НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

БОЯРЧУК АНДРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

УДК 159.98:376-056.2/.4-053.5:316.362.3-057.36

ДИСЕРТАЦІЯ
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

05 Соціальні та поведінкові науки

053 Психологія

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів
мають посилання на відповідне джерело


А. М. Боярчук

Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Омельченко Ірина Миколаївна

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Боярчук Андрій Миколайович «Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців» – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ 2026.

Модернізація та гуманізація національної системи освіти в Україні, що розгортаються в умовах повномасштабної війни, вимагають створення принципово нових, адаптивних технологій психологічного супроводу найбільш вразливих верств населення. У фокусі особливої науково – практичної уваги перебувають діти з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку, які виховуються в родинах військовослужбовців. Актуальність дослідження визначеної теми обумовлена тим, що перші роки життя цього покоління минули в умовах пандемії, а безпосередній період «дорослого дитинства» та вступу до початкової школи збігся з екстремальними викликами воєнного часу, загрозами безпеці, евакуацією та тривалою розлукою або втратою батьків.

Хронічний дистрес, у якому перебувають значущі дорослі (матері чи опікуни), безпосередньо транслюється на дитячу психіку, що призводить до деформації базових вікових психологічних новоутворень, виникнення тривожно–панічних станів, деструктивної агресії та явища «когнітивного звуження» (блокування пізнавальних процесів страхом). У дисертації вперше здійснено комплексне наукове вирішення проблеми обґрунтування та впровадження системи психологічного супроводу особистісного благополуччя цієї когорти дітей, що постає базовим концептуальним чинником збереження їхнього ментального здоров’я та успішної соціалізації.

Метою дослідження є розроблення теоретично обгрунтованої та експериментально перевіреної технології психологічного супроводу молодших

школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, спрямованої на підтримку особистісного благополуччя.

У роботі виконано низку завдань, як то визначено особливості психологічного супроводу за умов криз та соціальних трансформацій та розроблено структурну модель дослідження психології дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються у родинах військовослужбовців у контексті категорії «особистісне благополуччя»; виявлено стан сформованості компонентів особистісного благополуччя (емоційного, особистісно–поведінкового, соціального та пізнавального) як мішені психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; обгрунтовано, розроблено та перевірено експериментальну модель та технологію психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців за умов війни та у післявоєнний період.

Розкрито сутність психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. Висвітлено особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Робота базується на теорії психологічного супроводу та наукових підходах щодо оцінки розвитку осіб з ООП: індивідуально-структурному, системному, ігровому, екологічному та евдемоністичному.

В роботі було використано комплекс методів: *теоретичні:* загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння), історико–логічний, метод термінологічного аналізу, моделювання, контекстний та прогностичний методи; емпіричні: психологічний експеримент (констатувальний та формувальний) із впровадженням діагностичного комплексу (тестові, проєктивні методики, спостереження, бесіди, аналіз документації); математично –статистичні: якісний та кількісний аналіз емпіричних даних із використанням непараметричних критеріїв – критерію Спірмена, τ Кендалла та критерію згоди χ^2 Пірсона (обробка здійснювалася за допомогою IBM SPSS 21.0).

Подано ґрунтовний аналіз результатів емпіричного зрізу сформованості компонентів особистісного благополуччя дітей з ООП порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком. Обґрунтовано особливості чотирьох базових змістовних компонентів дослідження особистісного благополуччя як мішені для психологічного супроводу молодших школярів, які виховуються в родинах військовослужбовців. *Емоційний компонент* досліджено через емоційний інтелект та емпатію. У дітей з ООП виявлено загальний низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності та саморегуляції. Водночас зафіксовано відносно збережений емпатійний потенціал з домінуванням спонтанного, малосвідомого інтуїтивного каналу емпатії, що позбавлений вміння своєчасно дистанціюватися від партнера з комунікації.

Особистісно –поведінковий компонент розкрито через прояви тривожності, агресії та структуру самооцінки. У дітей з ООП виявлено екстремально високий рівень тривожності, деструктивний характер вербальної та фізичної агресії, високу фрустрованість та тотальну психічну ригідність. Встановлено поляризацію самооцінки: переважають неадекватно завищені показники, що виконують захисну маскувальну функцію, та є неадекватно заниженими.

Соціальний компонент досліджено через «Я–концепцію» та соціальну адаптованість. Виявлено незадовільний стан соціальної адаптованості дитини з ООП в освітньому середовищі та стійку тенденцію ідентифікації себе з позицією «жертви» під впливом депривації сімейного виховання через війну. Констатовано низький рівень ауторефлексії та соціорефлексії.

Пізнавальний компонент охарактеризовано через базові процеси та новоутворення віку. Встановлено тотальну дефіцитарність та пригніченість когнітивної сфери при ООП: виявлено низькі показники уваги за коректурною пробою, цілісності сприймання, слухової і зорово-просторової пам’яті та IQ.

На основі математико–статистичного аналізу виявлено специфічні закономірності та ієрархічний розподіл сформованості рівнів функціонування досліджуваних параметрів дитини з ООП. Застосування критерію χ^2 Пірсона зафіксувало високозначущі розбіжності з нормою за когнітивним (χ^2=22,845) та

соціальним (χ^2=13,761) компонентами, але підтвердило кількісну подібність за особистісно–поведінковим профілем (χ^2=3,296; p>0,05), що доводить універсальний деструктивний тиск воєнного макростресору на поведінку всіх дітей, незалежно від наявності чи відсутності порушень розвитку.

Розроблено та обгрунтовано родинноцентровану технологію психологічного супроводу особистісного благополуччя засобами ігротерапії. Також розроблено (32 –сесійну авторську програму «Сенсорний світ і гра: вимір 4D», підкріплену домашнім треком для батьків «Домашня психологічна опора») молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що вперше: розроблено науково–методичні засади формування особистісного благополуччя як мішені для успішного втілення мети психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; створено науково обґрунтовану родиноцентровану технологію, яка складається з ігрових технік психологічного супроводу особистісного благополуччя (32–сесійну авторську програму «Сенсорний світ і гра: вимір 4D», підкріплену домашнім треком для батьків «Домашня психологічна опора») молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; теоретично обґрунтовано та розроблено структурну модель особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців та виділено її змістовні компоненти: емоційний, особистісно–поведінковий, соціальний і пізнавальний; виділено показники й рівні сформованості складових особистісного благополуччя як мішені психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; розроблено та апробовано експериментальну модель родинноорієнтованої технології психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; визначено і обґрунтовано психологічні умови, види ігор (експресивні, комунікативно–рольові, ресурсно–стабілізаційні) та 4 основні модулі, модифіковані під конкретні нозології дітей з ООП з формування особистісного благополуччя молодших школярів з ООП з родин військовослужбовців; виявлено

та математично доведено феномен захисної інверсії соціорефлексивного контуру та ілюзорного маскувального характеру «Я–концепції» у молодших школярів, які виховуються в родинах військовослужбовців за умов дизонтогенезу та воєнного дистресу.

Практичне значення здобутих результатів полягає в розробленні діагностичного комплексу (обґрунтовано та підібрано діагностичний інструментарій) для дослідження сформованості компонентів особистісного благополуччя як мішені психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено та впроваджено у практику роботи ІРЦ та ССЗСО/НРЦ родинноцентровану технологію та ігри з психологічного супроводу особистісного благополуччя (програму «Сенсорний світ і гра: вимір 4D» (32 сесії) разом із паралельним домашнім треком для матерів/опікунів «Домашня психологічна опора»), молодших школярів з ООП які виховуються в родинах військовослужбовців; варіативність та мобільність родинноцентрованої технології психологічного супроводу особистісного благополуччя забезпечує можливість використання її окремих модулів (блоків) як автономних мініпрограм, які можна застосовувати в укриттях та під час дистанційного навчання; сформовано матеріали та методичні рекомендації дослідження («Хвилинки–ігри в інклюзивному класі»); використання діагностичного комплексу дослідження особистісного благополуччя та родинноцентрованої технології психологічного супроводу не лише для фахівців ІРЦ, а й закладах СЗЗСО/НРЦ, як підґрунтя для створення корекційно–розвиткових програм, курсів підвищення кваліфікації з психологічного супроводу молодших школярів (з інтелектуальними, сенсорними, комплексними порушеннями розвитку), які виховуються в родинах військовослужбовців; науково–методичний інструментарій, що отримано в ході дослідження, застосовується для підготовки фахівців учителів–дефектологів та практичних психологів зі спеціальностей А6 Спеціальна освіта та С4 Психологія, що підтверджується відповідними довідками.

Ключові слова: *спеціальна психологія, діти з особливими освітніми потребами, молодші школярі, родини військовослужбовців, військова служба,*

воєнний стан, психологічний супровід, педагогічна підтримка, особистісне благополуччя, психічне здоров'я, емоційний інтелект, емпатія, тривожність, захисна агресія, Я–концепція, соціорефлексія, соціальна адаптованість, когнітивне звуження, сенсорна інтеграція, ігротерапія, родиноцентризм, батьківський стрес, інклюзія, інклюзивне навчання, спеціальна освіта, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, учні з порушеннями сенсорного розвитку, учні з комплексними порушеннями розвитку, психолог, робота з батькам

ABSTRACT

Boyarchuk Andrii Mykolaiovych «Specific Features of Psychological Support for Primary School Children with Special Educational Needs Raised in Military Families» – a qualifying scientific manuscript.

The dissertation is submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 Social and Behavioral Sciences, specialty 053 Psychology. Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

The modernization and humanization of the national education system in Ukraine, unfolding under conditions of full-scale war, require the development of fundamentally new, adaptive technologies of psychological support for the most vulnerable population groups. Particular scientific and practical attention is focused on primary school children with special educational needs who are raised in military families. The relevance of the study is determined by the fact that the early years of this generation took place during the pandemic, while the immediate period of their «adult childhood» and transition to primary school coincided with the extreme challenges of wartime, security threats, evacuation, and prolonged separation from or loss of parents.

Chronic distress experienced by significant adults (mothers or caregivers) is directly transmitted to the child's psyche, resulting in deformation of basic age-related psychological developments, the emergence of anxiety and panic states, destructive aggression, and the phenomenon of «cognitive narrowing» (blocking of cognitive processes by fear). For the first time, the dissertation provides a comprehensive scientific

solution to the problem of substantiating and implementing a system of psychological support for the personal well-being of this cohort of children, which constitutes a fundamental conceptual factor in preserving their mental health and successful socialization.

The aim of the study is to develop a theoretically substantiated and experimentally validated technology of psychological support for primary school children with special educational needs who are raised in military families, aimed at supporting personal well-being.

The study addressed a number of objectives, including identifying the specific features of psychological support under conditions of crises and social transformations and developing a structural model for studying the psychology of primary school children with special educational needs who are raised in military families within the framework of the category of «personal well-being»; identifying the state of formation of the components of personal well-being (emotional, personal-behavioral, social, and cognitive) as a target of psychological support for primary school children with special educational needs who are raised in military families; substantiating, developing, and testing an experimental model and technology of psychological support for the personal well-being of primary school children with special educational needs who are raised in military families during wartime and the post-war period.

The essence of psychological support for primary school children with special educational needs who are raised in military families is revealed. The specific features of psychological support for primary school children with special educational needs who are raised in military families are highlighted.

The study is based on the theory of psychological support and scientific approaches to assessing the development of persons with special educational needs: individual-structural, systemic, play-based, ecological, and eudaimonic approaches.

A comprehensive set of methods was used: theoretical methods: general scientific methods (analysis, synthesis, generalization, comparison), the historical-logical method, terminological analysis, modeling, contextual and prognostic methods; empirical methods: psychological experiment (ascertaining and formative) involving a diagnostic

battery (tests, projective techniques, observation, interviews, and analysis of documentation); mathematical-statistical methods: qualitative and quantitative analysis of empirical data using non-parametric criteria – Spearman's rank correlation coefficient, Kendall's τ, and Pearson's χ^2 test of goodness of fit (data processing was performed using IBM SPSS 21.0).

A comprehensive analysis of the empirical assessment of the formation of personal well-being components in children with special educational needs compared with peers with typical development is presented. The specific features of four basic substantive components of the study of personal well-being as a target of psychological support for primary school children raised in military families are substantiated. *The emotional component* was studied through emotional intelligence and empathy. Children with special educational needs demonstrated an overall low level of emotional intelligence, emotional awareness, and self-regulation. At the same time, a relatively preserved empathic potential was identified, with the predominance of a spontaneous, low-awareness, intuitive channel of empathy lacking the ability to timely distance oneself from the communication partner.

The personal-behavioral component was examined through manifestations of anxiety, aggression, and the structure of self-esteem. Children with special educational needs demonstrated an extremely high level of anxiety, destructive verbal and physical aggression, high frustration, and pervasive psychological rigidity. Polarization of self-esteem was established: inadequately elevated scores, which perform a protective masking function, and inadequately low scores predominated.

The social component was examined through the «self-concept» and social adaptability. An unsatisfactory level of the child's social adaptability in the educational environment and a persistent tendency to identify oneself with the «victim» position under the influence of deprivation of family upbringing due to the war were identified. Low levels of self-reflection and social reflection were established.

The cognitive component was characterized through basic processes and age-related psychological developments. Total deficiency and suppression of the cognitive sphere in children with special educational needs were established: low scores in attention

according to the correction test, perceptual integrity, auditory and visual-spatial memory, and IQ were identified.

Mathematical-statistical analysis revealed specific patterns and a hierarchical distribution of the levels of functioning of the studied parameters in children with special educational needs. The application of Pearson's χ^2 test revealed highly significant differences from the norm in the cognitive ($\chi^2 = 22.845$) and social ($\chi^2 = 13.761$) components, while confirming quantitative similarity in the personal-behavioral profile ($\chi^2 = 3.296$; $p > 0.05$), demonstrating the universal destructive pressure of wartime macro-stress on the behavior of all children, regardless of the presence or absence of developmental disorders.

A family-centered technology of psychological support for personal well-being through play therapy was developed and substantiated. A 32-session author's program, «The Sensory World and Play: 4D Dimension», supported by a home-based parental track, «Home Psychological Support», was also developed for primary school children with special educational needs raised in military families.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time: scientific and methodological foundations for the formation of personal well-being as a target for the successful implementation of the purpose of psychological support for primary school children with special educational needs raised in military families have been developed; a scientifically substantiated family-centered technology consisting of play techniques for psychological support of personal well-being (the 32-session author's program «The Sensory World and Play: 4D Dimension», supported by the home-based parental track «Home Psychological Support») for primary school children with special educational needs raised in military families has been created; a structural model of personal well-being of primary school children with special educational needs raised in military families has been theoretically substantiated and developed, and its substantive components have been identified: emotional, personal-behavioral, social, and cognitive; indicators and levels of formation of the components of personal well-being as a target of psychological support for primary school children with special educational needs raised in military families have been identified; an experimental model of a family-oriented

technology of psychological support for personal well-being of primary school children raised in military families has been developed and tested; psychological conditions, types of play (expressive, communicative-role, resource-stabilizing), and four main modules, modified for specific nosologies of children with special educational needs, aimed at developing personal well-being of primary school children from military families have been identified and substantiated; the phenomenon of protective inversion of the socio-reflective circuit and the illusory masking nature of the «self-concept» in primary school children raised in military families under conditions of dysontogenesis and wartime distress has been identified and mathematically substantiated.

The practical significance of the obtained results lies in the development of a diagnostic battery (the diagnostic tools for studying the formation of components of personal well-being as a target of psychological support for primary school children with special educational needs raised in military families have been substantiated and selected); a family-centered technology and play activities for psychological support of personal well-being (the «The Sensory World and Play: 4D Dimension» program (32 sessions), together with the parallel home-based track for mothers/caregivers, «Home Psychological Support») have been theoretically substantiated, experimentally tested, and implemented in the practice of Inclusive Resource Centers and special education institutions/special rehabilitation centers; the variability and mobility of the family-centered technology of psychological support for personal well-being provide the possibility of using its individual modules (blocks) as autonomous mini-programs that can be applied in shelters and during distance learning; research materials and methodological recommendations («Game Minutes in an Inclusive Classroom») have been developed; the diagnostic battery for studying personal well-being and the family-centered technology of psychological support can be used not only by specialists of Inclusive Resource Centers but also in special education institutions/special rehabilitation centers as a basis for developing corrective-developmental programs and professional development courses on psychological support for primary school children (with intellectual, sensory, and complex developmental disorders) raised in military families; the scientific and methodological tools obtained in the course of the study are used in the

training of special education teachers and practical psychologists in specialties A6 Special Education and C4 Psychology, as confirmed by the relevant certificates.

Keywords: *special psychology, children with special educational needs, primary school children, military families, military service, martial law, psychological support, pedagogical support, personal well-being, mental health, emotional intelligence, empathy, anxiety, defensive aggression, self-concept, social reflection, social adaptability, cognitive narrowing, sensory integration, play therapy, family-centeredness, parental stress, inclusion, inclusive education, students with intellectual developmental disorders, students with sensory developmental disorders, students with complex developmental disorders, psychologist, work with parents.*

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях, категорії Б (у тому числі ті, які індексуються у міжнародних науковометричних базах)

1. Боярчук, А. (2024). Сучасні погляди на проблему психологічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(24), 33 – 48. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.238 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/238
2. Боярчук, А. (2024). Психологічні детермінанти формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 115(3), 49–64. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.184 URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/184
3. Омельченко, І., & Боярчук, А. (2025). Психологія родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(26), 152–168. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.283 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/283
4. Боярчук, А. (2026). Особливості структурно–функціональної моделі психології молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в

родинах військовослужбовців. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»),* 1 (53), 1637–1647. https://doi.org/10.52058/2786–5274–2026–1(53)–1637–1647 URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/35688

5. Омельченко, І.М., Боярчук, А.М. (2026). Психологічний супровід родин військовослужбовців як чинник формування соціальної адаптивності дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»),* 5(57), 3711–3726. https://doi.org/10.52058/2786–5274–2026–5(57)–3711–3726 URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/44028

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Боярчук, А.М. Омельченко, І.М. (2024). Психологічний супровід молодших школярів з особливими освітніми проблемами, які виховуються в родинах військовослужбовців: постановка проблеми дослідження: матеріали ІІ міжнародної науково –практичної конференції. Актуальні проблеми психології в умовах політичної та економічної нестабільності: матер. ІІ Міжнар. наук. – практ. конф. (Дніпро, 22 груд. 2023 р.). Дніпро : ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 69 –73. URL: https://surl.li/ohycve
7. Боярчук, А.М. (2025). Генеза наукової думки поняття «психологічний супровід». Третя всеукраїнська конференція «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (13 – 14 травня 2025 р.) : збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 51 –55. URL: https://surl.li/xiczfi
8. Боярчук, А.М. (2026). Сучасна модель психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. «Психолого–педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів». Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених. Київ: ІСПП

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 15 –20. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198/

Зміст

ВСТУП ……18

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ……29

1.1. Теоретичний аналіз стану розробленості психологічного супроводу в сучасних дослідженнях…….29

1.2. Психологічний супровід в умовах криз та соціальних трансформацій…...39

1.3. Структурна модель особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються у родинах військовослужбовців……57

Висновки до 1 розділу……90

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК МІШЕНІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ……93

2.1. Обґрунтування методики дослідження особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……. 93

2.2. Стан сформованості компонентів особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……104

2.2.1. Емоційний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……105

2.2.2. Особистісно–поведінковий компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……116

2.2.3. Соціальний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……128

2.2.4. Пізнавальний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……..143
2.3. Статистичний аналіз показників особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……..155
Висновки до 2 розділу…….168
РОЗДІЛ 3. РОДИННООРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ……172
3.1. Родинноорієнтована технологія психологічного супроводу особистісного благополуччя на основі ігрових технологій……172
3.2. Науково–теоретичне обґрунтування вибору ігрових технологій для психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……177
3.3. Порівняльний аналіз динаміки сформованості компонентів особистісного благополуччя в системі психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців……200
Висновки до 3 розділу…….216
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ ……..220
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……223
ДОДАТКИ ……….245

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

НРЦ – навчально-реабілітаційний центр

M – середнє арифметичне

SD – середнє відхилення

СЗЗСО – спеціальний заклад загальної середньої освіти

PECS – комунікаційна система обміну зображень

РАС – розлади аутистичного спектра

РДУГ – розлади дефіциту уваги та гіперактивності

ВСТУП

Актуальність дослідження полягає в тому, що педагоги, психологи мають створити умови і надати допомогу в психологічній та соціальній адаптації, підготовці до повноцінного, всебічного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами особливо в період війни, соціальних трансформацій та зміни низки сфер функціонування суспільства. В контексті психологічного супроводу особливо вразливою категорією серед дітей з особливими потребами є молодші школярі, які виховуються в родинах військовослужбовців.

На нашу думку, мішеню психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, в умовах війни є особистісного благополуччя зазначеної категорії дітей, а саме: особливості емоційної сфери, особистістісно–поведінкової складової, соціального розвитку, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання. Подібний аспект можна прослідкувати в роботах науковців у мирний час, а саме: Н. Бабич, О. Бабяк, Н. Баташева, К. Буженецька, О. Вовченко, К. Довгопола, Т. Калініна, О. Литовченко, С. Литовченко, Н. Маломолкіна, І. Омельченко, І. Орленко, О. Орлов, Я. Полупанова, Л. Прохоренко, Г. Соколова Ю. Шевченко та ін. Індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку окреслювали А. Душка, А. Колупаєва, Н. Ярмола, А. Обухівська, О. Романенко, О. Таранченко, О. Федоренко, О. Чеботарьова та ін.). Проблеми психологічного супроводу неодноразово було досліджено в спеціальній психології вітчизняними вченими в різних контекстах: щодо осіб різних нозологічних груп та в контексті психологічної допомоги й підтримки цих груп родин, що виховують дітей з ООП (А. Душка, В. Кобильченко, М. Мушкевич, І. Орленко, В. Осьодло, Л. Прохоренко, О. Реброва та ін.). Значущість психологічного забезпечення у процесах професійної підготовки й освіти відзначали також чимало науковців (О. Бандурка, В. Барко,

О. Євдокімова, О. Землянська, Л. Карамушка, З. Кісіль, С. Максименко, О. Тімченко, О. Федоренко, Н. Чепелєва, Ю. Швалб та ін.).

Розвиток, навчання та виховання дитини з ООП, як зазначають О. Таранченко, Н. Ярмола, О. Федоренко, та інші потребує спеціальних знань про специфіку формування особистості дитини з тими чи іншими труднощами розвитку, потенційних можливостей зростаючої особистості. Важливим є належна організація роботи мультидисциплінарної команди фахівців у освітньому закладі.

Практичний психолог школи є саме тим спеціалістом, фахівцем, який першим має звернути увагу на специфічні прояви у поведінці дитини, пізнавальній, емоційно–вольовій сферах та соціальному розвитку. Звичайно, практичний психолог та інші спеціалісти неспроможні ізольовано вирішити складні проблеми дитини чи її родини. Психологічний супровід потребує планування, додаткової професійної підготовки, а також контактів з фахівцями, які можуть надати відповідну допомогу.

Соціально-психологічна робота з «особливою дитиною» має спрямовуватися на досягнення головної мети-підготувати її до самостійного життя за умов війни або будь-яких реалій сьогодення. Розв’язання цього завдання у системі освіти належить, насамперед, психологічній службі закладу та педагогам.

Багато дослідників відзначають, що успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного розвитку, допомагає дитині увійти в ту «зону розвитку», яка поки недоступна дитині (В. Кобильченко, Т. Калініна та інші).

Таким чином, перед фахівцем, що здійснює психологічний супровід дітей з ООП за умов війни та періоду вторгнення ворожої держави на територію України постають ще більш складні завдання, ніж раніше. По-перше, підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до специфіки розвитку; створення банку даних діагностичного інструментарію щодо вивчення індивідуальних особливостей дитини, рівня розвитку пізнавальних процесів, рівня адаптації дитини до умов соціуму, навчального закладу; дослідження стилю спілкування батьків та педагогів з дітьми та багато іншого. По-

друге, виявлення молодших школярів, які виховуються у родинах військовослужбовців, у яких виникають труднощі у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими; розуміння фахівцем додаткових причин таких труднощів шляхом проведення психологічного анамнезу (діагностики та спостережень). По-третє, надання психологічної допомоги молодшим школярам, які виховуються в родинах військовослужбовців, які мають особливі потреби у формі консультування, психокорекції, психологічної підтримки. І насамкінець, проведення моніторингу медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку.

Незважаючи на те, що вирішення питань психологічної підтримки особистості, сприяння її розвитку, становлення професійної самореалізації виступає однією з основних тенденцій сучасної психології (О. Бондаренко, С. Максименко та багато ін.), а в новітніх наукових студіях феномен особистісного благополуччя в контексті психологічного супроводу не став предметом всебічного і системного наукового осмислення. Аналіз наукових досліджень дозволяє констатувати, що цілісної концепції психологічного супроводу означеній категорії дітей не було здійснено і залишається не визначеними до кінця питання сутності, змісту і структури супроводу; не встановлено критерії оцінки якості психологічної допомоги й умови, що гарантують її ефективність. Актуальність, теоретична і практична значущість, а також недостатня розробленість проблеми психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, зумовили вибір теми дослідження, а саме: «*Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців*».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконується згідно з тематичним планом науково –дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та комплексної проблематики відділу психолого–педагогічного супроводу дітей з особливими потребами «Теоретико–методичні засади психологічного та психотерапевтичного супроводу ресоціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах

кризових викликів» ДР № 0124U000496 та «Психолого–педагогічні засади подолання психосоціального стресу у осіб з особливими освітніми потребами» ДР № 0126U000444).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол №10 від 13.11.2023 р.).

Мета дослідження: розроблення теоретично обгрунтованої та експериментально перевіреної технології психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, спрямованої на підтримку особистісного благополуччя.

Відповідно до мети дослідження було визначено наступні **завдання**:

1. На основі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження визначити особливості психологічного супроводу в умовах криз та соціальних трансформацій та розробити структурну модель особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються у родинах військовослужбовців.
2. Виявити стан сформованості компонентів особистісного благополуччя (емоційного, особистісно–поведінкового, соціального та пізнавального) як мішені психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців.
3. Обґрунтувати, розробити та перевірити експериментальну модель та технологію психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, спрямованих на підтримку їхнього особистісного благополуччя за умов війни та у післявоєнний період.

Об’єкт дослідження: психологічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Предмет дослідження: особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах

військовослужбовців, спрямованого на підтримку їхнього особистісного благополуччя.

Теоретико–методологічну основу дослідження склали: теоретичні положення про психологічне та особистісне благополуччя як інтегральну характеристику позитивного функціонування особистості (C. Ryff, R. Ryan, E. Deci, M. Seligman, C. Keyes та ін.); концептуальні положення про суб'єктивне благополуччя як поєднання когнітивної оцінки якості власного життя та емоційного досвіду особистості (E. Diener, R. Emmons, S. Lyubomirsky та ін.); теоретичні положення про якість життя та благополуччя осіб з інтелектуальними та іншими порушеннями розвитку (R. Schalock, M. Verdugo, R. Brown, E. Emerson та ін.); індивідуально–структурний підхід до розуміння психологічного благополуччя як цілісного утворення особистості та взаємозв'язку його структурних компонентів (В. Кобильченко, Г. Костюк, С. Максименко, В. Татенко, C. Ryff та ін.); системний підхід до розгляду психічного розвитку та благополуччя дитини як результату взаємодії взаємопов'язаних психологічних і соціальних чинників (Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов, О. Хохліна та ін.); екологічний підхід до розвитку дитини у взаємодії з багаторівневим соціальним середовищем (U. Bronfenbrenner та ін.); діяльнісний та ігровий підходи до розуміння діяльності й гри як провідних механізмів психічного розвитку (К. Крутій, Ж. Піаже та ін.); евдемоністичний підхід до психологічного благополуччя як реалізації позитивного потенціалу функціонування (C. Ryff, A. Waterman, R. Ryan, E. Deci та ін.); теоретичні та емпіричні дослідження психологічного та особистісного благополуччя, психічного здоров'я, психоемоційного стану та адаптації дітей і підлітків (Т. Костенко, О. Набоченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, К. Довгопола, Н. Баташева, Д. Прохоренко, Т. Титаренко та ін.); теоретичні та емпіричні дослідження психологічних особливостей розвитку, соціалізації, інклюзивного навчання та психолого–педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (В. Синьов, Т. Калініна, В. Засенко, А. Обухівська, І. Омельченко, І. Орленко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.); теоретичні

та емпіричні дослідження психологічних особливостей дітей різного віку, які виховуються в родинах військовослужбовців, їхнього психологічного благополуччя, соціально –емоційного функціонування, адаптації та поведінкових проявів у контексті військової служби та деплояменту батьків (J. Chandra, P. Lester, S. MacDermid Wadsworth, S. Mustillo, S. Cozza, A. T. Booth, H. Jiang, R. Dowling, M. Rogers та ін.); теоретичні та емпіричні дослідження психологічної підтримки, життєстійкості, психологічного відновлення та ресурсів особистості дитини з ООП в кризових і воєнних умовах (О. Бабяк, Н. Баташева, К. Бужинецька, І. Омельченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, Г. Соколова та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні:* загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція і дедукція, порівняння, аналогія, зіставлення, протиставлення, систематизація, класифікація, типологізація, узагальнення) для вивчення зарубіжних та вітчизняних досліджень; історико–логічний (вивчення теоретичних засад дефініції «психологічний супровід»); метод термінологічного аналізу (вивчення наукових категорій та базових понять дослідження); наукової інтерпретації (для виявлення сутності, виокремлення першочергового у вивченні наукової категорії, розкритті тенденцій та закономірностей генези «психологічного супроводу»); моделювання – для побудови моделей у процесі дослідження; контекстний та прогностичний метод (з метою актуалізації та імплементації набутого досвіду із загальної, педагогічної, вікової, психології особистості; впровадження досліджень психологічного супроводу у досвід та практику спеціальної психології, формулювання рекомендацій щодо психологічної допомоги та психологічного супроводу молодшим школярам з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців за умов війни); *емпіричні:* психологічний експеримент (констатувальний та формувальний) із використанням психодіагностичних методик (тестові та проективні методики); спостереження, вивчення результатів діяльності, аналіз медико–психолого–педагогічної документації, бесіди, інтерв'ю; порівняльно–зіставний метод; *математично–статистичні:* якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням непараметричних критеріїв –

критерію Спірмена, τ Кендалла та критерію згоди χ^2 Пірсона (обробка здійснювалася за допомогою IBM SPSS 21.0).

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково – теоретичним обґрунтуванням основних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експерементальна база дослідження: Комунальний заклад «Інклюзивно – ресурсний центр» Вишгородської районної державної адміністрації, Комунальна установа «Інклюзивно–ресурсний центр» Новобілоуської сільської ради Чернігівського району Чернігвської області, Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради; «Інклюзивно–ресурсний центр» Романівської селищної ради Житомирського району Житомирської області. Полтавський навчально–реабілітаційний центр Полтавської обласної ради, Навчально–реабілітаційний центр «Надія» Вишгородської міської ради.

Дослідженням було охоплено 119 молодших школярів з ООП та 127 школярів із нормотиповим розвитком із закладів Чернігівської, Житомирської, Київської та Полтавської областей у яких батьки були військовослужбовцями. Якісний склад вибірки молодших школярів, які виховуються в родинах військовослужбовців характеризувався тим, що серед 119 осіб з ООП було 48 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, 41 – із сенсорними порушеннями та 30 молодших школярів із комлексними порушеннями.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в роботі буде:

вперше:

– розроблено науково–методичні засади психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців;

– створено науково обґрунтовану родиноцентровану технологію психологічного супроводу, яка складається з ігрових технік формування

особистісного благополуччя (32–сесійну авторську програму «Сенсорний світ і гра: вимір 4D», підкріплену домашнім треком для батьків «Домашня психологічна опора») молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців;

– теоретично обґрунтовано та розроблено структурну модель особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців та виділено її змістовні компоненти: емоційний, особистісно–поведінковий, соціальний і пізнавальний;

– розроблено та апробовано експериментальну модель родинноорієнтованої технології психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців;

– виділено показники й рівні сформованості складових особистісного благополуччя як мішені психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців;

– визначено і обґрунтовано психологічні умови, види ігор (експресивні, комунікативно–рольові, ресурсно–стабілізаційні) та 4 основні модулі, модифіковані під конкретні нозології дітей з ООП з формування особистісного благополуччя молодших школярів з ООП з родин військовослужбовців;

– виявлено та математично доведено феномен захисної інверсії соціорефлексивного контуру та ілюзорного маскувального характеру «Я – концепції» у молодших школярів, які виховуються в родинах військовослужбовців за умов дизонтогенезу та воєнного дистресу.

поглиблено та уточнено:

– обґрунтовано особливості психологічного супроводу в умовах криз та соціальних трансформацій;

– поняття «особистісне благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців» з точки зору спеціальної психології та освіти осіб з особливими потребами;

– наукові підходи щодо психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців;

подальшого розвитку набули:

– ідеї індивідуальноструктурного, системного, ігрового, екологічного та евдемоністичного наукових підходів;

удосконалено:

– прийоми і ігри з психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

– розроблено діагностичний комплекс (обґрунтовано та підібрано діагностичний інструментарій) для дослідження сформованості компонентів особистісного благополуччя як мішені психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців.

– теоретично обгрунтовано, експериментально перевірено та впроваджено у практику роботи ІРЦ та ССЗСО/НРЦ родинноцентровану технологію та ігри з психологічного супроводу особистісного благополуччя (програму «Сенсорний світ і гра: вимір 4D» (32 сесії) разом із паралельним домашнім треком для батьків «Домашня психологічна опора»), молодших школярів з ООП які виховуються в родинах військовослужбовців;

– варіативність та мобільність родинноцентрованої технології психологічного супроводу особистісного благополуччя забезпечує можливість використання її окремих модулів (блоків) як автономних мініпрограм, які можна застосовувати в укриттях та під час дистанційного навчання; сформовано матеріали та методичні рекомендації дослідження («Хвилинки –ігри в інклюзивному класі»);

– використання діагностичного комплексу дослідження особистісного благополуччя та родинноцентрованої технології її психологічного супроводу не лише для фахівців ІРЦ, а й закладах СЗЗСО/НРЦ, як підґрунтя для створення

корекційно–розвиткових програм, курсів підвищення кваліфікації з психологічного супроводу молодших школярів (з інтелектуальними, сенсорними, комплексними порушеннями розвитку), які виховуються в родинах військовослужбовців;

– науково–методичний інструментарій, що отримано в ході дослідження, застосовується для підготовки фахівців учителів –дефектологів та практичних психологів зі спеціальностей А6 Спеціальна освіта та С4 Психологія, що підтверджується довідкою про впровадження результатів дослідження в Комунальний заклад «Харківська гуманітано –педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка №01–12/621 від 17.08.2026 р.).

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в практику роботи: Комунальний заклад «Інклюзивно–ресурсний центр» Вишгородської районної державної адміністрації (довідка №44 від 21.05.2026 р.), Комунальна установа «Інклюзивно–ресурсний центр» Новобілоуської сільської ради Чернігівського району Чернігвської області (довідка №01 –21/102 від 28.05.2026 р.), «Інклюзивно –ресурсний центр» Романівської селищної ради Житомирського району Житомирської області (довідка №18 –01/10 від 02.09.2026 р.). Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 01-04/131 від 31.07.2026 р.), Полтавський навчально–реабілітаційний центр Полтавської обласної ради (довідка з печаткою), Навчально –реабілітаційний центр «Надія» Вишгородської міської ради (довідка №43 від 10.06.2026 р.), Комунальний заклад «Харківська гуманітано–педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка №01 –12/621 від 17.08.2026 р.).

Особистий внесок кожного автора у фахових статтях, написаних у співавторстві. Доробок здобувача полягає у визначенні сутності психології родин дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців [3], а доробок керівника полягає у визначенні парадигмальних основ для обґрунтування психології родин дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців [3]. Здобувачем розроблено та експериментально перевірено модель психологічного

супроводу особистісного благополуччя молодших школярів, дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців [5], доробок керівника полягає в обґрунтуванні концептуальних складових психологічного супроводу [5]. Внесок здобувача полягає в визначенні архітектоніки дослідження особливостей психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців [6], в внесок керівника – в огляді досліджень в межах яких вивчався психологічний супровід молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців [6].

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати дослідження представлено на: *міжнародній науково–практичній конференції: «*Актуальні проблеми психології в умовах політичної та економічної нестабільності» (Дніпро, 2023). *Всеукраїнських науково–практичних конференціях:* «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (Київ, 2024); «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (Харків, 2025); «Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни» (Київ, 2025); «Психолого–педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів» (Київ, 2026); *засіданнях відділу психолого–педагогічного супроводу дітей з особливими потребами* Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2023 –2026 рр.).

Публікації. Зміст дисертаційної роботи викладено у 8 публікаціях (5 одноосібних і 3 у співавторстві), із них: 5 статей опубліковано у наукових фахових виданнях (категорія Б) із них 2 у співавторстві, затверджених МОН України; 3 тез апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (185 найменувань, з яких 35 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 297 сторінок, з них основний текст викладено на 221 сторінках. Робота містить 74 таблиць та 15 рисунків на 73 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

1.1. Теоретичний аналіз стану розробленості психологічного супроводу в сучасних дослідженнях

В останні десятиліття питання психологічного супроводу стали досить актуальними в сучасному дослідженні. Психологічний супровід відіграє ключову роль у різних сферах, починаючи від освіти та закінчуючи спортом і медициною. Відомо, що компетентна психологічна підтримка може значно полегшити адаптацію до нових умов, збільшити продуктивність та покращити загальний стан психічного здоров'я. Однак, в сучасних дослідженнях ще залишаються багато аспектів психологічного супроводу, які вимагають уваги та подальшого дослідження. У цьому контексті, теоретичний аналіз стану дослідження психологічного супроводу стає важливою передумовою для подальшого розвитку цієї галузі.

У літературі зустрічаються різні терміни для позначення психологічної допомоги, незалежно від того, чи вона надається здоровим людям, чи особам з особливими потребами. Серед них можна виділити такі терміни як «сприяння», «співбуття», «співпраця», а також «психологічний» або «соціально – психологічний супровід». Проте на практиці використовується переважно лише термін «супровід». Існують певні причини, що пояснюють цю популярність, одна з них полягає у глибинному смисловому співпадінні слова «супровід» і сутності психологічної допомоги особистості.

Сучасний психологічний супровід, що відбувається протягом тривалого часу, виступає ефективною формою сприяння повноцінному розвитку особи, включаючи активацію її психічних та фізичних ресурсів, а також розвиток

інтелектуального та особистісного потенціалу. Цей процес, особливо в контексті навчання у школі, включає психологічну підтримку, спрямовану на створення сприятливих умов для успішного навчання та розвитку особистості [47; 48; 49; 50].

Сучасні науковці наголошують на важливості психологічного супроводу, а також командної роботи всіх спеціалістів та сім'ї. Командний підхід під час психологічного супроводу, має велике значення, і полягає в його ефективності.

Перші серйозні дослідження цього явища були проведені Ю. Слюсаревим, який визначив психологічний супровід як форму недирективної психологічної допомоги, зосереджену на активізації внутрішніх ресурсів особистості та її саморозвитку [92].

За визначенням науковця О. Бондаренка, психологічна допомога означає забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки для людини або суспільства у складних ситуаціях, що виникають під час їхнього особистісного та соціального життя. Іншими словами, це конкретна реальність, психосоціальна практика, яка займається комплексом питань, проблем та ускладнень, пов'язаних з психологічним життям людини. У контексті цієї проблематики до суб'єктів, яким надається психологічна допомога, слід віднести не лише людину та суспільство, а також соціальну групу та організацію [8].

Дослідниця Н. Осухова розглядає супровід як модель психологічної допомоги, спрямовану на створення умов для реалізації індивідуально – особистісного потенціалу. У такому супроводі віддається перевага особистісно – орієнтованій взаємодії, де всі учасники змінюють свої позиції. Психолог тут виступає як партнер, що створює внутрішні умови для продуктивного проходження людиною кризового періоду і розвитку її особистості. Згідно з автором, завдання супроводу визначаються особистісними особливостями або сімейним контекстом тих, кому надається психологічна допомога, а також конкретною ситуацією, в якій відбувається цей супровід [92].

Низкою дослідників (Т. Калініна, В. Кобильченко, Г. Соколова) уточнено сутність психологічного супроводу у шкільному середовищі, визначивши його як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення сприятливих

умов для навчання та психологічного розвитку дітей у шкільних ситуаціях взаємодії [43; 44; 50; 119].

В системі психологічного супроводу А. Колупаєва визначає такі підходи:

- навчання батьків, (здійснюється для того, щоб батьки розуміли особливості своїх дітей та вміли з цим працювати);
- навчання дітей та реалізація в житті методів самоконтролю, зосередження уваги, стратегій навчання, організаційних навичок або соціальних навичок;
- допомога інших спеціалістів;
- інші втручання вдома та в освітньому закладі, спрямовані на підвищення самоповаги [57].

Основними характеристиками психологічного супроводу вважається процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальне життя людини. Результат психологічного супроводу особистості – формування нової життєвої якості – адаптивності, здатності самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та оточуючими у різних життєвих ситуаціях [43; 44; 50; 119].

Методологічними засадами розробки програм психологічного супроводу виступають наступні підходи:

– особистісно –орієнтований підхід (І. Бех, К. Роджерс, І. Якиманська), який акцентує на пріоритетності потреб, цілей та цінностей розвитку особистості при створенні системи психологічного супроводу. Це передбачає максимальний урахування індивідуальних особливостей кожної людини. Супровід має базуватися на потребах та інтересах конкретної особи, а не на заздалегідь визначених завданнях ззовні.

– концепція педагогічної підтримки (В. Кобильченко, І. Омельченко), яка аргументує необхідність супроводу процесу індивідуалізації особистості, розвитку її внутрішнього «я», створення умов для самовизначення та самореалізації через активну участь в суб’єкт–суб’єктних відносинах, співпрацю та спільну творчість.

– інтегративний підхід (В. Кобильченко) в межах якого обстоюється біопсихосоціальна єдність, яка синтезується в триєдину основу існування людини де одне від одного неможливо вилучити [48; 50; 54].

У процесі супроводу, психолог має сприяти у вирішенні таких основних завдань:

1) визначити поточне положення клієнта, з'ясувати його проблему та її корінні причини – це діагностика за традиційними термінами.

2) спільно з клієнтом визначити бажане майбутнє, створити візуальний образ того, куди він хоче дійти, і що відображає для нього благополуччя. Це допомагає встановити напрямок реабілітації та визначити шляхи досягнення цілей.

3) підтримати клієнта на шляху до досягнення його цілей та бажань. Подальший розвиток підходів до психологічного супроводу передбачає чітку розробку ідеології, спрямованої на створення психологічних умов для особистісного розвитку у різних мікро – та макро –соціальних ситуаціях [50].

Основні завдання психологічного супроводу включають:

– надання психологічної підтримки особам, які переживають емоційну дезадаптацію та високий рівень стресу.

– профілактика емоційної дезадаптації.

– збільшення стійкості до стресу та розвиток конструктивних стресових стратегій.

– підвищення рівня соціальної компетентності у кризових ситуаціях.

– сприяння саморозвитку та самовизначенню.

– профілактика та подолання труднощів у особистісному розвитку [48; 50; 54].

Говорячи про теоретичні засади супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) в сучасних умовах розвитку освіти, розглядає в своїх дослідженнях А Колупаєвої, О. Таранченко. Її дослідження сфокусовані та толерантному ставленні до дітей з особливими потребами. Залучення їх до всіх видів діяльності разом з іншими учнями, ні в якому разі не принижуючи їх. Завдяки толерантному ставленню діти досить швидко проходять період адаптації, та якісно

задієні в діяльність всього колективу. Через приклад дорослого, інші діти вчаться толерантного ставлення до інших та не принижують їх ніяким чином [57].

Питаннями теоретичних та методичних засад супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти, розглядає у своєму дослідженні А. Чобанян. Дослідниця обґрунтувала та запровадила систему супроводу в процесі інклюзивного навчання, яка спрямована на розвиток психофізичних особливостей дітей на основі толерантного ставлення та розуміння, до даної категорії дітей. Вміння знаходитися з такими дітьми в одній групі, коли приклад надають вихователі, а діти наслідують його [138].

У дослідженнях В. Кобильченко (2009), ми прослідковуємо теоретичну модель психологічного супроводу дошкільників, молодших школярів та підлітків з порушеннями зору [48].

Психологічний супровід є основним з шляхів психологічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливостями розвитку.

З метою забезпечення успішного психологічного супроводу та ефективної психологічної допомоги батькам, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, необхідно реалізувати на практиці наступні умови:

– комплексна та цілеспрямована організація психологічного супроводу.

– акцент на суб'єктності та особистісно зорієнтованому підході у випадку розвитку дитини раннього віку.

– інтеграція знань про психічний розвиток дитини та психологічний стан батьків.

– практично орієнтована корекційно –розвивальна діяльність, що акцентує на навичках навчання, адаптації, самообслуговуванні та спілкуванні.

– цілісний, тривалий та чітко структурований корекційно–розвитковий процес, адаптований до дітей різного віку.

– професійна кваліфікація спеціалістів, що забезпечують супровід (наприклад, фахівці, які працюють з батьками, повинні мати спеціальну підготовку та розуміти специфіку особливостей розвитку особистості).

– системний підхід до психологічного супроводу, що поєднує соціальну та психологічну допомогу.

– диференційований підхід до супроводу, що враховує індивідуальні потреби багатьох користувачів послуг, незалежно від їхнього віку, рівня розвитку та матеріального стану [48; 50; 90; 91].

Отже, можна зазначити, що структура психологічного супроводу включає різноманітні моделі та підходи, що відповідають різним травматичним чинникам. Ця структура розробляє відповідну систему акцентів для допомоги сім'ям на рівні психодіагностики, психоосвіти, психологічного консультування та психотерапії. У межах цих підходів важливо сформувати комплексне уявлення про основні аспекти психологічного супроводу та з'ясувати ключові взаємозв'язки в галузі вивчення структури психологічної підтримки батьків, які мають дітей з особливими освітніми потребами в українському контексті.

Психолого –педагогічні особливості супроводу дітей з порушеннями зору та слуху, розглядав В. Кобильченко. Він виокремлював важливість шкільного середовища, для будь якої дитини, адже процес соціалізації в школі найефективніший та базовий. В шкільному середовищі дитина засвоює свої соціальні ролі, що є важливим для подальшого становлення в суспільстві як індивідуальності [49].

Вчений наголошує на тому, що під час супроводу дітей, важливо акцентувати їх увагу на своїй індивідуальності та особистості, формування «Я» концепції. Рефлексивне «Я» відображає сукупність міжіндивідуальних взаємин і здатності ставати вагомим для самого себе. Потрібно створювати такі умови під час супроводу, щоб дитина фокусувалась на собі як особистості, та пов'язувала події з собою, а не чимось іншим [47].

Також вчений виділяв поведінкову теорію, «теорія біхевіористів». Через дану теорію, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами розглядається з боку поведінкового контролю та основних функцій поведінки людини. Адже в будь – якій певній дії поведінка особистості (дитини) переслідує певну мету. Спираючись

на аналіз поведінки, під час супроводу спеціаліст звертає увагу на поведінку та яку мету вона передбачає, потім долає її труднощі.

Виділимо 4 цілі поведінки: досягання бажаного; уникнення небажаного; привернення уваги; аутостимуляція (будь–які дії чи ситуації, які викликають небажану поведінку).

Якщо проаналізувати поведінку дитини, то надалі з легкістю можна її спрямувати в потрібному напрямку в залежності від цілей. В. Кобильченко також виокремив важливість психологічного супроводу педагогів. Під час психологічного супроводу дитини важливо, звертати увагу також і на педагогічний колектив, який безпосередньо співпрацює з дітьми. Через виникнення конфліктних ситуацій, спеціаліст має працювати з адміністрацією школи також [47; 48; 50].

Проблема психологічного супроводу сімей які виховують дитину з особливими освітніми потребами за останні роки набула великого розголосу М. Мушкевич, О. Реброва досліджували зазначене питання у своїх працях. Вченими досліджувалося питання сімейного супроводу родин які виховують дитину з особливими потребами та вироблення системи взаємодії з ними [77; 110; 111].

Дослідниця з проблем раннього розвитку Г. Кукуруза сформувала і досить чітко обґрунтувала психологічну модель раннього втручання. Дана модель побудована на основі суб'єкт–суб'єктного підходу, що базується на закономірностях онтогенетичного розвитку дитини раннього віку, враховує роль дитячо –батьківських стосунків та якості функціонування сім'ї при порушеннях здоров'я дитини.

Авторкою розроблено технологію комплексної міждисциплінарної оцінки розвитку дитини та якості дитячо–батьківських стосунків, а також:

– алгоритм формування та реалізації індивідуальних програм раннього втручання;

– запропоновано методику оцінки батьківських стосунків дітей;

– визначено критерії діагностики типів дитячо –батьківських стосунків та захисної копінг –поведінки батьків, зміст психокорекційної, психолого–

педагогічної та розвивально –формуючої складових психологічної моделі раннього втручання;

– розроблено процедуру поетапного узгодження фахівцями та батьками функціонального запиту, ключової проблеми та всієї індивідуальної програми раннього втручання;

– запропоновано та апробовано форму амбулаторного супроводу сім'ї, що дозволяє відстежувати та оперативно реагувати на динаміку розвитку дитини, зміни емоційного стану батьків, особливості дитячо –батьківських стосунків. Наголошує на важливості раннього втручання та навчанню батьків взаємодіяти з дітьми. Батьки несуть в собі великий приклад та віру в свої сили для дитини, їх важливість іноді недооцінена спеціалістами. Важливо, щоб вони супроводжували дитину та вчили її на основі свого прикладу [63].

У своєму дослідженні А. Душка висвітлила новий напрямок психологічної допомоги – психологічну синергетику, яка враховує синергетичні принципи та закономірності стосовно особистості батьків дітей з особливими освітніми потребами, їх психоемоційного стану, найближчого оточення та життя, діяльності в цілому. Наголошує на важливості супроводу не окремого члена родини, а її всієї разом [33].

У дослідженні обґрунтовано та розроблено психолого–синергетичну технологію допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами, а також дітям з ООП, яка базується на ідеях синергетики:

- врахування кризового стану батьків як основної умови розкриття мотиваційних ресурсів особистості (точка біфуркації);
- багато варіативності, альтернативних шляхів, розвитку;
- розвиток методів допомоги, заснованих на унікальних характеристиках кожної сім'ї як мікросоціальної групи, відбувається з обов'язковим використанням діалогу з батьками та за їх безпосередньої активної участі (закони резонансного збудження, явище синхронізації та коеволюції) батьки не пасивні слухачі, а активні учасники;
- безперервне використання зворотного зв'язку;

- накопичення інноваційних властивостей як основа постійних змін і здатність до самоорганізації.

Такої ж думки дотримувався у своїх дослідженнях Ю. Мартинюк, вивчаючи проблему з емоційних станів батьків дітей з різними рівнями психосоціального розвитку, а також дітей з особливими освітніми потребами. Автором було створено моделі емоційних станів батьків дітей з різним рівнем соціального розвитку, встановлено основні відмінності у психологічних складових емоційних станів батьків з різними рівнями психосоціального розвитку [72].

Психологічний супровід родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, базується на двох основних компонентах: психологічній діагностиці, розвитку для дитини та її батьків. Крім того, враховуються індивідуальні особливості кожної дитини та її сім'ї з метою стимулювання особистісного розвитку, уникнення стигматизації та інтеграції в суспільство. Системний підхід передбачає консолідацію та інтеграцію різних методів корекційної роботи, що спрямовані на розвиток дитини та підтримку сім'ї. Значна увага приділяється вибору психологічних методик, враховуючи особистісно орієнтований підхід [47,49, 50; 90; 92].

Узагальнюючи, психологічний супровід родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами, він включає в себе комплексну роботу з діагностики, корекції та психотерапії, спрямовану на особистісний розвиток, соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Вчений В. Кобильченко писав також про важливість психологічного супроводу педагогів. У сучасному відкритому демократичному суспільстві насамперед важливо забезпечити підготовку кваліфікованих педагогічних працівників для системи спеціальної освіти. Їхні професійні компетенції мають охоплювати не лише розуміння та об'єктивну оцінку складних процесів формування особистості дитини зі складними порушеннями, кризових станів та розвитку на різних вікових етапах, але й сприяти загальному розвитку самого педагога. Це означає формування у нього навичок критичного мислення та ефективної соціальної взаємодії. Зокрема, проблеми взаємин у педагогічному

колективі та з учнями можуть призводити до конфліктів, які стають особливо актуальними у сучасних умовах. Молоді вчителі часто залишають школу, а це веде до деформації установок на навчання та викладання, спаду престижу освіти та переоцінки цінностей. Це відчувають як педагоги, так і учні, що може призводити до відчуження від навчального закладу. Надмірне навантаження вчителів заважає їм задовольняти власні потреби у саморозвитку та відпочинку, що разом із низькою заробітною платою може викликати стресові реакції, тривожність та агресивність. Такі негативні емоції можуть впливати на спілкування вчителя з учнями, які несуть недоречні наслідки для педагогічного процесу [50].

Психічне перевантаження, що щоденно випадає на плечі педагога впливає на його особистість, вичерпує його енергію. Приходячи до класу або групи, перевтомлений вчитель втрачає стабільність стану, яка необхідна для успішної педагогічної діяльності. Він стає занадто збудженим, дратівливим, проявляє нетерплячість і гнів, впливаючи психологічно на учнів. Через постійне перевантаження вчитель не готовий позитивно приймати нововведення у школі та підвищувати свою професійну компетентність.

У цій ситуації сучасні психокорекційні методи можуть стати ефективною допомогою для педагогів–практиків, допомагаючи розвивати їхні внутрішні психологічні ресурси, проводити автокорекцію, самовдосконалення та відновлення.

Шкільний психолог виступає ключовою посадовою особою, яка може допомогти вирішенню багатьох психологічних та педагогічних проблем. Психологічний супровід педагогів дозволяє їм успішно подолати психологічні бар'єри, пов'язані з впровадженням нововведень у систему спеціальної освіти, розвиває стиль спілкування, позитивні стосунки з адміністрацією, батьками та учнями. Згідно з гуманістичною психолого–педагогічною парадигмою освіти, впровадження особистісно–орієнтованих технологій в освітній процес має важливе значення для психологічної роботи з педагогами.

Відношення вчителя до оцінки виступає як основний педагогічний виклик у взаємодії з учнями та їхніми батьками. Освітній процес осіб з особливими

потребами визначається, передусім, як спільна соціальна взаємодія різних учасників (вчителів, учнів та їхніх батьків), яка проявляється у різних комунікативних ситуаціях. Взаєморозуміння між усіма учасниками цієї соціальної взаємодії досягається через взаємну рефлексію та емпатію.

Психологічний супровід вчителів перш за все спрямований на психопрофілактику, що передбачає формування у них навичок психічної саморегуляції та комунікативної компетентності. Це в свою чергу сприятиме уникненню конфліктів або, у разі їх виникнення, сприятиме успішному їх вирішенню, що підвищить ефективність освітнього та корекційно–розвиткового процесів [50].

Отже, можемо зробити висновок, що психологічний супровід, являє собою багатоетапний процес. В даний час ще не склалося єдиної моделі за якою проводиться психологічний супровід, але проаналізувавши наукову літературу, можна дійти висновків, що таких моделей існує не мало. Велика кількість науковців досліджували його з різних сторін. Головним можемо виділити, першопричину, чому об’єкт потребує супроводу. На жаль в наших реаліях це дуже важливий етап роботи з сім’ями та фахівці повинні розуміти головні етапи його дослідження.

Дослідники зазначають, що головною метою психологічного супроводу дітей з особливими потребами є дитячо–батьківські відносини. Саме через відносини з батьками покращується та розвивається особистість дитини. Коли дитина розуміє та може взаємодіяти зі своїми близькими, за таких умов вона краще пізнає себе.

1.2. Психологічний супровід в умовах криз та соціальних трансформацій

Психологічний супровід в умовах криз і соціальних трансформацій є не лише актуальним, а й життєво необхідним для багатьох людей, особливо в країнах, де ці процеси набувають загрозливих масштабів. Україна, яка сьогодні переживає одну з найскладніших сторінок своєї історії, стикається з викликами, що виходять за межі звичних уявлень про кризові ситуації. Війна, яка триває вже тривалий час,

несе з собою не тільки фізичні руйнування, а й глибокі психологічні травми, які можуть мати довготривалі наслідки для мільйонів людей.

Військові, які щодня ризикують своїм життям, захищаючи свою країну, стикаються з екстремальним рівнем стресу, що може призводити до важких психологічних станів. Після повернення з фронту, багато з них виявляються неспроможними самостійно впоратися з наслідками пережитого, що вимагає кваліфікованої психологічної підтримки. Однак не тільки військові потребують уваги. Тисячі цивільних осіб, які втратили свої домівки, родини, роботу та звичне життя, також перебувають у стані постійного стресу та тривоги, намагаючись знайти нове місце в цьому світі.

Переселенці, які змушені шукати прихистку в інших регіонах або країнах, зіштовхуються з викликами, що пов’язані з адаптацією до нових умов життя. Втрата почуття стабільності, невизначеність майбутнього, постійний страх за близьких – усе це створює середовище, де психологічні проблеми можуть посилюватися. Такі люди часто потребують не лише матеріальної допомоги, але й підтримки фахівців, які зможуть допомогти їм знову знайти точку опори.

Соціальні трансформації, викликані війною, охоплюють різні аспекти суспільного життя. Вони змінюють соціальні зв’язки, викликають зміни у ціннісних орієнтирах і підходах до життя. В умовах таких змін важливо не лише реагувати на кризи, але й вміти їх передбачати, готуючи суспільство до можливих психологічних викликів. Зараз, як ніколи, потрібні стратегії, які дозволять знизити негативний вплив кризових ситуацій на психіку людей, допоможуть їм адаптуватися до нових реалій, знайти внутрішні ресурси для подолання труднощів.

Отже, роль психологічного супроводу в умовах криз та соціальних трансформацій є важливою складовою збереження психічного здоров’я суспільства. Вона охоплює не лише індивідуальну підтримку, але й комплексний підхід до вирішення проблем, що виникають у суспільстві внаслідок кризових явищ. Такий супровід дозволяє зменшити негативний вплив криз на окремих людей і суспільство в цілому, сприяючи стабілізації та поступовому відновленню нормального життя.

У перекладі з грецької мови слово «*криза*» означає зміну напрямку, прийняття рішення або здійснення вибору. Воно відображає момент, коли необхідно прийняти важливе рішення, яке може змінити хід подій або життя людини. Крім того, серед інших значень цього терміну можна знайти і таке, як «суд», що підкреслює аспект оцінки та вирішення в критичній ситуації. Таким чином, поняття кризи включає в себе ідею певного переломного моменту, коли людина опиняється перед необхідністю обирати новий шлях, вирішувати складну проблему або переосмислювати своє життя, водночас стикаючись з внутрішньою або зовнішньою оцінкою своїх дій та рішень [18].

Життєві кризи – це періоди інтенсивних психологічних викликів і нестабільності, коли людина стикається з надзвичайно складними життєвими ситуаціями або подіями. Ці кризові моменти можуть бути спричинені різноманітними обставинами, такими як розлучення, смерть близької людини, втрата роботи, серйозні захворювання, фінансові труднощі, катастрофи, конфлікти або зміни в соціальному чи особистому статусі. Такі події здатні порушити звичний ритм життя, створюючи величезний емоційний тиск і викликаючи сильні психологічні реакції, як –от тривога, страх, відчай, гнів або відчуття безпорадності [37].

Життєві кризи часто впливають не лише на психологічне, але й на фізичне благополуччя людини. Вони можуть супроводжуватися зниженням самооцінки, виникненням сумнівів щодо власних здібностей, зміною уявлень про життєву мету і сенс існування. У моменти кризи людина може ставити під сумнів свої життєві цілі, відчувати розгубленість або навіть втраченість у поточних обставинах. Це може призвести до дезорієнтації та потреби переосмислити власні цінності й переконання.

Проте, попри те, що кризи є важкими періодами, вони також можуть стати поштовхом для особистісного зростання і розвитку. Під час кризи людина може знайти нові підходи до вирішення проблем, переосмислити свої пріоритети та цінності, а також розвинути нові навички подолання труднощів. Криза, хоч і викликає значний стрес, може стати каталізатором для позитивних змін, сприяючи

глибшому розумінню себе і свого життя, а також відкриттю нових життєвих можливостей. Таким чином, життєві кризи, попри їхню складність і болючість, можуть мати конструктивний потенціал, який, за умови належної підтримки і саморефлексії, допоможе людині не лише подолати труднощі, але й знайти новий, більш усвідомлений напрямок у своєму житті.

Досить цікаво, як концепцію розвитку особистості через кризи розглядає Е. Еріксон. Його підхід заслуговує на особливу увагу, тому пропоную заглибитися в це питання детальніше. Е. Еріксон висловлював думку, що розвиток особистості відбувається у визначеному, наперед заданому порядку, проходячи через вісім ключових стадій психосоціального розвитку. Ці стадії охоплюють увесь життєвий шлях людини – від дитячих років до зрілості. На кожному етапі розвитку індивід стикається з певною психосоціальною кризою, яка відіграє вирішальну роль у формуванні його особистості. Залежно від того, як людина долає ці кризи, вони можуть позитивно або негативно вплинути на її подальший розвиток. Таким чином, кожна стадія є своєрідним випробуванням, що визначає напрямок, у якому буде розвиватися особистість у майбутньому [122].

Для Е. Еріксона кризи, з якими стикається людина на кожному етапі свого розвитку, мають психосоціальний характер. Це означає, що вони виникають унаслідок конфлікту між внутрішніми психологічними потребами індивіда та вимогами, які ставить перед ним суспільство. Відповідно до теорії Е. Еріксона, успішне подолання кожної з цих стадій сприяє формуванню здорової та гармонійної особистості, а також призводить до набуття важливих життєвих чеснот. Ці чесноти є своєрідними внутрішніми ресурсами, які зміцнюють Его і допомагають індивіду долати наступні кризи, що виникають на подальших етапах життя [122].

Якщо ж людина не в змозі успішно пройти якусь із стадій, це може негативно вплинути на її здатність справлятися з наступними кризами. В результаті, особистість може стати менш стійкою, а рівень самоповаги – знизитися. Однак, важливо зазначити, що навіть якщо певна стадія була пройдена невдало, існує можливість повернутися до її вирішення на пізніших етапах життя. Це дає шанс на

перегляд і переосмислення попередніх криз, що, в свою чергу, може сприяти подальшому розвитку особистості і відновленню її внутрішнього балансу.

Отже, кризи є невід'ємною частиною життя людини і можуть виникати в різних аспектах її існування. Вони можуть впливати на фізичне та психічне здоров'я, соціальні взаємини, кар'єру, ідентичність, а також на загальний життєвий напрямок. Оскільки кризи проявляються в багатьох формах і впливають на різні сфери життя, їх можна класифікувати за кількома основними категоріями.

На мою думку, для більшої ясності та розуміння різноманітних кризових ситуацій, їх доцільно поділити на кілька основних груп: особистісні, вікові, професійні, соціальні, сімейні, кризи здоров'я та екзистенційні кризи. Така класифікація допоможе чіткіше визначити природу кожної кризи та знайти відповідні підходи для їх подолання. Детальна інформація про ці групи криз представлена в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Класифікація криз

Тип кризи	Характеристика	Приклади
Особистісні кризи	Кризові моменти, що виникають внаслідок внутрішніх конфліктів, самопізнання, ідентичності та самооцінки.	Криза ідентичності, криза сенсу життя, екзистенційна криза.
Вікові кризи	Кризові періоди, пов'язані зі змінами в життєвих етапах, зумовлені біологічними або соціальними факторами.	Підліткова криза, криза середнього віку, криза старіння.
Професійні кризи	Кризові ситуації, що виникають у сфері роботи або кар'єри, пов'язані з професійною діяльністю та розвитком.	Вигорання, криза зміни кар'єри, криза професійної невизначеності.
Соціальні кризи	Кризові ситуації, викликані змінами у соціальному оточенні або умовах життя людини.	Криза адаптації до нового середовища, розлучення, втрата соціального статусу.

Продовження таблиці 1.1.

Сімейні кризи	Кризові моменти, що виникають у контексті сімейних відносин і динаміки сім'ї.	Криза шлюбу, криза розлучення, криза після народження дитини.
Кризи здоров'я	Кризи, пов'язані з фізичним або психічним здоров'ям людини, що викликають зміни в життєвій ситуації.	Криза після діагнозу серйозної хвороби, криза відновлення після травми.
Екзистенційні кризи	Кризові моменти, пов'язані з пошуком сенсу життя, роздумами про смерть, свободу, самотність, або інші фундаментальні питання існування.	Криза сенсу життя, криза смерті, екзистенційна тривога.

Інші дослідники, такі як І. Гаркуша та С. Дубінський, у своїх наукових працях пропонують дещо іншу класифікацію видів криз (див. рис. 1.1.). На основі запропонованої класифікації життєвих криз, яку розглядають дослідники, можна відзначити, що вони виділяють різні типи криз, зокрема кризи першого та другого роду, мікрокризи, а також так звані «мерехтливі кризи». Ці типи криз мають свої характерні риси та можуть відрізнятися за причинами виникнення, глибиною впливу на особистість та тривалістю [18, с. 51].

Загалом, на мою думку, такий підхід до класифікації, запропонований І. Гаркушою та С. Дубінським, допомагає більш структуровано та систематично розглядати кризові ситуації, що виникають у житті людини. Вони враховують як мікрорівневі аспекти, пов'язані з короткочасними чи локальними кризами, так і більш масштабні, які можуть впливати на основні життєві орієнтири та викликати серйозні внутрішні конфлікти. Ця класифікація дозволяє фахівцям у сфері психології та соціальної роботи ефективніше визначати та аналізувати різні види криз для надання адекватної підтримки.



Рисунок 1.1. Види криз на за психологічними дослідженнями [18, с. 51]

Загалом, кризи відіграють важливу роль у житті кожної людини, слугуючи як викликом, так і можливістю для особистісного зростання. Різні підходи до класифікації криз дозволяють більш глибоко зрозуміти їхню природу, походження та вплив на особистість. Як особистісні, вікові, соціальні чи професійні кризи, так і кризи першого та другого роду, мікрокризи та «мерехтливі» кризи, кожна з них може залишати свій слід у житті людини.

Незважаючи на те, що кризи можуть викликати значний стрес і порушувати звичний хід життя, вони також відкривають нові можливості для самопізнання і переосмислення життєвих цінностей. Важливо усвідомлювати, що кризи можуть мати як негативні, так і позитивні наслідки, залежно від того, як ми їх сприймаємо та якими способами їх долаємо. Розуміння цього дозволяє краще підготуватися до подолання кризових ситуацій та використати їх на благо особистого розвитку.

Сучасні соціальні трансформації є явищем, яке значною мірою впливає на всі аспекти життя суспільства. Вони охоплюють широкий спектр змін, що відбуваються у соціальній, економічній, політичній та культурній сферах. Ці зміни часто викликані глобалізацією, розвитком технологій, міграційними процесами, соціальними конфліктами та іншими значущими подіями, які змінюють структуру та функціонування суспільства. В умовах таких трансформацій багато людей стикаються з новими викликами, які вимагають адаптації та перегляду звичних моделей поведінки, цінностей і способу життя. Це явище має комплексний характер, тому розуміння соціальних трансформацій є важливим для аналізу

сучасних процесів у суспільстві та пошуку ефективних рішень для подолання викликів, які вони ставлять перед нами.

Дослідження соціальних трансформацій в Україні, що активізувалися у 1990 –х роках, стали важливою темою для вітчизняних науковців. Особливістю цих досліджень було тісне переплетення теоретичних розробок із емпіричними даними, що дозволяло створити більш повну та глибоку картину суспільних змін. Філософ Є. Борінштейн, аналізуючи ці процеси, звертає увагу на те, що саме ця синергія теорії та практики відкрила новий напрямок у наукових дослідженнях. Він підкреслює, що такий підхід є ключовим для розуміння складних і багатовимірних процесів трансформації суспільства [9, с. 14].

На підтримку цієї думки виступає і знаний український історик Я. Грицак [23, с. 60]. Він зазначає, що в модернізаційних підходах до вивчення української реальності помітно з'явилася нова тенденція, яка полягає у відході від традиційного акценту на соціально–економічних аспектах до культурологічно орієнтованих інтерпретацій. Це означає, що дослідники все більше звертають увагу на роль культурних факторів у формуванні сучасного українського суспільства, його цінностей, ідентичності та соціальних відносин.

Така переорієнтація є знаковою, оскільки в умовах соціальних трансформацій культурні аспекти набувають все більшого значення для розуміння змін, що відбуваються на макро – і мікрорівнях суспільства. Ці зміни спричиняють глибокі зрушення у всіх сферах життя, починаючи від індивідуальної свідомості і закінчуючи суспільними інституціями. Таким чином, перехід від соціально – економічного до культурологічного підходу у дослідженнях можна розглядати як своєрідну відповідь на нові виклики часу, які вимагають від науковців більш гнучкого і комплексного підходу до аналізу сучасних процесів.

Згодом українські дослідники почали усвідомлювати, що соціокультурні чинники мають не менше значення у процесах суспільних трансформацій, ніж матеріальні. Ці чинники, за своєю природою, виходять за межі економічних і технологічних аспектів і охоплюють нематеріальні сфери людського існування. Наприклад, радикальна зміна духовних і ціннісних орієнтацій, поява нових

напрямів у мистецтві, встановлення нових соціальних ідеалів та моральних норм впливають на суспільство з такою ж силою, як і суто матеріальні чинники. Ба більше, можна стверджувати, що вплив духовно–ціннісних складників на хід історичних подій у сучасному світі постійно зростає, що особливо помітно у переломні епохи. Отже, для адекватного розуміння трансформаційних процесів у посткомуністичних суспільствах потрібен комплексний підхід, який враховує як матеріальні, так і ідеально –ціннісні аспекти. Соціально –культурна реальність має розглядатися як багаторівневе утворення, що поєднує матеріальні та нематеріальні складники [37; 38].

Іншою роботою, що викликає великий інтерес, є дослідження Л. Нагорної під назвою «Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей лінгвістичної політики». У цій праці авторка розкриває важливість мови та мовної політики як ключових складових соціокультурних трансформацій. Нагорна аргументує, що мова є не просто засобом пізнання, а радше інструментом, що формує соціальну реальність. Цей процес відбувається незалежно від намірів та суб'єктивних бажань політичних діячів, які беруть участь у цьому процесі. Мова виступає як важіль, який впливає на конструювання соціальних структур та ідентичностей у суспільстві.

Крім того, Л. Нагорна підкреслює, що мова виконує не лише традиційні «комунікативні та символічні» функції, але також має важливе значення в інших аспектах суспільного життя. Зокрема, вона відіграє роль у визначенні ідентичності (ідентифікаційна функція), впливає на естетичне сприйняття (естетична функція), слугує засобом найменування та позначення (номінативна функція), а також бере участь у формуванні та підтриманні культурних традицій і норм (культуротворча функція). Таким чином, мовна політика стає невід'ємним елементом, який не лише відображає соціальні трансформації, а й активно сприяє їх здійсненню, впливаючи на всі аспекти життя суспільства [78].

На мою думку, сучасні соціальні трансформації в Україні є відображенням глибоких змін, що відбуваються в суспільстві на всіх рівнях. З одного боку, ці

трансформації є наслідком економічних і політичних реформ, а з іншого – реакцією на зовнішні виклики, такі як війна і глобалізація.

По–перше, значний вплив на соціальні процеси в Україні має війна, яка змінила соціальну структуру і породила нові виклики для адаптації внутрішньо переміщених осіб та військових. Це, в свою чергу, веде до потреби в оновленні соціальних служб і психологічної підтримки для цих груп населення.

По–друге, зміни в економічному середовищі та модернізація виробництв вимагають нових підходів до освіти і підготовки кадрів. Зростання ролі технологій і цифровізації веде до трансформацій у сфері освіти та професійного навчання, що створює нові можливості і виклики для молоді.

По –третє, соціальні зміни також відображаються в культурних та ціннісних трансформаціях. Сучасні соціальні тенденції, такі як зростання рухів за права людини і рівність, впливають на формування нових соціальних норм і практик, що може впливати на стосунки між людьми і соціальні інститути.

Загалом, ці трансформації створюють нові можливості для розвитку, але також вимагають адаптації і нових підходів до управління соціальними процесами.

На нашу думку, психологічний супровід є надзвичайно важливим компонентом у процесі підтримки людей, особливо в умовах криз та соціальних трансформацій. Психологічна підтримка допомагає людині не лише впоратися з труднощами та стресовими ситуаціями, але й знайти внутрішні ресурси для адаптації та розвитку.

Особливо важливим є психологічний супровід у контексті війни, коли люди стикаються з глибокими емоційними переживаннями, втратами, а також викликами адаптації до нових умов життя. Це стосується як військових, що повертаються з зони бойових дій, так і внутрішньо переміщених осіб, які опинилися в новому соціальному середовищі.

На нашу думку, без належної психологічної підтримки людина може зіткнутися з більш серйозними психологічними проблемами, такими як посттравматичний стресовий розлад, депресія або тривожні розлади. Тому

важливо, щоб психологічний супровід був доступний і своєчасний, а також враховував індивідуальні потреби кожної людини.

Загалом, психологічний супровід є не лише засобом подолання кризових ситуацій, але й важливим елементом у процесі особистісного розвитку і відновлення психічного здоров'я, що, на нашу думку, є важливим для благополуччя кожного індивіда.

А. Журавель трактує поняття «психологічний супровід» як процес, який включає в себе організацію та реалізацію комплексу заходів, спрямованих на подолання різних труднощів, підвищення загальної та ситуативної психологічної стійкості, а також на забезпечення успішного виконання завдань в різних умовах діяльності. Це визначення дає можливість виділити ключові структурні компоненти психологічного супроводу. Насамперед, це основна мета, яка полягає в забезпеченні психологічної підтримки, необхідної для збереження психологічної рівноваги і ефективності діяльності [40, с. 20].

Крім того, він підкреслює важливість визначення суб'єктів і об'єктів психологічного супроводу. Суб'єктами є ті, хто надає психологічну підтримку, зокрема, психологи та інші фахівці, тоді як об'єктами є особи або групи, які потребують цієї підтримки. Важливим аспектом також є визначення основних напрямків, по яких проводиться психологічний супровід, що охоплюють різні сфери життя та діяльності. Це можуть бути як особистісні, так і професійні аспекти, що потребують уваги.

Також важливо виділити форми, методи та засоби, які використовуються для здійснення психологічного супроводу. Форми можуть бути індивідуальними або груповими, методи – різноманітними, від консультацій і тренінгів до психотерапії та інших технік. Засоби ж можуть включати як вербальні, так і невербальні інструменти, які спрямовані на досягнення поставленої мети. Таким чином, психологічний супровід, за визначенням А. Журавля, є комплексним і багатогранним процесом, що враховує різні аспекти людської діяльності та психологічної стійкості, забезпечуючи підтримку та розвиток необхідних якостей у суб'єктів.

На наше переконання, психологічний супровід можна трактувати як систематичний та цілеспрямований процес, що включає в себе комплекс заходів, спрямованих на підтримку і розвиток психологічної стійкості, гармонізації внутрішнього стану особистості та сприяння її ефективній адаптації до різних життєвих і професійних умов. Психологічний супровід передбачає індивідуальний підхід до кожного суб'єкта, врахування його особливостей, потреб та ситуаційних викликів, і охоплює різні методи, форми і засоби, що забезпечують максимально можливий рівень психологічного благополуччя та успішності в діяльності.

Багато вчених у сучасній літературі розглядають психологічний супровід переважно з педагогічної точки зору, особливо коли він стосується дітей та підлітків. У такому контексті психологічний супровід має на меті не лише допомогти молодим людям впоратися з викликами, з якими вони стикаються в процесі навчання та соціалізації, але й сприяти їхньому всебічному розвитку. Це включає підтримку в адаптації до навчальних вимог, формування стійкості до стресових ситуацій, розвиток комунікативних навичок, а також сприяння емоційному і соціальному благополуччю.

Психологічний супровід в освітньому середовищі також спрямований на створення сприятливого клімату для розвитку особистості, де діти та підлітки можуть відчувати себе захищеними, зрозумілими та підтриманими. Він відіграє важливу роль у формуванні здорового психологічного фону, який є основою для успішного навчання та розвитку позитивних міжособистісних відносин.

У рамках гуманістичної парадигми сучасної освіти останнім часом набирає популярності ідея психолого –педагогічного супроводу розвитку дітей та підлітків. Цей підхід став одним із найбільш поширених у роботі психологічної служби як у загальній, так і в спеціальній освіті. Особливої уваги заслуговує модель супроводу, яка здобула визнання завдяки своїй здатності інтегрувати педагогічні та психологічні аспекти підтримки молодих людей [50].

За дослідженнями В. Кобильченко та І. Омельченко, психолого–педагогічний супровід розглядається як комплексна технологія, що об'єднує два ключові елементи. Перший компонент включає педагогічну підтримку дитини на

певних етапах її розвитку, що сприяє її освітньому та особистісному зростанню. Другий компонент забезпечує психологічну допомогу як самій дитині, так і її найближчому оточенню, включаючи дорослих, які залучені до процесу супроводу. Цей підхід допомагає подолати особистісні та міжособистісні труднощі, що виникають у процесі розвитку та соціалізації дитини [54, с. 224].

Таким чином, психолого–педагогічний супровід є не просто інструментом допомоги, а потужним засобом для створення сприятливих умов для розвитку дитини в сучасному освітньому середовищі. Він спрямований на всебічну підтримку, яка враховує як освітні, так і психологічні потреби, що є особливо важливим у контексті адаптації до нових умов та подолання життєвих викликів.

На думку В. Кобильченко, психолого–педагогічний супровід повинен охоплювати всіх учасників соціально –педагогічної взаємодії, зокрема школярів з особливими освітніми потребами, їхніх батьків та найближчих родичів, педагогів і адміністрацію навчального закладу. Крім того, сучасна концепція психолого – педагогічного супроводу передбачає його комплексний і інтегративний підхід. Це означає, що важливими компонентами цієї технології є не лише педагогічна підтримка дитини на певному етапі її розвитку, але й надання психологічної допомоги як самій дитині, так і її найближчому оточенню. Такий підхід спрямований на подолання особистісних і міжособистісних проблем, що можуть виникати під час навчання і розвитку [50].

Психологічний супровід включає різноманітні форми та методи, що дозволяють забезпечити ефективну підтримку та допомогу в різних умовах діяльності. Пропоную розглянути деякі з них більш детально:

Індивідуальне консультування. Один із найпоширеніших методів, де психолог працює безпосередньо з людиною, допомагаючи їй вирішувати особистісні чи професійні проблеми. Це може бути як разова консультація, так і серія зустрічей.

Групова терапія та тренінги. Цей метод орієнтований на роботу з групою людей, які мають схожі проблеми чи потреби. Групова робота сприяє формуванню

підтримуючого середовища та дозволяє учасникам обмінюватися досвідом, вчитися один у одного.

Психоедукація. Включає навчання та підвищення обізнаності клієнтів щодо психологічних аспектів їхньої проблеми. Вона може бути у формі лекцій, семінарів або інформаційних буклетів, спрямованих на підвищення розуміння психологічних процесів [10].

Психодіагностика. Використовується для оцінки психологічного стану індивіда, визначення його сильних та слабких сторін, що допомагає розробити індивідуальний план супроводу. Це можуть бути різні тести, опитування, спостереження.

Коучинг. Націлений на досягнення конкретних цілей у професійному або особистому житті клієнта. Коуч допомагає знайти шляхи досягнення бажаних результатів, використовуючи мотиваційні техніки та методи розвитку особистих якостей.

Психологічний тренінг. Направлений на розвиток певних навичок, таких як стресостійкість, комунікативні навички, управління емоціями. Тренінги можуть бути як груповими, так і індивідуальними.

Арт –терапія. Застосування творчих методів, таких як малювання, музика, танці, для вираження емоцій та опрацювання внутрішніх конфліктів. Цей метод особливо ефективний у роботі з дітьми та підлітками.

Психологічна підтримка в кризових ситуаціях. Це негайна допомога людині, яка опинилася у важкій життєвій ситуації, наприклад, під час втрати близького, серйозної хвороби або іншої кризової події.

На нашу думку, різноманітність форм і методів психологічного супроводу свідчить про важливість індивідуального підходу до кожного клієнта. Ми суголосні з думкою науковців, що комплексний підхід, який враховує специфіку особистості, дозволяє досягти найкращих результатів у підтримці психологічного благополуччя людини. Важливо також зазначити, що застосування цих методів повинно бути адаптоване до конкретних потреб клієнта, з урахуванням його індивідуальних особливостей та життєвих обставин.

Психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій є надзвичайно важливим аспектом, оскільки ці ситуації часто спричиняють значний стрес та психологічний дискомфорт. Доречно виділити кілька наступних ключових аспектів цього процесу:

- кризові ситуації, такі як війна, природні катастрофи або соціальні перевороти, можуть призвести до травматичних переживань. Психологічний супровід допомагає індивідам справлятися з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) та іншими стресовими реакціями;
- соціальні трансформації часто призводять до змін у соціальному середовищі, які можуть вимагати адаптації. Психологічний супровід допомагає людям, які зазнали змін, таким як внутрішньо переміщені особи, адаптуватися до нових умов життя, включаючи інтеграцію в нові соціальні та культурні контексти;
- діти та підлітки, які переживають кризу, можуть мати труднощі в навчанні та соціалізації. Психологічний супровід в освітніх установах включає інтервенції для підтримки емоційного та психологічного благополуччя учнів, забезпечення необхідних ресурсів та розробку спеціальних програм підтримки;
- важливо враховувати особливості потреб різних груп, таких як військовослужбовці, сім'ї військових, ветерани та внутрішньо переміщені особи. Психологічний супровід має бути адаптований до специфіки потреб кожної з цих груп, забезпечуючи відповідну підтримку та ресурси.

Звичайний психологічний супровід і психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій мають як спільні риси, так і певні відмінності, обумовлені специфікою умов, у яких він здійснюється (див. табл. 1. 2.).

Отже, з представленої таблиці можемо зробити висновок, що психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій вимагає особливої уваги через підвищений рівень стресу, гострі проблеми та непередбачувані ситуації, з якими стикаються люди. У таких умовах важливо не лише підтримувати емоційне благополуччя, а й допомагати клієнтам швидко адаптуватися до нових реалій та зберігати психічну стійкість. Зазвичай цей супровід потребує застосування спеціалізованих методів, таких як кризове консультування та робота з травмою, що

Таблиця 1.2.

Порівняння спільних та відмінних рис звичайного психологічного супроводу та психологічного супроводу за умов криз та соціальних трансформацій

Аспект	**Звичайний психологічний супровід**	**Психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій**
Мета	Підтримка емоційного та психологічного благополуччя індивіда.	Збереження психічної стійкості в умовах криз і соціальних змін.
Фокус	Індивідуальні проблеми (стрес, тривожність, міжособистісні конфлікти).	Гострі проблеми, пов'язані з кризовими ситуаціями та змінами в суспільстві.
Контекст	Звичайні життєві ситуації та виклики.	Надзвичайні ситуації, соціальні кризи, війни, катастрофи.
Методи та форми роботи	Індивідуальні та групові консультації, тренінги, психотерапія.	Кризове консультування, психологічна допомога, робота з травмою.
Часовий аспект	Тривалий, систематичний підхід.	Швидка, інтенсивна допомога на короткий термін.
Рівень стресу	Звичайний помірний	Високий рівень стресу та тривоги, часто супроводжується посттравматичними симптомами.
Залученість суспільства	Менш залежний від зовнішніх соціальних змін.	Тісно пов'язаний з суспільними та соціальними процесами.
Цільова група	Індивіди з психологічними потребами.	Групи, що переживають кризові події: переселенці, військові, постраждалі від катастроф.
Гнучкість та адаптивність	Застосовуються стандартні підходи до вирішення проблем.	Вимагає високої гнучкості та адаптації до нових, непередбачуваних умов.

вимагає від психолога глибшого досвіду та більшої гнучкості. Зважаючи на високий рівень стресу, з яким стикаються клієнти, основним завданням психолога

стає швидке усунення гострих симптомів та підтримка на короткий термін, що часто вимагає інтенсивної та негайної допомоги.

Психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій має свої унікальні особливості, які значно відрізняються від традиційного підходу до надання психологічної допомоги. У таких умовах психолог стикається з викликами, які виходять за межі звичайних життєвих проблем, і часто має працювати в умовах надзвичайних ситуацій, коли час для реакції обмежений, а наслідки можуть бути значними.

Однією з головних особливостей є необхідність швидкої та ефективної реакції на ситуацію. Люди, які переживають кризу або соціальні трансформації, часто перебувають у стані сильного стресу, тривоги чи навіть паніки. Вони можуть втратити відчуття безпеки та контролю над своїм життям, що підвищує рівень психологічного напруження. У таких випадках психолог має діяти швидко, щоб допомогти клієнту стабілізуватися, усунути гострі симптоми, такі як панічні атаки, гостру тривогу або навіть суїцидальні думки. Це вимагає від фахівця не лише високого рівня професійної підготовки, але й здатності приймати рішення в умовах невизначеності та обмеженого часу.

Інша важлива особливість полягає в тому, що в таких умовах психологічна допомога часто надається не індивідуально, а в рамках групової роботи або навіть у масштабі цілих спільнот. Це може бути робота з групами переселенців, які втратили свої домівки, або з людьми, які пережили травматичний досвід під час війни чи катастрофи. Тут важливо не лише надавати індивідуальну підтримку, але й враховувати динаміку групи, соціальні зв’язки та колективний досвід. Психолог має розуміти, як соціальний контекст впливає на психіку людини, і бути готовим працювати з колективними травмами та втратами.

Крім того, соціальні трансформації, такі як зміна політичної ситуації, економічні кризи або інші значущі зміни в суспільстві, також мають великий вплив на психологічний стан людей. У таких умовах люди можуть відчувати невпевненість у майбутньому, втрату орієнтирів та цінностей, а також складнощі з адаптацією до нових реалій. Психолог у такій ситуації має допомогти клієнтам

знайти нові способи адаптації, підтримати їх у процесі пошуку сенсу та цілей у нових умовах, а також допомогти відновити внутрішній баланс.

Загалом, психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій вимагає від фахівця значної гнучкості, здатності адаптуватися до нових і часто непередбачуваних ситуацій, а також готовності працювати в умовах високого рівня стресу. Це також потребує глибшого розуміння соціальних процесів та їхнього впливу на психіку людини, що робить цей вид супроводу надзвичайно складним, але водночас важливим у контексті підтримки психічного здоров'я в складні часи.

На основі розгляду сутності та змісту криз, сучасних соціальних трансформацій в Україні, теоретичних аспектів психологічного супроводу та особливостей психологічної роботи за певних умов можна зробити кілька ключових висновків.

По–перше, кризи, як глибокі порушення звичного стану, мають значний вплив на психіку людей, викликаючи серйозні емоційні та психологічні збурення. Такі ситуації вимагають особливої уваги до механізмів адаптації, оскільки від цього залежить, чи зможе людина зберегти свою психічну стійкість та знайти нові способи функціонування в умовах невизначеності.

По–друге, сучасні соціальні трансформації в Україні, що включають політичні, економічні та суспільні зміни, створюють додатковий тиск на людей. Вони стикаються з новими викликами, такими як втрата стабільності, зміна соціальних ролей та цінностей, що потребує не лише індивідуальної, але й колективної адаптації.

Теоретичні аспекти психологічного супроводу показують, що успішна психологічна допомога залежить від глибокого розуміння природи кризи, вміння оцінити індивідуальні та соціальні фактори, а також застосування відповідних методів та технік. Це включає не лише індивідуальну терапію, але й роботу з групами та спільнотами, які переживають колективні травми.

Особливості психологічного супроводу в умовах криз та соціальних трансформацій полягають у необхідності швидкої, адаптивної та ефективної реакції. Психологи мають бути готові до роботи в умовах високого рівня стресу,

допомагаючи людям знайти внутрішні ресурси для подолання складних життєвих обставин. Водночас, вони повинні враховувати соціальний контекст, який суттєво впливає на психічний стан клієнтів.

Таким чином, психологічний супровід за умов криз та соціальних трансформацій є комплексним процесом, що вимагає глибокого професійного підходу, адаптивності та чутливості до змінних умов, а також здатності працювати не лише з індивідами, але й з цілими спільнотами, які переживають колективні виклики.

1.3. Структурна модель особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються у родинах військовослужбовців

Проблема функціонування родини військовослужбовця, яка виховує дітей з особливими освітніми потребами, є складною і багатогранною. Особливості професійної діяльності військовослужбовців передбачають високий рівень стресу, часті відрядження та вимоги до адаптивності, які створюють додаткові виклики для сімейного життя. У таких умовах виховання дитини з особливими освітніми потребами, яка потребує додаткової уваги, підтримки та інклюзивних підходів до навчання і розвитку, може спричиняти значне емоційне, психологічне та соціальне навантаження на всіх членів родини. Це ускладнює збереження гармонії у сімейних стосунках, ефективне виконання батьківських обов’язків та підтримку дитини в процесі її навчання і соціалізації.

Важливий напрям сучасних досліджень становлять зарубіжні праці, присвячені психологічному функціонуванню дітей, які виховуються в родинах військовослужбовців. У масштабному дослідженні Chandra et al. узагальнено досвід дітей військових сімей та показано, що специфіка їхнього розвитку пов’язана з особливостями військового способу життя, зокрема частими змінами умов проживання, розлукою з батьками внаслідок службових відряджень і деплойменту, а також необхідністю адаптації до змін сімейного функціонування [152]. У працях Leskin et al. особливу увагу приділено психологічному

функціонуванню дітей і батьків у період військових розгортань, взаємозв'язку батьківського психологічного стану, сімейного функціонування та соціально-емоційної адаптації дитини, що обґрунтовує необхідність сімейно орієнтованої профілактики та психологічної підтримки [165].

Дослідження MacDermid Wadsworth et al., охопивши дітей віком від народження до 10 років, змістило акцент із пошуку виключно негативних наслідків військової служби батьків на виявлення співвідношення ризикових і промотивних (захисних) чинників. Такий підхід дає підстави розглядати психологічне благополуччя дитини не лише як результат впливу стресогенних обставин, а як динамічне утворення, на яке впливають як несприятливі умови, так і ресурси сім'ї та найближчого соціального середовища [183].

Вагомий внесок у вивчення сімейної детермінації психологічного функціонування дітей військовослужбовців зроблено у працях Cozza et al., у яких розкрито взаємозв'язок між особливостями функціонування сімейної системи, психологічним дистресом дитини та наслідками бойового досвіду військовослужбовця, зокрема бойового поранення. Автори підкреслюють необхідність сімейно-центричного підходу до підтримки дітей і батьків, оскільки психологічні наслідки військової служби можуть проявлятися не ізольовано в окремого члена сім'ї, а в системі взаємопов'язаних сімейних процесів [153].

Sullivan et al. систематизують сучасні уявлення про дітей військовослужбовців, акцентуючи на специфіці їхнього розвитку, психологічних потребах та необхідності врахування вікових особливостей під час організації допомоги [185].

Сучасне узагальнення цього напряму представлено в систематичному огляді Booth et al., присвяченому соціальним, емоційним і поведінковим результатам розвитку дітей із військових сімей. Результати огляду засвідчують, що психологічні наслідки військового способу життя можуть проявлятися на різних вікових етапах – у ранньому, середньому та старшому дитинстві, причому характер і вираженість труднощів залежать від поєднання індивідуальних, сімейних та контекстуальних чинників [171].

Отже, сучасні дослідження поступово відходять від однозначного трактування належності до військової сім'ї як чинника психологічного ризику й переходять до комплексного розуміння співвідношення ризикових, захисних і ресурсних чинників. Це є методологічно важливим для дослідження особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, оскільки дає змогу розглядати їхнє благополуччя у взаємодії індивідуальних особливостей дитини, сімейного функціонування та ширшого соціального середовища.

Аналіз попередніх досліджень з теми підкреслює багатогранність психологічних аспектів функціонування родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, О. Дрозд та О. Татаренко у своїй роботі акцентували на ефективності тренінгових занять і груп підтримки для таких сімей. Їхні дослідження виявили, що комплексний підхід, що охоплює фізичний, емоційний та психологічний аспекти дитини, значно покращує її розвиток і стан батьків. Розроблені рекомендації для батьків допомагають не лише у вихованні дітей, але й у покращенні психологічного благополуччя всієї родини, що підтверджує необхідність цілісного підходу до роботи з такими сім'ями [31].

У свою чергу, Н. Дідик було досліджено вплив сімейних стосунків на психологічний стан військовослужбовців, акцентуючи, що якість стосунків до відрядження має ключове значення для адаптації. Військовослужбовці з підтримувальними стосунками в сім'ї краще переносять розлуку, тоді як нерозв'язані проблеми провокують стрес і емоційне виснаження [28]. Вплив бойових дій на сімейний клімат детально описали І. Соколова, З. Шайхлісламов та М. Ладик, зазначаючи, що стрес, тривога і відчуження сприяють емоційній дисгармонії та конфліктам у родині [12]. Водночас Я. Омельченко було приділено увагу специфіці вияву надмірного стресу у дітей, які виховуються в родинах військовослужбовців, які формуються під впливом тривалих хронічних факторів, що мають деструктивний вплив на психіку [87]. Усі ці дослідження підкреслюють

важливість підтримки не лише дітей, але й батьків, враховуючи їхню роль у стабілізації сімейного середовища.

Підготовка та участь військовослужбовців у бойових діях створюють серйозні виклики не лише для самих військових, а й для їхніх родин, особливо якщо в сім'ї виховується дитина з особливими освітніми потребами. Такі родини стикаються з подвійним навантаженням, оскільки бойовий стрес, тривалі відрядження чи ризик втрати одного з батьків додають нюанси до вже існуючих труднощів, пов'язаних із вихованням та навчанням особливої дитини.

Сімейні проблеми, спричинені військовою службою, можуть мати руйнівний вплив на психологічний стан усіх членів родини. Для дружин військових, які виконують роль основного вихователя, часто виникають відчуття ізольованості та перевантаження. Водночас діти, особливо ті, які потребують додаткової уваги, можуть страждати від недостатнього спілкування з батьком чи нестачі стабільності у житті. Це підвищує ризики розвитку поведінкових та емоційних проблем у дітей і додає напруги у стосунки між подружжям.

Особливо гостро відчувається вплив сімейних конфліктів, які можуть посилювати наслідки бойового стресу у військовослужбовця. Невирішені проблеми у стосунках, такі як конфлікти щодо методів виховання дітей чи фінансової нестабільності, здатні загострювати емоційний стан, провокуючи депресію, агресивність або втрату мотивації до виконання службових обов'язків. У таких умовах гармонійні сімейні відносини стають критично важливими для відновлення психологічного ресурсу військових [65].

Соціальна ізоляція та часті переїзди ускладнюють доступ до якісної психологічної чи освітньої підтримки для дітей з особливими освітніми потребами. Це створює значний бар'єр для їхньої соціалізації та розвитку, зокрема через труднощі адаптації до нових умов. Діти в таких родинах часто виховуються в умовах жорсткої дисципліни, що може призводити до проблем у формуванні їхньої автономності та самостійності.

Діти з особливими освітніми потребами в розвитку мають порушення нормального фізичного чи психічного розвитку, що можуть бути спричинені як

вродженими, так і набутими чинниками. Ці порушення охоплюють широкий спектр розладів, серед яких можуть бути хвороби серця, ВІЛ, дитячий церебральний параліч (ДЦП), розлади аутистичного спектру (РАС), розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), а також порушення мовлення, слуху, зору та інші.

Важливо враховувати, що навіть якщо ці діти мають певні труднощі в розвитку, вони все одно здатні розуміти навколишній світ і переживати емоції. Їм необхідна особлива підтримка і допомога, яка повинна включати не лише фізичний догляд, але й емоційну підтримку, адже кожен день для таких дітей супроводжується додатковими труднощами у вирішенні побутових та життєвих завдань. Відповідно, їхнє оточення повинно забезпечити їм умови для розвитку та адаптації до соціуму.

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах рівності та недискримінації, визнаючи цінність кожної людини, незважаючи на її відмінності. Важливим аспектом є надання всім дітям рівних прав на освіту, незалежно від фізичних чи психічних особливостей. Згідно з українським законодавством, діти з особливими освітніми потребами мають право на додаткову підтримку в навчальному процесі, щоб забезпечити їх доступ до освіти та інтеграцію в суспільство.

Інклюзивна освіта не передбачає спробу зробити всіх дітей рівними, а ставить за мету створення рівних можливостей для успішного розвитку кожної дитини, враховуючи її індивідуальні потреби. Відтак, важливою складовою є підтримка дітей з емоційними, поведінковими, мовленнєвими або фізичними порушеннями, що можуть впливати на їх освітній процес [70].

Сьогодні трансформація освіти вимагає формування нової особистості, яка здатна до співпраці, критичного мислення та креативності. Урахування інклюзивності передбачає залучення батьків до освітнього процесу, оскільки саме сім’я є основним стабілізуючим фактором для дитини. Важливим є не лише розвиток навичок дитини, але й підтримка родини в процесі її адаптації та соціалізації.

Перші уявлення про норми поведінки та морально –людські цінності діти отримують саме в родині, де формуються їх соціальні установки. У сім'ї діти не тільки наслідують своїх близьких, але й засвоюють соціальні та моральні принципи, що визначають їх подальшу поведінку у суспільстві.

Зважаючи на всі ці аспекти, важливо, щоб фахівці у сфері освіти активно співпрацювали з родинами дітей з особливими освітніми потребами, адже це є важливим елементом підтримки та успішної адаптації дітей у навчальному середовищі та суспільстві загалом.

Народження дитини з особливими освітніми потребами може спричиняти складні соціальні та психологічні процеси в родині. Часто батьки переживають депресію, звинувачують одне одного або навіть розпадаються, залишаючи матір самостійно вирішувати всі проблеми. Особливо важко родинам на початку, коли адаптація до нових умов є найбільш стресовою.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами часто стикаються з пасивністю чи негативним ставленням до ситуації, що може проявлятися в ігноруванні проблеми або депресивних настроях. Важливо активізувати їхню позицію, наводячи приклади інших сімей, які подолали подібні труднощі, та сприяти переосмисленню ситуації в позитивному світлі.

Надмірна захисна поведінка, викликана страхом за дитину, є поширеною проблемою. Важливо допомогти батькам зрозуміти реальний стан здоров'я дитини, розвінчати ілюзії та розвивати адекватне ставлення до її потреб. Крім того, необхідно допомогти батькам виразити свої емоції, щоб знизити стрес і покращити стосунки в родині, а також працювати з їхніми страхами для подолання гіперопіки.

Нерідко батьки стикаються з труднощами прийняття дитини через її хворобу або інвалідність. Важливо допомогти їм знайти конструктивні способи взаємодії з дитиною, аналізувати проблеми з прийняттям і підтримувати розвиток здорових взаємозв'язків, що сприяють позитивному розвитку дитини в родині [34].

Батьки, прагнучи уникнути розвитку у дитини невротичних виявів, егоцентризму та соціального і психологічного інфантилізму, намагаються надати їй відповідну освіту та професійну орієнтацію для успішного входження в трудову

діяльність. Однак на шляху виховання і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами родини часто стикаються з численними проблемами. Одна з основних проблем – це забезпечення підтримки дітям, які переживають почуття незахищеності і зневаги з боку суспільства.

Іноді самі члени родини перебувають у постійному стресі через стан здоров'я дитини, складнощі лікування, виховання, навчання та професійної орієнтації. Це породжує додаткові труднощі, адже переживання за майбутнє дитини посилюються. В результаті, усі ці чинники ускладнюють процес соціалізації дитини, особливо в контексті її взаємодії з однолітками, котрі не мають обмежень за здоров'ям [24].

Дослідження мікроклімату в сім'ях, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, показує, що ці родини стикаються з численними труднощами. Основними проблемами є негативне ставлення до дітей з порушеннями розвитку, осуд або жалість з боку оточуючих, а також важке сприйняття батьками того, що їхня дитина має порушення психофізичного розвитку. Важливим моментом є також відмова від направлення дитини до спеціальних загальноосвітніх закладів освіти і намагання ізолювати її від спілкування з іншими людьми.

У психологічній літературі виділяють різні типи сімейних взаємин, серед яких демократичні, ліберальні, авторитарні, а також гіперопіку та гіпоопіку. Кожен з цих типів має особливий вплив на розвиток особистості дитини. Для родин, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, характерні певні тенденції в вихованні, зокрема надмірна гіперопіка та, рідше, емоційне відторгнення або нехтування потребами дитини [121].

Дитина, вихована в умовах надмірної опіки, часто перебуває в ізольованому «тепличному» середовищі, оскільки батьки прагнуть контролювати кожен її крок і робити все за неї. Такий стиль стосунків може призвести до формування у дитини споживацького ставлення до батьків і, як наслідок, до труднощів у соціалізації. З іншого боку, гіпоопіка проявляється у відстороненості батьків, що може бути результатом складних життєвих обставин. В такому випадку батьки компенсують

відсутність емоційної підтримки матеріальними благами, зберігаючи лише формальні стосунки з дитиною.

Практичні психологи, працюючи з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, зосереджуються на допомозі батькам у побудові реалістичної картини розвитку їхніх дітей. Основним завданням є зняття ілюзій щодо майбутнього дитини та одночасне посилення віри у її можливості. Психологи сприяють формуванню у батьків розуміння, що правильна корекційна робота може значно покращити інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також коригує емоційний стан батьків, запобігаючи їх невротизації чи психопатизації через індивідуальні консультації [108].

Як зауважує дослідниця Ю. Богуславська, важливим аспектом є розвиток самоідентифікації у дітей з особливими освітніми потребами. Це включає правильне та коректне описування дитини, яке допомагає їй правильно самоусвідомлювати свої сильні сторони та здібності. Педагоги та психологи наголошують на важливості підтримки батьками впевненості дитини в собі, заохочуючи її до навчання, саморозвитку та прийняття власних рішень, незважаючи на обмеження.

Л. Подкоритова вважає, що важливим чинником у формуванні особистості дитини є сім'я та стосунки між батьками, а також їх ставлення до дитини, незалежно від її фізичного і психічного здоров'я. Батьки або особи, які виконують їх роль, безпосередньо залучені до освітнього процесу, мають забезпечувати не тільки фізичне здоров'я дитини, а й дбати про її психічний стан, створюючи умови для розвитку природних задатків і здібностей. У випадку дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлені порушеннями психофізичного розвитку, виникають певні психологічні особливості: підвищена потреба в захисті, схильність до рефлексії на минуле, невпевненість у собі, проблеми з прийняттям рішень, а також залежність у міжособистісних стосунках і конфліктна поведінка. Це суттєво впливає на ситуацію в родині. У сім'ях, де є діти з особливими освітніми потребами, батьки часто виявляють специфічне ставлення, спричинене побоюваннями за здоров'я дитини. Вони можуть бути поступливими, знижувати

вимоги до дитини та зосереджувати свої зусилля на збереженні її здоров'я, що часто призводить до недостатнього особистісного розвитку дітей [95].

Особливо це питання актуальне для родин, де один з батьків, зокрема батько, має військову службу, адже його часті відсутності та стреси, пов'язані з професією, можуть ще більше ускладнити сімейну динаміку і додавати додаткових викликів у вихованні та розвитку дитини.

У контексті війни в Україні умови для розвитку дітей з особливими освітніми потребами стали ще складнішими. Втрата стабільності, переміщення, пошкодження інфраструктури та загроза для безпеки створюють додаткові труднощі для таких дітей і їхніх родин. Виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни вимагає величезних зусиль і відповідальності від батьків, які, окрім фізичних і емоційних навантажень, повинні забезпечити підтримку і розвиток своїх дітей у надзвичайно складних умовах. Без належної освіти та психологічної підтримки такі діти не зможуть повною мірою реалізувати свій потенціал, що призведе до серйозних соціальних і психологічних наслідків, як для родини, так і для суспільства в цілому.

Науковиця Я. Омельченко зазначає, що діти є однією з найбільш вразливих категорій населення, що чутливо реагує на стресові впливи. Вони відрізняються не лише вразливістю через свій вік, а й специфічним способом переживання стресу. Діти реагують не тільки на власний стрес, але й на психоемоційний стан дорослих, які їх оточують. Нестабільний і непередбачуваний психоемоційний стан дорослих створює несприятливі умови для подолання стресу дитиною та стає додатковим джерелом стресу. Це особливо загрозливо для дітей, оскільки вони можуть втратити відчуття безпеки, стабільності та надійності, які зазвичай надаються родиною. У цьому контексті діти з родин військовослужбовців є особливою соціальною групою, яка потребує пильної уваги дослідників через підвищений ризик емоційної нестабільності у батьків та інших близьких [87].

Для українців характерні різноманітні негативні реакції на стрес, які вони часто передають своїм дітям. Дорослий, який має бути підтримкою для дитини в стресових ситуаціях, сам часто втрачає свою стійкість, що сприяє розвитку

небажаних форм реагування на стресові чинники. Водночас дитина, яка переживає стрес і втрачає відчуття внутрішньої стабільності, надійності та безпеки, не лише не отримує необхідної підтримки, а й додатково втрачає цей образ через реакції дорослих. У результаті в свідомості дитини формуються деструктивні патерни поведінки у відповідь на стрес, а образ стабільності, надійності та безпеки руйнується, відновлюючись частково або взагалі не відновлюючись [87].

Дорослі мають вирішальне значення у розвитку дітей, особливо коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами. Для належного розвитку психіки такої дитини важливо, щоб вона могла покладатися на стабільність і надійність близьких, особливо батьків. Вони не лише забезпечують фізичну опіку, але й формують емоційну опору, яка необхідна для адаптації до навколишнього світу. Для таких дітей зовнішні обставини можуть бути менш важливими, ніж реакції дорослих на ці обставини, оскільки саме через них формується відчуття безпеки та впевненості в собі, що є ключовими для здорового психологічного розвитку.

Діти можуть специфічно переживати стрес, оскільки через індивідуальні особливості, вікові чи емоційні труднощі, їм буває важко висловити свої почуття. Наприклад, це може проявлятися через емоційні, поведінкові або фізичні реакції, які не завжди легко виявити. Брак можливості виразити свої переживання ускладнює адаптацію до стресових ситуацій, роблячи її менш ефективною. Таким чином, важливо підтримувати дитини у таких моментах, допомагаючи їй зрозуміти і вивільнити свої емоції.

Опірність до стресу у дитини з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від того, як ці навички розвиваються з самого початку життя та від емоційного стану дорослих, які її оточують. Якщо близькі дорослі знаходяться в стресовому стані, це може ще більше посилити тривогу у дитини, оскільки порушується її відчуття стабільності та безпеки, що є критичним для подолання стресу. Ключове значення має емоційна підтримка дорослих, здатність розпізнати й ефективно реагувати на потреби дитини, що сприяє її здатності справлятися з труднощами в майбутньому.

Розглядаючи питання дітей, які виховуються в родинах військовослужбовців, важливо зазначити, що вітчизняна література значну увагу приділяє психологічному супроводу та реабілітації самих військових, однак проблеми, пов'язані з їхніми дітьми, залишаються недостатньо висвітленими. Зарубіжні дослідження вказують на те, що сім'ї військовослужбовців є специфічною соціальною групою, чия особливість обумовлена соціально –побутовими умовами, характером військової діяльності та індивідуальними психологічними особливостями її членів.

Основними чинниками напруженості та конфліктів у родинах військовослужбовців є: стреси, спричинені участю сім'ї в екстремальних умовах військової служби; необхідність прийняття цінностей закритої соціальної системи; обмежений вибір життєвих стратегій через пріоритетність інтересів служби; вплив армійських традицій на сімейні стосунки; авторитаризм у спілкуванні чоловіка; відсутність стабільного житла, часті переїзди; труднощі з адаптацією дружини до життя в гарнізоні та обмеження її кар'єрних можливостей.

Окрім цих факторів, є також проблеми в стосунках та вихованні дітей, що можуть мати деструктивні наслідки. У родинах військовослужбовців часто спостерігається «симбіоз» матері з дитиною, що проявляється у тривожній прив'язаності, а також «гіперсоціалізація» батька, орієнтованого на армійську дисципліну, престиж і жорсткий контроль. Це може призвести до надмірного контролю над дитиною, жорсткої регламентації її життя без врахування індивідуальних потреб, а також надмірної уваги до її здоров'я та успішності. Такі обмеження можуть сприяти розвитку у дитини надмірного самоконтролю та самообмежень.

Психологія родини військовослужбовця, яка виховує дітей з особливими освітніми потребами, тісно пов'язана з проблемами, що виникають через конфліктні стосунки в сім'ї та специфіку виховання. Дослідження показують, що у таких родинах часто спостерігаються несприятливі стилі виховання, зокрема жорсткі норми і правила, надмірний контроль та відсутність довірливості між батьками і дітьми. Ці фактори перешкоджають розвитку індивідуальних здібностей

дітей, включаючи їхні емоційні та соціальні навички. Зокрема, це може бути особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами, адже такі діти часто вимагають більшого розуміння та підтримки з боку батьків.

Стиль виховання, притаманний сім'ям військовослужбовців, характеризується високим рівнем стресу, що пов'язано з постійною нестабільністю і напруженістю, які супроводжують військову службу. Це може значно ускладнювати емоційний розвиток дітей, призводячи до підвищеної тривожності, замкненості, або навіть агресивності, що є типовими реакціями на постійний стрес. У дітей з особливими освітніми потребами ці труднощі можуть проявлятися більш виражено, оскільки вони можуть бути менш здатні до адаптації в таких умовах.

Особливості родинних стосунків також значно впливають на формування деструктивних форм взаємодії між батьками і дітьми. Військовослужбовцям нерідко притаманні інтровертованість, тривожність, агресивність і замкненість, що може ускладнювати міжособистісну взаємодію в сім'ї. Це може негативно позначатися на вихованні дітей, які потребують більше уваги та емоційної підтримки, особливо в умовах, коли їхні освітні потреби потребують індивідуального підходу. Відсутність комунікації та адекватної реакції на переживання дитини може призвести до того, що діти не здатні сформувати належні стосунки з іншими людьми, що є важливим для їхнього соціального розвитку [65].

У випадку, коли батько є військовослужбовцем, психологічні чинники розвитку дітей з особливими освітніми потребами набувають додаткових складнощів. Травматичний досвід, який діти можуть переживати через відсутність батька або його участь у бойових діях, може значно посилити їх психоемоційні проблеми. Відсутність батька може викликати відчуття тривоги та невизначеності, а якщо батько повертається після служби з посттравматичним стресом, це може стати додатковим джерелом стресу для дитини.

Соціальна ізоляція, особливо під час війни, може стати ще більш вираженою, якщо мати дитини змушена брати на себе всі обов'язки, пов'язані з доглядом та підтримкою. Відсутність батька, який може стати важливою опорою у складні

моменти, посилює емоційну нестабільність дитини. Відсутність взаємодії з батьком, а також можливі труднощі у соціалізації через стресову ситуацію, можуть ускладнити розвиток дитини та посилити відчуття самотності.

Освітні зміни, такі як перехід на дистанційне навчання, можуть створювати додаткові труднощі для дітей військовослужбовців, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Втрата стабільного навчального середовища у поєднанні з відсутністю батька через службу може призвести до дезорієнтації дитини. В таких умовах важливо забезпечити підтримку матері та створити стабільну емоційну атмосферу в родині, що допоможе знизити негативні наслідки стресу.

Діти військовослужбовців зазнають постійного стресу через специфічні соціальні, родинно–побутові та психоемоційні чинники. Відсутність батька, психологічна нестабільність у родині та хронічний стрес у батьків можуть значно ускладнити адаптацію, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Ці стресові впливи вимагають ефективних стратегій подолання, щоб забезпечити стабільність і підтримку емоційного стану дитини.

Таким чином, сім’ї, де є діти з особливими освітніми потребами, потребують комплексної підтримки для забезпечення сприятливих умов розвитку та психологічного благополуччя. Важливо створювати стабільне емоційне середовище в умовах відсутності одного з батьків, а також застосовувати індивідуальний підхід до освітніх потреб дитини. Співпраця з педагогами та психологами допоможе розробити програму, що відповідає потребам дитини, а підтримка соціальних зв’язків з іншими родинами може полегшити адаптацію та покращити емоційний стан.

Психологія родини військовослужбовця, яка виховує дітей з особливими освітніми потребами, є важливою галуззю дослідження, оскільки цей контекст має свою специфіку, що зумовлена як професійною діяльністю одного з батьків, так і додатковими труднощами, пов’язаними з вихованням дітей із особливими освітніми потребами. У таких родинах часто спостерігається підвищений рівень стресу та емоційного навантаження, що пов’язано з необхідністю поєднувати службову діяльність з турботою про дитину. Оскільки військовослужбовці мають

специфічний режим роботи, часті відсутності вдома і участь у службових обов'язках, це може створювати додаткове напруження в родині, яке вимагає особливого підходу у взаємодії між батьками та дітьми.

Крім того, родини військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, потребують доступу до спеціалізованих психологічних та соціальних послуг, підтримки з боку організацій та установ, а також освітніх програм, адаптованих до індивідуальних потреб дитини. Важливим аспектом є наявність механізмів підтримки, таких як гнучкий графік роботи, соціальні програми для родин військовослужбовців, психологічна підтримка для батьків, що дозволяє їм зберігати емоційну стійкість і ефективно справлятися з викликами, які ставить життя з дитиною з особливими освітніми потребами.

За результатами теоретичного аналізу було встановлено, що діти з ООП є найбільш незахищеною та вразливою категорією населення в сучасній Україні. Дані міжнародних організацій, зокрема Міжнародного медичного Корпусу, свідчать, що в мирний час у середньому 4 –6% населення (дорослого і дитячого) з різних країн світу потребують психологічної допомоги. В період суспільних криз, катастроф, війн – цей показник зростає до 20%. Так, фахівці різних сфер діяльності (медичної, психологічної, соціальної) фіксують поведінкові, емоційні, когнітивні та психічні порушення у 15 –22% населення, з них 9 –11% – у дітей. Точних даних щодо дітей з особливими освітніми потребами, нажаль не зафіксовано. Відомим є лише той факти, що освітню систему, за умов соціальних криз, переводять в дистанційний формат (онлайн навчання) або змішані форми навчання, що саме і робить дітей з ООП найбільш вразливою категорією (одна із пріоритетних проблем та причин, на нашу думку). Правильно організоване навчання для такої групи дітей є складним процесом, оскільки освітяни мають не лише виконувати свої безпосередні обов'язки (вирішувати освітні, корекційні завдання, долати соціально –психологічні труднощі), а й піклуватися про проблеми власної безпеки, безпеки дітей з різними особливими потребами. Відсутність системності у навчанні, постійності, регулярності корекційних занять, спричиняє додаткове психо –емоційне навантаження як на дітей, так і на батьків. Проте саме

побутова складова у навчальному процесі є дуже недооціненою, а саме – щоденне спілкування однолітків, побутові шкільні справи, соціалізаційні елементи (руханки, фізичні заняття, ігри, шкільні свята тощо), зокрема у молодшому шкільному віці саме ці аспекти є пріоритетними та важливими для формування особистості та її психологічного благополуччя. Цей вік ще має назву дорослого дитинства і характеризується новим психічним і особистісним розвитком дитини, що зумовлено ще й новою соціальною ситуацію розвитку. Йдеться про навчання у початковій школі, коли провідною діяльністю стає не гра, а навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Діти з ООП мають низку особливостей формування основних психологічних новоутворень, що безумовно потребує додаткової уваги за умов війни зі сторони психологів. Оскільки в процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія.

Дослідниці Н. Компанець, Л. Прохоренко стверджують, що *довільність психічних процесів у молодшого школяра* є центром психічного розвитку дитини, незалежно від нозологічних специфік [58; 102]. У цьому віці відбувається формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності) [15]. Відмінності приховуються у їх інтелектуалізації, оскільки базуються на первинному засвоєнні системи понять. Н. Компанець зазначає, що різниця довільності у різних нозологічних груп виявляється через уміння свідомо ставити цілі, знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди [58]. Л. Прохоренко підкреслює, що впродовж усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою, психічними процесами, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності [102]. Тому молодший школяр має долати свої бажання і має навчитися проявляти уміння керувати своєю поведінкою на основі заданих зразків, що сприяє розвитку довільності як особливої властивості

психічних процесів і поведінки. Окрему групу складають діти з порушеннями інтелектуального розвитку та діти з розладами аутистичного спектра. Оскільки порушення вищої нервової діяльності, труднощі психічних процесів стають перешкодою до здобуття нових уявлень про навколишній світ, крім того, характеризують дітей через примітивність інтересів, елементарність потреб і мотивів, труднощів формування взаємовідносин з оточуючими людьми (дорослими та однолітками), проблеми з самоконтролем та регуляцією поведінки [102].

Внутрішній план дій молодшого школяра з ООП розкривається через виконання нових завдань з різних навчальних предметів, оволодіння процесом навчання, дисципліни, взаємовідносин. Діти шукають прості, зручні способи, обирають, порівнюють варіанти дій, планують їх порядок (чим більше етапів власних дій може передбачити школяр, чим старанніше він може зіставити їх варіанти, тим успішніше контролюватиме розв'язання завдань) Науковці Ю. Голубюк, Л. Прохоренко підкреслюють про необхідність й важливість контролю та самоконтролю, словесного звіту, самооцінки в навчальній діяльності, що створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування і виконання дій подумки [20; 102].

Уміння молодшого школяра з ООП організовувати навчальну діяльність є важливою навичкою даного віку. Одночасно із засвоєнням змісту наукових понять, правил, дитина у цьому віці оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – навчання. Навчитися вчитися – це основне завдання молодшого школяра [11]. Водночас передбачається, що дитина опанує і такі дії:

- самоконтроль (співставлення дій, результатів дитини із зразком, що задано учителем, як зразок) [102];
- самооцінювання (співставлення відповідності чи невідповідності результатів навичок, умінь, знань з вимогами вчителя, навчального процесу);
- самоорганізація (виконання творчих робіт, підготовки до контрольних зрізів, всі ті типи робіт, що передбачають уміння планувати час (тайм менеджмент),

організовувати власну діяльність, наявність самоконтролю.

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів – *рефлексія молодшого школяра.* Особливість їх навчальної діяльності полягає в тому, що школярі повинні обґрунтовувати правильність своїх висловлювань і дій [141; 140]. Відмітимо, що не всі категорії дітей з ООП у цьому віці здатні до усвідомлення власних станів, зокрема поведінкових аспектів, емоційно -вольових та саморегуляційних. Л. Прохоренко у своїх дослідженнях підкреслює, що саморегуляції у навчальній та побутовій діяльності має складності у дітей з когнітивними порушеннями і потребує організованого педагогічного та психологічного супроводу [102]. Діти ж із сенсорними порушеннями мають труднощі із повнотою сприйняття навколишньої дійсності, від так, як наслідок – ускладнене обґрунтування своїх висловлювань, зазначають В. Кобильченко [48; 49; 50], К. Довгопола, Т. Костенко [59].

У молодшому шкільному віці рефлексія змінює пізнавальну діяльність, ставлення дитини до себе й до оточення, погляд на світ. Все це змушує школяра не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння [140;141].

Згідно досліджень Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції (за несприятливого розвитку – соціальної і психологічної неповносправності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей [122]. У молодшому шкільному віці всі ці новоутворення ще недостатньо сформовані, однак завдяки їм психіка дитини з ООП досягає необхідного для навчання в середній школі рівня розвитку. На думку вченого, стимулювання в цей період формування компетентностей є важливим фактором становлення особистості.

Н. Бібік та Л. Прохоренко, О. Бабяк та ін. у своїх дослідженнях стверджує, що важливою компетентністю для цього віку є життєва компетентність молодших школярів з ООП. На думку дослідників означена компетентність охоплює

фізичний, сенсорний, інтелектуальний, когнітивний, мовленнєвий, психологічний, соціальний розвиток, що спрямовує школярів на формування досвіду, знань, умінь, навичок, почуттів, творчих якостей тощо [2; 7; 102]. Успіхи або невдачі однієї зі складових розвитку неодмінно впливають на зміст та характер реалізації інших та загалом на психологію дитини у цьому віці.

В. Кобильченко, С. Максименко [52, 69], підкреслюють, що формування психологічної структури особистості з ООП в середовищі, де відбувається війна і де постійно присутня небезпека, характеризується емоційною та психічною нестабільність, особливо, це стосується дітей дошкільного віку, адже це період, коли особистість ще не розуміє трагічність, серйозність ситуації, що складається, наслідки, які очікують після війни. Так, зазначає Н. Пророк [97], В. Лупянова, Н. Волік, О. Хомич [66], особистість молодшого школяра з ООП характеризується несформованою психікою і нездатністю витримувати сильні психо-емоційні навантаження.

Згідно досліджень Міжнародного медичного Корпусу, передбачається, що після закінчення соціального неспокою, катастрофи, стабілізації соціального життя та налагодження післявоєнного періоду, тенденції до зростання ментальних проблем будуть лише зростати в середньому на 16% [97]. Такі статистичні тенденції, зазначає І. Гресько вказують на підвищення уваги до дітей з особливими потребами, до проблем психологічного здоров'я, особливостей психологічної допомоги та супроводу не лише дітей, а й родин, в яких вони виховуються [22]. Молодшим школярам необхідна допомога з формування навичок ефективного спілкування, самооцінки та позитивного ставлення до себе, створення сприятливого емоційного клімату не лише під час спілкування з психологом, а й у навчальному середовищі (наприклад в класі, реабілітаційному центрі), в найближчому соціальному оточенні (в родині) . Дитина, що формується, виховується за умов війни потребує додаткового самовираження та виявлення почуттів, зазначає Н. Ярмола [148].

Так, актуальною стає модель, запропонована Л. Сохань, де формування

«здорової» психологічної структури молодшого школяра з ООП має відбуватися шляхом впливу на життєву компетентність, як основу становлення особистості школяра з ООП (Рис.1.2). На думку автора, життєва компетентність «органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності. Це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми» [36].

Структура життєвої компетентності				
Знання	Уміння, навички	Здібності	Життєвий досвід	Життєві досягнення

Рисунок 1.2. Складові життєвої компетентності молодшого школяра з ООП за Л. Сохань

Вагомим у нашому дослідженні є подібний підхід та визначення саме таких структурних компонентів життєвої компетентності. Оскільки, як зазначає Л. Сохань, кожен вид розвитку має тісний зв'язок з іншим і зумовлює розвиток кожного окремо. Успіхи або невдачі однієї зі складових розвитку неодмінно впливають на зміст та характер реалізації інших [36]. Це є ключовим й у нашому розумінні психології молодшого школяра з ООП, що виховується за умов війни та воєнного стану в Україні. Психологія розуміється нами як системне утворення, що має цілісну структуру й розподіляється на декілька основних сфер, дисфункція ж однієї із сфер впливає на загальне формування особистості дитини, її ментальне й психічне здоров'я. Важливим є увага до всіх складових системи, щоб відбувалось цілісне становлення особистості, а не гіпербалізація та увага до тієї, яка краще формується.

Отже, психологія дитини молодшого шкільного віку з ООП є, на нашу думку, цілісним утворенням структурно–системного походження, яке характеризується властивістю зберігати, накопичувати, відтворювати та за спеціально створених умов – розвивати себе, успішно функціонуючи та забезпечуючи сталий розвиток дитини, пізніше дорослої особистості.

Важливим у формуванні дитини з ООП в молодшому шкільному віці є

становлення індивідуальних особливостей самооцінки, що є важливою передумовою ментального, психічного здоров'я дитини. О. Савченко підкреслює, що самооцінка – це структурний компонент Я–образу дитини, певний ступінь її емоційно–ціннісного ставлення до себе, діючий мотиваційний фактор у процесі життєдіяльності [113; 114]. Відтак, спрямовуючи активність дитини, надаючи їй соціальної значущості, відповідальності, важливості, психолог чи/та освітянин можуть вплинути як на сферу свідомості, так і досягти гармонізації психологічного розвитку зростаючої особистості.

У процесі формування в учнів початкових класів правильного самоусвідомлення, самооцінки та сприймання власного «Я» важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують, зазначають вітчизняні провідні вчені Г. Костюк [60], С. Максименко [69], О. Скрипченко [118]. Г. Костюк зазначає, що самооцінка та «Я–концепція» визначається через ті уявлення дитини, дорослої особистості які вона поєднує із оцінними судженнями про себе. Вчений вважає, що для розвитку самооцінки важливим є формування когніцій, емоцій та поведінки [60]. Для розуміння, уміння оцінювати себе для дитини молодшого шкільного віку важливо інтерперсоналізуватися, бачити себе ніби героя історії, фільму, казки, щоб надати оцінку своїм діям, умінням. Саме тому в молодших класах рекомендується спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо вони доклали зусиль, чи вони виконували завдання старанно та охайно, як можуть оцінити свою поведінку на уроці (дисциплінованість) тощо.

Адекватна або так звана «правильна самооцінка» є не лише важливим елементом, що впливає на становлення дитини, її «Я –концепції», скоріш тим важелем, що допомагає дітям у травмівних ситуаціях переживати складні психологічні елементи, є основою для терапевтичних впливів. Завдяки правильній самооцінці школяру легше змінювати зовнішні обставини свого розвитку, що мають когнітивний чи емоційно –поведінковий характер, спрямовувати активність на «терапевтичне зцілення» [118].

Окремої уваги потребують діти молодшого шкільного віку з ООП саме з родин військовослужбовців (діючих, загиблих, поранених). Така група дітей характеризується низкою поведінкових особливостей, наявністю тривожних станів, панічних атак. Психологи характеризують таких дітей високим рівнем «спонтанної контагенності», діти прагнуть до спілкування, але не усвідомлюють цього, що проявляється різними поведінковими порушеннями, невмінням вербалізувати емоції та потяги. На психологічних сесіях така група дітей цікавиться питаннями справедливості, чесності, народження і смерті.

Практики, які працюють із втратами, наголошують, що дитина у перші місяці втрати рідних, батьків може мати відчуття провини (ніби вона винна у смерті мами, тата, братів чи сестер). Із дорослішанням така дитина буде звинувачувати суспільство, близьке оточення, формуватиме спочатку аутогресію, пізніше вербальну та фізичну агресію. Характерними поведінковими проявами для молодшого шкільного віку, у таких ситуаціях, стверджує Т. Кальченко є: гостра чутливість до травмуючої події або повна відсутність будь–яких відчуттів (алексетимія); тривала некерована поведінка; порушення сну (ускладнене засинання, раннє пробудження, нічні кошмари, пов’язані з травмою, страхи) та відсутність апетиту; часом навіть зорові або слухові галюцинації (дитина може бачити померлого, чути, спілкуватися із ним) [46]. Досліджуючи поведінкові особливості дітей з ООП дослідники Т. Калініна, І. Самойлова, В. Кондратенко відзначають, що прагнення самотності для молодшого шкільного віку не є характерним станом, воно з’явиться із дорослішанням [43]. В молодшому шкільному віці діти навпаки будуть прагнути постійно перебувати із тим, хто залишився та опікає їх (мама чи тато, що не пішли на війну; бабуся/дідусь, якщо обоє з батьків знаходяться на війні), будуть поруч у побутових справах, намагатимуться спати в одному ліжку з дорослими, проявлятимуть бажання ходити на роботу замість школи тощо.

Варто згадати ще одну категорію дітей молодшого шкільного віку, що виховуються в родинах військовослужбовців – це діти, які тимчасово переселені,

проживають на нових територіях з одним із батьків, опікуном чи дідусем/бабусею. Для більшої частини такої групи дітей молодшого шкільного віку з ООП психологічною проблемою, окрім звичних аспектів, що розглядалися вище, є адаптація до нового побутового життя та навчальних колективів. Психологи – практики фіксували випадки, коли у такої групи дітей не спостерігались психологічні порушення (депресія, панічні атаки тощо) і вони успішно адаптувались до нових умов з перших днів перебування у новому середовищі, однак, більшість з них відчуває тривогу, засновану на різних емоціях (здивування, відраза, обурення), що виникають у результаті усвідомлення культурних відмінностей, звичаєвих особливостей нового місця тощо. Деякі із дітей озвучують проживання почуття відторгнутості, а інші – почуття несприйняття особливостей, звичаїв нового соціального середовища.

Відтак, для розроблення структурної моделі особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців важливим є імплементація елементів структурного та індивідуального підходів в єдиний індивідуальноструктурний підхід, де на першому місці перебуває дитина (створення індивідуальних навчальних планів, індивідуальна робота психолога та соціального працівника з дитиною, які враховують особливості розвитку кожної особистості, залежно від потреб, соціальної ситуації розвитку тощо) та спільна робота різних фахівців (психологів, дефектологів, логопедів, освітян тощо), сприймання особистості дитини як до єдиного цілого, а не нозологічної категорії.

Сучасні теоретико–методологічні й емпіричні розробки в спеціальній психології широко використовують саме структурні методи та підходи в дослідженнях об’єкта й предмета наукового пошуку. Однак, категоріальні визначення досить широкі, різноманітні, незважаючи на велику кількість та активне застосування структурних та індивідуальноцентрованих методів. Так, термінологія категорії «структура» – дуже розгалужена, різноаспектна. Найбільш характерними підходами до визначення й розуміння структури в контексті дослідження психології дітей молодшого шкільного віку з ООП, що виховуються в

родинах військовослужбовців є розуміння структури як впорядкованої множини елементів (Г. Костюк, С. Максименко, О. Хохліна) [60; 69; 133]; як взаємодії елементів, залежно від своїх ієрархій (Л. Берталанфі); як зв'язку елементів у складі цілого (С. Бір); як співвідношення об'єктів та їхніх ознак (Л. Прохоренко) [102] тощо.

Теорія З. Фройда є одним із перших пракселогічних зразків структурного підходу, де предметом дослідження є особистість, як складна енергетична структура. Цією структурою керує закон збереження енергії, тобто, якщо зупинити лібідо, воно знайде своє відображення в різних формах діяльності за допомогою сублімації, перенесення, витіснення, регресії й інших механізмів, описаних у теорії вченого [131].

Структурний підхід розкривається, як зазначає Е. Тітченер як механізм, що має свою ієрархію, через особливий порядок чи тип організації. Науковець наголошував, що будь–яка реально наявна структура має полісегментарний характер. Це означає, що в її складі може бути виокремлено велику кількість різних взаємозалежних, перехресних структур, залежно від аспекту розгляду самого об'єкта досліджень [181]. Цей принцип буде застосовано і в нашому розумінні структурності психології молодшого школяра з ООП, що виховується в родині військовслужбовців і відображено в моделі. Крім того, ми частково поділяємо думку В. Синьова, що основною властивістю живої структури є відносна самостійність її складових, яка полягає в стійкості та збереженні структури за умови зміни елементів одного призначення елементами іншого призначення [117]. Водночас структура залежить від якості елементів та їх розвиненості.

Дослідження психології дитячої особистості, зокрема з особливими освітніми потребами сучасна наука вважає досить складним, незважаючи на їх численність. Багатоаспектність, поліморфність доцільно вивчати саме у індивідуально–структурному підході зазначають у своїх роботах Г. Олпорт, В. Синьов, О. Хохліна та інші. Такі твердження, як вказує О. Хохліна ґрунтуються

на тому факті, що принцип системності і структурності є мультифункціональним, різноаспектним психологічним інструментом дослідження особистості як складного механізму, як загалом, і кожного її окремого елементу (сфери, риси, процесу) [134].

Індивідуальний підхід, який також використано у дослідженні у поєднанні із структурним дають змогу пояснити сутність психології молодшого школяра з позиції цілісності, вони не суперечать один одному, не поділяють об'єкт дослідження на частини, навпаки, наш експеримент заплановано так, що всі складові компоненти, елементи досліджуваного об'єкта «включені» в цей процес, утворюючи структуру. Індивідуалізм характеризує цінність особистості, її право на самореалізацію та розвиток, прояв себе і своїх здібностей. Індивідуалізм в освітній сфері К. Чорна визначає як сучасну психолого–педагогічну стратегію, що ґрунтується на визнанні «найвищою соціальною цінністю» дитину – її життя, самопочуття, гідності та честь [139].

Більш розширено та ґрунтовно важливість урахування індивідуального підходу в освітньому процесі та вихованні дитини висвітлено у працях І. Беха [4; 5]. У своїх працях вчений наголошував про «утвердження дитини, як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [4; 5]. Підхід ґрунтується на самореалізації та прийнятті дитини, оскільки дитина є найвищою цінністю.

Поєднання індивідуального та структурного підходів використано нами з метою дослідження різнобічних аспектів, крізь призму яких сучасні вчені прагнуть досягти більш докладного, деталізованого та глибокого вивчення особистості, зокрема це стосується тем, що пов'язані із вивченням особистості дитини з ООП та впливу на неї війни. Зазначаючи про використання індивідуальноструктурного підходу у вивченні особистості школярів з ООП, що виховуються в родинах військовослужбовців, варто наголосити на засобах дослідження, які допомагають простежити не тільки сутнісні особливості психології молодших школярів, а й динаміку розвитку особистості, як цілісної

структури, шляхом цілісності, підкреслювала у своїх дослідженнях вчена О. Хохліна [134].

Для подальшого застосування індивідуальноструктурного підходу в дослідженні особистісного благополуччя молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами вважаємо за доцільне використовувати визначення Т. Кальченко, що характеризує означений науковий підхід через основні характеристики структури та її систем [46]:

– наявність суттєвих і реальних зв'язків між елементами;

–наявність системоутворюючих зв'язків і властивостей об'єктів (компонентів), які можуть стати елементами цієї структури;

– упорядкованість, що виражається через низку функціональних залежностей;

– внутрішня цілісність, що виражається в неадитивності властивостей структури щодо властивостей елементів (автономність або відносна самостійність);

– відносна стійкість, тобто системи структури зберігаються в певних межах і параметрах;

– зважаючи на наявність зв'язків із середовищем – всі реальні структури є відкритими [46].

Модель дослідження особистісного благополлуччя молодших школярів з ООП, що виховуються в родинах військовослужбовців – це уявний зразок складових сфер, компонентів, умов і чинників, які формують узагальнене бачення рівнів сформованості розвитку, стану дитини за умов війни чи/та впливу негативних чинників. Це структура, яка віддзеркалює основні проблемні аспекти формування дитини в молодшому шкільному віці, її потреби та соціальну ситуацію розвитку. На нашу думку, всі основні аспекти становлення особистісного благополуччя молодшого школяра з ООП, які виховується в родині військовослужбовця враховано і представлено через такі сфери: пізнавальна, емоційна, особистісно –поведінкова та соціальна. Однак, у звичайній віковій психології молодшого школяра провідною є *пізнавальна сфера,* оскільки головною

діяльністю стає навчання. Проте у нашій темі дослідження центральним є *вплив сімейного середовища військовослужбовців на психологічний розвиток (особистісне благополуччя) дитини з ООП.* За таких умов саме особистісне благополуччя є тим чинником, який значною мірою визначає: особливості поведінки; якість соціальної взаємодії; ефективність пізнавальної діяльності.

Отже, логіка викладу має відображати причинно–наслідкові зв'язки наступних функцій: емоційний стан – особистісно–поведінкові прояви – соціальна адаптація – особливості пізнавальної діяльності. Від взаємодії компонентів залежить рівень сформованості особистості дитини молодшого шкільного віку з ООП, особливості проживання тих чи інших психологічних складнощів, рівень та ступінь ментального здоров'я молодшого школяра з ООП.

Важливо підкреслити, що ментальне здоров'я школяра та, сформованість окреслених нами компонентів та представленість складових високим рівнем є таким явищем, яке у психологічній науці розглядають як наукову та праксеологічну одиницю – особистісне благополуччя. Особистісне благополуччя часто розглядається у контексті терміну «психічне здоров'я», часто навіть як його синонімічний замінник. Варто підкреслити що аналіз психологічного здоров'я, загалом огляд психології дитини з ООП через призму категорії «психологічного благополуччя» надає цьому поняттю більш виражений соціальний контекст, що надзвичайно актуально в українських реаліях.

У спеціальній психології «особистісне благополуччя» розкрито переважно через психологічну підтримку та супровід родини. Так, про роль сім'ї в створенні особистісного благополуччя дитини описували А. Блеч, К. Буженецька, Г. Соколова; психолого–педагогічний супровід дітей в освітньому закладі А. Душка, О. Чеботарьова, І. Омельченко, Л. Прохоренко, І. Орленко, Г. Соколова позитивні відносини в колективі та прийняття дитини – О. Федоренко. Також можна зустріти думку про те, що дитина з ООП вважається психологічно благополучною, за умов наявності можливості рівного розвитку серед своїх однолітків. Цій позиції присвячено низка робіт з інклюзивного навчання Л. Даниленко, А. Колупаєва, Н. Квітка, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко,

Н. Ярмола та багато інших робіт. Сім'я – головне середовище для формування благополуччя дитини, підкреслюють вчені. Оскільки важлива роль відведена таким складовим, як довіра, підтримка, спілкування та позитивний емоційний контакт. Саме в сім'ї дитина вперше вчиться довіряти світу, отримувати позитивні емоції.

До прикладу, зарубіжна науковиця К. Ріфф, вивчаючи поняття психологічне благополуччя зазначала його основні складові як то позитивні відносини з іншими, прийняття себе, (здатність слідувати своїм власним переконанням), здатність ефективно управляти своїм життям, наявність задоволеності життям, позитивна емоційність, наявність цілей для руху по життю, бажання до особистісного зростання тощо [177; 178; 179]. Різниця бачення терміну «особистісне благополуччя» в наукових колах пов'язана, в першу чергу, з його визначенням та виокремленням його складових, оскільки оцінка цього поняття здійснюється самою людиною, у нашому випадку – дитиною, через призму її ціннісних орієнтирів, цілей та розуміння щастя. Ці аспекти є завжди індивідуальними, неможливо створити універсальну структуру благополуччя для всіх. У цьому контексті доцільно звернути увагу на фактори, які впливають на суб'єктивне сприйняття задоволеності, вони будуть виражені через наші компоненти (Рис. 1.3.).

На думку М. Селігмана, особистісне благополуччя, зокрема у дитячому віці має розкриватися через превалювання позитивних емоцій над негативними і позитивна оцінка свого життя Так, науковець виокремлює у своїх дослідження два компонента, вивчаючи це явище: когніції (оцінка дитиною різних ситуацій) та емоції (домінуюче емоційне забарвлення тих чи інших ситуцій).

Згідно з дослідженнями Е. Дінера, для розуміння поняття «суб'єктивне благополуччя», саме таким науковець вважає категорію благополуччя – суб'єктивною, важливим є переживання позитивних емоцій. Так, для вченого благополуччя – це є кінцева мета, що полягає у проживанні щастя. Можемо підсумувати, що будь–які позитивні емоції дитини, також можна вважати «особистісним благополуччям».

З огляду на тематику нашого дослідження категорія наукового благополуччя

є дуже цінною, оскільки розглядається нами, як бачення позитивного за умов негативних змін в соціальних структурах, уміння дитини адаптуватися. Психологічне благополуччя характеризується нами як комплексний показник, який відображає рівень спрямованості особистості на позитивні аспекти життя, на позитивні елементи досвіду. Цей стан також вказує на суб'єктивний ступінь відчуття щастя та задоволеності собою, своїм життям «тут і зараз». Як складна особистісна характеристика, психологічне благополуччя діє у динаміці і виступає мотиваційним чинником для дитини з ООП. Ступінь його вираженості розкриває узгодженість минулого, теперішнього та майбутнього досвіду та експлікується через компоненти, які представлені нами у дослідженні: емоційному, особистісно–поведінковому, соціальному, пізнавальному. Оскільки дитина переважно сама оцінює свої вчинки, свої емоції та саму себе, згідно діагностичного інструментарію, що дає нам можливість думати, що це є суб'єктивною оцінкою задоволеності чи незадоволеності своїм життям (Рис 1.3.).

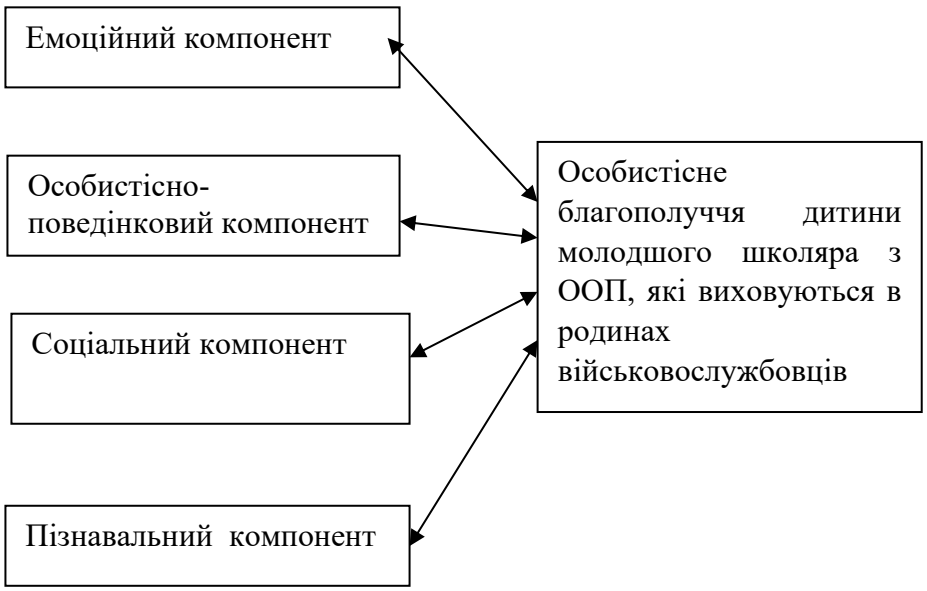


Рис. 1.3. Структурна модель особистісного благополуччя молодшого школяра з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

Структура, яку представлено є багатокомпонентною, вона охоплює чотири великі компонентні блоки: емоційний, особистісно –поведінковий, соціальний і пізнавальний.

Емоційний компонент буде досліджено через рівень сформованості емоційного інтелекту, зокрема одним із важливих елементів, на якому буде закцентовано увагу – це емпатійність. Оскільки емпатійність є афективно – когнітивним явищем, яке забезпечує не лише співпереживання з іншими, а й пізнання інших. Крім того, емпатія з точки зору представників системного підходу С. Борисенка, І. Коган, Т. Рібо та ін. розглядається як складне інтегральне психологічне явище, яке поєднує у собі емоційну, когнітивну та поведінкову складові. Ця сукупність взаємопов'язаних елементів відображає складну ієрархічну структуру та динаміку цього явища, яке має чотири важливі ланки функціонування, особливо це важливо для психотерапії дітей з ООП за умов травми: споглядання – співпереживання – переживання з приводу почуттів іншого – сприяння [56].

Молодший шкільний вік є унікальним, неповторним етапом у процесі емоційного розвитку особистості, у цьому віці емоції, переживання мають більш складний характер, диференційований» [15]. Молодший школяр починає усвідомлювати та розуміти слова, що позначають почуття: «я радію», «я зла», «я сумую» тощо. Переживання набувають інтелектуалізації, узагальнюються, з'являється розуміння полюсності емоцій (хороші, погані), з'являється логіка почуттів [15]. Цей вік характерний появою всіх видів почуттів: естетичних, моральних, інтелектуальних (виключенням є категорія дітей, що мають порушення інтелектуального розвитку на діти із нейропорушеннями). М. Шпак підкреслює, що із дорослішанням емоції молодшого школяра проявлятимуться все більш стриманіше, особливо серед однолітків у класі, школі, розвиватиметься емоційна та особистісна саморегуляція [142; 143]. У психології молодшого школяра доведено, що саме діти у молодшому шкільному віці є сенситивними для формування та подальшого розвитку особистісно –змістової емпатії.

В. Сухомлинський зазначав, що емоційність (як основна риса молодших школярів) та пізнавальна рефлексія (психологічне новоутворення цього віку) створюють « …єдність афекту та інтелекту» [125]. Враховуючи означене, можна припустити, що емоційний компонент буде мати високі показники у дітей різних нозологій та буде сенситивним для розвитку емоційного інтелекту, емоційної та особистісної саморегуляції, як наслідок сприятиме формуванню соціального компоненту (налагодженню соціалізаційних аспектів, покращенню спілкування в системах «дитина –дитина», «дитина –дорослий», соціальній взаємодії тощо).

Особистісно–поведінковий компонент розкрито нами через агресію, тривожність і самооцінку молодшого школяра.

Передбачається, що молодші школярі з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, можуть характеризуватися специфічними проявами агресії, зумовленими поєднанням вікових особливостей, наявністю особливих освітніх потреб, впливом сімейного середовища та стресогенних умов воєнного часу. Агресивні реакції в таких дітей можуть виконувати захисну або адаптивну функцію, виступаючи способом реагування на тривалу емоційну напругу, почуття невизначеності, порушення відчуття безпеки, переживання розлуки з одним із батьків чи зміни звичного способу життя.

Очікується, що у цієї категорії дітей переважатимуть не лише *прямі форми агресії (вербальна або фізична), а й непрямі її прояви,* зокрема дратівливість, негативізм, імпульсивність, опозиційна поведінка, образливість, підвищена конфліктність, емоційні спалахи та труднощі контролю власних емоційних реакцій. Водночас частина дітей може демонструвати приховані форми агресії, що проявляються у пасивному опорі, відмові від співпраці, уникненні взаємодії або аутоагресивних тенденціях.

У дітей з особливими освітніми потребами прояви агресії можуть посилюватися недостатнім розвитком емоційної саморегуляції, труднощами комунікації, обмеженими можливостями конструктивного вираження переживань, низькою стресостійкістю та особливостями функціонування пізнавальної сфери. За наявності розладу дефіциту уваги з гіперактивністю агресивна поведінка може

поєднуватися з імпульсивністю, низьким рівнем гальмування поведінкових реакцій та недостатнім прогнозуванням наслідків власних вчинків. У дітей з інтелектуальними порушеннями агресивні реакції можуть виникати внаслідок труднощів розуміння соціальних ситуацій, фрустрації або неможливості адекватно висловити власні потреби.

Передбачається також, що особливості сімейної ситуації можуть впливати на характер агресивних проявів. Тривала відсутність одного з батьків, високий рівень тривоги членів сім'ї, психологічне виснаження дорослих, зміна сімейних ролей, недостатність емоційної підтримки або, навпаки, гіперопіка можуть сприяти підвищенню агресивності як способу привернення уваги, захисту власних психологічних меж або реагування на внутрішнє напруження.

Передбачається, що молодші школярі з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, можуть характеризуватися підвищеним рівнем тривожності, що формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників: вікової незрілості емоційної регуляції, специфіки психофізичного розвитку, труднощів соціальної адаптації, особливостей сімейної ситуації та впливу воєнного середовища.

Тривожність у цієї категорії дітей може виступати як *емоційна реакція на переживання небезпеки, невизначеності та недостатньої передбачуваності життєвих ситуацій.* Особливо значущими чинниками можуть бути тривала відсутність одного з батьків через виконання військового обов'язку, переживання за його життя і здоров'я, зміна звичного сімейного укладу, підвищений рівень емоційного напруження дорослих членів родини, часті зміни умов проживання або навчання.

На думку К. Роджерса « … самооцінка є не лише оцінкою, а стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою» [175]. У. Джеймс поділяв таке твердження й зазначав, що самооцінка може виявлятися задоволенням або незадоволенням собою, а не визначенням «висока» чи «низька» оцінка особистості. Загалом, становлення самооцінки у дитини молодшого шкільного віку

психологи пов'язують з проявом таких почуттів як компетентність, власна гідність, впевненість у собі, з розвитком потреби у знаннях.

Особлива роль у формуванні самооцінки у дітей відводиться саме учителю та освітньому середовищу, зазначає О. Савченко, Л. Прохоренко [113; 100; 102]. Відмітимо, що школяр, який не має стабільної соціальної ситуації вдома, має підвищену потребу у підтримці та увазі зі сторони вчителя. Так діти, що виховуються в родинах військовослужбовців, часто прагнуть уваги від вчителя (компенсація емоційного контакту, якого не отримують від батьків, наприклад, через відсутність або зайнятість), таким чином почуваючи себе комфортніше і впевненіше серед однолітків, в новій соціальній ситуації.

Психологи розглядають самооцінку як складне психологічне явище, яке не може бути ізольованим від всіх інших проявів психічного життя особистості: вона пов'язана з мисленням, пам'яттю Л. Прохоренко стверджує, що самооцінка у молодшому шкільному віці має декілька важливих функцій: регулятивну (характеризується свідомим саморегулюванням своєї поведінки в умовах, де потрібно докладати зусиль для оцінювання себе і виконуваної діяльності) [102]; мотиваційну (відповідає за мотиви, прагнення, ідеали, цілі); рефлексійну (розуміння себе та пізнання оточуючих через свій образ).

В. Лупянова та ін. [66], підкреслюють важливість самооцінки в структурі особистості молодшого школяра з ООП, яка включена в загальний процес навчання. Самооцінка формується в процесі спілкування, ускладнюючись за своїм змістом і формою.

Соціальний компонент охарактеризовано через наявність цілісної картини світу та уміння будувати відносини в системах «дитина–дитина», «дитина–дорослий», «Я–концепцію». В. Перлш підкреслював, що наявність у дитини розвинутої картини світу є одним з аспектів успішної соціалізації, оскільки картина світобудови – це система уявлень особистості про організацію й функціонування світу, про свою роль і місце в ньому.

У. Джеймс, Р. Бернс розглядали вважали наявність картини світу дитини одним із процесів соціалізації, результатом ефективного виховання і навчання, передумовою формування Я –концепції дорослої особистості. «Я –концепція», в свою чергу, є підсумковим продуктом роботи самосвідомості, яка містить такі складові, як: образ «Я» (слова, які школяр використовує для опису свого характеру, власних якостей особистості); самооцінку (емоційний аспект уявлень дитини про себе; поведінкову реакцію (дії дитини, які утворені «Я» й самооцінкою.

Г. Олійник та Н. Пилюк [81], Г. Соколова та Ю. Кравець [119] в своїх дослідженнях зазначають, що ефективна соціалізація молодшого школяра з ООП відбувається через такі агенти соціалізації: знання й уміння соціальних відносин для функціонування в суспільстві; досвід адекватної оцінки й аналізу власної діяльності й діяльності однолітків; досвід спільної діяльності.

Молодші школярі з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, можуть характеризуватися специфічним профілем соціальної рефлексії, саморефлексії та соціальної адаптованості: недостатньою сформованістю усвідомлення соціальних ситуацій і власної поведінки, труднощами емоційної та поведінкової саморегуляції, підвищеною потребою в підтримці дорослого, але водночас потенційними ресурсами розвитку емпатії, відповідальності та соціальної зрілості за умов психологічно сприятливого середовища.

Пізнавальний компонент буде охарактеризовано через провідні новоутворення молодшого шкільного віку, а саме: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія та їх важливість для цього віку, що було проаналізовано вище.

Отже, теоретичний аналіз дозволяє встановити, що психологія молодшого школяра з ООП, які виховується в родинах військовослужбовців досліджується в сучасній психології як стан адаптації особистості до навколишнього світу; як процес зміни систем життєдіяльності особистості. Формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ООП , які виховуються в родинах

військовослужбовців відбувається через становлення та розвиток чотирьох провідних сфер: емоційної, особистісно –поведінкової, соціальної і пізнавальної.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено ґрунтовний теоретико–методологічний аналіз наукових розвідок щодо психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, сутності поняття «особистісне благополуччя особистості» та специфіки впливу сімейного мікросоціуму військовослужбовців на емоційний і когнітивний розвиток дитини в умовах війни. Проведене теоретичне дослідження дозволило сформулювати такі висновки:

Обґрунтовано сутність молодшого шкільного віку як періоду «дорослого дитинства» та зміни соціальної ситуації розвитку. Встановлено, що цей етап характеризується переходом від гри до навчання як провідного виду діяльності, основою якого є пізнавальний інтерес та формування нової соціальної позиції. На основі аналізу праць провідних учених доведено, що провідними психологічними новоутвореннями цього періоду виступають довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність (самоконтроль, самооцінювання, самоорганізація) та рефлексія. Системний розвиток цих новоутворень є базою для становлення почуття соціальної та психологічної компетентності дитини та її життєвої компетентності.

Специфіковано деформації психологічних новоутворень за умов дизонтогенезу. Доведено, що у дітей з ООП (зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, сенсорними та комплексними порушеннями) процеси формування вищих психічних функцій зазнають значних вторинних ускладнень. Порушення вищої нервової діяльності призводять до примітивності інтересів, дефіцитарності саморегуляції, рухового розгальмування та імпульсивності. У дітей із когнітивними порушеннями різко обмежений внутрішній план дій та здатність до планування подумки, а у дітей із сенсорними порушеннями через неповноту сприйняття ускладнюється рефлексивне обґрунтування власних

висловлювань та дій. Психологія дитини з ООП визначена нами як цілісне структурно–системне утворення, де дисфункція однієї сфери руйнує загальну цілісність розвитку, що спростовує теорію ізольованої декомпенсації.

Розкрито деструктивний вплив макросоціального воєнного стресу на дітей із родин військовослужбовців. Установлено, що за умов війни показник осіб, які потребують психологічної допомоги, зростає з 4 –6% до 20%, роблячи дітей з ООП (особливо в умовах онлайн –навчання) найбільш вразливою категорією. Сім'ї військовослужбовців (діючих, поранених, загиблих) перебувають у стані хронічного дистресу. Для дітей цієї категорії характерна «спонтанна контагіозність» (неусвідомлене прагнення до спілкування на тлі поведінкових порушень), нав'язливі страхи втрати, порушення сну та регресивні поведінкові реакції (бажання спати в ліжку з дорослими, відмова від школи). Особливу групу становлять діти у стані гострої втрати, у яких фіксуються почуття провини, алекситимія, аутоагресія, а у внутрішньо переміщених дітей – глибока тривога, викликана культурними відмінностями та почуттям соціального відторгнення.

Методологічно обґрунтовано індивідуально–структурний підхід та архітектоніку моделі дослідження. З метою подолання поліморфності та багатоаспектності проблеми інтегровано принципи структурного підходу та індивідуального підходу, де дитина визнається найвищою соціальною цінністю. Розроблено структурну модель психології особистості молодшого школяра з ООП, що виховується в сім'ї військовослужбовця, яка охоплює чотири взаємопов'язані компоненти:

– Емоційний: відображає інтелектуалізацію афекту, рівень емоційного інтелекту та емпатійність як складне інтегральне явище (ланцюг: споглядання – співпереживання – переживання – сприяння).

– Особистісно–поведінковий: охоплює структуру самооцінки, яка виконує регулятивну, мотиваційну й рефлексивну функції, а також рівні тривожності й характеру агресії.

– Соціальний: визначає особливості формування Я–концепції, цілісної картини світу дитини та її здатності будувати відносини в мікросоціумі («дитина – дитина», «дитина–дорослий»).

– Пізнавальний: репрезентує стан сприймання, пам’яті, уваги, мислення та загального інтелекту крізь призму формування довільності та внутрішнього плану дій.

Теоретично доведено доцільність родиноцентрованого ігротерапевтичного впливу. З’ясовано, що адекватна самооцінка та стабільне мікросередовище виступають головним важелем подолання травми. Оскільки діти з ООП із родин військовослужбовців мають підвищену потребу в емоційній компенсації та екологічному вираженні почуттів, першочерговим завданням є створення безпечного простору взаємодії. Провідним засобом психологічного супроводу визначено цілеспрямовану ігротерапію (діагностичну, адаптаційну, комунікативну) та фасилітацію виховного потенціалу батьків і педагогів. Тільки поєднання спільних зусиль фахівців та сім’ї дозволяє стабілізувати особистісне благополуччя дитини та запобігти хронічній ментальній деформації «повноцінно–кризового покоління».

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК МІШЕНІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

2.1. Обґрунтування методики дослідження особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Актуальність і необхідність дослідження ключових аспектів особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, обумовлені потребою у створенні ефективних технологій психологічної підтримки та супроводу. Одним із основних наслідків війни є порушення когнітивної, емоційної та особистісної сфер розвитку дитини, що негативно впливає на формування соціальних зв'язків, поведінки і взаємодії з оточуючими. З метою пом'якшення впливу суспільної кризи в Україні на розвиток дітей молодшого шкільного віку з ООП важливо розробити структуру ефективного психологічного супроводу для родин таких дітей у контексті воєнних умов. Правильно організований психологічний супровід може суттєво сприяти особистісному розвитку дитини й допомогти їй увійти до тієї «зони розвитку», яка наразі недоступна через різноманітні обставини, такі як війна (Т. Калініна, В. Кобильченко, І. Омельченко, Я. Омельченко, Л. Прохоренко, Л. Савчук та інші).

Одним із альтернативних шляхів розроблення чіткої структури такого психологічного супроводу є потреба в створенні ефективної праксеологічної моделі психології особистісного благополуччя молодшого школяра з ООП і провідних компонент функціонування особистості, які потребують діагностики, впливу залежно від дисфункцій функціонування складових елементів. Основою для створення такої моделі є, як було закцентовано, визначення структури психологічного розвитку особистості молодшого школяра, провідних компонент функціонування школяра, тобто основних показників кожної сфери.

Ґрунтуючись на проведеному теоретичному аналізі, вже існуючих дослідженнях особистісного благополуччя дітей з ООП молодшого шкільного віку нами виокремлено такі компоненти дослідження психології особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, батьки яких є військовослужбовцями (Рис. 2.1.).

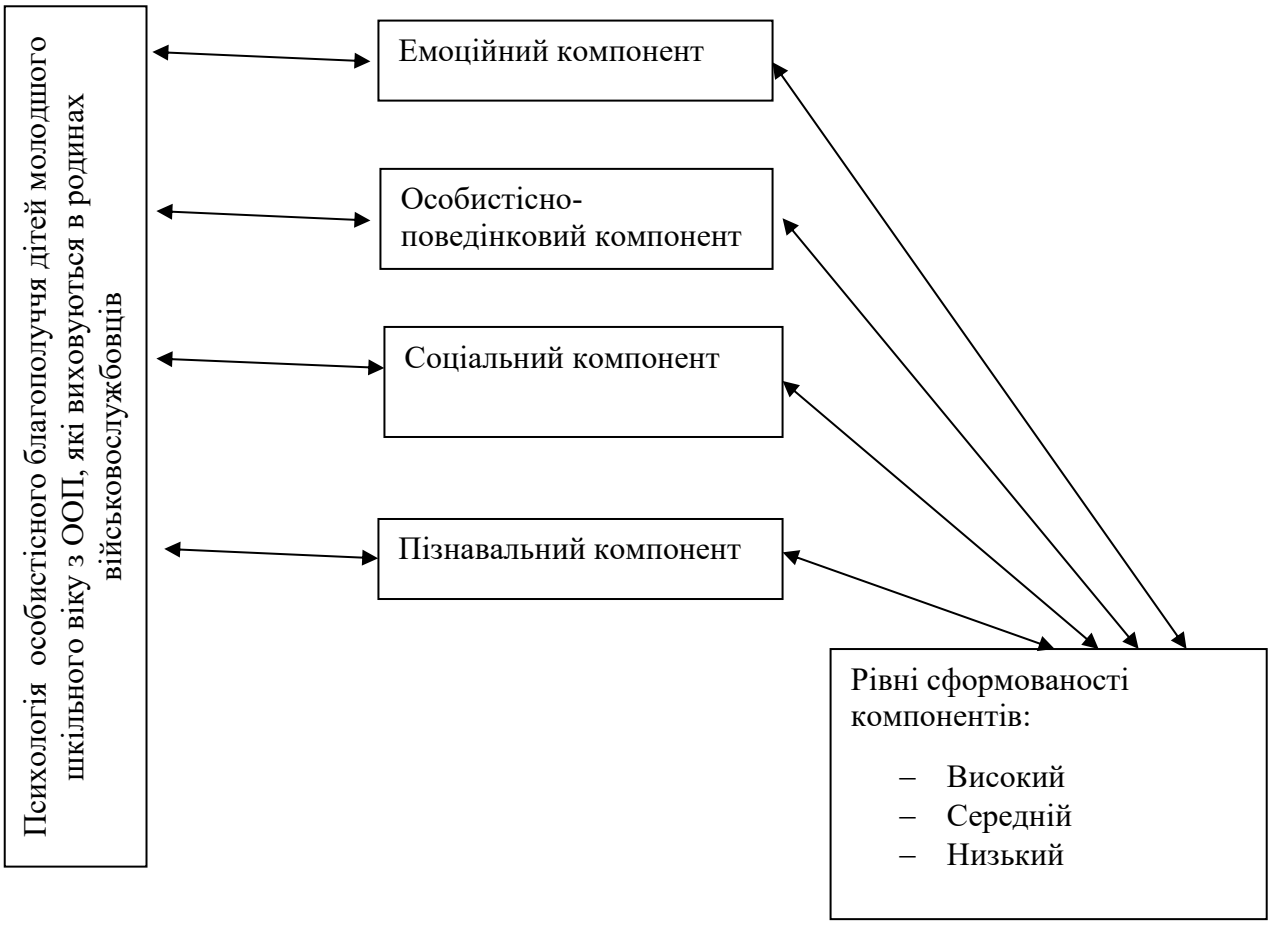


Рис. 2.1. Структура психології особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

Встановлено, що кожен із компонентів має складну структуру. Емоційний компонент нами досліжено через рівень сформованості емоційного інтелекту та емпатії та рівні представленості їх показників. Особистісно–поведінковий було досліджено через рівень та тип агресії в поведінці, тривогу, стресовитривалість особистості та самооцінку молодшого школяра з ООП. Соціальний компонент – через Я–концепцію, соціальну рефлексію та саморефлексію, соціальну адаптованість структура, яка розкривається через зазначені показники та рівні його

функціонування. Пізнавальний компонент розкривається через дослідження сприймання, уваги, пам'яті, мислення, пізнавальної активності та уміння організовувати навчальну діяльність.

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що на сьогодні немає спеціальних досліджень психології особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців, що дає підстави для розроблення її структури. Структурну модель (рис 1.3 та рис. 2.1) було покладено в основу констатувального експерименту.

Відтак, **метою констатувального дослідження** є виявлення та експериментальна перевірка психології особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців.

Мета констатувального дослідження забезпечувалась поетапним вирішенням наступних завдань:

1. Визначити основні показники сформованості психології особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (емоційного, особистісно–поведінкового, соціального та пізнавального компонентів).
2. Констатувати особливості психології особистостісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців шляхом виявлення їх специфіки;

Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень та висновків нами було використано загальнонаукові та специфічні методи дослідження. Серед них: **методи дослідження:** *теоретичні:* загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція і дедукція, порівняння, аналогія, зіставлення, протиставлення, систематизація, узагальнення) для вивчення зарубіжних та вітчизняних досліджень; історико –логічний (вивчення теоретичних засад дефініції «молодший шкільний вік», «психологія особистісного благополуччя молодших школярів із ООП», «психологічний супровід»); метод термінологічного аналізу (вивчення наукових категорій та базових понять дослідження); наукової інтерпретації (для виявлення сутності, виокремлення першочергового у вивченні

наукової категорії, розкритті тенденцій та закономірностей генези «молодшого шкільного віку», «психології особистостісного благополуччя молодших школярів із ООП», «психологічного супроводу»); моделювання (структурно–функціональне) – для побудови моделей у процесі дослідження; контекстний та прогностичний метод (з метою актуалізації та імплементації набутого досвіду із загальної, педагогічної, вікової, психології особистості; досліджень психологічного супроводу у досвід та практику спеціальної психології, формулювання рекомендацій щодо психологічної допомоги та психологічного супроводу дітям молодшого шкільного віку, які виховуються в родинах військовослужбовців з особливими освітніми потребами за умов війни); *емпіричні:* діагностичні (тестові та проективні методики); спостереження, вивчення результатів діяльності, аналіз медико–психолого–педагогічної документації, бесіди, інтерв'ю; порівняльно–зіставний метод (Табл. 2.1.). *статистичні*: якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням методів математичної статистики.

Таблиця 2.1.

Діагностичні методики для дослідження основних компонентів психології особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Компонент	Діагностичний матеріал
Емоційний	Методика визначення рівня емоційного інтелекту «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом); комплексна методика діагностики емоційного інтелекту М. Нгуена; методика діагностики рівня емпатійності (за В. Бойко, дитячий варіант).
Особистісно – поведінковий	Опитувальник агресивності Басса – Дарки; методика «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком); методика дослідження соціально–ситуаційної тривоги О. Кондаша; методика вивчення самооцінки Дембо–Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян), «Сходинки самооцінки».
Соціальний	Методика «Автопортрет» (Р. Бернс); методика «Хто Я?» (М. Кун); Шкали самооцінки М. Розенберга (українська адаптація (О. Вельдбрехт та Н. Зінченко); методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта; проективна методика «Проективний апперцептивний тест (РАТ)».

Продовження таблиці 2.1.

Пізнавальний	Методика визначення цілісності сприймання – «Дізнайся хто це?» (за Р. Нємовим, адаптація українською Г. Винник); методика Е. Сегена («Дошка Сегена»); сформованість слухової пам'яті (методика «Запам'ятай 10 слів (адаптація С. Рубінштейн); стан зорово–просторової короткочасної робочої пам'яті (Тест Корсі за М. Корсі); адаптація методики Б. Бурдон «Коректурна проба» –рисункова методика «Коректурна проба» (С. Коробко, О. Коробко); наочно –дійове мислення, логічне мислення (Таблиці Равена); внутрішній план дій: домінуючі мотиви в ситуації їх зіткнення (М. Матюхіна); домінуючі мотиви навчання (М. Матюхіна), пізнавальна активність молодшого школяра (А. Горчинська); Пізнавальна самостійність молодшого школяра (А. Горчинська); пізнавальна потреба (В. Юркевич); методика Дж. Равена «Прогресивні матриці Равена».

Кожен із показників має рівні, за якими уточнюється особливості психології особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців. Опис психології особистостісного благополуччя було здійснено відповідно до виділених нами рівнів: високого, середнього і низького (Табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Характеристика рівнів особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Рівень	Компоненти	Показники	Критерії
Високий	Емоційний	Емоційний інтелект	Високий рівень регуляції емоцій та адекватність їх вираження відповідно до життєвих ситуацій. Розуміння, аналіз і співставлення емоційних станів.
	Особистісно–поведінковий	Агресія	Агресія не характеризується низькими показниками. Не має високих балів у жодного типу агресії.

Продовження таблиці 2.2.

		Стресовитривалість особистості	Дитина легко виходить із стресових ситуацій. Не має тяжких спогадів та тригерних ситуацій. Особистість не характеризується ПТСР та панічними атаками.
		Тривога	Низькі показники рівня тривожності. Дитина поводить себе спокійно в емоційно напружених ситуаціях.
		Самооцінка	Нормальна та завищена самооцінка
	Соціальний	Я –концепція	Я –концепція сформована. Дитина знає хто вона, розуміє своє місце в соціальному оточенні.
		Соціальна рефлексія	Послідовність використання суджень і планування діяльності, соціальна адаптованість (високі показники за результатами тестування).
		Саморефлексія	Відсутність невротизації та патологічних проявів. Сформованість уміння дитини оцінити актуальну ситуацію, свої думки і почуття в ситуації, а також оцінка поведінки в ситуації іншої людини.
		Соціальна адаптованість	Високий рівень уміння здійснювати судження щодо того, що відчуває інша дитина/дорослий в подібній ситуації. Високий рівень сформованості уявлення про сприйняття іншою людиною соціуму. Наявність комунікативних здібностей, усвідомлення співпереживання, здатність до ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них, здатність адаптувати власний досвід відповідно до ситуацій.

	Пізнавальний	– Сприймання – Увага – Пам’ять – Мислення	Сформованість спрямованості психічних процесів та їх регуляція (високі показники). Дитина має високі бали за показниками сприймання, цікавиться оточуючими матеріалами, розуміє звернене мовлення та завдання, поставлене перед нею. Уважна, концентрується на завданнях, не відволікається. Пам’ять та мислення характеризуються через високі показники.
		Пізнавальна активність	Дитина допитлива, не шкідлива, а саме цікавиться оточуючим світом, не лише ставить питання, а й чує саме відповіді. Дитині цікаво перебувати у школі, мета перебування для молодшого школяра зрозуміла – навчання.
		Уміння організовувати навчальну діяльність	Високі показники організованості навчальних дій, позашкільної діяльності щодо виконання домашніх завдань, самостійність; наявність інтересу до розумової діяльності (учіння).
Середній	Емоційний	Емоційний інтелект	Середній та достатній рівень регуляції емоцій та адекватність їх вираження відповідно до життєвих ситуацій.

			Розуміння, аналіз і співставлення емоційних станів на достатньому рівні.
	Особистісно–поведінковий	Агресія	Агресія характеризується високими та середніми показниками. Присутня вербальна та невербальна агресія. Середні результати за рівнем фізичної агресії.
		Стресовитривалість особистості	Дитина спокійно виходить із стресових ситуацій. Але довго згадує стресовий момент, схильна до накопичення тригерних спогадів. Може мати панічні атаки в анамнезі.
		Тривога	Середні показники за рівнем тривожності. Дитина поводить себе спокійно у емоційно стабільних ситуаціях, але хвилюється і тривожиться у нових місцях, з новими людьми.
		Самооцінка	Середні показники самооцінки (нормальна самооцінка).
	Соціальний	Я –концепція	Я –концепція сформована на середньому та достатньому рівнях. Дитина знає хто вона (базові соціальні знання про себе, як то прізвище, місце проживання, може назвати, хто її батьки і що вони роблять). Часом, губиться, коли розказує про своє суспільне значення, про можливості чи обов’язки.

		Соціальна рефлексія	Послідовність використання суджень і планування діяльності, соціальна адаптованість мають середні показники.
		Саморефлексія	Присутня невротизація. Сформованість уміння дитини оцінити актуальну ситуацію на середньому рівні.
		Соціальна адаптованість	Середній рівень уміння здійснювати судження щодо того, що відчуває інша дитина/дорослий в подібній ситуації. Наявність комунікативних здібностей, усвідомлення співпереживання, достатній рівень здатності дистанціювання від оточуючих та здатності адаптувати власний досвід відповідно до ситуацій.
	Пізнавальний	– Сприймання – Увага – Пам’ять – Мислення	Достатні або середні показники сформованості психічних процесів та їх регуляції (середні показники). Дитина має середні бали за показниками сприймання, цікавиться оточуючими матеріалами, розуміє звернену мову, часом може потребувати додаткового роз’яснення завдання, щоб його виконати. Уважна, але часто відволікається на більш цікаві та яскраві предмети, ніж ті, що представлені в процесі навчання. Пам’ять та мислення

			характеризуються логічністю, але певний матеріал дитина може забувати (більш активна короткочасна пам’ять). Середні показники за показниками мислення та пам’яті.
		Пізнавальна активність	Дитина допитлива, часом може проявляти негативні риси та шкодити на уроці. Непосидюча. Ставить запитання, але не чує відповіді на них. Дитині більше в навчанні подобається сам процес спілкування, ніж учіння.
		Уміння організовувати навчальну діяльність	Середні або достатні показники організованості навчальних дій, позашкільної діяльності щодо виконання домашніх завдань, самостійність на середньому рівні (певні аспекти дитина вже вміє виконувати сама, інші ще потребують допомоги), частковий вияв інтересу до розумової діяльності (учіння).
Низький рівень	Емоційний	Емоційний інтелект	Низький рівень регуляції емоцій та адекватність їх вираження відповідно до життєвих ситуацій. Розуміння, аналіз і співставлення емоційних станів на низькому рівні.
	Особистісно–поведінковий	Агресія	Агресія характеризується високими показниками за різними типами прояву агресії. Присутня фізична,

			вербальна та невербальна агресія.
		Стресовитривалість особистості	Дитина нервова, із напруженням проживає стресові ситуації. Довго пам'ятає стресовий момент, схильна до накопичення тригерних спогадів. Може мати панічні атаки та ПТСР в анамнезі.
		Тривога	Високі показники за рівнем тривожності. Дитина поводить себе тривожно у емоційно нестабільних ситуаціях, часто хвилюється без суттєвих причин.
		Самооцінка	Низькі та занижені показники самооцінки (неадекватно занижена самооцінка).
	Соціальний	Я –концепція	Я –концепція не сформована .Дитина не може розповісти та означити «Хто вона?». Знає лише базові соціальні знання про себе, як то прізвище, місце проживання, клас, де навчається. Не може розказати про своє соціальне значення, роль в суспільстві чи обов'язки.
		Соціальна рефлексія	Послідовність використання суджень і планування діяльності, соціальна адаптованість мають низькі показники.
		Саморефлексія	Присутній високий рівень невротизації. Сформованість уміння дитини оцінити актуальну ситуацію на низькому рівні.
		Соціальна адаптованість.	Низький рівень уміння здійснювати судження щодо того, що відчувають інші люди.

			Низький рівень комунікативних здібностей.
	Пізнавальний	– Сприймання – Увага – Пам’ять – Мислення	Низькі показники сформованості психічних процесів та їх регуляції. Дитина має низькі бали за показниками сприймання, не цікавиться оточуючими матеріалами, часто потребує допомоги або повторення/роз’яснення завдання, щоб його виконати. Неуважна, часто відволікається в процесі навчання. Пам’ять та мислення характеризуються низькими показниками.
		Пізнавальна активність	Дитина мало допитлива, погано поводить себе на уроці і заважає однокласникам. Непосидюча.
		Уміння організовувати навчальну діяльність	Низькі показники організованості навчальних дій, позашкільної діяльності щодо виконання домашніх завдань, самостійність на низькому рівні (дитина потребує допомоги під час виконання робіт по обслуговуванню чи виконання домашньої роботи).

Рівні (високий, середній, низький) психології особистостісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, визначався шляхом співставлення середніх показників сформованості емоційного, особистісно –поведінкового, соціального та пізнавального компонентів.

Експериментальна робота виконувалася упродовж 2024–2026 років на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО) та загальноосвітніх закладів середньої освіти (ЗЗСО), інклюзивно –ресурсних центрів України. Різними

видами дослідно–експериментальної роботи було охоплено 119 молодших школярів з ООП та 127 школярів із нормотиповим розвитком із закладів Чернігівської, Житомирської, Київської та Полтавської, Дніпропетровської областей у яких батьки були військовослужбовцями. Якісний склад вибірки молодших школярів, які виховуються в родинах військовослужбовців характеризувався тим, що серед 119 осіб з ООП було 48 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, 41 – із сенсорними порушеннями та 30 молодших школярів із комплексними порушеннями.

2.2. Стан сформованості компонентів особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

2.2.1. Емоційний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Формування емоційного компонента в структурі особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців забезпечується функціонуванням системи складових показників, що визначені нами через: рівень функціонування емоційного інтелекту та емпатійність.

У процесі психодіагностики ми зосередилися на виявленні стану сформованості емоційного інтелекту та рівні представленості його показників. Йдеться про такі важливі якісні характеристики, як розпізнавання та диференціація емоцій. Розпізнавання емоцій визначається через розуміння, аналіз і співставлення емоційних станів молодшими школярами з ООП, які визначалися за методикою визначення рівня емоційного інтелекту «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом), комплексною методикою діагностики емоційного інтелекту М. Нгуена, що складається з набору діагностичних завдань для молодших школярів: «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій», «Три бажання» і «Що – чому – як» та методикою «Тестування здатності до розпізнавання емоцій обличчя людини» (адаптація О. Медведевої). Рівень та стан сформованості

емпатійності було досліджено «Методикою діагностики рівня емпатійності (за В. Бойко, дитячий варіант) (Табл. 2.3.)

Таблиця 2.3.

Методики психологічної діагностики емоційного компонента особистісного благополуччя школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

Показник	***Психодіагностична методика***
Емоційний інтелект	Методика визначення рівня емоційного інтелекту «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом), комплексна методика діагностики емоційного інтелекту М. Нгуена.
Емпатія	Методика діагностики рівня емпатійності (за В. Бойко, дитячий варіант).

За результатами діагностики молодших школярів із ООП «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом), було встановлено загальний низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності, управління власними емоціями та середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей та емпатії у певних досліджуваних груп (Див. дод. В. табл. В.1). Важливо відмітити, що згідно результатів діагностування жоден із показників не визначався високим рівнем у досліджуваних.

Важливо буде підкреслити, що більш високий рівень емоційного інтелекту було констатовано у дітей із порушеннями сенсорного розвитку (13,8%), найнижчі показники, відповідно у дітей із комплексними (6,4%) та порушеннями інтелектуального розвитку (4,6%). Високі показники рівня емпатії навпаки були характерними саме для категорії дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (Див. дод. В. табл. В.2 та табл. В.3). Можливо це пов’язано із підвищеною сенситивністю цієї категорії дітей, сугестивністю та навіюваністю. Але підтвердження означеної гіпотези потребує подальших досліджень емоційної сфери та емоційного інтелекту зокрема. Це також може бути пов’язано і з соціальними перетвореннями негативного характеру, що переживають діти з ООП та їх родини, перебуваючи й працюючи на теренах України.

Можна зробити висновок, що це пов’язано з двома основними факторами: по –перше, етапом розвитку особистості та так званою кризою «молодшого школяра» (зміна провідного виду діяльності, процеси пізнання та соціалізації, а також відокремлення від родинного середовища, тобто його зміна на шкільне середовище); по –друге, стресовим і тривожним станом дитини, яка живе в Україні на фоні військових дій і має батьків –військових. Важливим буде зазначити, що розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку нерозривно пов’язаний зі специфікою формування їхньої емоційної сфери загалом. Головна риса становлення афективної сфери проявляється через розширення емоційного досвіду та збільшення соціальних взаємодій; розширення спектра емоцій, які є зрозумілими та логічними для формування особистісного благополуччя (таких як радість, задоволення, смуток, гнів, роздратування, агресія, занепокоєння та незадоволеність); вербалізацію власних почуттів і усвідомлення емоцій інших (хоча й у простій формі); а також розвиток здатності до емоційної децентралізації – врахування емоцій інших під час моделювання власної поведінки. Проте ця здатність ще не є досконалою: зазвичай молодший школяр демонструє егоїстичну поведінку, орієнтуючись переважно на свої бажання та потреби.

Із метою порівняльного аналізу стану сформованості емоційного інтелекту як показника емоційного компоненту в структурі особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців нами було проведено діагностування емоційного інтелекту у однолітків з нормотиповим розвитком (Див. дод. В. табл. В. 4).

Отримані дані дають змогу констатувати, що для молодших школярів із нормотиповим розвитком характерними є середній рівень за показниками загального рівня емоційного інтелекту (47,2%), емпатії (51,6%), емоційної обізнаності (59,8%), управління власними емоціями (44,4%) та здатності до розпізнавання емоцій інших людей (49,8%).

За результатами діагностики у категорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано найнижчі показники (62,4%) за показниками емоційного інтелекту, що якісно впливають на середнє значення рівня

емоційного інтелекту загальної вибірки. Можна вважати, що це пов’язано з умінням розпізнавати емоції інших людей. За даними шкали управління власними емоціями також зафіксовано низький рівень. Це дає підстави припустити, що ця категорія має труднощі, пов’язані з недостатнім розумінням, здатністю аналізувати та описувати свої емоції, а також із високою сугестивністю соціального оточення стосовно дитини, що могло призвести до таких занижених показників. Дітям означеної категорії складно перебувати у стані стресу, через різні соціальні зміни (зокрема негативного характеру), що впливає на особливості формування емоційної сфери.

У молодших школярів з особливими освітніми потребами, які відзначаються низькими показниками емоційного інтелекту за методикою психодіагностики Н. Холла, спостерігається нездатність адекватно пояснити та описати свої переживання у поведінці під час емоційностресових ситуацій. Це часто негативно впливає на формування образу «Я» та соціальний компонент особистісного благополуччя молодшого школяра (що буде досліджено у підрозділі 2.4.), і виявляється у їхній неспроможності вербалізувати власні емоції, а також емоції оточуючих, і в обмеженій здатності керувати своїми почуттями. Наприклад, на запитання: «Що ти зараз відчуваєш?», такі діти часто відповідають: «нічого», «сиджу», «просто думаю» або «просто дивлюся», що свідчить про опис їхнього поточного стану або діяльності, але не відображає їхніх емоцій чи почуттів. Враховуючи ці результати, слід підкреслити, що молодші школярі з ООП, зокрема ті, хто має порушення інтелектуального розвитку, потребують додаткових психокорекційних занять. Ці заняття повинні бути спрямовані на розвиток навичок називання емоцій та почуттів, які вони переживають, використовуючи відповідні вербальні символи. Варто також акцентувати увагу, що у дітей, чиї батьки військовослужбці (один або обоє батьків) додаткової уваги потребує не лише супровід дитини, а й комплексний психологічний супровід родини, щоб допомогти з рівнем стресу, який переживає дитина (страхом втрати, тривожністю, ПТСР, панічними проявами тощо).

Отже, за результатами діагностування молодших школярів з ООП за методикою «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом), було встановлено недостатню сформованість емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя, недостатній рівень адаптованості (адекватність вираження емоції відповідно до ситуації).

Емоційну складову було також продіагностовано комплексною методикою М. Нгуен «Дослідження емоційного інтелекту», яка містить наступні діагностичні складові «Домальовування: світ речей, світ людей, світ емоцій» (допомагає встановити рівень та спрямованість емоційного інтелекту у дитини молодшого шкільного віку), «Три бажання», «Що–чому–як?». Додаткове використання методики для визначення сформованості емоційного інтелекту, пов'язано з перевіркою та співставленням даних, які було отримано від методики Н. Холла «Емоційний інтелект, оскільки результати у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку були підвищеними саме за показниками нерозуміння емоцій, порушеннями їх диференціації та розпізнавання.

За результатами діагностики методикою «Домальовування: світ речей, світ людей, світ емоцій» було встановлено, що у дітей молодшого шкільного віку з ООП емоційний інтелект характеризується орієнтацією на світ речей (59,4%), на світ людей (30,2%) та на світ емоцій (10,4%). Порівнюючи отримані результати, нами було проведено дослідження у молодших школярів з комплексними та сенсорними порушеннями. Результати дали змогу встановити, що у шкільному віці подібні результати демонструють тільки молодші школярі з комплексними порушеннями. Молодші школярі з нормотиповим розвитком наближаються за результатами до дітей із сенсорними порушеннями, тобто переважає орієнтація емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя на людей (Див. дод. В. табл. В.5), (Див. дод. В. рис. В.6).

Згідно результатів методики, слід зазначити емоційну готовність дітей до орієнтації на інших людей та врахування їх емоційного стану під час спілкування і діяльності. У нашому дослідженні цей аспект розглядається як фактор, який позитивно впливає на формування особистісного благополуччя молодших

школярів та сприяє розвитку особистості без ментальних порушень. Це можливо навіть у складних соціальних умовах, за умови взаємодії з фахівцями, такими як психологи та вчителі–дефектологи, які підтримують адаптацію дитини в навколишньому середовищі, враховуючи її індивідуальні особливості (освітні, поведінкові, ментальні) та соціальну ситуацію (професія батьків, оточення, втрата батьків, переселення тощо).

Ключовим показником у цій діагностичній методиці є високий рівень за категорією «орієнтація на світ людей». Зокрема, у дітей з особливими освітніми потребами цей показник становить приблизно 35,3%. Орієнтація на людей дозволяє дітям з ООП ефективніше інтегруватися в соціальне середовище, встановлювати міжособистісні зв'язки та взаємодіяти з оточенням. Високий рівень цього показника свідчить про емоційну готовність дитини до комунікації, що включає здатність розпізнавати й інтерпретувати емоційні та соціальні сигнали інших осіб через міміку, жести та інтонації. Це також сприяє розвитку навичок співпраці, емпатії і соціальної компетентності в подальшій життєдіяльності дитини.

Молодший школяр із орієнтацією на людей демонструє підвищену здатність до участі в інтерактивних заняттях, що позитивно впливає на його навчання та адаптацію в групових контекстах і розвиток особистісної автономії. Така орієнтація також полегшує взаємодію з фахівцями – психологами, вчителями –дефектологами – які допомагають сформувати у дитини необхідні соціальні й когнітивні навички.

Автор методики М. Нгуен вважає, що структура емоційного інтелекту у молодших школярів повинна включати не лише три ключові компоненти (орієнтація уваги дитини на людей та емоції, емоційна чутливість до інших, а також готовність враховувати емоційний стан оточуючих у своїй діяльності), але й вимагати дослідження рівня їхнього емоційного інтелекту. Це має велике значення, оскільки емоційний інтелект впливає на здатність дитини взаємодіяти з іншими, формувати здорові соціальні зв'язки та адаптуватися до змін зовнішнього середовища, що є особливо актуальним в нинішніх умовах в Україні. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє розвитку навичок управління емоціями, які є важливими для ефективної комунікації та розв'язання конфліктів. Отже,

дослідження рівня емоційного інтелекту не тільки дозволяє оцінити існуючі навички молодших школярів, які виховуються в родинах військовослужбовців, але й визначити шляхи їх подальшого розвитку у навчальному процесі.

Такий конструкт, як емоційний інтелект, є важливим аспектом у розвитку гармонійної особистості, що має здатність до продуктивної взаємодії з іншими та ефективного самовираження. Згідно з методикою М. Нгуен, високий рівень емоційного інтелекту спостерігається переважно серед дітей із порушеннями сенсорного розвитку (14,5%). Загальний рівень емоційного інтелекту переважно характеризується низьким та середнім рівнем. Так, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано низький рівень інтелектуального розвитку (58,9%), у дітей із порушеннями сенсорного розвитку середній рівень (64,6%), у молодших школярів із комбінованими порушеннями – низький рівень (50,5%). За результатами обстеження у нормотипових молодших школярів результати дещо вищі і емоційний інтелект характеризується переважно через середній рівень (67,1%) (Див. дод. В. табл. В. 7)

Якісний аналіз результатів, відповідно до означеної вище методики, дозволяє стверджувати, що більшість дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами зображували предмети та тварин, які є частиною їх повсякденного життя, зустрічаються у їхньому життєвому досвіді або вже відомі їм завдяки навичкам малювання (наприклад, ті картинки, які вони вивчають у навчальних закладах або створюють вдома разом із батьками). Таких дітей у вибірці складає 62,1 % обстежених. Водночас 31,2% молодших школярів з ООП зобразили живу істоту (людину), її образ. І лише 7,3% обстежуваних дітей зобразили/домалювали обличчю, емоцію (посмішку та очі). Таким чином, отримані дані дозволяють констатувати, що на даному етапі розвитку у дітей молодшого шкільного віку з ООП спостерігається недостатній рівень сформованості уявлень про емоційні стани інших людей. Обмежена здатність до створення деталізованих зображень, «неуміння» передавати емоційні характеристики на зображеннях можуть бути зумовлені особливостями сенсорного сприйняття та комунікаційного досвіду. (Див. дод. В. рис. В. 8). Занижені результати емоційного інтелекту також

можуть характеризуватися через наявну ситуацію розвитку. Наприклад, дитина може бути стурбована, тривожна, постійно хвилюється через певні обставини, перебуває у стресі, у неї тривожні розлади тощо. Всі перелічені стани можуть впливати на стан дитини та якісні показники під час психологічної діагностики.

За результатами застосування методики «Три бажання» було виявлено, що більшість дітей молодшого шкільного віку, незалежно від наявності особливих освітніх потреб, демонструють обмежену здатність до емоційної децентрації. В їхніх бажаннях переважає егоцентризм, зосередженість на власних потребах, які часто пов'язані з матеріальними речами. Важливо зазначити, що для цього вікового періоду такі показники є нормальними, оскільки діти ще не готові сприймати чужі емоції, проявляти емпатію чи жертовність. Зазвичай такі емоційні реакції починають формуватися у 3 –4 класах і продовжують розвиватися до підліткового віку. Це також відзначається у характері бажань дітей: вони прагнуть нових іграшок, ласощів, які пробували у друзів, завантаження нової гри на телефон або придбання сукні з блискітками. Набагато рідше можна почути побажання типу «хочу, щоб тато повернувся додому», «хочу, щоб сестричка була жива» або «хочу, щоб мама одужала». Навіть випадки в діагностичних бланках, як то – «хочу миру», виглядають як соціально нав'язане висловлювання. Діти можуть чути його в своєму оточенні і повторювати таким же чином, як інші звичні фрази, до прикладу: «бажаю навчатися», «хочу в школу», «хочу до друзів». (Див. дод. В. табл. В. 9)

Варто зазначити, що практично не спостерігалося бажання «прогулятися з батьками», «поспілкуватися з друзями» або «відвідати бабусю», оскільки це пов'язане з емоційним станом інших осіб. Молодші школярі ж переважно фокусувалися на власних позитивних переживаннях та на тому, що приносить їм задоволення. Знову підкреслимо егоцентризм дітей у цьому віці.

Використовуючи третю частини комплексної методики, що має назву «Що – чому –як?» було констатовано переважно низький рівень емоційного інтелекту у дошкільників з ООП та середній у їх однолітків із нормотиповим розвитком (Див. дод. В. табл. В. 10).

Означені в таблиці рівні, в основному, відображають здатність і готовність дитини до співпереживання, врахування почуттів інших людей, а також піклування про близьких. Це є показником емпатії в особистості дитини. Інтерпретуючи отримані дані, ми можемо провести порівняння рівнів розвитку емоційного інтелекту (Див. дод. В. табл. В. 11), (Див. дод. В. рис. В. 12).

Статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку емоційного інтелекту серед дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами та їх однолітків з нормотиповим розвитком за критеріями «орієнтація на світ людей, речей чи емоцій», «три бажання» і «що–чому–як?» не було виявлено. Проте, на основі основних тенденцій формування емоційного інтелекту можна зазначити, що учні з нормотиповим розвитком переважно орієнтуються на світ людей, тоді як діти з ООП більше звертають увагу на світ речей, що також спостерігається у нормотипових дошкільників.

За результатами діагностики молодших школярів з ООП методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (за В. Бойком), було встановлено сформованість спрямованості психічних процесів, комунікативних властивостей, співпереживання, ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них. Результати діагностики констатують у молодших школярів з порушеннями інтелектуальної функції високі показники за шкалою інтуїтивного каналу емпатії (59,8%), а у однолітків із порушеннями сенсорного розвитку переважання емоційного каналу емпатії (37,6%) (Див. дод. В. табл. В. 13).

Провідним каналом емпатії у молодших школярів з особливими освітніми потребами є інтуїтивний, що становить 50,9%. Інші два канали – раціональний (16,0%) та емоційний (33,1%) – мають менш виражені показники (Див. дод. В. рис. В. 14).

Перевага інтуїтивного каналу свідчить про високий рівень розвитку здатності до співпереживання та ідентифікації учнів з оточуючими. У той же час, показники дистанціювання вказують на їх низький рівень. Значні результати за інтуїтивним каналом дозволяють стверджувати, що емоційне сприйняття оточуючих молодшими школярами з ООП більше характеризується інтуїтивною,

малосвідомою, спонтанною та чуттєвою природою, а не усвідомленим сприйняттям партнера з комунікації, яке регулюється соціальними нормами або правилами, встановленими дорослими в навчальному середовищі «тут і зараз». Загалом це можна розглядати як позитивну рису досліджуваних учнів, адже вони взаємодіють на інтуїтивному та чуттєвому рівні. Проте їм бракує вміння своєчасно дистанціюватися (наприклад, уникати нав'язливості або відчувати небезпеку від партнера), а також розуміти завершення спілкування.

Нормотипові молодші школярі, на відміну від однолітків з ООП, характеризуються високими показниками за шкалою емоційного каналу емпатії. Провідним каналом емпатії у нормотипових молодших школярів є емоційний (40,7%), менш вираженими є два інші показники – раціональний (23,1%) та інтуїтивний канали (36,2%) (Див. дод. В. рис. В. 14).

Це свідчить про те, що молодший школяр з нормотиповим розвитком має змогу співпереживати та ідентифікувати себе з партнером, але, на відміну від молодшого школяра з особливими освітніми потребами, може своєчасно дистанціюватися під час спілкування. Варто відмітити, що комунікативний процес у нормотипових молодших школярів базується не на інтуїтивному сприйманні партнера, як констатовано у досліджуваних школярів з ООП, а на емоційному каналі, виходячи з соціальних стереотипів, механізмів проекції, переносу та порівняння (співставляючи образи існуючих людей із свого досвіду із поняттями соціальних стандартів, статусів і ролей, подій).

Виходячи з отриманих даних за психодіагностичною методикою В. Бойко, емпатійні здібності щодо ідентифікації молодших школярів з особливими освітніми потребами виявляються на середньому рівні (66,9%), тоді як рівень у інших є низьким (5,5%) (Див. дод. В. табл. В. 15).

Показник ідентифікації у дітей молодшого шкільного віку та їх нормотипових однолітків свідчить про достатній рівень розвитку здатності розуміти співрозмовника через емпатію, уміння ставити себе на місце іншого, а також усвідомлення дитини через підсвідоме ототожнення з іншими. Середній

рівень ідентифікації (згідно з методикою В. Бойко) констатує легкість, динамічність і адаптивність емоцій, а також належний розвиток психічних процесів (уваги та сприймання), що забезпечують здатність до наслідування та копіювання емоцій інших.

Згідно з отриманими результатами, у нормотипових молодших школярів ідентифікація емоційних станів характеризується середнім (70,8%) та високим рівнем (18,9%). Високі та середні показники ідентифікації вказують на добре розвинену здатність встановлювати тривалі комунікативні зв'язки і співпереживати співрозмовнику. При цьому важливо вміти своєчасно дистанціюватися від партнера, чітко розрізняючи власні емоції та емоції інших людей.

За результатами діагностики варто відзначити, що у молодших школярів з ООП, зокрема у категорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та у категорії досліджуваних дітей з комбінованими порушеннями розвитку констатовано недостатньо сформовану здатність встановлювати довготривалі комунікативні зв'язки, на що вказує низький рівень (74,3% та 62,8% відповідно) проникаючої здатності емпатії в процесі комунікації (Див. дод. В. табл. В. 16).

Варто підкреслити високі показники проникаючої здатності емпатії у комунікаційних процесах нормотипових молодших школярів, які складають 17,8% для високого рівня та 58,8% для середнього, порівняно з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (Див. дод. В. табл. В. 16).

Значні позитивні результати в цій сфері свідчать про те, що діти здатні встановлювати тривалі комунікативні зв'язки і демонструють високий рівень емоційної чутливості. Це виявляється у соціальному спілкуванні через їхнє розуміння емоцій інших людей, уміння співпереживати та проявляти турботу, а також адекватно реагувати на негативні емоції оточуючих (наприклад, уникати провокування агресивного співрозмовника або підтримувати людину, яка плаче замість того, щоб сміятися з неї тощо).

Відповідно до зібраних діагностичних даних, можна зробити висновок, що молодші школярі з особливими освітніми потребами, переважно, ініціюють

інтуїтивний канал емпатії, в той час як їх нормотипові однолітки демонструють емоційний канал. Рівень розвитку раціонального каналу серед дітей усіх груп є відносно низьким і не досягає рівня сформованості інтуїтивного або емоційного каналу. Відмінність полягає лише в динаміці розвитку цього каналу: у молодших школярів з ООП він становить 16%, тоді як у нормотипових однолітків – 23,1%. Можна припустити, що низький рівень розвитку цього виду емпатії не пов'язаний із інтелектуальними здібностями особистості, а скоріше обумовлений особливостями віку дітей молодшої школи.

Відтак, за результатами діагностики емпатії як показника сформованості емоційного компоненту у молодших школярів з ООП було констатовано недостатню сформованість спрямованості психічних процесів, комунікативних властивостей, співпереживання, ідентифікації з оточуючими та дистанціювання від них.

Узагальнюючи отримані результати діагностики показників емоційного компонента, нами було встановлено, що він характеризується у молодших школярів з ООП низьким рівнем (45,5%) та середнім рівнем (53,2%) у однолітків із нормотиповим розвитком (Див. дод. В. табл. В. 17 та В.18).

Таким чином, важливо зазначити, що низький розвиток емоційного компонента у молодших школярів з особливими освітніми потребами свідчить про недостатню диференціацію емоцій; обмежену здатність до адаптації у відповідь на зовнішні стимули (недостатня адекватність вираження емоцій у відповідності до ситуації); нерегульованість міжособистісних взаємодій; низький рівень комунікативних навичок; неусвідомлене співпереживання, а також слабку ідентифікацію з оточуючими та відстороненість від них.

2.2.2. Особистісно –поведінковий компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Війна в Україні стала фактором, який радикально змінив життєвий контекст мільйонів родин і ментальний стан багатьох дітей, зокрема і дітей з ООП. Батьки

дітей з особливими освітніми потребами опинилися у нових екстремальних умовах: втрата домівки, евакуації, розлука з партнерами чи рідними, переміщення до інших регіонів або країн, у середовища без звичних соціальних, освітніх і медичних ресурсів. Такі обставини викликали не лише гострий стрес, а й поглибили хронічну психоемоційну перевтому. Систематичний вплив бойових дій формує у дітей зміни в поведінці, емоціях. Нині науковці, освітяни, психологи мають справу з великою кількістю батьків та дітей, чиє особистісне й психологічне становлення відбувається в умовах постійної адаптації до кризи. Формування цінностей, моделей взаємодії, уявлень про безпеку, екологічність поведінкових реакцій і відповідальність за власні вчинки проходять в атмосфері хронічного стресу та тривоги.

Тому, на нашу думку, ми перебуваємо у винятковому історичному моменті, коли мова йдеться не лише про окремі наслідки тривалих суспільних потрясінь, а й у період формування нового психологічно «повноцінно –кризового покоління». Це батьки і діти, які або взагалі ніколи не матимуть можливості для гармонійного психофізіологічного розвитку в умовах стабільного, безпечного середовища, або такі особистості, які можуть лише згадувати певні часи, як історичну минувшину.

Відтак, визначення стану сформованості особистісно –поведінкового компоненту особистісного благополуччя є нині одним із визначальних елементів вивчення структури психології особистості молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. Функціонування означеного компоненту забезпечується через взаємодію системи складових показників, що визначені нами через: рівень агресії, тривоги, стресовитривалості особистості та самооцінки молодшого школяра з ООП.

У процесі психодіагностики ми зосередилися на встановленні рівня агресії та її типу, що визначалися через методику «Опитувальник агресивності Басса–Дарки». Рівень та стан тривожності було досліджено через методику «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком) та Методикою дослідження соціально –ситуаційної тривоги (за О. Кондашом). Рівень самооцінки було досліджено через

«Методику вивчення самооцінки Дембо–Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян)», «Сходинки самооцінки» (Табл.2.4.).

Таблиця 2.4.

Методики психологічної діагностики особистісно –поведінкового компонента особистісного благополуччя молодшого школяра з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

Показник	***Психодіагностична методика***
Агресія	Опитувальник агресивності Басса – Дарки
Тривожність	Методика «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком), Методика дослідження соціально–ситуаційної тривоги О. Кондаша
Самооцінка	Методика вивчення самооцінки Дембо–Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян), «Сходинки самооцінки»

За результатами методики «Опитувальник агресивності Басса – Дарки» у молодших школярів з ООП виявлено фізичну (41,4%) та вербальну агресію (54,5%), що перевищує середню норму (Див. дод. Г. табл. Г. 1, табл. Г.2, табл. Г.3).

У переважної більшості молодших школярів з ООП зафіксовано середні (40,6%) показники за непрямою агресію. Школярі із середнім рівнем непрямої агресії не мають тенденції до накопичення таких почуттів, як злість, помста чи злопам’ятство протягом тривалого часу. Вони виявляють негативні емоції негайно, «тут і зараз», після переживання певної ситуації; іноді ці реакції можуть бути несумісними з об’єктом їхньої агресії. Позитивним аспектом такої поведінки у молодших школярів є те, що вони не затримують негативні емоційні відчуття. Проте існує й негативна сторона: спосіб прояву агресії характеризується хаотичністю та невпорядкованістю без чіткої мети або розуміння причин її виникнення. Така манера вираження афекту може призводити до порушень комунікативних навичок та соціальної адаптації дитини в колективі однолітків і старших людей.

Результати діагностики молодших школярів з нормотиповим розвитком вказують на подібність отриманих даних щодо рівня вираженості основних видів агресивності відносно результатів молодших школярів з ООП. Різниця полягає у інтенсивності прояву показника.

Діагностика учнів початкових класів з особливими освітніми потребами дозволила визначити стан функціонування різних аспектів агресивності. Виявлено підвищений рівень за трьома критеріями: дратівливість (65,4%), негативізм (54,2%) та образливість (72,6%) (Див. дод. Г. табл. Г. 4). У той же час дуже низькі результати були отримані за показниками підозрілості (28,7%) і почуття провини (22,7%). Це свідчить про те, що молодші школярі демонструють імпульсивну поведінку; вони можуть сильно ображатися навіть через незначні причини та довго носити в собі образу при цьому із переважанням негативного настрою у спілкуванні. Особливо слід звернути увагу на малий показник «підозрілості», який може свідчити про високу сугестивність дітей – їхню схильність легко довіряти чужим людям тощо.

У молодших школярів з нормотиповим розвитком показник агресивності характеризуються подібними результатами, але менш вираженої інтенсивності. Переважно всі показники характеризуються середнім рівнем, окрім дратівливості (Див. дод. Г. табл. Г. 5). Можемо припустити, що дратівливість може бути поведінковою реакцією на соціальну ситуацію, що представлена стресом, непостійністю, постійними труднощами військових буднів тощо.

Варто відзначити, що на відміну від молодших школярів з ООП, молодших школярів з нормотиповим розвитком характеризуються середнім (40,9%) та високим (36,2%) рівнями образливості. Різницю в результатах показників встановлено за шкалою підозрілості, оскільки діти з ООП більш підозрілі ніж їх однолітки. Можна припустити, що це пов’язано зі схильністю молодших школярів з нормотиповим розвитком до самоаналізу, самокритичності, самонавіювання, ніж у молодших школярів з ООП.

За результатами обстеження молодших школярів з ООП, які виховувалися в родинах військовослужбовців, встановлено, що агресивність має диструктивний характер у переважної більшості продіагностованих молодших школярів з ООП (64,9%). У 35,1% діагностовано конструктивний характер (Див. дод. Г. рис. Г. 6). У нормотипових однолітків агресивність, на відміну від попередньої обстежуваної групи, має конструктивний характер (54,4%), а 45,6% – деструктивний.

Конструктивний характер визначається проявом агресії лише у відповідь, як захист своїх інтересів, реакція на образу чи порушення особистих кордонів безпеки.

Крім того, важливо звернути увагу на особливості поведінки молодших школярів з особливими освітніми потребами під час спостережень за ними в процесі бесід та тестувань. Виявлено, що чим вищий рівень агресії у дитини на певний момент часу, тим менший інтенсивність стимулу необхідна для її зовнішнього прояву. У випадку дітей з ООП сила впливу навколишнього середовища не вимоглива до значного каталізатора чи тригерних факторів.

Високий рівень агресивності має суттєвий вплив на соціальну адаптацію молодшого школяра, включаючи його інтеграцію в освітньому середовищі. Неконтрольоване вираження агресії ускладнює конструктивну взаємодію дитини з оточуючими у сфері суб'єктно –об'єктних відносин. Після проявлення агресивної поведінки діти часто прагнуть отримати захист і схвалення свого стилю поведінки, шукають виправдання своїх дій і позитивне сприйняття; зрештою деякі навіть очікують похвали за свою реакцію.

Причини агресивної поведінки у молодших школярів з особливими освітніми потребами можуть бути пов'язані з гендерними аспектами. Зокрема, хлопці, із категорії – діти з порушеннями інтелектуального розвитку, часто виявляють агресію як реакцію на тиск – що суттєво відрізняється від проявів агресії серед їхніх ровесників без таких порушень. Спільною рисою для проявів агресії як у дітей з ООП, так і у молодших школярів з нормотиповим розвитком чоловічої статі є елементи нарцисизму. Нарцисизм спонукає дитину прагнути самоствердження в колективі однолітків через фізичну силу, жорстокість чи неприязне ставлення та погану поведінку.

Методика «Самооцінка психічних станів» (за Г .Айзенком) дає змогу досить детально оцінити чотири групи показників, як то агресивність, фрустрацію, тривожність та ригідність у молодшого школяра з ООП. Так, було встановлено високий рівень агресивності у молодших школярів з ООП, що складало 45,4%, зокрема велику кількість представлення високого рівня склали молодші школярі із категорії «порушення інтелектуального розвитку» (56,8%) (Див. дод. Г. табл. Г. 7).

Загалом такий показник можна пояснити соціальною ситуацією, в якій перебувають діти. Оскільки показник молодших школярів з нормотиповим розвитком також характеризується високим рівнем, але меншою інтенсивністю. Молодші школярі, що виховуються в родині, де є військовослужбовці – це завжди дещо інший рівень стресу, це наявність страху втрати, переїздів; постійні очікування та підвищена тривожність. Варто також пам'ятати, що діти у таких родинах досить рано дорослішають, тому і показники можуть бути спровоковані «ранньою відповідальністю», як наслідок «ранньої дорослості», яка не відповідає віковим нормам та потребам дитини у молодшому шкільному віці.

Передбачуваним та очікуваним були результати рівня тривожності у молодших школярів: високий рівень як у дітей з ООП (59,4%), так і у молодших школярів з нормотиповим розвитком (46,7%) (Див. дод. Г. табл. Г. 8). Це підтверджує припущення про те, що діти, які виховуються нині у родинах військовослужбовців характеризуються підвищеним рівнем хвилювань, тривоги, що спотворює природнє формування ментально здорової та особистісно благополучної особистості.

Дитина з ООП у будь–якому віці є дуже чутливою особистістю. Під час певних змін, катаклізмів, перешкод – стан вразливості загострюється. Посилюються такі внутрішні бар'єри як страхи, сумніви, невпевненість у своїх силах чи захищеності, що викликають фрустрованість.

Фрустрація – такий емоційний стан розчарування, роздратування та безсилля, який виникає, коли особистість зустрічається з непереборними перешкодами, що заважають досягти важливої мети або задовольнити базову потребу. В таких станах реальність не відповідає очікуванням дитини і молодший школяр відчуває низку негативних емоцій, як то злість, образу, тривогу, апатію, розгубленість. На фізіологічному рівні це також проявляться симптомами безсоння, напруження, болей різного генезу. Як наслідок це відображається і на поведінкових особливостях: школярі стають замкнутими, агресивними, з'являються імпульсивні вчинки, вислови в сторону однолітків чи дорослих, втрачається мотивація. Такий стан було зафіксовано і у досліджуваних молодших школярів з ООП на досить

високому рівні (58,2%). Аналізуючи отримані дані характерним подібний високий показник і для молодших школярів з нормотиповим розвитком (59,1%) (Див. дод. Г. табл. Г. 9). Варто також відмітити, що низький рівень фрустрації представлений дуже низькими показниками, а в одній із категорій не представлено взагалі (молодші школярі з комбінованими порушеннями розвитку – 0%). У нормотипових однолітків низький рівень тривожності представлений також лише 1,2%. Це свідчить по високий рівень невротизації зростаючого покоління українців, який необхідно зафіксувати для розроблення корекційних програм та подальшого психологічного супроводу.

Важливим показником є рівень ригідності. Він вказує на стан особистості, за якого дитина нездатна або має труднощі в адаптації до нових умов, характеризується відсутністю гнучкості, стійкістю до змін. Згідно діагностичних обстежень у молодших школярів цей показник має гранично високі результати – 72,3%. У молодших школярів з нормотиповим розвитком вираженість у відсоткових значеннях дещо нижча, але також характеризується високим рівнем – 55,6% (Див. дод. Г. табл. Г. 10).Такі результати в контексті дослідження особистісно –поведінкового компоненту вказують на:

– труднощі у переключенні уваги з одного завдання на інше, що впливає на формування пізнавального компоненту та якість освітнього процесу;

– підвищення рівня стресу та зростання неприйняття (нетерпимості) ситуацій невизначеності, травмування під час будь–яких життєвих змін.

Методика дослідження соціально–ситуаційної тривоги О. Кондаша дає можливість дослідити ситуації трьох типів: ситуації, пов’язані зі школою, спілкуванням з учителями; ситуації, що пов’язані на уявленнях про себе; ситуації спілкування. Відповідно, методика допомагає встановити декілька видів тривожності: шкільну, самооціночну та міжособистісну.

За результатами загального рівня тривожності у молодших школярів зафіксовано дещо підвищений рівень тривожності (35,6%). Особливої уваги потребують такі категорії, як діти з порушеннями інтелектуального розвитку та

діти із комплексними порушеннями, оскільки достатньо високі показники за високим рівнем (28,3% та 24,3% відповідно) (Див. дод. Г. табл. Г. 11). Школярі, що за результатами діагностики характеризуються «високим» та «дуже високим рівнем» потребують підвищеної уваги з боку батьків, вчителів та психологів, так як діти з фіксованими вище результатами схильні до певних особистісних конфліктів, деформації формування структури самооцінки тощо. Подібну тривожність часто відчувають школярі, які добре і навіть відмінно навчаються, відповідально ставляться до гуртків, шкільної дисципліни. У таких дітей часто можна відзначати яскраво виражені вегетативні реакції, невротичні та психосоматичні порушення.

Результати шкільної тривожності у молодших школярів з ООП також характеризується «дещо підвищеним» (30,9%) і «високим» (25,7%) рівнем (Див. дод. Г. табл. Г. 12). Характерно, що і нормотипові діти мають високі показники за рівнем «дещо підвищеним» (39,8%).

Шкільна тривожність, що виникає на фоні високого рівня загальної тривоги, може бути пов’язана з конфліктами в самооцінці. Це проявляється у протиріччях між завищеними очікуваннями та значною невпевненістю в собі. Такий внутрішній конфлікт призводить до постійного відчуття незадоволення, нестабільності та напруженості. Згідно спостережень педагогів, вони описують ці стани як перевтому учнів через навчальний процес разом із позашкільними навантаженнями; перенапруженням, яке виражається у порушенні уваги; зниженням продуктивності під час уроків і підвищеною стомлюваністю.

Самооціночний рівень тривожності констатує внутрішнє відношення дитини до певного типу ситуацій і бачення себе в тих чи інших обставинах. Показники за цим типом тривожності у молодших школярів з ООП також характеризуються «дещо підвищеними» (33,3%) та «високими показниками» (29,5%) (Див. дод. Г. табл. Г. 13). У нормотипових однолітків показники дещо кращі, але також яскраво виражений «дещо підвищений рівень» (34,0%).

У 38,5% досліджуваних молодших школярів із ООП зафіксовано підвищений рівень міжособистісної тривожності, що вказує на стан хронічного або

ситуативного емоційного напруження, який виникає під час взаємодії з іншими людьми (Див. дод. Г. табл. Г. 14). Цей феномен пов'язаний із дитячими страхами соціальної оцінки, відторгнення, невпевненості в собі та комунікаційними бар'єрами. Таке становище негативно позначається на здатності налагоджувати контакти. Водночас 23,3% молодших школярів з особливими освітніми потребами демонструють високий рівень цих проблем. Це може свідчити про те, що ці діти схильні до надмірного самоспостереження і часто порівнюють себе з іншими: вони можуть думати, що хтось краще за них одягається, спілкується або має більше друзів тощо. Молодші учні з підвищеним та високим рівнем цієї поведінки також проявляють ухиляючу активність, уникаючи нових знайомств і боязливо ставлячись до публічних виступів. Варто зазначити й те, що досліджувані діти із значними відсотковими показниками (підвищеними чи дуже високими рівнями) мають постійні або нав'язливі страхи щодо власної особистості; наприклад, їх турбує можливість бути висміяними чи засудженими оточуючими однолітками.

«Дослідження самооцінки Дембо–Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян)» охарактеризувало загальний рівень самооцінки молодшого школяра з ООП та самооцінку обстежуваним таких якостей як розум, характер, товариськість, популярність і впевненість у собі. Результати оцінювалися за такими категоріями як неадекватно завищена самооцінка, неадекватно занижена самооцінка та реалістична адекватна самооцінка, до якої входили показники середньої та високої самооцінки.

Відтак, було встановлено, що молодшим школярам з ООП переважно характерними є неадекватно завищені показники самооцінки (45,1%), також високим є показник неадекватно заниженої самооцінки (36,3%) (Див. дод. Г. табл. Г. 15). Загалом відсоток з реалістичною самооцінкою серед молодших школярів з ООП є не досить високим. Відсоток обстежуваних становить 18,6 % від загальної кількості осіб молодшого шкільного віку з ООП, які характеризуються реалістичну самооцінку. У нормотипових однолітків показники неадекватно завищеної самооцінки також дуже високі (56,2%). Відрізняються лише показники заниженої та реалістичної самооцінки. У нормотипових молодших школярів

більшими показниками характеризується реалістична самооцінка, що складає (25,4%).

Окремо розглянуто п’ять основних складових, що було запропоновано оцінити молодшим школярам, згідно з інструкцією до методики. Так, встановлено, що молодші школярі з ООП неадекватно завищено оцінюють себе за показниками: «розум» (56,7 %), «характер» (42,7%), «товариськість» (48,2%) (Див. дод. Г. табл. Г. 16).

Лише два з показників, зокрема «популярність» та «впевненість в собі» характеризувалися неадекватно заниженими високими показниками (46,7% та 44,7% відповідно). Зауважимо, що незважаючи на те, що деякі діти мають неуспіх у навчанні, вони не вважають себе не розумними. На питання: «Чому зауваження у щоденнику щодо невиконаних домашніх завдань?» – школярі відповідають, що це пов’язано із зайнятістю на гуртках, по господарству або допомогою старшим по дому (з молодшими братами/сестрами), або тим, що «вчитель не любить», «вчитель мегера» тощо. Більшість молодших школярів з ООП, що було продіагностовано, вважає себе надзвичайно товариськими та популярними серед однолітків, своїх знайомих тощо. Діти під час бесід могли розказувати, що вони дуже чемні, успішні, мають гарні успіхи та характер, що вони поступливі, лагідні до оточуючих. На зауваження щодо бійок, сварок, образ, використання нецензурної лексики, «пальчикової гімнастики» (нецензурні жести) по відношенню до однолітків школярі з ООП досить передбачувано зазначають, що це «не вони почали», «це не правда», «це лише захист себе, своїх кордонів, ближніх» тощо.

За результатами обстеження у молодших школярів з нормотиповим розвитком зафіксовано високі результати за всіма показниками: «розум» (45,6%), «характер» (67,8%), «товариськість» (39,7%), «популярність» (42,1%), «впевненість у собі» (50,9%) (Див. дод. Г. табл. Г. 17).

Молодші школярі у цьому віці схильні оцінювати себе більш позитивно. Самооцінка у визначеному віці активно формується і слугує основою для подальшого розвитку особистості. Її характерною рисою є те, що вона в значній мірі ґрунтується на оцінках та судженнях дорослих. У цей період дорослі зазвичай

схильні позитивно сприймати навіть найменші зусилля дитини. Самооцінка молодшого школяра має дзеркальний ефект: «якщо вчитель хвалить – дитина відчуває себе успішною». Таким чином, психологи бачать у самооцінці відображення ставлення оточуючих до дитини: чим більше підтримки отримує дитина від дорослих, тим більшим буде показник за шкалою «неадекватно завищена самооцінка».

Методика оцінювання самооцінки «Сходинки» дозволяє вивчити специфіку самоставлення у дітей молодшого шкільного віку в структурі особистісного благопполуччя. Важливо зазначити, що результати цієї методики вимагають додаткових бесід (як з дітьми, так і з дорослими) та спостережень за поведінкою дитини. Цей інструмент не слід розглядати як універсальний засіб для аналізу самооцінки; проте він може стати корисним доповненням до попередніх діагностичних процедур. Це пов’язано із тим, що у більшості дітей було зафіксовано завищену самооцінку відповідно до методики «Сходинки».

Як вже згадувалося раніше, для молодших школярів – особливо тих, хто тільки–но вступив до першого класу – є характерною висока або навіть завищена самооцінка та позитивне самосприйняття себе. Таким чином, під час проведення діагностики діти здебільшого обирали 7–му сходинку і рідше 6–ту. Саме ці показники свідчать про високий рівень їхньої самоцінності. Завищені бали (сходинки) відображають позитивний соціальний статус дитини в родині, дошкільному закладі та серед однолітків.

За результатами дослідження було встановлено, що 15,1% молодших школярів з ООП розмістили себе на «першій» сходинці, 3,7% – на другій, 3,7% – на третій (Див. дод. Г. табл. Г. 18). Це може свідчити про неблагополучний соціальний статус дитини в контексті соціального оточення (родина, школа, гуртки тощо). Така негативна самооцінка може бути зумовлена нестабільними сімейними стосунками або ж негативним ставленням батьків до дитини. Іншою причиною таких результатів може виступати недружнє оточення в соціальному середовищі, наприклад у закладах освіти; це включає неприємний досвід спілкування з однолітками, насмішки та відсутність прийняття в колективі. Цей аспект був

важливим для нашого дослідження і відіграв ключову роль під час розробки системи психологічного супроводу. Відмітимо, що соціальна ситуація в країні це відображається на всіх дітях, зокрема і нормотипового розвитку. Оскільки у таких молодших школярів також зафіксовано низькі відсотки на сходинках один, два, три.

Узагальнюючи результати діагностики особистісно–поведінкового компонента психології особистісного благополуччя молодшого школяра з ООП, який виховується в родині військовослужбовців, нами було встановлено високі рівні за низкою показників: агресія (38,1%), тривожність (71,7%) та неадекватно завищені показники самооцінки (45,1%) (Див. дод. Г. табл. Г. 19). У молодших школярів з нормотиповим розвитком зафіксовано подібні результати, лише агресія характеризується середнім рівнем (46,4%) Тривожність зафіксовано також на високому рівні, лише ступінь проявленості показника менший і складає 56,3% (Див. дод. Г. табл. Г. 20). У 56,2% нормотирових молодших школярів самооцінка характеризується навіть більшим показником «неадекватно завищенної».

Узагальнюючи отримані результати діагностики показників особистісно – поведінкового компонента, нами було встановлено, що він характеризується у молодших школярів з ООП високим рівнем (51,7%) та високим рівнем (48,1%) у молодших школярів з нормотиповим розвитком. Подібні результати можуть свідчити про негативний вплив стресу на дитину, що виховується в родині військовослужбовців. Рівень напруженості, хвилювань та невизначеності у таких дітей критично високий, що впливає на формування не лише особистісного благополуччя, а на становлення структури особистості в цілому.

Варто підкреслити, що психологічний стан батьків безпосередньо впливає на розвиток і особистісного благополуччя їх дітей. Особливо гостро це проявляється у випадку дітей з особливими освітніми потребами, які більш чутливі до змін у середовищі та потребують постійної стабільної підтримки. Нестабільність емоційного стану батьків, небезпечна робота, підвищена тривожність, зниження рівня емпатії, дратівливість або емоційне виснаження часто перешкоджають створенню умов, необхідних для адаптації та розвитку дітей з ООП. Брак стабільної

підтримки з боку емоційно виснаженого дорослого може посилити труднощі у сфері комунікації, поведінкової регуляції, навчання та адаптації до соціального середовища. В таких умовах дитина не отримує необхідного ресурсу для формування базових відчуттів довіри, захищеності та впевненості в собі. Це, у свою чергу, може закладати основу для вторинних емоційних порушень, таких як підвищена тривожність, замкнутість, агресивна або уникаюча поведінка.

Зважаючи на те, що ми маємо справу з комплексною проблемою, то і ефективна допомога повинна бути багатовимірною, мультидисциплінарною та водночас з індивідуальним підходом до кожної родини з урахуванням усіх необхідних потреб у формуванні особистісного благополуччя молодших школярів, які виховуються в родинах військослужбовців.

2.2.3. Соціальний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Соціальний компонент особистісного благополуччя молодшого школяра з ООП, який виховується в родині військовослужбовця досліджувався нами через Я–концепцію, соціальну та саморефлексію, соціальну адаптованість. Так, Я–концепцію було досліджено методиками: методика «Автопортрет» (Р. Бернс), методика «Хто Я?» (М. Кун), шкали самооцінки М. Розенберга (українська адаптація (О. Вельдбрехт та Н. Зінченко). Соціальну та саморефлексію розкрито через методику рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта. Соціальну адаптованість діагностовано проективною методикою «Проективний апперцептивний тест (РАТ)». Такий вибір методик забезпечить інформативність та повноту огляду основних критерії соціального компонента особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, як виховуються в родинах військовослужбовців (Табл.2.5.).

Таблиця 2.5.

Методики психологічної діагностики соціального компонента особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

Показник	***Психодіагностична методика***
Я –концепція	Методика «Автопортрет» (Р. Бернс); Методика «Хто Я?» (М. Кун); Шкали самооцінки М. Розенберга (українська адаптація (О. Вельдбрехт та Н. Зінченко)
Соціальна та саморефлексія	Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта
Соціальна адаптованість (уміння будувати відносини в системі «дитина – дитина» та «дитина – дорослий»)	Проективна методика «Проективний апперцептивний тест (РАТ)»

За допомогою методики «Автопортрет» Р. Бернса було визначено особливості самосприйняття молодших школярів з ООП. Методика дозволила з'ясувати окремо виражені характеристики особистості молодшого школяра з ООП, стиль мислення, що переважає, було зроблено припущення щодо рівня самооцінки та самосприйняття.

У багатьох молодших школярів спостерігалася характерна проблема з неправильною пропорцією зображення та оформленням тулуба. Наприклад, лінія талії розташовувалася або занадто низько, або надто високо, орієнтовно, на рівні грудей. Це явище, згідно з класичними проективними методами зображення «людини», свідчить про можливі труднощі з базовими потребами дитини. Можна зробити висновок, що однією з таких потреб є потреба у безпеці. Під час бесід діти підтверджували, що їхньою основною потребою є відчуття безпеки. Інші аспекти, які обговорювали діти, включали матеріальні умови в родині (одяг, їжа, сучасні технічні пристрої тощо), необхідність захисту та брак спілкування з дорослими (постійна відсутність батьків через війну). Проте варто зазначити, що були також малюнки зі збалансованими пропорціями, що дозволило припустити задоволеність базових потреб у певної групи молодших школярів із особливими освітніми

потребами (ООП). Часто малюнки не містили деталей і характеризувалися браком багатьох допоміжних елементів, таких як прикраси, ремені чи сумки. Молодші школярі часом забували додати взуття до своїх портретів.

Вважаємо, що відсутність взуття може свідчити про певні аспекти невпевненості в житті, соціальному оточенні та нестабільності навколишнього середовища. Це також може бути ознакою проблем із «опорними» факторами у житті особи. Брак деталей у загальному образі «портрета» часто вказує на недостатню адаптацію до зовнішнього світу, низький рівень соціалізації і значний вплив сторонніх думок на формування особистості дитини з ООП. Цей фактор також може означати залежність самооцінки та загального сприйняття себе від оцінок інших людей, а також показувати погане сприймання критики, фізичну чи вербальну агресію.

Цікаво зазначити, що деякі молодші школярі з ООП доповнювали свої малюнки довжиною рук чи ніг. Руки символізують зв’язок із зовнішнім світом; їх подовження підкреслює амбіційність і максималізм поведінки разом зі схильністю до гіперболічних реакцій на різноманітні події й осіб (як позитивного так і негативного характеру). Довгі ноги можуть слугувати символом потреби в безпеці, оскільки наявне почуття нестабільності та брак захисту.

Зображення обличчя демонструвало суттєву варіативність в значеннях. Однак найбільш помітним елементом було велике зображення вух та малюнок рота, що виглядав закритим (схожим на дужку, як у «смайликах»). Вуха символізують дитину, яка проявляє активні, емоційні й несподівані реакції на почуття і не сприймає критику або робить це через образи. Така форма зображення рота вказує на труднощі у вираженні своїх думок і переживань, а також проблеми зі спілкуванням перед великою аудиторією (для дітей цього віку – це відповіді під час уроків чи занять або навіть підняття руки для того, щоб відповісти). Молодші школярі із зазначеним способом зображення рота підтверджували існування труднощів у встановленні контактів з однолітками та формуванні міжособистісних стосунків, особливо дружніх зв’язків чи відносин із близьким оточенням (батьками/опікунами тощо).

Щодо очей, слід зазначити, що автопортрети молодших школярів з ООП відзначалися широким різноманіттям. Деякі діти, не зважаючи на свою стать чи вік, малювали гіперболізовані очі незвично великих розмірів, іноді навіть більші за рот або ніс. Таке подання зображення може свідчити про присутність страхів або підвищену чутливість до образ відповідно до традиційних тлумачень проективних методик. Інші учасники ж створювали очі у вигляді маленьких крапок або просто зображували їх закритими; це також має кілька можливих трактувань. По –перше, така манера зображення може сигналізувати про інтровертованість і замкнутість дитини, небажання відкриватися перед незнайомцями та наявність секретів і сором'язливості. По –друге, це може бути ознакою стану напруги й страху: дитина прагне уникати ситуацій чи осіб, які викликають її тривогу через усвідомлення морального чи психологічного дискомфорту; тут можуть проявитися також симптоми депресії або тривожності.

Усі зображення «Автопортретів», що виконували молодші школярі з ООП, умовно можна згрупувати в декілька категорій:

1) *Реалістичне зображення,* виконане з великою точністю: детально промальований одяг, гармонійно підібрані кольори та присутність елементів в образі (наприклад, годинник або прикраси у випадку дівчини; схожі кросівки чи туфлі), а також відтворена зачіска і всі частини тіла (вуха, ніс, очі). Такого роду зображення властиве дітям із високими вимогами до себе – охайним, відповідальним і допитливим. Зображення фіксує певну позу (скажімо, не лише нейтральна позиція рук вздовж тулуба й прямих ніг; але й варіанти зі значущими рухами руками – наприклад одна рука піднята догори або розташована на рівні талії; ноги можуть бути зігнуті в оригінальному положенні тощо). Нестандартні пози частіш за все обирали дівчатка –позери які активно беруть участь у шкільному житті – люблять співати та танцювати на святкових заходах і порівнюють свою привабливість із іншими однокласницями. Серед хлопців такі незвичайні пози зазвичай вибирали ті представники чоловічої статі які захоплюються спортом і проявляють упевненість у собі. Загалом усіх дітей із нестандартними постатями можна описати як дуже емоційних – вони яскраво реагували під час роботи над

завданням. Однак основною рисою була їхня висока експресивність. Реалістичне зображення, виконане з великою точністю: детально промальований одяг, гармонійно підібрані кольори та присутність елементів в образі (наприклад, годинник або прикраси у випадку дівчини; схожі кросівки чи туфлі), а також відтворена зачіска і всі частини тіла (вуха, ніс, очі).

2) Схематичне зображення або контурний малюнок передбачало, що молодший школяр використовував простий олівець або ручку для створення портрета та додавання кількох деталей (обличчя, ґудзики, руки, паски тощо), відмовляючись від подальшого використання кольорових фарб. Такі діти зазвичай є інтровертами і їх важко розговорити. Відповідаючи на запитання, вони давали лаконічні відповіді без уточнень чи деталізації у вигляді історій чи спогадів.

3) Метафористичне самовираження – це спосіб зображення себе в образі певної істоти (додавання елементів, таких як вуса, роги, хвіст чи корона). Відповідаючи на запитання про ці деталі на автопортреті, діти можуть висловлюватися так: «я – фея», «я – Гаррі Поттер», «я – кицька» тощо. По –перше, це свідчить про те, що молодший школяр є творчою особистістю із розвиненою фантазією та почуттям гумору. По –друге, вибір конкретного образу демонструє бажані характеристики або якості дитини; такі риси можуть бути відсутніми у її реальному «Я», але дитина прагне їх мати для подолання певних труднощів: стати сильнішою або хороброю й змінити щось у своєму житті. Уникнення справжнього «Я –образу» може сигналізувати про травматичні переживання чи спогади; дитина з ООП часто приховує ці моменти під маскою гумору або легковажності щодо поставлених завдань і через метафоричне представлення себе.

4) Емоційний автопортрет – це відображення особистості в конкретному емоційному стані на певний момент часу. Зазвичай, представленими були кілька схожих зображень, де всі автопортрети демонстрували сльози. Молодші школярі, виконуючи завдання, починали переживати різні емоції: співчуття, образу, заздрість і жаль тощо. Іноді діти могли навіть заплакати; ці переживання потім знаходили своє вираження у їхніх малюнках. Деякі учасники реагували агресивно – бажаючи розірвати свої роботи; вони не просто додавали краплі сліз на обличчя

персонажів автопортрета, а створювали цілі річки синіх кольорів. Такі реакції спостерігались рідко, проте свідчили про глибокий внутрішній біль дитини та накопичені негативні емоції або стани тривоги й депресії – проблеми які вимагали більш раннього втручання для належного вирішення.

5) Зображення автопортрету зі спини. Такі зображення були рідкісними, проте діти пояснювали це по–різному: по–перше, через твердження «я не вмію малювати обличчя»; по–друге, зазначали «я збираюся кудись йти, тому повернувся», і нарешті, стверджували «я не можу малювати» (що є схожим на перше пояснення). Такий бунтарський, провокативний й суперечливий стиль поведінки під час зображення (тобто малюнок зі спини) може відображати кілька аспектів: творчий підхід до виконання завдання, провокаційна поведінка для привертання уваги та подовження бесіди (не дотримуюсь інструкцій – «протест заради протесту»), а також прагнення швидше завершити завдання шляхом спрощення процесу малювання деталей.

Так, у молодших школярів з ООП переважали автопортрети із реалістичними зображеннями (38,6%), а у однолітків із нормотиповим розвитком зображення себе у метафористичному стилі (35,6%) (Див. дод. Д. табл. Д. 1)

Можна припустити, що молодшим школярам з ООП характерна певна емоційна напруга, тривожність та негативні емоційні стани, оскільки досить великий відсоток зображень характеризуються, як «емоційне зображення (23,5%). Деякі діти згадували, зображуючи себе, що це «у минулій школі», «це я, коли тато був живий», «моє день народження до війни», «ми з батьками, поки тато не пішов на війну» тощо. У однолітків із нормотиповим розвитком цей показник значно нижчий. За допомогою метафористичного мислення вони багато складних психологічних моментів трансформують чарівними персонажами, можливими подіями «якщо я стану відьмою…», «якщо я буду …, то я подолаю» (згадували різних міфічних, чарівних та фантастичних істот із сучасних фільмів, мультфільмів). Аналізуючи результати та зображення, можна припустити, що дітям у цьому віці необхідна підтримка, «емоційна сила», яку вони шукають у фантастичних героїв. Більшість дітей травмована ситуаціями, що відбуваються в

сучасній Україні. Від так, вони потребують комплексного психологічного супроводу, емоційної підтримки не лише з боку фахівців, а й від своєї родини.

Я –концепцію та Я –образ дитини досліджували через проективну методику «Хто я?» за М. Куном. Означена методика використовується для визначення «Я» – структури особистості, мотивів вчинків дитини, їх спрямованість, елементи соціалізації та спрямування потягів. Нами було зафіксовано у молодших школярів з ООП низький рівень самоідентифікації та спрямованості на соціальні контакти. За результатами діагностичної методики «Хто я?» діти повинні були сказати не більше п'яти означень про себе. Друга частина полягала у тому, щоб відповісти на питання «Що мені подобається робити і чому?» (Див. дод. Д. табл. Д. 2).

Зазначимо, що описи викликали великі труднощі, навіть завдання викликало багато непорозумінь. Припускаємо, що це пов'язано, в першу чергу, з низьким рівнем асоціативного та абстрактного мислення у молодших школярів, зокрема у груп молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та молодших школярів з комплексними порушеннями. Молодші школярі з нормотиповим розвитком асоціювали себе з іменем, яким називають їх батьки, з лагідними іменами, пестливим словами, які часто чують, деякі змогли сказати, що вони хлопчики/дівчатка. Деякі діти могли сказати улюблений рід занять або озвучити майбутній омріяний образ (гімнастка, футболіст, балерина, співачка тощо). Завдання викликало великі труднощі саме у молодших школярів з ООП. Вони не знали як відповісти, як себе ідентифікувати, не могли визначитися із улюбленим завданням та чому саме полюбляють це робити. Середня кількість відповідей варіювалась від 0 до 1 –2, у молодших школярів із нормотиповим розвитком від 1 до 3. Згідно з методикою, такий результат вважається низьким рівнем. Низький рівень констатується за умови написання 0 –1 відповіді (для досліджуваного віку).

Так, було констатовано низький рівень самоідентифікації та сформованості «Я –образу» 50,7% досліджуваних молодших школярів з ООП (1 самоопис) та 26,6% (0 самоописів). Середній рівень (2 самоописи) констатовано у 19,3% молодших школярів з ООП. Молодші школярі з нормотиповим розвитком демонстрували переважно середній рівень самоідентифікації 48,7% (два

самоописи) та 23,6% (три самоописи). Також було зафіксовано і високий рівень: 11,4% (чотири самоописи) та 3,8% (п’ять самоописів).

За результатами аналізу відповідей, наданих молодшими школярами з особливими освітніми потребами, було виявлено, що учасники часто відзначали невизначеність у своєму самоусвідомленні, що характеризує не сформоване «Я». Вони ідентифікували себе через фізичне, соціальне та рефлексійне «Я», без звернення до інших категорій. Самоопис, зазвичай, розпочинався із зазначення власного імені та прізвища або просто одного з цих елементів. Деякі діти також згадували про місце навчання (проте не описували себе як учня чи учениці), обмежуючись лише номером класу – 2–Г або 3–А. Хлопці доповнювали свій опис інформацією про улюблене хобі, наприклад: «футболіст» або «боксер», тоді як дівчата використовували характеристики щодо зовнішнього вигляду: «негарна», «дурна», «весела» тощо.

Аналізуючи психосемантичний зміст відповідей досліджуваних молодших школярів, ми виявили домінування іменників у їх самоописах, незвичне використання прикметників та обмежену кількість дієслів. Таке переважання іменників свідчить про дитячу потребу в увазі, безпеці та захисті. Наявність недостатньої кількості прикметників може бути ознакою низького рівня самоідентифікації. Водночас, брак дієслів у самоописах говорить про нерішучість дітей щодо власних можливостей, недооцінку своєї соціальної ролі та занижену оцінку себе як особи значущої для суспільства.

У ході діагностики встановлено, що низький рівень самоідентифікації у дітей молодшого шкільного віку з ООП проявляється через їхню обмежену здатність адекватно оцінювати себе в контексті соціальних взаємодій та особистих можливостей. Учасники з таким рівнем самоідентифікації зазнають труднощів у розпізнаванні своїх індивідуальних рис і якостей, а також у визнанні своєї цінності серед однолітків. Цим дітям часто бракує усвідомлення власних досягнень; вони можуть відчувати себе менш успішними порівняно з іншими, що негативно впливає на їхнє бажання активно взаємодіяти із зовнішнім світом та долати перешкоди. Низька самоідентифікація може бути наслідком недостатньої

підтримки дорослих під час процесу самопізнання й формування особистісної ідентичності, проблем у родинному спілкуванні або ж сімейних чи соціальних криз. Крім того, така форма самооцінки може стати результатом соціально –емоційних труднощів при спілкуванні з однолітками, які стримують прагнення до саморозвитку та пізнання власного «Я».

Діти, які мають середній рівень самоідентифікації, зазвичай володіють більш об'єктивним сприйняттям власної особистості, проте їхня самооцінка може бути нестійкою. Вони здатні адекватно оцінювати як свої сильні сторони, так і слабкості; водночас усвідомлення себе не завжди є стабільним та впевненим. Цей рівень самоідентифікації проявляється в певних коливаннях у самооцінці залежно від конкретних ситуацій – успіхів або невдач у навчанні та взаємодії з оточенням. Однак діти із середнім показником самосприйняття можуть долати труднощі й адаптуватись до змін; тим не менш, їхня саморефлексія та впевненість можуть бути недостатніми для активного самовираження і соціальної інтеграції. Часто їм потрібна підтримка для формування чіткішої самооцінки, а також розвитку навичок регуляції емоцій і взаємодії.

Отже, на основі отриманих даних дослідження можна стверджувати про те, що низький і середній рівні самоідентифікації у дітей свідчать про потребу цілеспрямованої психолого –педагогічної допомоги. Для дітей з низьким рівнем важливо створити умови для підвищення почуття власної гідності та усвідомлення своєї цінності разом із позитивними образами «Я». Дітям із середнім ступенем необхідно запроваджувати програми підтримки задля стабілізації їхньої самооцінки й зміцнення впевненості в собі при забезпеченні ефективних стратегій соціалізації. Так, систематична співпраця психологів, педагогів і батьків відіграє ключову роль у подоланні цих викликів та сприянню гармонійному розвитку особистісного благополуччя.

Шкали самооцінки М. Розенберга (українська адаптація (О. Вельдбрехт та Н. Зінченко дали можливість більш детально дослідити «Я –концепцію» молодших школярів з ООП. Адаптована методика для молодших школярів містить 6 основних шкал:

– академічну компетентність (самооцінка дитиною своїх навчальних досягнень та інтелектуальних здібностей);

– соціальне прийняття (усвідомлення власної популярності серед однолітків і здатність встановлювати дружні стосунки);

– атлетичну компетентність (оцінювання особистих спортивних навичок та участь у активних іграх, дозвіллі);

– зовнішній вигляд (ступінь задоволеності своєю фізичною зовнішністю: обличчям, зростом, вагою);

– поведінкою (сприйняття дитиною того, наскільки її поведінка відповідає соціальним нормам і очікуванням дорослих);

– загальну самоцінність (загальне відчуття щастя та самозадоволення незалежно від успіхів у окремих сферах).

У молодших школярів з ООП зафіксовано відносно високий рівень загальної самоцінності (36,8%) та досить невтішні показники за субшкалами «самоповаги» та «самозневаги» (Див. дод. Д. табл. Д. 3). Самоповага зафіксована на низькому рівні у 43,7% досліджуваних дітей та самозневага характеризується високим рівнем у 39,0% опитаних. У молодших школярів, образ реального та ідеального «Я» може змінюватися залежно від багатьох факторів, таких як соціальне середовище, спілкування з однолітками та дорослими, досвід, який вони набувають, та їхні власні інтереси та цінності.

Образ реального «Я» формується через досвід, отриманий у школі, вдома та в спілкуванні з оточенням. Молодший школяр з особливими освітніми потребами може усвідомлювати себе як успішного учня, надійного друга або члена родини, а також як гравця командних видів спорту. Проте одночасно можуть виникати й негативні відчуття: дитина може почуватися дискомфортно при невиконанні завдань чи отриманні низьких оцінок або ж незадоволено дивитися на своє відображення через певні анатомічні риси. Реальне «Я» молодшого школяра – це самосприйняття особистості із особливостями, здібностями та обмеженнями. У цьому віковому періоді часто спостерігається неадекватно підвищена самооцінка:

всі позитивні аспекти свого я зазвичай перебільшуються і виглядають гіперболізованіше, ніж є насправді. На противагу цього процесу, у майбутньому, під час підліткового віку переважатимуть сумніви у власній цінності і зниження оцінки своїх позитивних рис характеру. Ця тенденція стосується не лише молодших школярів з ООП, але й їхніх однолітків без таких особливостей; основна різниця полягає в інтенсивності проявлення цих характеристик. Так, згідно результатів психологічної діагностики у молодших школярів із нормотиповим розвитком у переважної більшості зафіксовано високий (42,7%) та середній (43,3%) рівні самоцінності. Рівень самоповаги та самозневаги теж мають достатні показники (Див. дод. Д. табл. Д. 4).

Важливо, щоб дитина у молодшому шкільному віці чула від найближчого оточення та розуміла, що ніхто не є ідеальним, і всі мають свої переваги та недоліки. Водночас, важливо, щоб школяр з ООП відчував свою цінність та здібності.

У молодшому шкільному віці діти, особливо ті, хто належить до категорії осіб з ООП, можуть бути надзвичайно вразливими до критики. Вони часто відчувають дискомфорт у ситуаціях, коли щось не виходить або їхні спроби здійснити певну діяльність виглядають інакше, порівняно з однолітками без особливих потреб. Тому дуже важливо, щоб дорослі підтримували дітей та мотивували їх на подальший розвиток і впевненість у собі.

Образ ідеального «Я» у молодших школярів може виявлятися як свідомим, так і несвідомим прагненням досягнути образу особи, яку вони захоплюються та бажають наслідувати – це може бути вигаданий чи реальний персонаж. У процесі дослідження нами було з'ясовано, що концепт «Я» молодшого школяра з ООП тісно пов'язаний із їхніми інтересами та хобі, які діти хочуть розвивати, а також з очікуваннями щодо майбутньої професії або кар'єри. Наприклад, дитина може мріяти стати відомим музикантом або професійним спортсменом. Образ ідеального «Я» серед дітей початкового шкільного віку варіюється залежно від численних факторів: сімейних цінностей, культурних установок та стандартів суспільства й оточення дитини.

У деяких випадках ми виявили, що молодші школярі з особливими освітніми потребами уявляють своє ідеальне «Я» як бездоганну версію себе – дитину, яка має всі найкращі риси та ніколи не помиляється. У своїх відповідях ці діти часто порівнювали себе із звичайними однолітками й зазначали, що вони «не відповідають стандартам». Це може призвести до відчуття невдачі та переконання у тому, що їм бракує багатьох ресурсів для досягнення поставлених цілей. Багато молодших школярів чітко заявляли про прагнення стати «гарною дитиною», «хорошою дівчинкою» або «надійним другом».

Для психологів ці висновки є дуже цінними та важливими при розробці корекційних програм та наданні психологічної підтримки сім'ям. Необхідно пояснити учням, що ідеальне «Я» не є недосяжною метою, а виступає як процес розвитку особистості з безперервними можливостями для самовдосконалення. Дорослі (батьки або опікуни) можуть суттєво вплинути на формування позитивного самоусвідомлення й упевненості дітей через визнання їхніх досягнень та забезпечення необхідної підтримки. Крім того, важливо навчати дітей сприймати свої помилки, як невід'ємну частину навчального процесу і джерело особистісного росту. Підтримка молодших школярів з ООП має критичне значення для допомоги у створенні реалістичного образу їх справжнього «Я», а також стимулює мрії про бажаний ідеальний образ «Я». Таким чином, усвідомлення дитиною себе та розвиток концепцій ідеального й реального «Я» залежать від оточуючого середовища. Позитивний сімейний клімат, заснований на взаємній підтримці, почутті безпеки та повазі до кожного члена родини сприяє формуванню здорового самоусвідомлення. Натомість нездорове сімейне середовище викликає у дитини тривогу й невпевненість; саме тоді виникають відчуття меншовартості та спотворене сприйняття власної особи.

За результатами проективної методики «Проективний апперцептивний тест (РАТ)» встановлено такі якісні показники соціального компоненту: самооцінка, послідовність суджень, планування, наявність або відсутність невротизації і патологічних проявів, рівень соціальної адаптованості.

63,7% молодших школярів з ООП ідентифікують себе з персонажами на малюнку, які підкоряються та виконують вказівки більш сильних однолітків («агресорів»), сприймаючи свою роль як «жертви». Подібні результати можуть свідчити про невротичні або патологічні прояви особистості (Див. дод. Д. табл. Д. 5).

У 21,2% досліджуваних молодших школярів з ООП встановлено позицію ідентифікації із зображенням–агресором. 11,5% молодших школярів з ООП займають позицію проти всіх – відсутня чітка ідентифікація. Так, під час використання методики РАТ для діагностики виявилось, що молодші школярі не обирають ані фігуру владну, ані ту, що підкорюється. Вони зазначають відсутність ідентифікації із запропонованим зображенням. Цим дітям бракує уваги з боку оточуючих; вони прагнуть прийняття як однолітками, так і старшими за віком людьми. Отримані результати можуть свідчити про невротизацію у дітей з особливими освітніми потребами, ймовірно вказуючи на їхній соціальний дискомфорт та труднощі адаптації до колективу. Можна припустити, що за наявності акцентуацій у таких молодших школярів імовірні патологічні прояви.

У процесі спостереження за молодшими школярами під час проведення діагностики було виявлено, що значна частина учнів з особливими освітніми потребами відчуває себе образливою та неприйнятою. Вони мають нестабільні та категоричні стосунки з найближчими людьми (друзями, родичами) і часто почуваються жертвами. Свої емоції діти описують як «покинутість», «самотність», «ізоляцію» тощо. Під час розмови багато дітей згадували випадки, коли їм щось обіцяли, вони відкривалися іншим, але зазнавали зради. Вони зазначають, що відчувають себе залишеними, непочутими, висміяними і не довіряють нікому; в подібних ситуаціях їхня поведінка стає більш агресивною, ніж звичайно. Незважаючи на те що молодші школярі часто усвідомлюють свою самотність і виражають це відчуття, вони не прагнуть до створення тривалих дружніх стосунків і не докладають зусиль для підтримання та розвитку взаємодії з оточуючими.

За результатами діагностики соціальної адаптації молодших школярів з ООП встановлено недостатній рівень соціальної адаптації (69,4%). Продіагностовані

молодші школярі з ООП характеризуються імпульсивністю, мають підвищену чутливість до образ, невротизацію, за умови акцентуацій характеру, можуть характеризуватися патологічними проявами. Достатній рівень адаптації встановлено лише у 11,5% молодших школярів (Див. дод. Д. табл. Д. 6).

Недостатня адаптація проявляється через емоційну нестабільність, чутливість до образ та швидку зміну настроїв. У молодших школярів з ООП спостерігається недостатній розвиток навичок управління власними емоціями і переживаннями. Соціальна дезадаптованість у таких учнів виявляється в їх обмеженій здатності встановлювати тривалі соціальні зв'язки, а також у схильності уникати комунікації, особливо в стресових або конфліктних ситуаціях. Молодші школярі з особливими освітніми потребами часто провокують конфлікти без достатніх причин.

Серед нормотипових молодших школярів високий рівень соціальної адаптації становить 49,6%. Водночас 41,4% продіагностованих молодших школярів демонструють незадовільний рівень адаптації до соціального середовища. Можна припустити, що низькі показники соціальної адаптації можуть бути пов'язані як з віковими характеристиками дітей, так і з специфічними умовами сучасного життя в Україні, які включають різноманітні види стресу та тривоги.

Соціо та саморефлексію, як один із критеріїв оцінювання соціального компонента було досліджено методикою рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта. Методика містить дві шкали – саморефлексії (або ауторефлексії) та соціорефлексії. Ауторефлексію автор розглядає як вимір самосприйняття у вимірі особистісного благополуччя та аналізу об'єктом змісту власної психіки, тоді як соціорефлексія розуміється як показник здатності усвідомлювати особистості власні переживання у взаєминах із іншими людьми (розуміти сутність механізмів емпатії, проекції, ідентифікації тощо). Згідно отриманих результатів у молодших школярів з ООП зафіксовано низький рівень ауторефлексії (58,4%) та низькі показники за субшкалою «соціорефлексія» (46,7%) (Див. дод. Д. табл. Д. 7). Так, низькі показники за субшкалою «соціорефлексії» характеризують низький рівень здатності до аналізу функціональних особливостей

інших осіб, що вказує на недостатність розвитку навичок взаємодії та усвідомлення сутності міжособистісної комунікації, особливо в непростих умовах воєнного часу. Такі молодші школярі з ООП мало зважають на думку найближчого оточення, мають проблеми при налагодженні довірливих стосунків, не готові до компромісів, що в цілому позначує дисфункціональні сценарії соціальної поведінки. Така категорія дітей потребує цілеспрямованої психологічної допомоги із унормування навичок соціорефлексії.

Водночас звертає на себе увагу група дітей, показники яких характеризуються через низький показник за субшкалою «ауторефлексії». Таким дітям притаманна недостатньо сформована компетентність самоаналізу. Але слід враховувати, що учні молодших класів поступово навчаються співвідносити свої прагнення з можливостями та аналізувати причини своїх невдач. Процес самоаналізу у дітей є динамічним. Успішне виконання завдань може суттєво підвищити самооцінку, тоді як критичні зауваження здатні її знизити. Тому важливим є створення умов для успіху, особливо для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. За умови своєчасного і систематичного впливу відбуватиметься перехід від загальної (емоційної) самооцінки до більш детального самосприйняття. Молодший школяр із ООП почне усвідомлювати сфери, в яких він має здібності (наприклад, малювання), а також ті аспекти, де йому варто звернутися по допомогу.

Узагальнюючи результати діагностики соціального компонента особистісного благополуччя молодшого школяра з ООП, який виховується в родині військовослужбовців, нами було встановлено низькі результати за показниками «саморефлексії» (58,4%) та «соціальної саморефлексії» (46,7%) із середнім рівнем сформованості «Я –концепції» (36,2%) (Див. дод. Д. табл. Д. 8.)

Такі показники вказують на низький рівень соціальної адаптації, небажання або (за певними причинами) не адекватне встановлення соціальної взаємодії. Також було встановлено, що у більшості молодших школярів порушене формування «Я –концепції». У родинах, де батьки перебувають на фронті (у деяких дітей це мама й тато водночас), відсутні зразки фемінного і маскулінного

виховання, діти з ООП раніше перебирають на себе обов'язки дорослих, оскільки, наприклад, виховуються із старшим поколінням (бабусею чи дідусем). Часто можна спостерігати, коли діти мають відставання у формуванні когнітивних, емоційних та соціальних сфер розвитку, оскільки один із батьків, наприклад мама, постійно перебуває на зв'язку із батьком, що на фронті, його турботами, потребами, забуваючи про базові потреби дитини з ООП. Це вказує на те, що не лише дітям потрібен психологічний чи комплексний супровід, а й родині, де виховується молодший школяр з ООП.

У однолітків із нормотиповим розвитком всі показники перебуваються на середньому рівні, що видається дуже позитивним результатом, зважаючи, що вони також виховуються в умовах, де один із батьків (деякі сім'ї – двоє батьків) перебувають на службі (Див. дод. Д. табл. Д. 9).

Відмітимо, що «Я–концепція» у молодших школярів із нормотиповим розвитком сформована на високому рівні у 42,7% та на середньому рівні у 43,3%. Це дає можливість позитивного прогностичного дорослішання, оскільки лише 14,0% мають певні труднощі із формуванням цього показника. Певним спільним у дітей з ООП та нормотиповим розвитком є труднощі із саморефлексією. Можемо припустити, що це можуть бути: по–перше, особливості молодшого шкільного віку, по–друге, переживання складних ситуацій в родині внаслідок війни в Україні.

2.2.4. Пізнавальний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

У сучасній науковій літературі існує загальне сприйняття розвитку особистості як ментально–соціального явища, яке визначається складною взаємодією генетичних задатків, нейрофізіологічних характеристик, соціокультурних умов та індивідуального досвіду дитини (С. Литовченко, І. Омельченко, В. Кобильченко, Л. Прохоренко, Г. Соколова та інші). Це свідчить про те, що формування *особистісного благополуччя* є результатом складного взаємозв'язку між вродженими рисами дитини та її життєвими обставинами. Низка

авторів, як українських, так і зарубіжних наголошують на важливості впливу батьківського виховання й оточення на формування і розвиток особистісного благополуччя дитини. Зокрема, з'ясовано як соціальні кризи змінюють психологічну структуру дітей з особливими освітніми потребами. Авторка зазначає, що тривала нестабільність порушує основні адаптаційні механізми дитини, впливаючи на когнітивні процеси та психічне здоров'я всієї родини і формуючи нові часто неадаптивні моделі реакцій. Означена проблематика має вагоме значення в контексті бачення психології батьківства та формування молодої особистості, особливо під час соціальних криз, економічних перетворень тощо.

У дослідженні 2024 року у дослідженні Алла Руденок та Ганни Рудик підкреслено, що в умовах збройного конфлікту батьки дітей з особливими освітніми потребами відчувають підвищений рівень тривожності. Це виражається через різноманітні прояви, такі як погіршення успішності в навчанні, порушення когнітивних функцій, зміни у механізмах саморегуляції, трансформацію поведінкових аспектів, хронічний стрес, депресію, підвищену тривожність, проблеми зі сном та інші психосоматичні розлади [112].

Дослідження Ш. Розенблат та інші, які торкалися психологічних станів батьків з Ізраїлю (що пережили збройний конфлікт) та впливу їх на власних дітей, зокрема йшлося переважно про дітей аутичного спектра, демонстрували різке зменшення емоційної стабільності дорослих, та, як наслідок погіршення психологічного стану дітей. У порівнянні з періодом до конфлікту спостерігається збільшення рівнів депресії, тривоги та стресу. Порушення особистісного благополуччя дитини з ООП значною мірою викликане складними обставинами життя її батьків – основних опікунів у молодшому шкільному віці.

І. Чімен та співавтори, досліджуючи наслідки пандемії COVID–19, встановили, що батьки дітей з особливими освітніми потребами, особливо дітей із розладами аутистичного спектра, демонстрували вищий рівень батьківського вигорання, що асоціювалося з менш сприятливою динамікою розвитку дітей. Отримані результати узгоджуються з іншими сучасними дослідженнями, які свідчать про особливу психологічну вразливість сімей, що виховують дітей з

особливими освітніми потребами, до масштабних кризових подій, зокрема пандемій та збройних конфліктів.

В умовах війни формується нове покоління молодших школярів, чиї перші роки життя минули під час пандемії; їхнє шкільне дитинство проходить у контексті повномасштабної війни. Для цих дітей тривалий соціальний дистрес став певною «нормою». Психологи та освітяни нині працюють з категорією дітей з ООП, у яких не повні сім'ї, через збройний конфлікт, у яких один з батьків або обоє є військовими (дотичними до сфери). Ця категорія дітей і їх родини адаптувала свої особистісні структури до постійної кризи. Таким чином відбувається формування низки важливих структур особистості, як то пам'ять, увага, мислення, уявлення про безпеку й відповідальність та багато інших в атмосфері хронічного стресу.

У процесі психодіагностики пізнавального компоненту ми зосередилися на виявленні рівня когнітивного розвитку дитини, оцінці IQ та дослідженні сформованості таких показників, як сприймання, увага, пам'ять, мислення, пізнавальна активність й уміння організовувати навчальну діяльність (Табл. 2.6.).

Таблиця 2.6.

Методики психологічної діагностики пізнавального компонента особистісного благополуччя молодшого школяра з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

Показник	***Психодіагностична методика, що була використана***
Сприймання	Методика визначення цілісності сприймання – «Дізнайся хто це?» (за Р. Нємовим, адаптація українською Г. Винник). Методика Е. Сегена («Дошка Сегена»)
Пам'ять	Сформованість слухової пам'яті (методика «Запам'ятай 10 слів (адаптація С. Рубінштейн); стан зорово–просторової короткочасної робочої пам'яті (Тест Корсі за М. Корсі)
Увага	Адаптація методики Б. Бурдон «Коректурна проба» – рисункова методика «Коректурна проба» (С. Коробко, О. Коробко)
Мислення	Наочно –дійове мислення, Логічне мислення (Таблиці Равена)
Пізнавальна активність	Внутрішній план дій: Домінуючі мотиви в ситуації їх зіткнення (М. Матюхіна); Домінуючі мотиви навчання (М. Матюхіна), Пізнавальна активність молодшого школяра (А. Горчинська); Пізнавальна самостійність молодшого школяра (А. Горчинська); Пізнавальна потреба (В. Юркевич)
Рівень інтелекту	Методика Дж. Равена «Прогресивні матриці Равена»

Такі компоненти окреслені, оскільки навчальна діяльність у початкових класах стимулює, перш за все, розвиток психічних процесів, таких як сприймання, пам’ять, уяву, мислення.

В учнів молодших класів сприймання стає більш свідомим і цілеспрямованим процесом. Молодші школярі вивчають нові предмети та явища, які згодом намагаються віднести їх до певних категорій об’єктів. Особливості сприймання у молодших школярів проявляються під час виконання завдань на вибору об’єктів із заданої сукупності. Для вивчення сприймання була обрана методика, що визначає цілісність сприймання – «Дізнайся хто це?» (за Р. Нємовим, адаптована українською мовою Г. Винник).За результатами було встановлено переважно середні (39,1%) та низькі (40,1%) показники (Див. дод. Е. табл. Е.1).

Молодший шкільний вік відзначається істотними якісними змінами у розвитку пам’яті дитини. Згідно з дослідженням С. Максименка під час цілеспрямованої діяльності вчителя, дітей у молодших класів, поступово трансформуються методи запам’ятовування. У цей період значно зростає здатність дітей до запам’ятовування та відтворення інформації, також поліпшується точність впізнавання раніше засвоєних об’єктів. Розвиток пам’яті у молодших школярів проявляється в зміні співвідношення між мимовільним і довільним запам’ятовуванням (з перевагою останнього) та між образною і словесно – логічною пам’яттю [69]. У дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами процеси запам’ятовування можуть бути сповільнені через різноманітні фактори: у випадку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку це можуть бути органічні ушкодження головного мозку або низький рівень інтелекту; для дітей із сенсорними порушеннями – перш за все проблеми зі сенсорним запам’ятовуванням і відтворенням об’єктів. Одним із спільних чинників можуть бути стресові стани, посттравматичні стресові розлади, тривожність та невротичні стани, що виникають внаслідок війни або втрати близьких людей.

З метою розуміння стану та особливостей сформованості сприймання, як показника пізнавального компоненту в структурі особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців нами

було проведено його діагностування у однолітків з нормотиповим розвитком, які також виховуються в родинах військовослужбовців (Див. дод. Е. табл. Е.2).

Підкреслимо, що в отриманих результатах було зафіксовано інші цифрові показники співвідношення, але також переважає середній (29,8%) та низький (32,6%) рівень. Також отримано цифрові результати за «дуже високим рівнем» (16,1%), що не спостерігалось у молодших школярів з ООП на тлі зменшення «дуже низького рівня».

Для всебічної оцінки когнітивних функцій, зокрема сприймання, у дослідженні була застосована традиційна методика Е. Сегена («Дошка Сегена»). Дітям було запропоновано завдання, що полягало у підборі геометричних фігур до відповідних отворів на дошці та їх розміщення на поверхні. Позитивні результататати нами було зараховано, коли зафіксовано: виражений інтерес до виконання завдання дитиною; при роботі з простими елементами використання найбільш ефективний метод – візуального співвіднесення деталей із цілою формою; при виконанні більш складних фігур (хрест і шестикутник) – застосування «раціональних» проб. Аналіз часу, витраченого на виконання завдань, і кількості допущених помилок дозволив нам зробити висновки про рівень розвитку зорового сприйняття учасників дослідження. Крім того, увага до деталей, швидкість виконання та здатність до самокорекції є важливими показниками, що допомагають оцінити не лише рівень зорового сприймання дитини дошкільного віку, але й загальну когнітивну активність дітей. Дослідження взаємозв'язку між результатами тесту та іншими когнітивними показниками сприяє формуванню більш чіткого розуміння індивідуальних особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку з ООП (Див. дод. Е. табл. Е.3), (Див. дод. Е. рис. Е.4).

Динаміка розвитку зорового сприймання у дітей молодшого шкільного віку з ООП представлена наступним чином: найбільша кількість дітей (52,4%) продемонструвала низький рівень розвитку; значна частина дітей має середній (22,3%) та дуже низький рівень (22,3%); відносно невелика кількість дітей (3%) продемонструвала високий рівень розвитку; ніхто з досліджуваних не продемонстрував дуже високого рівня розвитку (Див. дод. Е. рис. Е.4).

Результати дослідження сприйняття у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком свідчать про переважання середнього рівня розвитку у більшості дітей (51,5%). Водночас, 24,7% продіагностованих дітей продемонстрували високий рівень розвитку зорового сприйняття та у 9,6% дітей виявлено дуже високий рівень розвитку зорового сприйняття. Згідно з результатами діагностики, виявлено не великий відсоток дітей, які мають низький (12,2%) та дуже низький (2,0%) рівні, що свідчить про відсутність значних відхилень у розвитку зорових функцій у досліджуваній вибірці.

Досліджуючи особливості формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку з ООП, було проведено дослідження із використання методики «Запам'ятай 10 слів (адаптація С. Рубінштейн), яке охопило також чотири групи обстежуваних дітей з ООП: молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, з порушеннями сенсорного розвитку, комплексними порушеннями та нормотипові молодші школярі (Див. дод. Е. табл. Е.5), (Див. дод. Е. рис. Е.6).

Результати дослідження дозволили виявити переважну більшість дітей молодшого шкільного віку з ООП, які мають низький (47,5%) та середній (44,5%) рівень сформованості пам'яті. Високий рівень продемонстрували 8% дітей, що свідчить про їх достатній рівень розвитку когнітивних функцій, зокрема короткотривалої пам'яті.

Для дослідження зорово –просторової короткочасної робочої пам'яті було використано ще один тест – нейропсихологічне діагностування методикою для оцінки пам'яті – «Тест Корсі» (Corsi block –tapping test – «Тест Корсі на відтворення послідовності блоків»). Результати отримані після діагностування були певним чином подібні до стану сформованості слухової пам'яті, з певною різницею у цифрових показниках, але сформованість рівнів залишились близькою до попереднього випробування (Див. дод. Е. табл. Е.7.), (Див. дод. Е. рис. Е.8).

Аналіз результатів діагностики рівня сформованості пам'яті дітей молодшого шкільного віку з ООП свідчить, що найбільший відсоток дітей (48,3%) продемонстрували низький рівень розвитку пам'яті. Високий рівень зафіксовано лише у 4,8% дітей, що вказує на недостатню сформованість когнітивних здібностей

цієї вікової групи. Дуже високого рівня не було констатовано взагалі. Водночас зафіксовано випадки з дуже низьким рівнем сформованості пам'яті (20,3%).

Дослідження особливостей розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком засвідчує, що переважна більшість опитаних школярів (42,6%) характеризуються середнім рівнем, 19,8% – високим рівнем, 11,6% – дуже високим рівнем, 15,6% – низький та 10,4% – дуже низьким рівнями розвитку пам'яті. Отримані результати можуть вказувати науковцям і психологам про те, що освітні так корекційні програми підібрано не достатньо ефективно, що можливі недоліки у їх реалізації або загалом необхідно переглянути освітній напрям для дитини.

Наявність низьких показників може свідчити про не ефективність освітньої траєкторії, не коректність підібраних освітніх програм, не вірний напрям корекційно розвиткових програм, спрямованих на формування пам'яті у молодших школярів.

Увагу було досліджено методикою «Коректурна проба» (С. Коробко, О. Коробко), що є рисунковою адаптацією методики Б. Бурдон «Коректурна проба». Згідно з даними, отриманими за допомогою методики, рівень сформованості уваги у дітей молодшого шкільного віку з ООП має наступний розподіл: дуже високий та високий рівень уваги не був зафіксованим у жодного обстежуваного з трьох груп; середній рівень уваги був констатований у 25,3% дітей (це свідчить про те, що ці діти здатні утримувати увагу на завданні протягом певного часу, але можуть відволікатися на сторонні подразники): низький рівень уваги виявився у значної частини дітей, а саме у 52,1% (це вказує на труднощі з концентрацією уваги, швидку стомлюваність та неможливість тривалого зосередження на виконанні завдань); дуже низький рівень уваги був зафіксований у 22,6% дітей (такий результат свідчить про значні проблеми з концентрацією уваги, що може негативно впливати на процес навчання та пізнавальну діяльність загалом) (Див. дод. Е. табл. Е.9).

За результатами розподілу рівнів сформованості уваги у дітей молодшого шкільного віку з ООП, виявлено найвищий відсотковий показник, тобто «середній

рівень уваги» у дітей з сенсорними (31,4%) та комплексними (29,8%) порушеннями. Це свідчить про те, що діти молодшого шкільного віку з ООП здатні утримувати увагу на завданні протягом визначеного періоду, але можуть легко відволікатися через зовнішні чинники. Значно більше дітей (45,6%) від загальної кількості обстежуваних, продемонстрували низький рівень розвитку уваги (Див. дод. Е. рис. Е.10). Такий результат вказує на труднощі з концентрацією та вимагає додаткової уваги з боку фахівців.

Згідно з отриманими даними діагностичного обстеження, рівень розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком зафіксовано на, переважно, середньому рівні (48,6%). Можна констатувати різноманітність динаміки показників за рівнями: дуже високий рівень(4,6%), високий рівень – у 20,8% школярів молодшого віку, низький рівень (14,2%) та дуже низький рівень (11,8%) обстежуваних дітей. Така різнорідність результатів та наявність зафіксованих різних рівнів під час психодіагностики може бути спровокована станом стресу, який діти переживають щодня через війну, обстріли, страх втрати батьків або постійну тривожність через тип роботи батьків (військовослужбовець) тощо. Хронічний стрес зумовлює зниження уваги та когнітивних функцій під час війни. Постійне виділення кортизолу призводить до зменшення обсягу гіпокампа, погіршує процеси нейрогенезу і, як наслідок, істотно впливає на пам’ять і концентрацію уваги.

Освітянам та психологам варто пам’ятати, що наявність категорії дітей з дуже низьким рівнем розвитку уваги у вибірці, може говорити і про вікову кризу, в якій дитина опинилась, через стреси, що переживає щоденно. На цьому етапі розвитку здатність до концентрації уваги вже має бути достатньо сформованою для виконання базових когнітивних завдань, якщо фіксуються протилежні результати – це свідчить про низький рівень когнітивної сфери, що пояснює наявність крайніх варіантів зниженого рівня уваги. Крім того, це може свідчити про не ефективність умов розвитку, створених в освітньому середовищі, де увага дітей мала б поступово адаптуватися та розвиватися за допомогою систематичних навчальних впливів. Від

так, для дослідження є важливим дослідження й загального когнітивного розвитку молодших школярів з ООП.

Важливим аспектом дослідження було мислення учнів початкової школи. У цьому віковому періоді, під впливом навчального процесу, змінюється співвідношення образних і понятійних, а також конкретних і абстрактних елементів у такому конструкті, як «мислення». Ці трансформації відбуваються по –різному в залежності від змісту навчання. Основним завданнями у цьому віковому періоді є сприяння розвитку як конкретного, так і абстрактного мислення у молодших школярів. Так, мислення було досліджено нами за допомогою методики С. Кооса «Кубики Кооса» (Див. дод. Е. табл. Е.11).

Високі бали виконання продемонстрували молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку (11,6%) та високі показники середнього рівня можна також спостерігати у цієї групи. Майже всі діти молодшого шкільного віку з ООП виконували завдання після першої спроби (45,6%). Були такі, що виконали з другої (48,8%). Хоча був відсоток дітей, які не змогли виконати завдання взагалі. Це були діти з комплексними порушеннями та порушеннями інтелектуального розвитку. Навіть після повторення інструкції декілька дітей так і не змогли виконати завдання. У дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком результати значно відрізнялися. Згідно діагностичного матеріалу у дітей представлені результати дуже високого (12,6%) та високого рівнів (28,6%), великий відсоток середнього рівня (44,6%) та не представлені результати за низьким рівнем.

Аналізуючи результати дослідження, проведеного з використанням методики С. Корса «Кубики Кооса», більшість дітей молодшого шкільного віку з ООП (46,6%) продемонстрували середній рівень розвитку наочно –дійового мислення (Див. дод. Е. рис. Е.12).

У 9,8% дітей виявили високий рівень розвитку наочно –дійового мислення, що свідчить про їхні достатньо високі пізнавальні можливості. Ці діти ефективно оперують образами, узагальнюють та класифікують предмети, успішно вирішують завдання, що вимагають використання логічних операцій. Можливо група дітей, що показали високі та середні показники мають відповідні умови для розвитку

наочно –дійового мислення, що сприяє досягненню позитивних результатів. Порівняно невелика кількість дітей (14,3%) продемонструвала дуже низький рівень розвитку наочно –дійового мислення. Така неоднорідність результатів, згідно діагностичної процедури може свідчити про різноманіття та якість впливу навчального середовища на розвиток когнітивних функцій, десь цей вплив має позитивний характер, незважаючи на соціальну ситуацію в країні, десь навпаки залежить від низки інших факторів не лише освітнього середовища, а й соціального оточення молодшого школяра.

Проведене психодіагностичне обстеження, спрямоване на аналіз пізнавальної компоненти особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, дозволило виявити ряд важливих особливостей розвитку їхніх пізнавальних функцій. Було встановлено, що обстежувані діти демонструють певні особливості у розвитку уваги, сприймання, мислення, пам’яті, порівняно зі своїми нормотиповими однолітками. Проте, дослідження також показало, що і у нормотипових досліджуваних є певні негаразди із концентрацією на уроках, запам’ятовуванням матеріалу, сприйманням певної інформації. Відтак, перед нами постала потреба перевірки мотивації дій школяра. Можливо труднощі пов’язані не лише із порушенням когнітивних функцій, як таких. Ми припустили, що проблема може полягати у мотивації дитини, пізнавальної сформованості до навчання, пізнавальної активності, що також корелює й з психоемоційними навантаженнями, стресами чи психологічними травмами.

У процесі психодіагностики ми зосередилися на виявленні стану сформованості пізнавальної активності молодшого школяра, що важливо, враховуючи фактор стресу, який значно підвищений у родинах військовослужбовців. Так, досліджуючи пізнавальну потребу (методика вивчення пізнавальної потреби за В. Юркевичем) встановили, що молодші школярі з ООП мають виражену слабо пізнавальну потребу (54,2%), виражена сильно потреба лише у 12,4% продіагностованих дітей. У дітей із нормотиповим розвитком простежується подібна динаміка: сильно виражена пізнавальна потреба лише у

18,2% учнів, а от слабо виражена потреба характерна більшості молодших школярів із нормотиповим розвитком (33,9%) (Див. дод. Е. табл. Е.13). Можемо припустити, що ця тенденція пов'язана із зовнішніми факторами, як то соціальні перетворення, ситуація в родині, ситуація війни та стресу, високий рівень тривожності тощо.

Пізнавальна активність також має досить низькі показники, згідно результатів психологічної діагностики «Оцінка ступеня вираженості пізнавальної активності молодших школярів за А. Горчинською (Див. дод. Е. табл. Е.14)

У процесі психодіагностики також було досліджено стан сформованості та рівень IQ, яке було здійснено методикою Дж. Равена «Прогресивні матриці Равена». Хоча ми усвідомлювали, що цей критерій не може бути показовим, оскільки категорія дітей з порушеннями інтелектуальної функції може не підпадати під взаємовплив соціальної ситуації на когнітивний розвиток. Дуже часто це пов'язано з органічними порушеннями головного мозку і вплив найближчого оточення може бути не суттєвим, або мінімальним. За результатами кольорових проб нами не виявлено високого рівня, який складає понад 95 балів у дітей молодшого шкільного віку з ООП (результати понад 95 балів) (Див. дод. Е. табл. Е.15).

Встановлено у 6,7% дітей молодшого дошкільного віку з ООП (середньостатистичний показник за трьома групами) рівень вище середнього, який характеризується оцінками у діапазоні від 75 до 94 балів, у 37,4% – рівень середній (діапазон від 25 до 74 балів), у 40,8% – рівень нижче середнього (діапазон від 5 до 24 балів) та було зафіксовано показник низького рівня 15,1%. У дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком було встановлено дещо інакші показники: високий рівень у 10,4%, вище середнього рівня інтелект зафіксовано у 26,7%, середній – у 45,9%, нижче середнього у – 14,4%, низький – у 2,6%. Водночас низький рівень у вибірковій сукупності дітей з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком може вказувати на необхідність більш ретельного індивідуального підходу в корекційній роботі спрямованій на стимуляцію пізнавальних процесів та мінімізацію стресових факторів, що надходять із соціального оточення.

Узагальнюючи отримані дані психологічної діагностики за пізнавальним компонентом щодо особливостей сформованості структурних складових у молодших школярів з ООП було встановлено низькі і середні рівні за низкою показників, як то оцінка рівня сприймання, уваги, пам'яті, мислення та пізнавальної активності. Високими рівнями та якісно позитивними характеристиками варто відмітити результати діагностики пізнавальної активності та пізнавальної потреби. Серед показників, які потребують уваги відмітимо оцінка рівня IQ, пам'ять та увагу, сприймання. Діти з ООП можуть відчувати труднощі з концентрацією уваги, переключенням з одного виду діяльності на інший, а також з утриманням уваги протягом тривалого часу, що в свою чергу впливає на загальний розвиток. Це може бути пов'язано з підвищеною навантаженням на психіку дитини, зокрема дитину можуть відволікати думки, які пов'язані із родиною, переживаннями за батька чи матір, страхи перед втратою членів родини через війну тощо.

Таким чином, інтерпретація отриманих нами результатів у ході дослідження, дала змогу встановити переважно низький рівень сформованості пізнавального компоненту особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, порівняно з високим та середнім рівнем показників однолітків із нормотиповим розвитком Див. дод. Е. табл. Е.16, табл. Е.17, табл. Е.18, табл. Е.19).

Відтак, пізнавальний компонент особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах, де батьки є військовослужбовцями, характеризується середнім і низьким рівнем і детермінується сформованістю таких показників: сприймання – низький рівень (64,7%), пам'ять – середній рівень (46,7%), увага – низький рівень (74,7%), мислення – середній рівень (45,6%), пізнавальна потреба – низький рівень (54,2%), пізнавальна активність – низький рівень (45,0%) та рівень інтелекту – низький рівень (55.9%).

Отримані експериментальні результати дають можливість припустити, що послідовна робота над розвитком складових когнітивних функцій, зокрема таких показників пізнавального компонента, як сприймання, мислення та увага, у поєднанні з систематичним моніторингом когнітивних показників дітей,

забезпечить у подальшому позитивну динаміку формування саме пізнавального компоненту, як наслідок підвищення загального рівня сформованості структур особистості.

2.3. Статистичний аналіз показників особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Важливим етапом психологічного дослідження було проведення статистичного аналізу отриманих даних. З цією метою здійснювалося встановлення взаємозв'язків між компонентами на рівні показників, які було виокремлено в структурі психології молодшого школяра з ООП. Встановлення характеру зв'язку між змінними було враховано при обґрунтуванні родиноцентрованої технології із використанням ігротерапії з формування особистісного благополуччя молодшого школяра з ООП. З метою виявлення специфіки особистісного благополуччя молодших школярів із ООП та визначення внутрішньої архітектоніки їхньої соціальної сфери, було проведено процедуру рангової кореляції Ч. Спірмена за чотирма базовими критеріями: Я –концепція, соціальна саморефлексія, саморефлексія та соціальна адаптованість (Табл. 2.7.)

Таблиця 2.7.

Матриця інтеркореляційних зв'язків між показниками соціального компонента дітей із ООП за критерієм Ч. Спірмена (ρ)

Показники	**Я концепція**	**Соціальна саморефлексія**	**Саморефлексія**	**Соціальна адаптованість**
Я –концепція	1,00	–1,00	–1,00	–0,50
Соціальна саморефлексія	–1,00	1,00	1,00	0,50
Саморефлексія	–1,00	1,00	1,00	0,50
Соціальна адаптованість	–0,50	0,50	0,50	1,00

Аналіз отриманої матриці інтеркореляцій дозволив виявити глибокі структурні деформації та специфічні компенсаторні механізми у соціальному розвитку дітей із ООП:

1. **функціональний тотожний зв'язок** (ρ = 1,00) зафіксовано між показниками «Соціальна саморефлексія» та «Саморефлексія». Повна симетричність їхніх профілів розподілу свідчить про те, що процеси загального самоаналізу (внутрішньої рефлексії) та осмислення ставлення соціуму до себе (зовнішньої рефлексії) у дітей із ООП розвиваються нерозривно і підпорядковані регресивному вектору з вираженим піком на низькому рівні (46,7% та 58,4% відповідно). Труднощі в розумінні власних станів жорстко обмежують здатність дитини прогнозувати та оцінювати реакції оточуючих.

2. **абсолютний зворотний зв'язок** (ρ =–1,00) виявлено між блоком «Саморефлексія/Соціальна саморефлексія» та показником «Я–концепція». Математично це зумовлено дзеркальними профілями: якщо в рефлексивних процесах домінує низький рівень, то в «Я –концепції» найбільший відсоток припадає на високий (36,8%) та середній (36,2%) рівні. Психологічна інтерпретація цього феномена вказує на наявність захисного ефекту: через слабкість рефлексивних навичок (дитина не здатна критично оцінити себе та думку оточуючих), у неї формується компенсаторно завищена, некритична «Я – концепція», яка уберігає психіку від усвідомлення власної дефіцитарності.

3. специфіка профілю соціальної адаптованості» (ρ = 0,50) та (ρ = 0,50). На відміну від усіх інших показників, адаптованість має унікальний куполоподібний розподіл із вираженим акцентом на середньому рівні (69,4%). Вона виявляє помірний позитивний зв'язок із рефлексією (ρ = 0.50) та помірний від'ємний – із Я –концепцією (ρ = 0.50). Це означає, що реальне пристосування дитини з ООП до соціального середовища забезпечується не ілюзорно високою Я –концепцією, а саме розвитком рефлексивних навичок. Що краще дитина вчиться аналізувати ситуацію, то вищою стає її адаптованість (переведення з низького рівня на стабільний середній).

Аналіз загального інтегрованого показника соціального компонента відображає стан нестійкої, хиткої соціалізації. Основний масив даних зосереджений на середньому (42,2%) та низькому (37,8%) рівнях. Це свідчить про те, що соціальна компонент особистісного благополуччя дітей із ООП потребує цілеспрямованого супроводу. Високий рівень (20,0%) сформований переважно за рахунок захисної «Я –концепції» і не відображає реальної соціальної зрілості вибірки.

Наступним етапом нашого емпіричного дослідження став аналіз внутрішньої структури та взаємозв'язків у межах особистісно–поведінкового компонента особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (Табл. 2.8.). За допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена (ρ) було проаналізовано характер узгодженості розподілу частотних показників за рівнями прояву таких особистісних властивостей, як агресія, тривожність та самооцінка.

Таблиця 2.8.

Матриця інтеркореляційних зв'язків між показниками особистісно–поведінкового компонента дітей із ООП за критерієм Ч. Спірмена (ρ)

Показники	Агресія	Тривожність	Самооцінка
Агресія	1,00	1,00	0,50
Тривожність	1,00	1,00	0,50
Самооцінка	0,50	0,50	1,00

Математико–статистична обробка матриці інтеркореляцій дозволила виявити стійкі закономірності поведінкових та особистісних проявів у дітей із ООП:

1) **функціональний позитивний зв'язок** (ρ = 1,00) зафіксовано між показниками «Агресія» та «Тривожність». Абсолютна тотожність архітектоніки розподілу частот (різке переважання високого рівня в обох симптомокомплексах: 71,7% для тривожності та 38,1% для агресії) підтверджує класичний психопатологічний механізм: агресивні прояви у молодших школярів із ООП мають переважно захисний характер. Висока деструктивна агресивність є прямим

наслідком та зовнішнім вираженням внутрішньої дезадаптивної тривожності, страхів та психоемоційного напруження, які дитина не здатна компенсувати через дефіцитарність когнітивного контролю.

2) **помірний зв'язок** (ρ = 0,50) виявлено між показником «Самооцінка» та блоком «Агресія/Тривожність». Специфіка профілю самооцінки полягає в тому, що високий рівень (45,1%) та низький рівень (36,3%) суттєво переважають середній (18,6%). Такий бімодальний розподіл у поєднанні з помірним зв'язком свідчить про глибоку нестабільність і поляризацію самооцінювання у дітей із ООП. Високий відсоток «високого рівня» самооцінки (45,1%) у поєднанні з високою тривожністю часто вказує на наявність неадекватно завищеної, захисної самооцінки, яка маскує почуття власної неспроможності та «підживлює» агресивні поведінкові реакції.

Аналіз загального інтегрованого показника особистісно–поведінкового компонента демонструє, на перший погляд, «прогресивний» розподіл через домінування високого рівня. Проте якісний психологічний аналіз змушує інтерпретувати ці дані як критично тривожні. Особистісний розвиток цієї категорії дітей позбавлений стабільного плато і коливається між деструктивними поведінковими зривами та станами емоційного пригнічення.

На наступному етапі дослідження аналогічну процедуру математико – статистичного аналізу було застосовано до показників **емоційного компонента** дітей з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців. Для зіставлення структурних тенденцій було обрано базові параметри: «Емоційний інтелект» та «Емпатія». Результати розрахунку коефіцієнта Спірмена зафіксовано в таблиці (Табл. 2.9.).

Таблиця 2.9.

Матриця рангової кореляції між показниками емоційного компонента у дітей з ООП за критерієм Ч. Спірмена (ρ)

Показники	Емоційний інтелект	Емпатія
Емоційний інтелект	1,00	0,50
Емпатія	0,50	1,00

Розрахунок засвідчив наявність помірного позитивного зв’язку (ρ = 0,50) між архітектонікою розподілу емоційного інтелекту та емпатії. Прямий характер зв’язку вказує на загальну односпрямованість векторів розвитку цих емоційних якостей: найменша концентрація показників в обох процесах припадає на високий рівень.

Проте детальний якісний аналіз профілів виявляє глибинні розбіжності всередині цього компонента. Якщо емоційний інтелект підпорядкований класичній дефіцитарній тенденції (різке домінування низького рівня – 61,0%, помірний середній – 32,4% та мінімальний високий – 6,6%), то показник емпатії має суттєво кращу динаміку. Рівень сформованості емпатії зміщується в бік середніх значень (46,1%), тоді як низький рівень фіксується лише у 32,0% дітей, а високий сягає вагомих 21,9%.

Отриманий помірний коефіцієнт кореляції (ρ = 0,50) відображає структурний дисонанс: здатність до співпереживання, емоційного відгуку та чутливості (емпатії) у дітей, які виховуються в сім’ях військовослужбовців, розвинена значно краще, ніж когнітивний контроль над цими емоціями, їх диференціація та вербалізація (емоційний інтелект).

З метою вивчення внутрішньої структури та особливостей емоційного розвитку дітей із нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку, які виховуються в родинах військовослужбовців, було також застосовано процедуру рангової кореляції Ч. Спірмена (Табл. 2.10.)

Таблиця 2.10.

Матриця інтеркореляційних зв’язків між показниками емоційного компонента дітей з нормотиповим розвитком за критерієм Ч. Спірмена (ρ)

Показники	Емоційний інтелект	Емпатія
Емоційний інтелект	1,00	–0,50
Емпатія	–0,50	1,00

Математико–статистичний аналіз виявив специфічну закономірність, притаманну емоційній сфері дітей у даному специфічному соціальному контексті, а саме виховання в родинах військовослужбовців:

- помірний зворотний (від'ємний) зв'язок ρ = –0,50). На відміну від класичних уявлень про симетричний розвиток емоційних процесів, у дітей із нормотиповим розвитком, у дітей із родин військовослужбовців виявлено помірну негативну кореляцію. Це зумовлено незбігом пікових значень розподілу: якщо в структурі емоційного інтелекту домінує середній рівень із помітним зсувом у бік високого (24,9% високого проти 20,9% низького), то показник емпатії має протилежний вектор – низький рівень (31,5%) суттєво переважає високий (16,2%).
- психологічний феномен раціоналізації. Такий характер зв'язку відображає дію специфічного адаптаційного механізму у нормотипових дітей. За умов проживання у родині військовослужбовця (що часто пов'язано з підвищеним стресогенним фоном та тривогою за батька/матір), діти із нормотиповим розвитком демонструють випереджальний розвиток когнітивного контролю над емоціями (емоційного інтелекту). Діти намагаються стримувати, аналізувати та раціоналізувати свої почуття. Цей високий самоконтроль і розуміння емоцій (54,2% на середньому та 24,9% на високому рівнях) дещо пригнічує безпосередню емпатійну вразливість і чутливість (емпатію), виступаючи психологічним щитом, який захищає дитину від емоційного перевантаження.
- Загальний інтегрований показник за компонентом (20,6% – високий, 53,2% – середній, 26,2% – низький рівень) демонструє зрілу, гармонійну структуру емоційного розвитку вибірки дітей із нормотиповим розвитком.
- Зіставлення результатів за емоційним компонентом у дітей з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком підкреслює дисонанс у механізмах емоційного реагування та адаптації двох досліджуваних груп:

1) **полярність кореляційних стратегій (прямий зв'язок проти зворотного).** У дітей із ООП між емоційним інтелектом та емпатією існує прямий зв'язок (ρ = 0,50). У означеної групи дітей обидва процеси підпорядковані загальному вектору розвитку, але мають якісний перекіс: здатність співпереживати

(емпатія) розвинена добре, а когнітивно осмислити це (емоційний інтелект) дитина не здатна через дефіцитарність психіки. У дітей із нормотиповим розвитком зв'язок стає зворотним (ρ = –0,50), що вказує на здатність їхньої психіки до здорової саморегуляції – когнітивне розуміння емоцій (емоційний інтелект) свідомо «приглушує», блокує зайву емпатійну тривожність, захищаючи нервову систему.

2) **дзеркальність профілів розвитку.** Спостерігається чітка протилежність у розвитку конкретних якостей:

- *емоційний інтелект:* у дітей із нормотиповим розвитком високий рівень становить 24,9% (проти вкрай низьких 6,6% у дітей з ООП), а низький рівень мінімальний – 20,9% (у дітей з ООП він є домінуючим – 61,0%).
- *емпатія:* діти з ООП демонструють вищі показники високого рівня емпатії (21,9%), ніж однолітки із нормотиповим розвитком (16,2%). Проте через відсутність інтелектуального контролю ця емпатія у дітей з ООП часто переростає у поведінкову тривожність та страх. Натомість дитина із нормотиповим розвитком тримає емпатію під контролем розуму.

3) **глибокий розрив інтегрованих профілів.** Загальний низький рівень сформованості емоційного компонента у дітей із ООП становить 46,5% (майже половина вибірки), тоді як у дітей із нормотиповим розвитком він є майже вдвічі менший – 26,2%. Домінування середнього рівня у нормі (53,2**%** проти 39,3% при ООП) підтверджує значно вищу емоційну зрілість та резистентність молодших школярів із нормотиповим розвитком до умов виховання в сім'ях військовослужбовців.

Порівняльний аналіз доводить, що діти з ООП та діти із нормотиповим розвитком з родин військовослужбовців реагують на специфічні умови сімейного виховання абсолютно по–різному. Якщо дитина із нормотиповим розвитком адаптується через раціоналізацію та посилення інтелектуального контролю над почуттями, то дитина з ООП опиняється беззахисною перед емоційним навантаженням. Її висока емпатія не знаходить підтримки з боку слабкого емоційного інтелекту, що зумовлює необхідність спрямування психологічного

супроводу саме на розвиток вербалізації почуттів, розуміння причин емоцій та формування когнітивних технік саморегуляції.

З метою виявлення та обґрунтування внутрішніх взаємозв'язків між окремими психічними процесами та властивостями, що складають структуру пізнавального компонента дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, було проведено процедуру рангової кореляції за методом Ч. Спірмена.

Зіставлення результатів **пізнавального компонента** дітей із ООП та нормотипових однолітків дозволяє констатувати радикальні розбіжності в архітектоніці когнітивної сфери:

- радикальна зміна структури зв'язків. У дітей із ООП пізнавальна сфера майже повністю підпорядкована жорстким зв'язкам ρ = 1,00 (5 із 7 процесів мають абсолютно ідентичні профілі). Це вказує на тотальну взаємозалежність дефіцитарних функцій: слабкість сприймання жорстко блокує увагу, що автоматично знижує інтелект. У нормотипових дітей структура є гнучкою: з'являються зв'язки ρ = 0,50 та навіть від'ємні кореляції (ρ = –0,50), що свідчить про високу пластичність і можливість автономного, випереджального розвитку окремих функцій (зокрема мислення).
- феномен мислення. У дітей із ООП мислення та пам'ять утворюють окрему ізольовану пару (ρ = 1,00 між собою та ρ = 0,50 з іншими), де середній рівень дещо переважає низький, виконуючи слабку компенсаторну функцію. У дітей із нормотиповим розвитком мислення здійснює якісний стрибок уперед, виходячи на провідні позиції (високий рівень – 41,2% проти 9,8% у дітей із ООП).
- полярність інтегрованих профілів. Порівняння загальних показників підкреслює глибину розбіжностей. Якщо у дітей із нормотиповим розвитком низький рівень пізнавального компонента становить 25,2%, то у дітей із ООП він є вдвічі вищим і охоплює більшість вибірки – 55,5%. Натомість високий рівень у нормі (25,1%) майже втричі перевищує аналогічний показник у дітей з ООП (7,4%).

Виходячи з отриманих результатів, важливим буде підкреслити, що психологічний супровід з дітьми з ООП не може бути подібним до методів роботи з дітьми із нормотиповим розвитком. Оскільки когнітивна сфера дітей із ООП є

тотально пов'язаною та пригніченою, тому вплив має бути комплексним (не можна розвивати мислення окремо від уваги чи сприймання), оскільки жорстка матриця кореляцій блокуватиме ізольовані зусилля педагога.

Поєднання результатів математико–статистичного аналізу чотирьох фундаментальних компонентів (емоційного, особистісно–поведінкового, соціального, пізнавального) дозволяє сформулювати цілісну концептуальну модель психічного розвитку досліджуваних груп дітей:

Емоційно–поведінковий дисонанс у дітей із ООП. Аналіз виявляє глибоке внутрішнє протиріччя в структурі психіки дітей із ООП. З одного боку, вони мають відносно збережений емоційний потенціал у формі емпатії (високий та середній рівні сумарно охоплюють 68,0% дітей із родин військовослужбовців), що свідчить про їхню здатність до чутливості та відгуку. З іншого боку, цей потенціал блокується деструкціями особистісно –поведінкової сфери (усереднений високий рівень негативних проявів – 51,7%), де домінує тотальна тривожність. Дитина з ООП хоче і здатна до емоційного контакту, але через страх (тривожність) та когнітивну незрілість (низький пізнавальний рівень – 55,5%) реалізує цю потребу через деструктивні захисні механізми (агресію).

1. Соціальний компонент дітей із нормотиповим розвитком функціонує як гнучка, адаптивна система, де високі показники Я–концепції та адаптованості (інтегрований високий рівень – 38,2%) підтримуються збалансованою внутрішньою динамікою і низьким рівнем дезадаптації (всього 16,9%). У дітей із ООП особистісна сфера повністю підпорядкована жорстким функціональним зв'язкам ($\rho = 1,00$), де будь –яке посилення внутрішнього напруження миттєво руйнує поведінковий контроль.

2. Отримані дані доводять неефективність ізольованих поведінкових тренінгів (наприклад, суто «боротьби з агресією»). Оскільки агресія жорстко корелює з тривожністю ($\rho = 1,00$), першочерговим завданням спеціальних педагогів та психологів є зниження рівня тривожності дитини, створення безпечного освітнього середовища та стабілізація самооцінки. Психологічний супровід слід будувати за вектором: зниження тривожності, редукція захисної агресії,

вивільнення збереженого емпатійного потенціалу, стимуляція пізнавальної активності.

На основі інтегрованих профілів обох груп дітей (з ООП та молодших школярів із нормотиповим розвитком) розраховано критерій узгодженості χ^2Пірсона (Хі –квадрат) для всіх чотирьох компонентів. Розрахунок виконано за стандартною процедурою стандартизації частот (прийнято (N = 100) для кожної вибірки). Математичні розрахунки довели, що три з чотирьох компонентів мають високу статистичну значущість розбіжностей, тоді як в особистісно –поведінковій сфері профілі груп виявилися статистично подібними (Табл. 2.11.)

Таким чином можемо зробити висновок, ра емоційним компонентом отримано значення (χ^2) = 8,934) при рівні значущості (p = 0,011) (p < 0,05). Математично підтверджено наявність достовірних відмінностей. Профілі емоційного розвитку дітей із ООП та норми з родин військовослужбовців значущо різняться: школярі з нормотиповим розвитком демонструють вищу емоційну резистентність та стабільність (домінування середнього рівня – 53,2%), тоді як у дітей з ООП емоційна сфера залишається чутливою та вразливою з високою часткою низьких значень (46,5%).

Особистісно–поведінковий компонент із значенням (χ^2) = 3,296) при (p = 0,192), що значно перевищує критичний поріг альфа (p > 0,05). Статистичний висновок змушує прийняти нульову гіпотезу: розбіжності між інтегрованими профілями груп у цій сфері визнаються випадковими (незначущими).

Соціальний компонент із значенням критерію (χ^2) = 13,761) фіксує високу статистичну значущість розбіжностей (p = 0,001). Процеси соціалізації в нормі та при патології мають принципово різну архітектоніку. У дітей з нормотиповим розвитком особистісне благополуччя є гармонійним та стійким (низький рівень дезадаптивності лише 16,9%), тоді як у дітей із ООП особистісне благополуччя є ускладненим і виявляє дефіцитарність у 37,8% випадків.

Таблиця 2.11.

Зведена таблиця статистичної значущості розбіжностей за критерієм (χ^2 Пірсона)

Компоненти дослідження та групи дітей	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Емпіричне значення (χ^2)	Рівень значущості (ρ)	Статистичний висновок
1. Емоційний компонент: – Діти з ООП – Діти з НР	 14,2 20,6	39,3 53,2	46,5 26,2	**8,934**	(ρ = 0,01)	Розбіжності значущі
2. Особистісно – поведінковий: – Діти з ООП – Діти з НР	 51,7 48,1	23,9 34,6	24,4 17,3	**3,296**	(ρ = 0,192)	Розбіжності випадкові
3. Соціальний компонент: – Діти з ООП – Діти з НР	 20,0 38,2	42,2 44,9	37,8 16,9	**13,761**	(ρ = 0,001)	Розбіжності високозначущі
4.Пізнавальний компонент: – Діти з ООП – Діти з НР	7,4 25,1	7,1 49,7	55,5 25,2	**22,845**	(ρ <0,00)	Розбіжності високозначущі

Примітка: Критичне значення критерію χ^2 для числа ступенів свободи df = 2 становить 5,991 при рівні значущості $p \leq 0,05$ та 13,816 при $p \leq 0,001$.

За пізнавальним компонентом. Емпіричне значення становить (χ^2) = 22,845), що суттєво перевищує критичне значення для найвищого рівня значущості (p < 0,001). Нульова гіпотеза повністю відхиляється. Це доводить, що структура когнітивного розвитку при ООП підпорядкована іншим, дефіцитарним закономірностям: полярний розподіл частот (домінування низького рівня у 55,5% дітей з ООП на противагу нормі) є закономірним наслідком дизонтогенезу.

Від так, обидві групи дітей перебувають під однаковим впливом макросоціального стресору – виховання в родині військовослужбовця. Цей потужний зовнішній фактор викликає подібну інтегровану реакцію поведінкової сфери (висока концентрація негативних проявів – тривожності й агресії: 51,7% у дітей з ООП та 48,1% у однолітків із нормотиповим розвитком). Проте, хоча кількісні профілі є схожими, їх внутрішня структура відрізняється: як було доведено раніше кореляційним аналізом Спірмена, нормотипові діти стримують агресію за допомогою самооцінки (p = –0,50), тоді як у дітей з ООП вона безпосередньо провокується тривогою (p = 1,00).

Статистична перевірка за критерієм Пірсона повністю верифікувала результати дослідження. Профілі емоційного, соціального та пізнавального розвитку дітей із ООП мають стійкі, об'єктивні патопсихологічні відмінності від норми. Водночас подібність особистісно–поведінкових профілів підкреслює універсальний психогенний тиск умов життєдіяльності (сім'ї, що має дорослих осіб військовослужбовців) на емоційний стан усіх молодших школярів, незалежно від наявності чи відсутності особливостей розвитку.

Зважаючи на сучасні наукові тенденції в математичній та науковій статистиці було використано також коефіцієнт рангової кореляції Тау Кендалла (τ), оскільки він є більш суворим непараметричним методом порівняно зі критерієм Спірмена. Критерій Кендалла актуально використати для перевірки стійкості раніше виявлених психологічних тенденцій. Цей критерій є менш чутливим до малих обсягів точок порівняння та наявних повторів у ранжуванні, що дозволяє уточнити міру когерентності (зв'язаності) досліджуваних психічних компонентів (Табл. 2.12.).

Таблиця 2.12.

Зведена матриця інтеркореляційних зв'язків у групах дітей із ООП за критерієм (τ) Кендалла

Досліджувані компоненти та їхні внутрішні зв'язки	Значення Спірмена (ρ)	Значення Кендалла (τ)	Характер та інтерпретація зв'язку
1. Емоційний компонент:			
Емоційний інтелект/ Емпатія	0,50	**0,33**	Помірний позитивний збіг
2. Особистісно–поведінковий компонент:			
Агресія/ Тривожність	1,00	**1,00**	Функціональний зв'язок (захисна агресія)
Самооцінка / Агресія / Тривожність	0,50	**0,33**	Помірний зв'язок (поляризація «Я»)
3. Соціальний компонент:			
Соціальна саморефлексія/ Саморефлексія	1,00	**1,00**	Повна тотожність рефлексивних дій
Я –концепція / Саморефлексія	–1,00	**–1,00**	Повна структурна інверсія (захист)
Я –концепція/ Соціальна адаптованість	–0,50	**–0,33**	Слабкий/помірний зворотний зв'язок
Рефлексивний блок/ Соціальна адаптованість	0,50	**0,33**	Помірний стимулювальний зв'язок
4. Пізнавальний компонент:			
Сприймання/Увага/ Потреба/Активність /Інтелект	1,00	**1,00**	Функціональний тотожний зв'язок
Пам'ять/Мислення з іншими процесами	0,50	**0,33**	Помірний позитивний зв'язок

1. Диференціація помірних трендів (τ = 0,33). Усі зв'язки, які за критерієм Спірмена мали значення (ρ = 0,50), під час розрахунку за Кендаллом набули значення (τ = 0,33). Це є класичним математичним наслідком застосування суворішого критерію Кендалла до невеликих порядкових таблиць. У психологічному контексті показник (τ = 0,33) свідчить про те, що хоча тенденція збігу профілів існує, вона є помірною та лабільною. Саме ці зони є найбільш перспективними для психологічного супроводу. Зокрема, зв'язок між рефлексійними процесами та соціальною адаптованістю, а також між пам'яттю/мисленням та загальним інтелектом доводить, що дані функції не є зафіксованими в жорсткі деструктивні рамки. Будь–які розвиткові зусилля психолога, спрямовані на формування особистості та навчання дитини з ООП

базовим елементам самоаналізу або мнемотехнікам, матимуть мобільний відгук і здатні поступово вирівняти загальний профіль особистісного благополуччя.

2. Підтвердження захисної інверсії соціального компонента (τ) = –1,00). Максимальний від'ємний коефіцієнт Кендалла між Я –концепцією та рефлексивним блоком підтверджує раніше висунуту гіпотезу. Некритично висока Я –концепція дитини з ООП є штучним, дзеркально перевернутим захисним утворенням, що виникає як компенсація неспроможності усвідомити і відрефлексувати вимоги соціуму.

Паралельне використання коефіцієнтів Спірмена та Кендалла дозволило здійснити перехресну валідизацію результатів експерименту. Односпрямованість та узгодженість обох критеріїв повністю виключають математичну випадковість отриманих висновків, роблять емпіричну базу дослідження репрезентативною та об'єктивно доводячи системний характер взаємодії емоційних, поведінкових, соціальних і когнітивних чинників у структурі розвитку молодших школярів із ООП.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі здійснено комплексне теоретико–методологічне обґрунтування та системне емпіричне дослідження особливостей особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. На основі аналізу отриманих первинних даних, результатів якісної та кількісної інтерпретації психодіагностичних методик, а також методів математичної статистики (критерії Спірмена, τ Кендалла, χ^2 Пірсона) сформулювано такі узагальнені висновки:

Обґрунтовано та впроваджено чотирьохкомпонентну структурну модель дослідження. З метою вивчення специфіки розвитку особистості молодших школярів з ООП із сімей військовослужбовців в умовах воєнного стану було розроблено та покладено в основу констатувального експерименту структурну модель, що інтегрує емоційний, особистісно–поведінковий, соціальний та пізнавальний компоненти. Для верифікації кожного компонента сформовано

розгалужений критеріально–діагностичний комплекс, що поєднав класичні, адаптовані та проєктивні методики, адекватні нозологічній структурі вибірки (діти з порушеннями інтелектуальної функції, сенсорними та комплексними порушеннями; загальна кількість – 119 осіб з ООП та 127 однолітків із нормотиповим розвитком).

Виявлено структурний дисонанс у розвитку емоційної сфери молодших школярів з ООП. Емоційний компонент характеризується поєднанням недостатньої сформованості емоційного інтелекту та відносно збереженого емпатійного потенціалу. У структурі емпатії домінує інтуїтивний канал, що вказує на переважно малосвідомий, спонтанний характер співпереживання на тлі недостатньої здатності до вербалізації власних почуттів і труднощів своєчасного дистанціювання у процесі спілкування. На відміну від молодших школярів з нормотиповим розвитком, які в умовах стресового навантаження більшою мірою спираються на раціоналізацію та когнітивний контроль, молодші школярі з ООП виявляються більш уразливими до емоційних перевантажень, оскільки їхня підвищена емоційна чутливість недостатньо підтримується сформованими механізмами емоційної регуляції.

Установлено деструктивний характер особистісно-поведінкових проявів молодших школярів з ООП. Особистісно-поведінковий компонент характеризується підвищеною тривожністю, тенденцією до ригідності та вираженими проявами вербальної й фізичної агресії. Порівняльний аналіз засвідчив подібність загальних поведінкових профілів молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, що дає підстави розглядати виховання в родинах військовослужбовців в умовах війни як потужний макросоціальний стресор, вплив якого позначається на поведінковому функціонуванні дітей незалежно від наявності особливих освітніх потреб. Водночас внутрішня психологічна природа цих проявів у молодших школярів з ООП має свою специфіку: агресивні реакції тісно пов’язані з підвищеною тривожністю та можуть виконувати функцію безпосереднього, недостатньо контрольованого способу захисту від хронічного емоційного напруження і страху.

Діагностовано дисфункційні тенденції соціалізації та компенсаторні психологічні захисти молодших школярів з ООП. Соціальний компонент характеризується недостатнім рівнем соціальної адаптованості, вираженою схильністю до ідентифікації з позицією «жертви», а також дефіцитом навичок ауторефлексії та соціорефлексії. Виявлено специфічне співвідношення рефлексивних процесів і «Я-концепції», за якого недостатня здатність до критичного осмислення себе та вимог соціального середовища може поєднуватися з демонстративно завищеним уявленням про власне «Я». Це дає підстави розглядати підвищену «Я-концепцію» в окремих молодших школярів з ООП не лише як показник позитивного самоставлення, а й як можливе компенсаторне захисне утворення, що знижує необхідність усвідомлення власних труднощів у ситуації недостатньо сформованої рефлексії.

Констатовано виражену дефіцитарність та інертність функціонування пізнавального компонента молодших школярів з ООП. Когнітивна сфера молодших школярів з ООП характеризується переважно низьким рівнем сформованості, що істотно відрізняє їх від молодших школярів з нормотиповим розвитком. Найбільш уразливими виявилися увага та сприймання, що супроводжується зниженням пізнавальної потреби та пізнавальної активності. Виявлена взаємозалежність основних когнітивних процесів свідчить про їхню тісну функціональну пов’язаність: недостатня сформованість окремих пізнавальних процесів може обмежувати можливості повноцінного включення дитини в пізнавальну діяльність, засвоєння соціального досвіду та ефективної саморегуляції.

Обґрунтовано необхідність родиноцентрованого мультидисциплінарного психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП в умовах тривалого воєнного дистресу. Системне узагальнення результатів емпіричного дослідження засвідчує взаємопов’язаність когнітивних, емоційних, особистісно-поведінкових і соціальних проявів, що знижує ефективність їх корекції ізольованими поведінковими тренінгами. Перспективною є комплексна технологія психологічного супроводу, спрямована на зниження тривожності, стабілізацію самоставлення та самооцінки, розвиток рефлексивних механізмів, актуалізацію

збереженого емпатійного потенціалу через ігрову взаємодію та формування ефективніших способів емоційної і поведінкової саморегуляції. Принципово важливим компонентом такої технології має бути залучення батьків і сімейного мікросередовища як активних суб’єктів психологічної підтримки та подолання вторинних емоційних і соціально-поведінкових труднощів молодших школярів з ООП.

РОЗДІЛ 3.
РОДИННООРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

3.1. Родинноорієнтована технологія психологічного супроводу особистісного благополуччя на основі ігротерапії

У ході розробки технології психологічного супроводу нами враховані досліджена специфіка й потенційні можливості формування особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців і розроблено родинноорієнтовану технологію психологічного супроводу з формування психологічного благополуччя означеної категорії дітей.

Метою формувального етапу дослідження стало обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка родинноорієнтованої технології психологічного супроводу, базовим інструментарієм якої виступає цілеспрямована ігротерапія, і відображено в корекційно–розвитковій програмі як основі технології «**Сенсорний світ і гра: вимір 4D**» . Програма спрямована на оптимізацію та підвищення рівня особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Вибір ігрових методик як провідного засобу формувального впливу зумовлений віковими особливостями молодших школярів та специфікою їхнього розвитку за наявності ООП. Гра в цьому контексті виконує три ключові функції:

1. *Діагностико–терапевтичну* – дозволяє дитині безболісно відреагувати на приховані страхи, тривогу через розлуку з батьком/матір'ю або переживання за їхню безпеку.

2. *Адаптаційну* – допомагає дитині з ООП засвоїти соціальні норми та правила поведінки в інклюзивному чи спеціальному класі.

3. *Комунікативну* – знімає бар'єри у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Основними завданнями формувального етапу дослідження було:

1. Розробити та впровадити корекційно–розвиткову програму «**Сенсорний світ і гра: вимір 4D**» для дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців.
2. Знизити рівень емоційної напруги, тривожності та деструктивних проявів (агресії, замкненості) за допомогою терапевтичних ігор.
3. Розвинути навички саморегуляції, емоційного самоконтролю та стресостійкості через ігрові правила та ролі.
4. Залучити батьків (матерів) та педагогів до створення підтримувального ігрового середовища вдома та в закладі освіти.

Корекційно–розвиткова програма орієнтована на індивідуальне проведення або малогрупове (2–3 дитини). Тривалість одного занять – 30–45 хвилин (коригується відповідно до рівня стомлюваності дитини). Термін реалізації: 32 заняття (2 рази на тиждень протягом 4 місяців).

Програма формувального етапу тривала 16 тижнів і складалася з трьох взаємопов'язаних ігрових блоків, кожен з яких вирішував конкретні психокорекційні завдання. Також відмітимо, що корекційно –розвиткова прорама ія інструмент родинноцентрованої технології розподілена на 4 модулі, які спрямовані на формування чотирьох основних компонентів (детально представлено в пункті 3.2.).

Блок 1. Ігри на емоційне розвантаження та створення відчуття безпеки (1 –4 тиждень). Мета: Зняття м'язових та психічних затисків, зниження рівня гострої тривоги, викликаної тривалим перебуванням батьків на службі/фронті. Основні методики та ігри:

– *Рухливі експресивні ігри («Бризки фарби», «Битва подушками», «Паперовий салют»)* – допомагають дітям легально вивільнити накопичену агресію, страх та розчарування через фізичну активність у безпечному просторі.

– *Ігри з природними матеріалами (пісочна ігротерапія, ігри з водою, глиною)* – стабілізують емоційний стан дітей із інтелектуальними труднощами та аутичними проявами, створюють відчуття контролю над ситуацією.

Блок 2. Комунікативно –рольові та процесуальні ігри (5 –12 тиждень). Мета: Розвиток емпатії, подолання почуття самотності («я один, у кого тато/мама на війні»), формування навичок співпраці в інклюзивному колективі. Основні методики та ігри:

– *Сюжетно –рольові ігри («Служба порятунку», «Космічна станція», «Фортеця безпеки»)* – діти приміряють на себе ролі захисників, помічників, що трансформує позицію безпорадної «жертви обставин» у позицію активного та сильного суб'єкта.

– *Ігри за правилами («Сліпий та поводир», «Клубочок довіри»)* – адаптовані для дітей з ООП ігри, що вчать довіряти одноліткам, розвивають просторову орієнтацію та знімають соціальні страхи.

– *Настільні терапевтичні емоційні ігри (адаптовані варіанти ігор типу «Хто я?», «Коло емоцій»)* – спрямовані на вербалізацію та розпізнавання емоційних станів (сум, туга за батьками, гордість, радість).

Блок 3. Ресурсно –стабілізаційні та проективні ігри (13 –16 тиждень). Мета: Закріплення позитивного самосприйняття, пошук внутрішніх та зовнішніх джерел сили, інтеграція досвіду очікування батьків з військової служби. Основні методики та ігри:

– *Директорські та лялькові ігри (ігри з маріонетками, пальчиковим театром)* – дитина програє складні життєві сценарії (наприклад, телефонна розмова з татом/мамою, які перебувають далеко; довге очікування зустрічі) через персонажів –ляльок, що знижує рівень емоційного болю завдяки дистанціюванню.

– *Психогімнастичні ігри та вправи на саморегуляцію («Муха», «Повітряна кулька», «Зачарований замок»)* – ігрові дихальні та м'язові вправи, які дитина з ООП може легко відтворити самостійно під час тривоги чи стресової ситуації у класі.

Паралельно з дитячими ігровими сесіями проводилася робота в напрямі «Батьки –Вчителі»:

1. *Для батьків* було розроблено комплексну корекційно–розвиткову програму «Домашня психологічна опора» (детально описано в пункті 3.2.) та проведено низку майстеркласів на тему «Домашня ігротека резильєнтності», де батьків навчали терапевтичних ігор («Ниточка любові», «Пошта радості»), що допомагають підтримувати психологічний зв'язок дитини з батьком/матір'ю – військовослужбовцем під час розлуки.

2. *Для педагогів та асистентів* підготовлено методичні рекомендації «Хвилинки –ігри в інклюзивному класі» для швидкого зняття напруги в учнів під час навчального дня та в умовах перебування в укриттях.

Ефективність розробленої корекційно–рззвиткової програми та ігротерапевтичних заходів оцінювалася за допомогою повторного зрізу на контрольно –діагностичному етапі дослідження. Результати кількісного та якісного аналізу змін у рівнях особистісного благополуччя дітей, що викладено у підрозділі 3.3.

Модель та технологія психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП з родин військовослужбовців має трирівневу структуру та включає такі взаємопов'язані блоки:

1. **Цільовий блок (Вхід)**: фіксує соціальне замовлення суспільства (запити освіти осіб з особливими потребами під час війни), мету (підвищення благополуччя) та методологічні підходи (індивідуальноструктурний, системний, ігровий, екологічний, евдемоністичний).

2. **Змістовно–процесуальний блок (Дія)**: розкриває покрокову реалізацію корекційно–розвиткової програми через 3 спеціалізовані блоки ігор (експресивні, комунікативно–рольові, ресурсно–стабілізаційні) та 4 основні модулі, модифіковані під конкретні нозології дітей з ООП.

3. **Результативно–оціночний блок (Вихід)**: визначає критерії оцінки ефективності (емоційний, особистісно–поведінковий, соціальний, пізнавальний) та фіксує перехід дитини на вищий рівень психологічного благополуччя.



Рис. 3.1. Експериментальна модель родинноорієнтованої технології психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Для того, щоб представлена модель успішно працювала на практиці, необхідно забезпечити три організаційно–психологічні ключові умови:

- **Емоційна безпека ігрового простору**: створення атмосфери повної довіри, де дитина з ООП не боїться помилитися в грі чи проявити свої «негативні» емоції (плач, страх, злість).
- **Синхронність взаємодії**: ігри, які дитина освоює з психологом у школі, мають підтримуватися вдома матір'ю/батьком (через домашні ігрові ритуали очікування тата/мами з фронту) та вчителем (ігри –п'ятихвилинки під час уроків та в укритті).
- **Динамічна гнучкість сюжетів**: готовність психолога миттєво змінити хід ігрового заняття, якщо у дитини з ООП відбулося загострення тривоги через поточні новини чи відсутність зв'язку з батьком/матір'ю –військовим.

Підкреслимо, що сучасні українські дослідження (зокрема, практичні кейси впровадження програм резильєнтності в освіту осіб з особливими потребами) наголошують, що в умовах війни ігрові технології виконують **стабілізувальну та захисну функцію**. Вони виступають як «психологічний щит», що дозволяє дитині з ООП зберігати нормативні темпи психічного розвитку, попри дію деструктивних зовнішніх факторів (хронічна тривога матері, загроза обстрілів, дефіцит спілкування з батьком/матір'ю –військовим).

3.2. Науково–теоретичне обґрунтування вибору ігрових технік для психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів із особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців

У контексті розроблення та впровадження комплексної складової родинноорієнтованої технології корекційно -розвиткової програми «Сенсорний світ та гра» нами було виокремлено та методологічно обґрунтовано специфіку застосування ігрових технік як провідного інструменту оптимізації

психоемоційного стану дитини. Концептуальним підґрунтям **психологічного супроводу особистісного благополуччя** є евдемоністичний підхід до розуміння психологічного благополуччя особистості (модель К. Ріфф) [177; 178], згідно з яким базовими маркерами стабільного інтрапсихічного функціонування виступають автономія, екологічна майстерність, особистісне зростання, позитивні відносини з іншими, наявність життєвих цілей та самоприйняття. Водночас для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального, сенсорного розвитку та комплексними порушеннями зазначені детермінанти набувають специфічного вираження, трансформуючись із абстрактних категорій у площину тілесно - орієнтованих, предметно–маніпулятивних та комунікативних навичок.

У процесі моделювання корекційного простору ми спиралися на засадничі положення досліджень гри К. Крутій, І. Деснова, М. Замелюк, які визначає гру як провідне джерело психічного розвитку в дитячому віці та зону найближчого розвитку для дітей [62]. У роботі особливої ваги з категорією дітей, які мають комплексні порушення (інтелектуальні порушення розвитку у поєднанні з дефіцитарністю зорового/слухового аналізаторів чи сенсорною дезінтеграцією), набуває принцип мультисенсорної опори. Як зазначала Дж. Айрес у теорії сенсорної інтеграції, нездатність центральної нервової системи адекватно впорядковувати, структурувати та інтерпретувати аферентні сигнали з навколишнього середовища викликає у дитини стійкий стан когнітивного дискомфорту, хронічної тривожності та деструктивних поведінкових проявів [1].

З огляду на це, вибір ігрових технік у межах реалізації чотирьох компонентів нашої програми підпорядкований наступній науковій логіці:

1. Емоційний компонент. Емоційне благополуччя дитини з комбінованими порушеннями формується на довербальному та соматичному рівнях (В. Райх, О. Лоуен). Зважаючи на обмеженість або повну відсутність мовленнєвих засобів вираження внутрішнього стану в досліджуваної категорії осіб, нами обрано методи тактильної казкотерапії («Погода на спині») та тілесної рефлексії перед дзеркалом («Мій веселий носик»). Наукові дослідження у сфері спеціальної психології доводять, що стабілізація емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями

корелює із чіткістю усвідомлення ними меж власного тіла. Подолання тактильного захисту та стимуляція інтегративної роботи пропріоцептивної та вестибулярної систем під час ігор забезпечують вегетативну стабілізацію (зниження рівня кортизолу), що є фізіологічним маркером психологічної безпеки. Крім того, акцентування уваги дитини на власному відображенні стимулює розвиток первинного самоприйняття.

2. Особистісно–поведінковий компонент. Дефіцитарність вольової регуляції та процесів активного гальмування в корі головного мозку за умов порушення інтелектуального розвитку зумовлює прояви рухового розгальмування, хаотичності та імпульсивності. Для психологічного супроводу цих станів нами застосовано модифіковані нейроігри та «стоп –методики» («Чарівна кнопка», «Потяг у депо»). Теоретичним підґрунтям тут виступає концепція формування вищих психічних функцій шляхом інтерполяції зовнішнього регулятора у внутрішній план поведінки. Підпорядкування власних рухів чіткому зовнішньому сигналу (звуковому, візуальному або тактильному маркеру доріжки) тренує префронтальні зони кори, відповідальні за програмування та контроль діяльності. У контексті особистісного благополуччя особистості це забезпечує дитині формування суб'єктивного досвіду самодетермінації та «автономії» – здатності керувати власним тілом та діями у мікропросторі кабінету.

3. Соціальний компонент. Соціалізація дітей із комплексними порушеннями ускладнена через деструкцію механізмів розділеної уваги та несформованість елементарної моделі психічного. Впровадження інтерактивних практик («Передай коробку», сюжетний мікро–моделятор «Годуємо ведмедика») має на меті формування базового паттерну міжособистісної взаємодії за принципом «Я – Ти». Чергування дій, що реалізується зокрема за допомогою прийому «рука в руці», виступає онтогенетичним прототипом соціального діалогу та комунікативної конвенції. Розуміння простого правила черговості знижує рівень фрустраційної агресії у дитини, оскільки робить дії партнера (педагога, іншої дитини) передбачуваними, створюючи передумови для реалізації компоненту «позитивних відносин з іншими».

4. Пізнавальний компонент. Упровадження дидактичних та предметно – маніпулятивних практик (зокрема, ігор «Сенсорні скарбниці» та «Світлові доріжки») спрямоване на компенсацію первинних порушень сприймання та подолання явища вербалізму, властивого дітям із порушеннями інтелектуального розвитку. Застосування методу поетапного аналізу завдань, запозиченого з практик прикладного аналізу поведінки, дає змогу розбивати складні гностичні операції на мікро–кроки. Формування операцій аналізу, синтезу та встановлення причинно-наслідкових зв'язків через дію безпосередньо впливає на компонент «екологічної майстерності» (компетентності) дитини: успішне розв'язання ігрової задачі (знаходження предмета в тактильному контейнері за зразком) мінімізує почуття вивченої безпорадності та закладає фундамент когнітивної впевненості.

Таким чином, інтегративний ефект розробленої нами програми досягається завдяки тому, що кожна обрана ігрова техніка одночасно виступає і засобом сенсорно–моторної корекції, і стимулятором психічного новоутворення. Синергетичний вплив на когнітивну, соматичну, регуляторну та інтерактивну сфери особистості забезпечує стійку гармонізацію психічного стану дитини з ООП, які виховуються в родині військовослужбовців, що є невіддільною умовою формування її довготривалого особистісного благополуччя.

У роботі представлено адаптовану корекційно–розвиткову програму «**Сенсорний світ і гра: вимір 4D**», яку було використано для формування особистісного благополуччя як засіб психологічного супроводу та підвищення рівня його компонентів (емоційного, особистісно –поведінкового, соціального та пізнавального). Програму створено для дітей молодшого шкільного віку (6 –10 років) із порушеннями інтелектуального розвитку, сенсорного розвитку та комплексними порушеннями.

Специфікою та особливостями означеної програми є робота з дітьми, які мають поєднання інтелектуальних та сенсорних порушень (зір, слух, опорно – руховий апарат, сенсорна дезінтеграція) і вимагає особливого підходу. Уся програма базується на трьох основних принципах:

1. Мультисенсорна опора: кожне завдання задіює одночасно кілька каналів сприйняття (дотик + слух, зір + кінестетика).

2. Покрокове спрощення (Task Analysis): складні ігрові дії розбиваються на дрібні, прості операції.

3. Передбачуваність та безпека: незмінна структура заняття та відсутність різких подразників для запобігання сенсорному перевантаженню.

Для цієї категорії дітей компоненти особистісного благополуччя трансформуються у доступні, життєво необхідні навички. До прикладу представимо «Комплексну матрицю розвитку компонентів особистісного благополуччя у дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців» (Таблиця 3.1.).

Ця матриця демонструє комплексний підхід. Розвиток дитини неможливий, якщо тренувати лише логіку (пізнавальний блок), але ігнорувати страхи (емоційний блок) чи невміння взаємодіяти з людьми (соціальний та поведінковий блок). Усі чотири вектори працюють одночасно.

Таблиця 3.1.

Комплексна матриця психологічного супроводу особистісного благополуччя у дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Емоційний компонент	**Особистісно – поведінковий компонент**	**Соціальний компонент**	**Пізнавальний компонент**
Тілесне усвідомлення	Наслідування рухів	Спільна дія з психологом рука в руці	Сенсорна інтеграція
Зниження тривожності	Дотримання меж гри	Розділена увага та зоровий контакт	Предметний гнозис
Проживання базових емоцій (радість/сум)	Виконання простих інструкцій та правил		Розуміння причинно наслідкових звязків

Емоційний компонент фокусується на внутрішньому стані дитини, її самопочутті та здатності регулювати свої почуття. визначає рівень психоемоційної стабільності та внутрішньої саморегуляції. До його складу належить: тілесне усвідомлення (соматогнозис як первинна основа формування психічного «Я»), рівень тривожності (мінімізація деструктивного стресового навантаження для забезпечення адаптивного фону навчання) та здатність до диференціації й проживання базових емоційних станів (радості, суму, гніву тощо):

— *Тілесне усвідомлення:* Розуміння меж власного тіла, відчуття своїх м'язів, балансу та сигналів організму (голод, втома, біль). Це основа для формування психічного «Я».

— *Зниження тривожності:* Створення відчуття безпеки та передбачуваності. Коли дитина не перебуває у стані стресу, її мозок готовий навчатися.

— *Проживання базових емоцій:* Вміння екологічно виражати, розпізнавати та проживати прості емоції (радість, сум, страх, гнів), а не пригнічувати їх.

Особистісно –поведінковий компонент (праксичний/конативний) компонент – репрезентує зовнішній, діяльнісний аспект адаптації та самоконтролю молодшого школяра. До аналітичного контуру цього компонента залучено: моторну та процесуальну імітацію (наслідування рухів як механізм засвоєння соціокультурного досвіду), дотримання меж і регламенту гри (здатності до підпорядкування власних імпульсів правилам діяльності), а також рівень інтеріоризації та виконання вербальних інструкцій. Цей блок фокусується на саморегуляції, діях дитини, дотриманні меж та адаптації до зовнішніх правил.

— *Наслідування рухів:* Моторна імітація (повторення жестів, дій із предметами), яка є базою для освоєння будь –яких навичок соціальних чи соціально –побутових;

— *Дотримання меж гри:* Вміння діяти в рамках заданого ігрового сценарію, завершувати дію за сигналом та контролювати свої імпульси.

— *Виконання простих інструкцій та правил:* Здатність почути, зрозуміти та виконати дію (наприклад, «дай», «на», «принеси», «поклади на місце»).

Соціальний компонент – характеризує специфіку налагодження комунікативної взаємодії та формування інтерсуб'єктивного простору. Основними детермінантами цього блоку виступають: готовність до спільної діяльності з педагогом (первинна кооперація за принципом «рука в руці»), наявність розділеної уваги та сталість зорового контакту як базових передумов соціальної ініціації та фасилітації. Компонент відповідає за комунікацію, взаємодію та формування зв'язку між дитиною та іншими людьми:

— *Спільна дія з педагогом (рука в руці):* Процес безпосереднього контакту та довіри до дорослого під час виконання завдань.

— *Розділена увага та зоровий контакт:* Здатність дитини дивитися в очі співрозмовнику та фокусуватися на одному й тому самому предметі разом із дорослим (наприклад, разом розглядати малюнок у книжці).

Пізнавальний компонент – відображає особливості перцептивної та аналітико–синтетичної діяльності молодшого школяра з ООП. На емпіричному рівні цей компонент операціоналізується через *сенсорну інтеграцію* (адекватність обробки мультисенсорної інформації), *предметний гнозис* (здатність до ідентифікації та категоріального осмислення об'єктів довкілля) та *розуміння причинно–наслідкових зв'язків* як базового критерію сформованості логічного мислення:

— *Сенсорна інтеграція***:** здатність мозку правильно приймати, об'єднувати та реагувати на сигнали від органів чуття (зір, слух, дотик, вестибулярний апарат). Без цього дитина може бути занадто чутливою до звуків чи дотиків, або навпаки – не помічати їх.

— *Предметний гнозис***:** впізнання предметів за їхніми ознаками (форма, колір, розмір) та розуміння їхнього призначення (наприклад, що ложкою їдять, а олівцем малюють).

— *Розуміння причинно–наслідкових зв'язків:* базове логічне мислення. Дитина починає розуміти формулу «якщо ..., то ...» (наприклад: «якщо штовхнути м'яч – він покотиться», «якщо впустити чашку – вона розіб'ється»).

Відтак, мета програми: цілісне формування емоційного, особистісно–поведінкового, соціального та пізнавального компонентів особистості дитини з ООП через інтеграцію сучасних ігрових технік. Корекційно –розвиткова програма орієнтована на індивідуальне проведення або малогрупове (2–3 дитини). Тривалість одного занять – 30–45 хвилин (коригується відповідно до рівня стомлюваності дитини). Термін реалізації: 32 заняття (2 рази на тиждень упродовж 4 місяців).

Структура типового заняття. Кожне заняття має чітку трикомпонентну структуру, що допомагає дитині з ООП адаптуватися до ритму роботи та знижує рівень тривожності.

Структурна модель психокорекційного заняття

Кожне заняття інтегрує вправи з усіх чотирьох компонентів і ділиться на три етапи:

Етап 1: Вступний (Нейро –емоційний запуск) – до 7 хвилин

- Мета: Стабілізація тонусу, концентрація уваги, створення емоційного контакту. Емоційне налаштування на роботу.
- Практики: Нейроігри, дихальні вправи, кінезіологічні розминки.

Етап 2: Основний (Блок ігрових трансформацій) – до 30 хвилин

- Мета: Навчання, розвиток психічних процесів, відпрацювання соціальних моделей.
- Практики: Дидактичні, сюжетно –рольові, настільні, сенсорні та режисерські ігри.

Етап 3: Заключний (Психовегетативне розвантаження) – до 8 хвилин

- Мета: Зняття м'язового напруження, інтеграція отриманого досвіду, рефлексія.
- Практики: Релаксація, арт –ігри, ритуальне закриття заняття.

Програма розділена на 4 взаємопов'язані блоки –модулі (по 8 занять кожен) (Табиця 3.2.) Кожен з модулів зміщує фокус на конкретний компонент, не втрачаючи зв'язку з іншими.

Таблиця 3.2.

Структура корекційно –розвиткової програми «Сенсорний світ і гра: вимір 4D» для молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

Модуль	К–сть занять	Домінантний компонент	Провідні ігрові практики
Модуль 1: «Я сприймаю світ»	8	Пізнавальний (сенсорика, увага, праксис)	Сенсорна інтеграція, предметні ігри, нейровправи.
Модуль 2: «Карта моїх почуттів»	8	Емоційний (диференціація та вираження емоцій)	Театралізовані ігри, казкотерапія, мімічні тренажери.
Модуль 3: «Територія правил»	8	Поведінковий (самоконтроль, гальмування імпульсів)	Ігри з чіткими правилами (стоп –ігри), настільні ігри.
Модуль 4: «Ми граємо разом»	8	Соціальний (комунікація, кооперація, емпатія)	Сюжетно –рольові ігри, командні квести, ігри – діалоги.

Для зручності практичного використання нами було створено картотеку корекційних ігор, що використано у програмі за напрямами психологічного супроводу визначених нами компонентів.

Розвиток емоційної сфери

— **Гра «Кубик емоцій»**: дитина кидає кубик, на гранях якого зображені емоції (радість, сум, гнів, переляк). Потрібно показати цю емоцію мімікою або згадати ситуацію, коли дитина її відчувала.

— **Гра «Вгадай за голосом»**: дитина заплющує очі, а педагог або інша дитина вимовляє слово з різною інтонацією. Завдання – вгадати настрій спікера.

— **Гра «Театр емоційних тіней»: з**а допомогою ліхтарика та фігурок настільного театру розігруються міні–сюжети, де герої сумують, лякаються, радіють. Дитина має відгадати емоцію та підібрати «ліки» для персонажа (жалість,

обійми, весела гра). Результатом такої гри має стати розвиток емпатії, подолання дитячих страхів.

— **Гра «Емоційний термометр».** Суть: Візуальна шкала від 1 до 5 (де 1 – повний спокій, 5 – вибух гніву). Дитина вчиться за допомогою фішки показувати свій стан на початку і в кінці заняття. Таким чином школяр навчається усвідомлювати власний емоційний стан, розвиток рефлексії.

Розвиток особистісно –поведінкової сфери

– Гра «Стоп–Біг»: дитина активно рухається під динамічну музику. Щойно звук вимикається або дорослий піднімає червону картку, дитина має миттєво завмерти в поточній позі й утримувати її протягом 3–5 секунд.

– Гра «Роботи та Пульти»: дитина стає «роботом», який чітко виконує покрокові інструкції дорослого –«оператора» (наприклад, «крок вперед», «підніми руку»). Потім ролі обов'язково змінюються, і дитина сама вчиться керувати діями іншого.

– Гра «Тихіше їдеш – далі будеш»: дитина має дійти до лінії фінішу, адаптуючи темп своїх рухів до команд дорослого, які постійно змінюються («рухайся як повільна черепаха», «рухайся як швидкий тигр», «замри»).

– Гра «День і Ніч» (спрямована на розвиток вольової регуляції): на слово «День» дитина хаотично рухається/танцює. На слово «Ніч» – завмирає в позі, яку показав педагог на картці (візуальна опора).

– Гра «Король тиші»: дитина має пройти через кімнату, обладнану дзвіночками або перешкодами (сухі басейни, папір, що шелестить), не видавши жодного звуку. Гра допомагає розвивати контроль над власним тілом, розвиток пропріоцепції.

Соціальний розвиток та взаємодія

– Гра «Передай сигнал»: учасники сідають у коло та заплющують очі. Педагог м'яко стискає руку дитини певну кількість разів, а вона має безпомилково передати цей тактильний «сигнал» далі по колу.

– Гра «Мій хід – твій хід»: під час побудови вежі чи катання машинок вводиться чітке правило черговості. Передача іграшки партнеру супроводжується обов'язковим вербальним або жестовим маркером («Мій хід» / «Твій хід»).

– Гра «Дзеркало емоцій»: дорослий показує певну мімічну реакцію, а дитина має повторити її як у дзеркалі, після чого вони разом знаходять картку – піктограму, яка відповідає цьому настрою.

– Гра «Магазин іграшок / Кафе» (Сюжетно –рольова гра): моделювання реальних життєвих ситуацій за допомогою скриптів –піктограм. Дитина вчиться просити товар, дякувати, чекати своєї черги, взаємодіяти з «продавцем». Допомагає засвоїти соціальні норми, розвивати діалогічне мовлення.

– Гра «Дзеркало привітань»: дитина повторює жест привітання за педагогом або однолітком (дай п'ять, потисни руку, кивни головою), а потім пропонує свій варіант. Допомагає подолати комунікативні бар'єри, сприяє ініціації контакту.

Когнітивний розвиток (Мислення, Увага, Пам'ять)

– Гра «Кольорові схованки»: перед дитиною викладають 4–5 іграшок різного кольору. Дитина заплющує очі, одну іграшку ховають. Завдання – назвати, що зникло і якого кольору воно було.

– Гра «Знайди пару»: використання карток «Мемо» або пошук однакових предметів за двома ознаками (наприклад: великий синій трикутник і маленький синій трикутник).

Сенсорний та моторний розвиток

– Гра «Чарівний мішечок»: дитина на дотик визначає предмети, які заховані в непрозорому мішечку (геометричні фігури, фактурні м'ячики, дрібні іграшки).

– Нейровправа «Плесни –тупни»: на один сплеск долонь дитина має підняти руки вгору, на два сплески – тупнути ногою. Гра розвиває концентрацію та переключення уваги.

Означена програма спрятиме зниженню рівня психоемоційного напруження; покращення концентрації уваги; вміння взаємодіяти з дорослим та діяти за простими правилами гри, крім того, покращить розвиток мовленнєвої активності та дрібної моторики.

Для освітян та психологів є певні рекомендації, з метою досягнення ефективності та дієвості розробленої корекційно –розвиткової програми, а саме:

1. Гнучкість правил: якщо дитина не приймає правила гри, їх потрібно спростити або змінити «на ходу», в процесі, щоб зберегти мотивацію.

2. Візуальна підтримка: використовувати необхідно візуальні розклади заняття (картки PECS або піктограми «спочатку граємо в це, потім у це»).

3. Хвала за процес: хвалити дитину потрібно не лише за правильний результат, а й за спробу виконати завдання чи дотримання черговості в грі.

Моніторинг ефективності програми та оцінка досягнень дитини проводиться методом включеного спостереження двічі за курс та один раз після завершення програми методом психодіагностичних зрізів (на 1–му та 32–му занятті).

Відмітимо також наявність певних методичних вказівок щодо адаптації корекційно–розвиткової програми для деяких категорій дітей з ООП:

– для дітей з РАС варто максимально візуалізувати правила; використовувати таймер для відліку часу гри, виключити ігри з різкими звуками та сильним тактильним навантаженням.

– для дітей з РДУГ варто чергувати рухливі ігри зі статичними кожні 5 – 7 хвилин, вводити ігри на розслаблення безпосередньо після рухового збудження.

– Для дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву необхідно спрощувати сюжетні лінії ігор, збільшувати кількість повторень одного й того самого ігрового алгоритму до повного засвоєння.

– Надалі нами надано приклад одного повного заняття з корекційно – розвиткової програми «Сенсорний світ і гра: вимір 4D» для дітей з ООП, які

виховуються в родинах військовослужбовців з психологічного супроводу особистісного благополуччя.

ХІД ЗАНЯТТЯ

(1 заняття)

ЧАСТИНА 1: Сенсорний запуск та орієнтація (7 хвилин)

- **Організаційний момент (1 хв):** Психолог підводить дитину до планшета з візуальним розкладом. Показує на першу картку: «Дивись, спочатку – *Привітання*» (дитина, за можливості, перевертає або знімає картку, фіксуючи початок).
- **Ритуал привітання «Магічна рукавичка» (3 хв):** Психолог одягає на руку м'яку фактурну рукавичку.

– *Інструкція (простими словами):* «Привіт, [Ім'я дитини]. Подивись на мою руку. Дай мені свою долоньку».

– *Дія:* Психолог ніжно погладжує долоню дитини своєю рукою в рукавичці, потім м'яко проплескує в такт музиці. Якщо дитина немовленнєва, стимулюється зоровий контакт або у відповідь береться долоня дитини для дотику до обличчя чи руки психолога.

- **Вправа на просторову орієнтацію (3 хв):**

– *Дія:* Психолог бере дитину за руку (або спрямовує її крісло/стілець). Разом вони обходять кабінет. Психолог торкається рукою дитини столу для занять («Тут ми будемо грати») та м'якого мату/басейну («Тут ми будемо відпочивати»).

– *Мета:* Знизити просторову тривожність, дати тілесне відчуття безпечного простору.

ЧАСТИНА 2: Основний ігровий блок (25 хвилин)

Психолог звертає увагу дитини на візуальний розклад, вказуючи на другу картку: «Тепер – *Гра*».

Завдання 1: Когнітивно –сенсорна гра «Скарби лісового озера» (8 хв)

– Напрям: Пізнавальний компонент (розвиток стереогнозу, мислення через дію).

- Хід гри: Психолог ставить на стіл контейнер із квасолею, де заховані фігури. Поруч викладає пластиковий кубик – зразок.
- Слова психолога: «Подивись, це кубик. Він гладкий. Давай знайдемо такий самий в озері! Шукай руками».
- Дія: Якщо дитина має труднощі, психолог застосовує прийом «рука в руці» – занурює руки дитини в крупу, допомагаючи пальчиками намацати кубик. Коли предмет знайдено, дитина дістає його та порівнює із зразком.
- Ускладнення/адаптація: Для дітей із глибоким порушенням зору кубик –зразок дається в ліву руку, а правою рукою дитина шукає такий самий у контейнері за дотиком.

Завдання 2: Емоційно –тілесна практика «Мій веселий носик» (8 хв)

- Напрям: Емоційний компонент (формування схеми тіла, стимуляція емоційного відгуку).
- Хід гри: Психолог саджає дитину перед дзеркалом, сідає поруч.
- Дія: Психолог бере яскраву наліпку та акуратно клеїть її дитині на кінчик носа (або на щоку/тильну сторону долоні, якщо дитина має гіперчутливість обличчя).
- Слова психолога: «Подивись у дзеркало! Хто це? Де твій носик? Ой, що це на носику? Зніми!»
- Реакція: Дитина бачить себе (або відчуває сторонній предмет тактильно) і намагається зняти наліпку. У момент, коли вона її знімає, психолог гучно і радісно каже: «Ура! Зняв! Ти молодець!» і разом із дитиною плеще в долоні, моделюючи та закріплюючи емоцію радості.

Завдання 3: Поведінково–комунікативна гра «Стоп, музика! Натисни кнопку» (9 хв)

- Напрям: Поведінковий та соціальний компоненти (контроль імпульсів, реакція на правило, черговість дій).
- Хід гри: На столі стоїть велика механічна кнопка –дзвінок. Психолог вмикає ліхтарик (або ритмічну музику).

- Правило: Поки горить ліхтарик (або грає музика) – дитина разом із психологом весело крокує (або тупає ніжками, сидячи на стільці). Як тільки ліхтарик гасне (музика вимикається) – потрібно швидко зупинитися і натиснути долонею на кнопку, яка видасть звук.
- Етап взаємодії (Я – Ти): На наступному етапі психолог каже: «Тепер моя черга». Музика зупиняється – психолог тисне на кнопку. «Тепер твоя черга» – музика зупиняється – тисне дитина.
- Мета: Навчання гальмуванню рухового збудження за зовнішнім сигналом та дотриманню черги у простій взаємодії.

ЧАСТИНА 3: Сенсорна інтеграція та релаксація (8 хвилин)

– Психолог вказує на третю картку візуального розкладу: «Залишився – *Відпочинок*».

– Вправа «Ведмедик відпочиває» (5 хв):. *Дія:* Психолог допомагає дитині лягти на м'який мат або перейти у сухий басейн. Зверху дитину накривають обважненим пледом (або легким м'яким укривалом, залежно від потреби в сенсорному тиску). Вмикається аудіозапис звуків лісу та дощу. *Релаксація:* Психолог робить легкі масажні притискання через ковдру до рук і ніг дитини, допомагаючи м'язам розслабитися після активності. Зменшується рівень освітлення в кімнаті. Ритуал завершення заняття «Прощання» (3 хв):

– Психолог допомагає дитині підвестися.

– Вони підходять до візуального розкладу, знімають останню картку.

– Психолог протягує долоню: «Ти сьогодні чудово грав! Дай п'ять! До побачення!». Дитина дає відповідний жест (плескає по долоні або робить кивок головою).

Методичні нотатки для спеціаліста під час цього занять:

– *Мовленнєвий супровід:* Команди мають складатися максимум з 2–3 слів («Шукай кубик», «Тисни кнопку», «Стоп»). Інтонація має бути чіткою, але спокійною.

– *Час очікування відповіді:* Дітям із порушенням інтелектуального розвитку потрібно від 5 до 10 секунд, щоб обробити інструкцію та почати дію. Не повторюйте команду щосекунди, дайте дитині час зорієнтуватися.

– *Заохочення:* Кожна міні–перемога (навіть якщо дитина просто опустила руку в крупу разом із вами) має супроводжуватися позитивним підкріпленням (усмішка, погладжування, слово «Супер!»).

Кореційно –розвиткова програма базується на ігрових техніках, оскільки гра є найприроднішим інструментом для навчання, адаптації та розвитку дитини у молодшому шкільному віці.

З метою забезпечення пролонгованого та системного корекційного впливу нами було розроблено та теоретично обґрунтовано домашній трек комплексної програми, орієнтований на оптимізацію особистісного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців через фасилітацію батьківського потенціалу. В основу архітектоніки програми покладено чотирикомпонентну структурну модель (емоційний, особистісно–поведінковий, соціальний та пізнавальний компоненти), де батьки виступають ключовими суб'єктами корекційно–розвиткового простору.

Нижче наведено змістовно–технологічну матрицю реалізації зазначених компонентів в умовах сімейного виховання.

1. Технологічний контур пізнавального компонента

Спрямований на формування у батьків компетентностей щодо створення збагаченого перцептивного та передбачуваного логіко–понятійного мікросередовища з метою стабілізації функціонального стану центральної нервової системи дитини.

— **Метод домашньої сенсорної інтеграції та десенсибілізації:** передбачає системне насичення дефіцитарних сенсорних систем або зниження гіперчутливості через цілеспрямовану модифікацію побутового простору. Батькам пропонується алгоритм мінімізації аудіовізуального шуму в житлових зонах із паралельним залученням методів глибокого пропріоцептивного тиску

(застосування обтяжених елементів, щільного сповивання/обіймів) та тактильної стимуляції (ігри з субстратами різної текстури, в'язкості та температури).

— **Технологія побутової операціоналізації предметного гнозису:** орієнтована на актуалізацію процесів предметної ідентифікації та категоріального синтезу в межах щоденних ритуалів. Батьківський інструментарій включає метод вербального маркування фізичних властивостей об'єктів під час самообслуговування (одягання, прийом їжі) та використання дидактичного прийому «стереогностичного мішечка» для стимуляції тактильного розпізнавання без візуального супроводу.

— **Метод наочного моделювання причинно–наслідкових зв'язків:** спрямований на формування базових логічних операцій. Операціоналізується через впровадження батьками візуальних маркерів послідовності дій за формулою «Спочатку [дія –причина] – Потім [подія –наслідок]» (застосування візуальних таймерів, карток PECS) та вербалізацію каузальних детермінант у повсякденному житті.

2. Технологічний контур емоційного компонента. Охоплює систему психолого–педагогічних дій, спрямованих на формування у батьків навичок емоційного контейнування, зниження рівня дитячої тривожності та стимуляцію афективної саморегуляції.

— **Метод соматогностичної корекції (інтенсифікація тілесного усвідомлення):** реалізується через превентивне та ситуативне повернення дитини до перцептивного відчуття меж власного тіла. Батьками застосовуються техніки дозованого ритмічного проплескування (соматичний релізинг) від дистальних ділянок кінцівок до проксимальних, а також ігрові техніки структурованого тактильного масажу, що знижують прояви психомоторного збудження.

— **Домашній протокол деескалації тривожності:** базується на принципі суворої алгоритмізації та рутинізації життєдіяльності. Технологічний алгоритм для батьків передбачає розробку та фіксацію статичного візуального розкладу дня, що мінімізує чинник невизначеності, та впровадження сумісних технік регуляції

дихання (синхронізація дихальних циклів дорослого й дитини) за перших ознак афективного напруження.

— **Технологія емоційного контейнування та легалізації базових афектів:** передбачає розвиток емоційної експресії дитини без ризику деструктивної поведінки. Батьки опановують методику триетапного реагування: 1) вербальна ідентифікація та валідація емоції дитини («Я бачу твій гнів»); 2) встановлення жорсткої поведінкової межі («Битися не можна»); 3) каналізація афекту в конструктивне русло (використання спеціальних зон деструкції – «подушок для злості», розривання паперу).

3. Технологічний контур соціального компонента. Фокусується на оптимізації комунікативного потенціалу дитини шляхом посилення діадичної взаємодії та формування стійкої інтерсуб'єктивності в системі «мати/батько – дитина».

— **Метод керованої спільної діяльності («рука в руці»):** Спрямований на формування первинного досвіду успішної кооперації з дорослим. Батьківська діяльність полягає у безпосередньому фізичному супроводі та фасилітації кінестетичного акту дитини (спільне утримання предметів побуту, інструментів діяльності) з поступовим градієнтним зниженням ступеня пропріоцептивної підтримки (перехід від фіксації кисті до контролю ліктьового суглоба та повного відсторонення).

— **Технологія активації розділеної уваги та інтерсуб'єктивного контакту:** Передбачає формування базових невербальних передумов комунікації. Алгоритм дій батьків вимагає обов'язкової просторової конвергенції (перехід на рівень очей дитини перед початком взаємодії) та застосування методу візуального фокусування (наближення цільового об'єкта комунікації до зони обличчя дорослого для стабілізації тривалості зорового контакту).

4. Технологічний контур особистісно–поведінкового компонента. Спрямований на корекцію поведінкового патерну дитини, розвиток навичок довільного самоконтролю, імітаційної здатності та інтеріоризації соціальних регламентів.

— **Метод дзеркальної моторної імітації (імітаційний тренінг):** Базується на стимуляції дзеркальних систем головного мозку. Батьківський алгоритм розгортається від реверсивної імітації (дзеркальне повторення дорослим хаотичних рухів дитини з метою залучення її уваги) до формування прямої імітації за командою –тригером «Зроби як я» з обов'язковим позитивним підкріпленням кожної точної моторної репліки.

— **Технологія ігрового нормування та регламентації (дотримання меж гри):** Орієнтована на формування навичок підпорядкування власних імпульсів правилам діяльності. Батьками впроваджується процедура суворого чергування комунікативних або ігрових ходів («Мій хід – Твій хід») із використанням жестового супроводу та протокол превентивного інформування про завершення діяльності за часовими або операційними критеріями.

— **Методика директивних лаконічних інструкцій:** Спрямована на подолання поведінкового супротиву та труднощів переробки вербальної інформації. Передбачає трансформацію батьківських мовленнєвих конструкцій із розлогих описів чи негаційних партикул (заборон типу «Не роби») у позитивно сформульовані короткі алгоритми дії, що містять не більше 1–2 семантичних одиниць («Візьми кубик. Поклади в коробку»).

Впровадження цієї програми у практичну експериментальну частину супроводжувалось картою моніторингу (Таблиця 3.3).

Комплексна корекційно–розвиткова програма для батьків «Домашня психологічна опора» було розроблено для батьків військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Метою створення такої програми було створити додаткову допомогу батькам, що міститиме практичний психолого –педагогічний інструментарій для розвитку особистісного благополуччя дитини в умовах родини через чотири базові компоненти.

БЛОК 1. ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ (Саморегуляція та зниження стресу).

Мета блоку для батьків: Опанувати техніки емоційного контейнування, навчитися знижувати тривожність дитини та розвивати її емоційний інтелект.

1. Формування соматогнозису (Тілесне усвідомлення).

Суть методики: Повернення дитини в тіло під час емоційного збудження або дезорієнтації.

Алгоритм дій для батьків:

Таблиця 3.3.

Критерії та індикатори оцінки ефективності засвоєння батьками технологічних контурів програми «Домашня психологічна опора»

Компонент програми	**Метод оцінки (інструментарій)**	**Очікуваний поведінковий маркер (індикатор)**
Емоційний	Шкала експертної оцінки емоційного стану, фіксація поведінкових зривів (мелтдаунів).	Скорочення тривалості та інтенсивності афективних спалахів; стабілізація сну; використання дитиною легальних способів вираження гніву.
Соціальний	Відеомоніторинг домашньої взаємодії, метод включеного спостереження.	Збільшення тривалості утримання зорового контакту; готовність до спільної діяльності з батьками без проявів резистентності.
Особистісно – поведінковий	Чек–ліст виконання побутових інструкцій, фіксація поведінкових реакцій.	Точне виконання дитиною коротких інструкцій з першого – другого пред'явлення; сформованість навички черговості в іграх.
Пізнавальний	Домашній щоденник спостережень, анкетування батьків.	Зниження частоти сенсорного перевантаження дитини вдома; чітке розрізнення призначення побутових предметів.

1. Практикуйте техніку «Проплескування»: м'яко, але впевнено проплескуйте долонями тіло дитини від стоп до плечей, примовляючи: «Це твої ніжки, це твої ручки».

2. Робіть ігровий масаж «Піца» чи «Рейки –рейки» на спині дитини для чіткішого відчуття меж власного тіла.

2. Домашні протоколи зниження тривожності

Суть методики: Створення атмосфери абсолютної безпеки через рутину та передбачуваність.

Алгоритм дій для батьків:

1. Впровадьте жорсткий візуальний розклад дня (картки з малюнками: ранок, обід, вечір). Передбачуваність знижує тривогу на 80%.

2. Застосовуйте дихальну вправу «Задмухай свічку – понюхай квітку» разом із дитиною під час перших ознак хвилювання.

3. Контейнування та проживання базових емоцій

Суть методики: Легалізація будь –яких почуттів дитини (гніву, суму, страху) з одночасним встановленням меж на деструктивну поведінку.

Алгоритм дій для батьків:

1. Називайте емоцію дитини: «Я бачу, що ти злишся / сумуєш».

2. Створіть «подушку для злості» або зону, де можна порвати папір, якщо дитина відчуває агресію, показуючи, що саму емоцію приймати можна, а битися – ні.

БЛОК 2. ОСОБИСТІСНО –ПОВЕДІНКОВИЙ КОМПОНЕНТ (Самоконтроль та межі).

Мета блоку для батьків: Навчитися екологічно коригувати поведінку дитини, розвивати навички імітації та вчити жити за зрозумілими правилами.

1. Дзеркальна моторна імітація (наслідування)

Суть методики: Стимуляція розвитку дзеркальних нейронів через прості побутові рухи.

Алгоритм дій для батьків:

1. Грайте у «Мавпочок»: почніть самі повторювати дії дитини (вона стукає – і ви стукайте), щоб привернути її увагу.

2. Переходьте до зворотного: «Зроби як я» (поплескати в долоні, підняти руки вгору, торкнутися носа) та бурхливо хваліть за кожне точне повторення.

2. Ігрова дисципліна (Дотримання меж гри)

Суть методики: Навчання дитини діяти в рамках правил, черговості дій та вміння завершувати процес.

Алгоритм дій для батьків:

1. Введіть чітке правило черговості: «Спочатку кидаю м’яч Я, тепер – ти» (використовуйте жест вказівки на себе та на дитину).

2. Попереджайте про завершення гри заздалегідь: «Залишився один запуск машинки, і ми збираємо іграшки».

3. Технологія коротких та однозначних інструкцій

Суть методики: Зниження поведінкового супротиву через правильне формулювання прохань.

Алгоритм дій для батьків:

1. Замініть довгі лекції («Скільки можна казати, прибери у кімнаті!») на чіткі інструкції з 1 –2 слів: «Візьми кубик. Поклади в коробку».

2. Завжди використовуйте позитивне формулювання замість заборон: замість «Не біжи!» говоріть «Іди спокійно», замість «Не кричи» – «Говори тихо».

БЛОК 3. СОЦІАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ (Комунікація та інтерперсональний зв’язок)

Мета для батьків: Створити надійну основу для комунікації дитини через посилення батьківсько –дитячого зв’язку та взаємодії.

1. Метод «Рука в руці» у побутовій комунікації

Суть методики: Фізичний супровід дії дитини не замість неї, а разом із нею для формування відчуття успіху та захищеності.

Алгоритм дій для батьків:

1. Спільно тримайте чашку, ложку чи зубну щітку, м’яко скеровуючи рухи дитини своєю рукою.

2. Поступово зменшуйте фізичний тиск (переходьте від тримання за кисть до тримання за лікоть), коли дитина переймає контроль над рухом.

2. Розвиток розділеної уваги та зорового контакту

Суть методики: Налагодження невербального каналу зв’язку перед тим, як давати мовленнєві вказівки.

Алгоритм дій для батьків:

1. Опускайтеся на рівень очей дитини (присядьте навпочіпки), коли розмовляєте з нею.

2. Використовуйте яскраві акценти: підносьте предмет, про який говорите (наприклад, іграшку чи яблуко), близько до свого обличчя, щоб привернути погляд дитини до своїх очей та рота.

БЛОК 4. ПІЗНАВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ (Сенсорний та логічний розвиток).

Мета блоку для батьків: навчитися створювати вдома збагачене та передбачуване сенсорне середовище для стабілізації нервової системи дитини.

1. Домашня сенсорна інтеграція

Суть методики: Створення «куточка розвантаження» або використання побутових речей для насичення сенсорних систем.

Алгоритм дій для батьків:

1. Організуйте «важку ковдру» або обійми –кокон за допомогою щільного пледа для заспокоєння.

2. Використовуйте ігри з крупами (квасоля, рис), водою різної температури, піною для гоління для розвитку тактильної чутливості.

3. Обмежте візуальний та звуковий шум (вимкніть телевізор на фоні, приберіть візуальний хаос у кімнаті).

2. Побутовий предметний гнозис

Суть методики: Навчання дитини впізнавати та диференціювати предмети під час щоденних ритуалів.

Алгоритм дій для батьків:

1. Під час одягання чи сортування білизни чітко називайте предмети та їхні ознаки: «Це м’яка шкарпетка», «Це кругла тарілка».

2. Грайте в гру «Чарівний мішечок»: пропонуйте дитині на дотик, не заглядаючи в пакет, знайти ложку, яблуко чи улюблену іграшку.

3. Формування причинно –наслідкових зв’язків

Суть методики: Наочна демонстрація наслідків дій у реальному житті (без крику та покарань).

Алгоритм дій для батьків:

1. Використовуйте візуальні картки або таймери: «Спочатку збираємо лего (причина) – потім дивимось мультфільм (наслідок)».

2. Проговорюйте зв'язки вголос: «Надворі дощ – тому ми взуваємо гумові чоботи», «Ти штовхнув вежу – вона впала».

Виходячи з вище зазначеного, варто зауважити, що спілкуючись із батьками необхідно наголошувати на тому, що вони мають пам'ятати, що їхній власний психологічний стан є дзеркалом для дитини з ООП. Якщо вони відчуватимуть або проживатимуть вигорання, виконання вправ краще відкладати. Екологічність до себе є важливою умовою допомоги дитині. До того ж, батьки не повинні намагатися впроваджувати всі вправи одночасно. Необхідно обирати одну вправу із будь –якого компонента (наприклад, сортування розкладу дня для зниження тривожності) та практикувати її протягом 1–2 тижнів, поки вона не стане звичкою.

3.3. Порівняльний аналіз динаміки сформованості компонентів особистісного благополуччя в системі психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців

З метою перевірки ефективності розробленого корекційно–розвивального комплексу нами було здійснено порівняльний аналіз складових емоційного компоненту, як то емоційний інтелект та емпатія в структурі особистісного благополуччя молодших школярів із особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. Дослідження охоплювало 119 осіб, розподілених на три нозологічні групи: діти з порушеннями інтелектуального розвитку (n=48), діти з порушеннями сенсорного розвитку (n=41) та діти з комплексними (комплексними) порушеннями (n=30). Діагностика здійснювалася до та після експериментального впливу.

Порівняльний аналіз емпіричних даних засвідчив загальну позитивну динаміку розвитку саме емоційного інтелекту та емоційного компоненту загалом в усіх досліджуваних категоріях дітей. Головною тенденцією експерименту стало

скорочення кількості молодших школярів, які перебували на низькому рівні сформованості досліджуваного феномену, та перерозподіл частот на користь середнього й високого рівнів.

У групі молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку (n=48) виявлено помітне зниження питомої ваги дітей із низьким рівнем емоційного інтелекту – на 3,8% (з 62,4% до експерименту до 58,6% після його завершення). Зазначені позитивні зміни відбулися переважно завдячуючи переходу дітей до сектору середнього рівня, показник якого зріс на 3,2% (з 33,0% до 36,2%). Натомість частка високого рівня зазнала мінімальних змін і збільшилася лише на 0,6% (з 4,6% до 5,2%). Така динаміка пояснюється специфікою первинних когнітивних порушень, який ускладнює швидку інтеріоризацію складних емоційних концептів, проте доводить можливість успішної корекції базових емоційних проявів.

Найбільш виражену виправну динаміку та високий компенсаторний потенціал продемонстрували молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку (n=41). У цій групі частка осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту зменшилася на 4,3% (з 27,6% до 23,3%), що є найкращим результатом серед усіх експериментальних груп. Середній рівень зріс на 1,7% і наприкінці експерименту охопив абсолютну більшість дітей цієї категорії (60,3%). Одночасно зафіксовано найвищий якісний стрибок за показником високого рівня – зростання на 2,6% (з 13,8% до 16,4%). Отримані дані підтверджують, що за умови збереженого інтелекту сенсорні порушення ефективно компенсуються цілеспрямованим розвитком емоційної сфери.

Найменш рухливими до експериментального впливу виявилися показники молодших школярів із комплексними порушеннями (n=30), що зумовлено складною структурою їх порушень. Зниження низького рівня тут відбулося лише на 1,3% (з 53,4% до 52,1%), через що більше половини вибірки залишилися в межах незадовільних значень. Показники середнього рівня зросли на 0,7% (з 40,2% до 40,9%), а високого – на 0,6 % (з 6,4% до 7,0%). Ригідність результатів цієї групи

вказує на потребу в суттєво тривалішому часовому просторі та вищій інтенсивності психологічного супроводу.

Для перевірки статистичної достовірності зафіксованих змін та визначення випадковості чи закономірності отриманих зрушень нами було застосовано математико –статистичний метод критерію згоди χ^2 Пірсона. Розрахунки проводилися на основі емпіричних абсолютних частот диференційовано – для кожної нозологічної групи окремо, що дозволило врахувати специфіку первинного порушення дітей. Математичні орієнтири визначалися при кількості ступенів свободи *df* = 2 та критичному значенні $\chi^2_{крит}$ = 5,99\) для рівня значущості p = 0,05.

Емпіричні значення критерію становили:

– для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: $\chi^2_{емп}$= 0,15;

– для дітей з порушеннями сенсорного розвитку: $\chi^2_{емп}$= 0,25;

– для дітей з комплексними порушеннями: $\chi^2_{емп}$ = 0,01.

Оскільки в усіх випадках виявлені емпіричні значення є меншими за критичне $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$ констатуємо, що зафіксовані зрушення розподілів частот за рівнями емоційного інтелекту перебувають у зоні статистичної незначущості p > 0,05. З погляду методології психолого –педагогічних досліджень, такий результат є очікуваним і закономірним для відносно короткотривалих формувальних експериментів, що проводяться з дітьми з ООП. Отримані дані свідчать про наявність стійкої позитивної тенденції, але водночас підкреслюють, що формування емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя цієї категорії дітей є пролонгованим процесом. Специфіка життєдіяльності в родинах військовослужбовців (нашарування стресових чинників, хронічна тривожність, очікування) створює додатковий психологічний бар'єр, який вимагає тривалої, безперервної та системної корекційно –розвивальної роботи для досягнення статистично доказових якісних змін.

У групі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку після використання корекційно –розвиткової програми зафіксовано помітне переміщення дітей із критичної зони до зони відносної норми. Так, ***низький рівень:*** скоротився на 3,8%

(з 62,4% до 58,6%). Це найбільший позитивний зсув у подоланні низьких показників серед груп із когнітивними та комплексними порушеннями. ***Середній рівень:*** зріс на 3,2% (з 33,0% до 36,2%). Більшість дітей, які покращили емоційний інтелект, перейшли саме до цього рівня. ***Високий рівень:*** зріс мінімально – на 0,6% (з 4,6% до 5,2%). Прогрес ускладнений первинним порушенням, проте позитивна зміна є значущою.

Категорія молодших школярів з порушеннями сенсорного розвитку виявилася найбільш чутливою до експериментального впливу та продемонструвала найкращі доекспериментальні та післяекспериментальні показники. ***Низький рівень*:** зменшився на 4,3% (з 27,6% до 23,3%), що є найкращим результатом зменшення негативних показників серед усіх груп. ***Середній рівень*:** помірно зріс на 1,7% (з 58,6% до 60,3%). Наприкінці експерименту ця група охоплює понад дві третини дітей. ***Високий рівень*:** зріс на 2,6% (з 13,8% до 16,4%). Це найвищий показник якісних змін серед усіх категорій, що свідчить про високий компенсаторний потенціал дітей із збереженим інтелектом.

Група молодших школярів з комплексними порушеннями виявилася найбільш ригідною та стійкою до змін через складну структуру порушення. ***Низький рівень*:** зменшився лише на 1,3% (з 53,4% до 52,1%). Більше половини дітей все ще залишилися на низькому рівні. ***Середній рівень:*** зріс мінімально на 0,7% (з 40,2% до 40,9%). ***Високий рівень*:** зріс на 0,6% (з 6,4% до 7,0%). Динаміка позитивна, але слабка, що вказує на потребу в тривалішій та інтенсивнішій корекційній роботі.

Для отримання цілісного уявлення про ефективність розробленої корекційно –розвиткової програми нами було узагальнено результати дослідження емоційного компонента особистісного благополуччя по всій вибірці молодших школярів з ООП із родин військовослужбовців (N = 119). Зведений аналіз інтегрує показники емоційного інтелекту, емпатії та загального індексу за емоційним компонентом, унаочнюючи загальну архітектоніку змін в емоційній сфері досліджуваних дітей під впливом цілеспрямованого експериментального втручання.

Аналіз емпіричних даних засвідчив наявність вираженої позитивної макротенденції, що характеризується суттєвою оптимізацією емоційного стану дітей. Головним досягненням експерименту на загальновибірковому рівні стало вагоме скорочення чисельності молодших школярів із низьким рівнем сформованості емоційного компонента особистісного благополуччя – декремент склав 9,3% (з 45,5% до експерименту до 36,2% після його завершення). Цей зсув зумовив інтенсивне наповнення середнього рівня, який зріс на 7,1 % (з 40,3 % до 47,4 %), та помірне збільшення високого рівня – на 2,2 % (з 14,2 % до 16,4 %).

Диференційований розбір показників узагальненої вибірки дозволив виявити таку специфіку:

За параметром «Емоційний інтелект» зафіксовано найвищу динаміку переструктурування рівнів. Частка дітей із низьким рівнем ЕІ зазнала зниження – на 16,3 % (з 61,0 % до 44,7 %). Переважна більшість цих дітей перейшла до зони середнього рівня, показник якого продемонстрував стрімкий зсув на 13,4 % (з 32,4 % до 45,8 %). Високий рівень зріс на 2,9 % (з 6,6 % до 9,5 %). (*Додаток Ж Таблиця Ж1).*

Для перевірки статистичної вірогідності цих кардинальних зрушень було застосовано математичний критерій згоди χ^2 Пірсона. На основі реальних частот вибірки емпіричне значення становило $\chi^2_{емп} = 6{,}38$, що перевищує критичне значення $\chi^2_{крит} = 5{,}99$ при $df = 2$, $p = 0{,}05$. Таким чином, зрушення за показником загального емоційного інтелекту є **статистично значущими та достовірними**. Це є фундаментальним доказом високої ефективності та системності впровадженого корекційно –розвиткового комплексу.

Параметр «Емпатія» виявився більш ригідним на загальновибірковому рівні. Скорочення низького рівня відбулося на 4,4 % (з 32,0 % до 27,6 %), приріст середнього склав 2,9 % (з 46,1% до 49,0%), а високого – 1,5 % (з 21,9 % до 23,4 %). Математичний розрахунок дав значення $\chi^2_{емп} = 0{,}61$, що знаходиться в зоні статистичної незначущості $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит} = 5{,}99$, ($p > 0{,}05$). (*Додаток Ж. Таблиця Ж 2*).

Така відносна інертність емпатійної сфери на тлі статистично значущого стрибка емоційного інтелекту підтверджує складну природу емпатії у дітей, які виховуються в родинах військовослужбовців. Загальний емоційний інтелект (зокрема емоційна обізнаність, самомотивація, розпізнавання базових емоцій) швидше піддається корекції через інтелектуальні та ігрові вправи. Натомість глибинна емпатія (співпереживання, прийняття чужого болю), що перебуває під постійним тиском сімейної депривації та воєнного стресу, функціонує як закрита захисна система дитини, розблокування якої вимагає значно більше часу.

«Загальний показник за компонентом» інтегрував обидва параметри та продемонстрував стійку позитивну трансформацію емоційного базису особистісного благополуччя. Емпіричне значення критерію становило $\chi^2_{емп} = 2{,}16$. Попри те, що загальний індекс перебуває в зоні тенденції $\chi^2_{емп} < 5{,}99$, ($p > 0{,}05$) через нівелюючий вплив ригідного показника емпатії, він чітко засвідчує успішність подолання деструктивних емоційних станів у молодших школярів з ООП.

Таким чином, порівняльний аналіз узагальнених результатів довів, що впроваджена програма успішно трансформувала емоційну сферу вибірки молодших школярів з ООП. Вона дозволила статистично достовірно підвищити рівень емоційного інтелекту дітей, що є міцним підґрунтям для компенсації їхніх особливих освітніх потреб та стабілізації особистісного благополуччя в деструктивних умовах воєнного часу (Таблиця 3.1.).

Наступним етапом нашого дослідження став аналіз стану сформованості особистісно –поведінкового компонента особистісного благополуччя молодших школярів з ООП із родин військовослужбовців (N = 119). Специфіка оцінювання та інтерпретації параметрів цього компонента (агресія, тривожність, самооцінка) полягає в тому, що високі кількісні показники за шкалами агресії та тривожності мають деструктивний характер і свідчать про психологічне неблагополуччя, тоді як їх зниження після експерименту та перехід дітей до нижчих рівнів є позитивним діагностичним маркером.

Таблиця 3.1.

Порівняльний аналіз стану сформованості емоційного компонента особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців (у %)

Рівні Показники	***Високий***		***Середній***		***Низький***	
	*До ек.	****Після ек.**	*До ек.	****Після ек.**	*До ек.	****Після ек.**
Емоційний інтелект	6,6	**9,5**	32,4	**45,8**	61,0	**44,7**
Емпатія	21,9	**23,4**	46,1	**49,0**	32,0	**27,6**
Загальний показник за компонентом	14,2	**16,4**	40,3	**47,4**	45,5	**36,2**

**До експерименту, **Після експерименту*

Аналіз емпіричних даних за параметром «Агресія» засвідчив стійку тенденцію до зниження деструктивних поведінкових проявів у вибірці. Зокрема, частка дітей із високим рівнем агресії зменшилася на 4,0 % (з 38,1% до 34,1%), а із середнім рівнем – на 2,4% (з 35,9% до 33,5%). Відповідно, зафіксовано суттєвий математичний приріст у зоні низького рівня агресивності – на 6,4% (з 26,0% до 32,4%). Такий перерозподіл частот підтверджує, що розроблена нами програма сприяла зниженню поведінкової експресії, навчила дітей безконфліктним паттернам комунікації та дозволила трансформувати імпульсивні реакції у більш адаптивні форми взаємодії, що є надзвичайно важливим для школярів із когнітивними та сенсорними порушеннями.

Найбільш виражені та змістовно глибокі зрушення зафіксовані за параметром «Тривожність», який виступає центральним дестабілізуючим чинником у структурі особистісного благополуччя дітей, які виховуються в сім'ях військовослужбовців. До початку експерименту у вибірці панував тотально високий рівень тривожності (71,7%), що відображає хронічний стрес, страх за життя батьків та ситуацію невизначеності. Після завершення формувального впливу питома вага високого рівня тривожності зменшилася на 6,3% і склала 65,4%. Показник середнього рівня майже не змінився (домінація на 0,9%, з 17,4% до 16,5%). Натомість частка дітей із низьким (нормативним) рівнем тривожності

збільшилася на 7,2 % (з 10,9% до 18,1%). Це вказує на часткове розвантаження нервової системи молодших школярів, формування у них базового почуття психологічної захищеності та резильєнтності засобами психологічного супроводу.

Параметр «Самооцінка» продемонстрував помірну та стабільну оптимізацію, спрямовану на гармонізацію уявлень дитини про власне «Я». Частка високого рівня самооцінки (де часто криється неадекватний захисний маскувальний егоцентризм або компенсація відчуття меншовартості через ООП) помірно зросла на 1,7% (з 45,1% до 46,8%). Показник середнього (адекватного) рівня збільшився на 2,6% (з 18,6% до 21,2%), тоді як низький рівень самооцінки успішно скоротився на 4,3 % (з 36,3 % до 32,0%). Отримані дані свідчать про поступове вирівнювання самоцінності школярів, зниження рівня самокритики та підвищення впевненості у власних силах.

Загальний показник за компонентом відобразив результуючу траєкторію зазначених процесів: високий рівень деструктивно –захисних поведінкових проявів зменшився на 2,9% (з 51,7% до 48,8%), середній залишився стабільним (23,9% та 23,7%), а низький рівень (що інтегрував безпечні рівні поведінки) зріс на 3,1% (з 24,4% до 27,5%).

З метою перевірки статистичної достовірності виявлених змін нами було здійснено розрахунок критерію згоди χ^2 Пірсона для кожного показника окремо. Обчислення на основі емпіричних частот загальної вибірки показали такі результати: для параметра «Агресія»: $\chi^2_{емп}$=1,20; для параметра «Тривожність»: $\chi^2_{емп}$ =2,50; для параметра «Самооцінка»: $\chi^2_{емп}$=0,56; для загального показника за компонентом: $\chi^2_{емп}$ = 0,32.

Порівняння отриманих значень із критичним $\chi^2_{крит}$= 5,99 при df = 2 свідчить, що в усіх випадках $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$ відтак зафіксовані зрушення перебувають у зоні статистичної незначущості $p > 0,05$.

Вважаємо за необхідне надати глибинне наукове тлумачення цього факту. Психолого –поведінкова структура особистості дитини з ООП, яка додатково піддається пресингу воєнного стресу в родині військовослужбовця, є надзвичайно

ригідною та інертною системою. Поведінкові прояви (агресія як форма захисту, тривога як базовий стан існування) формувалися роками під впливом екзогенних макрофакторів, які експериментатор не спроможний змінити (бойові дії, загрози, сімейна депривація). Тому зафіксоване зниження екстремально високих показників тривожності (на 6,3%) та агресії (на 4,0%), навіть без досягнення математичної значущості за критерієм Пірсона, є вагомим деструкційним проривом. Воно доводить, що корекційно–розвивальна робота створила надійні передумови для стабілізації особистісно–поведінкового контуру благополуччя, проте закріплення цих результатів вимагає системного довготривалого супроводу протягом усього періоду навчання в початковій школі (Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

Порівняльний аналіз стану сформованості особистісно –поведінкового компонента особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців (у %)

Рівні Показники	***Високий***		***Середній***		***Низький***	
	*До ек.	**Після ек.	*До ек.	**Після ек.	*До ек.	**Після ек.
Агресія	38,1	**34,1**	35,9	**33,5**	26,0	**32,4**
Тривожність	71,7	**65,4**	17,4	**16,5**	10,9	**18,1**
Самооцінка	45,1	**46,8**	18,6	**21,2**	36,3	**32,0**
Загальний показник за компонентом	51,7	**48,8**	23,9	**23,7**	24,4	**27,5**

**До експерименту, **Після експерименту*

Наступним етапом нашого дослідження став розгорнутий аналіз результатів упровадження програми за соціальним компонентом особистісного благополуччя молодших школярів з ООП із родин військовослужбовців (N = 119). Даний компонент інтегрує у собі такі життєво важливі психосоціальні складові, як «Я – концепція», «Соціальна саморефлексія», «Саморефлексія» та «Соціальна адаптованість». Спрямованість корекційно –розвивального впливу в межах цього блоку передбачала оптимізацію сприйняття дитиною свого соціального статусу,

розвиток навичок усвідомлення власної поведінки та покращення взаємодії з мікросоціумом початкової школи.

Аналіз емпіричних даних за складовою «Я–концепція» засвідчив стійку тенденцію до гармонізації внутрішнього ставлення дітей до свого «Я» та сприйняття ними своїх можливостей. Зокрема, зафіксовано суттєве зниження питомої ваги низького рівня на 5,5 % (з 27,0% до експерименту до 21,5% після його завершення). Зазначене скорочення негативних маркерів відбулося за рахунок наповнення середнього рівня, який зріс на 4,2% (з 36,2% до 40,4%), та помірного збільшення високого рівня – на 1,3% (з 36,8% до 38,1%). Це підтверджує, що цілеспрямована робота дозволила дітям сформувати більш позитивний емоційно – ціннісний образ самого себе, частково нівелюючи почуття меншовартості, зумовлене наявністю особливих освітніх потреб.

Дослідження параметру «Соціальна саморефлексія» (здатності дитини розуміти, як її сприймають та оцінюють інші люди в соціумі) виявило помірну позитивну динаміку. Низький рівень за цією шкалою зменшився на 3,7% (з 46,7% до 43,0%). Середній рівень зазнав мінімального приросту на 1,3% (з 32,5% до 33,8%), тоді як високий рівень зріс на 2,4% (з 20,8% до 23,2%). Позитивні зрушення свідчать про те, що молодші школярі почали більш адекватно оцінювати характер своїх взаємин з однолітками та педагогами, хоча цей процес ускладнюється первинними нозологічними бар’єрами комунікації.

Параметр «Саморефлексія» (усвідомлення дитиною власних психічних станів, вчинків та причин їх виникнення) виявився найменш сформованим на констатуючому етапі, оскільки понад половина вибірки (58,4%) перебувала на низькому рівні. Після проведення експерименту частка низького рівня зменшилася на 4,5% і склала 53,9%. При цьому середній рівень зріс на 1,2% (з 30,7% до 31,9%), а високий продемонстрував збільшення на 3,3% (з 10,9% до 14,2%). Така динаміка вказує, що розвиток здатності до внутрішнього аналізу є найбільш тривалим і складним для дітей молодшого шкільного віку з ООП, проте впроваджена корекційно –розвиткова програма успішно запустила процеси самопізнання.

Складова «Соціальна адаптованість» відобразила загальний рівень пристосованості школярів до вимог освітнього середовища та їхньої інтеграції в колектив. Домінуючим у вибірці як до (69,4%), так і після експерименту (71,0%, приріст 1,6%) залишився середній рівень, що свідчить про стабільність адаптаційного контуру. Кількість дітей із низьким рівнем адаптованості успішно знизилася на 3,3% (з 19,1% до 15,8%), а високий рівень продемонстрував зростання на 1,7% (з 11,5% до 13,2%).

Загальний показник за компонентом інтегрував у собі всі зазначені складові та зафіксував чітку макротенденцію: питома вага низького рівня соціального благополуччя зменшилася на 4,3% (з 37,8% до 33,5%), середній рівень зріс на 2,1% (з 42,2% до 44,3%), а високий рівень збільшився на 2,2% (з 20,0% до 22,2%).

З метою визначення статистичної достовірності зрушень за допомогою критерію згоди χ^2 Пірсона було отримано такі емпіричні значення:за шкалою «Я – концепція»: $\chi^2_{емп} = 0,93$; за шкалою «Соціальна саморефлексія»: $\chi^2_{емп} = 0,34$; за шкалою «Саморефлексія»: $\chi^2_{емп} = 0,67$; за шкалою «Соціальна адаптованість»: $\chi^2_{емп} = 0,48$; за загальним показником компонента: $\chi^2_{емп} = 0,51$.

Зіставлення з критичним показником $\chi^2_{крит} = 5,99$ при $df = 2$ вказує на те, що всі емпіричні значення знаходяться в зоні статистичної незначущості ($p > 0,05$).

Глибокий науковий аналіз цієї закономірності дозволяє стверджувати, що соціальний компонент особистісного благополуччя є виразно екзогенно детермінованим. Його формування у молодших школярів з ООП гальмується специфічним мікросоціальним контекстом виховання в родинах військовослужбовців. Ситуація хронічного очікування, стресу та можливої вимушеної зміни місця проживання (або тривалої дистанційної комунікації з батьком/матір'ю, які перебувають у зоні бойових дій) звужує соціальне коло дитини, робить її соціальні зв'язки менш стабільними та спонукає до формування захисного типу поведінки. Крім того, розвиток рефлексії потребує формування вищих психічних функцій, що при когнітивних порушеннях відбувається суттєво уповільнено. Відтак, наявність виявленої чіткої позитивної динаміки за всіма

показниками соціального компонента свідчить про високий потенціал розробленого корекційно –розвиткового комплексу та вказує на необхідність його безперервної інтеграції в освітній процес протягом усього навчання в початковій школі для досягнення пролонгованого соціалізуючого ефекту.

Таблиця 3.3.

Порівняльний аналіз стану сформованості соціального компонента особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

Рівні Показники	***Високий***		***Середній***		***Низький***	
	*До ек.	**Після ек.	*До ек.	**Після ек.	*До ек.	**Після ек.
Я –концепція	36,8	**38,1**	36,2	**40,4**	27,0	**21,5**
Соціальна саморефлексія	20,8	**23,2**	32,5	**33,8**	46,7	**43,0**
Саморефлексія	10,9	**14,2**	30,7	**31,9**	58,4	**53,9**
Соціальна адаптованість	11,5	**13,2**	69,4	**71,0**	19,1	**15,8**
Загальний показник за компонентом	20,0	**22,2**	42,2	**44,3**	37,8	**33,5**

**До експерименту, **Після експерименту*

Окремим фундаментальним блоком нашого експериментального дослідження став аналіз стану сформованості пізнавального компонента особистісного благополуччя молодших школярів з ООП із родин військовослужбовців (N = 119). Даний компонент є інтегративним когнітивно – психічним утворенням, що поєднує базові пізнавальні процеси (сприймання, пам’ять, увага, мислення, загальний рівень інтелекту) та мотиваційно –вольові чинники навчання (пізнавальна потреба та пізнавальна активність). Оскільки когнітивна сфера дітей з ООП є безпосереднім об’єктом первинного порушення або вторинного дефіциту, аналіз її динаміки дозволяє оцінити загальний компенсаторний ефект розробленої програми.

Аналіз емпіричних даних за показником «Сприймання» засвідчив помітну позитивну динаміку, спрямовану на якісне покращення перцептивної діяльності

дитини. Частка дітей із низьким рівнем сприймання скоротилася на 5,1% (з 64,7% до 59,6%). Зазначений зсув відбувся переважно за рахунок збільшення середнього рівня на 4,4% (з 31,0% до 35,4%), тоді як високий рівень зріс мінімально – на 0,7% (з 4,3% до 5,0%). Це свідчить про успішне формування у молодших школярів навичок цілісного сприйняття об'єктів та емоційних маркерів середовища, що є базою для їхнього психосоціального благополуччя.

Показники шкал «Пам'ять» та «Мислення» продемонстрували максимальну стабільність та ригідність до експериментального впливу. За параметром пам'яті низький рівень зменшився лише на 0,8% (з 45,0% до 44,2%), а високий зріс на 0,5% (з 8,3% до 8,8%). За параметром мислення зміни виявилися суто символічними (низький рівень зменшився на 0,1%, а високий зріс на 0,2%). Така інертність результатів є цілком закономірною для спеціальної психології, оскільки вищі когнітивні структури (особливо вербально –логічне мислення та довготривала пам'ять) при когнітивних і сенсорних порушеннях потребують тривалих років системного навчання та не можуть зазнати суттєвих математичних стрибків у межах короткотривалого формування.

Важливим якісним маркером програми став аналіз параметру «Увага». На констатуючому етапі високий рівень уваги у вибірці був повністю відсутній, а абсолютна більшість дітей (74,7%) перебувала на низькому рівні через явища гіперактивності, виснажливості та розсіяності, які посилювалися воєнним стресом родини. Після експерименту зафіксовано появу високого рівня у 2,2 % дітей та зниження низького рівня на 3,4% (до 71,3%). Отримані дані підтверджують, що ігрові та психорегуляційні вправи корекційно–розвиткового комплексу дозволили дещо стабілізувати концентрацію та стійкість уваги школярів з ООП.

Яскраву позитивну динаміку виявлено за параметром «Пізнавальна потреба», що відображає внутрішню мотивацію дитини до пізнання світу. Частка низького рівня тут суттєво зменшилася на 5,6% (з 54,2% до 48,6%). Середній рівень зріс на 1,5% (з 33,4% до 34,9%), а високий рівень продемонстрував вагомий приріст на 4,1% (з 12,4% до 16,5%). Натомість суміжний параметр «Пізнавальна активність» (безпосередня поведінкова реалізація цієї потреби) виявився дещо скромнішим у

приростi: низький рівень знизився на 1,2 % (з 45,0% до 43,8%), а високий зріс на 0,9% (з 10,3% до 11,2%). Це вказує на те, що інтерес до занять у дітей активувався швидше, ніж сформувалися поведінкові навички самостійної активності.

Особливий науковий інтерес викликає параметр «Рівень інтелекту» (що відображає загальну інтеграцію інтелектуальних функцій). Тут зафіксовано суттєвий позитивний зсув: частка низького рівня зменшилася на рекордні для цього компонента 10,9 % (з 55,9 % до 45,0 %). При цьому середній рівень зріс на 0,5 % (з 37,4 % до 37,9 %), а високий рівень зріс на 0,4 % (з 6,7 % до 7,1 %).

З метою перевірки статистичної достовірності виявлених зрушень розподілів було проведено розрахунок критерію згоди χ^2 Пірсона для кожного показника окремо. Обчислення на основі емпіричних частот загальної вибірки показали такі значення: за шкалою «Сприймання»: $\chi^2_{емп} = 0,67$; за шкалою «Пам’ять»: $\chi^2_{емп} = 0,02$; за шкалою «Увага»: $\chi^2_{емп} = 0,69$; за шкалою «Мислення»: $\chi^2_{емп} = 0,002$; за шкалою «Пізнавальна потреба»: $\chi^2_{емп} = 1,09$; за шкалою «Пізнавальна активність»: $\chi^2_{емп} = 0,05$;за шкалою «Рівень інтелекту»: $\chi^2_{емп} = 2,85$.

Зіставлення з критичним показником $\chi^2_{крит} = 5,99$ при $df = 2$ свідчить, що в усіх випадках $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$, відтак зміни перебувають у зоні статистичної незначущості ($p > 0,05$).

Наукова інтерпретація отриманих результатів дозволяє констатувати, що пізнавальний компонент особистісного благополуччя молодших школярів з ООП є найбільш резистентним (стійким) до швидких змін, оскільки він корелює з органічним підґрунтям наявного порушення розвитку. Додатковим обтяжуючим фактором тут виступає чинник виховання в родинах військовослужбовців. Постійне перебування дитини в стані дистресу та тривоги за життя батьків активізує захисні механізми психіки, які призводять до так званого «когнітивного звуження» або гальмування пізнавальних процесів. Психічна енергія дитини витрачається на внутрішню боротьбу зі страхом, що блокує повноцінне визрівання пам’яті, уваги та мислення.

Утім, зафіксоване значне зменшення низького рівня інтелекту (на 10,9%) та суттєве зростання високого рівня пізнавальної потреби (на 4,1%) переконливо доводять, що корекційно –розвивальна робота змогла знизити рівень емоційного блокування пізнавальної сфери. Програма створила для дітей безпечний психологічний простір, що дозволило частково розвантажити їхні когнітивні ресурси та відкрило передумови для подальшого стабільного інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного чи спеціального освітнього середовища.

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз стану сформованості пізнавального компоненту молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (середньостатистичне значення за трьома категоріями) (у %)

Рівні Показники	***Високий***		***Середній***		***Низький***	
	*До ек.	**Після ек.	*До ек.	**Після ек.	*До ек.	**Після ек.
Сприймання	4,3	**5,0**	31,0	**35,4**	64,7	**59,6**
Пам'ять	8,3	**8,8**	46,7	**47,0**	45,0	**44,2**
Увага	–	**2,2**	25,3	**26,5**	74,7	**71,3**
Мислення	9,8	**10,0**	45,6	**45,5**	44,6	**44,5**
Пізнавальна потреба	12,4	**16,5**	33,4	**34,9**	54,2	**48,6**
Пізнавальна активність	10,3	**11,2**	44,7	**45,0**	45,0	**43,8**
Рівень інтелекту	6,7	**7,1**	37,4	**37,9**	55.9	**45,0**

**До експерименту, **Після експерименту*

Узагальнення результатів теоретико–експериментального дослідження щодо впровадження розробленого корекційно–розвивального комплексу формування особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців (N = 119), дозволило сформулювати такі висновки:

1. Порівняльний аналіз емпіричних даних до та після експериментального втручання засвідчив стійку позитивну макродинаміку в усіх

чотирьох структурних компонентах особистісного благополуччя (емоційному, особистісно –поведінковому, соціальному та пізнавальному). Головною інтегративною тенденцією експерименту на загальновибірковому рівні стало вагоме скорочення чисельності дітей із низьким рівнем сформованості досліджуваного феномену та перерозподіл відсоткових частот на користь середнього (нормативного) й високого рівнів.

2. Математико –статистична перевірка зрушень за допомогою критерію згоди χ^2 Пірсона виявила фундаментальний науковий результат за параметром «Емоційний інтелект»: отримане значення $\chi^2_{емп} = 6{,}38$ перевищило критичний поріг $\chi^2_{крит} = 5{,}99$ при $df = 2$, $p > 0{,}05$, що довело статистичну значущість та достовірність зафіксованих змін. Цілеспрямований розвиток емоційної сфери дозволив радикально знизити частку низького рівня емоційного інтелекту на 16,3% (з 61,0% до 44,%) та суттєво підвищити показники середнього рівня (на 13,4%). Це підтверджує першорядну ефективність впровадженої методики у стабілізації емоційного базису особистісного благополуччя.

3. Встановлено, що оптимізація особистісно –поведінкового компонента відбувалася через механізм зниження екстремально високих деструктивно – захисних проявів психіки дитини. Зафіксовано позитивне зменшення частки високого рівня тривожності на 6,3% (з 71,7% до 65,4%) та високого рівня агресії на 4,0% (з 38,1% до 34,1%). Хоча зафіксовані зрушення перебувають у зоні статистичної незначужності $\chi^2_{емп} < 5{,}99$, $p > 0{,}05$, перехід дітей до нижчих діапазонів є вагомим психолого –педагогічним успіхом, який свідчить про часткове розвантаження нервової системи та формування у школярів базового почуття психологічної резильєнтності.

4. Виявлено стійку тенденцію до гармонізації соціальних та когнітивних складових благополуччя. За соціальним компонентом відзначено успішне скорочення низького рівня «Я –концепції» на 5,5% (з 27,0% до 21,5%) та зростання адекватної «Соціальної адаптованості» (до 71,0%). За пізнавальним компонентом найбільш виражені зрушення зафіксовані за параметром «Рівень інтелекту»

(зменшення частки низького рівня на 10,9 %) та «Пізнавальна потреба» (приріст високого рівня на 4,1%). Мала рухливість вищих когнітивних процесів статистично обґрунтовує їхній тісний зв'язок з органічною структурою первинного дефекту розвитку дітей з ООП.

5. Диференційований аналіз результатів у розрізі окремих категорій ООП показав, що найбільш чутливими до розвиткового впливу є молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку, тоді як діти з комплексними порушеннями виявляють максимальну ригідність показників. Додатковий деструктивний вплив воєнного макростресу в родинах військовослужбовців (хронічна тривога, страх втрати, емоційне напруження батьків) створює стійкий психологічний бар'єр, який гальмує швидку інтеріоризацію емпатії та навичок саморефлексії. Отримані результати експерименту доводять, що формування особистісного благополуччя цієї категорії дітей є пролонгованим процесом, який вимагає безперервного, системного та довготривалого психологічного супроводу впродовж усього періоду їхнього навчання в початковій школі.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі здійснено теоретичне обґрунтування, моделювання та практичну апробацію родинноцентрованої технології, яка включає авторську комплексної корекційно–розвиткову програму **«Сенсорний світ і гра: вимір 4D»** (із паралельним домашнім треком «Домашня психологічна опора» для батьків). На основі якісно –кількісного аналізу даних контрольного зрізу (N = 119 молодших школярів з ООП) та їхньої математико –статистичної верифікації сформульовано такі узагальнені висновки:

Концептуалізовано та впроваджено трирівневу модель ігротерапевтичної технології формування особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців. Науково обґрунтовано використання ігрових технологій як провідного інструменту психологічного супроводу молодших школярів з ООП, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, сенсорними

та комплексними порушеннями. Розроблена модель інтегрує цільовий, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний блоки. Реалізований курс структуровано відповідно до принципів мультисенсорної опори, покрокового спрощення операцій (Task Analysis) та алгоритмізації діяльності. Зміст технології об'єднує три послідовні блоки: емоційне розвантаження, комунікативно-рольову взаємодію та ресурсно-стабілізаційні практики, спрямовані на розвиток основних компонентів психологічного благополуччя молодших школярів з ООП.

Підтверджено позитивну динаміку емоційного компонента психологічного благополуччя молодших школярів з ООП. У результаті впровадження ігротерапевтичної технології виявлено зниження проявів недостатньої сформованості емоційного інтелекту та водночас збільшення представленості його більш сформованого рівня. Позитивні зміни пов'язуються із систематичним використанням спеціально підібраних ігор, зокрема «Кубик емоцій», «Театр емоційних тіней», «Емоційний термометр», які створюють безпечні умови для розпізнавання, диференціації, називання та вираження емоційних станів. Отримані результати засвідчують продуктивність ігрової взаємодії як засобу актуалізації збереженого емпатійного потенціалу та розвитку доступних молодшим школярам з ООП способів емоційної саморегуляції.

Зафіксовано позитивні зміни в особистісно-поведінковому компоненті особистісного благополуччя. Виявлено тенденцію до зниження вираженості тривожних і деструктивно-захисних поведінкових проявів, сформованих під впливом тривалого воєнного макросоціального стресу. Використання «стоп-методик» («Стоп-Біг», «Роботи та Пульти», «Король тиші») сприяло формуванню первинного досвіду довільної регуляції поведінки, активного гальмування імпульсивних реакцій та контролю власних дій. Це створює передумови для переходу від безпосередніх реакцій на емоційне напруження до більш регульованих способів поведінки та самодетермінації.

Доведено позитивну динаміку соціального компоненту особистісного благополуччя молодших школярів з ООП. Виявлено тенденцію до підвищення самоцінності та соціальної адаптованості, а також послаблення проявів безпорадної

позиції «жертви». Позитивна динаміка пов’язується із систематичним використанням ігор на черговість, взаємодію та мікромоделювання соціальних ситуацій, що забезпечують молодшим школярам з ООП можливість безпечного засвоєння моделей взаємодії та набуття досвіду соціальної компетентності. Водночас, попри стійкість окремих рефлексивних труднощів, зумовлених особливостями психофізичного розвитку, виявлено позитивні зрушення у сфері саморефлексії, що свідчить про актуалізацію процесів самопізнання та розуміння емоційних станів інших людей.

Виявлено компенсаторну позитивну динаміку пізнавального компонента особистісного благополуччя. Результати формувального впливу засвідчили відносну стійкість вищих когнітивних процесів, зокрема мислення та пам’яті, до швидких змін, що узгоджується з їхньою залежністю від особливостей первинного порушення розвитку. Водночас позитивні зміни у функціонуванні сприймання, інтелектуальної сфери та пізнавальної потреби свідчать про можливість актуалізації когнітивних ресурсів молодших школярів з ООП за умови створення відповідних психологічно безпечних та структурованих умов діяльності. Отримані результати дають підстави припускати, що зниження емоційного напруження та використання доступних ігрових форм взаємодії створюють сприятливі передумови для активізації пізнавальної сфери й залучення молодших школярів з ООП до інклюзивного навчання.

Диференційовано чутливість компонентів особистісного благополуччя до ігротерапевтичного впливу залежно від характеру особливих освітніх потреб та обґрунтовано роль батьківського потенціалу. Встановлено, що найбільш чутливими до розвиткового впливу виявилися молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку, тоді як у молодших школярів з комплексними порушеннями спостерігалася більша стійкість досліджуваних показників до змін. Виявлена специфіка підтверджує необхідність диференційованого добору змісту та способів ігротерапевтичного впливу з урахуванням характеру й структури особливих освітніх потреб дитини. Водночас недостатня динамічність показників глибинної емпатії вказує на те, що формування психологічного благополуччя молодших

школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, є тривалим і потребує систематичної підтримки. У зв’язку з цим важливим напрямом технології є забезпечення наступності між психологічним супроводом у закладі освіти та домашнім середовищем, а також активізація батьківського потенціалу як складової «Домашньої психологічної опори» протягом усього періоду навчання дитини в початковій школі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розв’язано актуальну наукову проблему спеціальної психології, що полягає у теоретичному обґрунтуванні, модельному представленні та експериментальній перевірці особливостей психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП), які виховуються в родинах військовослужбовців, в умовах воєнного стану та післявоєнних трансформацій, а також у розробленні й апробації технології формування їхнього особистісного благополуччя засобами спрямованої ігротерапії.

Відповідно до поставлених завдань сформульовано такі висновки.

1. Теоретично узагальнено та систематизовано сучасні наукові підходи до проблеми психологічного супроводу дітей з ООП в умовах кризових ситуацій і соціальних трансформацій та розкрито зміст категорії «особистісне благополуччя» у контексті розвитку молодшого школяра. Визначено особистісне благополуччя як цілісне, динамічне утворення, що забезпечує конструктивне функціонування дитини, її активну взаємодію із соціальним та освітнім середовищем, саморегуляцію, розвиток і реалізацію власних можливостей. Теоретичним підґрунтям його розуміння визначено евдемоністичний підхід, доповнений положеннями спеціальної та педагогічної психології щодо закономірностей розвитку особистості дитини з ООП.

Встановлено, що молодший шкільний вік є важливим періодом становлення особистісного благополуччя, оскільки в цей період розвиваються довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія, саморегуляція, навчальна діяльність і соціальна взаємодія. Для молодших школярів з ООП ці процеси можуть ускладнюватися особливостями психофізичного розвитку та несприятливими соціальними умовами. Виховання дитини з ООП у родині військовослужбовця в умовах війни створює специфічну ситуацію розвитку, пов’язану з тривалою невизначеністю, емоційним напруженням, розлукою з близькою людиною, переживанням за її безпеку, зміною звичного способу життя та психоемоційним навантаженням на значущих дорослих. Ці чинники можуть посилювати наявні

труднощі й зумовлювати вторинні емоційні, поведінкові, соціальні та пізнавальні ускладнення. Водночас родина, освітнє середовище та психологічний супровід можуть виступати ресурсами підтримки й відновлення особистісного благополуччя.

На цій основі розроблено структурну модель дослідження особистості молодшого школяра з ООП із родини військовослужбовця в контексті особистісного благополуччя, що охоплює взаємопов'язані емоційний, соціальний, особистісно-поведінковий та пізнавальний компоненти. Модель дала змогу визначити основні психологічні характеристики дитини та мішені психологічного супроводу.

3. Емпірично визначено стан сформованості компонентів особистісного благополуччя як мішеней психологічного супроводу молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців. Встановлено неоднорідність та системну взаємопов'язаність структурних компонентів особистісного благополуччя. В емоційній сфері виявлено труднощі розпізнавання, розуміння та регуляції емоційних станів при відносно збереженому емпатійному потенціалі. Соціальний компонент характеризується труднощами рефлексії, соціального пізнання, адаптованості та конструктивної взаємодії. В особистісно-поведінковій сфері виявлено поєднання емоційної напруженості, тривожних проявів, особливостей самооцінки та поведінкових реакцій, які в умовах тривалого стресу можуть набувати деструктивного або захисного характеру. У пізнавальній сфері встановлено недостатню продуктивність окремих пізнавальних процесів і зниження пізнавальної активності.

3. Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель і родиноцентровану технологію психологічного супроводу особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, в умовах війни та післявоєнних трансформацій. Модель ґрунтується на індивідуально-структурному, системному, ігровому, екологічному та евдемоністичному підходах і передбачає узгоджений вплив на емоційний, соціальний, особистісно-поведінковий та пізнавальний компоненти особистісного

благополуччя. Її зміст орієнтовано на створення безпечного психологічного середовища, стабілізацію емоційного стану, розвиток саморегуляції, соціальної взаємодії, рефлексії, пізнавальної активності та конструктивних способів поведінки.

Розроблено та впроваджено родинноцентровану технологію, яка включає програму **«Сенсорний світ і гра: вимір 4D»**, провідним засобом якої є спрямована ігротерапія. Технологія поєднує емоційно-розвантажувальний, комунікативно-рольовий та ресурсно-стабілізаційний блоки, адаптовані до особливих освітніх потреб дітей. Ігрова взаємодія використовується як безпечний простір для опрацювання емоційного досвіду, розвитку комунікації, рольової поведінки, саморегуляції, рефлексії та конструктивної взаємодії. Зміст занять диференціюється відповідно до індивідуальних можливостей дитини, передбачає поступове ускладнення діяльності та опору на її збережені ресурси. Важливою складовою технології визначено родиноцентрований трек **«Домашня психологічна опора»**, спрямований на забезпечення наступності психологічної підтримки дитини в освітньому та сімейному середовищах.

Експериментальна перевірка засвідчила позитивну динаміку особистісного благополуччя молодших школярів з ООП. Найбільш виразні зміни виявлено в емоційній саморегуляції та особистісно-поведінковому функціонуванні: покращилося розпізнавання й регулювання емоційних станів, посилилися конструктивні способи взаємодії та поведінкового реагування, зменшилися деструктивні форми поведінки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у поглибленні дослідження особистісного благополуччя дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців, з урахуванням вікової динаміки його структурних компонентів, тривалих наслідків воєнного стресу та післявоєнних трансформацій. Перспективним є визначення довготривалих ефектів родиноцентрованого психологічного супроводу, удосконалення диференційованих ігротерапевтичних програм відповідно до структури ООП та вивчення ролі сімейних і освітніх ресурсів у підтримці психологічного благополуччя дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 266 с.

2. Бабяк О. Психологічні особливості міжособистісних міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР / О. Бабяк. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2011. Вип. 2. С. 6 –15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2011_2_3

3. Баташева Н. Профілактика психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2025, *119*(3), С. 207 –218. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.275

4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук. –метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.62.

5. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико –технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.

6. Бех І., Чорна К., Журба К., Киричок В., Шкільна І., & Коновець С. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 176 с.

7. Бібік Н. Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентністний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. Овчарук О. В. К., 2001. 111 с.

8. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. Харків : Фоліо. 1993. 237 с.

9. Борінштейн Є. Р. Розробка теорії соціокультурної трансформації у вітчизняній та зарубіжній науці: точка зору соціальної філософії. Соціальна філософія. Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. Вип. 141/2013. Серія: Філософія. Севастополь, 2013.

10. Боярчук А. Особливості структурно–функціональної моделі психології молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія*

«Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»), 2026, 1 (53), С. 1637–1647. https://doi.org/10.52058/2786 –5274 –2026 –1(53) –1637 –1647

11. Боярчук А. Психологічні детермінанти формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2024, 115(3), С. 49–64. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.184

12. Боярчук А. Сучасні погляди на проблему психологічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2024, *1*(24), С. 33–48. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.238

13. Бужинецька К. Важливі кроки: сучасні практики підтримки родин дітей з ООП в умовах криз. Київ. 2024. 22 с.

14. Вавілова А. С., Кіба С. Г. Захисна організація особистості при переживанні деперсоналізації та дереалізації. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Психологія».* 2022. Т. 33 (72). № 3. С. 113 –118.

15. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

16. Власова О. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. К.: ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 С.29.

17. Гайворонюк, В.В. Левкулич, Б.Б. Шандра, В.Ю. Свищо. – Вид. 2 –ге, перероб. та доп. – Ужгород: Вид –во УжНУ «Говерла», 2021. – 440 с.

18. Гаркуша І. В., Дубінський С. В. Щодо проблеми життєвої кризи особистості. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля Серія «Педагогіка і психологія». 2022. Т. 1, № 23. С. 49 –58. URL: https://doi.org/10.32342/2522 –4115 –2022 –1 –23 –6 (дата звернення: 24.08.2024).

19. Гладченко І.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Навчально –методичний посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька, К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014.

20. Голубюк Ю. В. Саморегуляція емоційного стану осіб з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку в освітньому середовищі . Імідж сучасного педагога, 2025, (4(223), 79 –83. https://doi.org/10.33272/2522 –9729 – 2025 –4(223) –79 –83

21. Гоян І. М., Палій А. А. Методи діагностики психічного розвитку дітей / за ред. А. А. Палія. Івано –Франківськ : Симфонія форте, 2014. 652 с.

22. Гресько І.М. Становлення Я –концепції особистості: структура та етапи розвитку. Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки. (Лис 2024), 9 –17. DOI:https://doi.org/10.31558/2786 –8745.2024.1(4).1.

23. Грицак Ярослав. Страсті за націоналізмом: стара історія на новий лад. Есеї. – К.: Критика, 2011. – 352 с.

24. Грінців М., & Думич О. Робота соціального педагога із сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. У Т. О. Логвиненко (Ред.), Теорія і практика роботи фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах суспільних викликів: Збірник матеріалів регіональної науково –практичної конференції, присвяченої пам'яті багаторічного організатора навчально –наукових тренінгів, спеціаліста реабілітаційного центру Zevenbergen Франка Ван ден Ейндена. Дрогобич, 2023. С. 33 –37.

25. Данілавічютє Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: навч. –метод. посіб. Київ : Наш час, 2018. 142 с.

26. Деркач О.С., Борщ Е.В. Допомога батькам дітей з ООП в умовах воєнного стану. Київ, 2022. URL: https://naurok.com.ua/stattya –dopomoga –batkam –ditey –z –oop –v –umovah –vo –nnogo –stanu –297839.html.

27. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ:Академвидав,. 2004. 351 с.

28. Дідик Н. Ф. Вплив сімейних проблем на психологічний стан військовослужбовців під час АТО. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2018. №*41*. С. 68 –80.

29. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально –методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль –Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 208 с.

30. Доброрука А., & Дрозд Л. Особливості виховання дітей із обмеженими психофізичними можливостями в сім'ї. Грааль науки, 2021 (6). С. 300–304. https://doi.org/10.36074/grail –of –science.25.06.2021.050

31. Дрозд О. В., & Татаренко О. О. Психологічна діагностика сімей військових, які виховують дітей із особливостями у розвитку. *Перспективи та інн овації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2023. №*4*(22). С. 393 –402. https://doi.org/10.52058/2786 –4952 –2023 –4(22) –393 –402

32. Дубровинський Г. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. Український психологічний журнал. 2016. № 1. С. 16 – 26.

33. Душка А. Л, Мартинюк Ю. О Надання психологічної допомоги сім'ям в ситуації постановки дитині діагнозу ДЦП. *Науковий вісник Південноукраїнського національного університету ім. К, Д. Ушинського.* 2011. № 1 – 12. С. 254 –262.

34. Душка А., & Міронова В. Основні підходи реабілітації сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими по требами: шляхи розбудови,* 2024. №*2*(23). С. 35–46. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.229

35. Дяченко А. О. Особливості формування когнітивних процесів в старшому дошкільному віці у нормі та відхиленням : дипломна робота. Дніпро : ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2024 108 с.

36. Життєва компетентність особистості: Наук.–метод. посіб. / За ред. Л.В. Сохань. – Київ: Богдана, 2003. 520 с

37. Життєві кризи особистості: методичний посібник; У 2ч. / Ред. Рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань , І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.:ІЗМН, 1998. – ч.1.: Психологія життєвих криз особистості. 392 с.

38. Життєві кризи: психологічні, вікові, сімейні – Meclee. *Психолог онлайн Україна• консультація психотерапевта Meclee– Meclee*. URL: https://meclee.com/blog/obshchie/zhittyevi –krizi –psihologichni –vikovi –simeyni (дата звернення: 24.08.2024).

39. Жук В., Литвинова В., Литовченко С. Педагогічна підтримка дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху та їхніх батьків в умовах воєнного стану. Навчально –методичний посібник. Київ, 2023. 123 с.

40. Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно–службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 20 с.

41. Ігнатенко П. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем. Педагогіка і психологія. 1997. №1 (14). С. 118 –123.

42. Калініна Т. С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2022. Випуск 3, Видавничий дім «Гельветика» С.103–107 DOI: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.3 URL:https://chasopys –ppp.dp.ua/index.php/chasopys/issue/view/11

43. Калініна Т. С., Самойлова І. В., Кондратенко В. О. Психолого –педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Психологія. 2021. № 4. С. 124 –128. URL: http://

44. Калініна Т. С., Яцинік А. В. Психологічна підтримка учнів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців Журнал «Наукові інновації та передові технології» Серії: «Державне управління», «Економіка», «Право», «Педагогіка», «Психологія». 2026. № 4(56). С. 2423 DOI: https://doi.org/10.52058/2786–5274–2026–4(56) –2423–2434.

45. Калініна Т. С., Яцинік А. В. Теоретичний аналіз з питань діяльності інклюзивно–ресурсних центрів Науковий вісник Ужгородського національного

університету Серія Психологія. 2024. Випуск 2. Видавничий дім «Гельветика» С. 119 –123. DOI: https://doi.org/10.32782/psy –visnyk/2024.2

46. Кальченко Т. Соціально–економічні наслідки глобальної системної кризи. Київський економічний науковий журнал. 2024. (4). С. 93–97. https://doi.org/10.32782/2786 –765X/2024 –4 –13

47. Кобильченко В. В. Психологічний супровід як сучасна технологія оптимізації розвитку депривованої особистості. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково–практичної конференції (15 лютого 2019 р., м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 169 – 174.

48. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.

49. Кобильченко В. В. Психолого–педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху. Київ : Вид –во «Науковий світ» 2009. С. 149 –167.

50. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого –педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

51. Кобильченко В., Омельченко І. Психоемоційна підтримка дошкільників з ООП як засіб формування у них життєстійкості. «Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії» : матеріали ІІІ Усеукр. наук. –практ.конф. зі спеціальності А6 Спеціальна освіта (Харків, 29 квітня 2026 року) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно – педагогічна академія» Харківської обласної ради [Електронне видання]. – Харків : ХГПА, 2026. С. 129 –131.

52. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Розвиток особистості у вимірі психологічного благополуччя. «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти: збірник наукових праць. м.Київ, Україна. 2024. №4. С. 319–328.

https://doi.org/10.18372/2786 –5487.1.18747 URL: https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/APSE/issue/view/970 (дата звернення: 26.08.2025).

53. Кобильченко Вадим, Омельченко Ірина, Душка Алла. Шляхи формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 8(54). С. 1383–1396. DOI: https://doi.org/10.52058/2786 –4952 –2025 –8(54) –1383 –1396 (дата звернення: 26.10.2025).

54. Кобильченко В., Омельченко І. Інтегративна технологія психолого – педагогічного супроводу соціалізації підлітків з глибокими порушеннями зору. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative –Legal, Pedagogical Aspects*. 2023. № 2. С. 218–229. URL: https://doi.org/10.18372/2786 –5495.1.17325 (дата звернення: 26.08.2024).

55. Кобильченко, В. В. Психологічне здоров'я та благополуччя дітей з порушеннями психофізичного розвитку як актуальна проблема спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання* 2014. № 5. С. 9 –16.

56. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молод шого шкільного віку: автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07. К. : Ін –т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2005.

57. Колупаєва А.А., Таранченко О. М. Реалізація інклюзивної парадигми в освіті дітей з ООП в Україні у воєнний період. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. (5). 2024. С. 15 –21.

58. Компанець Н. М. Особливості довільної поведінки у дітей із розладами гіперактивності з дефіцитом уваги. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 4. С. 7–16.

59. Костенко Т., & Довгопола К. Психологічна підтримка дітей з порушеннями зору раннього та дошкільного віку засобами інформаційно – комунікативних технологій. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2022. 1(20). С. 55 –74. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.203

60. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. За ред. Л. М. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.

61. Кравченко Р. І. Проблеми виховання в сім'ї дітей з інтелектуальною недостатністю. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 42 –46.

62. Крутій К. Л., Деснова І. С., Замелюк М. І. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 2 (4). С. 84 –91. DOI:10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13.

63. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : монографія. Харків, 2013. 244 с.

64. Лар'яновський І.С. Соціокультурні трансформації та проблема цінностей [Електронний ресурс]. URL: www.rusnauka.com/32_ PWMN_2009/Philosophia/55145.doc.htm (дата звернення: 25.08.2024).

65. Лелека Р.О., & Миропольцева Н.І. Профілактика та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців. *Габітус. 2*024. *№60*. С. 236–239. https://doi.org/10.32782/2663 –5208.2024.60.39

66. Ляпунова В., Волік Н., Хомич О. Формування у дітей дошкільного віку компетентностей для сталого розвитку. Acta Paedagogica Volynienses. 2025. Том 3. С. 3 –12.

67. Луценко І. Ефективний психолого–педагогічний супровід учня з особливими освітніми потребами. Заступник директора школи. 2016. № 1. С. 45 – 54.

68. Макарчук Н. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: монографія. Нац. акад. пед. наук України, Ін –т спец. педагогіки. – Київ : Фенікс, 2014. 446 с.

69. Максименко С. Психологія учіння людини: генетико–моделюючий підхід : монографія.. К. : Слово, 2013. 592 с.

70. Малинович Л.М. Новітні підходи у забезпеченні комплексним супроводом дітей з порушеннями в розвитку та їхніх родин у процесі деінституліз ації: Інклюзивне навчання в новій українській школі. Теребовля: Інтерсервіс. 2018

71. Малькова Т. Актуалізація самооцінки у дітей молодшого шкільного віку в емоціогенних умовах. Соціальна психологія. (2021). № 1. С.96 –104.

72. Мартинюк Ю. О. Програма корекційного впливу на членів сім'ї з урахуванням стадії сприйняття дітей з психофізичними порушеннями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2015. № 3. С. 29 –33.

73. Марухіна І., Кондратенко Л., Растроста Г., Сагайдак О. та ін. Аспекти аналітичної діяльності працівника психологічної служби: Методичні рекомендації. Суми, 2011. 30 с.

74. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій (2023) / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лєпіхова, В. В. Савінов ; за ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2023. 120 с.

75. Ми пережили. Техніки відновлення для сімей військових, цивільних та дітей : практ. посіб. для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей / Психологічна кризова служба ГО «УАФПНПП», Посольство Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в Україні ; авт. –уклад. Г. Циганенко, О. Масик, О. Григор'єва та ін. ; за наук. ред. Г. В. Циганенко. Дніпро : Середняк Т. К., 2021. 96 с.

76. Мішкулинець О., Кузнецова О., Власенко Ю. Аналіз процесів самоідентифікації, становлення особистості у різні вікові періоди і взаємозв'язку з самосвідомістю. Наукові перспективи, 2023. 09(23). С. 613 –625. DOI: https://doi.org/10.52058/2708 –7530 –2023 –9(39) –613 –625

77. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д –ра с. –г. наук : 19.00.07: Ін –т психології ім. Г. С. Костюка нац. академії пед. наук України. Київ, 2020. 49 с.

78. Нагорна Лариса. Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей лінгвістичної політики. К.: Світогляд, 2005. 315 с.

79. Ніколаєску І., Михальчук О., Нікітська Ю. Зміст психолого–педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи та інновації науки. 2021. №5 (5). С. 512-522. https://doi.org/10.52058/2786 –4952 –2021 –5(5) –512 –522

80. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. Психологія і суспільство. 2004. №4. С.95 –109.

81. Олійник Г., Пилюк Н. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. Social Work and Education. 2020. Vol. 7, No. 2. P. 178 –185

82. Омельченко І. М., Кобильченко В. В. Теоретичні виміри психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: сталий розвиток і кризова парадигма. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2026. №1(59). С. 3558 – 3575. DOI: https://doi.org/10.52058/2786 –4952 –2026 –1(59) –3558 –3575

83. Омельченко І., Боярчук А. Психологія родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. *1*(26). С. 152–168. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.283

84. Омельченко І., Кобильченко, В. Плекання ментального здоров'я дитини з особливими освітніми потребами в кризових ситуаціях життя як чинник сучасного психотравмівного соціуму. Наукові інновації та передові технології. (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2026. 1 (53). С. 1962–1977. https://doi.org/10.52058/2786 –5274 –2026 –1(53) –1962 –1977

85. Омельченко І.М. Науково–методичні основи психологічного супроводу дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву в умовах кризових ситуацій життя[Текст]: навчально –методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2025. 124 с. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747227/

86. Омельченко І.М., Боярчук А.М. Психологічний супровід родин військовослужбовців як чинник формування соціальної адаптивності дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»),* 2026. 5(57). С. 3711 – 3726. https://doi.org/10.52058/2786 –5274 –2026 –5(57) –3711 –3726

87. Омельченко Я. М. Специфіка чинників надмірного стресу у дітей військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології.* 2018. №*3*. С.98 –124.

88. Опольська Н. Права дітей, які постраждали внаслідок збройного конфлікту в Україні. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 18: Економіка і право, 2015, 278 –283

89. Орленко І.М. Діагностика і корекція дезадаптивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. 118(2), С. 213 –233. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.240

90. Орленко І.М. Психолого –педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: емпіричне дослідження когнітивного профілю дитини. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови №27, 2025. С.183 –199. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27

91. Орленко, Борінштейн Є. Психолого–педагогічний супровід батьків дітей раннього віку в умовах війни: розвиток резильєнтності, здатності до емоційної підтримки дитини та безпечної прив'язаності. Габітус. 2026. № 85. С. 148 –153. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.85.23

92. Панок В., Рибалка В., Шандрук С. Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Практ. посіб. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 225 с.

93. Пеньковська Н. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін–т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2003.

94. Повіренна І., Павлюк Р. Психолого –педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. № 40 (2). С. 85 –92. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/

95. Подкоритова Л. О. Зміст психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології,* 2020.

№ *1*(2), С. 125–129. URL:http://www.tpsp –journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/25.pdf (дата звернення: 27.04.2024)

96. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості»: посібник. Кіровоград : Імекс –ЛТД, 2013. 144 с.

97. Пророк Н. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події : методичні рекомендації / Н.В. Пророк та ін. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 120 с.

98. Прохоренко Д. До питання резильєнтності у дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжний досвід подолання психотравми. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. *118*(2). С. 122–137. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.234

99. Прохоренко Д. Психологічна підтримка дітей з ООП: комплексний підхід у подоланні наслідків ПТСР. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. *115*(3). С. 75–88. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.186.

100. Прохоренко Л., Бужинецька К., Бабяк О., Баташева Н. Інтеграція осіб з особливими потребами під час криз: психологічний та психотерапевтичний супровід. Монографія. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025 210 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747677/

101. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально–методичний посібник / за ред.В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. 2020. 435 с.

102. Прохоренко Леся. Психологія когнітивних порушень у дітей. :Монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О.С.», 2023. 130 с.

103. Прохоренко, Л. (2019). Науково–психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 1(1). https://doi.org/10.37472/2707 –305X –2019 –1 –1 –1 –5

104. Процків Н. Соціальний інтелект як запорука успішного становлення дітей молодшого шкільного віку. Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, педагогічні пошуки, здобутки 2024. С. 132 –136.

105. Психоедукація як метод соціально–психологічної профілактики психічного та психологічного здоров'я студентів | IQholding. *IQholding*. URL: https://iqholding.com.ua/articles/psikhoedukatsiya –yak –metod –sotsialno –psikhologichnoi –profilaktiki –psikhichnogo –ta –psikhologichnogo –zdorov'ya –studentiv (дата звернення: 26.08.2024).

106. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник статей за редакцією М. Папучі. Випуск 2 –3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. – 419 с.

107. Психолого–педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально–методичний посібник / авт.: О.Чеботарьова, С. Трикоз, Г. Блеч, І. Сухіна, Н. Ярмола, І. Гладченко . К.:Ранок Кенгуру, 2020. 256 с.

108. Разуваєва Ю. В. Психологічна підтримка батьків в умовах інклюзивного навчання. *Форми психологічної превенції*. 2017. URL:https://psymos.files.wordpress.com/2017/09/4 –d180d0b0d0b7d183d0b2d0b194d0b2d0b0.docx (дата звернення: 04.05.2024)

109. Рахуба А. А. Психологічний супровід осіб, що потребують вторинної профілактики серцево –судинних захворювань : кваліфікаційна робота магістра з психології; наук. кер. О. Ф. Бондаренко ; Київ. нац. лінгв. ун –т. Київ, 2023. 89 с.

110. Реброва О. О. Підходи до вивчення психологічного супроводу родин, які мають дітей з вадами розвитку. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management).* 2021. № 5 (41). С. 32 –37.

111. Реброва О. О. Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук :19.00.08. Київ, 2023. 17 с.

112. Руденок А., Рудик Г. Тривожність та її прояви у батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Psychology Travelogs. 2024. № 3. С. 197 –209. DOI: https://doi.org/10.31891/PT –2024 –3 –19

113. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра посібник. К.: Педагогічна думка, 2014. 176 с.

114. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф –тів / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

115. Семенова, Н. та ін. 2025. Дошкільна освіта та війна: нові стратегії та виклики для інклюзії. Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника . 12, 3 (вересень 2025), 37–51. DOI:https://doi.org/10.15330/jpnu.12.3.37–51.

116. Семчук Н. Проблема сучасної психології. Соціально–психологічний журнал. (2007). №2. С.108 –113.56

117. Синьов В. Освітньо–психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України / В. М. Синьов, М. К. Шеремет, Л. М.Руденко, Д. І. Шульженко. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2016. Вип. 7(2). С. 323–344. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7(2)__33.

118. Скрипченко О. Загальна психологія. Київ: Вид –во «Каравела», 2019. 464 с.

119. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Психолого–педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами : організаційні і методичні аспекти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2023. Вип. 2(23). С. 178 –195. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236

120. Соколова І. М., Шайхлісламов З. Р., & Ладика М. С. Вплив умов бойових дій на психологічний клімат сім'ї. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2022. *№33*(72). С. 54–60. https://doi.org/10.32782/2709 –3093/2022.5/09

121. СоловйоваТ. Г. Особливості взаємин у сім'ях, які виховують дитину з інвалідністю. *The 7th International Scientific and Practical Conference "Actual*

Trends of Modern Scientific Research" (February 14 –16, 2021) MDPC Publishing, 2021. P. 392 –396.

122. Стадії психосоціального розвитку за Еріком Еріксоном – психотерапевт Олексій Шпичка. *Олексій Шпичка*. URL: https://www.shpychka.com/stadiyi –psihosotsialnogo –rozvitku –za –erikom –eriksonom/ (дата звернення: 24.08.2024).

123. Стан психологічного здоров'я дітей із зони військового конфлікту на Сході України / І.С. Лебець та ін. *Охорона здоров'я дітей та підлітків*. 2019. № 1. С. 27 –30.

124. Супрун М. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX –перша половина XX ст.). Київ: Вид –во ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.

125. Сухомлинський, В. (1977). На нашій совісті – людина. Вибрані твори (Т.5). Київ : Радянська школа. Василь Сухомлинський в діалозі з сучасністю: колективна монографія /упоряд.: Березівська Л. Д., Марусинець М. М., Сухомлинська Л. В. / ІваноФранківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2020. 240 с.

126. Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології (Частина 2). Педагогіка і психологія. № 2. 2012. С. 11 –18.

127. Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології. Педагогіка і психологія. № 1. 2012. С. 14 –21.

128. Татьянчикова І. В., Федотенкова І. С. Підготовка учнів з інтелектуальними вадами до самостійного життя в процесі їхньої соціалізації. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. Слов'янськ : ДДПУ, 2015. Вип. 5. С. 296 –301.

129. Титаренко Т. М., Горностай П. П., Гурлева Т. С., Маценко В. Ф., Лановенко І. І., Ларіна Т. О., Алікіна Н. В., Татенко Н. О., Лазоренко Б. П., Сисецький А. П., Пурік О. П., Карпиловська С. Я. Психологія життєвої кризи : монографія / за заг. наук. ред. Т. М. Титаренко. К. : Агропромвидав України, 1998. 348 с.

130. Філософія: підручник / В.С. Бліхар, М.М. Цимбалюк, Н.В. Гайворонюк, В.В. Левкулич, Б.Б. Шандра, В.Ю. Свищо. – Вид. 2 –ге, перероб. та доп. Ужгород: Вид –во УжНУ «Говерла», 2021. 440 с.

131. Фройд З. Вступ до психоаналізу: лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками. К.: Основи, 1998. 709 с.

132. Хохліна О. П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу.Дидактичні та соціально–психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук. –метод. зб., вип. 11. Київ 2009, С. 287 –291.

133. Хохліна О. П. Проблема методологічних підходів у психології. Юридична психологія. № 1. 2018. С. 7 –19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp (дата звернення: 10.05.2024)

134. Хохліна О. Проблема структури особистості у психології. Юридична психологія. 2016. №19(2). С. 20 –31.

135. Чеботарьова О. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. Особлива дитина: навчання і виховання. 2022. 107(3). С. 40–51. https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113

136. Чеботарьова О. Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. 117(1). С. 97 –114. https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.215

137. Чеботарьова О., Білецька Н. Психокорекційні технології як інструмент оптимізації психічного розвитку, самовираження та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. 120(4). С. 223 –235. https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.298

138. Чобанян А. В. Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 Ін –т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка нац. академії пед.. наук України. Київ, 2019. 25 с.

139. Чорна К. Гуманізація навчально–вихованого процесу як механізм становлення культури гідності зростаючої особистості. Теоретико методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2012. 16 (1). С. 344 –353.

140. Шиловська О. Розвиток рефлексії як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали IV Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (17 листопада 2021 року) до 75–річчя з дня створення Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО). – Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2022. С. 306 –3103.

141. Шиловська О.М. Розвиток рефлексії як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали IV Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (17 листопада 2021 року) до 75 –річчя з дня створення Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО). Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2022. С. 306 –310.

142. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. Наука і освіта. 2016. № 5. С. 266 –270. DOI: https://doi.org/10.24195/2414 –4665 –2016 –5 –44

143. Шпак М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія. 2016. № 4. С. 196 –205.

144. Шрагіна Л. Проблеми соціально–психологічних наук в контексті теорії розвитку штучних систем. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. Вип. 1, т.1 . С.227 –233. (Сер.: Психологічні науки).

145. Щербакова О. О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології».* 2019. Вип. 4 Том 2. С. 105 – 110.

146. Яковлева С., Саган О. Готовність до навчання дітей з порушеннями інтелекту під впливом сформованого психолого –педагогічного супроводу. Вісник науки та освіти, 2024. 5(23). С. 1620 –1633. DOI: https://doi.org/10.52058/2786 –6165 –2024 –5(23) –1620 –1633

147. Ярмола Н. Освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2025. 1(26). С. 246 –255. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289

148. Ярмола Н., & Хотенюк І. Роль психолога у підтримці внутрішньо переміщених родин з дітьми з особливими освітніми потребами: міждисциплінарний підхід. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. 118(2). С. 193 –202. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.258

149. Ярмола Н., Коваль–Бардаш Л., Компанець Н., Квітка Н., Лапін А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Навч. –метод. посіб. Київ. ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

150. Beer S. Decision and Control: The Meaning of Operational Research and Management Cybernetics. London: Wiley, 1995. 568 p.

151. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

152. Chandra A., Lara –Cinisomo S., Jaycox L. H., Tanielian T., Burns R. M., Ruder T., & Han, B. Children on the homefront: The experience of children from military families. Pediatrics (2010) 125 (1): P. 16–25. https://doi.org/10.1542/peds.2009 –1180

153. Cozza S. J., Chun R. S., & Polo J. A. Military families and children during Operation Iraqi Freedom. *Psychiatric Quarterly.* 2005. *76*(4). P. 371–378. https://doi.org/10.1007/s11126 –005 –4973 –

154. Cozza S. J., & Lerner R.M. Military children and families: Introducing the issue. *The Future of Children. 23*(2), P. 3 –11. https://doi.org/10.1353/foc.2013.001

155. Cozza S.J., Guimond J.M., McKibben J.B.A., Chun R.S., Arata–Maiers T.L., Schneider B., Maiers A., Fullerton C.S. and Ursano R.J. Combat –injured service members and their families: The relationship of child distress and spouse –perceived

family distress and disruption. J. Traum. Stress, 2010, 23: P. 112 –115. https://doi.org/10.1002/jts.20488

156. Dovhopola K. S., Nabochenko O. O., Kostenko T. M. Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. Wiad Lek. 2024;77(6):1217 –1223. doi: 10.36740/WLek202406116

157. Erikson, E. (1950). Identification as the basis for a theory of motivation. American sociological review. 1950. 16(1), 14 –21.

158. Hnoievska Oksana, Omelchenko Iryna, Kobylchenko Vadym, Klyap Marianna, Shkvyr Oksana. Subjects Adaptation Techniques for Primary School Pupils with Special Educational Needs. Journal of Curriculum and Teaching. Vol 11, No 6. 2022. P. 100–112. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p100 (дата звернення: 10.09.2025)

159. International Medical Corps. Supporting Mental Health Service Providers During Wartime in Ukraine. 2025. URL: https://internationalmedicalcorps.org/stories –and –news/ (дата звернення: 20.07.2026)

160. Iryna Orlenko, Hanna Sokolova, Olha Forostian, Olena Horbatiuk, Svitlana Kulbida, Kseniia Buzhynetska, Lesia Prokhorenko. Relationships Between Coping Strategies and Occupational Burnout among Female Employees of Inclusive Resource Centres (IRC) with Different Lengths of Service. Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala. Vol. 18 No. 1 (2026) P. 123–134 DOI: https://doi.org/10.66388/rrem/18.1/08

161. Kalinina Tetiana S. Karnaukhova Antonina V., Mashovets Marina A. Shvaliuk Tetiana M., Telna Olha A. Practical implementation of inclusive preschool education in Ukraine. Review of Education. Volume 10. Issue 1 April. 2022. P 1 –17. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3311 URL: https://surl.li/hthosf (дата звернення: 13.05.2025)

162. Kostenko T., Dovhopola K., Nabochenko O., Kurinna V., & Mykhaylyuk V. Psychological well –being of children with special educational needs under martial law. Amazonia Investiga, 2022, 11(59), 98–107. https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9

163. Kristina Torop, Nataliia Yarmola, Svitlana Lytovchenko, Snizhana Trykoz, Volodymyr Shevchenko, Oksana Kruhlyk. The innovative development of socialization of children with special educational needs on the intellectual disability example. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 11/02 –XXIV, 2021, P. 93 –96 AD ALTA: Journal Of Interdisciplinary Research (11/02 –XXIV.) (magnanimitas.cz

164. Kseniia Bereziak, Inna Diachenko, Yuliia Hlinchuk, Tetiana Kalinina, Oleksandr Tereshchenko. The Influence of Hardiness on the Effectiveness of Students' Adaptation During the HostilitiesLa Influencia de la Dureza en la Eficacia de la Adaptación de los Estudiantes Durante las Hostilidades Journal for Educators Teachers and Trainers. Volume 13. Issue 5, 10 oct. 2022. P. 272 –282. DOI: https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.05.025 URL: https://surl.li/fcgbah (дата звернення: 13.09.2024)

165. Leskin G. A., Nemcek S. P., Basha S. A. J., & Gewirtz A. Global Perspectives on the Mental Health of Children of Military Service Members. *Psychiatry*. 2025. *88*(3), P. 273 –287. https://doi.org/10.1080/00332747.2025.2530804

166. Marseille E., Chernoloz O. and Orlov O. The Potential Economic and Public Health Impact of MDMA –Assisted Group Therapy for PTSD in Ukraine. World Medical & Health Policy, 2025. 17: P. 791 –805. https://doi.org/10.1002/wmh3.70039

167. Melissa J., Hagan M. J., Gentry M., Ippen C.G., Alicia F. PTSD with and without dissociation in young children exposed to interpersonal trauma. Journal of Affective Disorders. 2018. Vol. 227. P. 536 –541. DOI: 10.1016/j.jad.2017.11.070

168. Milevska Olena, Savitska Halyna, Omelchenko Iryna, Kobylchenko Vadym, Kharkavtsiv Iryna. The practical aspects of implementing special and inclusive education in schools. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Volume 12. Issue 2. Special IssueXXVIII. 2022. P. 13 –16

169. Nabochenko O. O., Dovhopola K. S., Kostenko T. M., Stakhova L.L., Rudenko L.M., Omelchenko I.M., Liakhova N. Mental health of children with special educational needs in the context of long –term crisis challenges: as seen by parents. Wiad Lek. 2024;77(2) P. 280 –286. doi: 10.36740/WLek202402114

170. Olha O. Babiak, Ivan M.Okhrimenko, Natalia A.Lyakhova, Iryna M. Orlenko, Kateryna M. Pavlenko, Olena A. Solntseva. The Impact of Levels of Emotional Intelligence Development in High Schoolers with Intellectual Disabilities on Their Health Status. Acta Balneol. TOM LXIV. Nr 2 (168). 2022: P. 155 –159. DOI: https://doi.org/10.36740/abal202202110 (дата звернення: 07.11.2024)

171. Opie J.E., Hameed M., Vuong A. *et al.* Children's Social, Emotional, and Behavioral Outcomes in Military Families: A Rapid Review. *J Child Fam Stud* 2024. 33. P. 1949 –1967. https://doi.org/10.1007/s10826 –024 –02856 –5

172. Orlov O. V. Justification of the possibility of using psychopharmacotherapy to overcome the negative impact of the Russian war on the population's mental health. Insight: the psychological dimensions of society. 2022. 7. P. 103 –117. DOI: 10.32999/2663 –970X/2022 –7 –8

173. Orlov O., Zaika V., & Fitkalo O. Ketamine –Assisted Psychotherapy for Treatment –Resistant Depression with Comorbid Post –Traumatic Stress Disorder in Veterans. Insight: the psychological dimensions of society. 2025. №14. P. 115 –136. https://doi.org/10.32999/2663 –970X/2025 –14 –6

174. Piaget J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge. 1999 (Original work published 1945). URL: https://obnb.uk/p12613912 –play –dreams –and –imitation –in –childhood?utm_source=chatgpt.com

175. Rogers C. Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart. 1959. 167 p.

176. Ryan R. M., & Deci E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well –being. *Annual Review of Psychology.* 2001. №*52*. P. 141 –166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141.

177. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well –being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1989. № *57*(6). P. 1069 –1081. DOI: 10.1037/0022 –3514.57.6.1069.

178. Ryff C. D. Psychological well –being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. Psychotherapy and Psychosomatics. 2014. Vol. 83, No. 1. P. 10 –28. https://doi.org/10.1159/000353263

179. Ryff C. D., & Singer, B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well –being. *Journal of Happiness Studies,* 2008. №9, P. 13 –39. DOI: 10.1007/s10902 –006 –9019 –0.

180. Sokolova H., Prokhorenko L., Forostian O., Kravets Y., & Horbatiuk O. Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. Amazonia Investiga. 11 (55). 2022. P. 172 –181. https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18 (дата звернення: 05.06.2025)

181. Titchener E. B. (1929). Systematic psychology: Prolegomena. MacMillan Co. https://doi.org/10.1037/11643 –000

182. Torop K., Yarmola N., Dergach M., Kvitka N., Trykoz S., & Vasylenko B. Methodical training of teachers working with schoolchildren with intellectual development disabilities. Revista Eduweb. 2023. 17(1). P. 76–87. https://doi.org/10.46502/issn.1856 –7576/2023.17.01.8

183. Wadsworth S.M., Cardin J. –F., Christ S., Willerton E., O'Grady A.F., Topp D., Coppola E., Lester P. and Mustillo S. Accumulation of Risk and Promotive Factors Among Young Children in US Military Families. Am J Community Psychol, 2016. 57: P. 190 –202. https://doi.org/10.1002/ajcp.12025

184. Waterman A.S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1993. 64(4). P. 678 –691. DOI: 10.1037/0022 –3514.64.4.678.

185. Sullivan, R. M., Cozza, S. J., & Dougherty, J. G. *Children of Military Families*. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America 2019. 28(3). P. 337–348. DOI: 10.1016/j.chc.2019.02.004.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях, категорії Б (у тому числі ті, які індексуються у міжнародних науковометричних базах)

1. Боярчук, А. (2024). Сучасні погляди на проблему психологічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(24), 33 – 48. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.238 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/238
2. Боярчук, А. (2024). Психологічні детермінанти формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 115(3), 49 –64. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.184 URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/184
3. Омельченко, І., & Боярчук, А. (2025). Психологія родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(26), 152 –168. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.283 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/283
4. Боярчук, А. (2026). Особливості структурно –функціональної моделі психології молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»),* 1 (53), 1637 –1647. https://doi.org/10.52058/2786 –5274 –2026 –1(53) –1637 –1647 URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/35688

5. Омельченко, І.М., Боярчук, А.М. (2026). Психологічний супровід родин військовослужбовців як чинник формування соціальної адаптивності дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»),* 5(57), 3711 –3726. https://doi.org/10.52058/2786 –5274 –2026 –5(57) –3711 –3726 URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/44028

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації.

6. Боярчук, А.М. Омельченко, І.М. (2024). Психологічний супровід молодших школярів з особливими освітніми проблемами, які виховуються в родинах військовослужбовців: постановка проблеми дослідження: матеріали ІІ міжнародної науково –практичної конференції. Актуальні проблеми психології в умовах політичної та економічної нестабільності: матер. ІІ Міжнар. наук. – практ. конф. (Дніпро, 22 груд. 2023 р.). Дніпро : ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 69 –73. URL: https://surl.li/ohycve
7. Боярчук, А.М. (2025). Генеза наукової думки поняття «психологічний супровід». Третя всеукраїнська конференція «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (13 – 14 травня 2025 р.) : збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 51 –55. URL: https://surl.li/xiczfi
8. Боярчук, А.М. (2026). Сучасна модель психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців. «Психолого –педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів». Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 15 –20. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198/

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. II Міжнародна науково-практична конференція ««Актуальні проблеми психології в умовах політичної та економічної нестабільності»» (22 грудня 2023 р., Дніпро). Тези на тему: Психологічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців: постановка проблеми дослідження». URL: https://surl.li/ohycve
2. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (29 лютого 2024 р., Київ). Назва доповіді: «Генеза наукової думки поняття «психологічний супровід».
3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування життєвої компетентності осіб з особливими потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» «(13-14 травня 2025 р., Харків). Тези на тему: «Генеза наукової думки поняття «психологічний супровід».. URL: https://surl.li/xiczfi
4. Всеукраїнської конференції молодих вчених «Психолого–педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів». (9 липня 2026 р., Київ). Тези доповіді: «Сучасна модель психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців» URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198/

ДОДАТОК В

Таблиця В. 1

Стан сформованості складових емоційного компоненту особистісного благополуччя у молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Н. Холлом) (у %)

Показники / **Рівні**	Емоційна обізнаність	Управління власними емоціями	Здатність до розпізнавання емоційних станів інших людей	Емпатія	Загальний рівень емоційного інтелекту
Високий	12,8	9,8	17,3	16,2	11,6
Середній	29,8	36,4	43,0	56,6	47,2
Низький	57,4	53,8	39,7	27,2	41,2

Таблиця В. 2

Рівень сформованості емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя у молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців за методикою Н. Холла (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	4,6	33,0	62,4
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	13,8	58,6	27,6
Молодші школярі з комплексними порушеннями	6,4	40,2	53,4

Таблиця В. 3

Рівень сформованості емпатії у структурі особистісного благополуччя у молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців за методикою Н. Холла (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	34,5	31,9	33,6
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	16,8	56,2	27,0
Молодші школярі з комплексними порушеннями	14,4	50,4	35,2

Таблиця В. 4

Стан сформованості складових емоційного компоненту в структурі особистісного благополуччя за методикою Н. Холла «Емоційний інтелект» у молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

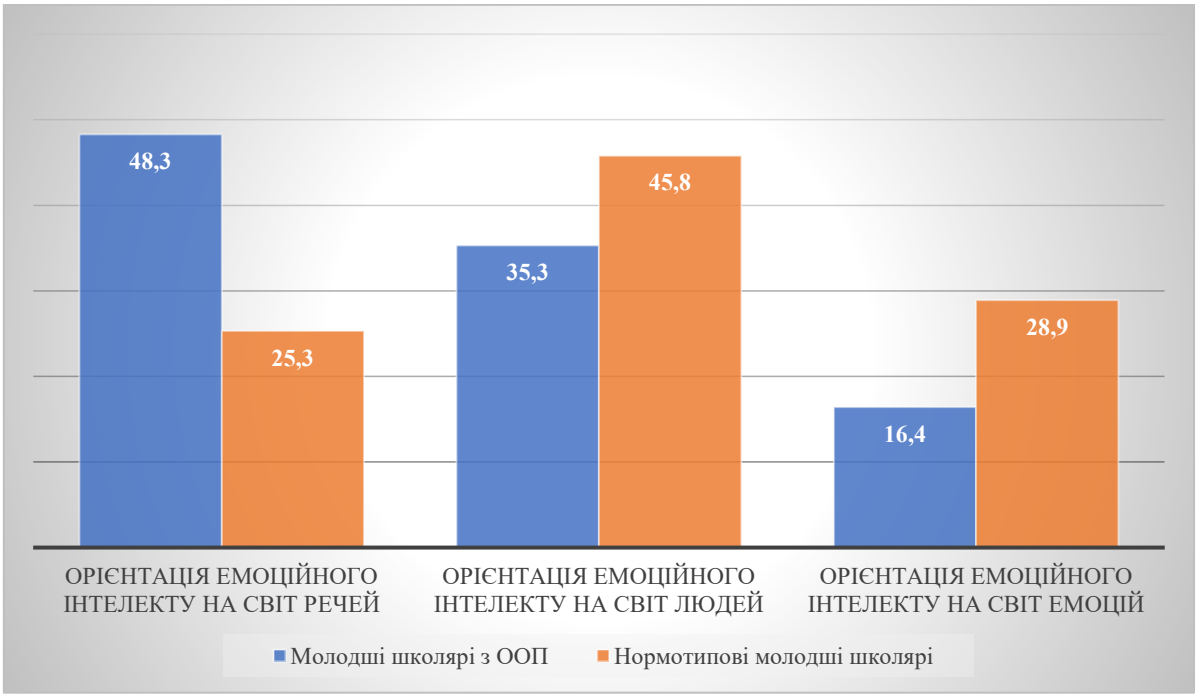
Показники / **Рівні**	Емоційна обізнаність	Управління власними емоціями	Здатність до розпізнавання емоційних станів інших людей	Емпатія	Загальний рівень емоційного інтелекту
Високий	29,6	16,7	21,2	14,1	25,4
Середній	59,8	44,4	49,8,	51,6	47,2
Низький	10,6	38,9	29,0	34,3	27,4

Таблиця В. 5

Порівняння орієнтації емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів, з нормотиповим розвитком які, які виховуються в родинах військовослужбовців (у%)

Категорії дітей з ООП	Орієнтація на світ речей	Орієнтація на світ людей	Орієнтація на світ емоцій
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	59,4	30,2	10,4
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	32,6	41,0	26,4
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	52,8	34,7	12,5
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**48,3**	**35.3**	**16,4**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*25,3*	*45,8*	*28,9*

Рисунок В. 6



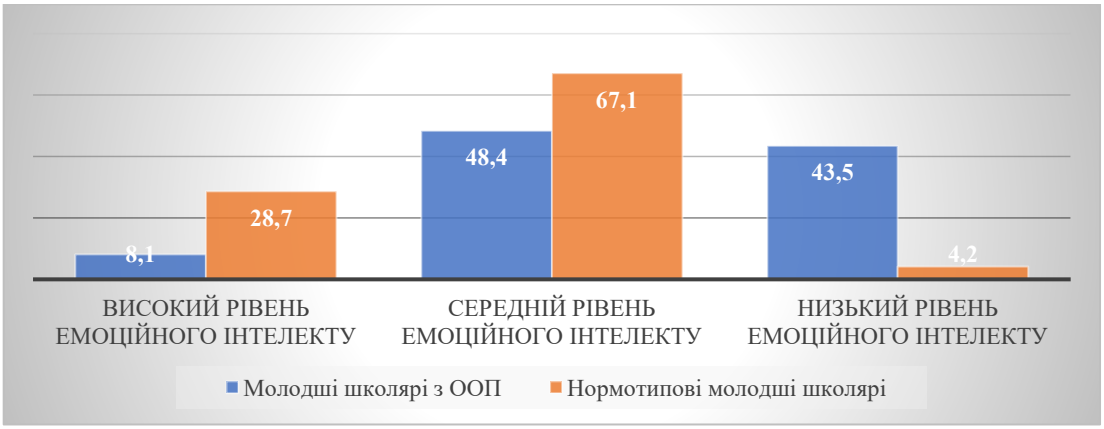
Результати за показником «орієнтації емоційного інтелекту» у дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів, з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за М. Нгуен) (у%)

Таблиця В. 7

Порівняння рівнів емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя у дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців за методикою «Домальовування: світ речей, світ людей, світ емоцій» (за М. Нгуен) (у%)

Категорії дітей з ООП	Високий	Середній	Низький
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	2,8	38,3	58,9
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	14,5	64,6	20,9
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	7,1	42,4	50,5
Середнє значення у молодших школярів з ООП	8,1	48,4	43,5
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*28,7*	*67,1*	*4,2*

Рисунок В. 8



Рівні емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя у дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів, з норпотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за М. Нгуен) (у%)

Таблиця В. 9

Порівняння рівнів емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя у молодших школярів з ООП та однолітків з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за результатами методики «Три бажання») (у%)

Категорії дітей з ООП	Високий	Середній	Низький
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	–	20,4	79,6
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку	12,7	39,8	47,5
Діти молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку	–	18,9	73,7
Діти молодшого шкільного віку з ООП (середнє значення)	**4,2**	**26,4**	**69,4**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*18,7*	*48,9*	*32,4*

Таблиця В. 10

Порівняння рівнів емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку з ООП та нормотипових однолітків, які виховуються в родинах військовослужбовців за результатами методики «Що –чому –як?» (у%)

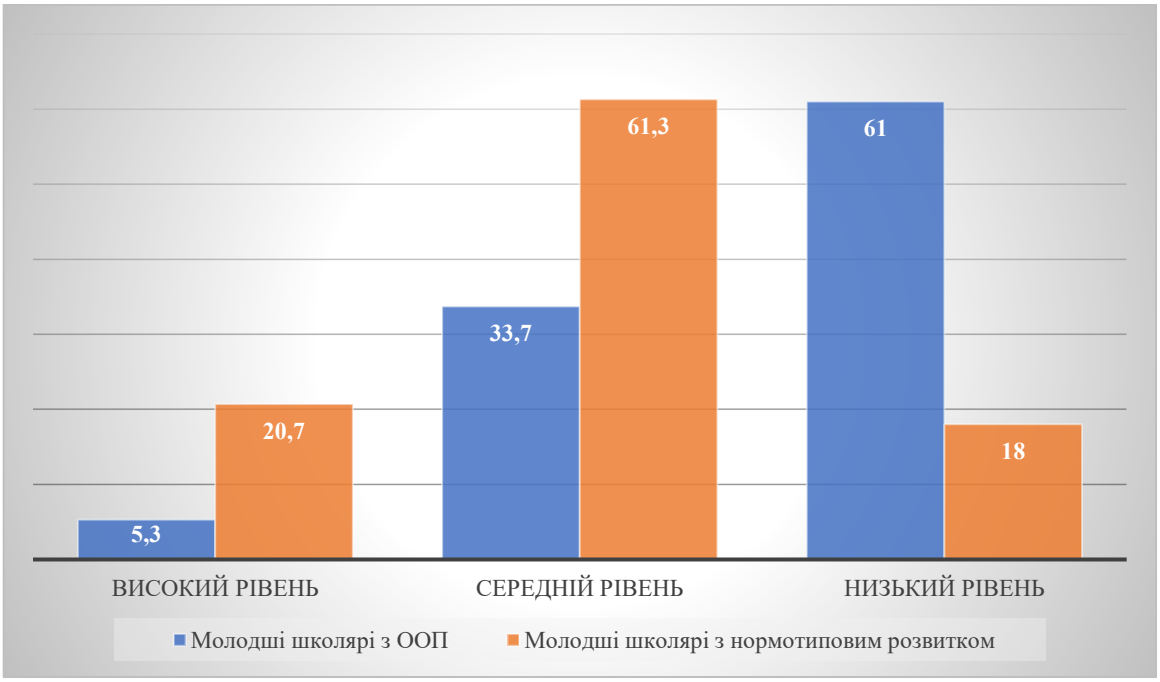
Категорії дітей з ООП	Високий	Середній	Низький
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	–	25,8	74,2
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку	10,9	31,6	57,5
Діти молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку	–	21,3	78,7
Діти молодшого шкільного віку з ООП (середнє значення)	**3,6**	**26,2**	**70,2**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*14,8*	*67,8*	*17,4*

Таблиця В. 11

Середнє значення сформованості емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя у дітей молодшого шкільного віку з ООП та однолітків з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців згідно комплексу діагностичних методик М. Нгуена (у%)

Категорії дітей	Високий	Середній	Низький
Діти молодшого шкільного віку з ООП	5,3	33,7	61,0
Діти з нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку	20,7	61,3	18,0

Рисунок В. 12



Рівні сформованості емоційного інтелекту в структурі особистісного благополуччя у дітей молодшого шкільного віку з ООП та однолітків з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців згідно комплексу діагностичних методик М. Нгуена (у%)

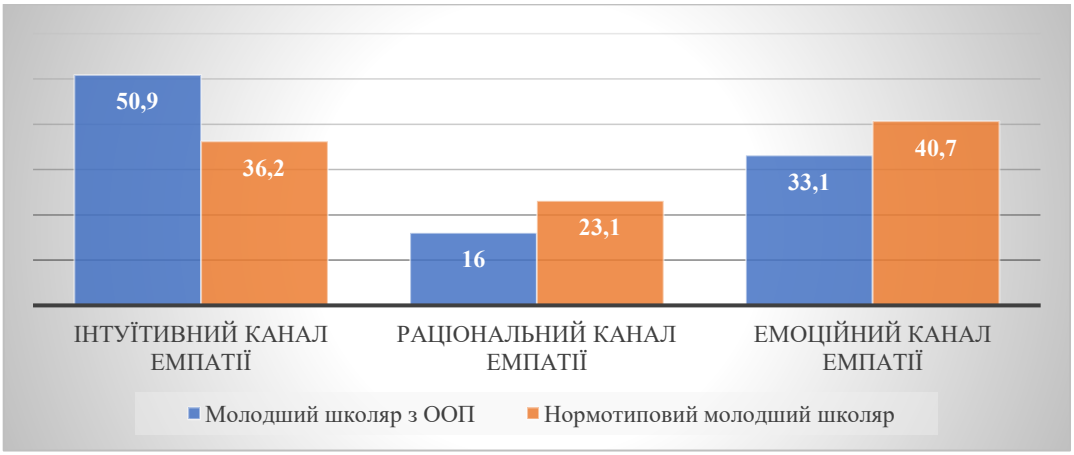
Таблиця В. 13

Порівняльний аналіз шкал каналів емпатії у молодших школярів з ООП та однолітків з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за В. Бойко) (у %)

Категорії дітей з ООП	Інтуїтивний канал	Раціональний канал	Емоційний канал
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	59,8	11,5	28,7
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку	43,4	19,0	37,6
Діти молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку	49,6	17,6	32,8
Діти молодшого шкільного віку з ООП (середнє значення)	50,9	16,0	33,1

Однолітки з нормотиповим розвитком	*36,2*	*23,1*	*40,7*

Рисунок В. 14



Порівняльний аналіз представленості каналів емпатії у структурі особистісного благополуччя молодших школярів з ООП та однолітків з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою В. Бойко) (у %)

Таблиця В.15

Рівні здатності до ідентифікації емоційних станів у структурі особистісного благополуччя у молодших школярів з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою В. Бойко) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	–	67,9	32,1
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку	12,3	73,1	14,6
Діти молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку	4,2	59,6	36,2
Діти молодшого шкільного віку з ООП (середнє значення)	**5,5**	**66,9**	**27,6**
Однолітки з нормотиповим розвитком	*18,9*	*70,8*	*10,3*

Таблиця В. 16

Рівень сформованості показника проникаючої здатності емпатії в процесі комунікації у молодших школярів з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою В. Бойко) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	–	25,7	74,3
Діти молодшого шкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку	6,0	50,4	43,6
Діти молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку	–	37,2	62,8
Діти молодшого шкільного віку з ООП (середнє значення)	**2,0**	**37,8**	**60,2**
Однолітки з нормотиповим розвитком	*17,8*	*58,8*	*23,4*

Таблиця В. 17

Порівняльний аналіз стану сформованості емоційного компонента особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються у родинах військовослужбовців (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Емоційний інтелект	6,6	32,4	61,0
Емпатія	21,9	46,1	32,0
Загальний показник за компонентом	**14,2**	**40,3**	**45,5**

Таблиця В. 18

Порівняльний аналіз стану сформованості емоційного компонента особистісного благополуччя у дітей із нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку, які виховуються у родинах військовослужбовців (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Емоційний інтелект	24,9	54,2	20,9
Емпатія	16,2	52,3	31,5
Загальний показник за компонентом	**20,6**	**53,2**	**26,2**

ДОДАТОК Г

Таблиця Г. 1

Рівень прояву фізичної агресії молодшими школярами з ООП та однолітками з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	65,7	29,9	4,4
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	27,8	32,1	40,1
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	30,6	40,7	28,7
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**41,4**	**34,2**	**24,4**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*29,2*	*52,9*	*17,9*

Таблиця Г.2

Рівень прояву невербальної агресії молодшими школярами з ООП та однолітками з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	72,8	27,2	–
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	50,1	38,2	11,7
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	40,6	42,3	17,1
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**54,5**	**35,9**	**9,6**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*47,8*	*39,4*	*12,8*

Таблиця Г. 3

Рівень прояву непрямої агресії молодшими школярами з ООП та однолітками з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	7,8	39,2	52,0
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	16,9	43,7	39,4
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	21,2	38,8	40,0
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**15,3**	**40,6**	**44,1**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*18,6*	*46,8*	*34,6*

Таблиця Г. 4.

Стан функціонування складових агресивності у молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

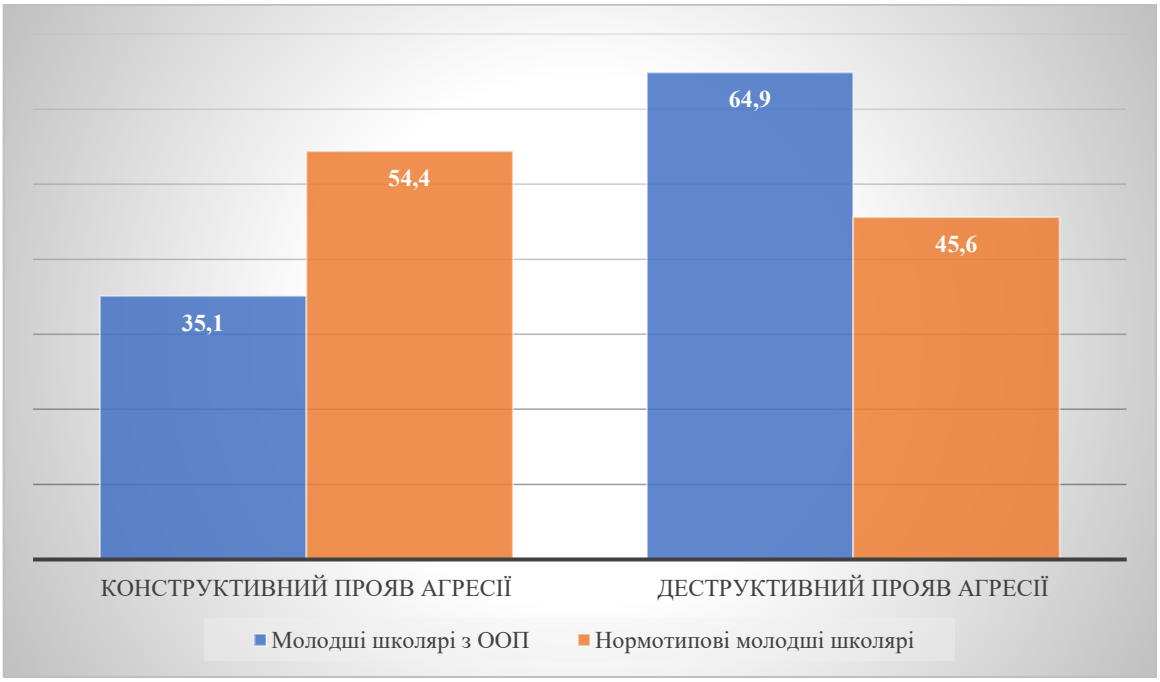
Складові агресивності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Дратівливість	65,4	30,7	3,9
Негативізм	54,2	42,2	3,6
Образливість	72,6	27,4	–
Підозрілість	28,7	31,8	39,5
Почуття провини	22,7	24,9	52,4

Таблиця Г. 5

Стан функціонування складових агресивності у молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (у %)

Складові агресивності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Дратівливість	39,6	38,7	21,7
Негативізм	28,4	42,5	29,1
Образливість	36,2	40,9	22,9
Підозрілість	28,4	39,1	32,5
Почуття провини	34,3	38,3	27,4

Таблиця Г. 6



Порівняння характеру прояву агресії у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військових (у %)

Таблиця Г. 7

Рівень функціонування агресивності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Г. Айзенком) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	56,8	32,4	10,8
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	30,8	42,5	26,7
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	48,6	37,2	14,2
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**45,4**	**37,4**	**17,2**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*38,8*	*49,5*	*11,7*

Таблиця Г. 8

Рівень функціонування тривожності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Г. Айзенком) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	64,9	32,8	2,3
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	57,8	42,2	–
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	55,6	39,7	4,7
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**59,4**	**38,2**	**2,3**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*46,7*	*40,3*	*13,0*

Таблиця Г. 9

Рівень функціонування фрустрації у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Г. Айзенком) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	56,8	41,3	1,9
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	63,2	26,8	10,0
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	54,7	45,3	–
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**58,2**	**37,8**	**4,0**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*59,1*	*39,7*	*1,2*

Таблиця Г. 10.

Рівень функціонування ригідності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Г. Айзенком) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	73,4	26,6	–
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	65,8	32,3	1,9
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	77,6	22,4	–
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**72,3**	**27,1**	**0,6**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*55,6*	*33,6*	*10,8*

Таблиця Г. 11

Загальний рівень тривожності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за О. Кондашом) (у %)

Категорії дітей з ООП	Нормальний рівень	Дещо підвищений рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень	Надмірно спокійний рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	13,0	44,1	28,3	14,6	–
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	26,4	30,0	17,9	8,8	16,9
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	12,7	32,7	26,2	12,5	15,9
Середнє значення у молодших школярів з ООП	17,4	35,6	24,2	11,9	10,9
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	31,9	42,3	10,5	3,5	11,8

Таблиця Г. 12

Шкільний рівень тривожності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за О. Кондашом) (у %)

Категорії дітей з ООП	Нормальний рівень	Дещо підвищений рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень	Надмірно спокійний рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	23,6	28,2	34,1	14,1	–
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	35,6	29,8	16,3	12,5	5,8
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	22,1	34,6	26,7	16,6	–
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**27,1**	**30,9**	**25,7**	**14,4**	**1,9**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*40,1*	*39,8*	*16,1*	*2,2*	*1,8*

Таблиця Г. 13

Самооціночний рівень тривожності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за О. Кондашом) (у %)

Категорії дітей з ООП	Нормальний рівень	Дещо підвищений рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень	Надмірно спокійний рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	12,8	28,2	37,5	16,4	5,1
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	29,4	31,5	32,7	–	6,4
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	20,8	40,2	18,3	20,7	–
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**21,0**	**33,3**	**29,5**	**12,4**	**3,8**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*44,5*	*34,0*	*11,3*	–	*10,2*

Таблиця Г. 14

Міжособистісний рівень тривожності у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за О. Кондашом) (у %)

Категорії дітей з ООП	Нормальний рівень	Дещо підвищений рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень	Надмірно спокійний рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	30,1	39,8	30,1	–	–
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	37,3	28,6	21,3	–	12,8
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	25,4	47,1	18,7	–	8,8
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**30,4**	**38,5**	**23,3**	**–**	**7,8**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*48,3*	*33,8*	*17,9*	–	–

Таблиця Г. 15

Рівень самооцінки у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Дембо –Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян) (у %)

Категорії дітей з ООП	Неадекватно завищена	Реалістична адекватна	Неадекватно занижена
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	42,1	18,0	39,9
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	45,6	20,2	34,2
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	47,7	17,5	34,8
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**45,1**	**18,6**	**36,3**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*56,2*	*25,4*	*18,4*

Таблиця Г. 16

Рівні сформованості критеріальних складових самооцінки молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Дембо –Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян) (у %

Критеріальні складові самооцінки	Неадекватно завищена	Реалістична адекватна	Неадекватно занижена
Розум	56,7	11,2	32,1
Характер	42,7	17,7	39,6
Товаристкість	48,2	11,1	40,7
Популярність	30,2	23,1	46,7
Впевненість у собі	38,4	16,9	44,7

Таблиця Г. 17

Рівні сформованості критеріальних складових самооцінки молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Дембо –Рубінштейн (модифікований варіант М. Парафіян) (у %)

Критеріальні складові самооцінки	Неадекватно завищена	Реалістична адекватна	Неадекватно занижена
Розум	45,6	27,8	26,6
Характер	67,8	21,8	10,4
Товариськість	39,7	22,1	38,2
Популярність	42,1	17,2	40,7
Впевненість у собі	50,9	16,4	32,7

Таблиця Г. 18

Частота відповідей, які обрано дітьми молодшого шкільного віку з ООП та молодшими школярами з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців за методикою «Сходинки самооцінки» (у %).

Порядковий номер сходинки / Категорія дітей	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	19,7	7,6	–	–	12,0	25,2	35,5
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	8,2	3,4	–	10,3	29,1	11,2	37,8
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	17,4	–	10,9	19,6	4,6	17,7	29,8
Середнє значення у молодших школярів з ООП	**15,1**	**3,7**	**3,7**	**9,9**	**15,2**	**18,0**	**34,4**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*11,1*	*12,3*	–	*9,7*	*16,0*	*20,8*	*30,1*

Таблиця Г. 19

Порівняльний аналіз стану сформованості особистісно –поведінкового компонента особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Агресія	38,1	35,9	26,0
Тривожність	71,7	17,4	10,9
Самооцінка	45,1	18,6	36,3
Загальний показник за компонентом	**51,7**	**23,9**	**24,4**

Таблиця Г. 20

Порівняльний аналіз стану сформованості особистісно –поведінкового компонента особистісного благополуччя у молодших школярів з нормотиповим розвитком (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Агресія	31,9	46,4	21,7
Тривожність	56,3	31,9	11,8
Самооцінка	56,2	25,4	18,4
Загальний показник за компонентом	**48,1**	**34,6**	**17,3**

ДОДАТОК Д

Таблиця Д. 1

Порівняльний аналіз результатів самоозображення дітей молодшого шкільного віку з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за Р. Бернсом) (у%)

Характер зображенння	**Узагальнені результати у молодших школярів з ООП**	Узагальнені результати молодших школярів із нормотиповим розвитком
Реалістичне зображення	**38,6**	30,1
Схематичне зображення	**14,8**	12,0
Метафористичне зображення	**20,8**	35,6
Емоційне зображення	**23,5**	11,1
Автопортрет зі спини	**2,3**	11,2

Таблиця Д. 2

Порівняльний аналіз результатів самооцінювання дітей молодшого шкільного віку з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за М. Кун) (у%)

Категорія дітей з ООП	0 відповідей	1 відповідь	2 відповіді	3 відповіді	4 відповіді	5 відповідей
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	28,8	54,2	17,0	–	–	–
Молодші школярі із порушеннями сенсорного розвитку	20,0	40,5	29,2	10,3	–	–
Молодші школярі з комплексними порушеннями розвитку	31,1	57,4	11,5	–	–	–

Середнє значення у молодших школярів з ООП	**26,6**	**50,7**	**19,3**	**3,4**	**–**	**–**
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	–	*12,5*	*48,7*	*23,6*	*11,4*	*3,8*

Таблиця Д. 3

Результати молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовосліжбовців за шкалою самооцінки М. Розенберга (українська адаптація О. Вельдбрехт та Н. Зінченко)

Харектеристики самооцінки	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Загальна самоцінність	**36,8**	**36,2**	**27,0**
Самоповага	*16,9*	*39,4*	*43,7*
Самозневага	*39,0*	*33,8*	*27,2*
Академічна компетентність	18,8	51,4	29,8
Соціальне прийняття	26,7	62,9	10,4
Атлетичну компетентність	14,8	72,7	12,5
Зовнішній вигляд	24,1	68,8	7,1
Поведінка	13,8	54,2	32

Таблиця Д. 4

Результати молодших школярів із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовосліжбовців за шкалою самооцінки М. Розенберга (українська адаптація О. Вельдбрехт та Н. Зінченко)

Характеристики самооцінки	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Загальна самоцінність	**42,7**	**43,3**	**14,0**
Самоповага	*45,6*	*39,6*	*14,8*
Самозневага	*19,0*	*54,3*	*26,7*
Академічна компетентність	46,1	41,8	12,1
Соціальне прийняття	34,2	44,9	20,9
Атлетичну компетентність	28,8	47,3	20,9
Зовнішній вигляд	37,1	40,3	22,6
Поведінка	40,1	39,4	20,5

Таблиця Д. 5

Порівняльний аналіз позицій ідентифікації молодших школярів з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (згідно методики РАТ) (у %)

Характеристики ідентифікації	Молодші школярі з ООП	Молодші школярі з нормотиповим розвитком
Позиція ідентифікації з жертвою	67,3	37,2
Позиція ідентифікації з агресором	21,2	35,3
Відсутність чіткої ідентифікації	11,5	27,5

Таблиця Д. 6

Порівняльний аналіз стану сформованості соціальної адаптації у молодших школярів з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (згідно методики РАТ) (у %)

Рівні соціальної адаптації	Молодші школярі з ООП	Молодші школярі **з нормотиповим розвитком**
Достатній рівень соціальної адаптації	11,5	49,6
Недостатній рівень соціальної адаптаації	69,4	41,4
Соціальна дезадаптація	19,1	9,0

Таблиця Д. 7

Стан сформованості та рівень вираженості рефлексії у молодших школярів з ООП та однолітків із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за М. Грант) (у %)

Субшкали	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Середнє значення у молодших школярів з ООП			
Субшкала «ауторефлексії»	10,9	30,7	58,4
Субшкала «соціорефлексії»	20,8	32,5	46,7
Середнє значення у однолітків із нормотиповим розвитком			
Субшкала «ауторефлексії»	21,7	45,3	33,0
Субшкала «соціорефлексії»	38,9	49,3	11,8

Таблиця Д. 8

Порівняльний аналіз стану сформованості соціального компонента особистісного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з ООП (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Я –концепція	36,8	36,2	27,0
Соціальна саморефлексія	20,8	32,5	46,7
Саморефлексія	10,9	30,7	58,4
Соціальна адаптованість	11,5	69,4	19,1
Загальний показник за компонентом	**20,0**	**42,2**	**37,8**

Таблиця Д. 9

Порівняльний аналіз стану сформованості соціального компонента дітей із нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Я –концепція	42,7	43,3	14,0
Соціальна саморефлексія	38,9	49,3	11,8
Саморефлексія	21,7	45,3	33,0
Соціальна адаптованість	49,6	41,4	9,0
Загальний показник за компонентом	**38,2**	**44,9**	**16,9**

ДОДАТОК Е

Таблиця Е. 1

Рівень сприймання у молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою Р. Нємова, адаптація Г. Винник) (у %)

Категорії дітей з ООП	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	–	–	32,6	52,8	14,6
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	0,8	11,4	46,4	29,1	12,3
Молодші школярі з комплексними порушеннями	–	4,6	38,4	38,2	18,8
Середнє загальне значення	*0,3*	*5,3*	*39,1*	*40,1*	*15,2*

Таблиця Е.2

Рівень сприймання у молодших школярів із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою Р. Нємова, адаптація Г.Винник) (у %)

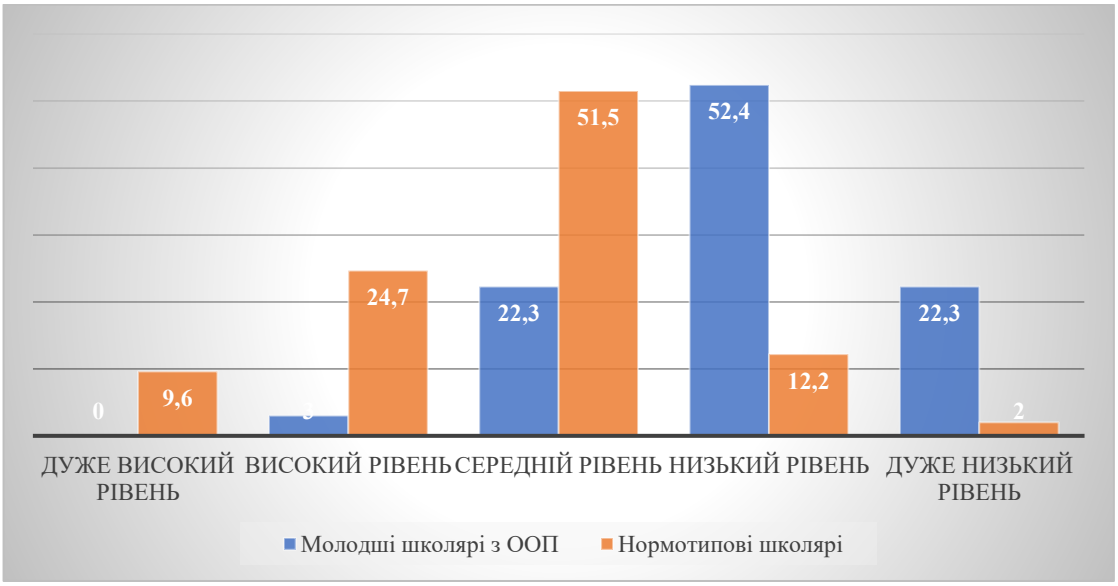
Рівні сформованості сприймання	**Результати**
Дуже високий	16,1
Високий	14,8
Середній	29,8
Низький	32,6
Дуже низький	6,7

Таблиця Е. 3

Рівень сформованості зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою Е. Сегена) (у %)

Категорії дітей з ООП	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	–	–	16,8	52,6	30,6
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	–	9,0	23,2	56,2	11,6
Молодші школярі з комплексними порушеннями	–	–	26,8	48,4	24,8
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	**–**	***3,0***	***22,3***	***52,4***	***22,3***
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*9,6*	*24,7*	*51,5*	*12,2*	*2,0*

Рисунок Е. 4



Рівень сформованості зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою Е. Сегена) (у %)

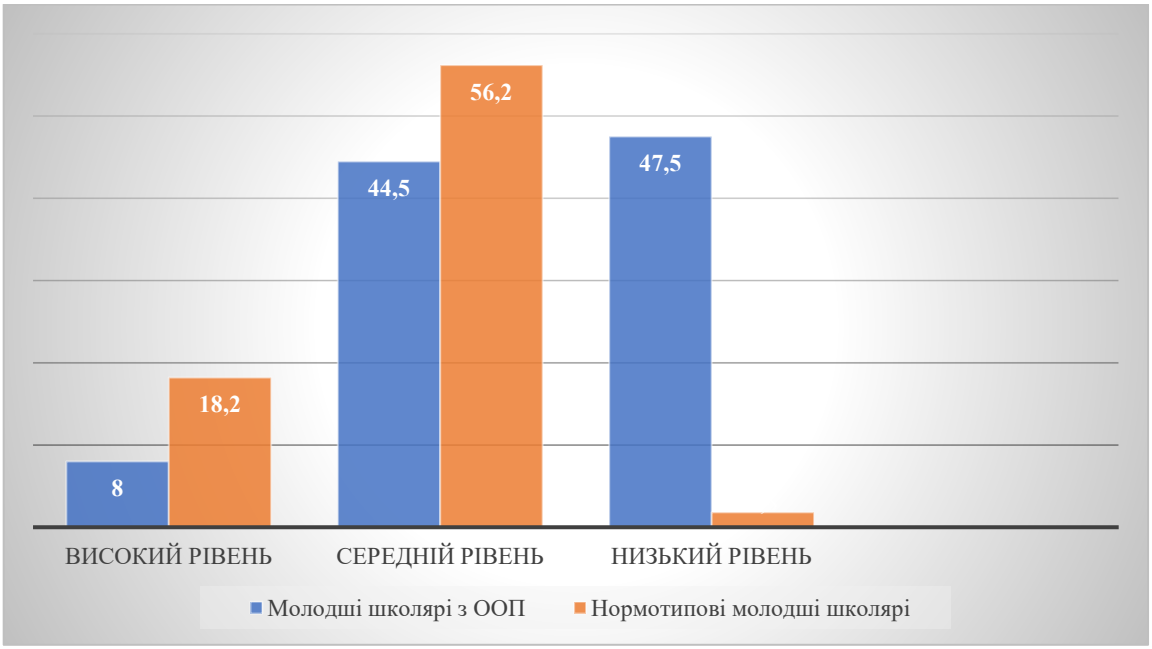
Таблиця Е. 5

Рівень сформованості слухової пам'яті у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (методика адаптована С. Рубінштейн) (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	1,8	32,8	65,4
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	14,2	52,3	33,5
Молодші школярі з комплексними порушеннями	4,4	48,4	47,2
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	***8,0***	***44,5***	***47,5***

Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*18,2*	*56,2*	*25,6*

Рисунок Е. 6



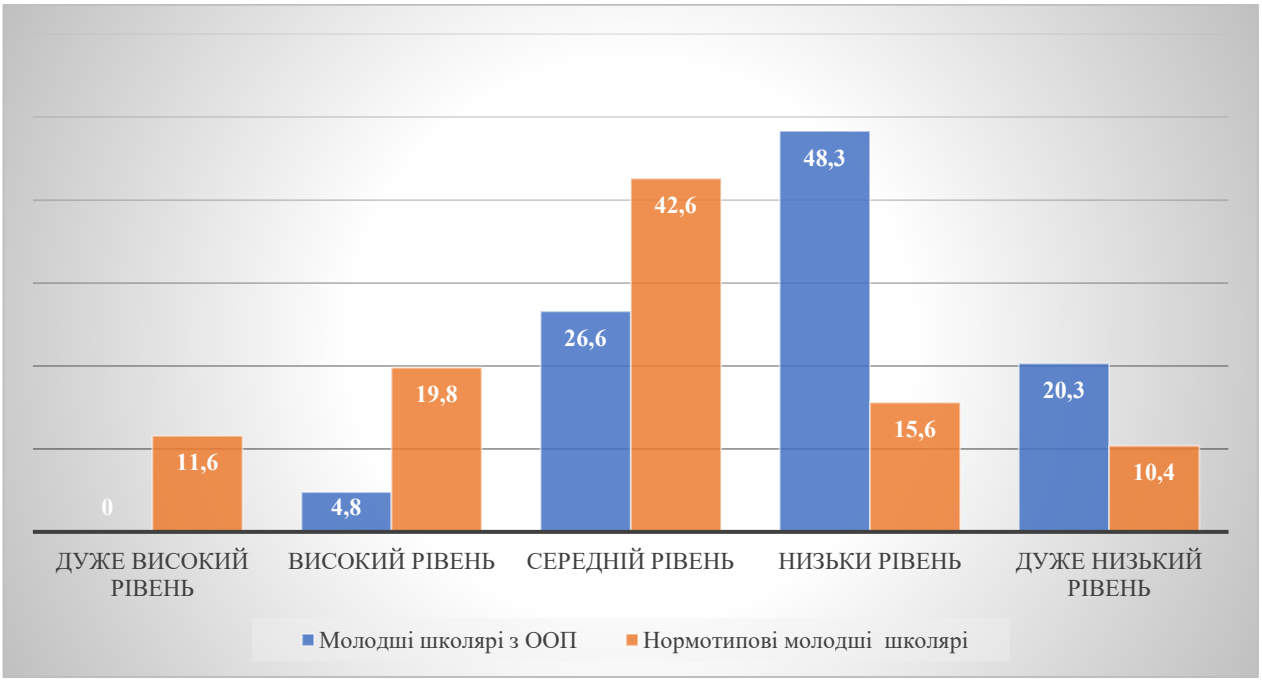
Рівень сформованості пам'яті дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком та дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (методика адаптована С. Рубінштейн) (у %)

Таблиця Е. 7

Рівень сформованості зорово –просторової короткочасної робочої пам'яті пам'яті у молодших школярів з ООП та молодших школярів з нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою М. Корсі) (у %)

Категорії дітей з ООП	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	–	–	20,0	59,2	20,8
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	–	11,0	27,4	48,2	13,4
Молодші школярі з комплексними порушеннями	–	3,6	32,4	37,4	26,6
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	**–**	***4,8***	***26,6***	***48,3***	***20,3***
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*11,6*	*19,8*	*42,6*	*15,6*	*10,4*

Рисунок Е. 8



Рівень сформованості пам'яті дітей з нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку та дітей з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою М. Корсі) (у %)

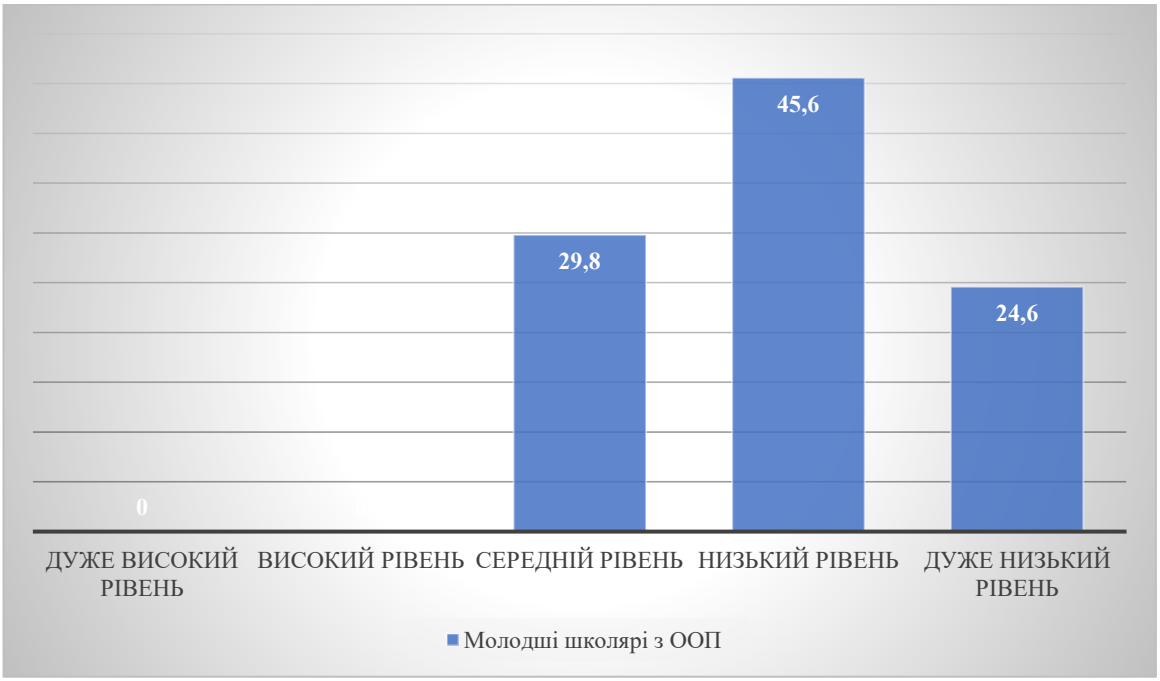
Таблиця Е. 9

Рівень сформованості уваги у дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою С. Коробко, О. Коробко) (у%)

Категорії дітей з ООП	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	–	–	14,8	60,4	24,8
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	–	–	31,4	50,2	18,4
Молодші школярі з комплексними порушеннями	–	–	29,8	45,6	24,6
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	**–**	**–**	***25,3***	***52,1***	***22,6***

Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*4,6*	*20,8*	*48,6*	*14,2*	*11,8*

Рисунок Е. 10



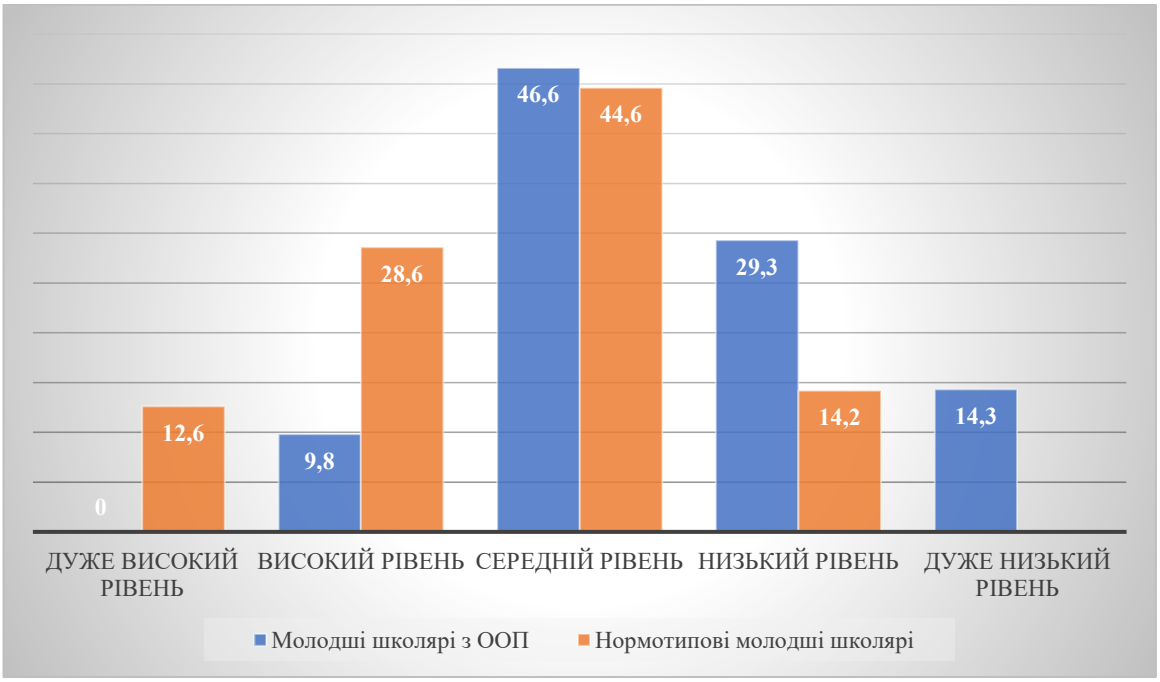
Рівень сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою С. Коробко, О. Коробко) (у %)

Таблиця Е. 11

Рівень сформованості наочно –дійового мислення дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою С. Кооса) (у %)

Категорії дітей з ООП	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький рівень
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	–	9,7 –	44,8	32,4	13,1
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	–	11,6	50,4	18,2	19,8
Молодші школярі з комплексними порушеннями	–	8,2	44,5	37,4	9,9
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	**–**	***9,8***	***46,6***	***29,3***	***14,3***
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*12,6*	*28,6*	*44,6*	*14,2*	–

Рисунок Е. 12



Порівняння рівнів сформованості наочно –дійового мислення дітей молодшого шкільного віку з ООП та молодших школярів із нормотипповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою С. Кооса) (у %)

Таблиця Е. 13

Стан сформованості пізнавальної потреби молодшого школяра з ООП та молодших школярів із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою В. Юркевича) (у %)

Категорії дітей з ООП	Виражена сильно	Виражена помірно	Виражена слабо
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	12,6	23,8	63,6
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	10,7	39,2	50,1
Молодші школярі з комплексними порушеннями	13,8	37,4	48,8
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	***12,4***	***33,4***	***54,2***
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*18,2*	*47,9*	*33,9*

Таблиця Е. 14

Стан вираженості пізнавальної активності молодшого школяра з ООП та молодших школярів із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою А. Горчинської) (у %)

Категорії дітей з ООП	Виражена сильно	Виражена помірно	Виражена слабо
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	8,8	41,1	50,1
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	12,7	52,3	35,0
Молодші школярі з комплексними порушеннями	9,5	40,6	49,9
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	***10,3***	***44,7***	***45,0***
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*16,4*	*56,7*	*26,9*

Таблиця Е. 15

Рівень сформованості IQ молодшого школяра з ООП та молодших школярів із нормотиповим розвитком, які виховуються в родинах військовослужбовців (за методикою Дж. Равена) «Прогресивні матриці Равена» (у %)

Категорії дітей з ООП	Високий рівень інтелекту	Вище середнього рівень інтелекту	Середній рівень інтелекту	Нижче середнього рівень інтелекту	Низький рівень інтелекту
Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку	–	–	32,1	48,9	19,0
Молодші школярі з порушеннями сенсорного розвитку	–	13,3	50,4	28,2	8,1
Молодші школярі з комплексними порушеннями	–	6,8	29,9	45,2	18,1
Середнє загальне значення у молодших школярів з ООП	**–**	***6,7***	***37,4***	***40,8***	***15,1***
Молодші школярі з нормотиповим розвитком	*10,4*	*26,7*	*45,9*	*14,4*	*2,6*

Таблиця Е. 16

Порівняльний аналіз стану сформованості пізнавального компоненту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Сприймання	–	25,7	74,3
Пам'ять	4,5	42,8	52,7
Увага	–	14,8	85,2
Мислення	9,7	44,8	45,5
Пізнавальна потреба	12,6	23,8	63,6
Пізнавальна активність	8,8	41,1	50,1
Рівень інтелекту	–	45,9	54,1

Таблиця Е.17

Порівняльний аналіз стану сформованості пізнавального компоненту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Сприймання	10,6	34,8	54,6
Пам'ять	13,9	47,9	38,2
Увага	–	31,4	68,6
Мислення	11,6	50,4	38,0
Пізнавальна потреба	10,7	39,2	50,1
Пізнавальна активність	*12,7*	*52,3*	*35,0*
Рівень інтелекту	13,3	50,4	36,3

Таблиця Е. 18

Порівняльний аналіз стану сформованості пізнавального компоненту дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Сприймання	2,3	32,6	65,1
Пам'ять	6,5	49,4	44,1
Увага	–	29,8	70.2
Мислення	8,2	44,5	47,3
Пізнавальна потреба	13,8	37,4	48,8
Пізнавальна активність	9.5	40,6	49,9
Рівень інтелекту	6,8	29,9	63,3

Таблиця Е.19

Порівняльний аналіз стану сформованості пізнавального компоненту дітей молодшого шкільного віку з ООП (середньостатистичне значення за трьома категоріями) (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Сприймання	4,3	31,0	64,7
Пам'ять	8,3	46,7	45,0
Увага	–	25,3	74,7
Мислення	9,8	45,6	44,6
Пізнавальна потреба	12,4	33,4	54,2
Пізнавальна активність	10,3	44,7	45,0
Рівень інтелекту	6,7	37,4	55.9

Таблиця Е. 20

Порівняльний аналіз стану сформованості пізнавального компоненту дітей із нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку (у %)

Рівні Показники	***Високий***	***Середній***	***Низький***
Сприймання	32,6	40,7	26,7
Пам’ять	25,0	53,7	21,3
Увага	12,7	48,6	38.7
Мислення	41,2	44,6	14,2
Пізнавальна потреба	18,2	47,9	33,9
Пізнавальна активність	16,4	56,7	26,9
Рівень інтелекту	29,6	55,9	14,5

Довідки про впровадження

ВИШГОРОДСЬКА РАЙОННА РАДА КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ВІДДІЛ ОСВІТИ
ВИШГОРОДСЬКОЇ РАЙОННОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
Код ЄДРПОУ 42059088
Вишгород, Київська обл., тел./факс (04596) 5-45-48
E-mail: **vish_irc@ukr.net**

«21» 05. 2026 № 44

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження:
Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»

Дана довідка засвідчує те, що результати дисертаційної роботи А.М. Боярчук «Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців» (автор : А.М. Боярчук, аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України) впроваджено впродовж 2025-2026 рр. в КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради Київської області.

Наукові висновки дисертаційного дослідження отримали схвальну оцінку колективу центру. Колективом центру, дана розробка оцінена як актуальна, враховуючи своєчасність окреслення у спеціальній психології інноваційних технологій психологічного супроводу. В роботі представлено комплексну структуру психодіагностики психології особистості молодшого школяра з ООП, згідно розробленої теоретичної моделі: розкрито особливості пізнавального, емоційного соціального, особистісно-поведінкового компонентів та окреслено рівні їх сформованості.

Обґрунтовано, розроблено та апробовано модель і систему психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців: за умов війни та у післявоєнний період. Експериментально перевірено модель психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Одержані результати експериментально-дослідної роботи дозволяють зробити висновки, що розроблений дисертантом діагностичний комплекс і

система психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців мають наукове та практичне значення і можуть бути запропонованими до впровадження у освітній процес інклюзивно-ресурсних центрів, загальноосвітніх закладів загальної середньої освіти України.

Директор
КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Вишгородської міської ради
Київської області **Жанна КОНДРАТЮК**



ДОВІДКА

видана аспіранту Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Боярчуку Андрію Миколайовичу про проведення та впровадження результатів дослідження з теми:

«Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»,

поданої на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Андрій Миколайович Боярчук упродовж 2024–2026 рр. проводив експериментальне дослідження у Полтавському навчально-реабілітаційному центрі Полтавської обласної ради, спрямоване на вдосконалення змісту та організаційних засад психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Одержані результати дослідження є вагомими для оновлення змісту, форм, методів і технологій психологічної допомоги дітям зазначеної категорії, удосконалення діяльності мультидисциплінарної команди закладу, розвитку психології особистості молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців: емоційного інтелекту , емпатії, адаптивних ресурсів, соціальної взаємодії молодших школярів з особливими освітніми потребами. Запропоновано комплекс психодіагностичних методик, систему психологічного супроводу та методичні рекомендації щодо психологічного супроводу дітей із сімей військовослужбовців в умовах сучасних соціальних викликів.

Розроблений А.М. Боярчуком психодіагностичний інструментарій і методичні рекомендації можуть бути використані практичними психологами, вчителями, соціальними педагогами та іншими фахівцями навчально-реабілітаційних центрів і закладів спеціальної освіти під час здійснення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Отримані результати впроваджено в практику роботи фахівців закладу: практичних психологів, учителів та інших спеціалістів, які забезпечують комплексний психологічний супровід дітей.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія.

Директор Любов СІЧКАР

УКРАЇНА
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
НОВОБІЛОУСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
ЧЕРНІГІВСЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Свиридовського 54, с. Новий Білоус 15501, тел./факс +380632458710, e-mail: irccn@ukr.net, код ЄДРПОУ42252023

28.05.2026р. № 01-21/102 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Боярчука Андрія Миколайовича за темою :
«*Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців*»
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Дана довідка підтверджує впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему *«Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»* в освітній процес та практичну діяльність Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Новобілоуської сільської ради Чернігівського району Чернігівської області впродовж 2025–2026 рр.

У процесі впровадження було апробовано діагностичний та методичний інструментарій, розроблений відповідно до авторської теоретичної моделі психологічного супроводу. У межах дослідження визначено особливості пізнавального, емоційного, соціального та особистісно-поведінкового компонентів розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, а також окреслено рівні їх сформованості.

У дослідженні обґрунтовано та розроблено модель психологічного супроводу дітей військовослужбовців з особливими освітніми потребами в умовах воєнного та післявоєнного періодів. Експериментально підтверджено ефективність запропонованої моделі психологічного супроводу та можливість її використання у практиці роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

Впровадження результатів дослідження в діяльність закладу сприяло удосконаленню системи психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, розширенню практичних можливостей фахівців ІРЦ та підвищенню ефективності психологічної допомоги та підтримки родин військовослужбовців.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія».

Директор Марина НІКОЛАЄВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413;
UA858201720344201004300032413 Держказначейська служба України м.Київ
МФО 820172, Код 02125591

17.08.2026 № 01-12/621

на № _____від_____

ДОВІДКА

про впровадження результатів теоретико-експериментального дослідження Андрія Боярчука з теми **«Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»**

А.М. Боярчук упродовж проходження науково-педагогічної практики здійснював упровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

У межах науково-педагогічної практики аспірантом було ознайомлено науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти з теоретичними положеннями, методичними підходами, практичними розробками та науковими інноваціями (ноу-хау), отриманими в результаті виконання дисертаційного дослідження. Представлені матеріали висвітлювали сучасні наукові підходи до психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, що виховуються в родинах військовослужбовців, а також містили авторські методичні рекомендації щодо їх практичного застосування у професійній діяльності психологів, спеціальних педагогів і фахівців інклюзивної освіти.

Матеріали дослідження були використані під час викладання освітніх компонентів, в тому числі проведення практичних занять для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійними програмами: Спеціальна освіта. Корекційна психопедагогіка; Кризова психологія; Психологія. Крім того, результати дослідження впроваджувалися у процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньо-професійними програмами: Спеціальна освіта. Корекційна психопедагогіка; Психологія.

У процесі впровадження особливу увагу було приділено ознайомленню здобувачів із сучасними науковими концепціями, авторськими методичними розробками, інноваційними технологіями та практичними рекомендаціями, що становлять наукову новизну дисертаційного дослідження. Представлені матеріали були використані під час лекційних, практичних занять, організації самостійної роботи здобувачів та обговорення професійно орієнтованих кейсів.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Проректор з наукової та інноваційної діяльності **Іван СТЕПАНЕЦЬ**

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
вул. Паторжинського, 13А, м. Дніпро, 49044, тел. (066) 3163692, (068) 3416420
e-mail: kzo.domrc@gmail.com, http://www.domrc.klasna.com, Код ЄДРПОУ 20267596

31. 07. 2026 № 01-04/131

ДОВІДКА

Боярчуку Андрію Миколайовичу про проведення та впровадження результатів дослідження з теми:
«Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»,
поданої на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності **053 Психологія**

Андрій Миколайович Боярчук упродовж 2024–2026 рр. проводив експериментальне дослідження у КЗО «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» ДОР», спрямоване на вдосконалення змісту, форм, методів та проєктування психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

У ході дослідження основною мішенню психологічного супроводу визначено особистісне благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, що розглядалося як інтегральний показник їхнього психологічного розвитку, емоційної стійкості, соціальної адаптації та здатності до конструктивної взаємодії в умовах тривалого впливу стресогенних чинників, пов'язаних із проходженням військової служби членами родини.

Одержані результати дослідження є вагомими для оновлення системи психологічного супроводу, спрямованої на підвищення рівня особистісного благополуччя молодших школярів з особливими освітніми потребами. У дослідженні визначено психологічні чинники особистісного благополуччя, зокрема розвиток емоційного інтелекту, емпатії, адаптивних ресурсів, навичок соціальної взаємодії та інших. Запропоновано комплекс психодіагностичних методик, систему психологічного супроводу молодших школярів із родин військовослужбовців в умовах сучасних соціальних викликів.

Отримані результати дослідження впроваджено в практику роботи фахівців закладу: практичних психологів, учителів та інших спеціалістів, які забезпечують комплексний психологічний супровід дітей, зокрема шляхом використання запропонованого психодіагностичного інструментарію, системи психологічного супроводу, спрямованих на розвиток особистісного благополуччя молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Директор Тетяна ДРЮК

Навчально-реабілітаційний центр «Надія»
Вишгородської міської ради
07301, Київська область, м. Вишгород, пр. Мазепи, 6-а, тел./факс: 5-49-22; ідент. код: 24220924, vrszoshnadja@i.ua
М. Вишгород

16.06.2026 р. № 43

ДОВІДКА

про проведення та впровадження результатів дослідження з теми:
«Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»,
поданої на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Андрій Миколайович Боярчук упродовж 2024–2026 рр. проводив експериментальне дослідження у Навчально-реабілітаційному центрі «Надія» Вишгородської міської Ради, спрямоване на розроблення та наукове обґрунтування психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, в умовах діяльності закладу спеціальної освіти.

Одержані результати дослідження мають важливе значення для удосконалення системи психологічного супроводу дітей зазначеної категорії, підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії фахівців закладу, розвитку психології молодших школярів з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців: а саме психологічної стійкості, емоційного інтелекту, соціальної адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами. Розроблено й апробовано комплекс психодіагностичних методик, програму психологічного супроводу, а також практичні рекомендації щодо організації психологічного супроводу дітей і їхніх сімей в умовах воєнного стану.

Розроблений А.М. Боярчуком психодіагностичний інструментарій, система супроводу та методичні рекомендації можуть бути використані практичними психологами, вчителями та іншими фахівцями закладів спеціальної й інклюзивної освіти під час організації комплексного психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Отримані результати впроваджено в практику роботи фахівців, вони використовуються під час організації психологічного супроводу, проведення психодіагностичної, консультативної й корекційно-розвиткової роботи з дітьми та їхніми родинами.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія.

Директор Володимир ДУКА

РОМАНІВСЬКА СЕЛИЩНА РАДА
ЖИТОМИРСЬКОГО РАЙОНУ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСТІ
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
вул. Шевченка,30, селище Романів, Житомирська обл., 13001,
romanivirc@gmail.com, код ЄДРПОУ 42296359

Від 02.09.2026 р. № 18/01-10 на № від

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Боярчука Андрія Миколайовича за темою :
«Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців»
поданої на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Дана довідка видана Боярчуку Андрію Миколайовичу в підтвердження впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему «Особливості психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців» у освітній процес впродовж 2025-2026 рр. в «Інклюзивно-ресурсному центрі» Романівської селищної ради Житомирського району Житомирської області.

На основі отриманих даних теоретико-експериментального дослідження А.М. Боярчуком обґрунтовано актуальність дослідження психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, а також розкрито особливості пізнавального компонента, емоційного компонента, соціального компонента, особистісно-поведінкового компонента особистісного розвитку молодших школярів з ООП та окреслено рівні їх сформованості.

У результаті проведеного дослідження було теоретично обґрунтовано та розроблено модель психологічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців, з урахуванням специфіки функціонування в умовах воєнного стану та у післявоєнний період. Розроблена модель спрямована на забезпечення комплексної психолого-педагогічної підтримки дітей, підвищення рівня їхньої емоційної стійкості, соціальної адаптації та розвитку комунікативної взаємодії в умовах кризових викликів.

Експериментальна перевірка ефективності моделі психологічного супроводу здійснювалася шляхом упровадження результатів дослідження в освітній процес ІРЦ. Упровадження результатів дослідження дало змогу підвищити ефективність психолого-педагогічної підтримки дітей зазначеної категорії та забезпечити більш цілісний підхід до їхнього особистісного розвитку й соціальної адаптації.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України з метою здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 – Психологія.

Директор
ІРЦ Романівської селищної ради



Ірина ГНАТЮК