найчастіше це були спеціальні педагоги та психологи. Беручи участь у проєкті, вони планували та впроваджували різноманітні освітньо-спеціалістичні стратегії відповідно до виявлених потреб. Ці стратегії були спрямовані як на підтримку всіх учнів і охорону психічного здоров'я, так і на інтеграційні заходи для учнів з досвідом міграції. Здійснення цих заходів у школах тривало до завершення навчального року.

## 2.4.2 Учні

Демографічну характеристику учнів, які брали участь у дослідженні, представлено на рис. 2.

РИС. 2

Рис. 2. Соціально-демографічна характеристика учнів, що брали участь у дослідженні (N = 1608)



У дослідженні взяли участь 1608 учнів 4–8 класів. Серед учасників 52,6 % становили дівчата, 44,3 % – хлопці, а 3,1 % учнів вказало категорію статі «інша». Досліджувана група учнів характеризується невеликою, але стабільною перевагою дівчат над хлопцями на всіх рівнях навчання (див. таблицю 2). Пропорції залишаються досить постійними в різних класах. Єдиною помітною зміною є невелике, але систематичне зростання частки учнів, які обирають категорію «інша», у старших класах.

**ТАБ. 2** | Розподіл змінної «стать» залежно від класу, в якому навчалися учасники (N = 1608)

Категорії	Клас				
	4	5	6	7	8
Жіноча	53.9 %	50.2 %	55.0 %	51.6 %	51.3 %
Чоловіча	44.0 %	46.6 %	42.2 %	45.3 %	44.0 %
Інша	2.1 %	3.2 %	2.8 %	3.1 %	4.7 %
Всього	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Досліджувані учні брали участь у другому етапі освіти: 20,9 % навчалося у 4-му класі, 17,7 % – у 5-му, 24,3 % – у 6-му, 20,0 % – у 7-му, а 17,1 % – у 8-му класі.

Більшість учнів (73,6 %) проживала з обома батьками. Інші учні зазначили різні форми сімейного устрою: 6,0 % – з одним з батьків та його партнером/партнеркою, 8,6 % – виключно з матір'ю, 0,7 % – виключно з батьком. Невеликий відсоток учнів вказав, що проживає з іншим опікуном (0,9 %), у прийомній родині (0,4 %) або в іншій конфігурації (9,8 %). Що стосується структури родини за кількістю дітей, 16,5 % учнів не мало братів або сестер, 53,8 % мало одного брата або сестру, а 29,7 % виховувалося у родині із щонайменше двома дітьми.

#### 2.4.2.1 Учні з досвідом міграції, що походять з України

Більшість учасників – учні, народжені в Польщі (95,6 %), тоді як учні з України становили 4,4 % вибірки. Такий розподіл показує структуру учнівської популяції в польських школах: за даними Системи інформації про освіту (Nowak, 2024), приблизно четверо зі ста учнів – діти з України. У дослідженні було важливо врахувати загальноосвітні класи, де не спостерігається велике скупчення українських учнів, а лише кілька дітей з досвідом міграції на тлі польських учнів. Така конфігурація демонструє найпоширенішу соціальну ситуацію цих учнів у польських класах.

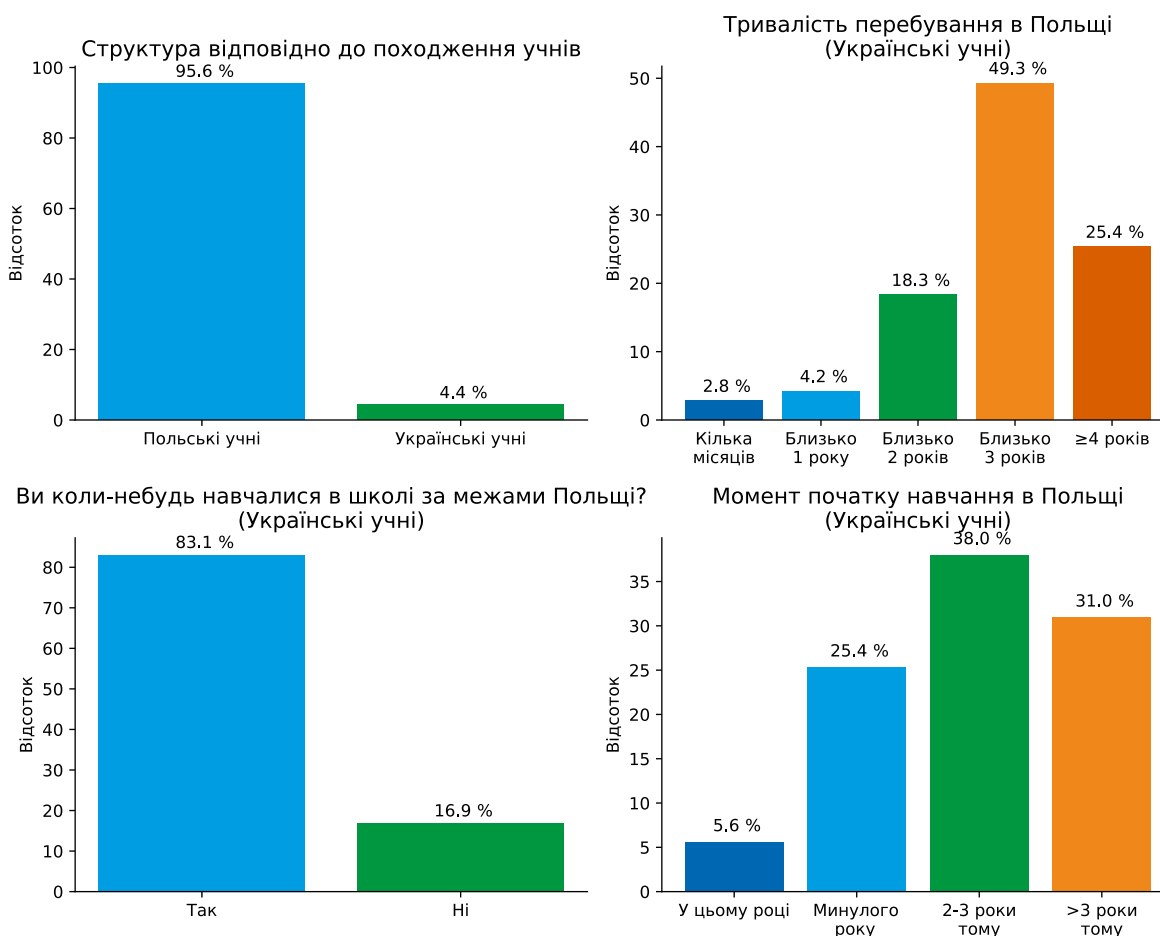
Стосовно тривалості перебування в Польщі, серед 71 учня, народженого в Україні, найбільша група (49,3 %) проживала в Польщі близько трьох років. Ще 25,4 % перебувало в Польщі щонайменше чотири роки, а 18,3 % – близько двох років. Коротший період перебування (до одного року) задекларувало 7 % учнів цієї групи (4,2 % – близько року, 2,8 % – кілька місяців). Орієнтовно 53 з 71 українських учнів (74,6 %) перебувають у Польщі з часу, що може бути пов'язаний з міграцією через війну в Україні, тобто задекларували перебування упродовж близько трьох років, двох років, одного року або кілька місяців, тобто після лютого 2022 року. Варто зауважити, що ці дані базуються на суб'єктивних, заокруглених оцінках учнів щодо тривалості перебування, а саме дослідження проводилося на межі 2024–2025 років. Тому неможливо однозначно визначити момент приїзду або безпосередньо пов'язати його з хвилею біженців через війну.

Запит щодо попереднього шкільного досвіду за межами Польщі показав, що 83,1 % цієї групи вже здобувало освіту в системі іншої країни. Решта 16,9 % ніколи раніше не відвідувало школу за межами Польщі, що може свідчити про міграцію на ранньому етапі життя та початок освіти лише після приїзду.

У контексті часу початку навчання в Польщі найбільша група українських учнів (38,0 %) зазначила, що розпочала відвідувати школу в Польщі 2–3 роки тому. Ще 31 % навчався понад 3 роки, а 25,4 % розпочало навчання в попередньому навчальному році. Лише 5,6 % учнів почало навчання в поточному навчальному році. Дані представлені на рис. 3.

Розподіл учнів за країною народження стабільний у всіх класах початкової школи (від 4 до 8). Не спостерігається значних змін у пропорціях учнів, народжених у Польщі та Україні, залежно від рівня класу. Частка учнів з України постійно присутня в кожному класі, включеному до дослідження. Це означає, що демографічна структура досліджуваної популяції учнів за країною народження є подібною на всіх аналізованих рівнях початкової освіти (див. таблицю 3).

РИС. 3 | Міграційні показники учнів з України, які брали участь у дослідженні



ТАБ. 3 | Розподіл змінної «країна народження» залежно від класу, в якому навчалися учасники (N = 1608)

Категорії	Клас				
	4	5	6	7	8
Польща	95.2 %	95.4 %	95.1 %	96.6 %	96.0 %
Україна	4.8 %	4.6 %	4.9 %	3.4 %	4.0 %
Всього	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Підсумовуючи, учні, народжені в Україні, які брали участь у дослідженні, демонструють різноманітний досвід міграції та освіти. Деякі з них проживають у Польщі та відвідують школу вже тривалий час, інші приєдналися до освітньої системи відносно недавно, ймовірно, через війну в Україні. Хоча багато учнів раніше мали досвід навчання у своїй країні походження, є й ті, хто розпочав освіту лише після приїзду до Польщі. Ці різні міграційні та освітні шляхи зумовлюють різні адаптаційні потреби – як у мовній сфері, так і в соціально-культурному функціонуванні в школі. Отримані результати підкреслюють необхідність гнучкого та індивідуалізованого підходу до підтримки учнів з досвідом міграції.

У вибірці учнів, народжених в Україні, проведено аналіз рівня мовної адаптації в школі. Детальні результати подані у таблицях 4 та 5.

**ТАБ. 4** | **Задекларована мовна адаптація в школі серед учнів з України з досвідом міграції**

Змінна	Середнє значення ( <i>M</i> )	Стандартне відхилення ( <i>SD</i> )	Мін.	Макс.	Асиметрія	Ст. похибка (асиметрії)	Коефіцієнт ексцесу	Ст. похибка (коефіцієнта ексцесу)
Шкала мовної адаптації у школі SAJwS_сума	20.10	3.28	10	25	-0.29	0.29	-0.22	0.56

Сумарний результат, отриманий за шкалою мовної адаптації в школі серед учнів, народжених в Україні, перебуває в діапазоні від 10 до 25 пунктів. Середнє значення становило 20,1 ( $SD = 3,28$ ), що свідчить про те, що ці учні загалом досить високо оцінюють свої мовні компетентності з польської мови у школі. Розподіл результатів характеризується незначною лівобічною асиметрією (асиметрія =  $-0,29$ ) та дещо зниженою гостротою вершини (коефіцієнт ексцесу =  $-0,22$ ), що вказує на помірне варіювання відповідей без суттєвих відхилень.

**ТАБ. 5** | **Мовна адаптація учнів з досвідом міграції з України – частота відповідей ( $N = 71$ )**

Питання	Дуже погано	Погано	Посередньо	Добре	Дуже добре
Наскільки добре ти можеш розмовляти зі своїми однокласниками польською мовою?	–	2.8 %	15.5 %	38.0 %	43.7 %
Наскільки добре ти розумієш тексти в підручниках та інших матеріалах від учителів, написані польською мовою?	–	1.4 %	15.5 %	42.3 %	40.8 %
Наскільки добре ти можеш написати твір або іншу письмову роботу польською мовою?	1.4 %	11.3 %	31.0 %	36.6 %	19.7 %

Питання	Дуже погано	Погано	Посередньо	Добре	Дуже добре
Наскільки впевнено ти почуваєшся, висловлюючись у класі польською мовою?	2.8 %	7.0 %	28.2 %	40.9 %	21.1 %
Наскільки добре ти розумієш учителя під час уроку?	–	1.4 %	14.1 %	36.6 %	47.9 %

Учні, які вказали Україну як країну свого народження, загалом позитивно оцінюють власні мовні компетентності в польській школі. Найвищі оцінки стосуються розуміння вчителя під час уроку (84,5 % відповідей «добре» і «дуже добре») та спілкування з однокласниками (81,7 %). Деяко нижчі, хоча також позитивні, показники стосуються розуміння текстів у підручниках (83,1 %) і висловлювань у класі (61,9 %). Найслабшою сферою виявилось письмо: 44,7 % учнів оцінили свої вміння як посередні або нижчі, тоді як 56,3 % вважають, що пишуть добре або дуже добре. Загалом результати свідчать, що більшість учнів з України успішно адаптується до мовного середовища в польській школі, проте письмова діяльність і мовна активність на уроці потребують додаткової підтримки.

#### 2.4.2.2 Учні з особливими освітніми потребами

У досліджуваній вибірці було проаналізовано частоту наявності офіційних документів, що підтверджують особливі освітні потреби учнів. Згідно з даними вчителів, 16,4 % учнів, з якими вони працюють, має висновок психолого-педагогічного консультативного центру. Такі висновки, хоча й не є підставою для зарахування учня до спеціального навчання, надають учителям можливість впроваджувати рекомендовані адаптації в організації та методах навчального процесу, наприклад, у темпі роботи, способах оцінювання або у сфері соціально-емоційної підтримки.

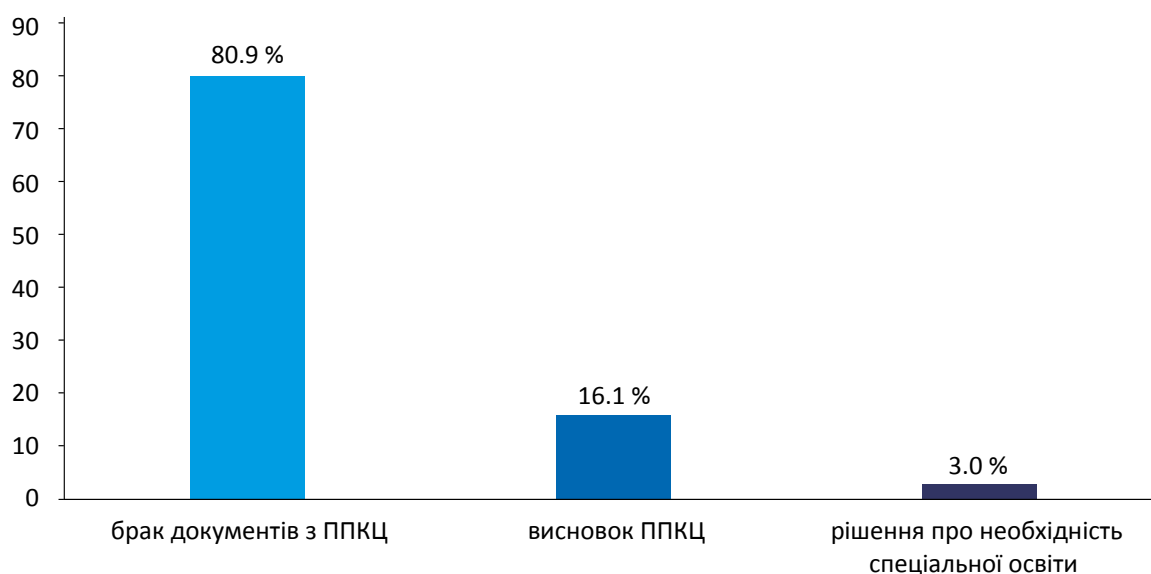
Натомість 3 % учнів, згідно з інформацією від учителів, мають рішення про необхідність спеціальної освіти. Цей документ зобов'язує до реалізації рекомендацій, визначених в індивідуальному освітньо-терапевтичному плані, і є підставою для надання учневі підтримки в межах спеціальних форм освіти, таких як індивідуальне навчання або навчання в інтегрованому чи спеціальному класі.

Результати в таблицях 6 і 7 свідчать, що наявність висновку психолого-педагогічного консультативного центру зустрічається значно частіше й демонструє тенденцію до зростання у старших класах порівняно з наявністю рішення про необхідність спеціальної освіти. Можна припустити, що висновки часто є початковим етапом подальшої діагностики

або стосуються ширшого спектра потреб (наприклад, специфічних труднощів у навчанні), тоді як рішення переважно стосуються більш тривалих і формально підтверджених особливих освітніх потреб.

РИС. 4

**Частота володіння висновками психолого-педагогічного консультативного центру про особливі освітні потреби та рішеннями про необхідність спеціальної освіти**



ППКЦ – психолого-педагогічний консультативний центр

Результати в таблицях 6 і 7 свідчать, що наявність висновку психологічно-педагогічної консультації зустрічається значно частіше й демонструє тенденцію до зростання у старших класах порівняно з наявністю рішення про необхідність спеціальної освіти. Можна припустити, що висновки часто є початковим етапом подальшої діагностики або стосуються ширшого спектра потреб (наприклад, специфічних труднощів у навчанні), тоді як рішення переважно стосуються більш тривалих і формально підтверджених особливих освітніх потреб, зазначених у постанові Міністра національної освіти від 9 серпня 2017 року.

ТАБ. 6

**Наявність висновків психолого-педагогічного консультативного центру серед учнів з урахуванням класу, в якому вони навчалися (N = 1608)**

Категорії	Клас				
	4	5	6	7	8
Ні	87.4 %	86.3 %	81.1 %	84.6 %	78.4 %
Так	12.6 %	13.7 %	18.9 %	15.4 %	21.6 %
Всього	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

ТАБ. 7

### Наявність рішення про необхідність спеціальної освіти серед учнів з урахуванням класу, в якому вони навчалися

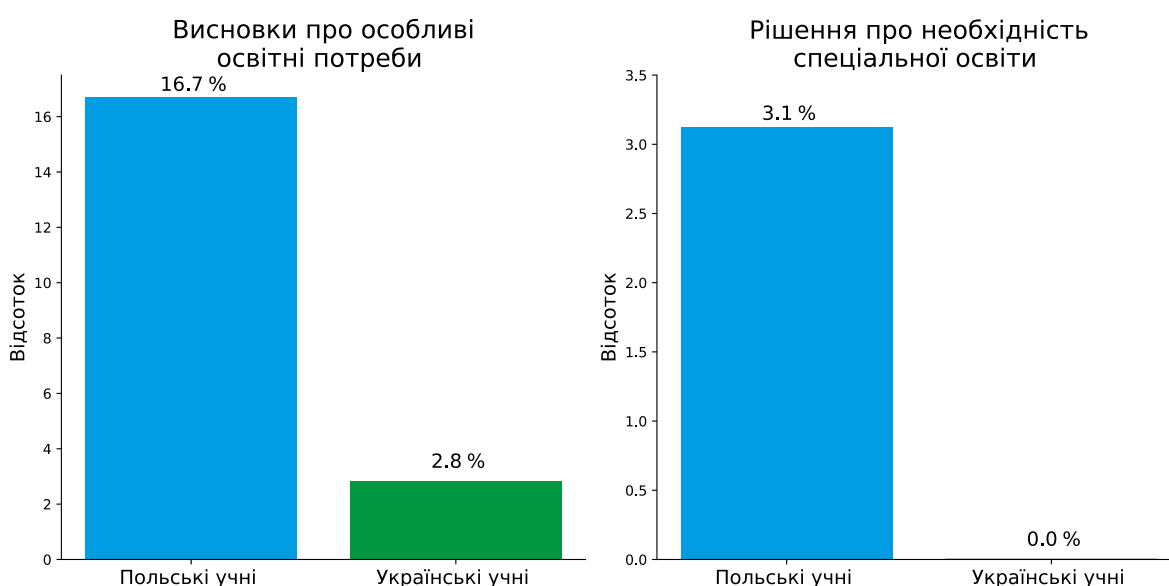
Категорії	Клас				
	4	5	6	7	8
Ні	97.0 %	96.5 %	97.9 %	95.6 %	97.7 %
Так	3.0 %	3.5 %	2.1 %	4.4 %	2.3 %
Всього	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Для дослідження залежності між країною народження та наявністю висновку про особливі освітні потреби проведено тест хі-квадрат Пірсона для таблиці 2 × 2. Аналіз виявив статистично значущу залежність,  $\chi^2(1) = 9,71$ ,  $p = .002$  (Fisher's exact  $p < .001$ ). У групі учнів, народжених у Польщі, висновок мали 16,7% респондентів, тоді як серед учнів, народжених в Україні, лише 2,8 % (в цілому 16,1 %).

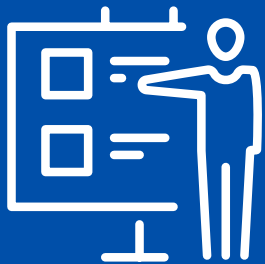
Щодо рішень про потребу у спеціальній освіті, залежність від країни народження не виявилася статистично значущою,  $\chi^2(1) = 2,29$ ,  $p = .131$  (Fisher's exact  $p = .269$ ). Рішення мали 3,1 % учнів, народжених у Польщі. Жоден з учнів, народжених в Україні, не мав такого рішення (в цілому 3 %). Дані представлені на рис. 5.

РИС. 5

### Відсоток учнів, які мають висновок психолого-педагогічного консультативного центру або рішення про необхідність спеціальної освіти залежно від країни народження



# 03.



## Результати дослідження та їх інтерпретація



03.

# Результати дослідження та їх інтерпретація



Психосоціальний добробут учнів у школі є складним конструктом, який охоплює як суб'єктивні відчуття особистості, пов'язані з функціонуванням в освітньому середовищі, так і більш об'єктивні показники її активності та соціальних взаємодій. У цій частині представлені описові статистики та розподіли відповідей для ключових змінних, що демонструють різні виміри психосоціального добробуту учнів у школі, зокрема сприйняття педагогічних практик, взаємини з однолітками, емоції, пов'язані зі школою, мотиваційно-емоційну залученість та навчальні досягнення. Такий аналіз дозволяє окреслити загальну картину функціонування учнів у школі та визначити області, що потребують додаткової підтримки або поглибленого дослідження.

## 3.1 Педагогічні навчально-виховні практики

В аналізі педагогічних навчально-виховних практик у цьому дослідженні враховувалися як сприйняття учнями практик інклюзивного навчання, так і оцінка рівності в ставленні з боку вчителів. Обидва показники зіставлено з інформацією про країну народження учнів, щоб перевірити, чи досвід міграції пов'язаний з різним досвідом у цій сфері. Освітні потреби учнів з досвідом міграції ставлять перед учителями виклики, пов'язані з індивідуалізацією та персоналізацією навчального процесу та самої взаємодії з учнями. У фаховій літературі виділяють численні виклики, що зустрічаються в професійній практиці у зв'язку з культурним різноманіттям класів, наприклад, необхідність адаптації методів навчання, допомога у виконанні завдань, забезпечення мовної доступності матеріалів, коригування освітніх вимог, організація додаткових занять для тих, хто



відстає, залучення додаткових асистентів, а також надання додаткового часу на роботу та додаткових навчальних матеріалів (Bartnikowska та ін., 2023). Докладання цих зусиль може сприйматися як реагування вчителів на різноманітні потреби учнів і об'єктивно може покращити якість навчання, тоді як суб'єктивно це означає відчуття того, що їх помічають, цінують та ставляться належним чином. Належне пристосування педагогічних практик з урахуванням індивідуальних освітніх та мовних потреб учнів може значно сприяти формуванню відчуття безпеки, переживанню турботи та освітнього комфорту учнів з груп, у яких є ризик виникнення труднощів у навчанні.

### 3.1.1 Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання

Безсумнівно, що навчання високої якості має бути інклюзивним, тобто доступним, адекватним і ефективним для всіх учнів, особливо якщо освіту розглядати як процес, заснований на принципах соціальної справедливості. Навчання, спроєктоване таким чином, щоб забезпечити когнітивну стимуляцію кожному учневі, попри вроджені відмінності між учнями, які додатково зумовлені, зокрема, різницею в доступі до навчального матеріалу (мовні, сенсорні, когнітивні бар'єри), є ключовим елементом інклюзивної освіти, що асоціюється з освітою високої якості. У цьому напрямку розвиваються дидактичні підходи, які відповідають на різноманітні потреби учнів: від традиційного диференціювання навчання до універсальних проактивних стратегій, таких як Універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning – UDL), через індивідуалізацію до персоналізації, що ґрунтується на активній ролі учня в керуванні власним навчальним процесом (Lindner, Schwab, 2020).

У випадку учнів з досвідом міграції адаптивність навчального процесу вимагає від учителя розуміння впливу «культурного скрипту» на те, як учні беруть участь у заняттях і демонструють свої знання (Cumming, Van der Kleij, 2016). Тому у фаховій літературі пропагується підхід культурно-відповідального навчання (culturally responsive teaching – CRT). Він ґрунтується на припущенні, що кожен учень – незалежно від свого походження – заслуговує на освітній досвід, який підтверджує його ідентичність і підтримує навчальний розвиток. За такого підходу вчитель визнає та цінує різноманітне культурне походження, досвід та погляди учнів у класі та, де це можливо, усуває культурні та мовні бар'єри, які можуть перешкоджати успіхам у навчанні (Abdalla, Moussa, 2024; Pamuła-Berhens, 2024). Дослідження (Rahaman, 2024) показують, що стратегії CRT – наприклад, використання різноманітних матеріалів та побудова особистих взаємин – значно підвищують мотивацію учнів, їхню участь у заняттях та відчуття приналежності.

Отже, інклюзивне навчання розглядається як процес, що включає два аспекти: організаційний – коли вчитель працює з контекстом, розробляє матеріал, умови та

методи навчання (Loreman, 2017; Saloviita, 2018), та соціальний – коли вчитель перебуває у відповідній взаємодії з учнем, спостерігаючи та аналізуючи його можливості й реакції, щоб адаптувати до них свої дії (Dumont, Ready, 2023). Сприйняття таких педагогічних практик учнем може впливати на його суб'єктивну оцінку рівня індивідуалізації навчання, а також сприяти відчуттю того, що його помічають, слухають і надають адекватну підтримку в навчальному процесі. Дослідження показують, що коли учні сприймали навчальні підходи вчителів як більш інклюзивні, зростало їхнє відчуття шкільного добробуту та соціальної інклюзії, а також навчальна самооцінка (Alnahdi, 2024). Така залежність пояснюється тим, що ключовим елементом психосоціального добробуту учнів у школі є відчуття здатності відповідати очікуванням і вимогам школи. Якщо вимоги суворі та однакові для всіх учнів, їхнє виконання – особливо для учнів з різними потребами – може бути істотно обмежене.

## Метод вимірювання сприйняття учнями практик інклюзивного навчання

### Шкала практик інклюзивного навчання (S-ITPS)



#### 4-бальна шкала

«Так»

1 → 2 → 3 → 4

«Ні»



#### Що вимірює?

Сприйняття учнями інклюзивного підходу вчителя, що розуміється як рівень, до якого вчитель враховує їхні індивідуальні можливості, емоції, інтереси та освітні потреби в повсякденній навчальній практиці.



#### Інтерпретація

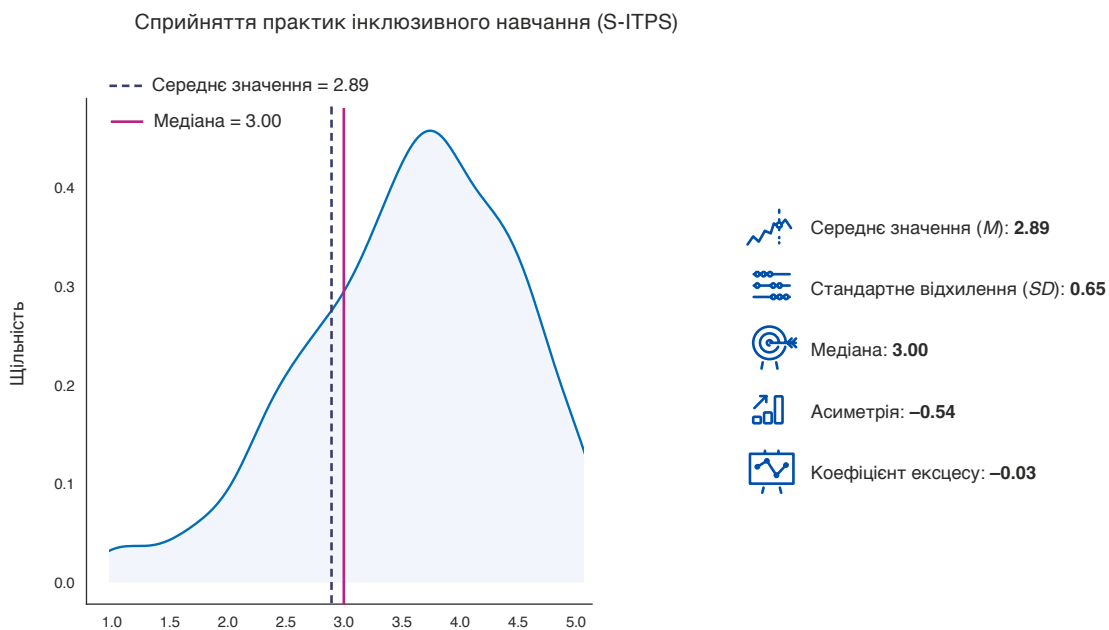
Дані були закодовані таким чином, щоб вищий бал показував вищий рівень відчуття учнями інклюзивності. Високі результати за шкалою свідчать про позитивне сприйняття учнями практик учителів як інклюзивних.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень сприйняття учнями практик інклюзивного навчання

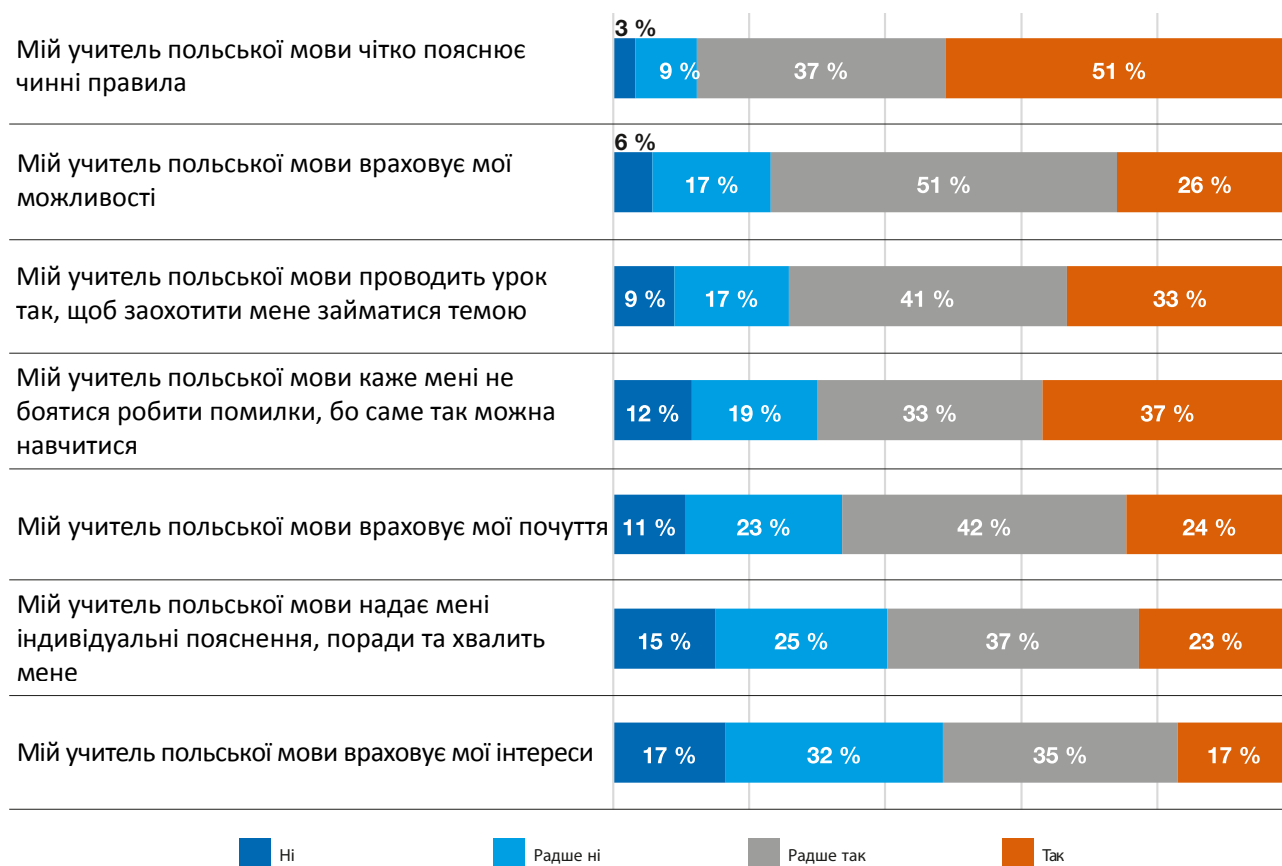
У дослідженні зафіксовано відносно високий рівень сприйняття практик інклюзивного навчання вчителів польської мови. Здебільшого учні радше погоджувалися з твердженнями про наявність інклюзивних практик, хоча середнє значення перебуває дещо нижче від рівня, що відповідає однозначному схваленню («так»).

РИС. 6 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі S-ITPS



З даних, представлених на діаграмі 6, видно, що більшість відповідей на питання про інклюзивні практики вчителів коливалася між «радше так» і «так». Зафіксовані результати свідчать про помірний рівень переконаності учнів у індивідуалізації оцінюваних вчителями практик навчання. Аналіз середніх значень та частот окремих пунктів шкали детально показує, які дії вчителів отримали найвищі оцінки (наприклад, врахування інтересів учнів), а які – найнижчі (наприклад, чітке пояснення правил).

Рис. 7 | Аналіз частот відповідей за окремими пунктами шкали S-ITPS



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Скільки учнів сприймають своїх вчителів польської мови як таких, що залучають їх до навчального процесу незначною чи значною мірою? На рис. 2 показано схему категоризації учнів з різним сприйняттям педагогічної практики. Нагадаємо, що учні оцінювали сім тверджень за шкалою від 1 до 4. До групи тих, хто вважав, що вчителі невеликою мірою включають їх у процес навчання, віднесено учнів, які в п'яти або більше твердженнях (з максимально семи) відповіли, що не мають або радше не мають досвіду описаних ситуацій. Загалом таких учнів було 16 %, тобто приблизно один з восьми не відчував активного та ефективного залучення з боку вчителя. Натомість до групи тих, хто сприймав своїх учителів як таких, що ефективно та інтенсивно залучають учнів, віднесено респондентів, які в щонайменше п'яти з семи тверджень обрали відповіді «так» або «радше так». До цієї групи потрапили майже дві третини всіх учнів. Таким чином, загалом можна сказати, що більшість учнів відчуває високий рівень залучення з боку вчителів, а лише один з восьми учнів має відчуття виключення.

РИС. 8

Категоризація учнів за рівнем низького та високого сприйняття ними практик інклюзивного навчання

## СПРИЙНЯТТЯ УЧНЯМИ ПРАКТИК ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ (S-ITPS)

### Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на сім тверджень за шкалою від 1 = «так» до 4 = «ні»

### Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли «ні» або «радше ні», а також «так» або «радше так»

5 або більше  
тверджень  
з відповідями  
«ні» або «радше ні»

**16 %**

Учні з низьким  
сприйняттям  
інтенсивності практик  
інклюзивного  
навчання

5 або більше  
тверджень  
з відповідями  
«так» або «радше так»

**63 %**

Учні з високим  
сприйняттям  
інтенсивності практик  
інклюзивного  
навчання

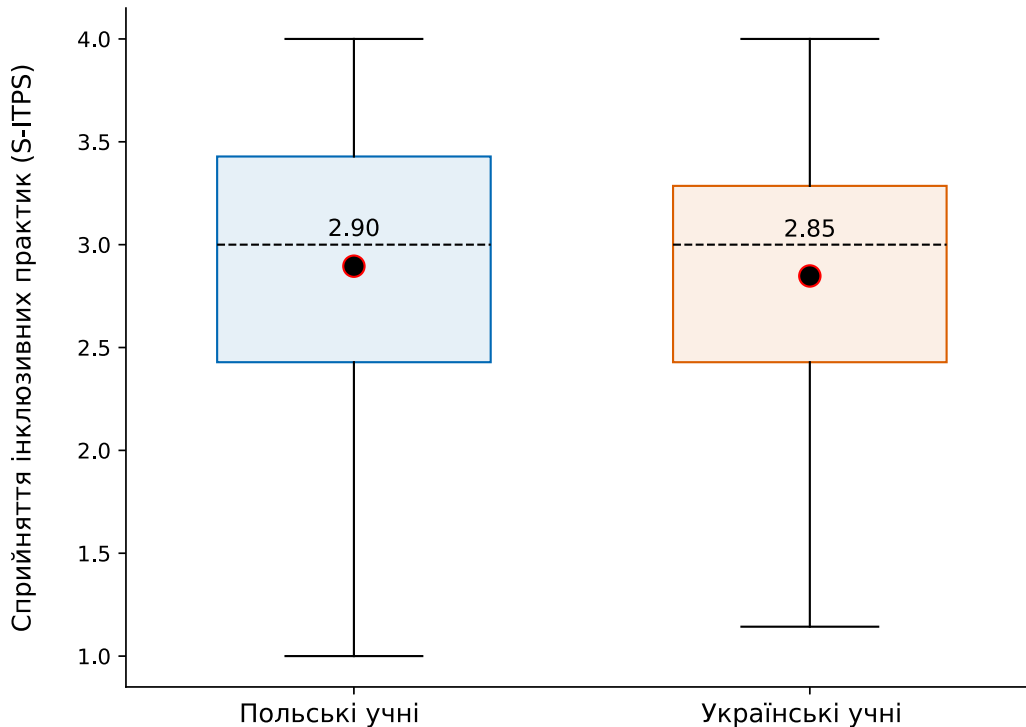
### Відмінності між учнями за країною походження

У проведених дослідженнях ми перевірили, чи відрізняється сприйняття учнями навчально-виховних практик учителів у польських школах між польськими учнями та тими, хто має міграційний досвід і походить з України.



РИС. 9

### Сприйняття учнями практик інклюзивного навчання залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка охоплює середні 50 % результатів – від першого до третього кватртіля, а пунктирна лінія всередині коробки показує медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон  $1,5 \times$  міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі.



Польські учні:  $M = 2.90$  ( $SD = 0.65$ ) проти українських учнів:  $M = 2.85$  ( $SD = 0.61$ ).  
 Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1084) = 0.60$ ,  $p = .548$ . Різниця середніх значень = 0.05 (95 % CI [-0.10, 0.19]). Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.07; 95 % CI: [-0.16, 0.31].

Отримані результати свідчать, що учні обох груп приблизно однаковою мірою сприймають учителів польської мови як таких, що застосовують практики, спрямовані на інклюзію. Брак статистично значущих відмінностей може свідчити про відносно однорідний шкільний досвід у цьому аспекті, незалежно від країни походження учнів.

Польські учні та учні з міграційним досвідом з України подібною мірою помірковано погоджувалися з твердженнями, які вказують на наявність інклюзивних практик. Це не обов'язково означає, що вчителі застосовують ті самі дидактичні стратегії до польських і українських учнів, навпаки – дидактичні дії сприймаються цими двома групами, які

відрізняються освітніми потребами, як відносно інклюзивні, тобто індивідуалізовані та адаптивні. Хоча дослідження серед учителів 2022 року – коли вони вперше зіткнулися з викликом навчання учнів, які щойно прибули до польської системи освіти, – показували значні труднощі та відчуття навантаження (Herbst, Sitek, 2023; Pyżalski та ін., 2022), наступні оцінки цієї ситуації виявляли поступовий розвиток дидактичних стратегій, що сприяють ефективному навчанню учнів з міграційним досвідом (Papuda-Dolińska, Wiejak, 2024), а також задекларовані зміни в способі роботи (Nazaruk та ін., 2023).

Учителі переважно реагують на додаткові потреби учнів, які прибули з України, але способи, методи та підходи до адаптації навчального матеріалу до їхніх потреб є різноманітними: від універсальних рішень (наприклад, використання спрощеного тексту, контекстуалізація навчання), через стратегії, спрямовані спеціально на учнів з досвідом міграції (підтримка міжкультурного асистента), до інтуїтивних та тимчасових реакцій (наприклад, переклади на українську або російську мову). Проте всі ці дії, незалежно від їх методологічної правильності, можуть сприйматися учнями, особливо в загальноосвітніх класах, як підтримка, орієнтована саме на них (хоча з точки зору польських учнів додаткова увага до українських учнів може сприйматися як фаворитизм; див. Tędziągolska та ін., 2024).

Варто також врахувати, що опитувані учні оцінювали практики вчителя польської мови. Можливо, той факт, що польська мова слугує носієм змісту майже з усіх предметів, змушує вчителів цього предмета природно відчувати відповідальність за підтримку учнів у опануванні мови навчання та проводити додаткові навчальні заходи. Для цієї групи вчителів навчання дітей з досвідом міграції може розглядатися як виклик у професійному розвитку та стимулювати рефлексію над власною педагогічною практикою (див. Świrynkała та ін., 2024).

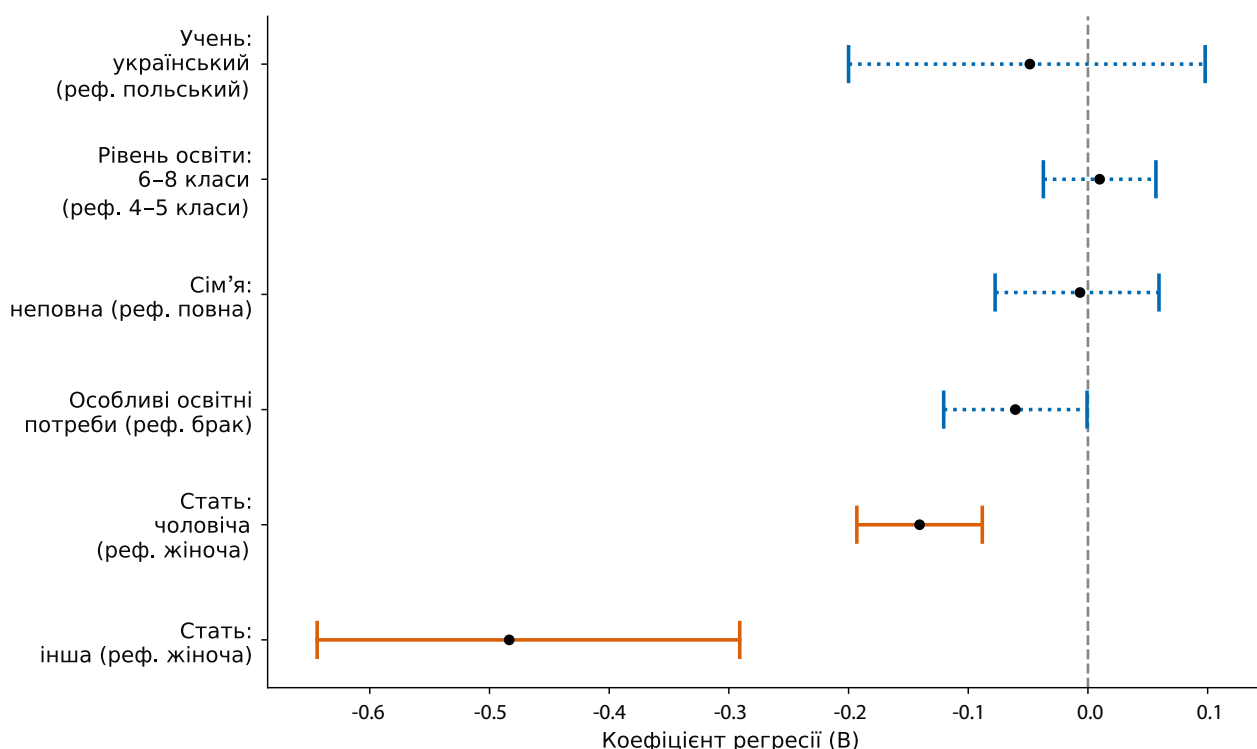
Без сумніву, результати цього дослідження підкреслюють потребу подальшого осмислення якості та глибини впроваджених інклюзивних практик, а також того, наскільки вони дійсно адаптовані до різноманітних культурних та мовних контекстів учнів. У майбутніх дослідженнях варто також застосовувати якісні методи аналізу, які можуть виявити тонші відмінності в досвіді учнів з різних груп.

### **Інші змінні, пов'язані з оцінкою учнями практик інклюзивного навчання**

У подальшому аналізі використано модель лінійної регресії для визначення чинників, пов'язаних з оцінкою учнями інклюзивних практик, що реалізуються вчителями. Залежною змінною був результат у скороченій версії шкали S-ITPS, а в якості предикторів враховано: країну походження учня (учні з України порівняно з польськими), рівень освіти (класи

6–8 проти 4–5), структуру сім'ї (неповні проти повних сімей), наявність особливих освітніх потреб (ООП), а також стать (чоловіча проти жіночої та інша проти жіночої). Референтними групами були польські учні, які навчаються в 4–5 класах, з повних сімей, без ООП та які ідентифікують себе як дівчат.

**РИС. 10** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних зі сприйняттям учнями практик інклюзивного навчання



**Примітка.** На діаграмі показані оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів оцінки рівня інклюзивних практик разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  представляють зміни у рівні самотності, які можна приписати кожному предиктору при контролюванні інших змінних у моделі.

Модель лінійної регресії виявилася статистично значущою в цілому:  $F(6.1601) = 7.18$ ,  $p < .001$ , але це пояснило лише невелику частину розбіжностей оцінюваних практик ( $R^2 = .026$ ). Значними предикторами сприйняття учнями практик інклюзивного навчання були: категорія «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.47$ ,  $p < .001$ ) та чоловіча стать ( $B = -0.13$ ,  $p < .001$ ).

Аналіз показав, що сприйняття інклюзивних практик відрізнялося насамперед залежно від зазначеної учнями статі (див. рис. 10). Учні, які обрали категорію «інша» (не хлопець і не дівчина), оцінювали дії вчителів як менш сприятливі для включення. Також хлопці мали дещо менш позитивний досвід у цьому аспекті порівняно з дівчатами. Інші досліджувані чинники, такі як сімейна ситуація, рівень освіти, походження або освітні потреби, не показали однозначних зв'язків з оцінками практик учителів у розглянутій моделі.

Кілька слів пояснення потребує змінна «стать» як модератор сприйняття інклюзивних практик. Такий стан речей не є новим у дослідженнях. Раніші дослідження також вказували на стать учнів як предиктор їхнього сприйняття процесів навчання, ініційованих учителями – дівчата частіше помічали вищий рівень диференціації та персоналізації, ніж їхні однокласники (Lindner та ін., 2019; Schwab та ін., 2020; Tennant та ін., 2015). Це може пояснюватися тим, що вчителі частіше надають їм додаткові пояснення, особливо коли їхні досягнення нижчі (Tennant та ін., 2015). Дівчата також більш чутливі до міжособистісних та емоційних аспектів класного середовища, що може впливати на їхнє позитивне сприйняття підтримки з боку вчителя. Вони частіше схильні просити допомоги і вчителі частіше реагують на такі сигнали. Крім того, деякі стилі навчання – засновані на структурі, співпраці та комунікації – можуть краще відповідати когнітивним уподобанням дівчат (Brown та ін., 2022).

### 3.1.2 Сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя

В інклюзивній освіті протидія упередженням та утвердження рівності становлять не лише моральний обов'язок, але й необхідну передумову формування школи, відкритої для всіх учнів, де кожен має можливість для розвитку та досягнення успіху.

Навіть якщо педагоги дбають про своїх вихованців і цінують можливість навчати кожную дитину, в їхній практиці можуть з'являтися ненавмисні, а подекуди й свідомі упередження (Tropp, Rucinski, 2022). Коли вчителі демонструють упередженість, учні стикаються з несправедливим ставленням (Kauffman, 2020; Starck та ін., 2020). Класи, де упередження вчителів залишаються непоміченими й нескоригованими, формують дискримінаційне освітнє середовище для всієї шкільної спільноти (Glock, Kovacs, 2013). Рівне ставлення вчителів до всіх учнів, вільне від дискримінації та забобонів, має ключове значення для їхнього добробуту в школі, оскільки забезпечує відчуття справедливості, безпеки та прийняття в освітньому середовищі.

Дослідження, проведені в культурних контекстах, відмінних від польського, показують, що у випадку етнічного походження відбувається зміна в очікуваннях педагогів – від довгострокового фаворизування учнів місцевого походження до короткострокового



сприяння учням з міграційним досвідом у процесі оцінювання, що може свідчити про компенсаторний підхід до виставлення оцінок (Gil-Hernández та ін., 2024).

Спотворені очікування та стереотипні настанови пов'язані з відмінностями в навчальних досягненнях залежно від етнічного чи расового походження, зі зниженням самооцінки, втратою відчуття приналежності до шкільної спільноти, браком мотивації до участі в заняттях, а також із негативними наслідками для психічного здоров'я, такими як стрес, тривожність і депресія (İnan-Kaya, Rubie-Davies, 2022; Okonofua та ін., 2016). Несправедливе ставлення, на яке вказують самі учні, безпосередньо впливає й на зниження їхньої залученості в навчання (Berti та ін., 2010; Gasser та ін., 2018). Крім того, дискримінація в шкільному середовищі сприяє поглибленню освітніх нерівностей, посилює бар'єри та соціальне відчуження, що може мати довготривалий вплив на освітні та життєві перспективи учнів. Дослідження доводять, що приховані расові упередження вчителів можуть впливати на навчальні результати – діти з групи, яку вчитель вважав більш привілейованою, в середньому досягали вищих показників на підсумкових стандартизованих тестах (Peterson та ін., 2016).

З огляду на це дедалі більшого значення набуває те, як самі учні сприймають упередженість у класі, адже саме це є ключовим чинником для здійснення ефективних дій, спрямованих на створення інклюзивного навчального середовища (Kaufman, Killen, 2022).

## Спосіб вимірювання сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя

### Дискримінаційні поведінкові прояви вчителя (TDB)



#### 5-бальна шкала

«Зовсім не погоджуюся»  
1 → 2 → 3 → 4 → 5  
«Цілком погоджуюся»



#### Що вимірює?

Суб'єктивне відчуття учнів, що вчителі їх приймають, ставляться до них справедливо та надають їм підтримку незалежно від їхніх індивідуальних характеристик чи труднощів.



#### Інтерпретація

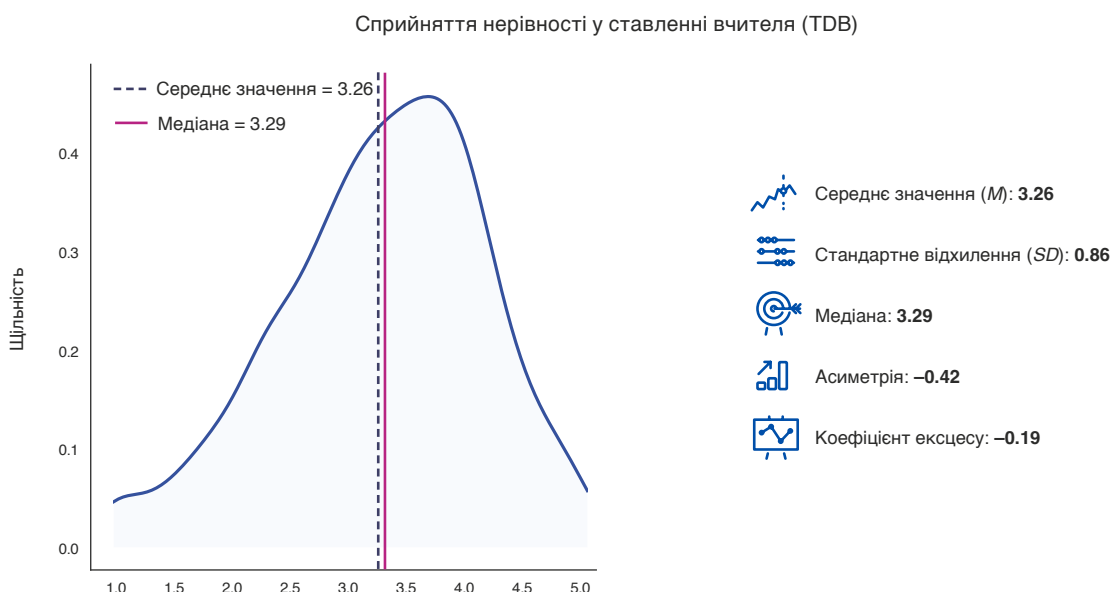
Високі результати за шкалою свідчать про значний рівень згоди з твердженнями, що стосуються рівного ставлення з боку вчителів.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень сприйняття учнями нерівності у ставленні з боку вчителів

У ході дослідження зафіксовано відносно високий рівень рівноправного ставлення з боку вчителів. Отриманий результат вказує, що середній рівень згоди з твердженнями, які стосуються справедливого ставлення вчителів, розташовувався дещо вище від нейтральної відповіді.

РИС. 11 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі TDB



З даних, представлених на рис. 12, випливає, що більшість відповідей на запитання щодо вчительських практик інклюзивного навчання розташувалася між варіантами «важко сказати» та «радше погоджуюся».

РИС. 12 | Аналіз частоти відповідей за окремими пунктами шкали TDB



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Чи загалом учні сприймали своїх учителів як тих, хто ставиться до них справедливо й однаково, чи ж радше мали відчуття несправедливого ставлення з боку педагогів? Учні, які щонайменше у п'яти з семи використаних тверджень заявили, що з ними не поводяться належним чином, було віднесено до групи з низькими результатами за цим виміром. Ця категорія становила 13 % усіх опитаних, тобто приблизно кожен восьмий учень мав враження, що часто або дуже часто його вчителі не ставляться до нього справедливо й коректно. Протилежна категорія – учні з виразним переконанням, що вони часто або завжди зазнають справедливого ставлення, – охоплювала третину респондентів (33 %). Відповідно, абсолютна більшість учасників дослідження (54 %) локалізувалася між цими полюсами. Для цієї групи не було характерним ані відчуття хронічної несправедливості у ставленні, ані впевненість, що вони зазвичай зазнають цілковито справедливого ставлення (див. рис. 13).

РИС. 13

## Категоризація учнів за низьким і високим рівнем сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя

## СПРИЙНЯТТЯ НЕРІВНОСТІ У СТАВЛЕННІ (TDB)

## Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на сім тверджень за шкалою від  
**1 = «зовсім не погоджуюся»** до **5 = «цілком погоджуюся»**

## Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли **«зовсім не погоджуюся»** або **«радіше не погоджуюся»**, а також **«радіше погоджуюся»** або **«цілком погоджуюся»**

**5 або більше тверджень**  
 з відповідями  
**«зовсім не погоджуюся»** або  
**«радіше не погоджуюся»**

**13 %**

**Учні, які відчувають  
 нерівне ставлення**

**5 або більше тверджень**  
 з відповідями  
**«радіше погоджуюся»** або **«цілком  
 погоджуюся»**

**33 %**

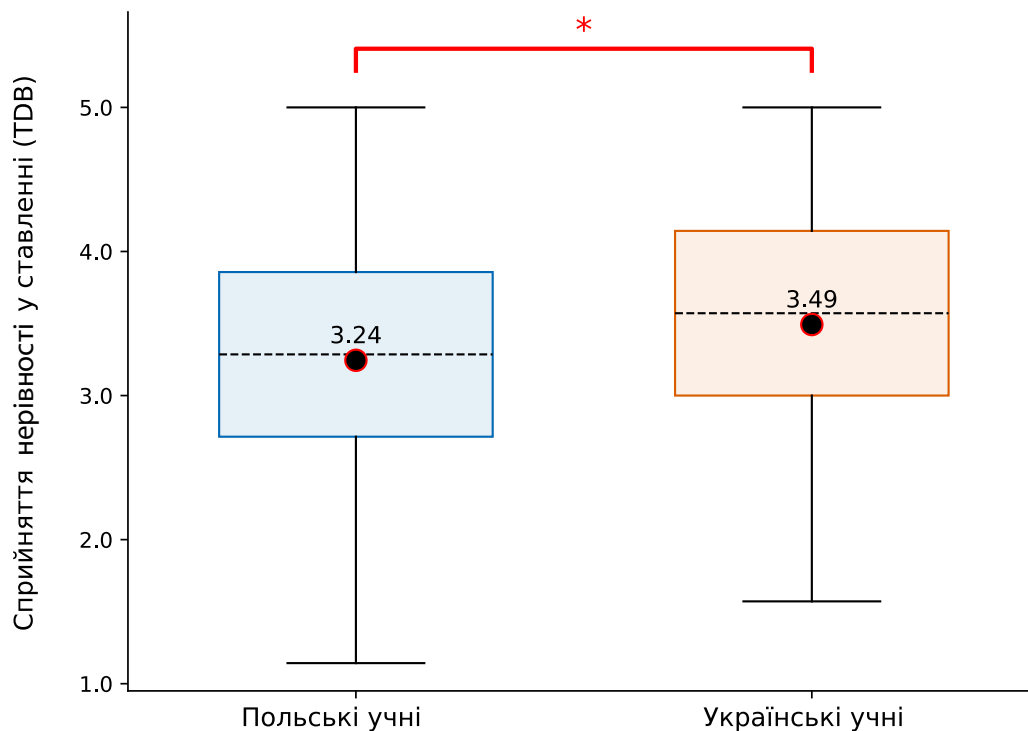
**Учні, які відчувають  
 рівне ставлення**

## Відмінності між учнями залежно від країни походження

У проведеному дослідженні ми перевірили, чи відрізняється сприйняття учнями рівного ставлення з боку вчителів у польських школах у перспективі польських учнів та тих, хто має досвід міграції з України.

РИС. 14

### Сприйняття нерівності у ставленні з боку вчителя залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка охоплює середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки показує медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон  $1,5 \times$  міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Польські учні:  $M = 3.24$  ( $SD = 0.86$ ) проти українських учнів:  $M = 3.49$  ( $SD = 0.86$ ).  
 Результати t-тесту для незалежних вибірок:  $t(1606) = -2.37$ ,  $p = .018$ . Різниця середніх значень =  $-0.25$  (95 % CI  $[-0.45, -0.04]$ ). Розмір ефекту ( $d$  Cohena) =  $-0.29$ ; 95 % CI  $[-0.53, -0.05]$ .

Отримані результати свідчать, що українські учні – всупереч побоюванням щодо можливої маргіналізації – частіше оцінюють учителів як тих, хто ставиться до всіх учнів однаково. Це може показувати цілеспрямовані заходи підтримки дітей з досвідом вимушеного переселення або ж культурні відмінності у критеріях, якими учні керуються при оцінюванні справедливості у шкільних взаєминах.

Загальний показник сприйняття рівного ставлення з боку вчителів узгоджується з результатами, які стосуються практик інклюзії, що може свідчити: з точки зору учнів, педагоги не лише організують доступний освітній процес, але й мотивують, демонструють емпатію та підтримку, а також справедливо реагують на поведінкові ситуації як у випадку польських учнів, так і тих, хто прибув з України. Польські якісні дослідження останніх років підтверджують, що вчителі не практикують щодо учнів з України пільгового ставлення ані в навчальних, ані у виховних питаннях, хоча на початковому етапі їхньої присутності в школах така практика траплялася (Tędziagolska та ін., 2024). Важливим є те, що в оцінюванні українських учнів виразно проявляється стратегія дії за принципом «найкращого інтересу дитини». Педагоги беруть до уваги соціальні аспекти добробуту та або сприяють переходу учнів до наступного класу, щоб не порушувати функціонування групи ровесників, або ж рекомендують повторення класу, якщо це забезпечує краще пристосування до вимог навчального процесу (Koterwas, Nowosielska, 2025).

Звичайно, дослідження в межах проєкту «Школа, доступна для всіх» не описують реальних установок учителів щодо учнів іншої національності, оскільки ґрунтуються на суб'єктивних оцінках учнів. Проте більш позитивний досвід українських учнів можна інтерпретувати як індикатор справді інклюзивного підходу вчителів у цих школах. Варто додати, що саме ці школи приєдналися до проєкту, що може свідчити про особливе зацікавлення їхнього педагогічного колективу в розвитку компетентностей, пов'язаних з інклюзивною освітою. Ймовірно, вчителі отримали доступ до знань та інструментів, які дозволяють ефективніше підтримувати різноманітних учнів, а сама школа як інституція сформувала більш свідому та відкриту позицію щодо мовних, культурних та освітніх відмінностей.

### **Інші змінні, пов'язані зі сприйняттям учнями нерівності у ставленні з боку вчителів**

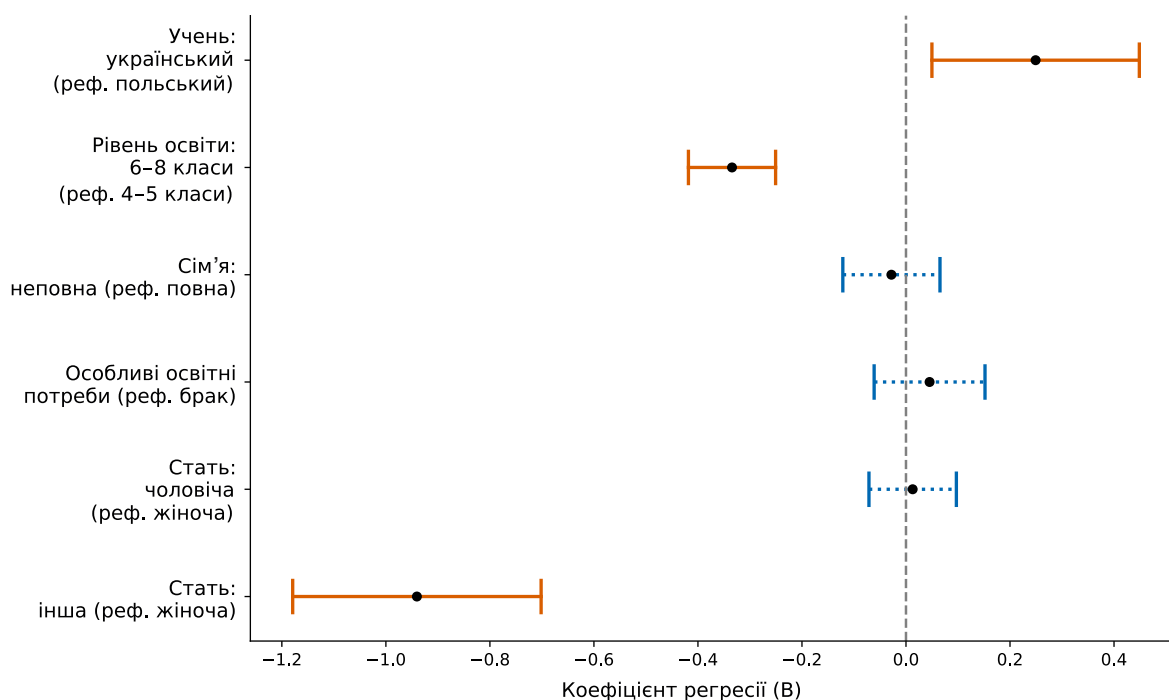
У подальшому аналізі було оцінено, якою мірою соціально-демографічні характеристики учнів корелюють із їхньою оцінкою рівності у ставленні педагогів (шкала TDB; вищий бал означає більш позитивне сприйняття).



Модель регресії виявилася статистично значущою:  $F(6, 1601) = 22.25, p < .001, R^2 = .077$ . Три змінні мали важливі зв'язки з оцінкою рівності: національність ( $B = 0.25, p = .014$ ), рівень освіти ( $B = -0.33, p < .001$ ), стать ( $B = -0.94, p < .001$ ).

РИС. 15

## Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних зі сприйняттям нерівності у ставленні з боку вчителя (TDB)



**Примітка.** Діаграма показує оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів сприйняття рівного ставлення з боку вчителів (TDB) із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  представляють зміни у рівні самотності, які можна приписати кожному предиктору при контролюванні інших змінних у моделі.

Результати свідчать, що більш позитивний досвід мають учні з України порівняно з польськими ровесниками, тоді як старші школярі та ті, хто ідентифікує свою стать поза категоріями «чоловіча» чи «жіноча», частіше повідомляють про труднощі у сприйнятті вчителів як справедливих та рівних у ставленні. Інші предиктори – структура сім'ї, особливі освітні потреби та чоловіча стать – не мали статистично значущих зв'язків зі сприйняттям рівного ставлення (див. діаграму 12).



## Підсумування

---

Результати аналізів показують, що загальний рівень сприйняття шкільного добробуту у сферах інклюзивних практик та рівного ставлення з боку вчителів лише обмеженою мірою залежить від соціально-демографічних характеристик учнів.

У випадку інклюзивних практик не виявлено відмінностей між польськими та українськими учнями – обидві групи схожою мірою відзначали дії вчителів, спрямовані на включення. Водночас модель регресії підтвердила, що суб'єктивна оцінка цих практик є нижчою серед хлопців порівняно з дівчатами та особливо низькою серед учнів, які вказали іншу гендерну категорію, ніж «жіноча» чи «чоловіча». Це вказує на можливі труднощі саме цієї групи в сприйнятті взаємин з педагогами як інклюзивних та підтримувальних. Інші чинники – походження, структура сім'ї чи наявність особливих освітніх потреб – не виявилися статистично значущими для оцінки інклюзії.

Дещо інший образ вимальовується у сфері рівного ставлення. Учні з України – всупереч побоюванням щодо ризику маргіналізації – більшою мірою оцінили вчителів як справедливих, ніж польські учні. Це може демонструвати результати додаткової підтримки, спрямованої на дітей з міграційним досвідом, або ж культурні відмінності в очікуваннях щодо школи. Водночас старші учні та ті, що вказали свою гендерну ідентичність поза бінарними категоріями, мали менш позитивне враження від рівності у ставленні педагогів. Такі чинники, як чоловіча стать, структура сім'ї чи наявність особливих освітніх потреб, не мали значного впливу на ці оцінки.

Загалом результати дають підстави стверджувати, що хоча більшість учнів – незалежно від соціально-демографічних характеристик – мають подібний досвід у сфері інклюзії та справедливості, деякі групи, особливо учні, які визначили свою стать як «іншу», та старші учні, можуть більшою мірою відчувати виключення або менше відчуття рівності. Водночас важливо підкреслити, що українські учні – ключова група в контексті цього дослідження – сприймають учителів як більш справедливих та рівних у ставленні, ніж їхні польські однолітки. Це може свідчити про ефективність заходів, спрямованих на підтримку учнів з досвідом міграції, або про культурні відмінності в оцінюванні шкільних взаємин.

### 3.2 Взаємини з однокласниками

Взаємини з однолітками є важливим компонентом шкільного функціонування учнів і водночас вагомим детермінантом добробуту дітей та підлітків (Brzezińska, 2000; Brzezińska та ін., 2024; Bukowski та ін., 2018). Робертсон і Пеншоу (2019) у своїй концепції

шкільного добробуту виділили соціальний добробут (social well-being) як один з ключових аспектів, який сутнісно зводиться до здатності налагоджувати та підтримувати здорові взаємини з однолітками, що приносять їм задоволення. Зростає кількість досліджень, які підтверджують, що задовільні соціальні взаємини та відповідний рівень соціально-емоційних компетенцій учнів сприяють їхньому кращому функціонуванню в школі та впливають на досягнення у навчанні (Weissberg та ін., 2015). У межах проведеного дослідження було проаналізовано такі змінні, як відчуття самотності та соціальна незадоволеність, суб'єктивний статус серед однолітків, соціальна інтеграція, досвід агресії з боку однолітків та міжособистісна самоефективність як ключові аспекти взаємин з однолітками, що безпосередньо пов'язані з соціальним добробутом учнів.

### 3.2.1 Самотність та незадоволеність взаєминами з однолітками

Позитивні соціальні взаємини, відчуття приналежності до групи та задоволення від контактів з однолітками мають важливий вплив на загальний рівень задоволення життям молодих людей (Schwartz-Mette та ін., 2020). Діти та підлітки, які легко встановлюють стосунки з іншими, відчувають симпатію та прийняття з боку однолітків, мають сильніше відчуття приналежності до класу чи групи та вищу самооцінку (Birkeland та ін., 2014). Наявність друзів забезпечує соціальну підтримку від ровесників і задоволення потреби в приналежності та значущості (Baumeister, Leary, 1995), а отже запобігає труднощам в емоційному функціонуванні (Кеккопен та ін., 2020; Nangle та ін., 2003). Соціальна активність, зустрічі з друзями, взаємини з однокласниками в школі та поза нею позитивно корелюють із задоволенням молодих людей життям (Terordei та ін., 2023). Натомість відчуття самотності та незадоволеність власними соціальними взаєминами значно пов'язані зі зниженим психічним самопочуттям та емоційною адаптацією (Schwartz-Mette та ін., 2020).

Досвід біженства та необхідність переселення можуть супроводжуватися відчуттям самотності, особливо на початковому етапі такої ситуації. Дослідження, проведені в різних країнах на групах біженців, які відрізнялися віком, походженням або причиною еміграції, систематично показують самотність як супутнє явище міграції (Nguyen та ін., 2024). Кім і Амар (2025) підкреслюють особливу інтенсивність самотності в процесі адаптації до нового культурного середовища як наслідок акультураційного стресу мігрантів (Berry, 2008), що є особливо актуальним у контексті біженства та воєнної травми (Kurapov та ін., 2022). Це пов'язано з втратою або розривом попередніх соціальних зв'язків через зміну місця проживання, а також із труднощами у пристосуванні до нової реальності, налагодженні нових міжособистісних стосунків, переосмисленні соціальної ідентичності та виникненні різних труднощів у повсякденному функціонуванні (Berry, 2008). Ці універсальні явища та механізми відчуття самотності через міграцію стосуються також дітей і учнів



(Lashari та ін., 2022; Sawir та ін., 2008), при цьому особливість їхньої ситуації полягає у відсутності впливу на рішення про зміну місця проживання і її раптовості та примусовості (Właszczak, 2025). Крім того, брак або розрив близьких взаємин з іншими може бути для цієї групи особливо болісним. Діти та підлітки перебувають на етапі розвитку, коли взаємини з однолітками мають важливе значення для особистісного розвитку, формування уявлення про себе та самооцінки (Brzezińska, 2000; Brzezińska та ін., 2024). До того ж, молоді люди ще не мають добре сформованих і ефективних механізмів подолання відторгнення чи соціальних невдач, а це означає, що труднощі та обмеження у налагодженні близьких зв'язків з однолітками значно знижують їхнє психічне самопочуття й погіршують функціонування (Bukowski та ін., 2018; Jaskulska, Poleszak, 2015).

## Загальний рівень самотності та незадоволеності взаєминами з однолітками

### Шкала самотності та соціальної незадоволеності (LSDQ)



#### 4-бальна шкала

«Зовсім не погоджуюся»  
1 → 2 → 3 → 4  
«Цілком погоджуюся»



#### Що вимірює?

Суб'єктивне відчуття розриву між очікуваним станом власних міжособистісних взаємин та його сприйняттям зумовлює виникнення негативних емоцій, таких як смуток чи тривога.



#### Інтерпретація

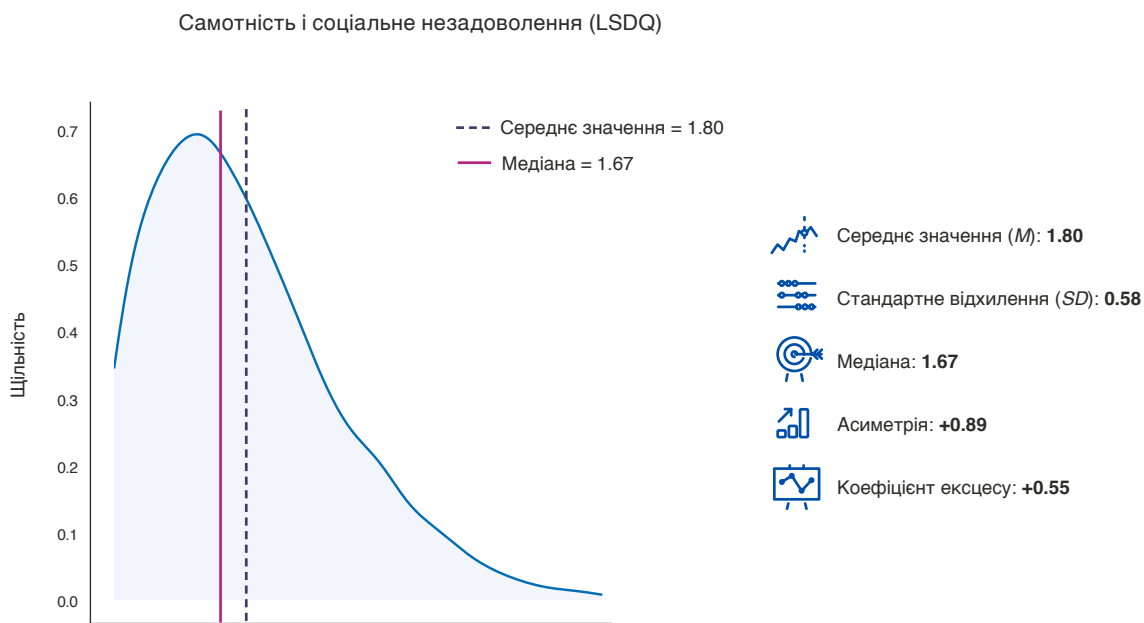
Зібрані відповіді були закодовані таким чином, щоб вищі значення шкали свідчили про відчуття самотності та соціальної незадоволеності.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень самотності та незадоволеності взаєминами з однолітками

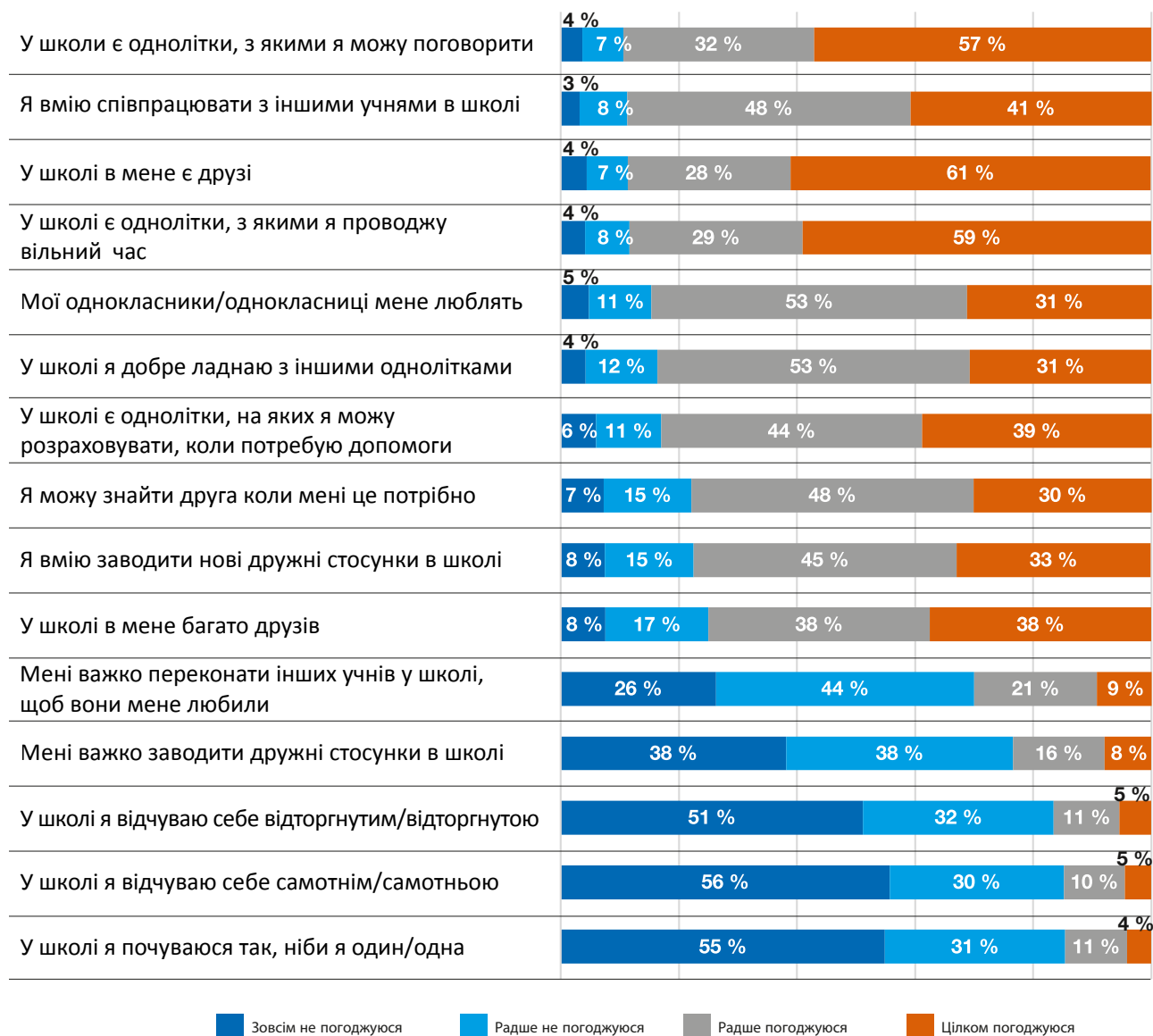
У дослідженні зафіксовано відносно низький рівень самотності та соціальної незадоволеності, що свідчить про суб'єктивно відчутний невеликий розрив між сприйняттям стану власних міжособистісних взаємин та очікуваннями щодо нього. Середнє значення становило  $M = 1,80$  ( $SD = 0,58$ ), а медіана – 1,67. Розподіл результатів був також легко опуклим (коефіцієнт ексцесу = 0,55) та мав правобічну асиметрію (асиметрія = 0,89), що означає більшу кількість нижчих оцінок (див. рис. 16).

РИС. 16 | Розподіл відповідей учнів на шкалі LSDQ



З даних, представлених на рис. 16, випливає, що більшість відповідей на запитання про труднощі в підтриманні задовільних і дружніх взаємин з однолітками або про переживання самотності перебувала між категоріями «зовсім не погоджуюся» та «радіше не погоджуюся». Детальний розподіл відповідей показано на рис. 17.

РИС. 17 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали LSDQ



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Отримані результати свідчать про відносно низький рівень відчуття самотності та загальну задоволеність власними соціальними взаєминами у більшості учнів. Водночас близько 15 % респондентів обрали відповіді, що свідчать про відчуття самотності та незадоволеності соціальними стосунками у понад половині питань. Кожен шостий учень відчував брак друзів або труднощі у встановленні тривалих і значущих відносин. Водночас переважна більшість, а саме 82 % респондентів, заявила про значну легкість у налагодженні та підтримці соціальних зв'язків.

РИС. 18

Категоризація учнів за низьким та високим рівнем самотності та незадоволеності взаєминами з однолітками

## САМОТНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ (LSDQ)

### Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на п'ятнадцять тверджень за шкалою від 1 = «зовсім не погоджуюся» до 4 = «цілком погоджуюся»

### Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли «зовсім не погоджуюся» та «не погоджуюся», а також «радіше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

**3 або більше (максимум 5) тверджень** з відповідями «цілком погоджуюся» або «радіше погоджуюся» на твердження, що безпосередньо стосуються почуття самотності

**15 %**

Учні з високим рівнем самотності

**4 або більше (максимум 6) тверджень** з відповідями «цілком погоджуюся» або «радіше погоджуюся» на твердження, що безпосередньо стосуються почуття приналежності та наявності друзів

**82 %**

Учні, які мають у класі багато друзів

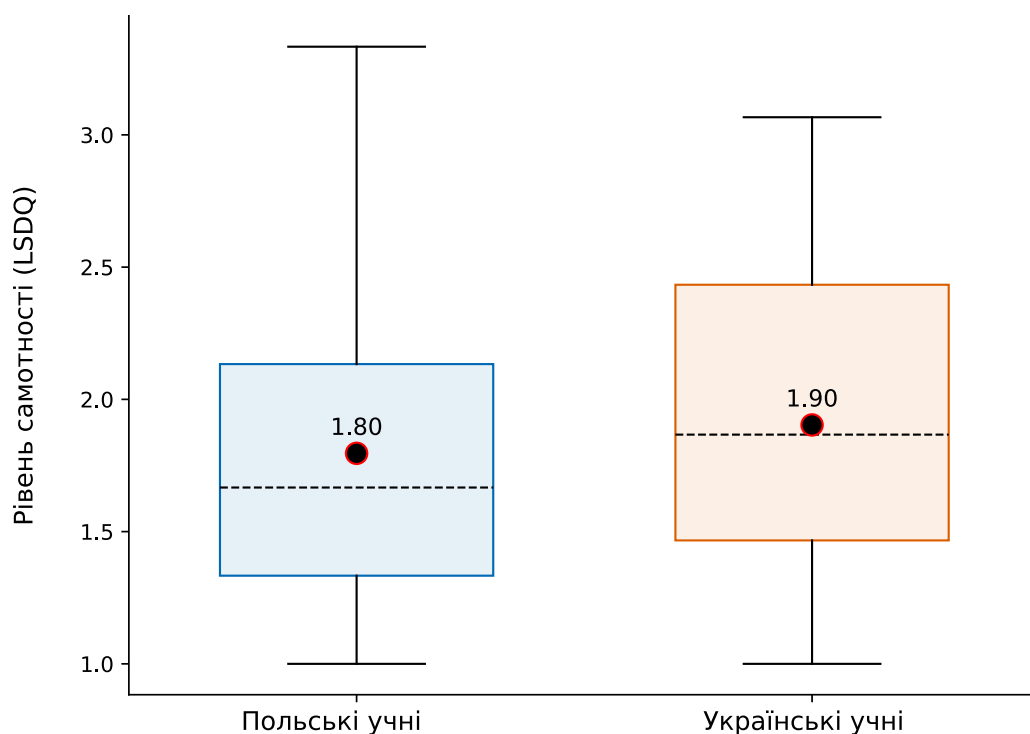
### Відмінності між учнями залежно від країни походження

Аналіз результатів дослідження учнів у межах проекту «Школа, доступна для всіх» показав, що країна походження не є значущим чинником, який впливає на рівень самотності між порівнюваними групами. Детальні результати порівнянь представлені на рис. 19.



РИС. 19

### Самотність і незадоволеність взаєминами з однолітками залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка охоплює середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки показує медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 × міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі.



Польські учні:  $M = 1.90$  ( $SD = 0.56$ ) проти українських учнів:  $M = 1.80$  ( $SD = 0.58$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = -1.54$ ,  $p = .125$ . Різниця середніх значень =  $-0.11$  (95 % CI  $[-0.24, 0.03]$ ). Розмір ефекту ( $d$  Коена) =  $0.27$ ; 95 % CI  $[-0.43, 0.05]$ .

Отримані результати свідчать, що учні польської та української національності, які навчаються в польських початкових школах, суттєво не відрізняються за рівнем відчуття самотності та проблем у взаєминах з однолітками. Середній рівень цієї характеристики у дітей обох груп був близьким, а незначна різниця між середніми значеннями не має практичного значення. Проведене дослідження мало кількісний характер і дозволило порівняти учнів польської та української національності, одночасно вказавши на схожий рівень переживання самотності, на відміну від результатів попередніх досліджень Центроне та ін. (2023). Розбіжності між результатами, представленими в нашому звіті, та висновками Центроне та ін. (2023), найімовірніше, зумовлені відмінностями у використаній методології

та контексті проведених аналізів. Дослідження Центроне та ін. (2023) проводилися якісними методами на однорідній вибірці (лише молодь українського походження) і мали на меті зафіксувати специфіку суб'єктивного досвіду самотності безпосередньо внаслідок та невдовзі після кризи, пов'язаної з вимушеною міграцією. Така методологія, хоч і цінна для розуміння індивідуальних переживань та травми молодих біженців, обмежувала можливість узагальнення результатів на широкую популяцію та порівняння з учнями польської національності. Можна припустити, що раптовість і обставини міграції, розрив зв'язків з попередніми друзями чи однокласниками та відносно короткий час адаптації у новому освітньому середовищі могли спричинити підвищене відчуття самотності в цій конкретній групі. Дослідження, проведені в межах проєкту «Школа, доступна для всіх», надали можливість порівняти відчуття самотності серед учнів польської та української національності, які навчаються в польських школах, і проводилися у час, коли соціальна ситуація та процес адаптації українських учнів до нових умов були вже значно стабілізовані. Це підсилює обґрунтованість таких порівнянь та отриманих висновків щодо подібного рівня самотності учнів у польських школах незалежно від їх національності. Звіт Тендзягольської та ін. (2024) щодо досліджень 2023/2024 навчального року звертає увагу на поступову нормалізацію присутності українських учнів у польських школах. Частина з них вже доволі добре адаптувалася – легше спілкується польською, частіше налагоджує стосунки з польськими однолітками та активно долучається до уроків і життя школи, хоча проблема сегрегації польських та українських учнів досі присутня. У багатьох випадках українські учні взаємодіють переважно в межах своєї групи – з іншими учнями з досвідом міграції, народженими в Україні. Автори підкреслюють, що інтеграція учнів з різних культурних контекстів є складним і багатовимірним процесом, проте дані їхнього звіту свідчать (подібно до результатів проєкту «Школа, доступна для всіх»), що відчуття самотності українських учнів може бути вже меншим, ніж безпосередньо після приїзду до Польщі (Tędziągolska та ін., 2024).

### **Предиктори відчуття самотності серед учнів**

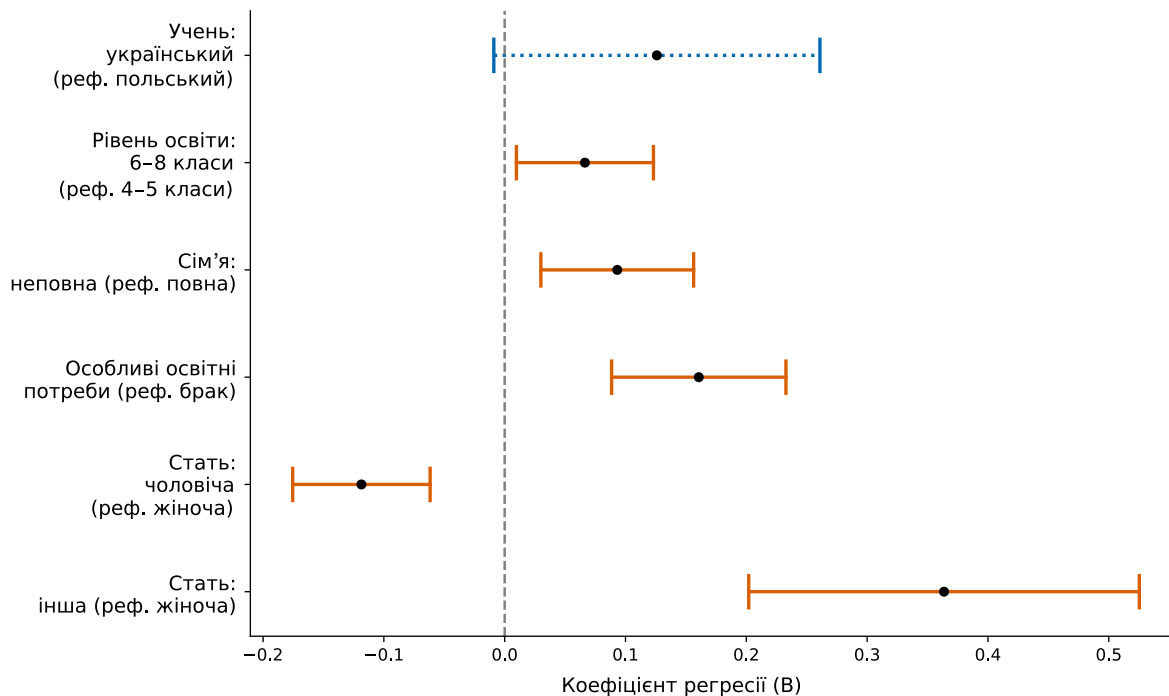
На наступному етапі проведено аналіз лінійної регресії з метою виявлення чинників, суттєво пов'язаних з рівнем відчуття самотності серед дітей шкільного віку. Змінною залежною був результат у шкалі самотності та соціального незадоволення (LSDQ), а як предиктори враховано: приналежність до групи українських учнів (проти польських), освітній рівень (6–8 класи проти 4–5 класів), сімейна ситуація (неповна проти повної), наявність особливих освітніх потреб, стать (чоловіча проти жіночої, інша проти жіночої).



Модель лінійної регресії виявилася статистично значущою як ціле ( $F = 14.00$ ,  $p < .001$ ), хоча пояснила відносно невелику частку дисперсії змінної залежної ( $R^2 = 0.05$ ). Значущими предикторами рівня відчутної самотності та соціального незадоволення були: наявність особливих освітніх потреб ( $B = 0.16$ ,  $p < .001$ ), навчання у старших класах ( $B = 0.07$ ,  $p = .022$ ), виховання у неповній родині ( $B = 0.09$ ,  $p = .004$ ), вибір категорії «інша» в змінній «стать» ( $B = 0.36$ ,  $p < .001$ ), чоловіча стать ( $B = -0.12$ ,  $p < .001$ ).

Тоді як країна походження суттєво не впливала на відчуття самотності серед учнів, інші змінні, включені в дослідження, такі як особливі освітні потреби, стать, сімейна ситуація (повна чи неповна родина) та освітній рівень (4–5 чи 6–8 класи), виявилися значущими предикторами самотності та труднощів у стосунках з однолітками. Включення цих змінних як предикторів дозволяє пояснити близько 5 % варіації рівня відчуття самотності. Детальні результати аналізу регресії наведено на рис. 20.

**РИС. 20** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із самотністю та незадоволеністю взаєминами з однолітками



**Примітка.** На діаграмі наведено оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів рівня самотності разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < 0,05$ ), а сині пунктирні лінії – незначущі. Значення  $B$  представляють зміни у рівні самотності, які можна приписати кожному предиктору при контролюванні інших змінних у моделі.

Наявність особливих освітніх потреб була пов'язана з вищим рівнем самотності, що узгоджується з попередніми даними щодо підвищеного ризику соціальної ізоляції у дітей та підлітків з нерозвинутою типовою поведінкою (Margalit, Raskind, 2013). Учні з різними освітніми потребами частіше відчувають самотність (Broomhead, 2019), оскільки мають труднощі у встановленні та підтриманні взаємин з однолітками через комунікаційні, емоційні або когнітивні бар'єри (Bossaert та ін., 2012). Крім того, через свої особливі потреби вони можуть піддаватися соціальному виключенню та стигматизації (Monjas та ін., 2014), що обмежує їхню участь у житті класу та поглиблює відчуття ізоляції.

Категорія «стать» також виявилася значущим предиктором відчуття самотності. Учні, які визначили свою стать як «інша», повідомляли про значно вищий рівень самотності порівняно з дівчатами, що може зображати складнощі інтеграції та відчуття приналежності до шкільного середовища в осіб, які не ідентифікують себе з чоловічою чи жіночою статтю (Hajek та ін., 2023; McDanal та ін., 2022). Водночас хлопці порівняно з дівчатами декларували вищий рівень задоволення соціальними відносинами та нижчий рівень самотності. Це цікавий результат, враховуючи суперечливі дані попередніх досліджень щодо статевих відмінностей у відчутті самотності – деякі свідчать про її більший рівень у дівчат (Podila, Chi, 2019), інші – у хлопців (Salkic, 2023), а ще інші підкреслюють роль віку та інших модераторів, відмінних від гендерної приналежності (Pagan, 2020). Значення віку для самотності підтверджено й у представленому дослідженні: учні старших класів (6–8) мали вищі результати за шкалою самотності порівняно з учнями молодших класів, що може вказувати на зростання відчуття самотності з віком та зміни в структурі стосунків з однолітками.

Сімейна ситуація також виявилася значущим предиктором: діти з неповних родин повідомляли про вищий рівень самотності порівняно з однолітками, які мешкають з обома батьками. Через відсутність або обмежену присутність одного з батьків ці учні частіше відчувають самотність, нестачу емоційної підтримки та почуття безпеки. Цей дефіцит, разом з додатковими викликами, пов'язаними з частіше складнішим життєвим становищем неповних сімей, призводить до труднощів у встановленні взаємин з однолітками та підвищеного рівня самотності (Clark та ін., 1993).

Згідно з раніше цитованими аналітичними звітами, різниця між українськими та польськими учнями не була статистично значущою.

Підсумовуючи, слід сказати, що результати описаного вище регресійного аналізу показали, що вищий рівень самотності у дітей шкільного віку суттєво пов'язаний з такими чинниками, як наявність особливих освітніх потреб, ідентифікація з гендером, відмінним від жіночого чи чоловічого, зростання в неповній родині та навчання у старших класах



початкової школи. Хлопці асоціюються з нижчим рівнем самотності порівняно з дівчатами. Ці результати свідчать про те, що як індивідуальні чинники (гендерна ідентичність, освітні потреби), так і соціальні умови (сімейна ситуація, освітній рівень) мають істотне значення для переживання самотності в учнівській популяції.

### 3.2.2 Суб'єктивний статус серед однолітків

Суб'єктивний статус учня серед однолітків стосується його популярності серед однокласників та позиції в соціальній ієрархії. Він має значення для задоволеності соціальними взаємодіями (Ferguson, Ryan, 2019), відчуття власної цінності та суб'єктивного добробуту (Anderson та ін., 2012), а його низький рівень пов'язаний зі стресом та труднощами у психосоціальному функціонуванні (Giletta та ін., 2021). Неприйняття з боку однолітків та низька соціальна позиція можуть призводити до того, що молоді люди уникають соціальної активності або обмежують її (Ferguson, Ryan, 2019), внаслідок чого втрачають можливість встановлювати близькі та задовільні стосунки, а також задовольняти базові потреби – приналежності та почуття безпеки (Baumeister, Leary, 1995). Дослідження показують, що подібні труднощі часто зустрічаються серед молодих мігрантів (Wahl та ін., 2022) через мовний бар'єр, який ускладнює повноцінну та спонтанну участь у групі (Grünigen та ін., 2012), а також через незнання або нерозуміння норм і моделей соціальної поведінки (Jugert, Feddes, 2017). У межах цього дослідження було оцінено суб'єктивний статус серед однолітків учнів 4–8 класів та проаналізовано, як його рівень відрізняється між групами учнів польської та української національності у польських школах.

#### Спосіб вимірювання суб'єктивного статусу серед однолітків

##### Опитувальник суб'єктивного статусу серед однолітків (PSPPQ)



#### 5-бальна шкала

«Зовсім не погоджуюся»

1 → 2 → 3 → 4 → 5

«Цілком погоджуюся»



#### Що вимірює?

Суб'єктивне відчуття власної соціальної позиції в групі однолітків, зокрема в аспектах визнання, впливовості та соціальної привабливості у класі.



#### Інтерпретація

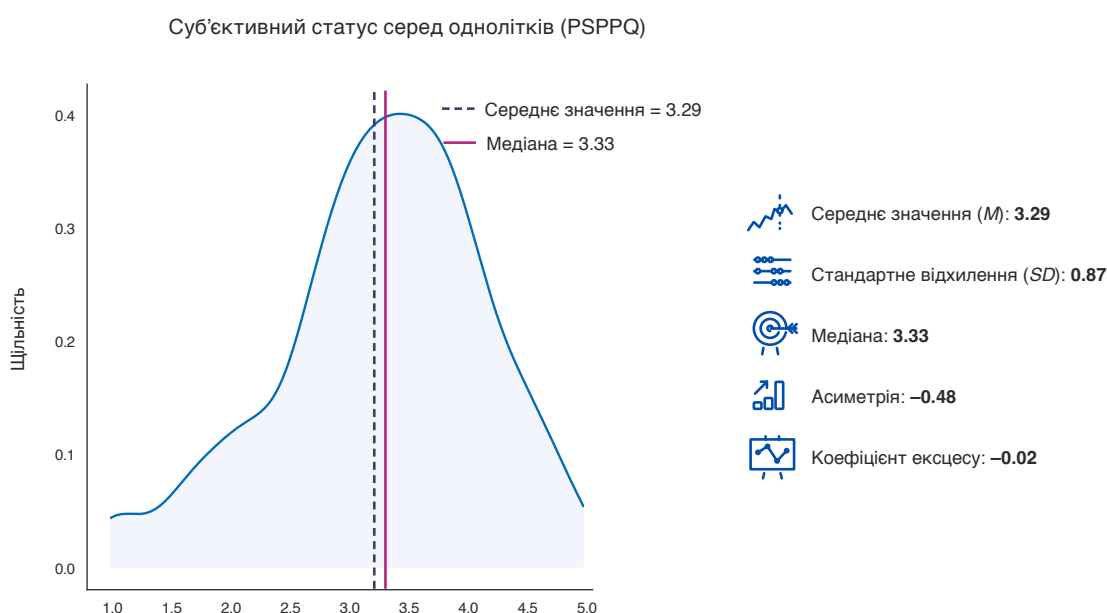
Вищі бали свідчать про вищий соціальний статус у класі, тобто про відчуття того, що учень є цінним, важливим і впливовим у очах своїх однолітків.

Більше про шкалу див. розділ → «Опис дослідницьких інструментів»

## Загальний рівень суб'єктивного статусу серед однолітків

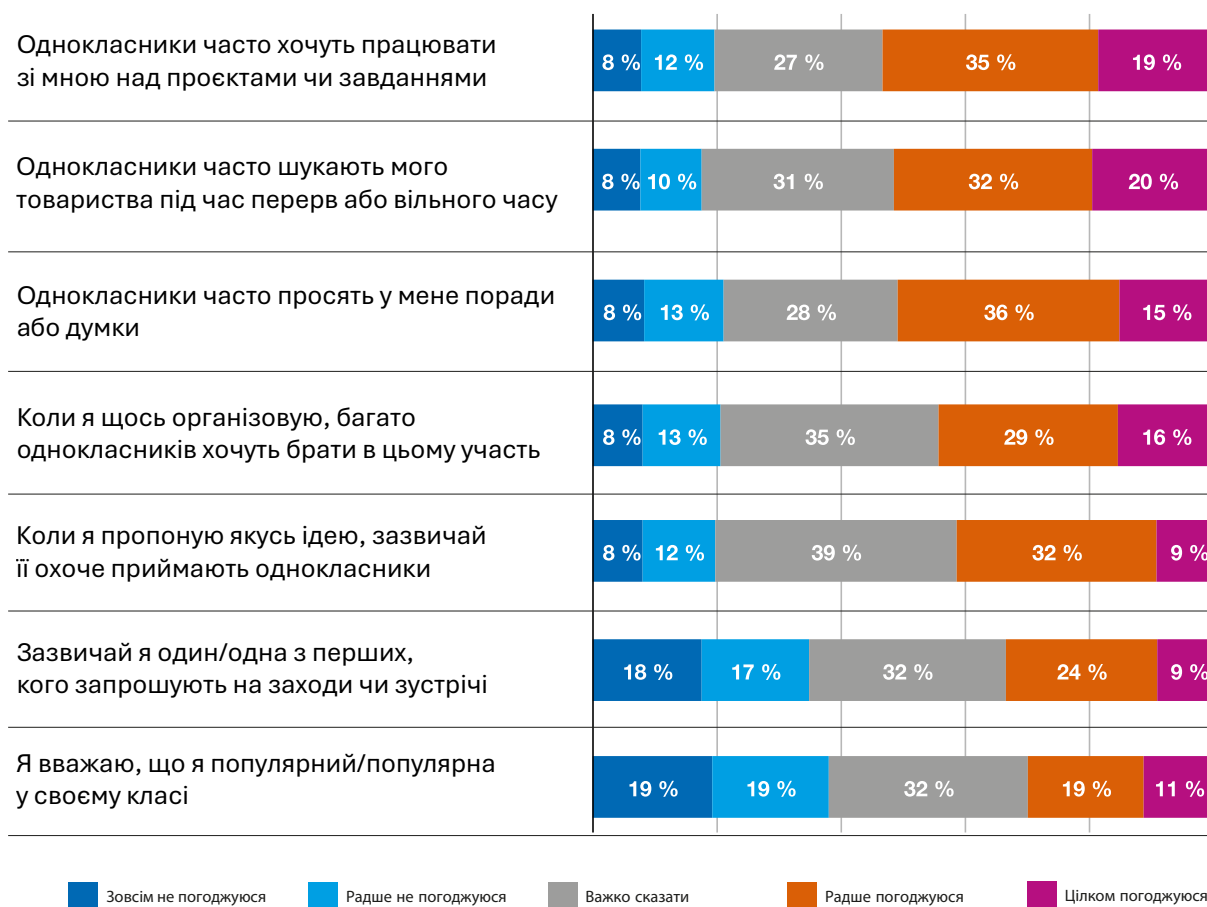
Опитувані учні оцінювали власний статус серед однолітків досить помірковано. Середній бал становив  $M = 3,29$  ( $SD = 0,87$ ), медіана – 3,33. Розподіл балів характеризувався мінімальним коефіцієнтом ексцесу ( $-0,02$ ), близьким до нормального розподілу. Розподіл також був дещо асиметричним (асиметрія =  $-0,48$ ). Учасники відповідали на питання про те, наскільки вони вважають себе цінваними, значущими та впливовими, здебільшого обираючи категорії «важко сказати» та «радіше погоджуюся». Розподіл відповідей на окремі питання ілюструє рис. 21.

РИС. 21 | Розподіл окремих відповідей на питання шкали PSPPQ



Детальний розподіл відповідей на питання, що стосуються оцінки власної позиції в групі однолітків, представлено на рис. 22.

РИС. 22 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали PSPPG



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Як показують дані, представлені на рис. 22, більшість відповідей на запитання про власний статус серед однолітків розташована в діапазоні позитивних оцінок. Водночас один із восьми опитаних учнів (13 %) описав свій статус як явно низький – до цієї категорії віднесено тих учнів, які у п'яти або більше з семи тверджень щодо респондентських оцінок взаємин з однолітками обрали варіанти «зовсім не погоджуюся» або «радше не погоджуюся», дистанціюючись таким чином від уявлення про те, що вони займають у групі важливе, часто центральне місце. Натомість близько третини учнів (30 %) погоджувалися (цілком або радше) з більшістю тверджень, що діагностують статус у групі (не менше п'яти з семи представлених позицій), що дозволило віднести їх до групи з високим суб'єктивним статусом. Таким чином, 57 % усіх опитаних учнів розташовувалися поза цими двома крайніми категоріями.

РИС. 23

## Категоризація учнів за низьким та високим рівнем суб'єктивного статусу серед однолітків

## СУБ'ЄКТИВНИЙ СТАТУС СЕРЕД ОДНОЛІТКІВ (PSPPQ)

## Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на сім тверджень за шкалою від  
1 = «зовсім не погоджуюся» до 5 = «цілком погоджуюся»

## Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли «зовсім не погоджуюся» або «радіше не погоджуюся», а також «радіше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

5 або більше тверджень  
з відповідями  
«зовсім не погоджуюся» або  
«радіше не погоджуюся»

**13 %**

Учні з низьким  
статусом серед  
однолітків

5 або більше тверджень  
з відповідями  
«радіше погоджуюся» або «цілком  
погоджуюся»

**30 %**

Учні з високим  
статусом серед  
однолітків

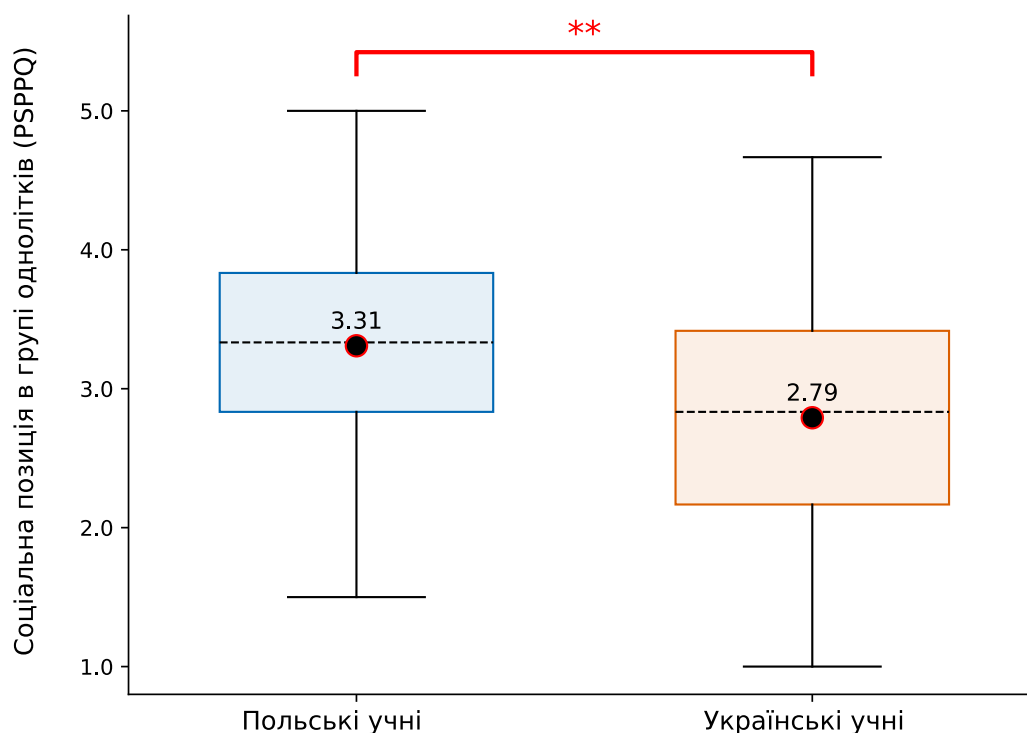
## Відмінності між учнями залежно від країни походження

Статус серед однолітків та соціальна позиція в шкільній групі є важливими чинниками, що впливають на психосоціальний добробут дітей і підлітків (Brzezińska, 2000; Brzezińska та ін., 2024; Bukowski та ін., 2018). Для учнів з досвідом міграції ці сфери є особливо чутливими, оскільки їхнє становище часто пов'язане з підвищеним ризиком маргіналізації, соціальної ізоляції та низької прийнятності серед однолітків (Berry, 2008; Wahl та ін., 2022). Дослідження Валь та ін. (2022) показали, що молоді мігранти, особливо в перші періоди після прибуття, стикаються з проблемами у встановленні соціальних контактів, що призводить до нижчого рівня популярності та прийнятності у шкільному середовищі. Центроне та ін. (2023)

та Тендзягольська та ін. (2024) відзначають подібні труднощі серед учнів українського походження, які приїхали до Польщі внаслідок війни. З огляду на це, у межах дослідження, описаного в цьому звіті, було важливо з'ясувати, чи відрізняється рівень суб'єктивної соціальної позиції в групі однолітків (вимірюваний за допомогою опитувальника PSPPQ) між дітьми, народженими в Польщі, та дітьми, народженими в Україні.

Проведені аналізи показали, що країна походження суттєво впливає на рівень суб'єктивного статусу серед однолітків. Учні, народжені в Польщі, порівняно з учнями з України, частіше оцінюють своє положення в групі однолітків як вище. Детальні результати порівнянь наведено на рис. 24.

РИС. 24 | Суб'єктивний статус серед однолітків залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 × міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



Польські учні:  $M = 3.31$  ( $SD = 0.86$ ) проти українських учнів:  $M = 2.79$  ( $SD = 0.84$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = 4.95$ ,  $p < .001$ . Різниця середніх значень = 0.52. Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.61; 95 % CI [0.37, 0.85].

Отримані результати свідчать, що учні польської національності частіше оцінюють свою позицію у групі однолітків як значно вищу, ніж учні української національності, які навчаються у польських початкових школах, причому сила цього ефекту є помірною. Суб'єктивне відчуття власної соціальної позиції у групі однолітків щодо визнання, значущості чи соціальної привабливості в учнів з України є відносно нижчим, ніж у польських учнів, що може бути зумовлено труднощами інтеграції. Обмежене знання польської мови, що досі залишається однією з основних проблем, з якими стикаються учні українського походження у польських школах (Tędziągolska та ін., 2024), ускладнює спонтанну комунікацію та участь або ініціювання соціальних взаємодій, що може призводити до нижчої оцінки власної позиції у групі однолітків (Grünigen та ін., 2012). Крім того, відмінні моделі поведінки чи соціальні норми можуть бути незрозумілими для учнів польського класу й спричиняти дистанціювання від учнів з досвідом міграції (Jugert, Feddes, 2017), що негативно впливає на їхню суб'єктивну оцінку свого статусу серед однолітків.

### Предиктори суб'єктивного статусу в групі однолітків серед досліджуваних учнів

У наступному аналізі було досліджено, якою мірою соціально-демографічні характеристики учнів пов'язані з самооцінкою їхньої позиції у групі однолітків, вимірюваною за допомогою шкали PSPPQ. Було враховано ті ж самі предиктори, що й у попередніх моделях регресії, зокрема країну походження, етап навчання, структуру родини, наявність особливих освітніх потреб та стать. Групи порівняння становили учні польської національності, 4–5 класів, з повних родин, без особливих освітніх потреб та особи, які ідентифікують себе як дівчата.

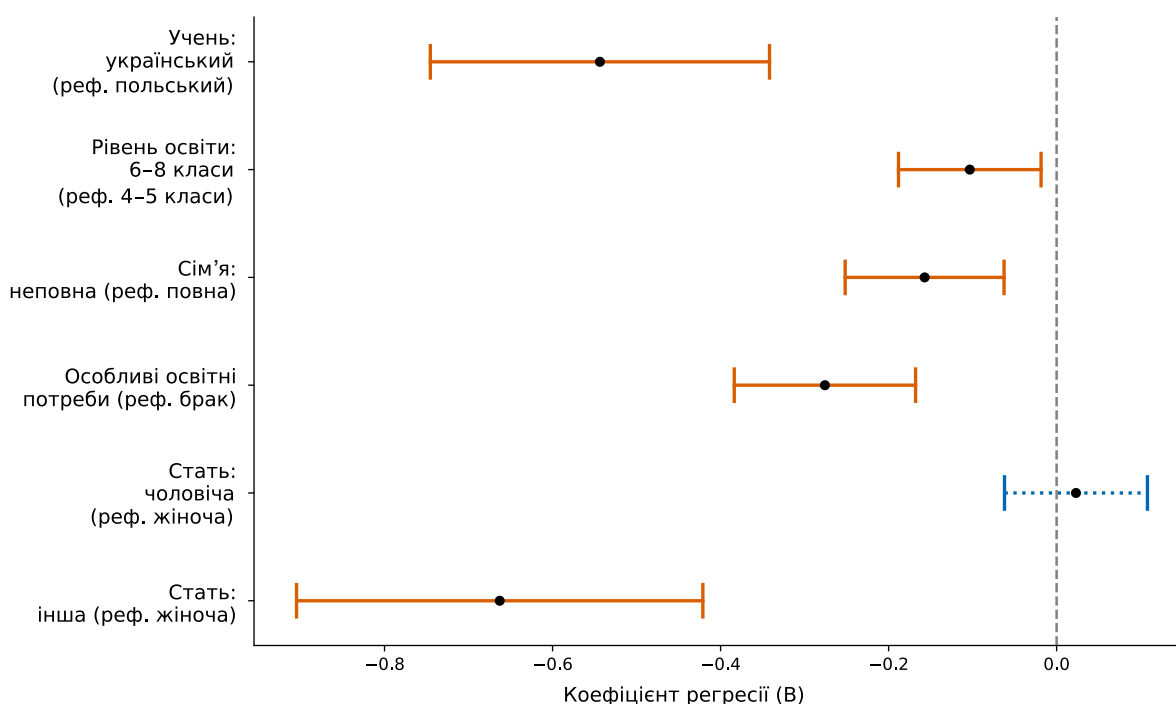


Модель лінійної регресії є статистично значущою в цілому ( $F = 18.46$ ,  $p < .001$ ), хоча пояснила відносно невелику частку варіації залежної змінної ( $R^2 = 0.065$ ). Статистично значущими предикторами рівня сприйнятого статусу однолітків були: національність ( $B = -0.54$ ,  $p < .001$ ), наявність особливих освітніх потреб ( $B = -0.28$ ,  $p < .001$ ), навчання у старших класах ( $B = -0.10$ ,  $p = .017$ ), виховання у неповній родині ( $B = -0.16$ ,  $p = .001$ ), вибір категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.66$ ,  $p < .001$ ).

Серед проаналізованих змінних п'ять мали суттєвий вплив на суб'єктивну соціальну позицію. Їх включення як предикторів дозволяє пояснити близько 6,5 % варіації рівня суб'єктивної оцінки учнями свого статусу серед однолітків. Детальні результати аналізу регресії представлені на рис. 25.

РИС. 25

**Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із суб'єктивним статусом серед однолітків**



**Примітка.** На діаграмі наведено оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів суб'єктивної соціальної позиції (PSPPQ) із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  відображають зміни рівня суб'єктивної соціальної позиції, пов'язані з кожним предиктором при контролюванні інших змінних у моделі.

Окрім національної приналежності, яка, відповідно до описаних вище відмінностей у суб'єктивному статусі серед однолітків між учнями польської та української національності, є значущим предиктором, помітний вплив мала наявність особливих освітніх потреб. Учні з рішеннями про потребу в спеціальній освіті або висновками про індивідуальні освітні потреби частіше декларували нижчу самооцінку соціальної позиції у групі порівняно з однолітками, які розвиваються типовим шляхом, підтверджуючи спостереження щодо підвищеного ризику соціальної ізоляції дітей та молоді з особливими освітніми потребами (Gamboa та ін., 2021; Martín-Antón та ін., 2024; Monjas та ін., 2014).

Також нижчу самооцінку соціальної позиції зазначили діти з неповних родин, що відповідає даним літератури щодо більшого ризику соціальної ізоляції цієї групи учнів (Clark та ін., 1993). Навчання у старших класах початкової школи (6–8 класи) також було пов'язане з нижчою оцінкою учнями власної позиції. Це може відображати підвищену конкуренцію або більшу соціальну самосвідомість серед старших учнів (Bukowski та ін., 2018).

Труднощі, пов'язані зі сприйняттям своєї соціальної позиції, спостерігалися також в учнів, які при відповіді на питання про стать обрали категорію «інша». Порівняно з дівчатами, ці учні оцінювали свою позицію значно нижче, що може свідчити про суб'єктивно відчутні бар'єри у здобутті прийняття серед однолітків для осіб, які не ідентифікують себе як хлопця чи дівчину. Чоловіча стать істотно не відрізнялася від жіночої за показниками самооцінки.

Підсумовуючи, нижча самооцінка статусу у групі однолітків була пов'язана з українським походженням (фактично досвідом міграції, який стоїть за цією змінною), наявністю рішення або висновку про особливі освітні потреби, старшим етапом навчання, неповною структурою родини та ідентифікацією з гендером, відмінним від жіночого чи чоловічого. Ці результати вказують на необхідність посилення інклюзивних соціальних практик у школах, з особливим акцентом на підтримку учнів українського походження.

### 3.2.3 Відчуття соціальної включеності

Соціальна включеність, подібно до описаного вище статусу серед однолітків, стосується відчуття приналежності до групи, позитивних міжособистісних взаємин та браку виключення, ізоляції або відторгнення. Вона є надзвичайно важливою для молодих людей, оскільки участь у групі та прийняття з боку однолітків забезпечує емоційну та соціальну підтримку, створює відчуття безпеки та задоволення від власних міжособистісних взаємодій (Romeo та ін., 2024). Високий рівень соціальної включеності сприяє кращому психічному самопочуттю та загальному розумінню добробуту (Bukowski та ін., 2018; Giletta та ін., 2021). У випадку учнів з досвідом міграції повноцінна участь у групі однолітків може бути ускладнена через нижчий соціальний статус (Wahl та ін., 2022), а також раніше згадані труднощі, пов'язані з мовним бар'єром (Grünigen та ін., 2012) чи обмеженим розумінням норм і моделей соціальної поведінки (Jugert, Feddes, 2017).



## Спосіб вимірювання відчуття соціальної включеності учнів

### Опитувальник відчуття включеності (PIQ)

#### Підшкала «Соціальна включеність» (Social Inclusion – SI)



##### 4-бальна шкала

«Зовсім не погоджуюся»

1 → 2 → 3 → 4

«Цілком погоджуюся»



##### Що вимірює?

Рівень соціальної включеності, суб'єктивне відчуття задоволення від участі у групі та відчуття того, що тебе розуміють і люблять.



##### Інтерпретація

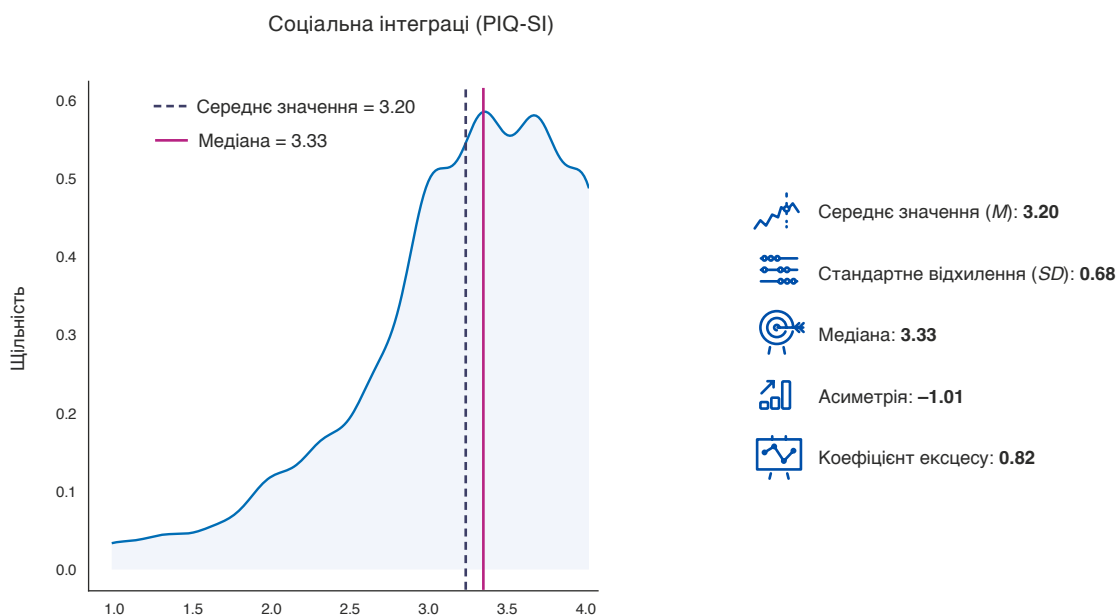
Вищі результати свідчать про вищий рівень соціальної включеності, позитивну оцінку власної участі в групі та відчуття того, що тебе цінують і люблять.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень відчуття соціальної включеності учнів

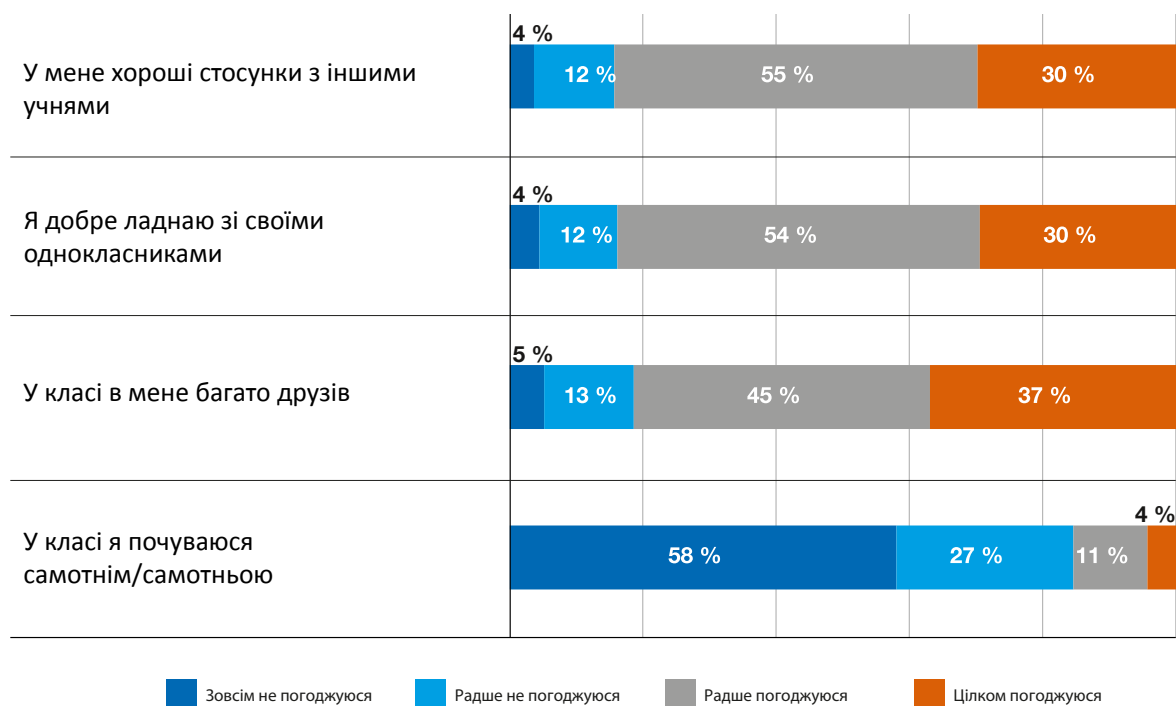
Учні оцінили власну соціальну включеність позитивно, а розподіл відповідей чітко тяжів до вищих значень. Середнє значення становило  $M = 3,29$  ( $SD = 0,68$ ), медіана – 3,33. Коефіцієнт ексцесу складав 0,82. Розподіл також був явно асиметричним (асиметрія =  $-1,01$ ), що означає, що респонденти на питання про те, наскільки добре вони розуміють однокласників та чи мають друзів у класі, у більшості відповідали «радше погоджуюся» або «цілком погоджуюся». Крім того, розподіл характеризувався незначним коефіцієнтом ексцесу ( $-0,24$ ), близьким до нормального розподілу. Дані представлені на рис. 26.

РИС. 26 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі PIQ-SI



Детальний розподіл відповідей на питання, що стосуються оцінки власної інтеграції в групу однолітків, представлено на рис. 27.

РИС. 27 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали PIQ-SI



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

З даних, представлених на рис. 27, випливає, що переважна більшість відповідей на запитання щодо суб'єктивної оцінки своєї соціальної інтеграції та відчуття симпатії у класі мають позитивний (стверджувальний) характер. Водночас приблизно

кожен дев'ятий учень (11 %) оцінював свій рівень соціальної включеності у взаємини з однолітками як низький і потенційно проблемний. До цієї категорії віднесли учнів, які у трьох або чотирьох із чотирьох представлених позитивно орієнтованих тверджень обирали варіанти «зовсім не погоджуюся» або «радше не погоджуюся», при цьому погоджуючись із негативно сформульованим твердженням: «У класі я відчуваю себе самотнім/самотньою». Для порівняння, переважна більшість учнів (82 %) зазначила, що позитивні твердження, які описують взаємини в групі, повністю або частково відповідають їхньому досвіду.

РИС. 28

Категоризація учнів за низьким та високим рівнем суб'єктивного статусу серед однолітків

## СПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВКЛЮЧЕНОСТІ (PIQ-SI)

### Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на чотири твердження за шкалою від 1 = «зовсім не погоджуюся» до 4 = «цілком погоджуюся»

### Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли «зовсім не погоджуюся» або «радше не погоджуюся», а також «радше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

**3 або 4 твердження**  
з відповідями  
«зовсім не погоджуюся» або  
«радше не погоджуюся»

**11 %**

Учні з низьким  
відчуттям соціальної  
включеності  
(виключення)

**3 або 4 твердження**  
з відповідями  
«радше погоджуюся» або  
«цілком погоджуюся»

**82 %**

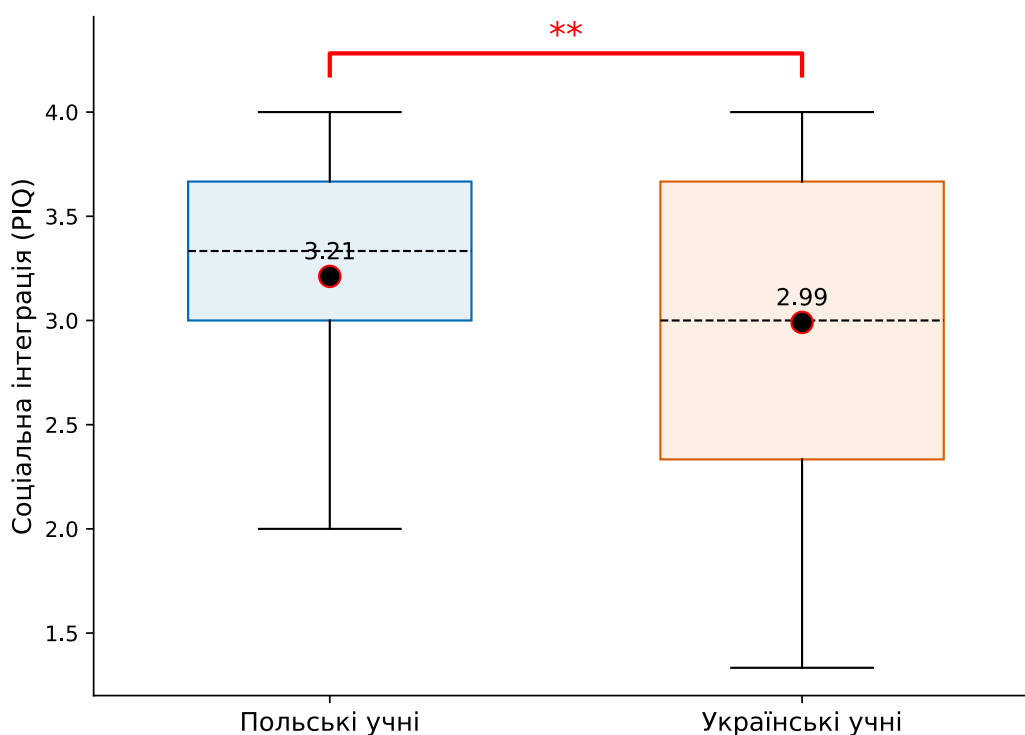
Учні з високим  
відчуттям соціальної  
включеності

## Відмінності між учнями залежно від країни походження

Соціальна інтеграція, задоволеність взаєминами з однолітками та загальна позитивна оцінка власної участі в групі мають важливе значення для психосоціального функціонування та загального добробуту молодих людей (Bukowski та ін., 2018; Giletta та ін., 2021). Цей аспект є надзвичайно важливим для учнів українського походження, які навчаються у польських школах, оскільки їхня ситуація часто пов'язана з труднощами інтеграції в групу однолітків у польському класі (Tędziągolska та ін., 2023, 2024). Молоді мігранти, особливо на ранньому етапі після прибуття до нової країни, мають проблеми у встановленні соціальних взаємин. Дослідження показують, що діти та підлітки з досвідом міграції перебувають у групі ризику соціального виключення і частіше мають труднощі з отриманням прийняття з боку однолітків (Wahl та ін., 2022). Це стосується також учнів з України, які внаслідок повномасштабної війни виїхали до Польщі та відвідують тут школу (Tędziągolska та ін., 2024). Тому в дослідженні було враховано вимір соціальної включеності (що є частиною опитувальника сприйняття включеності, PIQ) та перевірено, чи рівень цієї змінної суттєво відрізняється залежно від країни походження.

Проведений аналіз виявив істотні, хоча й не надто великі, відмінності між учнями, народженими в Польщі та Україні, щодо суб'єктивного відчуття соціальної включеності. Учні польського походження, порівняно зі своїми українськими однокласниками, оцінювали задоволеність взаєминами з однолітками та відчуття розуміння й симпатії в класі значно вище. Детальні результати порівнянь представлені на рис. 29.

РИС. 29 | Відчуття соціальної включеності залежно від країни походження учнів





**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квартиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 x міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



Польські учні:  $M = 3.21$  ( $SD = 0.67$ ) проти українських учнів:  $M = 2.99$  ( $SD = 0.71$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = 2.70$ ,  $p = .007$ . Різниця середніх значень = 0.22 (95 % CI [0.05, 0.39]). Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.32; 95 % CI [0.08, 0.56].

Як показують рис. 29 та результати аналізів, наведені вище, учні польського походження суттєво вище оцінювали власну участь у класі та більшою мірою відчували симпатію і розуміння в класі порівняно з учнями українського походження, хоча відзначений ефект національності є невеликим або помірним. Як і у випадку суб'єктивного соціального статусу, ймовірною причиною такої різниці є мовний бар'єр, що ускладнює українським учням встановлення спонтанних взаємодій з польськими однокласниками та швидку й адекватну відповідь на ініційовані ними соціальні контакти (Tędziągolska та ін., 2023).

### Предиктори відчуття соціальної включеності серед учнів

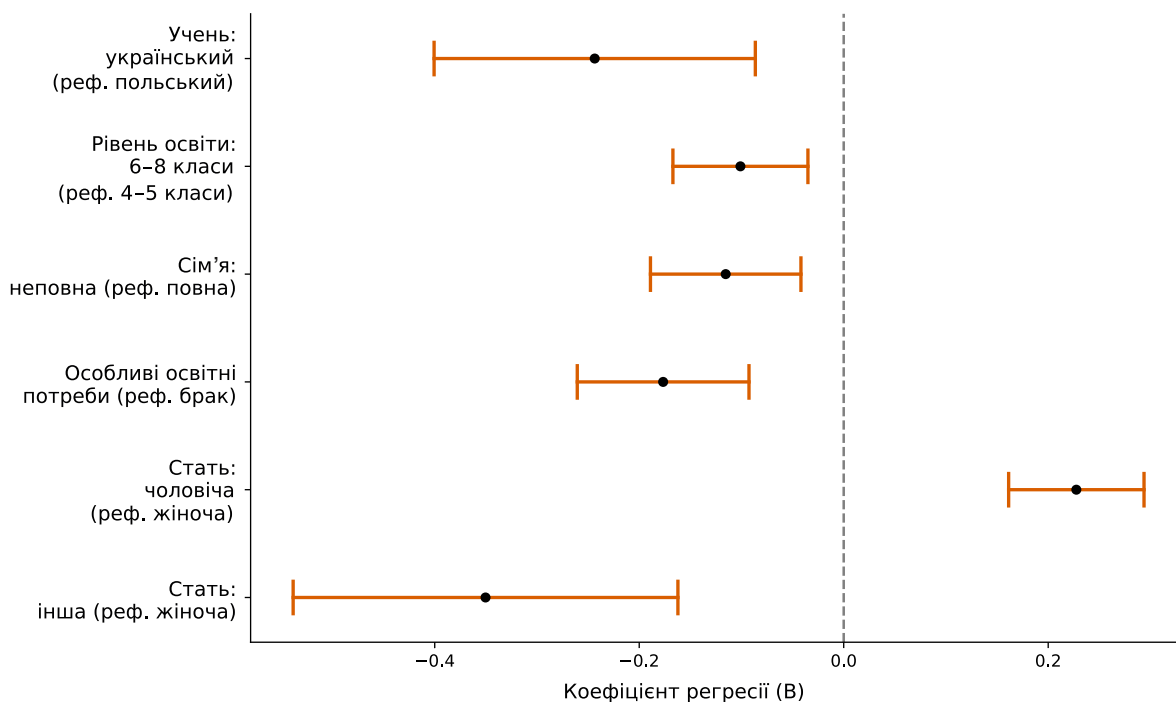
Для ідентифікації чинників, істотно пов'язаних з рівнем відчуття соціальної включеності, проведено аналіз лінійної регресії, де залежною змінною була середня оцінка за виміром соціальної включеності (виокремлена з опитувальника відчуття включеності, PIQ). Модель – подібно до попередніх регресійних аналізів – включала шість незалежних змінних: країна походження учня, рівень освіти (6–8 класи проти 4–5 класів), структура родини (повна проти неповної), наявність особливих освітніх потреб, стать (жіноча проти чоловічої) та вибір категорії «інша» у питанні про стать.



Модель лінійної регресії є статистично значущою як ціле ( $F = 19.16$ ,  $p < .001$ ), хоча пояснює відносно невелику частину дисперсії залежної змінної ( $R^2 = 0.067$ ).  
Значущими предикторами рівня соціальної включеності учнів були: наявність особливих освітніх потреб ( $B = -0.18$ ,  $p < .001$ ), національність ( $B = -0.24$ ,  $p = .002$ ), навчання у старших класах ( $B = -0.10$ ,  $p = .003$ ), виховання у неповній родині ( $B = -0.12$ ,  $p = .002$ ), вибір категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.35$ ,  $p < .001$ ), чоловіча стать ( $B = 0.23$ ,  $p < .001$ ).

Усі розглянуті предиктори були істотно пов'язані з рівнем суб'єктивного відчуття включеності в групу однолітків. Включення цих змінних у модель дозволяє пояснити близько 6,7 % варіації рівня суб'єктивної оцінки соціальної включеності. Детальні результати аналізу регресії наведено на рис. 30.

**РИС. 30** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із відчуттям соціальної включеності



**Примітка.** На діаграмі представлені оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів відчуття соціальної включеності в класі разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  представляють зміни у рівні відчуття соціальної включеності, приписані кожному предиктору з урахуванням контролю інших змінних у моделі.

Як і у випадку попередніх аналізів умов відчуття самотності та зниженого соціального статусу, наявність офіційного рішення або висновку, що вказує на особливі освітні потреби, була значущим предиктором слабшої соціальної інтеграції цієї групи учнів ( $B = -0.18$ ,  $p < .001$ ). Учні з особливими освітніми потребами значно частіше, ніж їхні типово розвинені однолітки, декларували низький рівень включеності в клас, відчуття приналежності до групи, симпатії та розуміння однолітками. Це свідчить про труднощі в соціальній інтеграції з однокласниками. Це може впливати як із характеру самих труднощів учнів – наприклад, проблеми з адекватним реагуванням у соціальних ситуаціях, часті пропуски школи або обмеження спонтанної взаємодії з іншими (Gamboa та ін., 2021), так і з певного рівня



дистанціювання з боку типово розвинених дітей та підлітків від однолітків з відмінними, незрозумілими або складними для прийняття потребами та поведінкою (Monjas та ін., 2014).

Інші предиктори також виявилися суттєво пов'язаними з рівнем відчуття соціальної включеності. Враховуючи описані раніше значущі відмінності між учнями польського та українського походження щодо суб'єктивного відчуття включеності в клас, природно, що національність виявилася суттєвим предиктором. Діти з неповних родин декларували нижчий рівень відчуття включеності порівняно з однолітками з повних родин, як це було у випадку аналізу предикторів суб'єктивного соціального статусу. Учні, які виховуються одним з батьків, часто стикаються з різноманітними проблемами, пов'язаними з матеріальним становищем, додатковими обов'язками або емоційним напруженням (Walker та ін., 2008), що ускладнює їхню спонтанну участь у житті класу та інтеграцію з однолітками. Вони також мають нижчу самооцінку (Mohan, Priya, 2020), що впливає на соціальні стосунки та послаблює інтеграцію в групу.

Навчання у старших класах початкової школи (6–8 класи) також пов'язане з нижчою самооцінкою включеності у взаємини з однокласниками. Це, ймовірно, є наслідком зростання з віком соціальної самосвідомості та більш критичного оцінювання учнями того, чи подобаються вони іншим і наскільки добре їх розуміють (Bukowski та ін., 2018). Стать також виявилася значущим предиктором соціальної включеності. Учні, які обирали категорію «інша» при визначенні статі, декларували значно нижчий рівень включеності порівняно з дівчатами. Хлопці декларували значно вищий рівень відчуття соціальної включеності, ніж дівчата. Це свідчить про важливість змінної «стать» для відчуття прийняття, розуміння та симпатії, а отже – для сприйняття рівня участі в групі однолітків.

Підсумовуючи, слід зазначити, що рівень соціальної інтеграції в групі однолітків визначається низкою значущих демографічних та психосоціальних предикторів. Ключовими чинниками, що прогнозують нижче відчуття включеності, є: наявність формального рішення або висновку щодо особливих освітніх потреб, українське походження, виховання в неповній родині та старший шкільний вік (6–8 класи). Ці труднощі виникають як через індивідуальні чинники та обтяження, так і через ставлення оточення. Важливим модератором виявилася також стать – чоловіча стать була предиктором вищого рівня інтеграції порівняно з жіночою, тоді як найнижчий рівень суб'єктивного сприйняття включеності в групу однолітків задекларували учні, які обрали категорію «інша».



### 3.2.4 Досвід зазнавання агресії з боку однолітків

Агресія з боку однолітків є однією з найсерйозніших загроз для психосоціального добробуту дітей та підлітків у шкільному середовищі. Це багатогранне явище, що охоплює повторювані та навмисні дії однієї чи кількох осіб, спрямовані проти однолітка, який перебуває у слабшій соціальній або психологічній позиції. Як показують польські та міжнародні дослідження, досвід агресії (як прямої, так і опосередкованої) у шкільному середовищі знижує психічний добробут учнів, обмежує їхнє відчуття безпеки, а також впливає на якість соціальних відносин і залученість у навчання (Schoeler та ін., 2018). Такі переживання можуть мати довготривалі наслідки для психічного здоров'я та соціального функціонування учнів (Pyżalski, 2021). Аналітичні звіти ОЕСР (у друці) показують, що в Польщі у 2022 році зафіксовано зниження рівня інтенсивності насильства серед однолітків порівняно з 2018 роком. Згідно з індексом інтенсивності булінгу PISA, у 2015–2022 роках цей показник зменшився на 23 %, що свідчить про чітке покращення ситуації учнів щодо досвіду агресії та виключення в шкільному середовищі.

Попри це, досвід міграції залишається чинником, який підвищує ризик виникнення насильства серед однолітків. Це явище має складний характер і залежить від поєднання різних чинників, таких як стать чи соціально-економічний статус. Наприклад, серед учнів із менш привілейованих середовищ хлопці з міграційним досвідом мають результати на 11 % вищі, ніж дівчата місцевого походження (рисунок 5), тоді як серед учнів із більш привілейованих середовищ ця різниця зростає аж до 69 % (OECD, 2022).

Молоді мігранти, особливо у перший період після прибуття до нової країни, часто стикаються з труднощами у встановленні соціальних контактів і належать до групи підвищеного ризику соціального виключення (Motti-Stefanidi та ін., 2020). Ця закономірність може стосуватися й учнів з України, які внаслідок повномасштабної війни емігрували до Польщі та продовжують тут навчання.

У цій частині представлено спробу аналізу феномена досвіду зазнавання агресії з боку однолітків на основі даних, отриманих за допомогою опитувальника EBIP-Q.



## Метод вимірювання досвіду агресії з боку однолітків

### Опитувальник Європейського проєкту протидії агресії з боку однолітків (EBIP-Q)



#### 5-бальна шкала

1 («ніколи») → 2 («один або два рази») → 3 («один–два рази на місяць») → 4 («приблизно раз на тиждень») → 5 («частіше, ніж раз на тиждень»)



#### Що вимірює?

Частоту переживань, пов'язаних з зазнаванням агресії з боку однолітків (наприклад, висміювання, відторгнення, словесне або фізичне насильство).



#### Інтерпретація

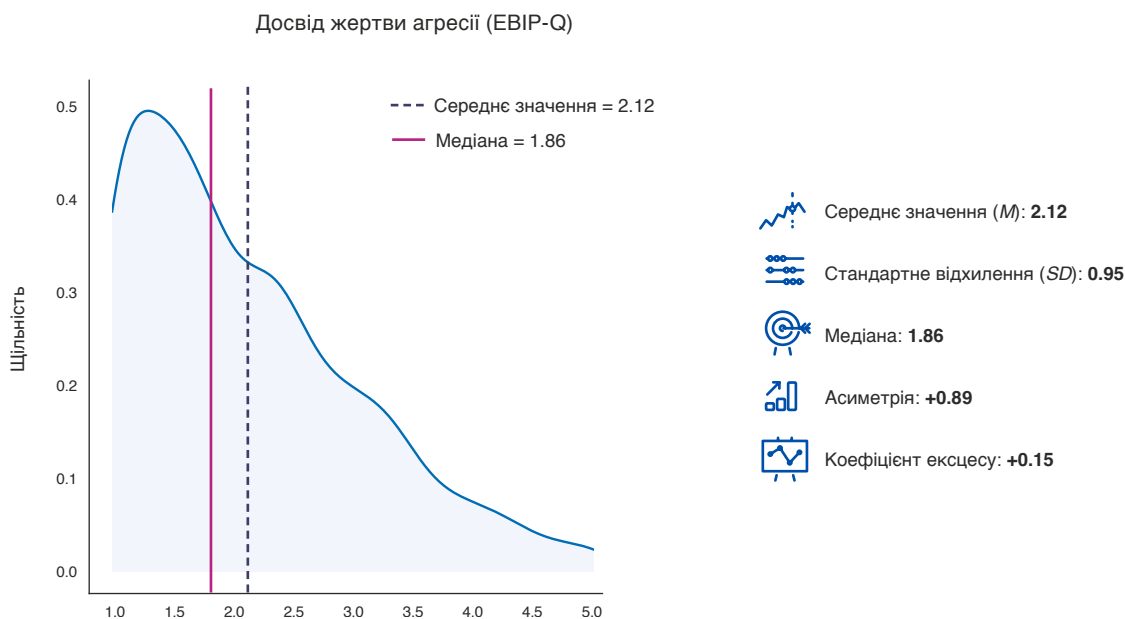
Отримані результати були закодовані таким чином, що вищі значення свідчать про більшу частоту досвіду зазнавання агресії з боку однолітків упродовж двох місяців, що передували дослідженню.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

### Загальний рівень досвіду зазнавання агресії з боку однолітків серед опитаних учнів

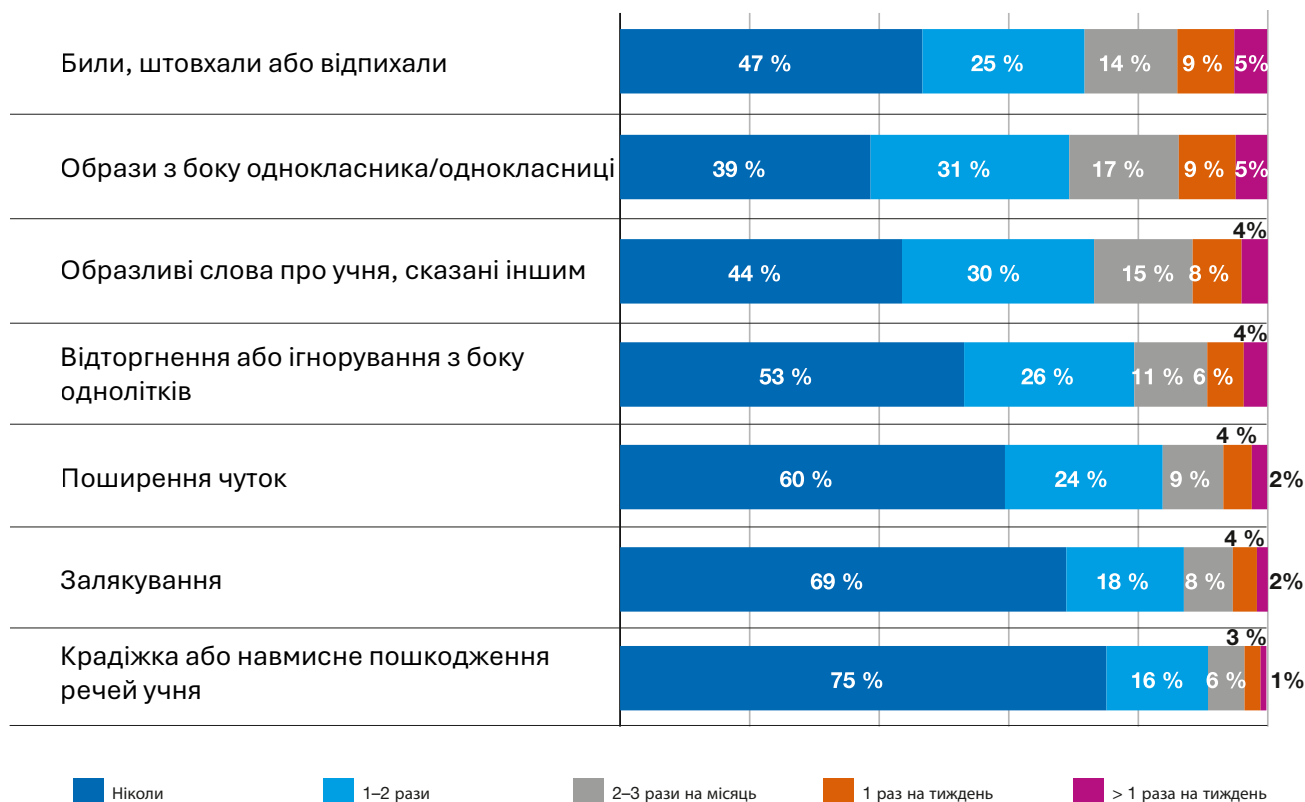
Опитані учні оцінили власний досвід зазнавання агресії з боку однолітків як відносно низький, а розподіл відповідей виразно зміщується в бік нижчих значень. Респонденти відповідали на питання щодо частоти досвіду зазнавання агресії, обираючи варіанти від 1 («ніколи») до 5 («частіше, ніж раз на тиждень»). У більшості випадків вони оцінювали такі твердження як «ніколи» або «один або два рази» за останні два місяці. У середньому учні декларували епізодичний досвід зазнавання агресії з боку однолітків. Розподіл відповідей представлено на рис. 31.

РИС. 31 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі EBIP-Q



Для точнішої оцінки інтенсивності досвіду зазнавання агресії з боку однолітків необхідним є аналіз середніх значень для окремих форм агресії, а також розподілу частоти відповідей у кожній категорії (див. рис. 32).

РИС. 32 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали EBIP-Q



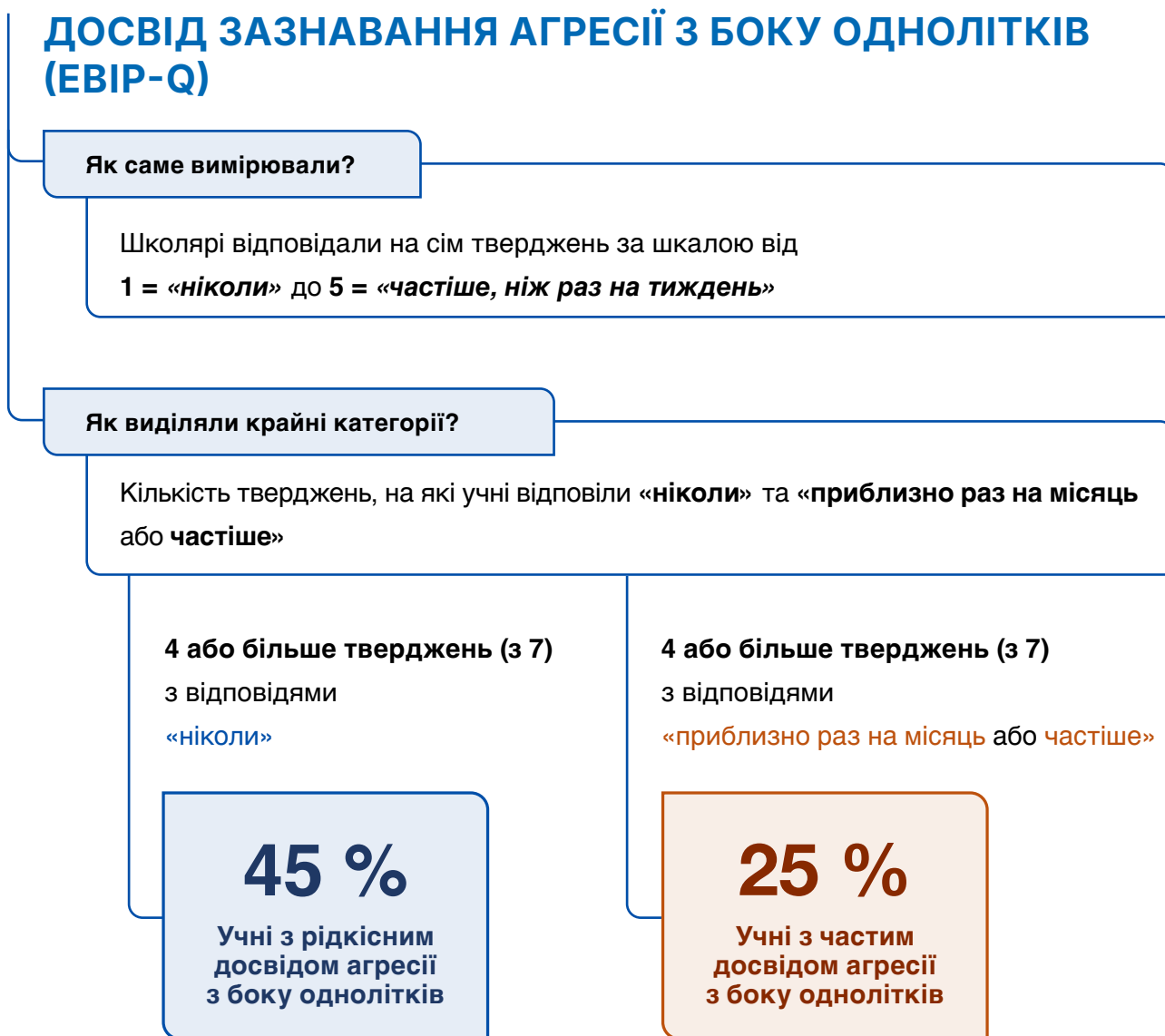
Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Було проаналізовано частоту досвіду окремих форм агресії. Учні найчастіше повідомляли про образи з боку однолітків (38,8 % – «ніколи», але аж 30,7 % – «один або два рази» та 16,9 % – «кілька разів на місяць»), а також про ситуації, коли інші висловлювали образливі речі про них (лише 43,6 % респондентів ніколи цього не зазнавало). Відносно часто фіксувалися випадки фізичної агресії понад половина учнів (53,2 %) повідомила, що їх хоча б раз за останні два місяці били, штурхали чи пхали. Рідше зазначали досвід, пов'язаний з відторгненням або ігноруванням з боку ровесників (53,2 % – «ніколи»), а також із поширенням чуток (59,5 % – «ніколи»). Найрідше траплялися такі форми агресії, як залякування (69 % учнів ніколи цього не зазнавали) та крадіжка або псування речей (75,2 % – «ніколи»). Підсумовуючи, найчастіше відзначалися словесні форми агресії (образи, обговорювання за спиною), тоді як поведінка насильницького характеру (фізичне чи майнове насильство) та соціальна ізоляція мали більш епізодичний характер.

У цілому кожен четвертий учень задекларував, що був жертвою агресії з боку ровесників щонайменше раз на місяць (або частіше) у щонайменше чотирьох із семи описаних ситуацій. Водночас майже половина опитаних (45 %) зазнавала агресії дуже рідко – ці учні у щонайменше чотирьох із семи запропонованих тверджень про досвід жертви агресії вказали, що такого з ними не траплялося.

РИС. 33

Категоризація учнів за низьким та високим рівнем індексу досвіду зазнавання агресії з боку однолітків

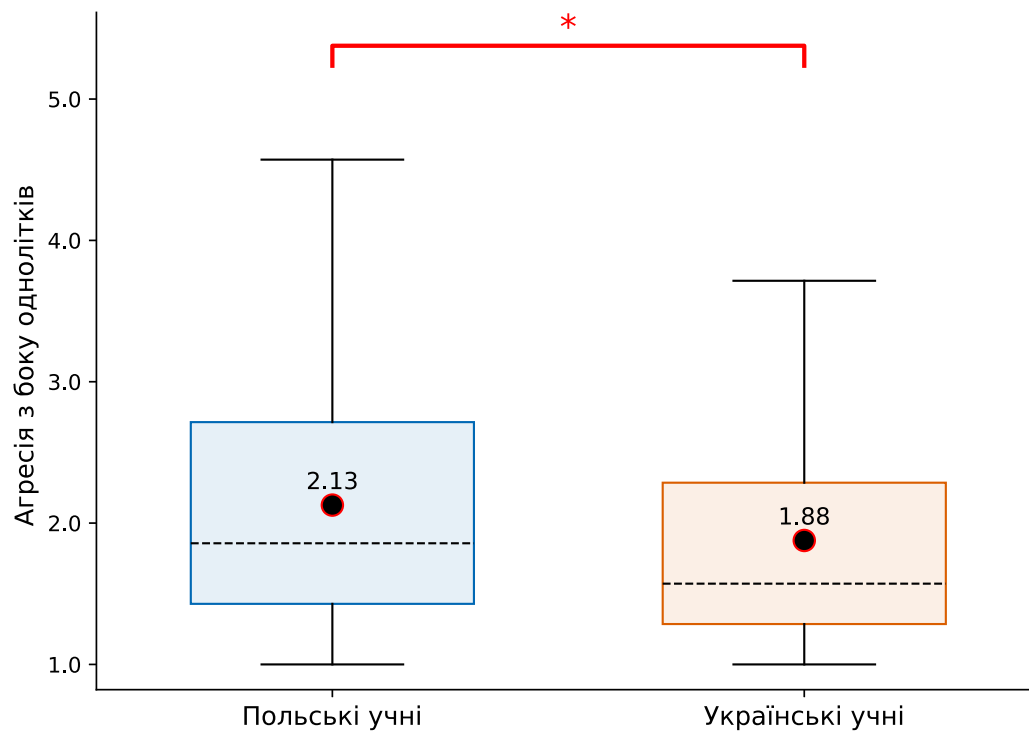


### Відмінності між учнями залежно від країни походження

Було проаналізовано, чи відрізняється рівень досвіду агресії з боку однолітків залежно від країни походження. Проведені аналізи показали, що в досвіді зазнавання агресії з боку ровесників існують статистично значущі відмінності між польськими учнями та учнями з України, які відвідують польські початкові школи. Детальні результати порівнянь представлено на рис. 34.



РИС. 34 | Досвід зазнавання агресії з боку однолітків залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка охоплює середні 50 % результатів – від першого до третього квартиля, а пунктирна лінія всередині коробки показує медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 x міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



Польські учні:  $M = 2.13$  ( $SD = 0.95$ ) проти українських учнів:  $M = 1.88$  ( $SD = 0.89$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1603) = 2.18$ ,  $p = .029$ . Різниця середніх значень = 0.25 (95 % CI [0.04, 0.46]). Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.27; 95 % CI [0.03, 0.51].

Порівняльний аналіз засвідчив статистично значущі відмінності в рівні досвіду зазнавання агресії з боку однолітків між польськими та українськими учнями. Польські учні набагато частіше декларували, що мають досвід зазнавання агресії з боку однолітків, ніж їхні українські ровесники. Хоча величина ефекту  $d$  Коена була невеликою, отримані результати свідчать про помітні відмінності.

Цей результат може видаватися неочевидним у світлі попередніх досліджень, які вказували на більший ризик маргіналізації, стигматизації та насильства серед учнів

з міграційним досвідом. Як підкреслюється в міжнародних дослідженнях (OECD, у друці), ризик насильства впливає не лише з міграційного походження, а й із його взаємодії з іншими вимірами нерівності, що підтверджує необхідність застосування інтерсекційного підходу в аналізі цього явища.

### Інші змінні, пов'язані з досвідом зазнавання агресії з боку однолітків

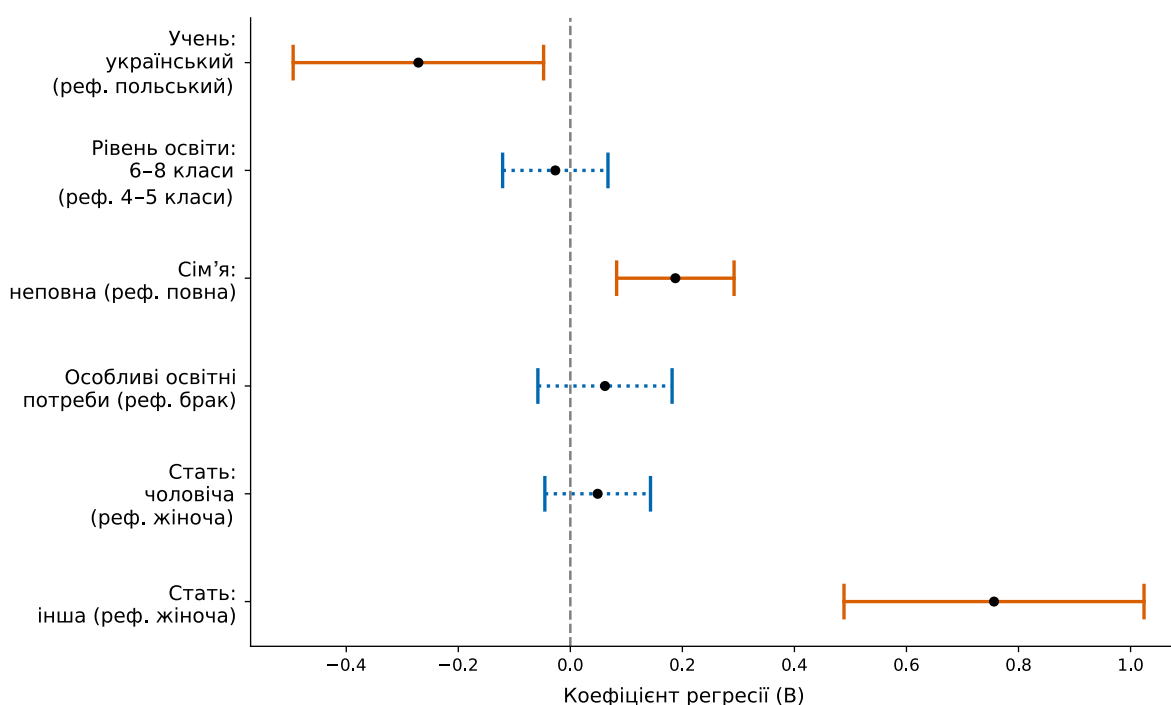
З метою ідентифікації чинників, істотно пов'язаних з рівнем зазнавання агресії з боку однолітків серед учнів (залежна змінна), було проведено лінійний регресійний аналіз. Модель – подібно до попередніх регресійних аналізів – включала шість незалежних змінних: країна походження учня, рівень освіти (6–8 класи проти 4–5 класів), структура родини (повна проти неповної), наявність особливих освітніх потреб, стать (жіноча проти чоловічої) та вибір категорії «інша» у питанні про стать.



Модель регресії виявилася статистично значущою:  $F(6, 1598) = 9.16, p < .001, R^2 = 0.033$ . Істотно пов'язаними з рівнем досвіду зазнавання агресії виявилися такі змінні: національність ( $B = -0.27, p = .017$ ), виховання в неповній сім'ї ( $B = 0.19, p < .001$ ) та вибір категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = 0.76, p < .001$ ).

РИС. 35

**Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних з досвідом зазнавання агресії з боку однолітків**



**Примітка.** Діаграма ілюструє оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів декларацій щодо досвіду жертви агресії, разом з 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < 0,05$ ), а сині пунктирні лінії – незначущі. Значення  $B$  ілюструють зміни у рівні зазнавання агресії, які можна приписати кожному предиктору при контролюванні інших змінних у моделі.

Результати регресійного аналізу свідчать, що особи, які зазначають іншу стать, ніж жіноча або чоловіча, зазнають значно вищого рівня агресії з боку однолітків, ніж хлопці та дівчата. Менші, але також істотні відмінності виявлено щодо структури сім'ї – учні з неповних родин декларували вищий рівень зазнавання агресії, ніж їхні ровесники з повних родин. Найменшу, але далі істотну статистичну різницю зафіксовано між учнями з України та Польщі – українські учні повідомляли про нижчий рівень агресії з боку однолітків, ніж польські учні. Інші змінні – рівень освіти, наявність особливих освітніх потреб та чоловіча стать – не мали статистично істотного зв'язку з інтенсивністю досвіду зазнавання агресії з боку однолітків.

Отримані результати узгоджуються з попередніми дослідженнями, які показують, що більшість учнів у польських школах принаймні час від часу стикається з різними формами агресивної поведінки з боку ровесників, причому частіше йдеться про словесну й реляційну агресію, ніж про фізичну (Kaczan та ін., 2025; Przewłocka, 2015). В аналізах було показано, що учні з України повідомляли про нижчий рівень зазнавання агресії, ніж їхні польські однолітки. Це може свідчити про позитивний вплив підтримки, яку отримують діти з міграційним досвідом, або ж про інші чинники, пов'язані з їхнім освітнім і соціальним становищем. Протилежну тенденцію зафіксовано серед учнів з неповних родин – вони повідомляли про вищий рівень віктимізації, що може вказувати на їхню більшу вразливість до відторгнення з боку ровесників.

Найсильніший ефект стосувався учнів, які визначили свою стать як інша, ніж жіноча або чоловіча, – вони повідомляли про значно вищий рівень агресії. Це може свідчити про те, що ця група частіше стає об'єктом агресії з боку однолітків, що потребує подальшого, глибшого аналізу та рішучих дій для створення безпечного шкільного клімату.

Інші змінні – чоловіча стать, рівень освіти та наявність особливих освітніх потреб – не виявили істотного зв'язку з рівнем агресії. Цей результат не є очевидним, адже фахова література вказує, що діти з особливими освітніми потребами належать до групи, якій більшою мірою загрожує агресія з боку однолітків (див. Plichta, Olempska-Wysocka, 2013). У цілому результати свідчать, що досвід зазнавання тієї чи іншої форми агресії може бути знайомим усім учням, а не лише тим, хто належить до групи ризику соціального виключення.

### 3.2.5 Міжособистісна самоефективність

Міжособистісна самоефективність стосується переконання індивіда у власній здатності ефективно діяти в соціальних ситуаціях, ініціювати та підтримувати задовільні взаємини з іншими людьми, а також конструктивно розв'язувати конфлікти. Низький рівень міжособистісної самоефективності може призводити до уникання контактів, труднощів у встановленні дружніх стосунків і, як наслідок, знижувати загальний психічний добробут та залученість у шкільне життя (Bandura, 1997). У контексті цього дослідження специфічним медіатором міжособистісної самоефективності можуть бути комунікативні труднощі, пов'язані зі слабким володінням польською мовою або з особливими освітніми потребами.

У цій частині зроблено спробу проаналізувати рівень міжособистісної самоефективності учнів, спираючись на дані, отримані за допомогою опитувальника SEQ-C.

#### Метод вимірювання міжособистісної самоефективності

##### Опитувальник оцінки міжособистісної самоефективності для дітей (SEQ-C)



#### 5-бальна шкала

«Дуже погано»  
1 → 2 → 3 → 4 → 5  
«Дуже добре»



#### Що вимірює?

Переконання учнів у власній ефективності у соціальних ситуаціях (наприклад, взаємодія з однолітками, прохання про допомогу, вирішення конфліктів).



#### Інтерпретація

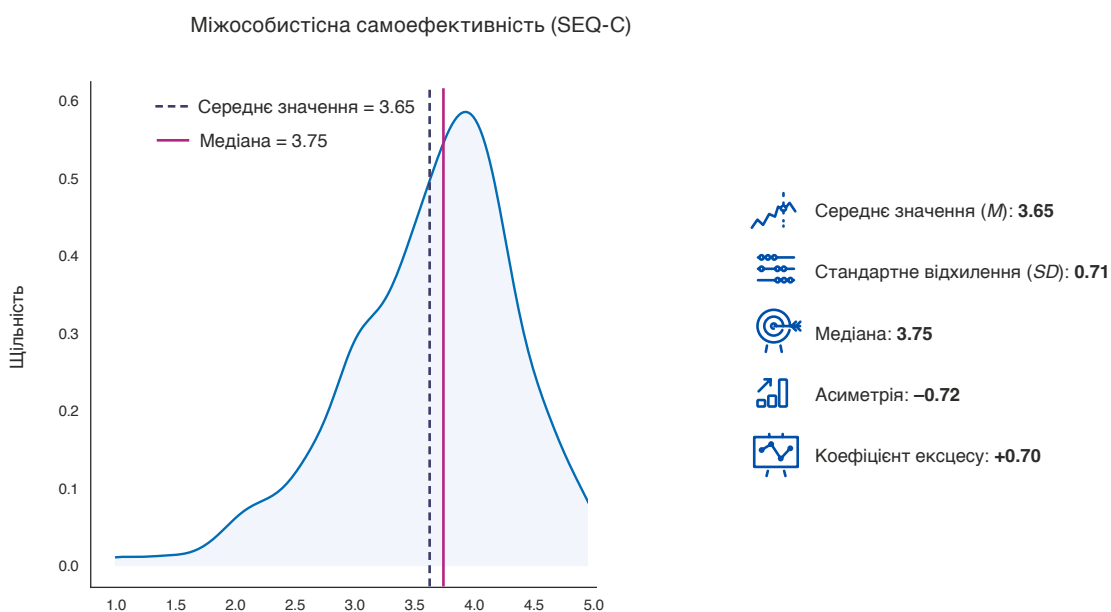
Зібрані дані були закодовані так, що високі значення шкали свідчать про вищий рівень декларованої міжособистісної самоефективності, тобто про більшу впевненість учнів у власних навичках успішної взаємодії з іншими.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень суб'єктивної міжособистісної самоефективності серед досліджуваних учнів

Отримані результати свідчать про відносно високий рівень впевненості учнів у своїх соціальних навичках. Середній рівень самооцінки соціальних компетенцій учнів розташовувався між відповідями «добре» та «дуже добре», що свідчить про позитивне сприйняття власних умінь у соціальному функціонуванні. Значення медіани підтверджує, що більшість учнів оцінює свої соціальні компетенції щонайменше як добрі. Помірна лівобічна асиметрія та додатний коефіцієнт ексцесу вказують на більшу концентрацію відповідей у вищих категоріях шкали, а це означає, що учні рідко ставили низькі оцінки власних компетентностей. Ці результати можуть свідчити про відносно високий рівень впевненості учнів у взаєминах з однолітками та в соціальних ситуаціях у школі.

РИС. 36 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі SEQ-C



Проаналізовано середні значення, що ілюструють відчуття міжособистісної самоефективності. Детальні дані подано на рис. 37.

Рис. 37 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали SEQ-C



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Наступним кроком було проведення аналізу частоти вибору конкретних категорій відповідей, що стосувалися соціальних компетентностей учнів. Кожне питання стосувалося оцінки того, наскільки учні впевнено справляються з різними соціальними ситуаціями, як у контексті взаємин з однолітками, так і при асертивній комунікації. Найвищу впевненість учні демонстрували у підтриманні дружніх стосунків – 77,8 % респондентів зазначили, що добре або дуже добре справляються з цим, що є найвищим відсотком позитивних відповідей.

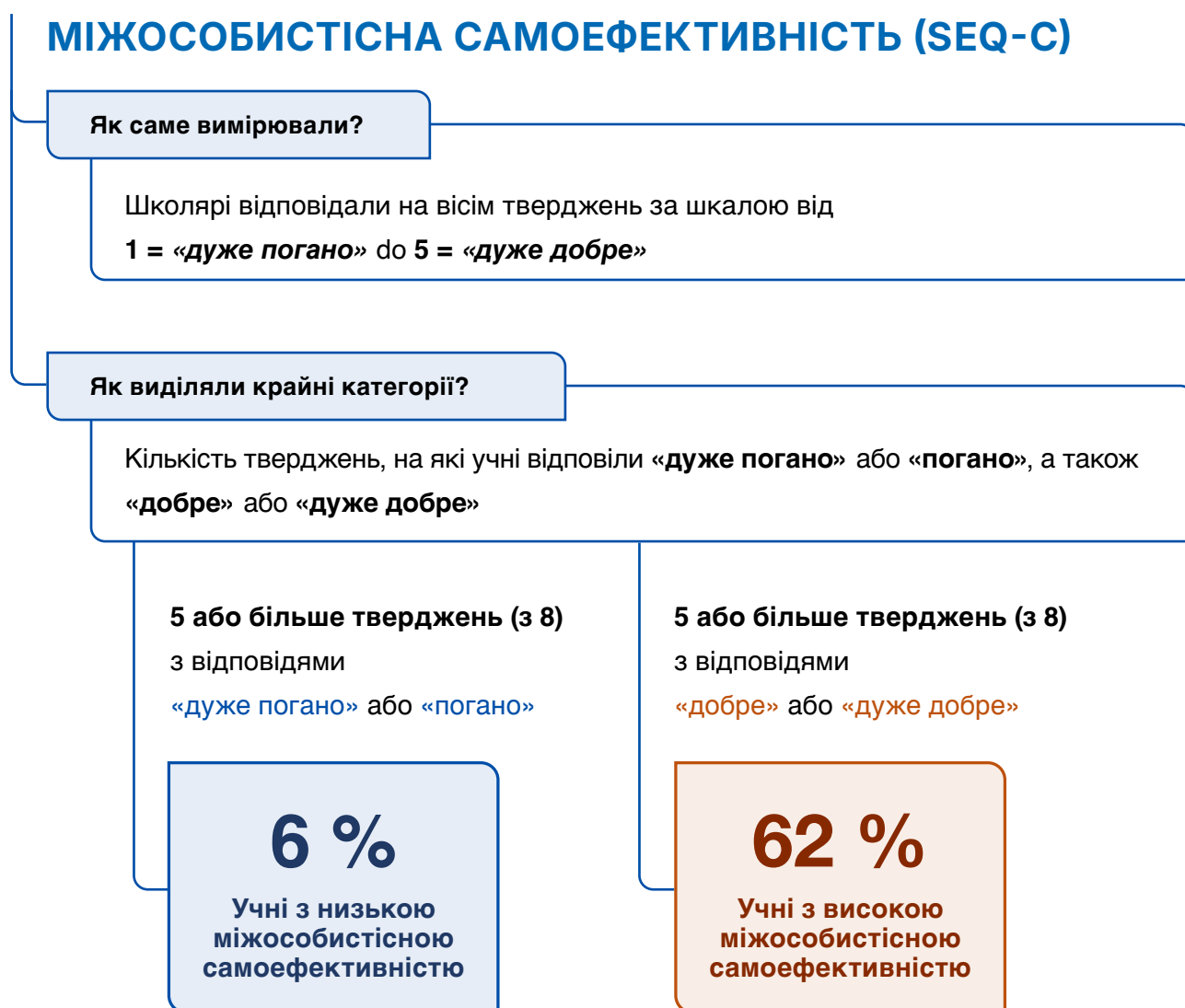
Дещо складніше учням давалося встановлення контакту з незнайомими особами – 50,9 % оцінило свої навички позитивно, тоді як 21,3 % вказало, що справляються з цим погано або дуже погано. Що стосується утримання від конфліктів, 56,8 % учнів оцінило свої компетенції як добрі або дуже добрі, проте 16,7 % відчувало у цій сфері труднощі.

А отже, результати свідчать, що учні загалом добре справляються з побудовою та підтримкою стосунків з однолітками, особливо у сфері дружби, співпраці та обміну позитивним досвідом. Водночас помітні певні труднощі у комунікаційних компетенціях, що потребують вираження власної думки, заперечення або ініціювання контакту з незнайомцями.



Загалом рівень міжособистісної самоефективності учнів є високим. Лише кожен вісімнадцятий учень (6 %) у більшості представлених тверджень обирав виразно заперечні відповіді, тоді як майже дві третини (62 %) були переконані, що добре або дуже добре справляються з більшістю (щонайменше п'ятьма з восьми) оцінених в опитуванні поведінкових проявів.

РИС. 38 | Класифікація учнів за низьким та високим рівнем коефіцієнта міжособистісної самоефективності



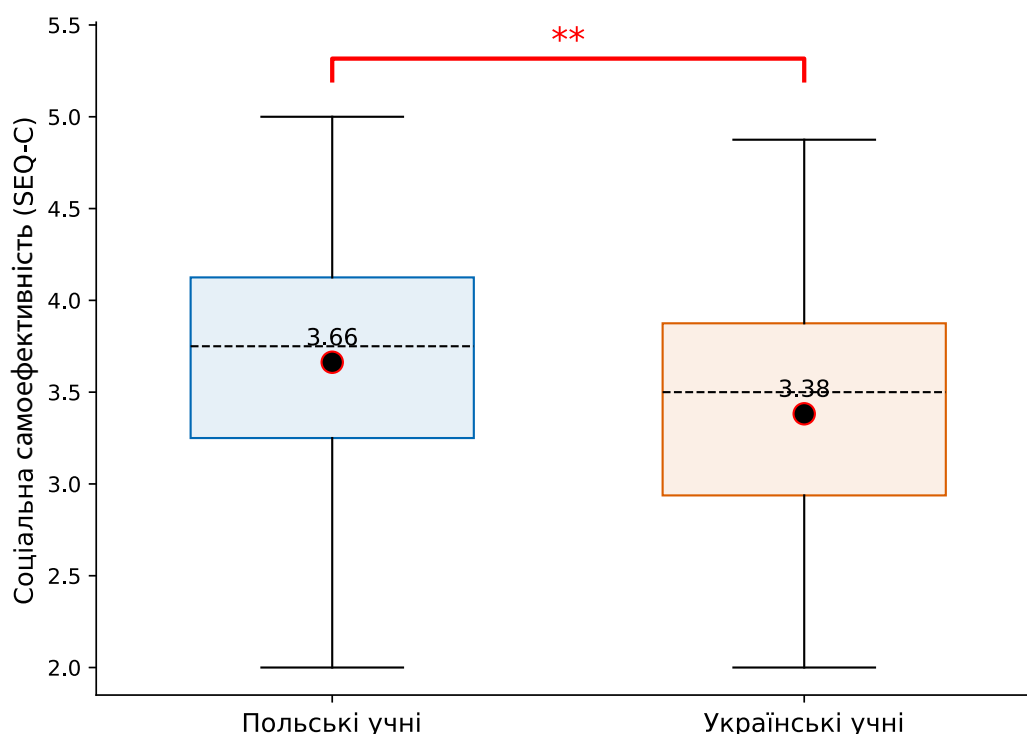
### Відмінності між учнями залежно від країни походження

Було проаналізовано, чи відчуття власної ефективності в міжособистісних взаєминах відрізняється в учнів, народжених у Польщі, та в учнів з досвідом міграції з України.



Польські учні:  $M = 3.66$  ( $SD = 0.71$ ) проти українських учнів:  $M = 3.38$  ( $SD = 0.67$ ).  
Різниця середніх значень = 0.28 (95 % CI [0.12, 0.44]). Величина ефекту ( $d$  Коена) = 0.41 (95 % CI [0.17, 0.64]).

РИС. 39 | Міжособистісна самоефективність залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квартиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 × міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Результати показують статистично істотну, хоча помірну, різницю між групами. Учні польського походження повідомили про вищий рівень міжособистісної самоефективності порівняно з учнями українського походження.

Нижча самооцінка міжособистісної ефективності в учнів українського походження, попри загалом низький рівень шкільної тривожності та належну мовну адаптацію, може бути наслідком витонченіших викликів культурної та соціальної адаптації. Хоча мовний бар'єр

зменшується, повне розуміння комунікативних нюансів, соціальних норм та специфіки міжособистісних взаємин у новому середовищі може вимагати більше часу та зусиль. Учні українського походження, попри позитивне ставлення до навчання, можуть і далі відчувати деяку невпевненість у встановленні глибших міжособистісних зв'язків, що є природним елементом процесу акультурації. Цей результат свідчить про те, що підтримка в розвитку соціальних компетенцій та формуванні почуття приналежності залишається важливою для забезпечення повного добробуту цих учнів.

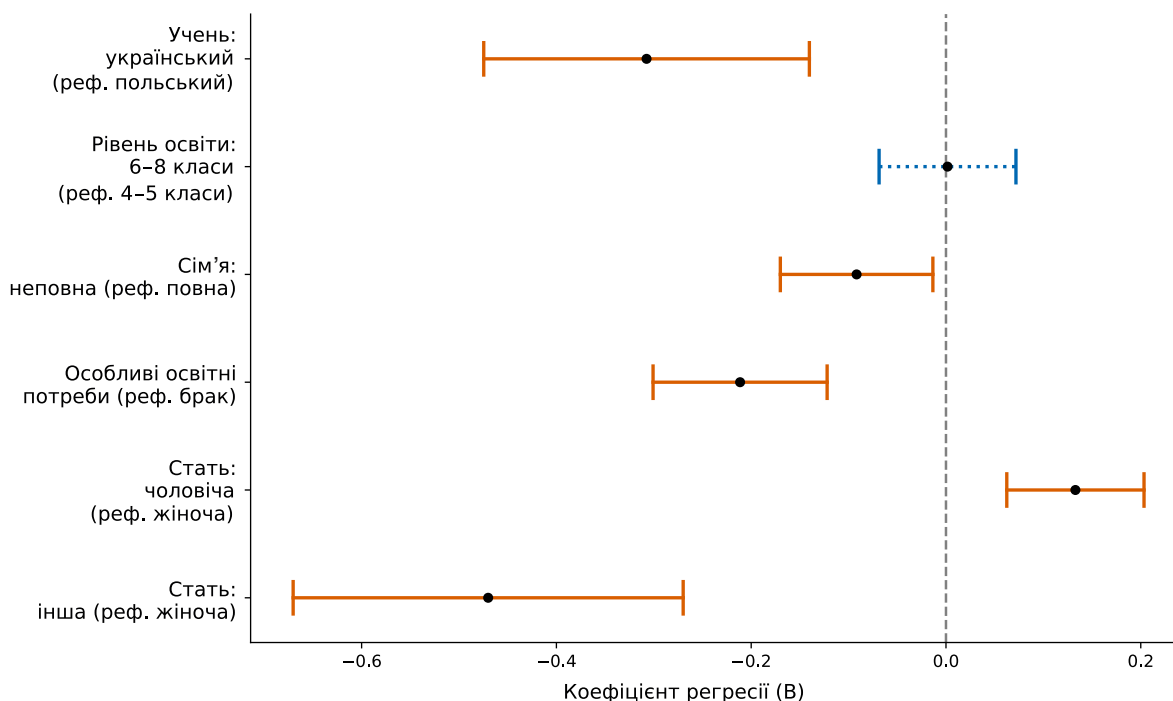
### Предиктори міжособистісної самооефективності серед учнів

У лінійній регресії, де залежною змінною було відчуття міжособистісної самооефективності (визначене за допомогою SEQ-C), враховано шість предикторів: країна походження учня, рівень освіти (старші класи проти молодших), структура сім'ї, наявність особливих освітніх потреб, стать (хлопець та «інша» стать проти референтної групи дівчат).



Модель є статистично значущою в цілому ( $F(6.1601) = 13.86, p < .001$ ), хоча пояснює помірну частину дисперсії залежної змінної ( $R^2 = 0.049$ ). Статистично значущими предикторами були: національність ( $B = -0.31, p < .001$ ), вказування категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.47, p < .001$ ), наявність особливих освітніх потреб ( $B = -0.21, SE = 0.05, p < .001$ ), походження з неповної сім'ї ( $B = -0.09, SE = 0.04, p = .022$ ), чоловіча стать ( $B = 0.13, SE = 0.04, p < .001$ ).

РИС. 40 | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із міжособистісною самооефективністю





**Примітка.** Діаграма демонструє оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів, що стосуються заявленої міжособистісної самоефективності, разом з 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  показують зміну рівня міжособистісної самоефективності, пов'язану з кожним предиктором при контролюванні інших змінних у моделі.

Найсильнішим негативним предиктором виявилось походження учня – учні українського походження мали значно нижчий рівень міжособистісної самоефективності порівняно з учнями польського походження. Цей результат узгоджується з раніше спостережуваною загальною міжгруповою різницею і може свідчити про адаптаційні виклики, пов'язані з новим соціальним та мовним середовищем (OECD, 2015).

Учні з особливими освітніми потребами також зазначили нижчий рівень міжособистісних компетенцій, що може бути наслідком додаткових труднощів у комунікації та встановленні стосунків, часто пов'язаних з їхніми особливими потребами.

Подібним чином учні, що походять з неповних сімей, повідомили про нижче відчуття міжособистісної самоефективності. Це може бути пов'язано з меншою соціальною підтримкою в сімейному середовищі або більшою кількістю стресорів (Dronkers, Velden, 2013b; McLanahan, 2004).

Водночас хлопці показали значно вищі результати щодо міжособистісної самоефективності порівняно з дівчатами. Статеві відмінності у міжособистісній ефективності спостерігаються у фаховій літературі, проте їхній напрям може варіюватися залежно від культурного контексту та специфіки вимірюваного аспекту (Bandura, 1997).

Отримана модель вказує на істотні відмінності у відчутті міжособистісної ефективності залежно від певних соціально-демографічних характеристик учнів.



## Підсумування

---

Хоча можна було б припустити, що учням з досвідом міграції – особливо тим, хто прибув з України внаслідок війни, – більшою мірою загрожує соціально-емоційна ізоляція, результати дослідження цього не підтвердили. В обох групах відчуття самотності було на схожому рівні, що може свідчити про відносно ефективні механізми адаптації та підтримки, що функціонують у польських школах. Це також узгоджується з міжнародними дослідженнями (OECD, 2023; Suárez-Orozco та ін., 2010), які показують, що мігранти не завжди відчувають підвищений рівень самотності, особливо якщо навчаються в середовищі, де міграція є масовим явищем, а освітні установи здійснюють інтеграційні заходи.

Більш нюансований образ виявляється у даних щодо суб'єктивної позиції в групі однолітків. Учні польського походження оцінили свою позицію як значно вищу, ніж українські учні. Це може свідчити про збережені нерівності у сфері соціального та культурного капіталу, а також про мовні бар'єри, які – навіть при високій мотивації учнів-мігрантів – впливають на їхню здатність активно та впевнено брати участь у житті класу. Дослідники підкреслюють, що саме низьке сприйняття своєї соціальної позиції є одним з чинників зниження добробуту молодих мігрантів (Kia-Keating, Ellis, 2007), незалежно від фактичного рівня інтеграції.

Несподіваним є те, що саме польські учні частіше декларували, що почуваються жертвами агресії. Цей результат може бути наслідком численних чинників – від труднощів у розпізнаванні тонких форм агресії у змішаних культурних групах до більш критичного сприйняття стосунків учнями більшості, які можуть відчувати напруження через зміну динаміки класу після прийняття нових учнів. Це явище варто інтерпретувати не як зміну ролей «жертва – агресор», а як прояв складних адаптаційних процесів, які можуть викликати напруження з обох сторін. Подібні спостереження зафіксовані в дослідженнях залежності між ефективною міжкультурною освітою та булінгом (Okagbue та ін., 2022), де відзначено, що напруження можуть відчувати також учні більшості, особливо через брак прозорих антибулінгових заходів та системного недискримінаційного підходу.

Нарешті, рівень міжособистісної самоефективності, яка розуміється як віра у власну здатність ефективно встановлювати та підтримувати соціальні зв'язки, був високим в обох групах, але значно нижчим серед учнів українського походження. Знижена самоефективність може бути наслідком як мовних обмежень, так і міграційного досвіду, який часто пов'язаний з втратою стабільності, необхідністю адаптації до нових соціальних норм і зниженням відчуття контролю. Згідно з теорією Бандури (1997), низька самоефективність може послаблювати загальний психічний добробут, призводити до



усамітнення або уникання соціальних викликів, що в довгостроковій перспективі може ускладнювати інтеграцію.

Особливо тривожною є ситуація учнів з особливими освітніми потребами, адже ця характеристика пов'язана з нижчим рівнем добробуту у сфері взаємин з однокласниками. Це стосується як відчуття самотності, так і суб'єктивної позиції в групі однолітків, міжособистісної самоефективності та досвіду зазнавання агресії. Це може свідчити про недостатнє пристосування шкільного середовища до потреб цієї групи учнів, а також про обмежені можливості участі в стосунках з однолітками на рівних умовах. Ситуація потребує поглибленого аналізу та втручання на системному рівні – шкільному та індивідуальному.

### 3.3 Мотиваційно-емоційна залученість у навчання в школі

Мотиваційно-емоційна залученість учня у навчання в школі є одним з ключових предикторів його освітнього добробуту, який розуміється як відчуття задоволення, безпеки та приналежності до шкільного середовища.

Мотиваційно-емоційна залученість у навчання аналізувалася за трьома показниками: досягнення освітніх цілей, самооцінка як учня та ставлення до школи. Усі змінні вимірювалися за 4-бальною шкалою, де вищі значення відповідали вищому рівню відповідного виміру залученості (від 1 – «зовсім ні / ніколи», до 4 – «цілком так / завжди»).

#### 3.3.1 Відчуття освітньої мети

Відчуття освітньої мети – один з важливих компонентів психосоціального добробуту в школі – стосується того, як учні сприймають сенс і цінність своєї навчальної діяльності. Воно включає переконання, що участь у шкільних заняттях та зусилля, вкладені в навчання та щоденні завдання, мають значення як у контексті поточного досвіду, так і для майбутнього життя – особистого, професійного та соціального (Zadworna та ін., 2023).

Ця конструкція поєднує когнітивні та мотиваційні елементи. З одного боку, вона стосується усвідомленої оцінки цінності освіти, а з іншого – демонструє внутрішнє переконання, що навчання має глибокий сенс і мету. Учень, який розуміє, навіщо він вчиться і як знання, набуті в школі, можуть сприяти досягненню його життєвих цілей, посилює свою потребу в компетентності, що, як показують дослідження, засновані на теорії самодетермінації, тісно пов'язано зі шкільним добробутом (Klemp та ін., 2025).

Учні, які проявляють високий рівень усвідомлення цілей, орієнтованих на навчання, зазвичай більш мотивовані до навчання, охоче беруть участь у шкільних завданнях, здатні



бачити зв'язок між вимогами школи та власними прагненнями, а також проявляють більшу стійкість до труднощів чи фрустрації, що виникає внаслідок освітніх викликів (Martin та ін., 2022; Steinmaur та ін., 2019). Вплив досвіду освітніх невдач (наприклад, через мовні чи когнітивні труднощі) може створювати чинник ризику для учнів з досвідом міграції або з особливими освітніми потребами в контексті досягнення освітніх цілей. Накопичення негативного досвіду в навчанні може призвести до так званої «набутої безпорадності», що вторинно проявляється в постановці меншої кількості цілей і більшої складності в плануванні майбутніх дій (Ciżkowicz, 2009). Це, звісно, лише одна з причин, через яку відчуття освітньої мети та сенсу навчання варто досліджувати в аналізі соціально-освітнього функціонування зазначених груп учнів.

## Спосіб вимірювання відчуття освітньої мети серед учнів

### Опитувальник суб'єктивного добробуту учня (SSWQ)

#### Підшкала «Відчуття освітньої мети» (Educational Purpose Scale – EPS)



#### 4-бальна шкала

«Ніколи»

1 → 2 → 3 → 4

«Завжди»



#### Що вимірює?

Рівень сприйняття учнями власних шкільних дій як важливих, змістовних та корисних у навчальному та життєвому контексті.



#### Інтерпретація

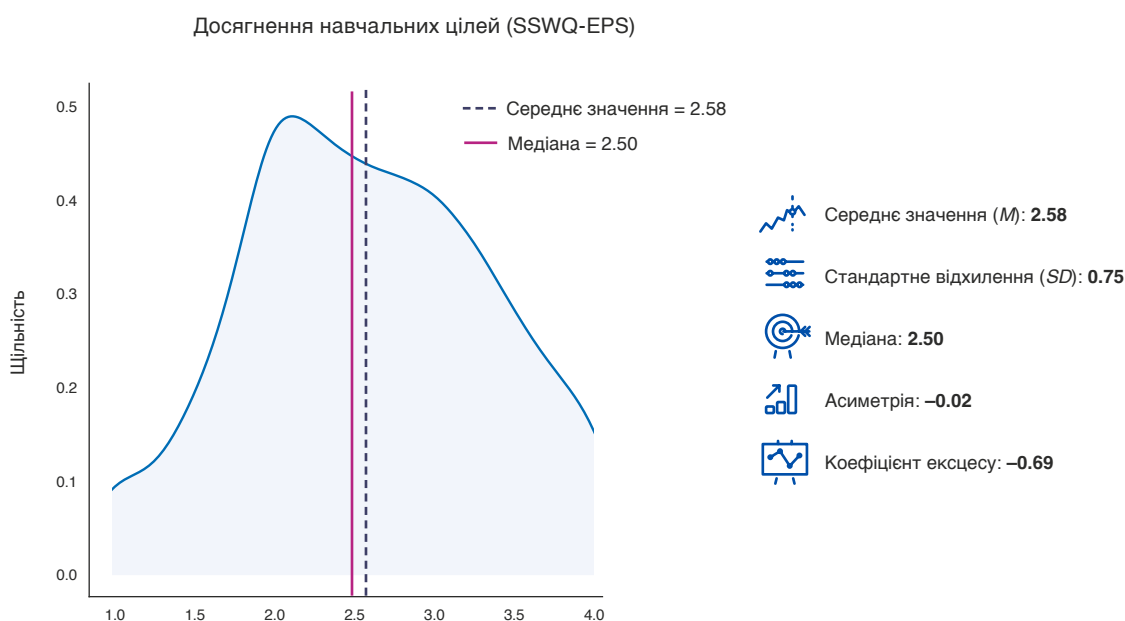
Високі результати свідчать про те, що учень часто сприймає свої дії в школі як важливі та корисні.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень реалізації освітніх цілей

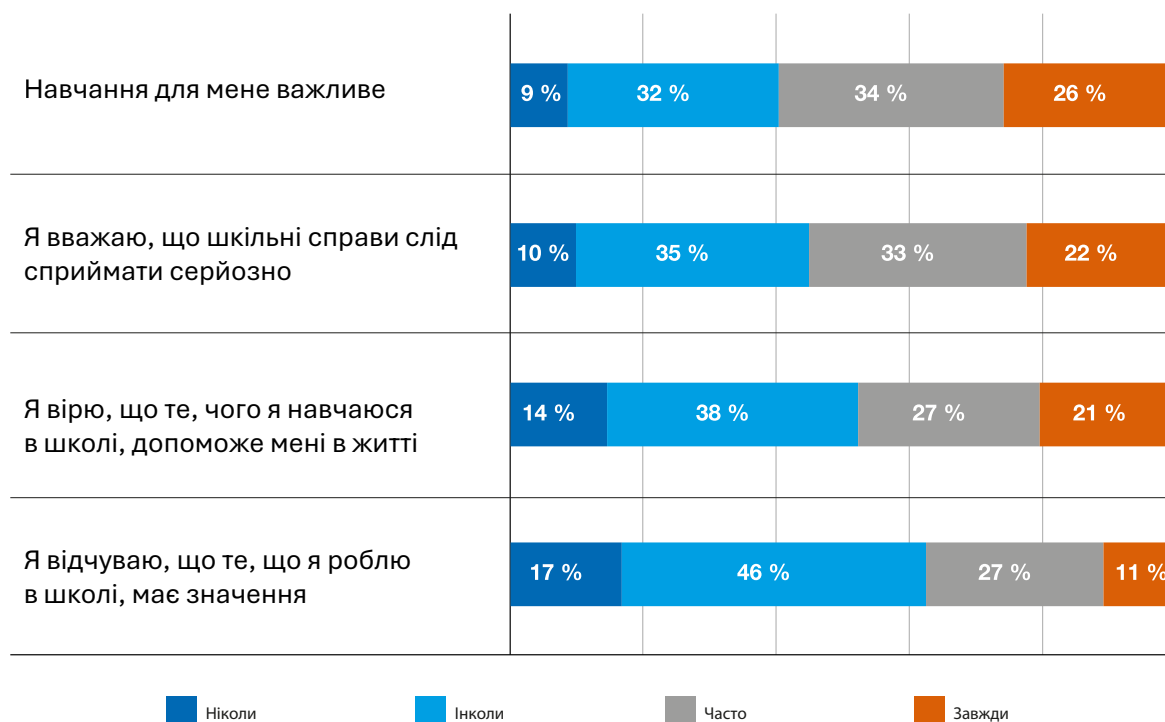
Отримані результати свідчать, що пересічний учень доволі часто сприймає свої дії в школі як важливі та корисні, хоча не на абсолютно високому рівні. Кількість низьких і високих оцінок була схожою, а відповіді були досить розсіяні, без явної концентрації навколо одного рівня (див. рис. 41).

РИС. 41 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі SSWQ-EPS



Як показує рис. 41, більшість відповідей на запитання щодо відчуття освітньої мети розташувалися між категоріями «ніколи» та «часто». Отримані результати свідчать про помірний рівень відчуття освітньої мети серед учнів. Найбільш позитивну оцінку отримало твердження: «Навчання для мене важливе», а найменшу: «Я відчуваю, що те, що я роблю у школі, є для мене важливим», що ілюструє рис. 42.

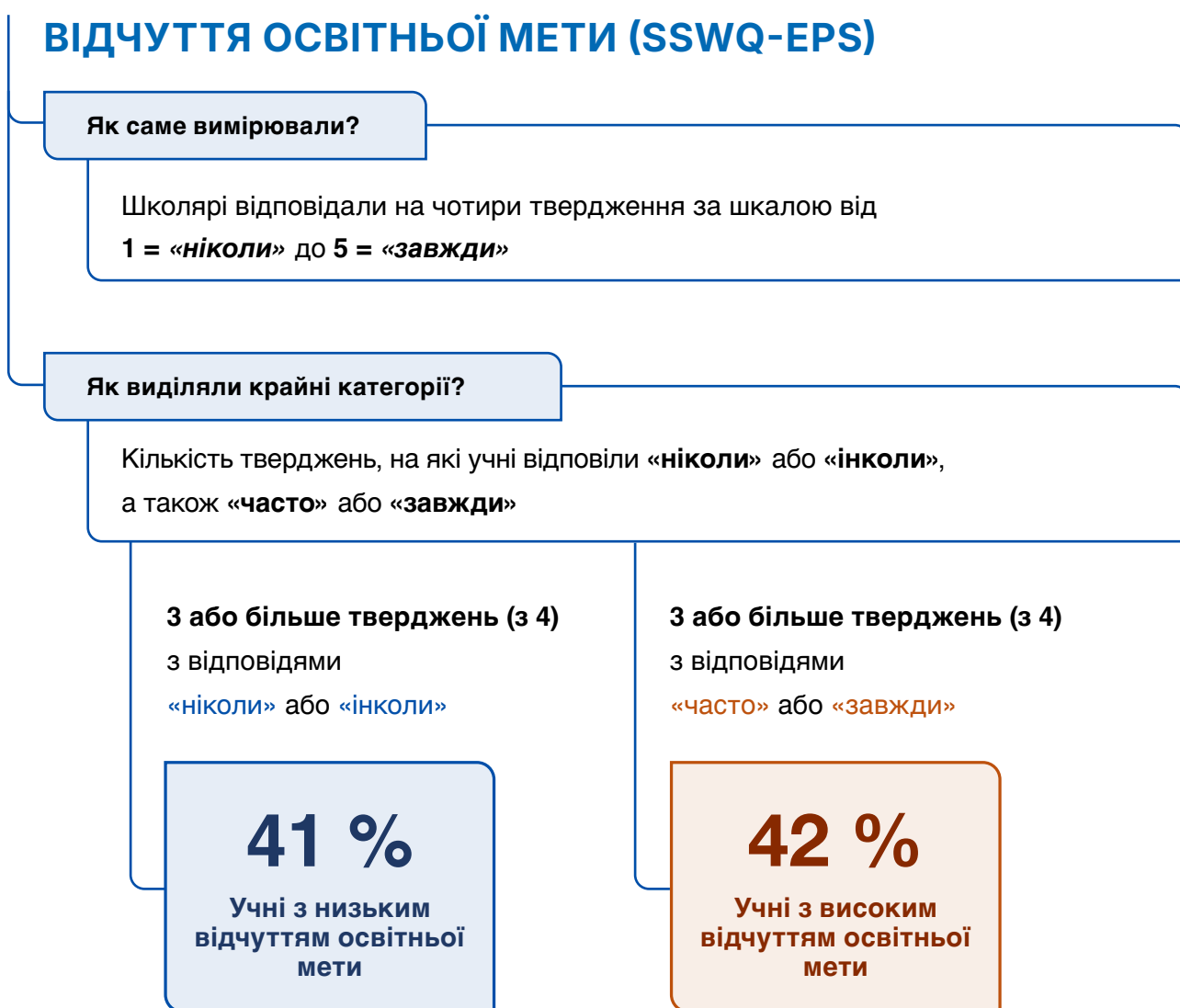
РИС. 42 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали SSWQ-EPS



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Чи супроводжувало учнів загалом відчуття сенсу та усвідомлення реалізації освітніх цілей? Відповідь на це питання не є легкою. Виявилось, що аж 41 % усіх учасників мав низький рівень відчуття освітньої мети – ці учні у відповіді щонайменше на три з чотирьох представлених тверджень висловлювали незгоду або зазначали, що таку мету вони відчують нечасто. Майже таку ж частку – 42 % всіх учасників – становила група з високим відчуттям освітньої мети, тобто ті, хто заявили, що часто або завжди розуміють, чому і навіщо вони навчаються, та бачать сенс у навчанні.

РИС. 43 | Категоризація учнів за низьким та високим рівнем відчуття освітньої мети

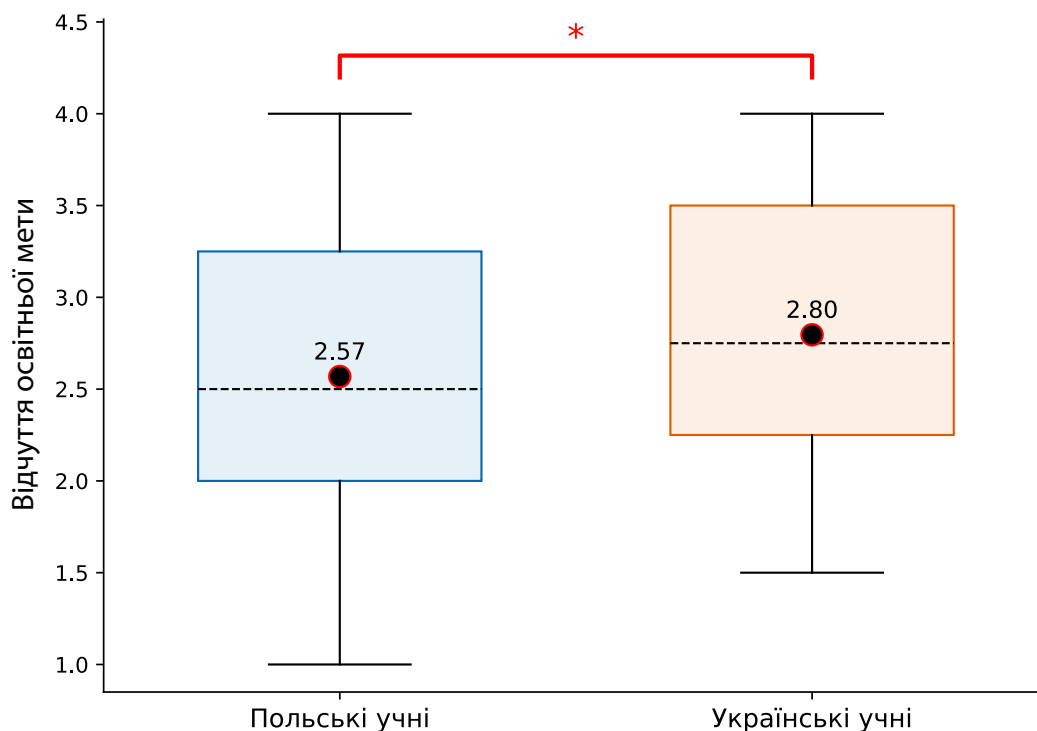




## Відмінності між учнями залежно від країни походження

У проведеному дослідженні перевірялося, чи існують відмінності у відчутті освітньої мети між учнями, народженими в Польщі, та учнями з досвідом міграції з України.

РИС. 44 | Відчуття освітньої мети залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 × міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червона лінія вказує на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



Польські учні:  $M = 2.57$  ( $SD = 0.75$ ) проти українських учнів:  $M = 2.80$  ( $SD = 0.69$ ).  
 Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = -2.51$ ,  $p = .012$ . Різниця середніх значень =  $-0.23$  (95 % CI  $[-0.39, -0.06]$ ). Розмір ефекту ( $d$  Коена) =  $-0.32$ ; 95 % CI  $[-0.55, -0.08]$ .



Отримані результати свідчать, що учні українського походження демонстрували вищі показники відчуття освітньої мети порівняно з учнями польського походження.

Цей результат, разом з вищим сприйняттям інклюзивних практик учителів учнями з України (див. підрозділ 3.1), узгоджується з загальними висновками досліджень у цій сфері. Адаптовані форми підтримки та проінклюзивна позиція вчителів сприяють посиленню мотивації, психосоціальному добробуту учнів та відчуттю агентності в навчальному середовищі (Halvorsen, Bunting, 2019). Такі захисні чинники задокументовані як важливі для шкільної мотивації учнів та їхньої віри у власні сили у школі (Krape та ін., 2016). Учні з України можуть мати сильніше усвідомлення цінності освіти також через призму втрачених можливостей у країні походження. У контексті міграції та статусу біженця освіта часто сприймається як важливий інструмент покращення якості життя, соціального піднесення та інтеграції. Ці учні та їхні сім'ї бачать у навчанні реальний шанс змінити своє життєве становище, що підсилює його сенс та значущість (OECD, 2015a). Крім того, шкільне навчання дає можливість відтворити знайомий та безпечний щоденний ритм, зберегти учнівську ідентичність та відчуття впливу на власне життя (Cerna та ін., 2021).

Окрім індивідуальних причин, учні з України, які навчаються в польській системі освіти, можуть демонструвати вищий рівень відчуття сенсу навчання та бачити реальну цінність освіти також із системних причин. Ці мотиваційні орієнтації можна пов'язати зі сприйняттям і розумінням геополітичного контексту. Польща, як держава-член ЄС, пропонує доступ до безпечної, демократичної та розвиненої системи освіти й ринку праці. Учні з України, часто вимушені покинути батьківщину через війну, можуть бачити в навчанні шанс на побудову майбутнього в місці, яке пропонує стабільність, захист прав та особистий розвиток.

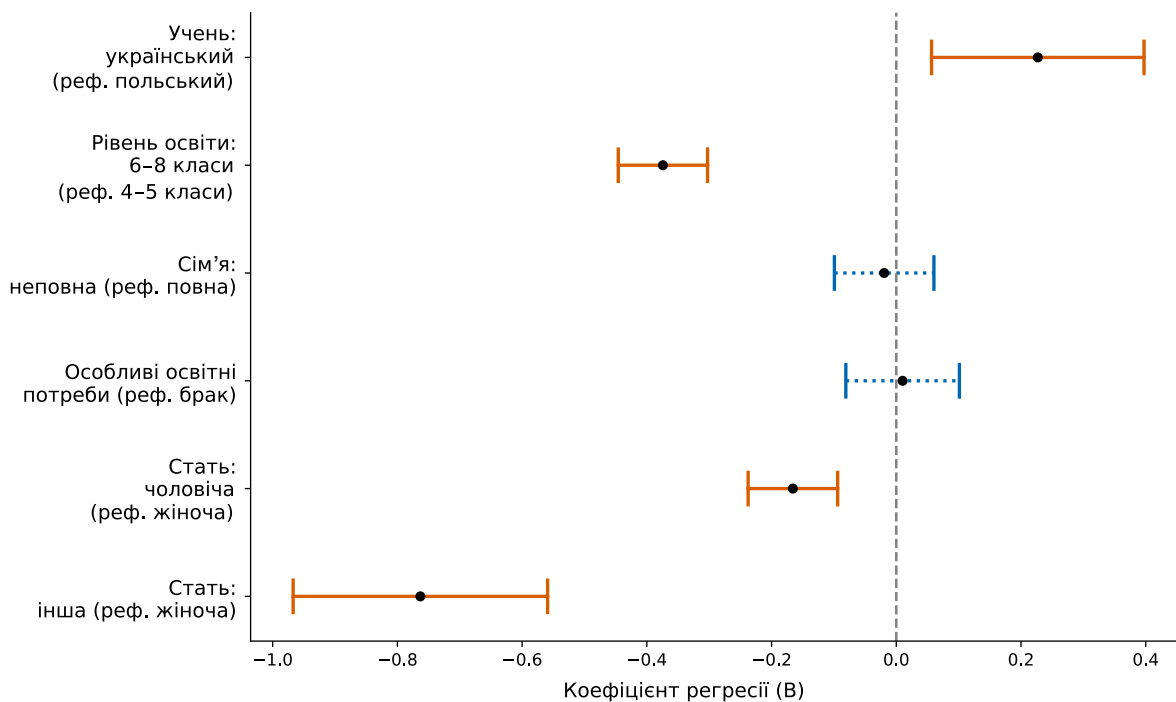
### Інші змінні, пов'язані з відчуттям освітньої мети

У подальшому аналізі використано модель лінійної регресії для ідентифікації чинників, пов'язаних із реалізацією освітніх цілей.



Модель лінійної регресії статистично значуща як сукупність ( $F(6.1601) = 30.19$ ,  $p < .001$ ), хоча пояснює відносно невелику частину дисперсії залежної змінної ( $R^2 = 0.098$ ). Статистично істотними предикторами рівня відчуття освітньої мети були: національність ( $B = 0.23$ ,  $p = .009$ ), відвідування старших класів ( $B = -0.37$ ,  $p < .001$ ), чоловіча стать ( $B = -0.17$ ,  $p < .001$ ), вибір категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.76$ ,  $p < .001$ ).

РИС. 45

**Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із відчуттям освітньої мети**

**Примітка.** Діаграма представляє оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів декларацій, пов'язаних із рівнем відчуття освітніх цілей, разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  представляють зміни в рівні реалізації освітніх цілей, приписані кожному предиктору з контролем інших змінних у моделі.

Найсильнішим предиктором виявився рівень освіти – учні 6–8 класів показали суттєво нижчі результати щодо реалізації цілей порівняно з учнями 4–5 класів. Подібні результати зафіксовані й у фаховій літературі. Підлітки зазвичай демонструють помітне зниження внутрішньої мотивації до навчання протягом шкільного життя (Gnambs, Hanfstingl, 2016).

Також статева приналежність виявилася значущим чинником. Хлопці задекларували нижчий рівень реалізації цілей порівняно з дівчатами, а учні, які зазначили стать, відмінну від чоловічої чи жіночої, – ще нижчий. Подібні відмінності спостерігалися також у дослідженнях із використанням тієї самої шкали: результати дівчат були суттєво вищими порівняно з хлопцями. Дослідження свідчать, що хлопці можуть сприймати навчання як менш важливе для своїх майбутніх цілей, менш значуще та визначальне для свого майбутнього, а також можуть демонструвати нижчу мотивацію до навчання (Bugler та ін., 2015; Yeung та ін., 2011). Важливо, що учні українського походження оцінили реалізацію освітніх цілей вище, ніж їхні польські ровесники. Натомість такі змінні, як тип сім'ї (повна чи неповна) та особливі освітні потреби, не були статистично значущими для реалізації цілей.

### 3.3.2 Академічна Я-концепція

Академічна Я-концепція може бути важливим компонентом психосоціального добробуту в школі, оскільки впливає на те, як діти та підлітки оцінюють свої можливості та успіхи в освітній сфері, яка домінує на цьому етапі розвитку. Дослідження підтверджують, що почуття власної цінності в навчальній сфері пов'язане з таким показником, як соціально-емоційний добробут (Di Giunta та ін., 2013; Korhonen та ін., 2014). Висока шкільна самооцінка є ключовою для розвитку та підтримки почуття власної цінності у дітей, оскільки значну частину свого життя вони проводять, будучи оцінюваними в шкільному середовищі. У зв'язку з цим самооцінка безпосередньо впливає на навчальні процеси та освітні досягнення. Крім того, вона сприяє формуванню різних когнітивних і саморегуляційних стратегій (Zimmerman, 2000), що впливають на навчальні результати (Susperreguу та ін., 2018). Позитивна самооцінка формує почуття ефективності дій і підвищує стійкість до невдач. Завдяки їй учні охочіше беруться за виклики та активно включаються в шкільне життя. Натомість низька самооцінка може призводити до відсторонення, тривожності та зниження мотивації. У представленому дослідженні було перевірено рівень академічної Я-концепції серед учнів 4–8 класів.

#### Спосіб вимірювання академічної Я-концепції

##### Опитувальник сприйняття включеності (PIQ)

##### Підшкала: Академічна Я-концепція (Academic Self-Concept – ASC)



#### 4-бальна шкала

«Зовсім не погоджуюся»

1 → 2 → 3 → 4

«Цілком погоджуюся»



#### Що вимірює?

Самооцінку в ролі учня.



#### Інтерпретація

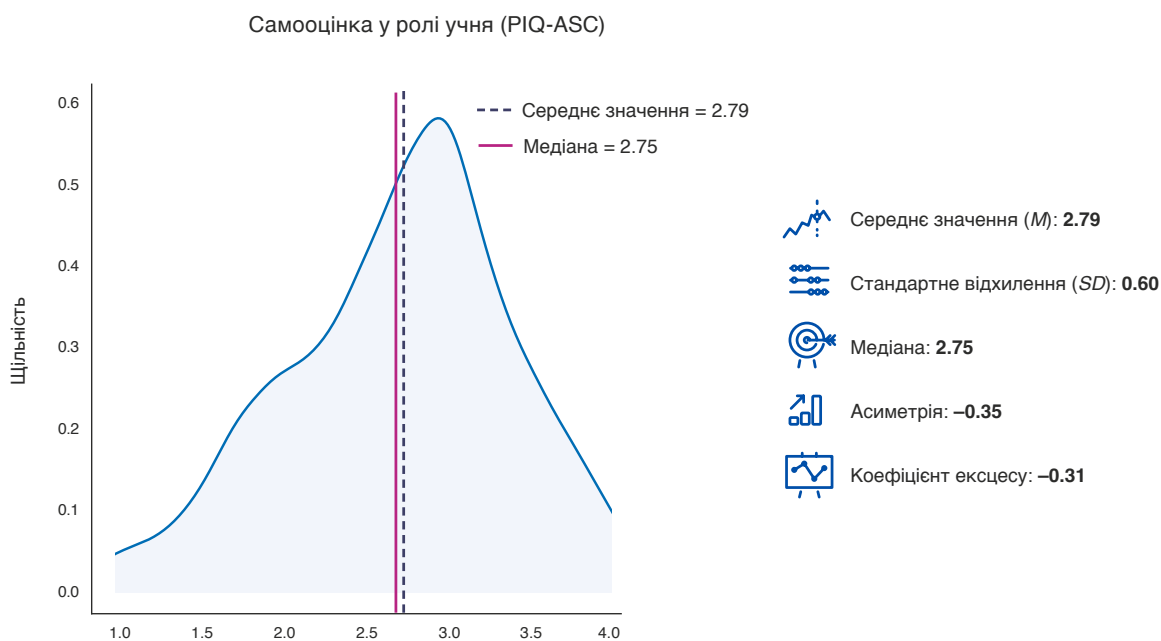
Вищий бал свідчить про більш позитивне сприйняття власних шкільних здібностей та ефективності дій у навчальному середовищі.

Більше про шкалу див. розділ → «Опис дослідницьких інструментів»

#### Загальний рівень академічної Я-концепції

Результати дослідження показують, що учні в середньому сприймають себе як досить компетентних, але без сильного переконання у власних можливостях (див. рис. 46).

РИС. 46 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі PIQ-ASC



Четверо з десяти учнів (42 %) мали низьку учнівську самооцінку – вони не погоджувалися з тим, що є успішними учнями, і визнавали, що навчання дається їм важко. Майже чотирьох з десяти опитаних (58 %) сприймали свої шкільні можливості значно позитивніше.

РИС. 47

## Категоризація учнів за низьким і високим рівнем сформованості академічної Я-концепції

## УЧНІВСЬКА САМООЦІНКА (PIQ-ASC)

## Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на чотири твердження за шкалою від 1 = «зовсім не погоджуюся» до 4 = «цілком погоджуюся»

## Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли «зовсім не погоджуюся» або «радіше не погоджуюся», а також «радіше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

3 або 4 твердження з відповідями «зовсім не погоджуюся» або «радіше не погоджуюся»

**42 %**

Учні з низькою учнівською самооцінкою

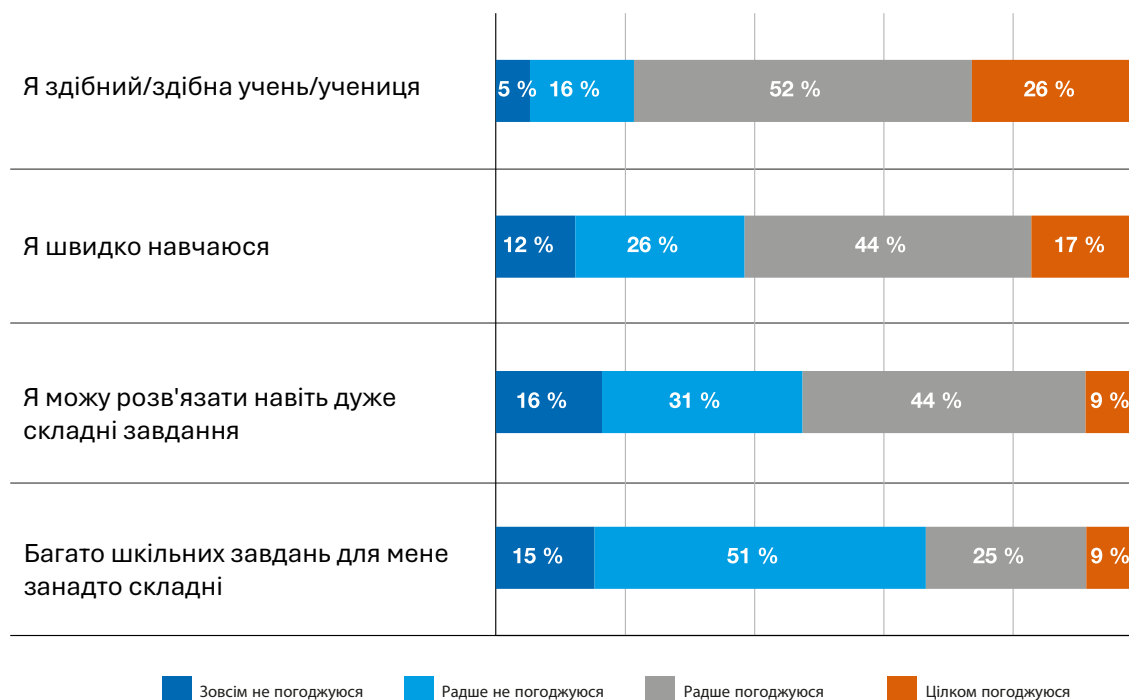
3 або 4 твердження з відповідями «радіше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

**58 %**

Учні з високою учнівською самооцінкою

Найбільше позитивних оцінок отримало твердження: «Я здібний учень», а одразу після нього: «Я швидко вчуся» (див. рис. 48). Понад половина всіх опитаних учнів вважала, що багато шкільних завдань для них занадто складні.

РИС. 48 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали PIQ-ASC

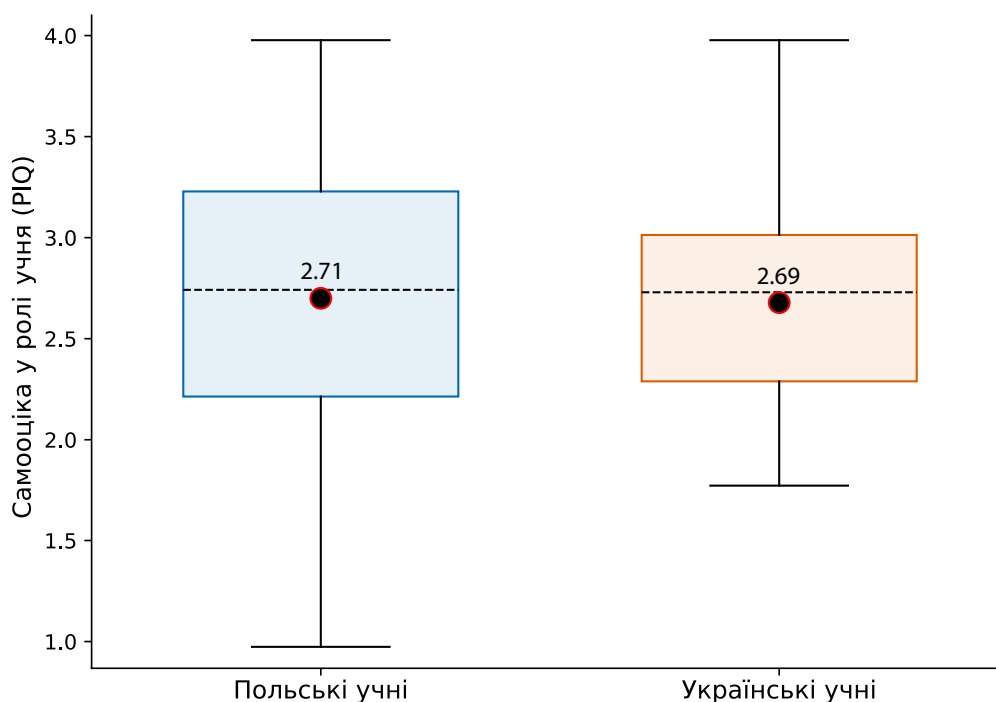


Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

### Відмінності між учнями залежно від країни походження

Проведене дослідження дозволило порівняти самооцінку в ролі учня, яку декларували польські учні та учні з досвідом міграції з України, які навчаються в польських школах.

РИС. 49 | Академічна Я-концепція залежно від країни походження учнів





**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квартиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 x міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі.



Польські учні:  $M = 2.71$  ( $SD = 0.67$ ) проти українських учнів:  $M = 2.69$  ( $SD = 0.54$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t = 0.32$ ,  $p = .751$ . Різниця середніх значень  
= 0.02 (95 % CI [-0.15, 0.19]). Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.03; 95 % CI [-0.20, 0.27].

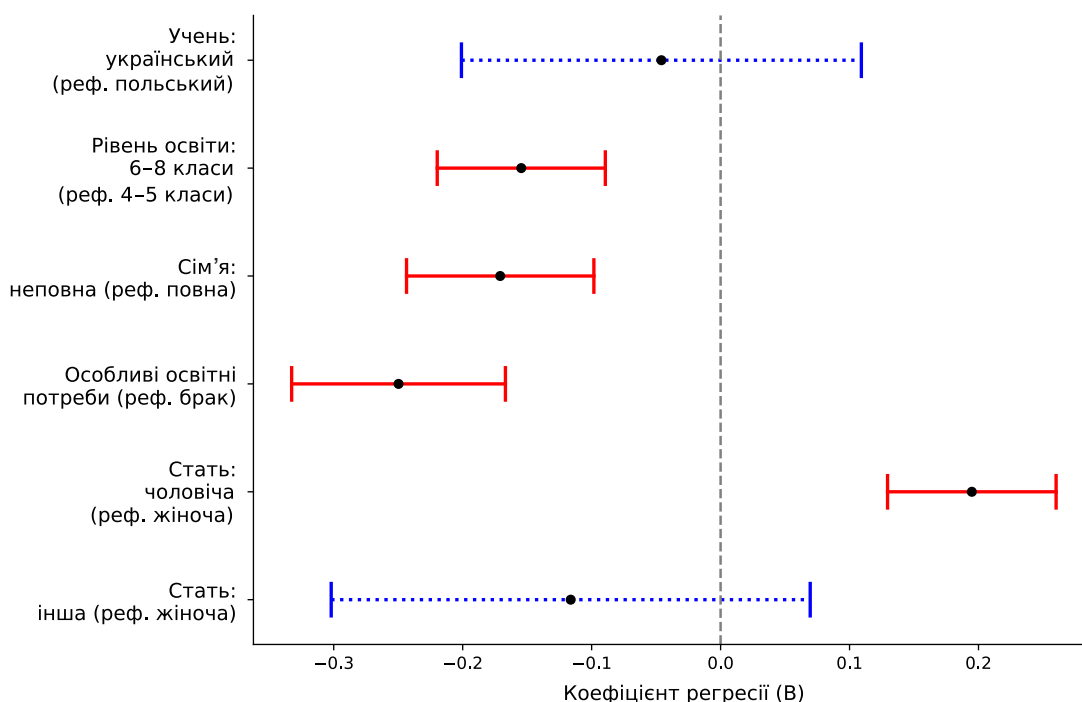
Як показують рис. 49 та результати аналізу, школярі польської національності дещо вище оцінюють себе в ролі учнів порівняно з шкільною молоддю українського походження, але ці відмінності не є статистично значущими. Самооцінка українських учнів не відрізняється суттєво від самооцінки польських учнів. Це позитивний і дещо несподіваний результат, якщо врахувати, що оцінки, які повідомляли українські учні, були значно нижчими, ніж оцінки їхніх польських однолітків, а оцінки відіграють важливу роль у механізмі порівнянь з однолітками (так званий ефект великої риби в маленькому ставку; див. Karwowski, Szumski, 2014).

Набагато більш тривожним, ніж брак різниць між цими групами, є висновок про те, що загалом учні в Польщі відчувають слабкий емоційний зв'язок зі своєю школою. Хоча середній результат дещо перевищив середину шкали, але він суттєво нижчий, ніж в учнів у Австрії, Фінляндії чи Франції (Guillemot, Hessels, 2022; Knickenberg та ін., 2022; Kyttälä та ін., 2025). У всіх цих країнах результати перевищили 3 бали, за винятком одного дослідження австрійської молоді, де середнє значення становило 2,66 бала. Слабкий емоційний зв'язок учнів зі школою не є несподіваним результатом, оскільки на цю проблему вказують результати численних попередніх досліджень. Передусім варто згадати дослідження PISA з огляду на їх циклічність. Врахований у цих дослідженнях показник приналежності до школи протягом багатьох років залишається дуже низьким у польських учнів і продовжує знижуватися. У 2022 році польські учні отримали найнижчий результат у Європі та восьмий з кінця серед 78 країн-учасниць (Kaźmierczak, Bulkowski, 2024).

## Інші змінні, пов'язані з академічною Я-концепцією

Наступним кроком аналізу було визначення чинників, пов'язаних із рівнем учнівської самооцінки. Для цього проведено лінійну регресію з урахуванням країни походження (Польща проти України), рівня освіти (4–5 класи проти 6–8 класів), типу сім'ї (повна проти неповної), особливих освітніх потреб та статі (дівчата як референтна категорія).

**РИС. 50** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із академічною Я-концепцією



**Примітка.** Діаграма показує оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів учнівської самооцінки з 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  представляють зміни в рівні самооцінки як учня, що пояснюються кожним предиктором, з контролем інших змінних у моделі.

Модель лінійної регресії є статистично значущою в цілому  $F(6, 1601) = 27.24, p < .001$  і пояснила близько 7 % варіації самооцінки ( $R^2 = 0.070$ ). Значущими предикторами самооцінки були: відвідування старших класів (6–8) ( $B = -0.15, p < .001$ ), походження з неповної сім'ї ( $B = -0.17, p < .001$ ), наявність особливих освітніх потреб ( $B = -0.25, p < .001$ ), чоловіча стать ( $B = 0.19, p < .001$ ).

Хлопці отримали значно вищі показники самооцінки порівняно з дівчатами. Водночас ідентифікація статі як «іншої» не була пов'язана зі статистично значущою різницею рівня самооцінки відносно групи порівняння. Українське походження не впливало на результати – учні з України оцінили себе як учнів приблизно на тому ж рівні, що й польські учні після контролю інших змінних.

Натомість відзначено негативний ефект наявності особливих освітніх потреб для шкільної самооцінки, що узгоджується з багатьма попередніми дослідженнями (див. Szumski, Karwowski, 2015). Зв'язок особливих освітніх потреб із нижчими показниками самооцінки як учня, який виявився в цьому дослідженні, підтверджується результатами закордонних досліджень із використанням того ж інструменту (див. DeVries та ін., 2022; Krull та ін., 2014; McCoy, Banks, 2011). Учні з особливими освітніми потребами демонструють нижчий рівень учнівської самооцінки, що може бути наслідком накопичення негативного освітнього досвіду та труднощів у досягненні шкільних успіхів. Такий досвід може бути типовим у загальноосвітніх школах – часте зіставлення з однолітками з типовим розвитком сприяє інтерналізації переконань про власну нижчу когнітивну цінність (так званий ефект великої риби в маленькому ставку; див. Karwowski, Szumski, 2014) Цей процес поглиблюється навішуванням ярликів та стигматизацією, що може призводити до зниження самооцінки та почуття приналежності до учнівської групи. Дослідження показують, що вчителі часто мають знижені очікування щодо учнів з особливими освітніми потребами, що обмежує шанси цих учнів на освітній успіх та позитивне підкріплення (Stanczak та ін., 2023). Крім того, переважання дефіцитного підходу в шкільній практиці обмежує можливості посилення позитивного образу себе як учня. Брак адаптованих форм оцінювання та недостатнє врахування індивідуального прогресу в навчальному процесі призводять до ослаблення академічної Я-концепції учнів з особливими освітніми потребами (Cartagena, Pike, 2022).

### 3.3.3 Емоційне ставлення до школи

Емоційне ставлення учня до школи становить окрему категорію стосовно аспектів, безпосередньо пов'язаних із навчанням та виконанням шкільних обов'язків. Його не можна ототожнювати з навчальним процесом, оскільки воно ближче до поняття «шкільної атмосфери», тобто мережі виховних відносин, що існує в індивідуальному сприйнятті й охоплює як взаємодії між учнями та вчителями, так і взаємні уявлення обох цих груп у межах шкільного середовища. Відчуття прихильності до школи, що є проявом емоційного комфорту, становить істотний компонент добробуту учня (Schmidt та ін., 2021). У цьому розумінні емоційне ставлення до школи формується під впливом складних навчальних, виховних і соціальних відносин, у яких дитина бере участь як член шкільної спільноти.



## Спосіб вимірювання емоційного ставлення до школи

### Опитувальник сприйняття включеності (PIQ)

#### Підшкала: Емоційне ставлення до школи (Emotional Inclusion – EMI)



#### 4-бальна шкала

«зовсім не погоджуюся»

1 → 2 → 3 → 4

«цілком погоджуюся»



#### Що вимірює?

Емоційне ставлення до школи.



#### Інтерпретація

Вищі результати вказують на позитивний емоційний зв'язок зі школою, відчуття комфорту та задоволення від перебування у шкільному середовищі.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень емоційного ставлення до школи

Результати проведених досліджень свідчать, що учні загалом мають радше нейтральне або помірно позитивне ставлення до школи, без виразного домінування сильних емоцій. Розподіл був майже симетричним (асиметрія =  $-0,05$ ). Коефіцієнт ексцесу ( $-0,72$ ) вказує на значну різноманітність відповідей – учні відрізнялися у своїх оцінках і жоден з варіантів суттєво не переважав (див. рис. 51).

РИС. 51 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі PIQ-EMI

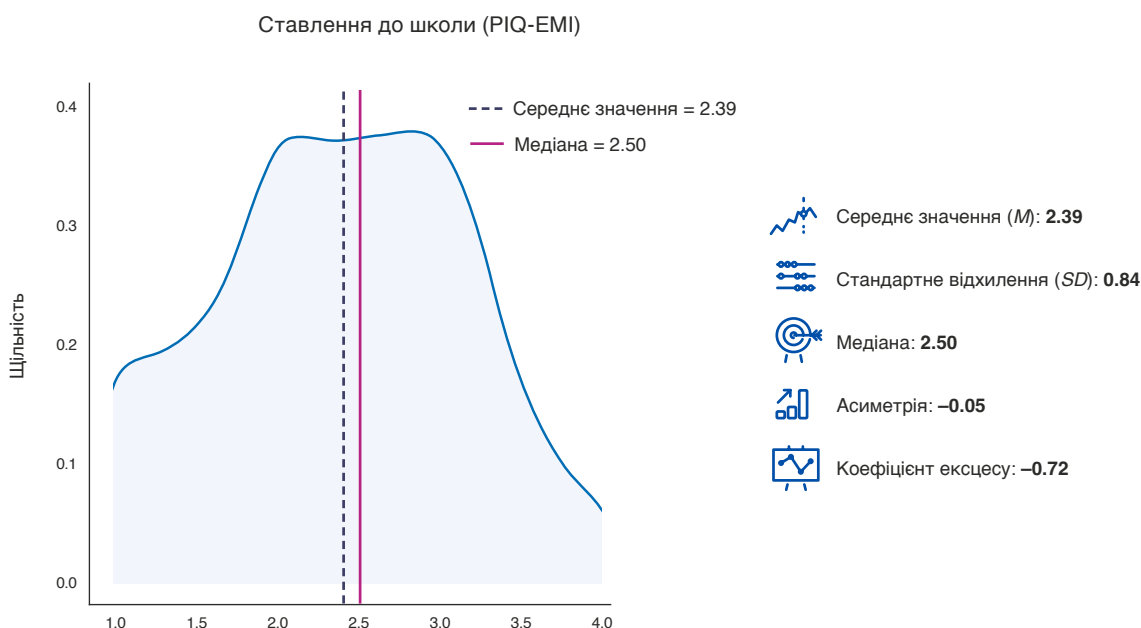
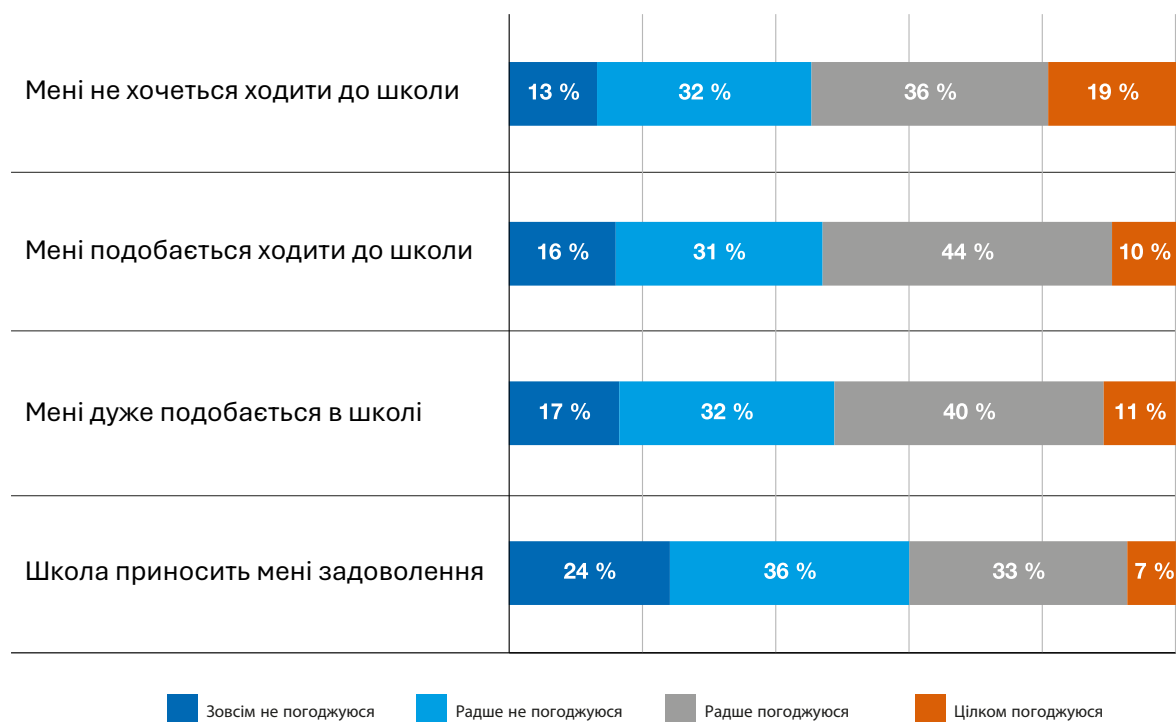


РИС. 52 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали PIQ-EMI



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Найбільш позитивно було оцінене твердження: «Мені подобається ходити до школи», тоді як найменше схвалення отримало твердження: «Школа приносить мені задоволення». Це може бути сигналом до глибшого аналізу взаємозв'язків між шкільним стресом, перевантаженням навчанням, трансмісійним стилем викладання та добробутом учнів.

РИС. 53

Категоризація учнів за низьким та високим рівнем відчуття емоційного ставлення до школи

## ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ШКОЛИ (RIQ-EMI)

### Як саме вимірювали?

Школярі відповідали на чотири твердження за шкалою від 1 = «зовсім не погоджуюся» до 4 = «цілком погоджуюся»

### Як виділяли крайні категорії?

Кількість тверджень, на які учні відповіли «зовсім не погоджуюся» або «радіше не погоджуюся», а також «радіше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

3 або 4 твердження з відповідями «зовсім не погоджуюся» або «радіше не погоджуюся»

**46 %**

Учні з низьким рівнем емоційної включеності

3 або 4 твердження з відповідями «радіше погоджуюся» або «цілком погоджуюся»

**40 %**

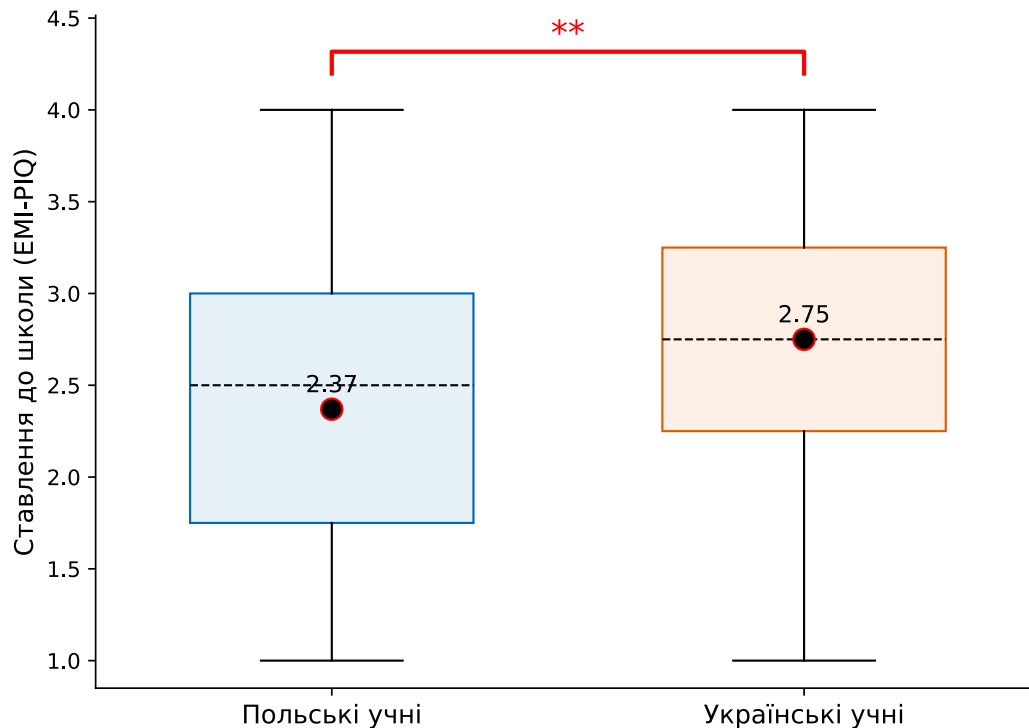
Учні з високим рівнем емоційної включеності

Майже половина всіх учнів (46 %) характеризувалася низьким рівнем емоційного зв'язку зі школою та іншими учнями. Ці респонденти виявляли виразну схильність не погоджуватися з твердженнями, що показували позитивне емоційне ставлення до школи й однолітків. Дещо менша частка, а саме 40 % усіх учасників, демонструвала прямо протилежну позицію – вони були сильно емоційно інтегровані зі школою, визнаючи, що твердження про такий тип взаємин у їхньому випадку є правдивими.

## Відмінності між учнями залежно від країни походження

Проведені дослідження дали змогу порівняти емоційне ставлення до школи польських учнів та учнів з досвідом міграції з України, які навчаються в польських школах.

РИС. 54 | Емоційне ставлення до школи залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон  $1,5 \times$  міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Польські учні:  $M = 2.37$  ( $SD = 0.76$ ) проти українських учнів:  $M = 2.75$  ( $SD = 0.75$ ).  
 Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = -4.11$ ,  $p < .001$ . Різниця середніх значень =  $-0.38$  (95 % CI  $[-0.56; -0.20]$ ). Розмір ефекту ( $d$  Коена) =  $-0.50$ ; 95 % CI  $[-0.74; -0.26]$ .

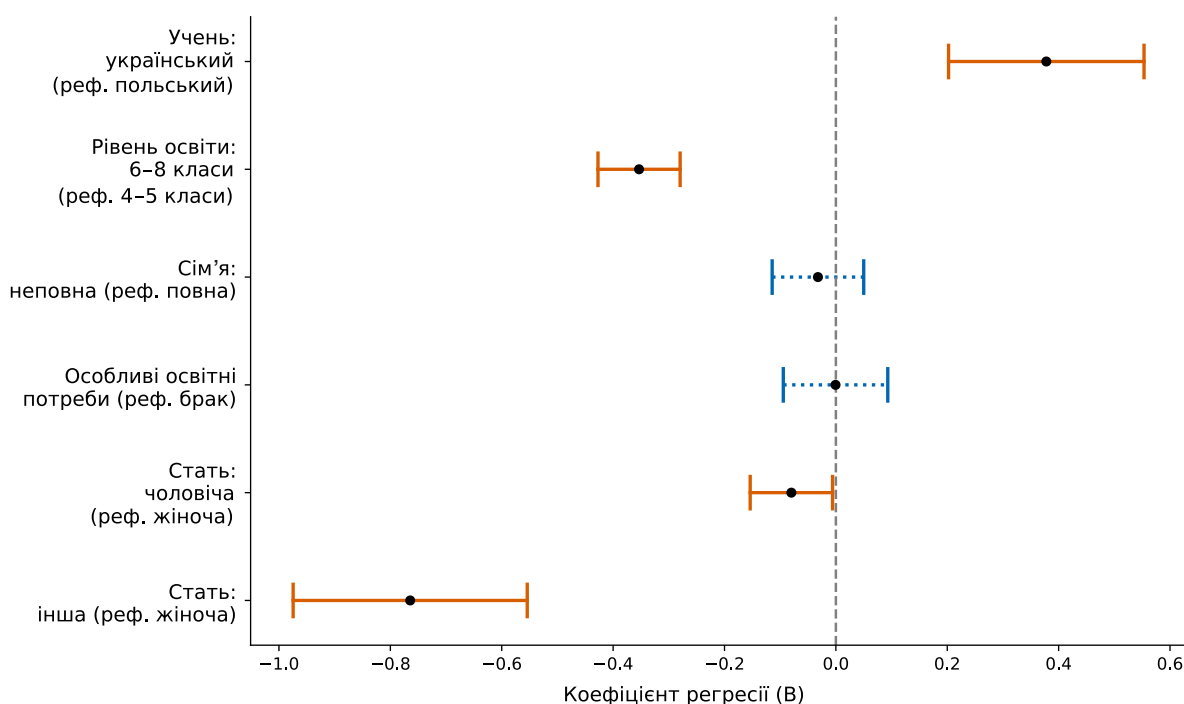


Отримані результати свідчать, що учні з України більш емоційно залучені в шкільне життя, ніж їхні ровесники з Польщі. Це явище співіснує з вищим рівнем задекларованого відчуття освітньої мети, яке – хоча насамперед пов'язане зі сприйняттям корисності навчання – може водночас підсилювати емоційне ставлення до школи. Позитивне ставлення до відвідування школи, яке в повсякденному розумінні визначається як «подобається ходити до школи», частіше спостерігається серед українських учнів, що узгоджується з результатами попередніх якісних досліджень (UNICEF, Regional Office for Europe and Central Asia, 2024). Діти з України, які навчаються у польських школах, зазначають, що попри численні виклики, такі як мовні бар'єри чи необхідність адаптації до нової освітньої системи, школа виконує для них важливу стабілізаційну функцію, становить постійний елемент щоденного ритму життя, створює умови для налагодження стосунків з однолітками та сприяє вивченню польської мови. Учні також цінують підтримку з боку окремих учителів і міжкультурних асистентів, а також можливість вільно висловлювати власні думки.

### Інші змінні, пов'язані з емоційним ставленням до школи

Наступним етапом аналізу була ідентифікація чинників, пов'язаних із рівнем емоційного ставлення учнів до школи. Для цього проведено лінійну регресію з урахуванням країни походження (Польща проти України), рівня освіти (4–5 класи проти 6–8 класів), типу сім'ї (повна проти неповної), особливих освітніх потреб та статі (дівчата як референтна категорія).

РИС. 55 | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних з емоційним ставленням до школи





Модель лінійної регресії виявилася статистично значущою в цілому  $F(6, 1601) = 27.24$ ,  $p < .001$ ) та пояснила близько 9 % варіації залежної змінної ( $R^2 = 0.093$ ). Значущими предикторами рівня емоційного ставлення до школи були: національність ( $B = 0.38$ ,  $p < .001$ ), навчання у старших класах ( $B = -0.35$ ,  $p < .001$ ), чоловіча стать ( $B = -0.08$ ,  $p = .034$ ) та вибір категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.76$ ,  $p < .001$ ).

Серед проаналізованих предикторів кілька виявилися статистично значущими. Учні з України досягали значно вищих результатів щодо позитивного ставлення до школи порівняно з учнями з Польщі. Натомість учні старших класів (6–8) демонстрували нижчий рівень емоційної залученості, ніж молодші учні 4–5 класів.

Важливим предиктором емоційного ставлення до школи виявилася також чоловіча стать, яка асоціювалася з нижчими показниками цієї змінної. Дослідження свідчать, що в хлопців залученість у навчання більшою мірою залежить від соціальних чинників, тоді як у дівчат вона формується переважно через відчуття приналежності до школи (Xia та ін., 2025).

Не було зафіксовано істотних ефектів для змінних, що стосуються структури сім'ї (повна чи неповна) та наявності особливих освітніх потреб.

Підсумовуючи, можна ствердити: результати свідчать про те, що досвід учнів, пов'язаний з національною приналежністю, етапом освіти та статтю, істотно корелює з їхнім емоційним ставленням до школи.

## Підсумування

Результати дослідження психосоціального добробуту учнів у вимірі мотиваційно-емоційної залученості в навчання показують, що це сфера, яка потребує особливої, системної та універсальної підтримки, оскільки зниження відчуття задоволення від шкільного навчання може стосуватися будь-якого учня, незалежно від наявності чи браку додаткових освітніх потреб.

Додатковий контекст надають результати досліджень, проведених з використанням цього ж інструменту в інших країнах. Оскільки самооцінка учня відіграє істотну роль як у формуванні психічного добробуту дітей та молоді, так і в їхньому освітньому функціонуванні, розуміння причин нижчого рівня самооцінки серед учнів у Польщі – порівняно з ровесниками з інших країн (Guillemot, Hessels, 2022; Knickenberg та ін., 2022;



Kyttälä та ін., 2025) – і здійснення заходів, спрямованих на їх подолання, видається особливо важливим. Варто також пам'ятати, що одним з ключових джерел цієї самооцінки є інформація від дорослих, насамперед учителів. Тим часом польські вчителі набагато меншою мірою цікавляться психічним добробутом учнів, ніж їхні колеги за кордоном, на що вказують дані дослідження TALIS (Hernik, 2015). Можливо, вони також меншою мірою підтримують шкільну самооцінку своїх учнів.

До важливих і позитивних висновків слід віднести те, що, наше дослідження показує польську школу як інституцію, яка ефективно інтегрує учнів з груп меншин. Емоційний зв'язок зі школою в учнів з особливими освітніми потребами не відрізняється від відповідного показника в учнів без таких потреб, тоді як в учнів українського походження цей зв'язок виявився навіть вищим, ніж у їхніх однолітків без міграційного досвіду. Ці результати відрізняються від висновків більшості досліджень, проведених в інших країнах, які вказують на підвищений ризик послаблення зв'язку зі школою в учнів з особливими освітніми потребами (DeVries та ін., 2018, 2022) і з міграційним досвідом (Chiu та ін., 2012). Водночас у нещодавньому фінському дослідженні, де застосовувалися такі самоінструменти вимірювання, що й у нашій роботі, також було зафіксовано сильніший емоційний зв'язок зі школою в учнів з міграційним походженням порівняно з автохтонами (Kyttälä та ін., 2025). Високі результати учнів з України можуть пояснюватися невеликою культурною дистанцією між польським та українським середовищем, а також планами довгострокового оселення в Польщі через затяжну війну на батьківщині. Доречно також додати, що існують сигнали відносно високої чутливості польських шкіл до потреб учнів з досвідом міграції, що може формувати в них відчуття безпеки. Дослідження показують, що вчителі помічають потреби дітей з досвідом міграції, зокрема потребу у відчутті безпеки, розуміння та прийняття у шкільному середовищі. Ці емоційні та психологічні аспекти розглядаються як ключові для навчання й адаптації учнів у новому освітньому та культурному контексті. Вчителі також підкреслюють значення забезпечення почуття спокою й порядку, що може знижувати рівень тривожності та створювати стабільну атмосферу для навчання дітей, які могли пережити вимушене переселення (Antoszevska та ін., 2025). У цих дослідженнях наголошено, що добре організоване шкільне середовище відіграє ключову роль у формуванні відчуття комфорту в учнів з досвідом біженства як у класі, так і в ширшому шкільному контексті. Такі висновки можна розглядати як один з напрямів інтерпретації вищого рівня емоційної залученості в шкільне життя серед цієї групи учнів.

### 3.4 Навчальні досягнення

Навчальні досягнення становлять ключовий елемент освітнього досвіду учнів початкових шкіл. Хоча традиційно вони розглядаються насамперед крізь призму результатів навчання,

їх слід розуміти в тісному зв'язку з ширшим поняттям психосоціального добробуту учнів у школі. Освітні успіхи, вимірювані формальними оцінками, не лише демонструють рівень засвоєних знань і навичок, а й впливають на багато аспектів функціонування учня як у шкільному середовищі, так і поза ним. Сам конструкт навчальних досягнень поєднує як когнітивний вимір, що стосується засвоєння знань та розвитку умінь, так і емоційно-мотиваційний. Високі результати в навчанні можуть підсилювати почуття власної цінності й компетентності в учнів, що становить основу психічного добробуту (Deci, Ryan, 2000).

У польській науковій літературі й досі приділяється недостатньо уваги аналізу різноманітності потреб учнів – зокрема культурної різноманітності – у контексті освітніх результатів як нормативних учнів, так і тих, що потребують спеціалізованої освітньої підтримки. Тим часом дослідження, проведені в інших міграційних контекстах, свідчать, що прибуття біженців може бути пов'язане з відмінностями у результатах навчання місцевих учнів, зокрема через зміни в обсязі доступних освітніх ресурсів, що припадають на одного учня (Assaad та ін., 2023; Coos & Kim, 2023). Одним із ключових чинників є співвідношення кількості учнів до кількості вчителів – його збільшення, якщо воно не супроводжується відповідними організаційними заходами на системному рівні, може призвести до погіршення умов навчання та зниження ефективності освіти.

У контексті цього дослідження аналіз підсумкових річних оцінок з польської мови та математики, а також їхнє порівняння між польськими учнями та учнями з досвідом міграції з України дає змогу визначити наявні відмінності в освітніх досягненнях цих груп.

### **Спосіб вимірювання навчальних досягнень**

У рамках об'єктивної оцінки навчальних досягнень учнів попросили вказати свої підсумкові річні оцінки з польської мови та математики, отримані в попередньому навчальному році. Відповіді надавалися відповідно до чинної у польських школах шестибальної шкали, де 6 означає «відмінно», а 1 – «незадовільно».

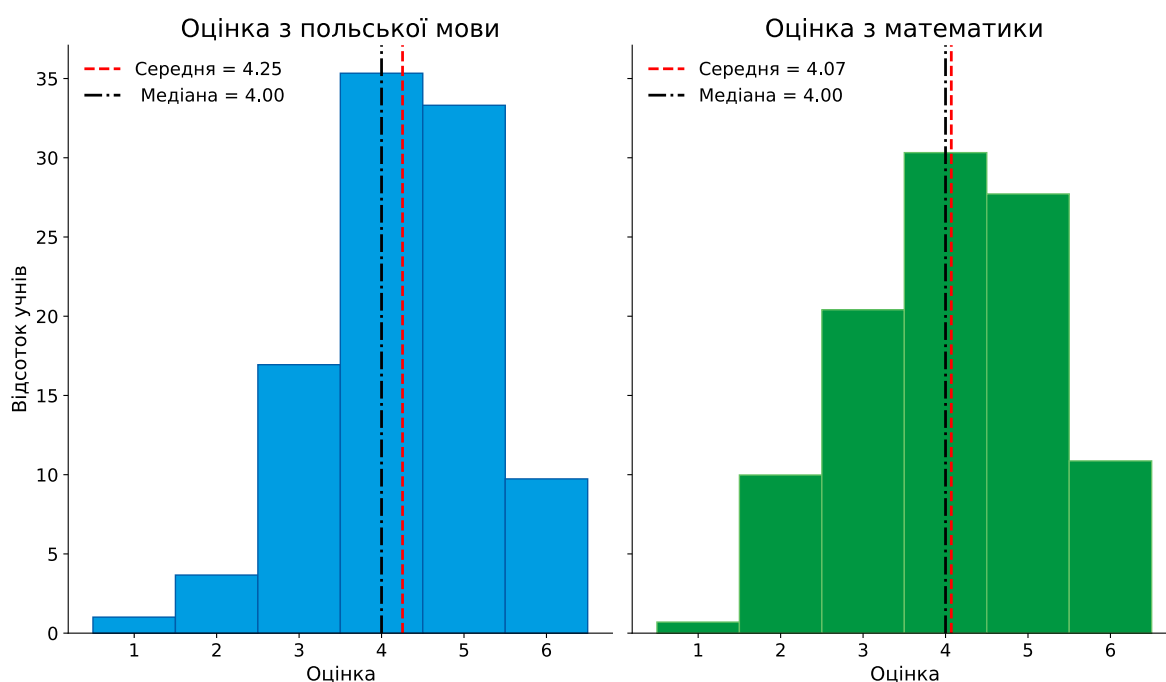
### **Загальний рівень навчальних досягнень**

Підсумкові річні оцінки з польської мови охоплювали весь діапазон шкали – від 1 («незадовільно») до 6 («відмінно»). Середня оцінка становила 4,25, що означає, що типовий учень отримував оцінку «добре». Медіана, тобто середнє значення серед усіх оцінок, склала 4,00. Розподіл оцінок був злегка зміщений у бік вищих балів, що свідчить про те, що більша кількість учнів отримала оцінки «добре», «дуже добре» або «відмінно», ніж нижчі оцінки. Характер розподілу наближався до нормального, що вказує на передбачуваний розподіл оцінок навколо середнього значення.

Оцінки з математики також охоплювали повний діапазон від 1 до 6. Аналізуючи річні результати з математики, слід зазначити, що середнє значення становило 4,07, а медіана – 4,00, тобто типовий результат також відповідав оцінці «добре». Як і у випадку з польською мовою, розподіл оцінок з математики був дещо зміщений у бік вищих результатів. Водночас цей розподіл виявився дещо «пласкішим», що може свідчити про відносно більше різноманіття в навчальних досягненнях – як дуже високих, так і слабших. Деталізоване представлення результатів видно на рис. 56.

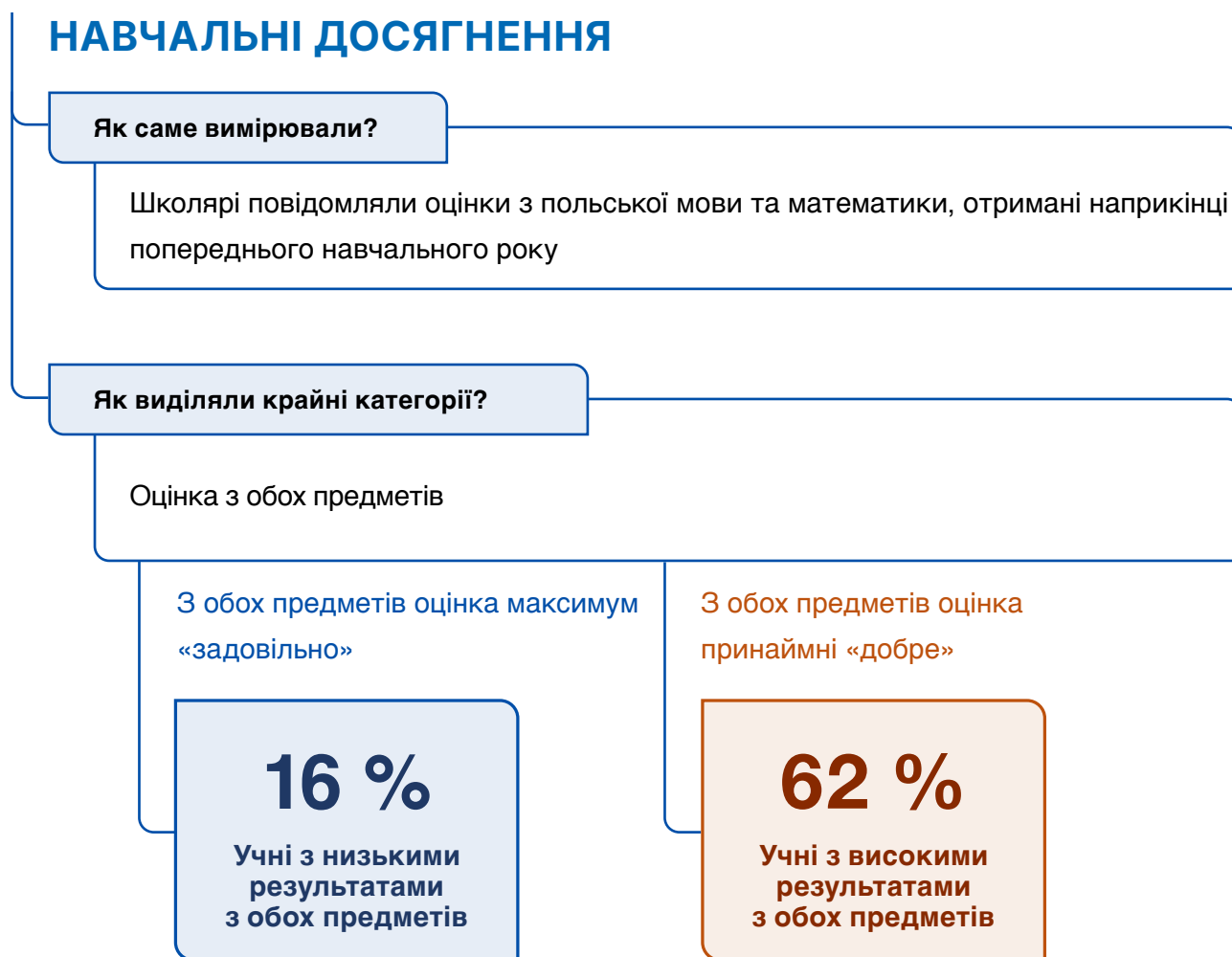
РИС. 56

**Аналіз розподілу шкільних оцінок: польська мова ( $N = 1582$ ) і математика ( $N = 1573$ )**



Кожен сьомий учень (16 %) мав щонайбільше задовільні оцінки з обох розглянутих предметів, тоді як майже дві третини респондентів (62 %) у минулому семестрі отримали принаймні оцінку «добре» як з польської мови, так і з математики.

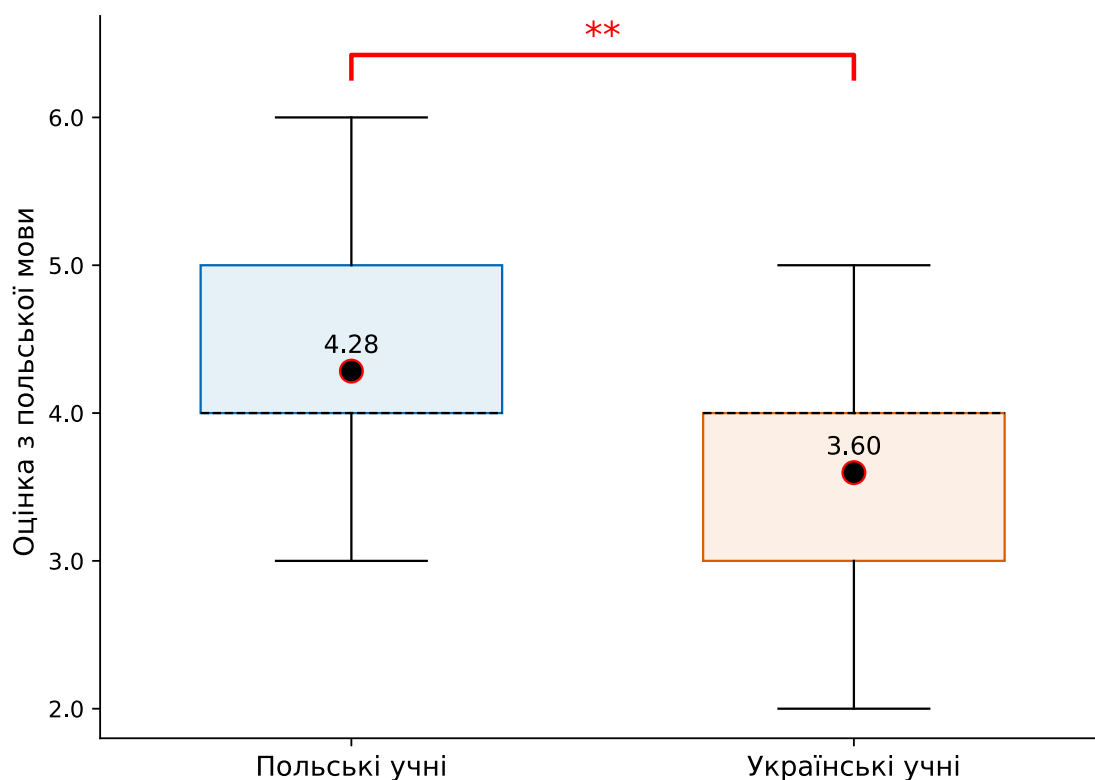
РИС. 57 | Категоризація учнів за низьким і високим рівнем навчальних досягнень



### Відмінності між учнями за країною походження (Польща та Україна)

У проведених аналізах було перевірено, чи відрізняються навчальні досягнення, виражені підсумковими річними оцінками з польської мови та математики, між польськими учнями та учнями з досвідом міграції з України.

РИС. 58 | Підсумкові річні оцінки з польської мови залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 × міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



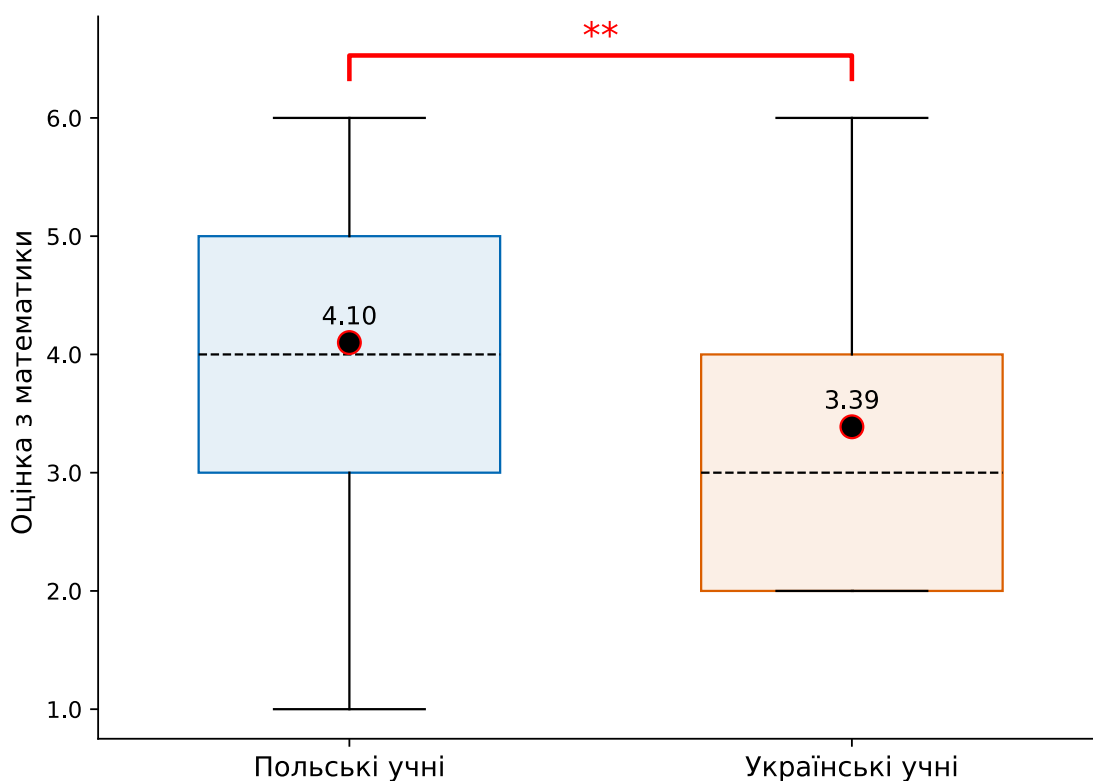
Польські учні:  $M = 4.28$  ( $SD = 1.02$ ) проти українських учнів:  $M = 3.60$  ( $SD = 1.03$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1580) = 5.38$ ,  $p < .001$ . Різниця середніх значень = 0.69 (95 % CI [0.43, 0.94]). Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.67, 95 % CI [0.42, 0.91].

Результати проведених аналізів однозначно вказують на статистично значущі відмінності в оцінках з польської мови між польськими учнями та учнями з досвідом міграції з України – польські учні отримали суттєво вищу середню оцінку. Ця диспропорція в мовних досягненнях, попри потенційно високе відчуття освітньої мети та мотивацію до навчання серед учнів з України, може мати складне підґрунтя. Отримані результати узгоджуються з даними ОЕСР



(2018), які показують, що учні з міграційним досвідом у Європі досягають слабших результатів порівняно зі своїми ровесниками з країн перебування. Однією з основних причин цього може бути недостатньо розвинене володіння польською мовою. Учням з міграційним досвідом потрібно близько двох років, щоб опанувати базову комунікацію, але від п'яти до семи років – щоб опанувати академічну мову навчання (Cummins, 2008). На формальні результати у мовних предметах можуть також впливати інші чинники. Тут слід зазначити перерви в освітньому процесі або його фрагментарність у країні походження, а також значні відмінності між польською та українською освітніми програмами. Додатково система занять із вирівнювання, яка теоретично має підтримувати учнів, на практиці може виявитися не цілком ефективною або недостатньо доступною, що підтверджують дані про низький рівень відвідування додаткових занять з польської як другої мови (Tędziągolska та ін., 2024). Попри те, що учні з України можуть мати чітко сформовану свідомість цінності освіти – розглядаючи навчання як інструмент покращення якості життя, соціального піднесення та інтеграції (Cerna та ін., 2021; OECD, 2015a, 2015b) – і можуть сприймати педагогічні практики як інклюзивні (див. підрозділ 3.1), брак повної мовної компетентності у поєднанні з переліченими чинниками залишається ключовим викликом, що ускладнює їхнє повне включення в освітній процес. Ці багатовимірні труднощі безпосередньо впливають на вимірювані навчальні досягнення у предметах, що значною мірою залежать від мовних компетенцій та загальної адаптації до нової освітньої системи.

**РИС. 59** | Підсумкові річні оцінки з математики залежно від країни походження учнів





**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квартиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон 1,5 x міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



Польські учні:  $M = 4.10$  ( $SD = 1.17$ ) проти українських учнів:  $M = 3.39$  ( $SD = 1.13$ ).  
Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1571) = 4.90$ ,  $p < .001$ . Паралельно проведений t-тест Велча також підтвердив істотну різницю між учнями з обох груп:  $t(72.41) = 5.05$ ,  $p < .001$ . Різниця середніх значень = 0.71 (95 % CI [0.44, 0.99]).  
Розмір ефекту ( $d$  Коена) = 0.62, 95 % CI [0.38, 0.87].

Аналіз оцінок з математики також виявив статистично значущі відмінності між польськими учнями та учнями з досвідом міграції з України. Як показано на рис. 59, польські учні отримали значно вищу середню оцінку, ніж їхні українські ровесники.

Хоча математика часто сприймається як предмет, меншою мірою залежний від мовної компетентності, ніж польська мова, отримані результати свідчать, що причини цієї диспропорції є багатофакторними та виходять за межі самого знання польської мови. Розуміння складних інструкцій, математичної термінології та контексту завдань може бути ускладненим без повного володіння мовою навчання, що становить істотний бар'єр. Так само важливими є перерви в навчанні українських учнів, а також відмінності в навчальних програмах і методах викладання в польській та українській освітніх системах. Навіть якщо педагоги застосовують інклюзивні практики (див. підрозділ 3.1), ці системні розбіжності можуть ускладнювати засвоєння нових знань і математичних навичок.

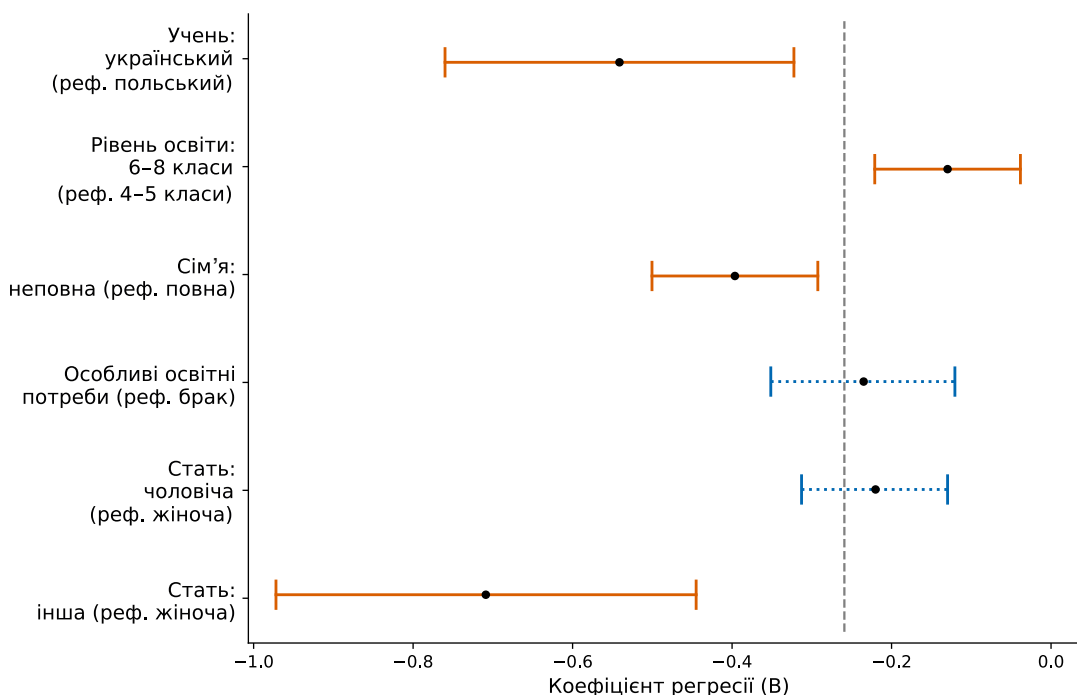
Виявлені відмінності узгоджуються з результатами зовнішніх державних іспитів, зокрема тих, що проводяться Центральною екзаменаційною комісією, які також вказують на нижчі результати учнів з України у природознавчих предметах. Середній результат українських учнів на іспиті після восьмого класу 2025 року становив 34 %, тоді як польські учні отримали середній бал 50 %. Різниця виявлена також із польської мови: середній результат учнів з України – 55 %, а польських – 64 % (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2025).

Це підтверджує, що виклики, з якими стикаються учні з досвідом міграції, мають ширший характер, ніж лише мовний бар'єр, і потребують комплексного підходу до освітньої інтеграції.

## Інші змінні, пов'язані з навчальними досягненнями

У подальшому аналізі було застосовано модель лінійної регресії для виявлення чинників, пов'язаних зі шкільними досягненнями. Спершу розглянуто предиктори підсумкової оцінки з польської мови.

**РИС. 60** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із річними оцінками з польської мови



**Примітка.** Діаграма ілюструє оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів оцінок з польської мови разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  демонструють зміни в оцінках з польської мови, що приписуються кожному предиктору за умови контролю інших змінних у моделі.



Модель виявилася статистично значущою загалом ( $F(6.1601) = 6.31, p < .001$ ), проте пояснена дисперсія була низькою ( $R^2 = 0.023$ ). Аналіз регресійних коефіцієнтів показав, що значущими предикторами були: національність ( $B = -39.08, p = .011$ ), навчання у старших класах ( $B = 17.61, p = .006$ ), виховання в неповній сім'ї ( $B = -19.12, p = .008$ ), вибір категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -62.25, p = .001$ ).

Аналіз коефіцієнтів регресії показав, що найсильнішим предиктором виявилася декларація іншого гендеру, ніж жіночий чи чоловічий. Учні, які декларували інший гендер, отримували значно нижчі оцінки з польської мови.

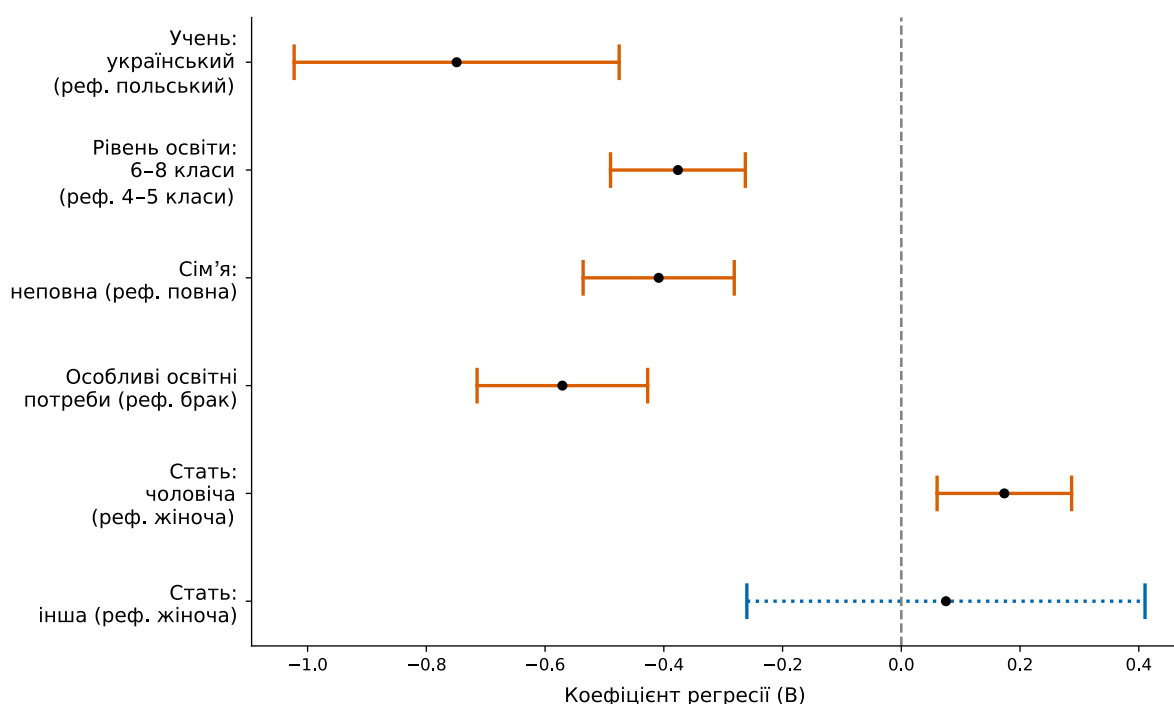
Освітній рівень також виявився важливим чинником: учні 6–8 класів досягали істотно вищих результатів, ніж учні 4–5 класів. Цей результат може показувати накопичення знань і мовних умінь у старших класах, а також природний поступ у когнітивному розвитку. Вища мовна та інтелектуальна зрілість сприяє кращому розумінню змісту та контекстів.

Походження з неповної сім'ї також мало істотне значення: учні з неповних сімей отримували істотно нижчі результати порівняно з ровесниками з повних сімей. Цей висновок узгоджується з результатами досліджень HBSC (Mazur, 2014), де встановлено, що молодь, яка виховується обома біологічними батьками, має кращі навчальні досягнення.

Походження учня було ще одним істотним предиктором: українські учні отримували нижчі оцінки з польської мови порівняно зі своїми польськими однолітками. Цей результат узгоджується з численними дослідженнями, що вказують на адаптаційні труднощі та мовний бар'єр, із якими стикаються учні-мігранти, що суттєво впливає на їхні успіхи у вивченні мови викладання та детальніше було розглянуто в попередньому підрозділі.

Подальший аналіз дозволив визначити предиктори шкільних досягнень, виражені у формі підсумкової оцінки з математики.

**РИС. 61** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із річними оцінками з математики





**Примітка.** Діаграма показує оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів оцінок з математики разом з 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  демонструють зміни в оцінках з математики, які приписуються кожному предиктору за умови контролю інших змінних у моделі.



Модель виявилася статистично значущою загалом ( $F(6.1566) = 31.37, p < .001$ ), пояснивши 11 % варіації залежної змінної ( $R^2 = 0.107$ ). Статистично значущими предикторами навчальних досягнень у математиці були: національність ( $B = -0.75, SE = 0.14, p < .001$ ), навчання у старших класах ( $B = -0.38, SE = 0.06, p < .001$ ), походження з неповної родини ( $B = -0.41, SE = 0.07, p < .001$ ), наявність особливих освітніх потреб ( $B = -0.57, SE = 0.07, p < .001$ ), чоловіча стать ( $B = 0.17, SE = 0.06, p = .003$ ).

Аналіз коефіцієнтів регресії виявив кілька істотних предикторів, що впливали на підсумкові річні оцінки з математики. Походження учня виявилось вагомим чинником: українські учні отримували значно нижчі результати з математики порівняно з польськими ровесниками. Цей результат підтверджує негативний вплив міграційного досвіду на навчальні досягнення, що може бути зумовлено мовними бар'єрами у розумінні завдань та інструкцій, а також труднощами адаптації в новій освітній системі.

Освітній рівень також був важливим предиктором: учні 6–8 класів отримували нижчі оцінки, ніж молодші учні 4–5 класів, що може свідчити про зростання складності вивчення математики на вищих етапах освіти, коли навчальний матеріал набуває абстрактнішого характеру й потребує розвиненіших навичок розв'язання проблем.

Структура сім'ї також впливала на результати: діти з неповних родин демонстрували статистично нижчі досягнення в цій сфері. У фаховій літературі підкреслюється, що менші економічні ресурси, обмежена доступність батьківської підтримки чи додаткові емоційні навантаження в неповних сім'ях можуть негативно позначатися на освітніх результатах дітей (Dronkers, Velden, 2013b).

Особливі освітні потреби були ще одним вагомим чинником: учні з ООП досягали істотно нижчих результатів. Дослідження з інших країн підтверджують цю тенденцію. Диспропорція в навчальних досягненнях учнів, які належать до різних категорій особливих освітніх потреб, порівняно з їхніми ровесниками досі зберігається (Daniel, 2024; Lenkeit та ін., 2022).

У контексті статі слід відзначити, що чоловіча стать позитивно корелювала з результатами з математики, тобто хлопці отримували дещо вищі оцінки, ніж дівчата. Це явище часто



спостерігається в дослідженнях математичних досягнень, хоча ці відмінності зазвичай незначні та залежать від культурного контексту (Else-Quest та ін., 2010).

Підсумовуючи, аналіз засвідчив, що статус міграційного досвіду, вік/етап освіти, сімейна ситуація та наявність особливих освітніх потреб є істотними чинниками, які диференціюють результати з математики, причому хлопці демонструють дещо кращі результати, ніж дівчата. Отримані висновки підкреслюють складність чинників, що впливають на навчальні досягнення, і вказують на групи учнів, які можуть потребувати цілеспрямованої підтримки.

## Підсумування

---

Аналіз підсумкових річних оцінок з польської мови та математики виявив статистично значущі відмінності між польськими учнями та учнями з міграційним досвідом з України. Нижчі досягнення українських учнів, підтверджені також результатами зовнішніх іспитів, вказують на складну мережу освітніх бар'єрів, що виходять за межі суто мовної компетентності. Серед чинників, які впливають на результати, слід ураховувати порушення неперервності навчання, системні відмінності та обмежену доступність ефективних форм підтримки. Ці результати підкреслюють потребу у впровадженні багатовимірних стратегій, спрямованих на підтримку процесу освітньої інклюзії учнів з міграційним досвідом. На освітні досягнення також впливала структура родини – учні з неповних сімей отримували значно нижчі результати, що може бути пов'язано з обмеженими ресурсами та меншою підтримкою. Важливим чинником диференціації виявилися й особливі освітні потреби – учні з ООП демонстрували нижчі результати незалежно від предмета, що підтверджує стійку тенденцію до нерівності в освіті серед учнів з різними потребами.

### 3.5 Позитивні та негативні емоції, пов'язані зі школою

Учні переживають широкий спектр емоцій, пов'язаних із навчальним процесом. До них належать, зокрема: радість від навчання, гордість за досягнення, злість, занепокоєння, страх, нудьга (Воекаерс, Пекрун, 2016; Пекрун, 2009). Для підкреслення їхньої специфіки Пекрун (2025; Пекрун та ін., 2002) увів термін «емоції досягнень» (achievement emotions), який визначається як специфічні емоції, що переживаються особами, які навчаються, у контексті діяльності, пов'язаної з досягненнями, навчанням та їхніми освітніми результатами (успіхами чи невдачами). Цей термін іноді звужують до шкільного контексту, використовуючи поняття «академічні емоції» (academic emotions). Переживання емоцій, що відрізняються за знаком і рівнем інтенсивності, зумовлене як соціальним характером шкільного середовища, включно з відносинами з учителями й однолітками, динамікою та груповими процесами, так і значною роллю, яку навчальні досягнення відіграють для подальшої освітньої траєкторії учнів (Пекрун, 2009).

Емоції відіграють ключову роль у формуванні мотивації до навчання, когнітивної ефективності та розвитку особистості. Адаптивні емоції (наприклад, радість від навчання) сприяють формуванню уявлень про освітні цілі та виклики, підтримують процеси творчого розв'язання проблем і становлять основу розвитку механізмів саморегуляції (Ashby та ін., 1999; Pekrun та ін., 2002). Натомість неадаптивні емоції (наприклад, надмірне занепокоєння, відчуття безнадії, нудьга) можуть негативно позначатися на освітніх досягненнях учнів, а також підвищувати ризик пропусків занять і передчасного переривання навчання. Крім того, вони чинять несприятливий вплив на загальний психічний й фізичний добробут. У представленому дослідженні було розглянуто дві емоції протилежного знаку: шкільна тривожність та радість від навчання. Обидва показники співвіднесено з інформацією про країну народження учнів, щоб перевірити, чи пов'язане міграційне походження з відмінностями в емоційних переживаннях у шкільному середовищі. Оцінювався також вплив інших чинників на інтенсивність прояву зазначених емоцій.

### 3.5.1 Шкільна тривожність

У контексті розвитку людини тривожність є фундаментальною емоцією, що виконує сигнальну, мобілізаційну та мотиваційну функції, а її наявність є необхідною для належного адаптивного функціонування. У популяції дітей та підлітків досвід тривожності може проявлятися як адекватна й нормальна реакція на стресогенні ситуації або набувати патологічного характеру, що потребує втручання. У пізньому дитинстві та ранньому підлітковому віці спостерігається шкільна тривожність (Ahlen та ін., 2012; Grills-Taqueschel та ін., 2012; Nelson, Harwood, 2010). Шкільна тривожність характеризується появою негативних, неприємних емоцій у відповідь на завдання чи шкільні ситуації, які сприймаються як загроза самоповазі. До таких переживань належать виснаження від навчальних вимог, сильний стрес та побоювання невдачі (Chen та ін., 2010; Lichtenfeld та ін., 2012; Salmela-Aro та ін., 2008). З переходом на вищі етапи навчання (наприклад, старші класи школи) зростають навчальні вимоги та тиск на досягнення високих результатів, що, своєю чергою, провокує шкільну тривожність щодо низьких оцінок, провалу на іспитах, невдачі в навчанні або невідповідності очікуванням батьків і вчителів. Тривожність може мотивувати до навчання, але в надмірній кількості веде до уникання завдань, перфекціонізму або зниження самооцінки (див. Strelau, 2000). Коли інтенсивність, частота та тривалість тривожності неадекватні ситуації й суттєво ускладнюють функціонування дитини в різних сферах життя (школа, соціальні відносини, особистісний розвиток), це стає предметом уваги вчителів і батьків (див. Brzezińska та ін., 2024).

У випадку надмірного та неадекватного переживання як конкретних ситуацій, так і уявних сценаріїв майбутніх подій, поведінкові прояви тривожності можуть еволюціонувати у тривожні розлади, включно зі шкільною фобією – стани, що потребують спеціалізованого

втручання. Варто також зазначити, що проблеми, віднесені до категорії проблем інтерналізації (як у випадку зі шкільною тривожністю), зазвичай менш помітні для оточення, важче піддаються спостереженню, але при цьому так само виснажують, як і проблеми екстерналізації (агресія), а їхні довгострокові наслідки значно виходять за межі освітньої сфери. Труднощі у виявленні цієї групи учнів учителями були підтверджені дослідженнями, які показали слабкі та неістотні зв'язки між оцінкою інтерналізаційних проблем учителями та самооцінкою проявів шкільної тривожності, наданою дітьми віком 8–12 років. (Pedersen та ін., 2019). У цьому контексті особливо важливо ідентифікувати учнів, які відчують таку інтенсивність шкільної тривожності, яка суттєво ускладнює виконання навчальних та розвиткових завдань і перевищує межі нормальної психологічної адаптації, а також своєчасно розпочати відповідні корекційні заходи.

## Спосіб вимірювання шкільної тривожності

### Шкала шкільної тривожності (AAS)



#### 4-бальна шкала

«Зовсім не відповідає мені»

1 → 2 → 3 → 4

«Цілком мені відповідає»



#### Що вимірює?

Узагальнені реакції тривожності учнів у навчальних ситуаціях.



#### Інтерпретація

Високі результати шкали свідчать про високий рівень відчуття шкільної тривожності.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень шкільної тривожності

Результати дослідження показують відносно низький або поміркований рівень задекларованої шкільної тривожності. Середній показник становив  $M = 2,18$  ( $SD = 0,60$ ), а медіана – 2,14. Розподіл результатів мав правобічну асиметрію (асиметрія = 0,47), що свідчить про більшу кількість нижчих відповідей («цілком не відповідає», «не відповідає»), і характеризувався невеликим коефіцієнтом ексцесу ( $-0,24$ ), наближеним до нормального розподілу. Дані представлені на рис. 62.

РИС. 62 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі AAS



Розподіл категорій відповідей на окремі питання опитувальника представлено на рис. 63.

РИС. 63 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали AAS



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Загалом рівень шкільної тривожності серед учнів, які брали участь у дослідженні, був низьким. Як класифікаційний критерій для виокремлення крайніх груп було використано показник незгоди або згоди з понад половиною поданих учасникам тверджень. У випадку шкільної тривожності 70 % учнів не погодилися щонайменше з шістьма з одинадцяти діагностичних тверджень. Водночас кожен третій учасник (30 %) задекларував високий рівень тривожності – ці особи погодилися з більшістю тверджень, що описують шкільний стрес, відчутне напруження або невпевненість.

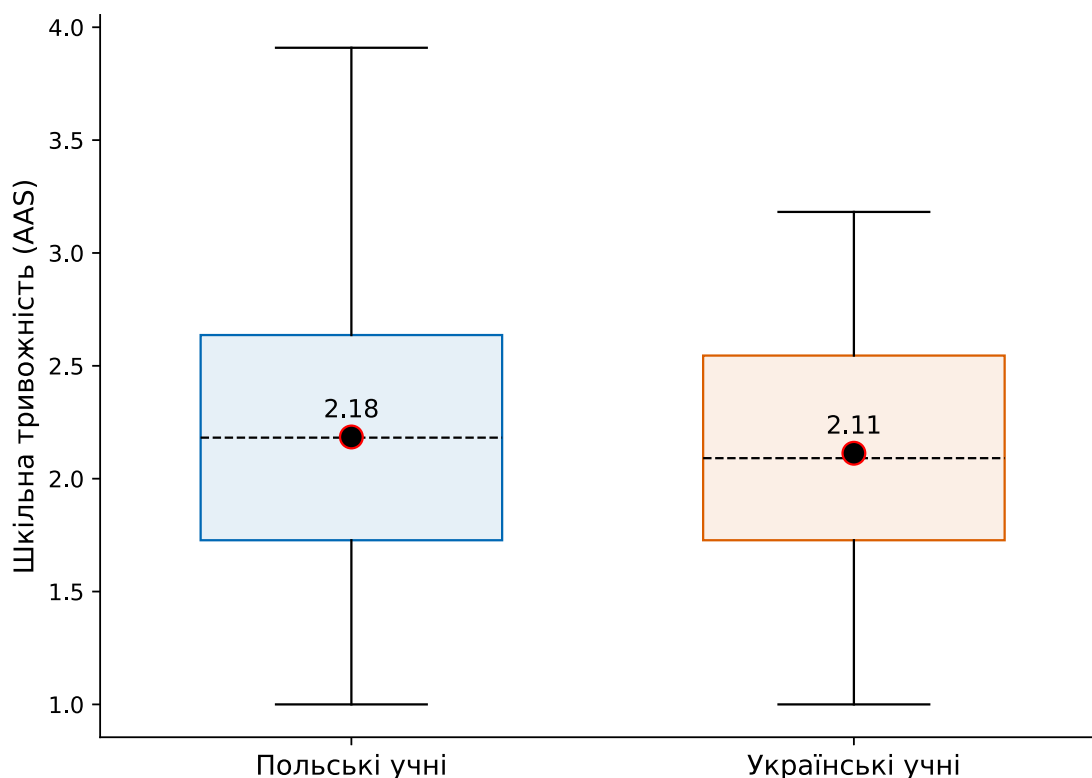
РИС. 64 | Категоризація учнів за низьким і високим рівнем шкільної тривожності



### Відмінності між учнями залежно від країни походження

Проведене дослідження дозволило порівняти рівень шкільної тривожності серед польських учнів та учнів з досвідом міграції з України, які навчаються у польських школах.

РИС. 65 | Шкільна тривожність залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон  $1,5 \times$  міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі.



Польські учні:  $M = 2.18$  ( $SD = 0.64$ ) проти українських учнів:  $M = 2.11$  ( $SD = 0.55$ ).  
 Результат тесту Левена для оцінки рівності дисперсій у порівнюваних групах:  
 $F = 1.83$ ,  $p = .177$ . Результат t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = 0.94$ ,  $p = .347$ .  
 Результат t-тесту Вельча, який не передбачає рівності дисперсій:  $t(79.04) = 1.08$ ,  $p = .283$ .  
 Величина ефекту ( $d = 0.12$ , 95 % CI  $[-0.12, 0.36]$ ) вказує на дуже слабкий ефект, без практичного значення.

Рівень задекларованої шкільної тривожності серед польських учнів і учнів з досвідом міграції з України є схожим і, як правило, низьким або помірним, що слід інтерпретувати як позитивний сигнал для емоційного добробуту учнів. Це свідчить про здоровий і адаптивний розвиток досліджуваних підлітків. Такий рівень тривожності не домінує над процесом навчання та соціальної взаємодії, а виступає конструктивним сигналом, що підтримує розвиток і адаптацію. Відносно низький рівень тривожності дозволяє учням ефективно використовувати освітні можливості, будувати позитивні соціальні взаємини та розвивати здорову самооцінку.

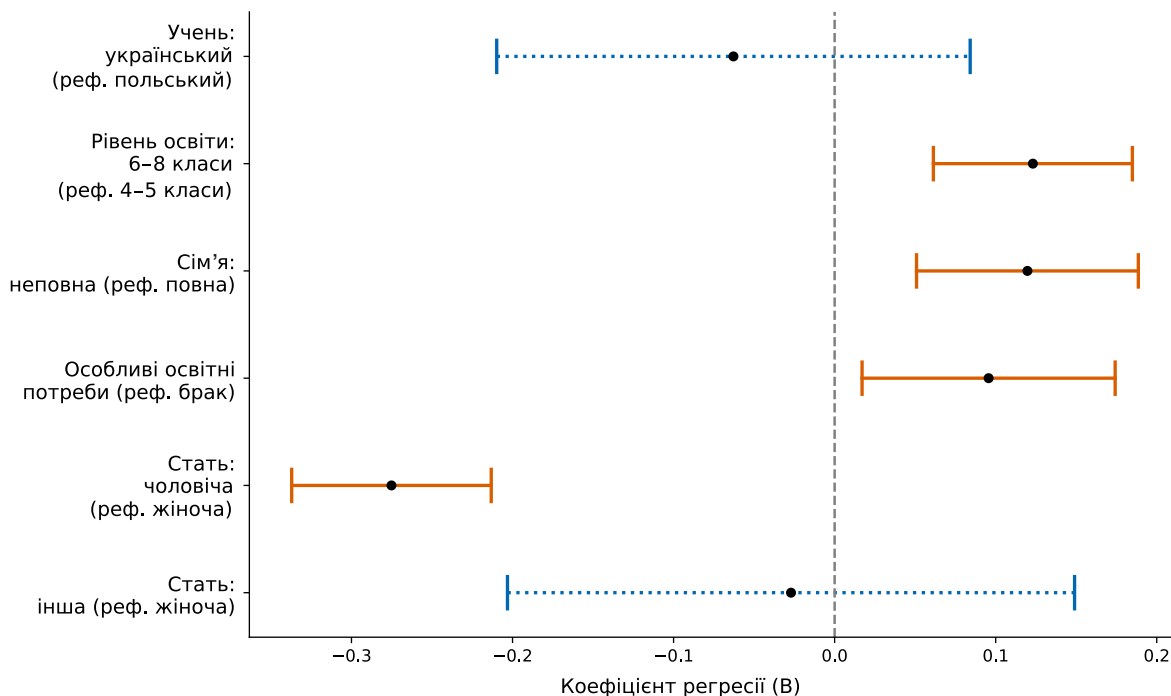
У контексті досліджень, які вказують на зростання проблем у сфері психічного здоров'я підлітків, отриманий результат може здивувати, особливо стосовно учнів з досвідом міграції, оскільки принаймні частина з них пережила травму, пов'язану з війною та вимушеним переселенням. Варто, однак, звернути увагу на те, що в представленому дослідженні не аналізувався загальний рівень тривожності, а лише тривожність, обмежена шкільними ситуаціями. Тому її відносно низький рівень не виключає наявності проблем у психосоціальній сфері або досвіду негативних наслідків травми, про які повідомляють інші дослідження (Tędziągolska та ін., 2024). Це дослідження проводилося у 2024/2025 навчальному році, тому більшість учнів з України навчається у Польщі вже протягом 3 років (див. ч. II, розд. 6), що означає, що період адаптації до нової освітньої системи вони вже пройшли. Ці припущення підтверджуються результатами іншого якісного дослідження, що базувалося на процедурі консультацій з дітьми, проведеного через 15–16 місяців після ескалації війни в Україні за участю 90 учасників українського походження віком 8–17 років. Дослідження показало позитивне ставлення учнів до навчання у польській освітній системі (Centrone та ін., 2023). Аналогічно, звіт ЮНІСЕФ та Центру громадянської освіти (Tędziągolska та ін., 2024, с. 20) зазначає, що у сприйнятті вчителів спостерігається «зростання розмивання відмінностей між учнями з Польщі та України, як на рівні мови, так і щодо обов'язків, правил та способу функціонування». Крім того, рівень знання польської мови, виміряний за допомогою шкали мовної адаптації в школі, учні з України оцінюють як відносно високий. Учні зазначають, що в усному спілкуванні з однолітками та вчителями вони справляються досить добре. Таким чином, мовний бар'єр (за винятком письмової комунікації) не заважає успішно виконувати навчальні завдання.

### **Інші змінні, пов'язані зі шкільною тривожністю**

Наступним кроком аналізу було виявлення чинників, пов'язаних із рівнем шкільної тривожності учнів. Для цього проведено лінійну регресію з урахуванням країни походження (Польща проти України), рівня освіти (4–5 класи проти 6–8 класів), типу сім'ї (повна проти неповної), особливих освітніх потреб та статі (дівчата як референтна категорія).

РИС. 66

## Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних зі шкільною тривожністю



**Примітка.** Діаграма показує оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів шкільної тривожності разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  показує зміни рівня шкільної тривожності, приписані кожному предиктору за умови контролю інших змінних у моделі.



Модель лінійної регресії є статистично значущою в цілому ( $F = 18.41, p < .001$ ), хоча пояснює відносно невелику частку дисперсії залежної змінної ( $R^2 = 0.065$ ). Важливими предикторами рівня шкільної тривожності виявилися: відвідування старших класів ( $B = 0.12, p < .001$ ), виховання в неповній сім'ї ( $B = 0.12, p = .001$ ), наявність особливих освітніх потреб ( $B = 0.10, p = .017$ ) та чоловіча стать ( $B = -0.28, p < .001$ ).

Представлені аналізи підтверджують попередні спостереження щодо відсутності істотного зв'язку між рівнем шкільної тривожності та країною походження учня. Це означає, що після контролю інших змінних учні з міграційним досвідом, які походять з України, та польські учні істотно не відрізнялися за рівнем інтенсивності відчуження шкільної тривожності. Подібним чином, не виявлено суттєвого ефекту для учнів, які ідентифікують себе з гендером, відмінним від чоловічого або жіночого.



Отримані результати свідчать, що різниці у рівні шкільної тривожності були істотно пов'язані з віком учнів, сімейною ситуацією, наявністю особливих освітніх потреб та статтю. Вищий рівень шкільної тривожності відчувають учні старших класів (6–8), вихованці неповних сімей та учні з особливими освітніми потребами, підтвердженими висновком або рішенням психолого-педагогічного консультаційного центру. Суттєвим предиктором тривожності також виявилася стать – хлопці відчувають тривожність на нижчому рівні.

Важливим предиктором шкільної тривожності виявився клас, у якому навчаються учні. Учні старших класів частіше декларують у самооцінці переживання тривожності, пов'язаної зі шкільною ситуацією, що відповідає типовій траєкторії розвитку. Інтенсивність та різноманітність емоцій, що переживаються під час навчання, змінюється з розвитком дитини. На початку навчання типовий учень відчуває радість від навчання і, як правило, не зазнає шкільної тривожності. З розвитком та шкільним досвідом у наступні роки навчання на рівні початкової школи значно збільшується відчуття шкільної тривожності, а відчуття радості від навчання зменшується (Pekrun та ін., 2007). Підвищення рівня тривожності може бути пов'язане з більш реалістичною самооцінкою в ролі учня, зростанням очікувань оточення або отриманням негативного зворотного зв'язку щодо шкільних досягнень (Voeckaerts, Pekrun, 2016). Для ранньої юнацької стадії характерні емоційна лабільність і диспропорція між реальним значенням певних ситуацій та їх сприйняттям і емоціями, які вони викликають у підлітка. Це призводить до переоцінки значущості й інтенсивності стимулів та надмірних емоційних реакцій. Емоціями, які підлітки часто переживають з великою інтенсивністю, є тривожність, сором або почуття провини (див. Brzezińska та ін., 2024). Не менш важливим є стрес (у тому числі екзаменаційний – іспити восьмикласників), пов'язаний з переходом на наступний етап освіти.

Важливим чинником, пов'язаним зі шкільною тривожністю, є стать – хлопці декларують нижчий рівень тривожності порівняно з дівчатами. Такі статеві відмінності в інтенсивності шкільної тривожності відповідають даним досліджень (див. Cassidy, Johnson, 2002; Huttunen та ін., 2025). Це може бути пов'язано з вищим рівнем шкільної залученості та освітніх амбіцій дівчат під час переходу на наступні етапи освіти (Huttunen та ін., 2025), а також із вищим рівнем психічної стресостійкості, який декларують хлопці (Feraco, Meneghetti, 2023). На такий розподіл результатів може впливати підтверджена у дослідженнях тенденція хлопців занижувати негативні емоційні прояви в опитуваннях щодо самооцінки (див. Cassidy, Johnson, 2002; Putwain, Daly, 2014).

Особливу увагу в контексті інклюзивної освіти заслуговує зв'язок шкільної тривожності з особливими освітніми потребами учнів. Вищий рівень шкільної тривожності в учнів з особливими освітніми потребами відповідає даним досліджень щодо емоційно-соціального функціонування цієї групи, як у широкому розумінні – учні з потребами,

що впливають на їхнє навчання (Bunting та ін., 2022; NHS Digital, 2022), так і у вузькому – стосовно конкретних діагнозів, таких як дислексія, розлади зі спектру аутизму, дискалькулія, синдром гіперактивності з дефіцитом уваги, сенсорні дисфункції чи інтелектуальна неповносправність. Відчуття шкільної тривожності в учнів з особливими освітніми потребами пов'язане з підвищеними освітніми вимогами, що стоять перед ними, зазвичай нижчими шкільними досягненнями, а також із іншими труднощами, що виникають у шкільному контексті, такими як проблеми у взаєминах з однолітками.

Дослідження, в яких учнів з особливими освітніми потребами розглядають як однорідну, загальну групу, трапляються набагато рідше. Значно більше уваги приділяється окремим підгрупам ООП, оскільки кожна з них може бути пов'язана з різними механізмами виникнення тривожності та різними її видами. Тут наведено дослідження щодо найпоширеніших труднощів, які є підставою для видачі висновку або рішення про потребу в спеціальній освіті, таких як шкільні труднощі, розлади зі спектру аутизму чи інтелектуальна неповносправність. Учні з труднощами в навчанні мають вищий рівень шкільної тривожності та нижчу самооцінку порівняно з однолітками (Alesi та ін., 2014). У цій групі також спостерігався вищий рівень тривожності перед тестами (один із видів шкільної тривожності) порівняно з однолітками без таких труднощів (Fong, Soni, 2022; Nelson та ін., 2015; Peleg, 2019; Stevens, 2000). У випадку учнів із труднощами в навчанні читання та математики спостерігалось підвищення рівня тривожності саме щодо предмета, що є проблемною сферою (Sainio та ін., 2019). Вищий порівняно з типово розвинутими однолітками рівень тривожності, пов'язаної зі школою, та тривожності, пов'язаної з навчанням, виявлено в учнів з межовим рівнем інтелекту, які через свої особливості відчувають труднощі в навчанні (Alesi та ін., 2015). Вищий рівень шкільної тривожності, особливо в ситуаціях перевірки знань, також характерний для учнів із дислексією (Łodygowska, Czepita, 2012). Результати досліджень свідчать, що діти з дислексією мають проблеми зі шкільною тривожністю та самооцінкою, проте їхній загальний рівень тривожності та самооцінка не погіршилися (Novita, 2016).

Шкільна тривожність в учнів з розладом аутистичного спектра також широко фіксується, як у кількісних дослідженнях (Adams та ін., 2018, 2020), так і в якісних (наприклад, Giltinan та ін., 2025; Goodall, 2018), з використанням самооцінки або оцінки з боку оточення дитини (батьків і/або вчителів). Група учнів із РАС особливо вразлива до переживання неприємних емоцій у шкільному середовищі через наявність потенційних тригерів емоційної реакції, таких як сенсорні подразники, порушення рутини, непередбачувана поведінка вчителів чи однолітків, брак можливості заспокоїтися. Крім того, в учнів з цієї групи шкільну тривожність іноді помилково інтерпретують як симптом аутизму, що спричиняє запізнення в наданні адекватної підтримки або призводить до того, що соціальне оточення цієї тривожності не помічає (Adams та ін., 2020).

У цій публікації ми аналізуємо предиктори, пов'язані з індивідуальними характеристиками учнів, проте варто зазначити, що шкільна тривожність також пов'язана з низкою змінних, які стосуються навчального середовища, таких як загальний рівень здібностей у класі, ступінь структурованості навчання та контрольних робіт, формат тестів, спосіб перевірки знань, установки та поведінка вчителя (Воєкаерта, Пекрун, 2016). Хоча аналіз цих змінних виходить за рамки цієї публікації, важливо досліджувати освітні практики з точки зору їх потенційного впливу на емоції учнів, пов'язані з навчанням.

### 3.5.2 Радість від навчання

Радість від навчання, як і інші емоційні переживання, є важливим, але часто недооцінюваним аспектом навчального середовища (Tvedt та ін., 2021). Позитивні емоції впливають на когнітивне функціонування учнів, зокрема на концентрацію уваги та робочу пам'ять. Відчуття позитивних емоцій у зв'язку з завданням, яке виконує учень, робить це завдання об'єктом емоційного переживання, тому увага зосереджується на самому завданні, а не на переживанні емоцій, тоді як когнітивні ресурси можуть бути залучені у його виконання (Воєкаерта, Пекрун, 2016). Позитивні емоції впливають на залученість учнів, що, своєю чергою, важливо як для мотивації до навчання, так і для результатів (Asikainen та ін., 2018; Kahu та ін., 2015; Villavicencio, Bernardo, 2013), а ширше – для загального добробуту учнів. Особливо важливий зв'язок радості від навчання з внутрішньою мотивацією до навчання (Пекрун та ін., 2002). Радість від навчання пов'язана з інтересом та зусиллями, які учень вкладає у навчання. Крім того, вона сприяє застосуванню гнучких стратегій навчання та саморегуляції, водночас позитивно впливаючи на загальне виконання шкільних завдань (Воєкаерта, Пекрун, 2016) та навчальні досягнення (Воєкаерта, Пекрун, 2016; Пекрун та ін., 2002). Радість від навчання впливає не лише на досягнення учнів у навчанні, а й на їхню поведінку та емоційний стан (Hascher, 2011; Hascher, Edlinger, 2009).



## Спосіб вимірювання радості від навчання

### Опитувальник суб'єктивного добробуту учня (SSWQ)

#### Підшкала: «Радість від навчання» (Joy of Learning – JL)



#### 4-бальна шкала

1 («ніколи») → 2 («інколи») → 3 («часто») → 4 («завжди»)



#### Що вимірює?

Радість від навчання, що розуміється як позитивна залученість у процес навчання.



#### Інтерпретація

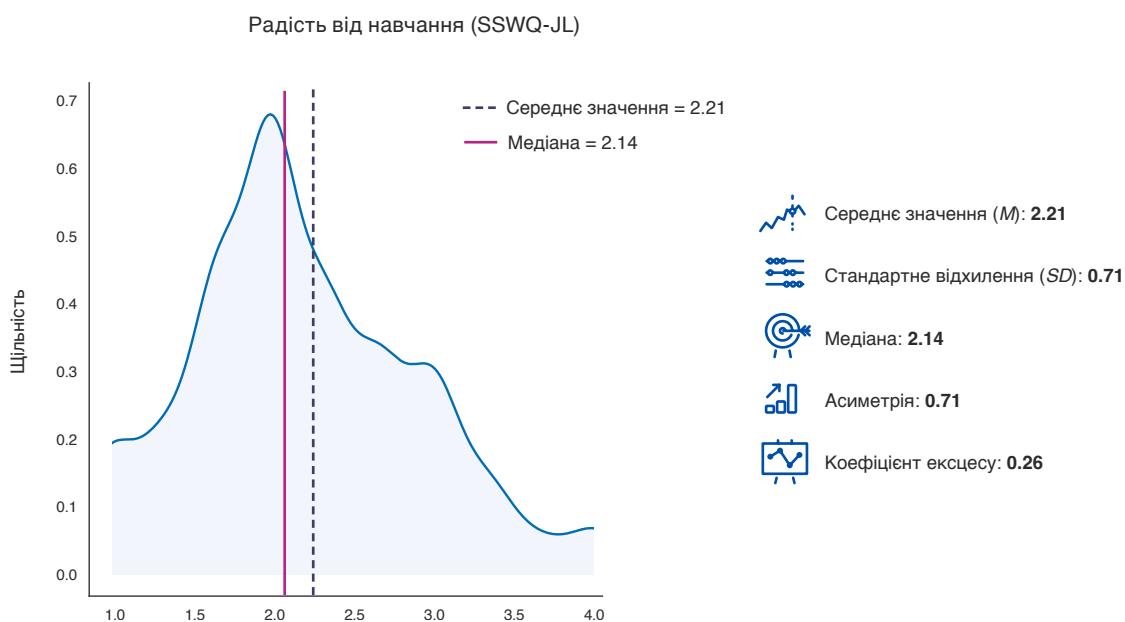
Високі бали у підшкалі свідчать про щирий інтерес до навчання, позитивні емоції, пов'язані з виконанням шкільних завдань, та внутрішню мотивацію до навчання.

Більше про шкалу див. розділ → [«Опис дослідницьких інструментів»](#)

## Загальний рівень радості від навчання

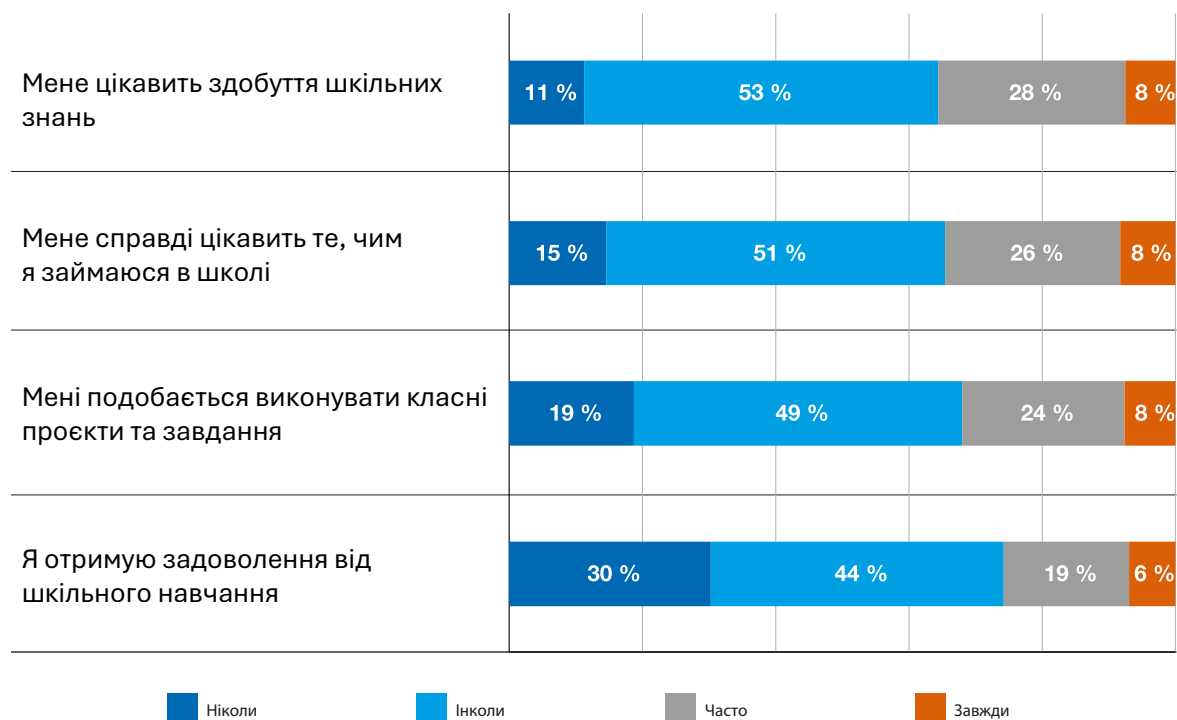
У випадку радості від навчання середня оцінка склала  $M = 2,21$  ( $SD = 0,71$ ), медіана – 2,00. Оскільки значення 2 і 3 відповідали відповідям «інколи» та «часто», цей результат свідчить, що учні відчували позитивні емоції, пов'язані з навчанням у школі, рідше протягом останнього місяця. Розподіл результатів мав правобічну асиметрію (асиметрія = 0,71), що означає переважання нижчих значень, та додатний коефіцієнт ексцесу (0,26), вказуючи на невелике концентрування результатів навколо медіани. Детальний розподіл результатів наведено на рис. 67.

РИС. 67 | Розподіл відповідей досліджуваних учнів на шкалі SSWQ-JL



Аналіз відповідей на окремі пункти опитувальника показує, що майже третина учнів (30,2 %) ніколи не відчуває радості від шкільного навчання, а 43,8 % відчуває цю емоцію лише інколи (пункт «Мені подобається шкільне навчання»). Позитивні емоції, пов'язані з навчанням у школі, відчуває приблизно кожен четвертий учень часто або завжди. Водночас у випадку пунктів опитувальника, які стосуються зацікавленості навчанням та здобуттям знань, переважає відповідь «інколи», що, ймовірно, свідчить про зв'язок зацікавлення навчанням та здобуттям знань із конкретними предметами. Кожен третій учень декларує стійкий інтерес до навчання.

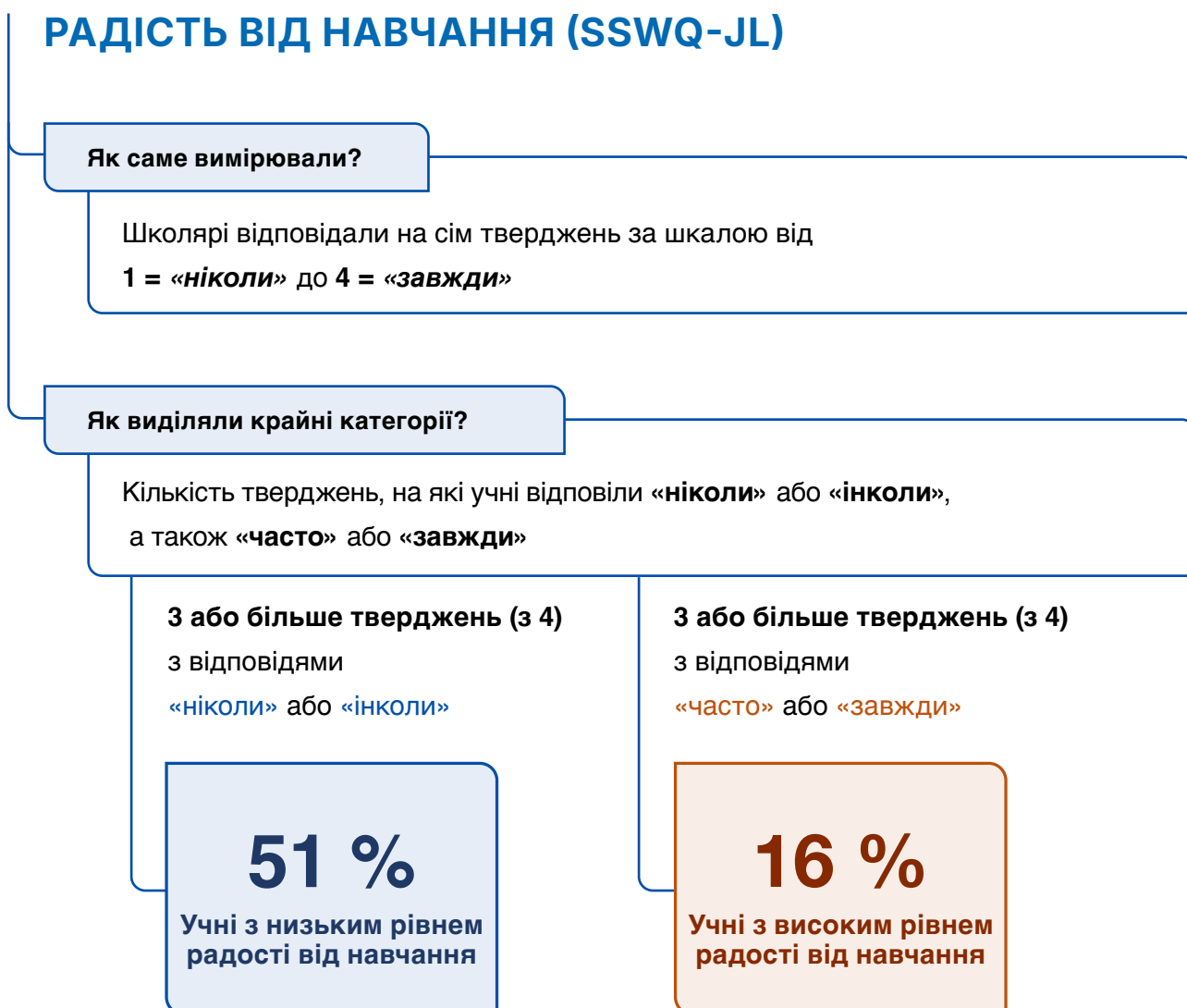
РИС. 68 | Аналіз частоти відповідей на окремі пункти шкали SSWQ-JL)



Примітка: Сума відсотків може не дорівнювати 100 % через округлення.

Отже, чи приносить радість учням навчання загалом та шкільне навчання зокрема? На жаль, відповідь на це питання негативна. Половина всіх опитаних (51 %) характеризувалася низьким рівнем радості від навчання (незгода з трьома або чотирма твердженнями, що описують радість від навчання). Лише кожен шостий учень (16 %) декларував високий рівень саме такої радості.

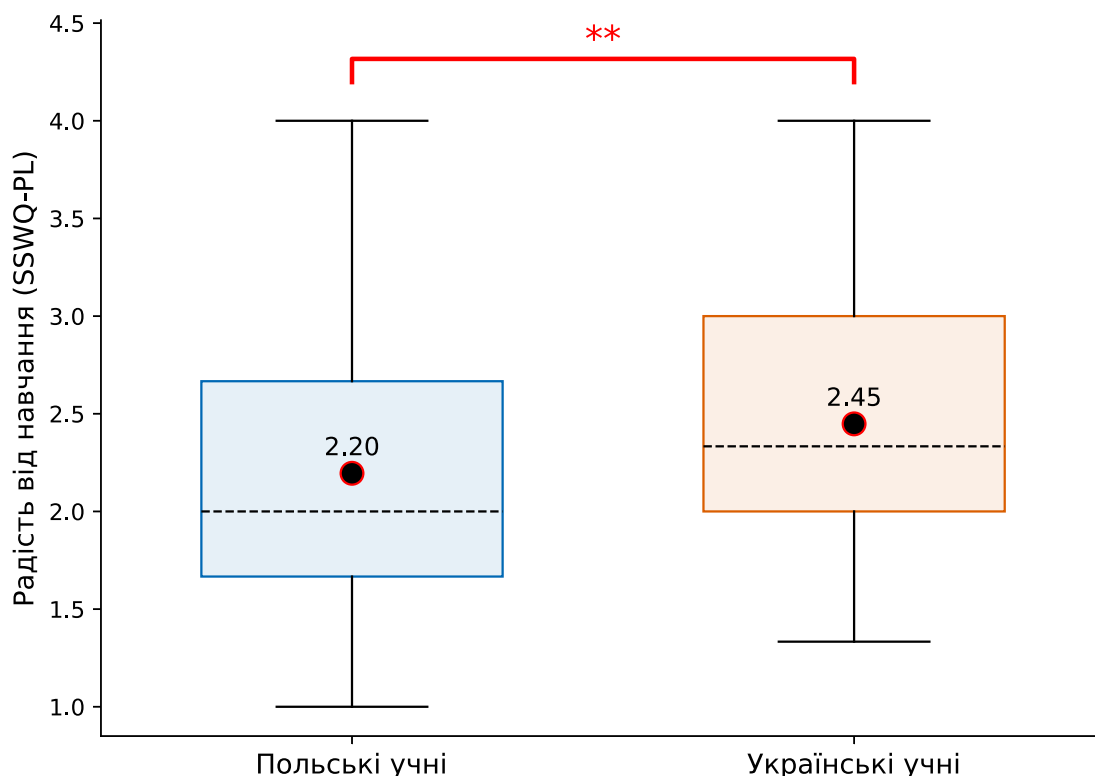
РИС. 69 | Категоризація учнів за низьким та високим рівнем радості від навчання



### Різниця в рівні радості від навчання залежно від країни походження учнів

Наступним кроком аналізу було порівняння рівня радості від навчання в учнів з Польщі та учнів з досвідом міграції з України. Результати наведено на рис. 70.

РИС. 70 | Радість від навчання залежно від країни походження учнів



**Примітка.** Коробка показує середні 50 % результатів – від першого до третього квантиля, а пунктирна лінія всередині коробки позначає медіану. Чорні «вуса» простягаються до значень, які не вважаються викидами (тобто потрапляють у діапазон  $1,5 \times$  міжквартильного розмаху за межами коробки). Середні значення позначено чорною крапкою з числовим показником угорі. Червоні лінії з «дахом» вказують на статистично значущі відмінності між групами: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .



Учні з України: ( $M = 2.45$ ,  $SD = 0.65$ ) проти польських учнів ( $M = 2.20$ ,  $SD = 0.70$ ). Результати t-тесту для незалежних груп:  $t(1606) = -2.98$ ,  $p = .003$ . Різниця середніх значень склала 0.25, а 95 % довірчий інтервал –  $[-0.41, -0.10]$ . Розмір ефекту, оцінений за коефіцієнтом  $d$  Коена, дорівнював  $-0.37$  (95 % CI  $[-0.61, -0.14]$ ), що вказує на малий, але статистично значущий ефект. Ці результати свідчать про те, що українські учні відчувають більше радості від навчання порівняно зі своїми польськими однолітками.

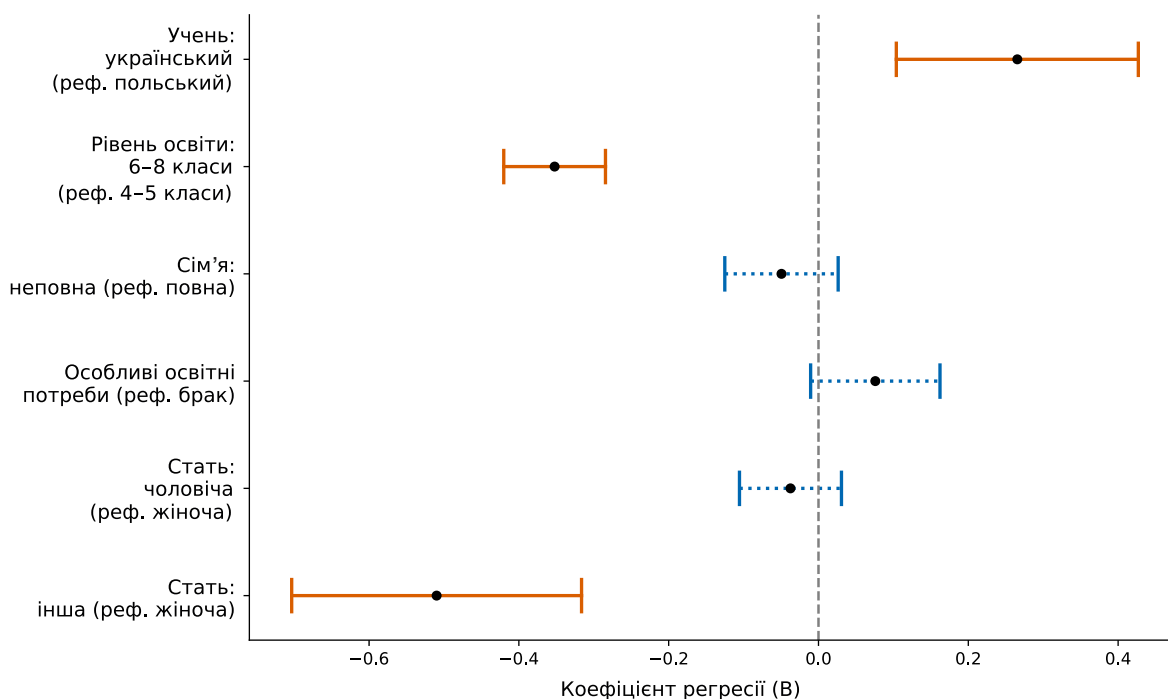
Як просте порівняння груп, так і регресійний аналіз показали, що учні з досвідом міграції з України, які навчаються в польських школах, декларували помітно вищий рівень радості від навчання, ніж їхні польські однолітки. Ця різниця збереглася навіть після врахування інших чинників, що свідчить про її незалежність від віку, статі чи сімейного

стану. У контексті освітньої адаптації це може свідчити про високий когнітивний ентузіазм українських учнів та позитивне сприйняття шкільного середовища як простору, сприятливого для навчання та розвитку. Вищий рівень радості від навчання може також зображувати більшу концентрацію на освітніх цілях або сприйняття школи як стабільного елементу повсякденного життя в період змін і невизначеності. Крім того, це може свідчити про позитивну оцінку підтримки, що надається учням із досвідом міграції, та позитивний досвід навчання.

### Інші змінні, пов'язані з радістю від навчання

Для рівня радості від навчання також було проведено багатофакторний лінійний регресійний аналіз з такими предикторами: національність учня (українська проти польської), рівень освіти (6–8 класи проти 4–5 класів), структура сім'ї (неповна проти повної), особливі освітні потреби, стать (хлопці проти дівчат та інші гендерні ідентичності проти дівчат).

**РИС. 71** | Значення коефіцієнтів лінійної регресії для змінних, пов'язаних із радістю від навчання



**Примітка.** Діаграма показує оцінки коефіцієнтів лінійної регресії ( $B$ ) для предикторів радості від навчання разом із 95-відсотковими довірчими інтервалами. Червоні суцільні лінії позначають статистично значущі предиктори ( $p < .05$ ), а сині пунктирні – незначущі. Значення  $B$  показують зміни в рівні радості від навчання, що їх можна приписати кожному предиктору за умови контролю над іншими змінними у моделі.



Лінійна регресійна модель є статистично значущою ( $F(6.1601) = 23.91, p < .001$ ), хоча пояснює відносно невелику частину варіації залежної змінної ( $R^2 = .082$ , скориговане  $R^2 = .079$ ). Важливими предикторами радості від навчання є: відвідування старших класів ( $B = -0.35, p < .001$ ), національність ( $B = 0.27, p = .001$ ), вказання категорії «інша» у змінній «стать» ( $B = -0.51, p < .001$ ).

Відмінності в рівні радості від навчання між учнями 4–5 та 6–8 класів можуть бути зумовлені як віковими, так і соціальними чинниками. У старших класах початкової школи учні починають вивчати низку предметів, що потребують дедалі складніших форм абстрактного мислення. Якщо методи навчання мають переважно педагогічний характер, це може призвести до розчарування та відчуття непорозуміння. Для учнів старших класів початкової школи система освіти стає більш орієнтованою на іспити, зростає тиск, пов'язаний з результатами, оцінками та досягненнями, що, як підтверджують дослідження, не сприяє відчуттю радості від навчання. Зовнішньо мотивоване, орієнтоване на досягнення та побудоване на соціальних порівняннях з іншими учнями навчання не підтримує радості від здобування та розширення знань. Тиск, пов'язаний з навчанням та орієнтацією на результат, породжує відчуття стресу в шкільній ситуації, а саме навчання стає джерелом тривоги. Це підтверджують результати наших досліджень, які показують, що 30 % учнів відчувають сильну шкільну тривожність, що виключає можливість переживання радості від навчання.

## Підсумування

Аналіз емоційного функціонування учнів у шкільному контексті показав, що відсутність негативних емоцій, пов'язаних зі школою, не гарантує наявності емоцій позитивних. Результати свідчать, що шкільний добробут учнів вимагає одночасної турботи як про мінімізацію стресових чинників, так і про зміцнення позитивного досвіду, пов'язаного з навчанням. З одного боку, рівень шкільної тривожності виявився відносно низьким – більшість учнів не ідентифікувала себе з твердженнями, що описують стрес, напруження чи невпевненість у шкільному середовищі. З іншого боку, низька інтенсивність позитивних емоцій, пов'язаних із навчанням, викликає занепокоєння. Половина учнів не відчуває радості від навчання у школі, що може свідчити про знижену внутрішню мотивацію та обмежене відчуття сенсу освіти. Вищий рівень радості від навчання серед учнів з України узгоджується з напрямком інтерпретації, який ми прийняли під час аналізу відчуття освітньої мети чи емоційного ставлення до школи: польська школа може сприйматися ними як стабільний елемент повсякденності в ситуації змін та невизначеності.



Особливої уваги заслуговує той факт, що учні з особливими освітніми потребами відчувають вищий рівень шкільної тривожності, ніж їхні ровесники. Це може бути наслідком нашарування навчальних труднощів, зниженої самооцінки та більшої кількості стресових ситуацій у шкільному середовищі. Підвищений рівень шкільної тривожності в цій групі учнів становить суттєвий виклик для інклюзивної освіти та вимагає належної емоційної й педагогічної підтримки.

### **3.6 У напрямку синтезу – загальна картина психосоціального добробуту в школі**

Аналіз описової статистики та розподілу відповідей виявляє складну картину психосоціального добробуту учнів у школі, що характеризується значною різноманітністю в окремих вимірах. Суб'єктивні та об'єктивні дані дозволяють виокремити як сфери відносної сили, так і ті, що можуть потребувати подальшої уваги у педагогічній практиці.

У сфері сприйняття навчально-виховних практик учителів учні відносно позитивно оцінили наявність практик, що сприяють інклюзії, – середні відповіді коливалися навколо рівня «радше так». Оцінка рівного ставлення з боку вчителів виявилася дещо менш однозначною, радше вказуючи на помірне відчуття справедливості, ніж на виразне схвалення.

Стосунки однокласників також показують неоднорідну картину. Учні незначною мірою відчували самотність чи соціальне невдоволення – середні показники були низькими, що в цій шкалі означає менший рівень труднощів і вищу задоволеність стосунками. Водночас відчуття соціальної включеності та статус серед однокласників оцінювалися відносно високо. Досвід насильства серед ровесників траплявся радше рідко, а самооцінка міжособистісних компетентностей виявилася позитивною – у середньому учні вважали, що не мають проблем у стосунках з іншими.

У сфері мотиваційно-емоційної залученості в навчальний процес результати засвідчують чітку диференціацію. Відносно найвищі середні значення зафіксовано для самооцінки в ролі учня та відчуття освітньої мети, що може свідчити про помірно позитивне ставлення учнів до власних можливостей і про відчуття сенсу навчальної діяльності. Найнижчі значення зафіксовано у сфері ставлення до школи як інституції – середні відповіді розташовувалися дещо нижче від нейтрального рівня, що вказує на слабкість емоційного зв'язку учнів зі школою. Хоча цей результат не показує виразно негативного ставлення, він може свідчити про брак глибокої прив'язаності або ідентифікації з простором щоденного освітнього функціонування.



Що стосується освітніх досягнень, як з польської мови, так і з математики учні в середньому отримували оцінку на рівні «добре», що свідчить про відносно задовільний рівень когнітивного функціонування у ключових шкільних предметах. Дещо більша варіативність була помітною у результатах з математики, що може вказувати на ширший діапазон індивідуальних відмінностей.

У сфері емоцій, пов'язаних зі школою, рівень задекларованої шкільної тривожності виявився відносно низьким, що слід інтерпретувати як позитивний сигнал для емоційного добробуту учнів. Водночас середні значення радості від навчання виявилися досить низькими – це свідчить про те, що позитивні емоції в освітньому контексті учні переживають радше рідше, ніж часто. Це може означати обмежену позитивну емоційну залученість і становити підґрунтя для поглибленої діагностики в цій сфері.

Підсумовуючи, слід зазначити, що отримані дані дозволяють окреслити відносно сприятливу картину функціонування учнів у вимірі стосунків з однолітками, самооцінки компетентностей та освітніх досягнень, при одночасно помірному рівні емоційної залученості та відносно низькій інтенсивності позитивних емоцій, що супроводжують щоденне навчання. Ці аспекти можуть становити ключові напрями для цілеспрямованих заходів, спрямованих на підтримку добробуту в шкільному середовищі.

Попри те, що синтез численних результатів, представлених у цій публікації, виявляється доволі складним завданням – особливо якщо йдеться про відповідь на, здавалося б, просте питання щодо частки учнів з низьким і високим рівнем психосоціального добробуту в школі – досягти його можна шляхом застосування багатозмінних статистичних методів, які дозволяють здійснити змістовне узагальнення детальних результатів. Одним із таких методів є аналіз латентних класів (Spurk та ін., 2020), що дає можливість виявити внутрішньо узгоджені, а водночас відмінні одна від одної групи респондентів (типів). Така типологія, побудована з урахуванням усіх проаналізованих вище аспектів шкільного добробуту, виявила існування чотирьох виразних груп, зображених на рис. 72.

РИС. 72 | Профілі психосоціального добробуту учнів у школі

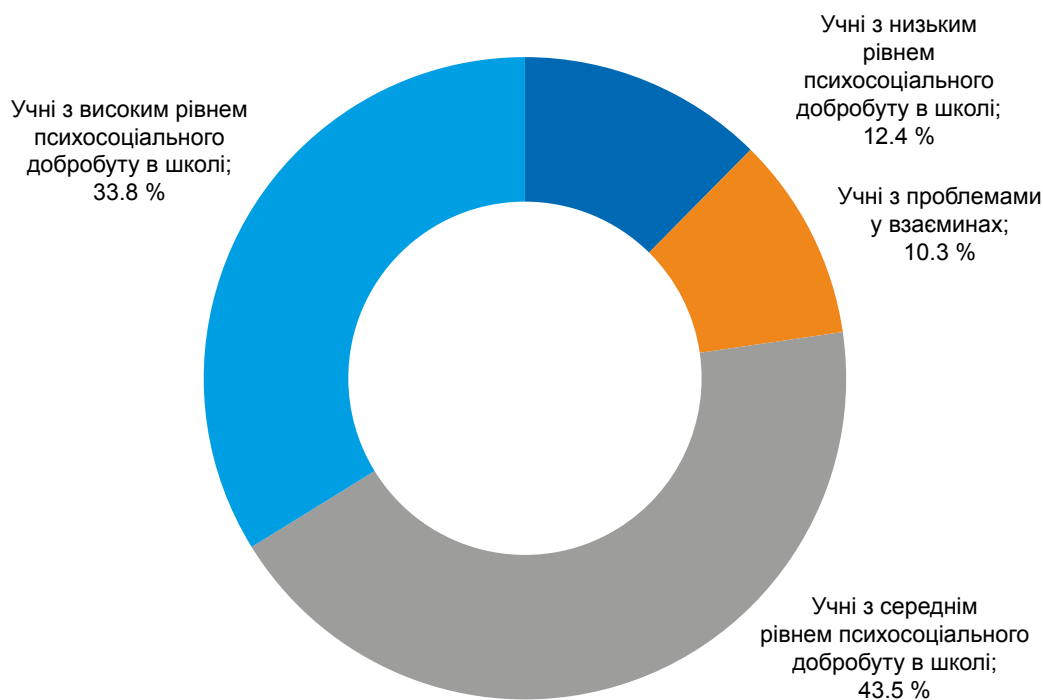
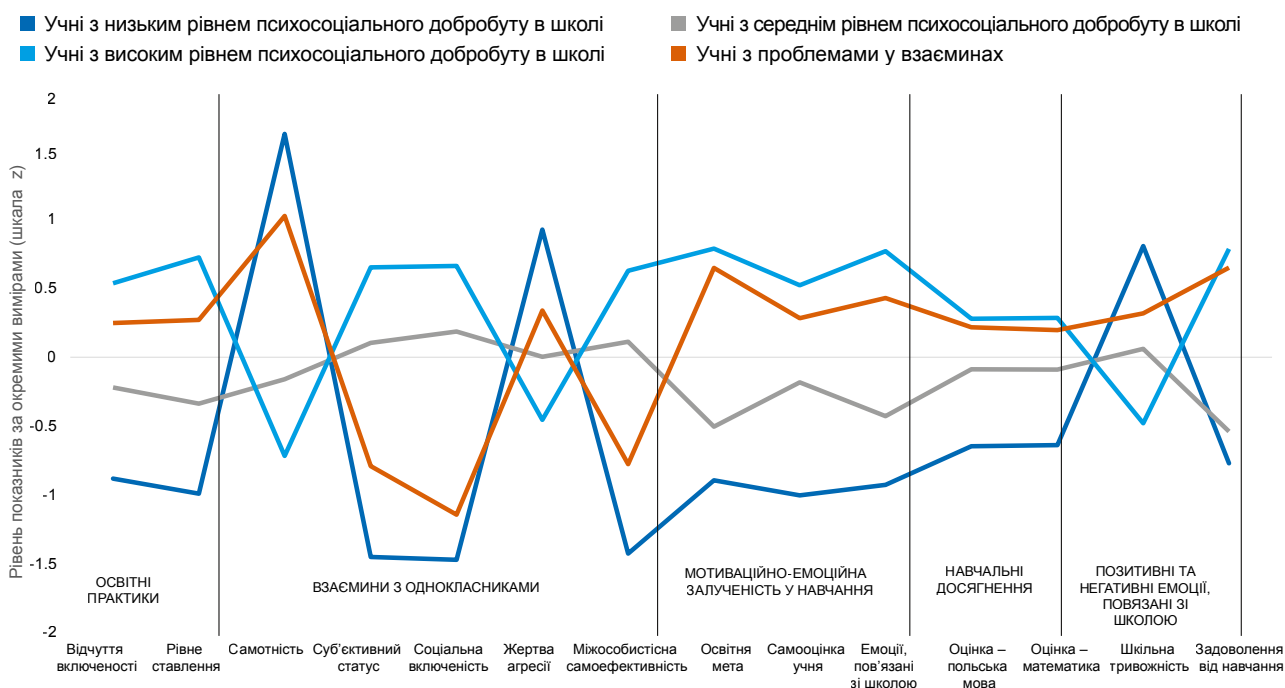


Рис. 73 представляє профілі виокремлених типів, з особливим наголосом на тих аспектах шкільного добробуту або його відсутності, які характеризувалися підвищеною інтенсивністю в межах кожної з груп.

РИС. 73 | Інтенсивність результатів у окремих вимірах





Кожен восьмий учень (12 % від загальної вибірки) відзначався низьким рівнем шкільного добробуту. Профіль цієї групи є надзвичайно однозначним – це особи з дуже високим відчуттям самотності та шкільної тривожності, які часто ставали жертвами агресії однолітків, з низьким або вкрай низьким рівнем решти аналізованих вимірів; особливо вирізняється їхнє відчуття соціальної ізольованості, міжособистісної неефективності, низьких навчальних досягнень і низької самооцінки. У середньостатистичному класі з тридцяти учнів виявляється приблизно 3–4 такі дитини.

Наступна група, яка привертає увагу своїм профілем, хоча й відносно нечисленна (10 % від загальної вибірки), – це учні з виразними труднощами у сфері стосунків з ровесниками. Профіль цієї категорії інтригує з огляду на багато аспектів.

З одного боку, ці учні відчують, що їх помічають учителі, вони визнають справедливе ставлення з боку педагогів, розуміють доцільність навчання, демонструють добрі результати (хоча це супроводжується високим рівнем шкільної тривожності). З іншого боку, їхні взаємини з ровесниками позначені почуттям ізольованості, низькою оцінкою власного статусу у групі та частим досвідом зазнавання агресії. Таким чином, їхній міжособистісний і соціальний вимір шкільного добробуту є низьким, тоді як рівень залученості в навчання та шкільної ефективності – відносно високим. У типовому класі можна знайти близько трьох таких учнів.

Тим, що поєднує обидва охарактеризовані вище типи, є той факт, що їхній психосоціальний добробут у школі залишається низьким. Майже кожен четвертий учень (22,7 %) демонструє, таким чином, симптоми, які свідчать про погане самопочуття в школі – чи то у сфері стосунків з однолітками, чи в мотиваційно-емоційному вимірі (або ж в обох одночасно).

Найчисленнішу категорію, яка становить 43,5 % усіх учасників, складають учні, чий психосоціальний добробут у школі можна схарактеризувати як «нормативний» – він перебуває на середньому рівні з лише незначними відхиленнями від цього показника. Водночас найбільш помітною ознакою цієї групи є невелика залученість у процес навчання та брак радості від нього. Цей тип не надає особливого значення ані важливості освітньої діяльності, ані активності вчителів, натомість демонструє позитивні стосунки з однолітками.

Кожен третій учень (33,8 %) був зарахований до групи з однозначно високим рівнем психосоціального добробуту в школі. Ці особи характеризуються збалансованим профілем навчальної самооцінки та залученості у навчальний процес. Вони мають позитивні взаємостосунки з іншими, рідко відчують самотність. Також нечасто зазнають агресії й насильства та характеризуються низьким рівнем шкільної тривожності.



Чи відрізняються чотири типи, виокремлені за рівнем шкільного добробуту, соціально-демографічними характеристиками? Як видно на рис. 73, такі відмінності справді існують. Порівняно з іншими групами серед учнів з низьким рівнем психосоціального добробуту дещо частіше фіксувалася присутність дітей українського походження (5 % проти 4,4 % у всій дослідженій вибірці). Натомість виразно більшою тут була частка старших учнів, які відвідують класи 6–8 (71,4 % проти 61 % у вибірці загалом), учнів з неповних сімей (35,7 % проти 26,4 %), учнів з особливими освітніми потребами (29,1 % проти 18,9 %), а також тих, хто має труднощі з віднесенням себе до дихотомічного поділу за статтю (категорія «інша» – 11,6 % проти 3,1 %). Таким чином, можна ствердити, що небінарна ідентичність, виховання в неповній сім'ї, особливі освітні потреби, а меншою мірою також період дорослішання (навчання у старших класах початкової школи) і походження з-поза Польщі (зокрема з України) становлять чинники ризику низького рівня добробуту.

Учні з проблемами у сфері відносин з однолітками утворюють групу з чіткою надрепрезентацією українських учнів (10,8 % проти 4,4 % у вибірці загалом). Як і у випадку попереднього типу, ця група характеризується вищою часткою учнів з неповних сімей, осіб із особливими освітніми потребами, а також дівчат. Відмінністю є виразно більший відсоток українських учнів (10,8 % проти 5 % у попередньому випадку) та менша частка учнів, які не вписуються в бінарні категорії статі (0,6 % проти 11,6 %), а також більш збалансований розподіл між учнями 4–5 і 6–8 класів. Водночас спільними для обох груп чинниками ризику низького добробуту виступають неповна сім'я та особливі освітні потреби.

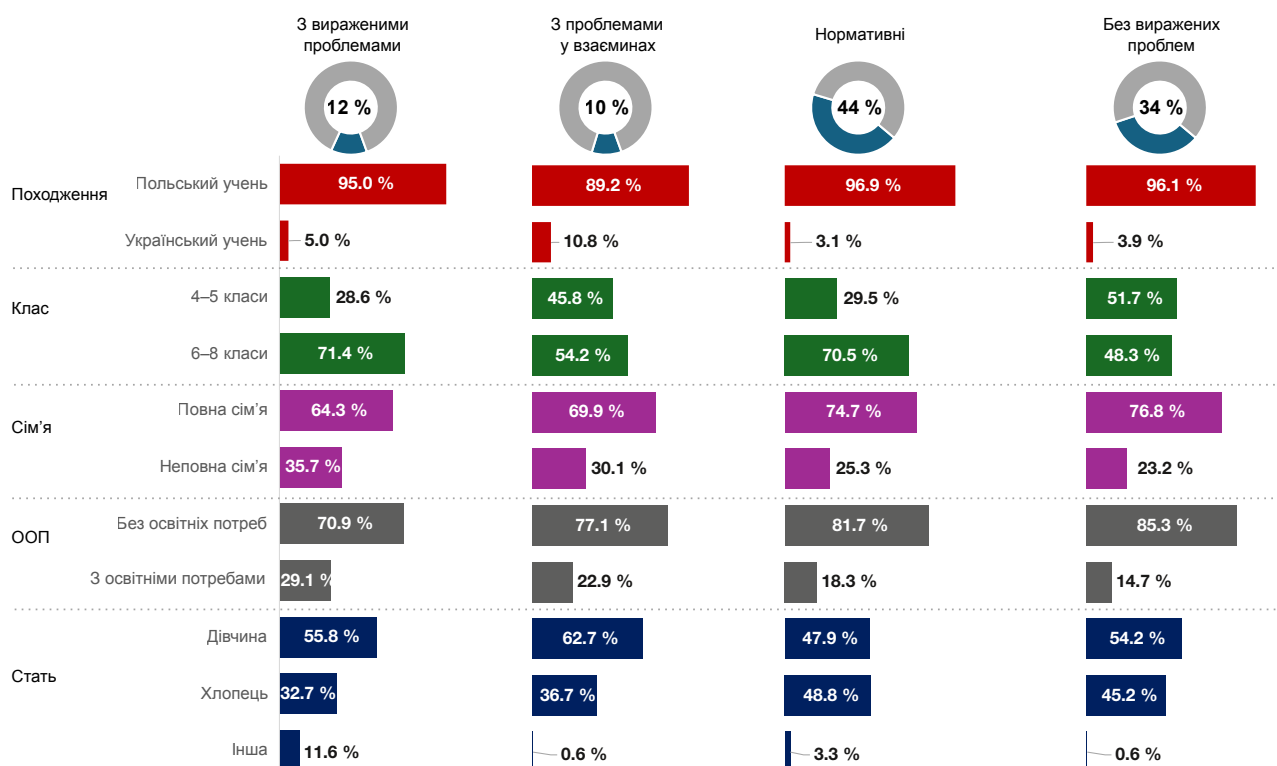
Учні з середнім рівнем шкільного добробуту становлять майже точне відображення соціально-демографічного профілю всієї дослідженої вибірки. Переважна більшість цієї групи – особи польського походження (96,9 % проти 95,6 % серед усіх респондентів), з незначною надрепрезентацією старших учнів (6–8 класи – 70,5 % проти 61,4 % у загальній вибірці), де кожен четвертий (25,3 %) виховується у неповній сім'ї (що цілком збігається з даними всієї вибірки – 26,4 %), а кожен шостий (18,3 %) має особливі освітні потреби, що також практично ідентично відтворює пропорцію у вибірці (18,9 %). Група характеризується приблизно рівномірним представництвом хлопців і дівчат.

Останній з виокремлених типів, а саме група учнів з високим рівнем шкільного добробуту, що становить третину всієї вибірки, не вирізняється якимись особливими соціально-демографічними характеристиками. Частка учнів українського походження в цій групі була незначною, проте майже ідентичною до показника, зафіксованого у вибірці загалом (3,9 % проти 4,4 %). Подібним виявився й розподіл за віком (учні молодших, 4–5 класів та старших, 6–8 класів), а також за статтю (дівчата й хлопці). Водночас ця група характеризувалася дещо нижчою, ніж серед учнів із середнім рівнем добробуту (і значно нижчою, ніж у групах із низьким рівнем добробуту), часткою учнів з особливими освітніми

потребами (14,7 % проти 18,9 % у вибірці загалом) та учнів із неповних сімей (23,2 % проти 26,4 %). Загалом, однак, слід зазначити, що якщо враховані соціально-демографічно-освітні характеристики дають змогу передбачити ризик низького рівня психосоціального добробуту, то лише дуже незначною мірою вони є чинниками, які могли б пояснити шанси на його високий рівень.

РИС. 74

## Соціально-демографічно-освітні характеристики та психосоціальний добробут у школі





## Відмінності у відчутті добробуту між учнями

Проведені дослідження окреслюють складну картину соціально-освітньої ситуації учнів, які навчаються в різномірних класах, із особливим урахуванням дітей з досвідом міграції, які прибули до Польщі з України. Аналіз даних показує, що українські учні виявляють відносно більш позитивне ставлення до школи, ніж їхні польські ровесники. Вони декларують вищий рівень задоволення від участі в шкільних заняттях і приблизно так само, як і польські учні, сприймають учителів як осіб, які надають підтримку та пристосовують свої дії до індивідуальних потреб учнів. Помітно вищий рівень позитивних установок щодо школи може інтерпретуватися як результат індивідуальних реакцій учителів на специфічні потреби учнів з досвідом міграції. Діти можуть сприймати цю підвищену увагу як прояв підтримки, турботи та прийняття, що сприяє їхній більшій залученості й позитивному ставленню до освіти. Додатково можна припускати, що можливість продовжувати навчання у безпечному й передбачуваному шкільному середовищі та користуватися запропонованими можливостями розвитку розглядається ними як перевага здобуття освіти в польській школі.

Що важливо, відносно позитивне ставлення до школи не завжди знаходить пряме зображення в освітніх результатах – українські учні отримують нижчі підсумкові оцінки з ключових предметів, таких як польська мова чи математика. Нижчі оцінки учнів з України з цих дисциплін можуть бути наслідком не лише тривалих мовних труднощів, але й накопичених ефектів попередніх перерв у навчанні та відмінностей у змісті навчальних програм між освітніми системами. Попри кілька років навчання в польській школі, чинниками, що можуть обмежувати освітні досягнення, залишаються зтяжний процес адаптації, стрес, пов'язаний з досвідом міграції, а також недостатній доступ до системної підтримки.

Разом з тим українські учні нижче оцінюють власне соціальне функціонування в школі. Це може бути пов'язано як з обмеженими мовними компетентностями й тривалим процесом культурної адаптації, так і з можливим відчуттям соціальної ізоляції. Однак результати дослідження не вказують на часті випадки відкритої ворожості, агресії чи насильства з боку оточення. Це дозволяє припустити, що нижча самооцінка соціального функціонування не є безпосереднім наслідком ворожих реакцій, а радше впливає з суб'єктивного відчуття перебування «поза групою» та труднощів у повноцінній участі в соціальному житті школи.

Дані також засвідчили тривожну ситуацію учнів з особливими освітніми потребами, чий добробут – як в освітньому, так і в соціальному вимірах – формувався на відчутно нижчому рівні порівняно з ровесниками без додаткових потреб. Самооцінка цих учнів, виражена у відповідях на анкетні запитання, підтверджує складніші умови їхнього функціонування у школі – як у сфері навчальних досягнень, так і у взаєминах. Виявлені відмінності



свідчать про те, що учні з особливими освітніми потребами повинні розглядатися як група з підвищеним ризиком освітньої та соціальної маргіналізації.

Результати дослідження підкреслюють нагальну потребу у зміцненні механізмів підтримки учнів, які функціонують у різномірних класних спільнотах – зокрема дітей з досвідом міграції та з особливими освітніми потребами. Це передбачає повне залучення вчителів, фахівців та шкільних колективів у створення освітнього середовища, що сприятиме як навчанню, так і побудові рівноправних міжучнівських стосунків, які реально відповідатимуть їхнім різноманітним потребам.

### **Обмеження дослідження**

Попри те, що проведене дослідження надає цінну та поглиблену інформацію щодо шкільного добробуту учнів, необхідно враховувати певні обмеження, які можуть впливати на інтерпретацію та можливість узагальнення отриманих результатів. По-перше, дослідження здійснювалося у школах, що брали участь у проєкті «Школа, доступна, для всіх», де вчителі-спеціалісти проходили навчання, брали участь у семінарах і тренінгах та впроваджували інтервенційні заходи відповідно до засад проєкту. Такий інституційний контекст міг впливати на функціонування шкіл і досвід учнів, що може відрізняти ці заклади від шкіл, які не застосовували подібних форм підтримки. Це обмежує можливість узагальнення результатів на всю популяцію учнів. Висновки слід інтерпретувати з урахуванням специфіки описаного дослідницького контексту.

По-друге, порівняння здійснювалися між групами з істотно різною чисельністю, що могло позначитися на точності оцінок і стабільності результатів порівняльних аналізів. Менший обсяг однієї з груп підвищує ризик отримання менш стабільних параметрів і більшої чутливості результатів до відхилених спостережень.

По-третє, статус учнів з особливими освітніми потребами в аналізах розглядався як предикторна змінна, а не як критерій виокремлення окремої групи для порівняння. Для цієї групи було використано лише інформацію про наявність висновку психолого-педагогічного консультаційного центру або рішення про потребу в спеціальній освіті, без категоризації даних стосовно типу неповносправності чи конкретних освітніх потреб, що обмежує можливість глибшої інтерпретації результатів.

По-четверте, учні з досвідом міграції характеризуються значною внутрішньою різномірністю, що охоплює, зокрема, тривалість перебування в Польщі, рівень володіння польською мовою, попередній освітній досвід та сімейну ситуацію. Ці чинники могли модифікувати отримані результати.

# 04.



## Рекомендації та імплікації для практики

04.

# Рекомендації та імплікації для практики

Оскільки саме школа, а не освітня система, була точкою відліку в проведених аналізах, рекомендації можуть формулюватися насамперед на мезоструктурному рівні, що охоплює щоденну операційну та організаційну діяльність закладів освіти. Безпосередніми адресатами рекомендацій є школи, передусім директори та педагогічний колектив, які, з урахуванням чинних правових норм, володіють реальними можливостями підтримки добробуту учнів у щоденній практиці.

З огляду на це ми формулюємо рекомендації на основі найновіших європейських настанов щодо підтримки шкільного добробуту, зіставляючи результати досліджень, представлених у цьому звіті, не з орієнтаціями для політичних рішень, а з настановами, адресованими лідерам, учителям та освітнім фахівцям (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2024). Автори цього посібника трактують психосоціальний добробут у позитивному вимірі – для його забезпечення не достатньо лише позбутися проблем. Вони підкреслюють, що стратегії, які зводяться до фрагментарного реагування на труднощі в соціально-емоційному функціонуванні учнів і вживаються лише в момент їх появи, є малоефективними. Стійке забезпечення добробуту та психічного здоров'я у школах можливе виключно завдяки системному підходу, що охоплює всю шкільну спільноту, так званому загальношкільному підходу (whole-school approach – WSA) до психосоціального добробуту та психічного здоров'я (Cefai та ін., 2021).

РИС. 75 | Рівні підтримки шкільного добробуту в загальношкільному підході (WSA)



Джерело: власний переклад за: *European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024)*.

Загальносистемний і загальношкільний підхід до психосоціального добробуту та психічного здоров'я ґрунтується на універсальній моделі, в якій всі учні отримують підтримку в розвитку та підтриманні добробуту через навчальну та позанавчальну діяльність, а також завдяки міжособистісним і контекстуальним процесам як на рівні школи, так і на рівні класу. Мета цього підходу полягає у зниженні ризиків, розвитку соціальних та емоційних компетенцій, підвищенні стійкості, зміцненні почуття власної цінності та формуванні підтримувального середовища, сприятливого для добробуту. Поряд з універсальним підходом важливим є виявлення індивідуальних, соціальних і структурних чинників ризику для того, щоб учні, які перебувають у групі підвищеної ймовірності виникнення проблем психічного здоров'я, могли отримати додаткову цілеспрямовану допомогу – в малих групах або індивідуально – у співпраці з фахівцями та медичними установами.

Беручи до уваги результати представлених досліджень і неоднозначний образ психосоціального добробуту в різномірних польських класах, необхідно реалізовувати інтегровані та скоординовані дії на універсальному рівні, спрямовані на зміцнення всіх вимірів добробуту, а не лише тих сфер, у яких були виявлені труднощі. Останні ж мають стати пріоритетом на рівні цілеспрямованої та індивідуалізованої підтримки.

У сфері універсальних стратегій на особливу увагу заслуговують щонайменше три настанови, сформульовані в документі Європейської комісії, які конкретизуються у світлі контексту, що виявився в результатах дослідження:

- Позитивний шкільний клімат, активна участь і розширення можливостей учнів.
- Інтеграція соціальної та емоційної освіти в навчальну програму.
- Пріоритетне ставлення до рівності, інклюзії та різноманітності як необхідних умов добробуту, із забезпеченням того, щоб жоден учень не був маргіналізований чи виключений.

Позитивний клімат школи – це освітнє середовище, в якому всі учні почувуються бажаними, їх поважають і підтримують, вони мають рівні можливості для навчання й розвитку незалежно від походження, ідентичності, рівня здібностей, мови чи соціального статусу. Щоб ці цінності набули пріоритетного значення, школи мають розвивати три взаємопов'язані сфери: шкільна культура – повинна сприяти формуванню атмосфери взаємної підтримки, почуття приналежності та визнання кожного учня, незалежно від його потреб чи можливостей, шкільна політика – має включати ефективні стратегії запобігання виключенню, дискримінації та сегрегації, а також активно просувати рівне ставлення до всіх членів шкільної спільноти, педагогічна практика – повинна базуватися на гнучких методах навчання, адаптації змісту та способів оцінювання до різноманітних потреб учнів, щоб кожен з них мав реальну можливість для повноцінної участі й досягнення освітніх успіхів (UNESCO, 2017). Операціоналізуючи ці рекомендації, можна очікувати, що в кожній школі, у щоденній практиці всіх учителів, будуть реалізовуватися такі підходи, як диференціація освітніх завдань та використання принципів універсального дизайну для навчання (UDL; Rose, Meyer, 2002) чи культурно-відповідального навчання (CRT; Semião та ін., 2023). Ці підходи виходять за межі поверхового та епізодичного врахування різноманіття – вони вимагають від учителів критичного осмислення власних упереджень, припущень і дидактичних практик задля створення інклюзивного освітнього середовища, в якому всі учні почувуються визнаними та мають почуття власної агентності.

Інтеграція соціальної та емоційної освіти до навчальних програм є важливою вимогою, реалізацію якої можна розглядати водночас як превентивний та проактивний захід – важливий для всіх учнів. Нині у світі дедалі частіше популяризується освітній рух соціально-емоційного навчання (СЕН), який доповнює традиційну освіту, зосереджену на здобутті знань і практичних умінь. Метою цього підходу є підтримка розвитку соціальних та емоційних компетенцій, що мають ключове значення не лише для освітніх успіхів, але й для подальшого функціонування в професійному середовищі. Втручальні заходи, засновані на принципах СЕН, підтверджують свій позитивний вплив на навички, ставлення, поведінку, шкільний клімат і безпеку, стосунки з однолітками, функціонування школи та навчальні досягнення (Cirigiano та ін., 2023). Доцільним видається інвестування в системне формування взаємин у шкільній спільноті через впровадження регулярних виховних дій, що

зміцнюють зв'язки між учнями, учителями та іншими учасниками освітнього середовища. Водночас використання наявних форм виховної роботи, таких як класні години чи позаурочна діяльність, може приносити лише «епізодичні» результати – нетривалі, якщо виховні заходи не інтегруються зі стандартним освітнім процесом, який займає основний час перебування учнів у школі.

Пріоритетне ставлення до рівності, включеності та різноманіття як необхідних умов психосоціального добробуту, із забезпеченням того, щоб ніхто не був маргіналізований чи виключений, є ще однією надзвичайно важливою настановою у світлі результатів досліджень. Вони показують, що соціальна інтеграція становить проблему як для дітей з досвідом міграції, так і для учнів з особливими освітніми потребами. У випадку першої групи потенційні труднощі у сфері соціальної адаптації можуть посилюватися комунікаційними бар'єрами, зумовленими недостатнім знанням мови, тому створення освітнього середовища, сприятливого для добробуту, вимагає турботи про ефективну комунікацію, що потребує залучення як новоприбулих учнів, так і їхніх ровесників з країни, що приймає. Окрім заходів, які можна реалізувати на рівні індивідуальної практики вчителів – наприклад, розробка навчальних завдань, доступних для учнів з недостатнім рівнем володіння польською мовою (спрощені тексти, універсальне проєктування навчання), або організація форм роботи, що сприяють міжкультурній співпраці (робота в парах чи у групах з різномірним у мовному чи культурному аспекті складом, проєкти, які передбачають співпрацю та взаємне навчання) – необхідні й системні дії. Вони можуть включати інституційне закріплення рішень, що підтримують мовний розвиток учнів у школах, наприклад: запровадження окремого предмета «польська мова як друга» в навчальних програмах для учнів, які розпочинають навчання в загальноосвітніх класах і не володіють польською на рівні, достатньому для навчання в польській школі, або ж професійний розвиток учителів-предметників у сфері навчання мови (Pamuła-Berhens, 2024). У випадку учнів з особливими освітніми потребами їхня шкільна ситуація є більш комплексною, а покращення соціально-емоційного функціонування може потребувати спеціально адаптованих та індивідуально спроєктованих заходів. Саме тому запровадження та реалізація в школах регулярних скринінгових досліджень, спрямованих на раннє виявлення ризику труднощів з використанням відповідних інструментів у співпраці з командою фахівців, дозволить швидше реагувати та планувати адекватні форми підтримки (Papuda-Dolińska та ін., 2024).

На рівні цільової підтримки настанова «Забезпечення створення безпечних шкіл з метою запобігання та протидії різним формам насильства у школі» є водночас важливою рекомендацією, хоча в представлених нами дослідженнях досвід жертв агресії не був поширеним серед учнів із досвідом міграції, а виявлявся в досвіді учнів з особливими освітніми потребами. Окрім превентивних механізмів, таких як можливість анонімного повідомлення учнями про проблеми, в тому числі такі, що стосуються насильства,

виключення чи нерівного ставлення, відповідно до принципів захисту дітей (Kaczan та ін., 2021), ефективними виявляються коригувальні заходи, засновані на загальношкільному підході, політики боротьби з насильством, класні правила, інформування батьків, неформальне залучення однолітків та робота з жертвами агресії (Gaffney та ін., 2021).

Стратегії в цьому напрямі, спрямовані на зниження вже наявних і визначених проблем, пов'язаних із соціальним виключенням, базуються на підтримці з боку ровесників (наприклад, менторство серед однолітків або медіація). Програми менторства, в яких учні з особливими освітніми потребами виступають у ролі підопічних, демонструють суттєве покращення їхнього соціального функціонування: зростання самооцінки, зменшення випадків пригніченого настрою, розвиток міжособистісних навичок (Haft та ін., 2019).

Медіація серед однолітків застосовується для розв'язання конфліктів. Учні, підготовлені до медіації, допомагають іншим учням у суперечках, прагнучи досягнення взаємно прийняттого вирішення конфлікту (Çeviker Ay та ін., 2019). Лонгитюдні дослідження засвідчили значне скорочення кількості конфліктів у школі після впровадження програм медіації серед однолітків (Lešková, Haburajová Ilavská, 2023; Schellenberg та ін., 2007).

Забезпечення доступу до підтримки для учнів з потребами у сфері психічного здоров'я та різноманітними освітніми потребами є настановою на рівні індивідуалізованої підтримки. У першому випадку це передбачає впровадження цілеспрямованих та індивідуалізованих інтервенцій для осіб, які їх потребують, у тісній співпраці з кваліфікованими фахівцями у сфері психічного здоров'я, зокрема з психологічними та медичними службами. У разі психічних труднощів учні найчастіше насамперед звертаються по допомогу, доступну в системі освіти, особливо до фахівців з питань психічного здоров'я, які працюють у школах та психолого-педагогічних консультаційних центрах. Лише згодом вони користуються підтримкою, яку надає система охорони здоров'я (Buchner та ін., 2020; Grzelak, Żyro, 2021). Впродовж багатьох років наголошується на значенні міжсекторальної співпраці в цій сфері, а ефективність наданої допомоги є найвищою тоді, коли вона формує цілісну систему – «континуум», заснований на взаємодії школи, сім'ї та медичних закладів (Lenkiewicz, 2024). На рівні індивідуальної підтримки у випадку учнів з особливими освітніми потребами особливу вагу має чутливість не лише до труднощів у навчанні, низьких результатів чи шкільних проблем, а й до їхніх емоційних потреб та соціального функціонування. Це має відбуватися через належно заплановані освітні та спеціалізовані заходи, які є результатом оцінки функціонування учня та класу, в якому він навчається, здійсненої всією командою педагогів, учителів-спеціалістів та батьків.

Підсумовуючи, слід підкреслити цінність застосування системного, цілісного підходу до підтримки психосоціального добробуту учнів, особливо в контексті класів, різnorідних за

освітніми та розвитковими потребами. Ключовою умовою ефективності дій у цій сфері є мобілізація ресурсів усієї шкільної спільноти, в тому числі активна участь учнів, учителів, фахівців, батьків та місцевих партнерів у процесах підтримки психічного здоров'я та створення сприятливого навчального середовища. Універсальні профілактичні заходи, вбудовані в організаційну культуру та етичний кодекс школи, мають бути тісно пов'язані з цілеспрямованими формами підтримки учнів, які належать до групи ризику або переживають труднощі у сфері психічного добробуту.

**Таким чином, психосоціальний добробут учнів слід розглядати як пріоритет – один із фундаментальних компонентів освіти, доступної для всіх. Школа, яка ставить його в центр своєї місії, створює простір, сприятливий не лише для когнітивного, а й для емоційного та соціального розвитку учнів і формування їхньої ідентичності, забезпечуючи кожній дитині можливість повноцінної участі та відчуття приналежності до освітньої спільноти.**



## Бібліографія

- Abdalla, H., Moussa, A. (2024). Culturally responsive teaching: Navigating models and implementing effective strategies. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 91–100. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.432>
- Adams, D., Simpson, K., Keen, D. (2018). School-related anxiety symptomatology in a community sample of primary-school-aged children on the autism spectrum. *Journal of School Psychology*, 70, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.07.003>
- Adams, D., Simpson, K., Keen, D. (2020). Exploring anxiety at home, school, and in the community through self-report from children on the autism spectrum. *Autism Research*, 13(4), 603–614. <https://doi.org/10.1002/aur.2246>
- Ahlen, J., Breitholtz, E., Barrett, P. M., Gallegos, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression: A pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 246–257. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.730352>
- Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 1–8. <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>
- Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2015). Emotional profile and intellectual functioning: A comparison among children with borderline intellectual functioning, average intellectual functioning, and gifted intellectual functioning. *SAGE Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2158244015589995>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191.
- Alnahdi, G. H. (2024). Variations in perceptions of well-being within families of youths with intellectual disabilities in Saudi Arabia. *Children*, 11(6), стаття 644. <https://doi.org/10.3390/children11060644>
- Ambrosetti, E., Bettin, G., Cela, E., Paparusso, A. (2023). Subjective well-being and school outcomes among children of immigrants and natives in Italy. *Population, Space and Place*, 29(4), стаття e39. <https://doi.org/10.1002/psp.2639>



Amerijckx, G., Humblet, C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children & Society*, 28(5), 404–415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>

Anderson, C., Kraus, M. W., Galinsky, A. D., Keltner, D. (2012). The local-ladder effect: Social status and subjective well-being. *Psychological Science*, 23(7), 764–771. <https://doi.org/10.1177/0956797611434537>

Anderson, D. L., Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>

Antoszewska, B., Bartnikowska, U., Parchomiuk, M., Ćwirynkało, K., Barzykowski, K. (2025). Teachers' opinions on the education of Ukrainian refugee students (in Polish schools). *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14(1), 145–169. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1427.07>

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2006). *Social Psychology* (6th ed.). Pearson.

Arseneault, L. (2018). Annual research review UK: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>

Ashby, F. G., Isen, A. M., Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529–550. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529>

Assaad, R., Ginn, T., Saleh, M. (2023). Refugees and the education of host populations: Evidence from the Syrian inflow to Jordan. *Journal of Development Economics*, 164, стаття 103131. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103131b>

Asikainen, H., Hailikari, T., Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>

Atalan Ergin, D., Akgül, G. (2023). Academic well-being of immigrants with pre-migration war traumas: The role of parents, teachers and language proficiency. *American Journal of Family Therapy*, 51(4), 491–511. <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.2015724>



Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Macmillan.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Bartnikowska, U., Parchomiuk, M., Cwirynkało, K., Antoszevska, B. (2023). Adjusting the teaching process for refugee students from Ukraine: The perspective of Polish teachers. *The New Educational Review*, 74(4), 9–20. <https://doi.org/10.15804/tner.23.74.4.01>

Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>

Berry, J. W. (2005). Acculturation. У кн.: W. Friedlmeier, P. Chakkarath, B. Schwarz (ред.), *Culture and Human Development: The Importance of Cross-Cultural Research for the Social Sciences* (с. 263–273). Psychology Press.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>

Berti, C., Molinari, L., Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13(4), 541–556. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>

Birkeland, M. S., Breivik, K., Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70–80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>

Błaszczak, A. (2025). Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu. У кн.: A. Dolińska (ред.), *Dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskiej szkole 2004–2024* (с. 17–48). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.



Boekaerts, M., Pekrun, R. (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. У кн.: L. Corno, E. M. Anderman (ред.), *Handbook of Educational Psychology* (3-є вид., с. 76–90). Routledge/Taylor & Francis Group.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 1888–1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.014>

Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* [неопублікований машинопис]. University of Bologna.

Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education 3–13, 47*(8), 877–888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>

Brown, C., MacGregor, S., Flood, J., Malin, J. (2022). Facilitating research-informed educational practice for inclusion: Survey findings from 147 teachers and school leaders in England. *Frontiers in Education, 7*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.890832>

Brzezińska, A. I. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Buchner, A., Wierzbicka, M., Puciłowska, M., Michorowska, M. (2020). *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. Режим доступу: <https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczneuczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania>

Bugler, M., McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology, 35*(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>

Bukowski, W. M., Laursen, B., Rubin, K. H. (2018). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.



Bunting, L., Nolan, E., McCartan, C., Davidson, G., Grant, A., Mulholland, C., Schubotz, D., McBride, O., Murphy, J., Shevlin, M. (2022). Prevalence and risk factors of mood and anxiety disorders in children and young people: Findings from the Northern Ireland Youth Wellbeing Survey. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 686–700.

<https://doi.org/10.1177/13591045221089841>

Camfield, L., Streuli, N., Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: A conceptual and methodological review. *European Journal of Developmental Research*, 22(3), 398–416. <https://doi.org/10.1057/ejdr.2010.11>

Cartagena, S., Pike, L. (2022). Defying deficit thinking: Clearing the path to inclusion for students of all abilities. У кн.: R. D. Williams (ред.), *Handbook of Research on Challenging Deficit Thinking for Inclusive Educational Practices* (с. 101–126). IGI Global.

Cassady, J. C. (2022). *Academic Anxiety Scale*. Academic Anxiety Resource Center.

Режим доступу: <https://sites.bsu.edu/aarc/research/academic-anxiety-scale>

Cassady, J. C., Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>

Cassady, J. C., Pierson, E. E., Starling, J. J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4(11), 1–9.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011>

Cassidy, J., Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350–365. <https://doi.org/10.2307/1131484>

Cefai, C., Simões, C., Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU – Executive summary*. Publications Office of the European Union.

Режим доступу: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/208726>

Centralna Komisja Egzaminacyjna (2025). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu ósmoklasisty 2025 [Prezentacja]*. Режим доступу: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informacje\\_o\\_wynikach/2025/20250704\\_Wst%C4%99pna\\_informacja\\_o\\_wynikach\\_2025\\_PREZENTACJA.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2025/20250704_Wst%C4%99pna_informacja_o_wynikach_2025_PREZENTACJA.pdf)



Centrone, M. R., Gromada, A., Posylnyi, I. (2023). „Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom...”. *Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF, Plan International, Save the Children.

Режим доступу: [https://www.unicef.org/eca/media/32336/file/Raport %20 %E2 %80 %9EBez %20w %C4 %85tpienia %20jest %20tu %20fajnie ; %20ale %20prawdziwy %20dom, %20to %20w %C5 %82asny %20dom... %E2 %80 %9D.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/32336/file/Raport%20%E2%80%9EBez%20w%C4%85tpienia%20jest%20tu%20fajnie;%20ale%20prawdziwy%20dom,%20to%20w%C5%82asny%20dom...%E2%80%9D.pdf)

Cerna, L., Brussino, O., Mezzanotte, C. (2021). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: An Update with PISA 2018* (OECD Education Working Papers, No. 261). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>

Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., Lara-Órdanes, E., Rios, J. (2021). Relationship between self-concept, self-efficacy, and subjective well-being of native and migrant adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, стаття 620782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782>

Chen, Q., Hughes, J. N., Kwok, Q.-M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 448–459. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.001>

Chiofalo, T. A., Fernández-Martínez, M. D. M., Luque-de la Rosa, A., Carrión-Martínez, J. J. (2019). The role of L2 and cultural mediation in the inclusion of immigrant students in Italian schools. *Education Sciences*, 9(4), стаття 283. <https://doi.org/10.3390/educsci9040283>

Chiu, M. M., Pong, S.-L., Mori, I., Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Ciżkowicz, B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.



Clark, J. J., Sawyer, M. G., Nguyen, A. M., Baghurst, P. A. (1993). Emotional and behavioural problems experienced by children living in single-parent families: A pilot study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29(5), 338–343. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb00530.x>

Cooc, N., Kim, G. M. (2023). School inclusion of refugee students: Recent trends from international data. *Educational Researcher*, 52(4), 206–218. <https://doi.org/10.3102/0013189X221149396>

Coll, G. C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., Vázquez García, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914.

Cronqvist, M. (2021). Joy in learning: When children feel good and realize they learn. *Educare*, (3), 54–77. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.3>

Cronqvist, M. (2024). Enhanced student joy in learning environment; understanding and influencing the process. *European Journal of Education*, 59, стаття e12671. <https://doi.org/10.1111/ejed.12671>

Cumming, J. J., Van der Kleij, F. M. (2016). Effective enactment of assessment for learning and student diversity in Australia. У кн.: D. Laveault, L. Allal (ред.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (с. 55–73). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_4)

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. У кн.: N. Van Deusen-Scholl, N. H. Hornberger (ред.), *Encyclopedia of Language and Education* (с. 487–499). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36)

Ćwirynkało, K., Parchomiuk, M., Bartnikowska, U., Antoszevska, B., Fronek, P. (2024). “This is my private war with Putin”: Working with refugee students from Ukraine. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(3), 119–139. <https://dx.doi.org/10.17951/lrp.2024.43.3.119-139>

Çeviker Ay, S., Keskin, H. K., Akilli, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students’ conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, 12(3), 717–730. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12343a>



Daniel, J. (2024). The academic achievement gap between students with and without special educational needs and disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 40*(3), 539–556. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400771>

Danker, J., Strnadová, I., Cumming, T. M. (2019). Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 89*, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.005>

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

DeVries, J. M., Voß, S., Gebhardt, M. (2018). Do learners with special educational needs really feel included? Evidence from the perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities, 83*, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>

DeVries, J. M., Knickenberg, M., Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: Evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 37*(3), 511–525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>

Dežan, L., Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education, 8*, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762>

Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 27*, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>

Dronkers, J., Velden, R. van der (2013a). Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using PISA data. У кн.: М. Windzio (ред.), *Integration and Inequality in Educational Institutions* (с. 71–98). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6119-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6119-3_4)

Dronkers, J., Velden, R. van der (2013b). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective. *European Sociological Review, 29*(2), 333–345.



Dumont, H., Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science of Learning*, 8(1), статья 26. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>

Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446219423>

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Wellbeing and Mental Health at School: Guidelines for School Leaders, Teachers and Educators*. Publications Office of the European Union. Режим доступа: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>

Fang, L. (2020). Acculturation and academic achievement of rural to urban migrant youth: The role of school satisfaction and family closeness. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.006>

Feraco, T., Meneghetti, C. (2023). Social, emotional, and behavioral skills: Age and gender differences at 12 to 19 years old. *Journal of Intelligence*, 11(6), статья 118. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>

Ferguson, S. M., Ryan, A. M. (2019). It's lonely at the top: Adolescent students' peer-perceived popularity and self-perceived social contentment. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 341–358. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0970-y>

Finch, W. H., Cassady, J. C., Helsper, C. A. (2024). Identification and validation of severity standards for the Academic Anxiety Scale. *International Journal of Testing*, 24(2), 145–168. <https://doi.org/10.1080/15305058.2024.2317758>

Fong, H., Soni, A. (2022). A systematic review on test anxiety in children and young people with learning difficulties. *Support for Learning*, 37(1), 21–43. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12393>



Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2005). School engagement.

У кн.: K. A. Moore, L. H. Lippman (ред.), *What Do Children Need to Flourish: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (с. 305–321). Springer.

[https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)

Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), стаття е1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>

Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., João Mogarro, M., Fátima Moreira, M., Vaz da Silva, F. (2021). Correlates of rejection by the peer group: A study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 381–401. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941314>

Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82–92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>

Gil-Hernández, C. J., Pañeda-Fernández, I., Salazar, L., Castaño Muñoz, J. (2024). Teacher bias in assessments by student ascribed status: A factorial experiment on discrimination in education. *Sociological Science*, 11, 743–776. <https://doi.org/10.15195/v11.a27>

Giletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A., Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719–747. <https://doi.org/10.1037/bul0000329>

Giltinan, K., Goodall, C., Kenny, N. (2025). 'Anxiety floods the entire system': A qualitative study exploring teacher perspectives regarding how anxiety impacts autistic pupils with co-occurring intellectual disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs* (Online Version of Record before inclusion in an issue). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70017>

Glock, S., Kovacs, C. (2013). Educational psychology: Using insights from implicit attitude measures. *Educational Psychology Review*, 25(4), 503–522. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9241-3>

Gnambs, T., Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>



Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- or bi-directional relations? *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 35–47.  
<https://doi.org/10.1007/s10578-011-0246-1>

Grünigen, R. von, Perren, S., Nägele, C., Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 679–697.  
<https://doi.org/10.1348/026151009x470582>

Grünigen, R. von, Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., Alsaker, F. D., Ladd, B. K. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: The mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195–213.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.00>

Grygiel, P., Humenny, G. (2016). Samotność a poczucie integracji z rówieśnikami klasowymi – jeden czy dwa typy doświadczenia? У кн.: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli. Materiały XXII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (Kraków 2016)*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Режим доступу: [https://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod\\_page/content/6/Archiwum/XXII\\_KDE/pdf/Grygiel.Humenny.pdf](https://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod_page/content/6/Archiwum/XXII_KDE/pdf/Grygiel.Humenny.pdf)

Grygiel, P., Opozda-Suder, S., Błaszczak, A., Boczkowska, M., Karwowski, M., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., Wiejak, K. (2025, у друці). Development and Evaluation of Psychometric Properties of the Perceived Social Position among Peers Questionnaire (PSPPPQ).

Grzelak, S., Żyro, D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej. Режим доступу: <https://www.gov.pl/attachment/436a7159-9814-4e9c-a578-afd585faf81d>

Guay, F., Marsh, H. W., Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>



Guillemot, F., Hessels, M. G. P. (2022). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 850–865. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195>

Haft, S. L., Chen, T., Leblanc, C., Tencza, F., Hoeft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(4), 318–328. <https://doi.org/10.1111/camh.12331>

Haile, G., Arockiaraj, B., Zablotsky, B., Ng, A. E. (2024). Bullying victimization among teenagers: United States, July 2021–December 2023 (NCHS Data Brief No. 514, CS354553). *National Center for Health Statistics*. <https://doi.org/10.15620/cdc/168510>

Hajek, A., König, H. H., Blessmann, M., Grupp, K. (2023). Loneliness and social isolation among transgender and gender diverse people. *Healthcare*, 11(10), стаття 1517. <https://doi.org/10.3390/healthcare11101517>

Halvorsen, T. A., Bunting, M. (2019). Sted, trivsel og skoleavbrudd – individuelle og strukturelle mekanismer i skolen synliggjort gjennom ungdoms fortellinger: En studie med Henri Lefebvres triademodell som analytisk prisme. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 127–141. <https://doi.org/10.7577/njcie.3272>

Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>

Hascher, T. (2011). Diagnostizieren in der Schule. *PraxisWissen SchulLeitung*, 34(11), 1–9.

Hascher, T., Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 105–122.

Herbst, M., Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>

Hernik, K. (ред.). (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.



- Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., Modin, B. (2013). Migrant density and well-being: A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823–828. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt106>
- Hossain, S., O'Neill, S., Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Humenny, G., Grygiel, P., Dolata, R. (2020). Loneliness, metaperception and peer network position among early adolescents. *Przeegląd Badań Edukacyjnych*, 1(30), 27–43. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.002>
- Huttunen, I., Upadyaya, K., Salmela-Aro, K. (2025). Adolescents' social-emotional skills profiles, relationships at school, school anxiety, and educational aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40, стаття 57. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00954-6>
- İnan-Kaya, G., Rubie-Davies, C. M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78, стаття 101516. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze. У кн.: J. Pyżalski (ред.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (с. 155–175). theQ studio.
- Jiang, M. M., Chen, J. N., Huang, X. C., Zhang, Y. L., Zhang, J. B., Zhang, J. W. (2023). The effect of teacher discrimination behavior on adolescent suicidal ideation: A cross-sectional survey. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2667–2680. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S420978>
- Jugert, P., Feddes, A. R. (2017). Children's and adolescents' cross-ethnic friendships. У кн.: A. Rutland, D. Nesdale, C. S. Brown (ред.), *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (с. 373–392). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch18>
- Kaczan, R., Rycielski, P., Wójcik, M., Ciszek, P., Rzeńca, K. (2021). Innovative bullying prevention system RESQL – experience from country-wide implementations. *Przeegląd Psychologiczny*, 64(2), 113–120. <https://doi.org/10.31648/pp.7840>



Kaczan, R., Rycielski, P., Wójcik, M. (2025). Raport. *Obraz bullyingu w szkołach ponadpodstawowych*. Uniwersytet SWPS, RESQL, UNIQA.

Kadir, M. S., Yeung, A. S. (2020). Academic self-concept. У кн.: V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (ред.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (с. 9–16). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_1118](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1118)

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>

Karwowski, M., Szumski, G. (2014). O wielkiej rybie w małym stawie. У кн.: A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (ред.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (с. 147–161). Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kauffman, J. M. (ред.). (2020). *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344039>

Kaufman, E. M., Killen, M. (2022). Children's perspectives on fairness and inclusivity in the classroom. *Spanish Journal of Psychology*, 25, стаття e28.  
<https://doi.org/10.1017/SJP.2022.24>

Kaya, M., Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767.  
<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (ред.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kekkonen, V., Tolmunen, T., Kraav, S. L., Hintikka, J., Kivimäki, P., Kaarre, O., Laukkanen, E. (2020). Adolescents' peer contacts promote life satisfaction in young adulthood – a connection mediated by the subjective experience of not being lonely. *Personality and Individual Differences*, 167, стаття 110264. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110264>

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>



Kia-Keating, M., Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>

Kim, M. S., Amar, T. M. (2025). The relationship between perceived discrimination, depression, and somatization among Mongolian international students in South Korea: The mediating effects of acculturation stress and loneliness. *Current Psychology*, 44, 2263–2278. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07132-9>

Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>

Klemp, G., Urton, K., Krull, J., Bosch, J., Wilbert, J. (2025). What does well-being at school mean to primary school students? Children's understanding of basic psychological need. *International Journal of Educational Research Open*, 8, стаття 100442. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100442>

Klomek, A. B., Sourander, A., Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930–941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L., Schwab, S. (2022). Validation of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire in primary and secondary education settings. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>

Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. У кн.: Z. Kwieciński, L. Witkowski (ред.), *Sporty o edukację* (с. 51–95). Instytut Badań Edukacyjnych.

Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742.

Korhonen, J., Linnanmäki, K., Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>

Koterwas, A., Nowosielska, E. (2025). Teachers' and principals' experiences with assessing Ukrainian students in Polish schools. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14, стаття 1. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1427.02>



- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, стаття e11. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Krull, J., Wilbert, J., Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169–190.
- Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A. Y., Bezliudna, V., Reznik, A., Isralowitz, R. (2022). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*, 28(2), 167–174. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M., Harju-Autti, R. (2025). Perceptions of inclusion among lower secondary level students in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 164–178. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2266728>
- Lashari, S. A., Kaur, A., Awang-Hashim, R. (2022). Acculturation stress and social support for international students' adjustment in Malaysia: Does language proficiency matter? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 171–186. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0285>
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., Spörer, N. (2022). Effects of special educational needs and socioeconomic status on academic achievement: Separate or confounded? *International Journal of Educational Research*, 113, стаття 101957. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101957>
- Lenkiewicz, K. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Jak pomóc uczniowi będącemu w kryzysie psychicznym? Współpraca międzysektorowa w sektorze oświaty w kontekście zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lešková, L., Haburajová Ilavská, L. (2023). Peer mediation as a means of eliminating conflict in the school environment. *Journal of Education, Culture and Society*, 14(1), 161–184. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.161.184>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>



Lindner, K. T., Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>

Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. У кн.: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>

Łaguna, M., Kaczmarek, Ł. (2012). *Przygotowanie polskich eksperymentalnych wersji trzech anglojęzycznych testów psychologicznych. Raport*. SMG/KRC Poland Media SA, Instytut Badań Edukacyjnych.

Łodygowska, E., Czepita, D. (2012). School fear in children with dyslexia. *Annales Academiae Medicae Stetinensis*, 58(1), 66–70.

Małkowska-Szkutnik, A. (2014). Przemoc w szkole (bullying). У кн.: J. Mazur (ред.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Raport z badań HBSC 2014* (с. 205–211). Instytut Matki i Dziecka.

Margalit, M., Raskind, I. (2013). The experience of loneliness among children with special educational needs. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 50(3–4), 55–68.

Markowitz, A. J. (2017). Associations between emotional engagement with school and behavioral and psychological outcomes across adolescence. *AERA Open*, 3(3), 1–21.

Marsh, H. W., Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)

Martin, A. J., Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>

Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, 82, стаття 101650. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650>



Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., Rodríguez-Sáez, J. L. (2024). Peer rejection and academic performance in early childhood: The mediating role of special educational needs of Spanish students. *Education Sciences*, 14(8), стаття 897. <https://doi.org/10.3390/educsci14080897>

Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., Jokela, J., Paananen, R. (2015). *The Well-Being of Eight-Year and Ninth-Year Pupils with an Immigrant Background: School Health Promotion Study 2013*. National Institute for Health and Welfare. Режим доступу: <https://core.ac.uk/reader/33460440>

Mazur, J. (ред.). (2014). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Instytut Matki i Dziecka.

McCoy, S., Banks, J. (2011). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>

McDanal, R., Schleider, J. L., Fox, K. R., Eaton, N. R. (2022). Loneliness in gender-diverse and sexual orientation-diverse adolescents: Measurement invariance analyses and between-group comparisons. *Assessment*, 30(3), 706–727. <https://doi.org/10.1177/10731911211065167>

McLanahan, S. (2004). Diverging destinies: How growing income inequality is reshaping the lives of American children. *Demography*, 41(4), 607–625.

Minter, A., Pritzker, S. (2015). Measuring adolescent social and academic self-efficacy: Cross-ethnic validity of the SEQ-C. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 818–826. <https://doi.org/10.1177/1049731515615677>

Mohan, A., Priya, V. (2020). Self-esteem and peer group relationship of adolescent children in single parent families. *Medico-Legal Update*, 20(3), 339–344.

Monjas, M. I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F., Sanchiz, M. L. (2014). Rejection and victimization of students with special educational needs in first grade of primary education. *Anales de Psicología*, 30(2), 499–511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>



Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Papathanasiou, N., Mastrotheodoros, S. (2020). Immigrant and refugee adolescents' resilient adaptation: Who does well and why? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 20–34.

[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.25334](https://doi.org/10.12681/psy_hps.25334)

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.

<https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546–555.

[https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204\\_7](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7)

Naraian, S. (2019). Diversifying theoretical commitments for a transnational inclusive education: Lessons from India. У кн.: N. Singal, P. Lynch, S. T. Johansson (ред.), *Education and Disability in the Global South: New Perspectives from Africa and Asia* (с. 107–126).

<https://doi.org/10.5040/9781474291231.ch-006>

Nauck, B., Genoni, A. (2019). Status transition in the educational system and well-being of migrant adolescents in cross-national comparison. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 47–69.

<https://doi.org/10.1007/s11618-019-00887-z>

Nazaruk, S. K., Waszczuk, J., Sokolowska, B., Da«hi» liené, J. (2023). Cooperation between the educational institution and the family of a child with disabilities. *Studijos – Verslas – Visuomenė: Dabartis Ir Ateities Įžvalgos*, 1(8), 102–111. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVIII.289>

Nelson, J. M., Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>

Nelson, J. M., Lindstrom, W., Foels, P. A. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia): Nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422–432. <https://doi.org/10.1177/0022219413507604>

Nguyen, T. P., Al Asaad, M., Sena, M., Slewa-Younan, S. (2024). Loneliness and social isolation amongst refugees resettled in high-income countries: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 360, стаття 117340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117340>



NHS Digital (2022). *Health Survey for England, 2021, Part 1*. Режим доступу: <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/health-survey-for-england/2021>

Norwich, B., Moore, D., Steintiford, L., Hall, D. (2022). A critical consideration of 'mental health and wellbeing' in education: Thinking about school aims in terms of wellbeing. *British Educational Research Journal*, 48(4), 803–820. <https://doi.org/10.1002/berj.3795>

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>

Nowak, M. (2024). Dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – dane statystyczne. У кн.: B. Papuda-Dolińska, K. Wiejak, *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne* (с. 11–15). Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2015a). *Helping Immigrant Students to Succeed at School – and Beyond*. OECD Publishing.

OECD (2015b). *Immigrant Students at School: Easing the Journey Towards Integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>

OECD (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>

OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

OECD (2022). *PISA 2022 Database*. Режим доступу: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

OECD (у друці). *Bullying in education: Prevalence, impact and responses across OECD countries [Draft]*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Okagbue, E. F., Wang, M., Ezeachikulo, U. P. (2022). Does school bullying show lack of effective multicultural education in the school curriculum? *International Journal of Educational Research Open*, 3, стаття 100178. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100178>



Okonofua, J. A., Walton, G. M., Eberhardt, J. L. (2016). A vicious cycle: A social–psychological account of extreme racial disparities in school discipline. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 381–398. <https://doi.org/10.1177/1745691616635592>

Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging – Somali immigrant adolescents’ experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(supl. 2), стаття 1784532. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>

Östberg, V., Låftman, S. B., Modin, B., Lindfors, P. (2018). Bullying as a stressor in mid-adolescent girls and boys: Associations with perceived stress, recurrent pain, and salivary cortisol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), стаття 364. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020364>

Pagan, R. (2020). Gender and age differences in loneliness: Evidence for people without and with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), стаття 9176. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249176>

Pamuła-Behrens, M. (2024). *Wrażliwe kulturowo zarządzanie edukacją. Przewodnik dla dyrektorów i dyrektorek przyjmujących do szkoły osoby z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. (2024). *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025). *Włączające Strategie Edukacyjno-Specjalistyczne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o różnicowanych potrzebach*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S. P., Adolfsen, F., Sund, A. M. (2019). School functioning and internalizing problems in young school children. *BMC Psychology*, 7, стаття 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>



Pekrun, R. (2009). Emotions at school. У кн.: K. R. Wenzel, A. Wigfield (ред.), *Handbook of Motivation at School* (с. 575–604). Routledge, Taylor & Francis Group.

Pekrun, R. (2025). Emotions in reading and learning from texts: Progress and open problems. У кн.: C. M. Bohn-Gettler, J. K. Kaakinen (ред.), *Emotions in Reading, Learning, and Communication* (с. 116–125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003478720-6>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. У кн.: P. A. Schutz, R. Pekrun (ред.), *Emotion in Education* (с. 13–36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>

Peleg, N. (2019). *The Child's Right to Development*. Cambridge University Press.

Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>

Pit-ten Cate, I. M., Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 277–294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>

Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.

Podiła, S. P., Chi, V. S. (2019). Loneliness and gender: A comparative study among high school, college and university students. *International Journal of Engineering Development and Research*, 7(2), 183–186.

Pollard, E. L., Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61, 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>



Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Putwain, D., Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.

<https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 92–115.

Pyżalski, J., Kata, G., Poleszak, W., Plichta, P. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. Режим доступу: [https://www.szkołazklasa.org.pl/?smd\\_process\\_download=1&download\\_id=11878](https://www.szkołazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878)

Rahaman, N. (2024). The impact of culturally responsive teaching on student engagement in class 12 classrooms. *International Journal of Literacy and Education*, 4(2), 142–145. Режим доступу:

<https://www.educationjournal.info/article/221/4-2-26-220.pdf>

Renshaw, T. L., Long, A. C., Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552.

<https://doi.org/10.1037/spq0000088>

Roberson, A. J., Renshaw, T. L. (2019). Initial development and validation of the Student Wellbeing Teacher-Report Scale. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(3), 578–599. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09305-x>

Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85(1), 96–105.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>

Romeo, I., Stanislaw, H., McCreary, J., Hawley, M. (2024). The importance of belonging for well-being in college students. *PLOS Mental Health*, 1(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000057>



Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287–298. <https://doi.org/10.1177/0022219419841567>

Salkic, S. (2023). The experience of loneliness with regard to gender and type of study among university students. *European Journal of Behavioral Sciences*, 6(1), 67–73.

<https://doi.org/10.33422/ejbs.v6i1.968>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescent's school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.

<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148–180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699>

Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A., Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional School Counseling*, 10(5), 475–481.

<https://doi.org/10.1177/2156759X0701000504>

Schmidt, M., Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A. (2021). Social inclusion, emotional inclusion and academic self-concept of Slovenian students with learning disabilities. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(2), 218–234.

Schneider, R., Sparfeldt, J. R. (2020). Academic competence and affect self-concepts in elementary school students: Social and dimensional comparisons. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23(1), 233–257.

<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09532-3>



Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>

Schwab, S., Sharma, U., Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>

Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664–700. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I. P., Lord, L., Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), стаття 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>

Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2023). High school students' subjective well-being: The role of life purpose and academic identity. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 12(1), 1–22.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Skinner, E. A. (2023). Four guideposts toward an integrated model of academic motivation: Motivational resilience, academic identity, complex social ecologies, and development. *Educational Psychology Review*, 35(3), стаття 80. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09790-w>



Skorupski, Ł., Wójcik, M., Rzeńca, K., Kaczan, R., Rycielski, P., Żurowska, M., Pasiak, K., Loretz, J. (2025). *Bullying. Perspektywa osób neuroatypowych. Szkolne doświadczenia neuroróżnorodności*. Uniwersytet SWPS, RESQL, Fundacja UNIQUA.

Smogorzewska, J., Szumski, G., Grygiel, P., Bosacki, S., Karwowski, M. (2024). Creativity, theory of mind and loneliness – The links between cognitive and social abilities of school-age children. *Learning and Individual Differences*, 115, стаття 102541. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102541>

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, стаття 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

Stanczak, A., Aelenei, C., Pironom, J., Toczek-Capelle, M.-C., Rohmer, O., Jury, M. (2023). Can students with special educational needs overcome the “success” expectations? *Social Psychology of Education*, 27, 687–708. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09806-x>

Starck, J. G., Riddle, T., Sinclair, S., Warikoo, N. (2020). Teachers are people too: Examining the racial bias of teachers compared to other American adults. *Educational Researcher*, 49(4), 273–284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912758>

Steinmayr, R., Dinger, F. C., Spinath, F. M. (2012). The relation between conscientiousness and academic achievement: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 652–657.

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., Spinath, B. (2019). The importance of students’ motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, стаття 464340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>

Stevens, S. A. (2000). *Test Anxiety and Beliefs about Testing in College Students With and Without Learning Disabilities*. University of Massachusetts Amherst. <https://doi.org/10.7275/61f5-y146>

Strelau, J. A (2000). *Psychologia temperamentu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Suárez-Orozco, C., Ban, J. H., O’Conner, E., Gaytan, X. F., Pakes, J., Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>



Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196–2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>

Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Szumski, G., Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.037>

Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P. (2021). *Raport z badania roli pedagogów specjalnych jako nauczycieli współorganizujących kształcenie w szkołach i oddziałach integracyjnych* [машинопис].

Szumski, G., Grygiel, P., Smogorzewska, J. (2022). *Skala Włączających Praktyk Dydaktycznych – wersja uczniowska (SWPD-S). Wstępna adaptacja skali do badania indywidualizacji i personalizacji nauczania*. Warszawa.

Świdrowska, E., Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych. Stan na październik 2024*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF. Режим доступу: [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR\\_CEO\\_UNICEF\\_10.2024\\_PL-1.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf)

Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social–emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494–512. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>

Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteście u progu kolejnego roku szkolnego*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Режим доступу: [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport\\_Uczniowie\\_uchodzczy\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_CEO\\_wrzesien\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf)



Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Режим доступа: [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole\\_raport-CEO\\_UNICEF\\_PL.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf)

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20, 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>

Tropp, L. R., Rucinski, C. L. (2022). How implicit racial bias and concern about appearing racist shape K-12 teachers' race talk with students. *Social Psychology of Education*, 25(4), 697–717. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09715-5>

Tso, W. W. Y., Leung, L. K., Chow, M. S. C., Wang, Y., Li, C., Hui, K. Y., Ma, L., Wong, M. W., Lui, M. P. K., Wong, W. H. S., Lee, S. L., Lee, T. M. C., Ip, P. (2023). Mental health of children with special educational needs and the return to in-person learning after the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 6(12), стаття e2346106. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.46106>

Tvedt, M. S., Bru, E., Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>

Twardowska-Staszek, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review*, 95, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.045>

Țepordei, A.-M., Zancu, A. S., Diaconu-Gherasim, L. R., Crumpei-Tanasă, I., Măirean, C., Sălăvăstru, D., Labăr, A. V. (2023). Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: The mediating role of academic competence. *Frontiers in Psychology*, 14, стаття 1174127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174127>

UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>



UNICEF, Regional Office for Europe and Central Asia (2024). *Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS)* [Raport w wersji polskiej]. Режим доступа: [https://www.unicef.org/eca/media/35661/file/MHPSS %20raport %20w %20wersji %20polskiej.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/35661/file/MHPSS%20raport%20w%20wersji%20polskiej.pdf)

Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35, стаття 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Van Caudenberg, R., Clycq, N., Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: Migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European Educational Research Journal*, 19(5), 428–444. <https://doi.org/10.1177/1474904120923184>

Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version*. Режим доступа: <https://piqinfo.ch>

Villavicencio, F. T., Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>

Wahl, S., Trauntschnig, M., Hoffmann, L., Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students' special educational needs, migration biography, gender, and socio-economic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243–253. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12562>

Walker, J., Crawford, K., Taylor, F. (2008). Listening to children: Gaining a perspective of the experiences of poverty and social exclusion from children and young people of single-parent families. *Health & Social Care in the Community*, 16(4), 429–436. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00781.x>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. У кн.: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (ред.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (с. 3–19). Guilford Press.

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>



Xia, Y., Ren, M., Luo, X., Wu, M., Jiang, N., Han, X., Zhao, R. (2025). Longitudinal effects of school connectedness on adolescents' academic engagement: Mediating role of basic psychological needs satisfaction and the examination of gender differences in the mediation model. *Children and Youth Services Review*, 172, стаття 108245.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108245>

Xu, F., Xing, H., Yu, W., Chen, S., Li, H. (2017). Health-related quality of life and influencing factors among migrant children in Shaoxing, China. *Health and Quality of Life Outcomes*, 15(1), стаття 100. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0679-8>

Yeung, A. S., Lau, S., Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246–256.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.001>

Zadworna, M., Kossakowska, K., Renshaw, T. L. (2023). Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Mental Health*, 15, 231–246. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09546-x>

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective.

У кн.: М. Boekaerts, P. R. Pintrich, М. Zeidner (ред.), *Handbook of Self-Regulation* (с. 13–39). Academic Press.

Zurbriggen, C. L., Venetz, M., Schwab, S., Hessels, M. G. (2019). A psychometric analysis of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 641–649. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>

### 3 рецензій:

Ця публікація (...) є не лише діагнозом сучасної ситуації, але й виходить за її межі, прагнучи позитивних змін, метою яких є «демократизація» відчуття добробуту, незалежно від ступеня пережитої відмінності чи різнорідності.

З переконанням можу зазначити, що ця праця буде надзвичайно корисною як для осіб, які вже багато років спеціалізуються на питаннях освіти, зокрема інклюзивної (адже навчання є процесом, що триває все життя), так і для тих, хто лише починає свою подорож у світ освіти.

Д-р габ. Кристіан Бажиковський,  
проф. Ягеллонського університету

Монографія відзначається високим науковим і методологічним рівнем, а її результати вносять нову перспективу в дискусію про якість шкільного життя в соціально різнорідних класах. Праця заслуговує на визнання як цінне дослідження, що поєднує наукову строгість з практичним застосуванням отриманих результатів. Це важливий голос у дебатах про інклюзивну освіту, який повинен зацікавити як науковців, так і практиків. Цю монографію я вважаю надзвичайно важливою у каноні праць, що формують знання про інклюзивну освіту.

Д-р габ. Катажина Цьвіринкало,  
проф. Вармінсько-Мазурського університету