

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ХОТЕНЮК ІГОР МИХАЙЛОВИЧ

УДК 159.922.76:376-056.36-053.5:316.356.2-054.73(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВНУТРІШНЬО
ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ

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



I. М. Хотенюк

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук
Ярмола Наталія Анатоліївна

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Хотенюк І. М. Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами. – 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.

У дисертації розкрита актуальна проблема теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки технології психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України спричинила одну з наймасштабніших гуманітарних криз у Європі від часів Другої світової війни, прямим наслідком якої стало вимушене внутрішнє переміщення мільйонів людей. Серед них особливе місце посідають родини, які виховують дітей з особливими освітніми потребами: для них утрата звичного середовища поєднується з руйнуванням системи спеціалізованої допомоги, до якої дитина була долучена за попереднім місцем проживання. Це актуалізує потребу в науковому обґрунтуванні психолого-педагогічного супроводу таких родин.

Вимушене переміщення руйнує усталені маршрути психолого-педагогічної підтримки, обмежує доступ до корекційно-розвиткових послуг, погіршує психоемоційний стан батьків і дітей, посилює ризики соціальної ізоляції та дезадаптації. Незважаючи на наявність нормативно-правових механізмів підтримки внутрішньо переміщених осіб та розвиток інклюзивної освіти, проблема комплексного психолого-педагогічного супроводу саме внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами до цього часу залишалася недостатньо дослідженою.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка технології психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

У роботі здійснено комплексний аналіз сучасних наукових підходів до проблем внутрішнього переміщення, психологічної адаптації, сімейної резильєнтності, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин. На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень уточнено понятійний апарат дослідження, визначено сутність психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами як комплексної міждисциплінарної діяльності, спрямованої на забезпечення психологічної, соціальної та освітньої адаптації родини шляхом активізації її внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Теоретичним підґрунтям дослідження стали концепції стресу й копінгу, екологічна теорія розвитку, теорія сімейних систем, концепція сімейної резильєнтності, теорії соціально-психологічної адаптації, сучасні підходи до розуміння вразливості та інтерсекційності, а також принципи інклюзивного й травмоутливого підходів. Обґрунтовано, що внутрішньо переміщені родини дітей з особливими освітніми потребами характеризуються поєднанням ситуативної та диспозиційної вразливості, що формує особливий комплекс психологічних, соціальних та освітніх потреб і потребує цілісної системи психолого-педагогічного супроводу.

У ході емпіричного дослідження визначено соціально-демографічні, психологічні та освітні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, досліджено рівень їхньої адаптованості, психологічного стресу, тривожності, особливості функціонування сімейної системи, освітні запити та потреби в отриманні психолого-педагогічної допомоги. Встановлено, що найбільш суттєвими проблемами досліджуваної категорії родин є порушення доступу до спеціальних освітніх і корекційно-розвиткових послуг, високий рівень психоемоційного напруження батьків,

труднощі соціальної інтеграції, дефіцит соціальної підтримки, економічні труднощі та інформаційні бар'єри щодо отримання необхідних послуг.

На підставі результатів констатувального етапу дослідження визначено критерії, показники та рівні адаптованості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, розроблено їх типологію, що стала основою для диференціації психолого-педагогічного супроводу. Запропонований підхід дозволив враховувати індивідуальні особливості кожної родини, її ресурси, труднощі та рівень адаптації до нових умов життя.

Основним результатом дослідження стало розроблення структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами. Модель побудовано на засадах системності, комплексності, партнерської взаємодії, індивідуалізації, ресурсного підходу, міжвідомчої співпраці та травмоцутливості. Вона охоплює цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний і діагностико-результативний компоненти, визначає принципи, функції, етапи та механізми реалізації супроводу.

На основі розробленої моделі створено технологію психолого-педагогічного супроводу, яка передбачає поетапну організацію роботи з родиною, починаючи від первинної діагностики та оцінювання потреб до реалізації індивідуалізованої програми підтримки, моніторингу її результативності та подальшого супроводу. Розроблена програма інтегрує психологічні, педагогічні, соціальні та консультативні заходи, спрямовані на підвищення адаптивних можливостей родини, розвиток батьківської компетентності, зміцнення сімейної резильєнтності, забезпечення доступу до освітніх послуг та формування ефективної взаємодії між родиною й фахівцями.

Ефективність запропонованої технології підтверджено результатами формувального експерименту. Встановлено позитивну динаміку показників психологічної адаптації батьків, зниження рівня стресу та тривожності,

покращення сімейної взаємодії, підвищення активності родин у використанні ресурсів громади, покращення взаємодії із закладами освіти та інклюзивно-ресурсними центрами, а також підвищення загального рівня адаптованості родин до нових умов життя.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, яка інтегрує інклюзивний, ресурсний і травмочутливий підходи; досліджено соціально-демографічну та психологічну характеристику таких родин; визначено їхні освітні, психологічні та соціальні потреби; виявлено чинники, бар'єри та ресурси їх адаптації й інтеграції; розроблено типологію внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами за рівнем адаптованості, алгоритм і технологію психолого-педагогічного супроводу та диференційовану за типами родин програму супроводу. Удосконалено зміст, форми та методи психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення. Подальшого розвитку набули наукові уявлення про психологічні особливості, потреби, ресурси та механізми адаптації внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розробленої технології психолого-педагогічного супроводу в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, закладів дошкільної та загальної середньої освіти, центрів професійного розвитку педагогічних працівників, психологічних служб, установ соціального захисту населення, громадських організацій, які здійснюють підтримку внутрішньо переміщених осіб. Розроблений діагностичний інструментарій, програма супроводу та методичні рекомендації можуть бути використані у професійній підготовці, післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації практичних психологів, спеціальних педагогів, соціальних педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних

центрів та інших спеціалістів, які працюють із внутрішньо переміщеними родинами.

Результати дослідження підтверджують ефективність запропонованої технології психолого-педагогічного супроводу та доцільність її впровадження у практику діяльності закладів освіти й установ, що забезпечують підтримку внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, внутрішньо переміщені родини, діти з особливими освітніми потребами особливі освітні потреби, психолого-педагогічний супровід, інклюзивно-ресурсний центр, спеціальний заклад освіти, заклад освіти з інклюзивним навчанням, інклюзивне навчання, тривожність, стрес, воєнний стан, соціальна адаптація, адаптація, сімейна резильєнтність, психологічна підтримка, травмоутливий підхід, технологія супроводу.

ABSTRACT

Khoteniuk I. M. Psychological and Pedagogical Support of Internally Displaced Families of Children with Special Educational Needs. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 05 Social and Behavioural Sciences, specialty 053 Psychology. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

The dissertation addresses the topical problem of the theoretical substantiation, development, and experimental verification of a technology of psychological and pedagogical support for internally displaced families raising children with special educational needs.

The full-scale armed aggression of the Russian Federation against Ukraine caused one of the largest humanitarian crises in Europe since the Second World War, a direct consequence of which was the forced internal displacement of millions of people. Among them, a special place is occupied by families raising children with special educational needs: for such families, the loss of the familiar environment is combined with the destruction of the system of specialized assistance in which the child had been involved at the previous place of residence. This makes the need for a scientific substantiation of the psychological and pedagogical support of such families particularly relevant. Forced displacement destroys the established routes of psychological and pedagogical support, limits access to correctional and developmental services, worsens the psycho-emotional state of parents and children, and increases the risks of social isolation and maladjustment. Despite the existence of legal mechanisms for supporting internally displaced persons and the development of inclusive education, the problem of comprehensive psychological and pedagogical support specifically for internally displaced families of children with special educational needs has, until now, remained insufficiently investigated.

The aim of the study is the theoretical substantiation, development, and experimental verification of a technology of psychological and pedagogical support for internally displaced families of children with special educational needs.

The work provides a comprehensive analysis of contemporary scientific approaches to the problems of internal displacement, psychological adaptation, family resilience, and the psychological and pedagogical support of children with special educational needs and their families. Based on a synthesis of domestic and foreign research, the conceptual apparatus of the study has been clarified, and the essence of the psychological and pedagogical support of internally displaced families of children with special educational needs has been defined as a comprehensive interdisciplinary activity aimed at ensuring the psychological, social, and educational adaptation of the family through the activation of its internal and external resources.

The theoretical basis of the study comprises the concepts of stress and coping, the ecological theory of development, family systems theory, the concept of family resilience, theories of socio-psychological adaptation, contemporary approaches to understanding vulnerability and intersectionality, as well as the principles of the inclusive and trauma-sensitive approaches. It has been substantiated that internally displaced families of children with special educational needs are characterized by a combination of situational and dispositional vulnerability, which forms a particular complex of psychological, social, and educational needs and requires a holistic system of psychological and pedagogical support.

In the course of the empirical study, the socio-demographic, psychological, and educational characteristics of internally displaced families of children with special educational needs were determined; their level of adaptedness, psychological stress, and anxiety, the features of family-system functioning, educational requests, and needs for psychological and pedagogical assistance were investigated. It was established that the most significant problems of the studied category of families are the disruption of access to special educational and correctional-developmental services, a high level of parental psycho-emotional tension, difficulties of social

integration, a deficit of social support, economic difficulties, and informational barriers to obtaining the necessary services.

Based on the results of the ascertaining stage of the study, the criteria, indicators, and levels of adaptedness of internally displaced families of children with special educational needs were determined, and their typology was developed, which became the basis for the differentiation of psychological and pedagogical assistance. The proposed approach made it possible to take into account the individual characteristics of each family, its resources, difficulties, and level of adaptation to the new living conditions.

The main result of the study was the development of a structural-functional model of psychological and pedagogical support for internally displaced families of children with special educational needs. The model is built on the principles of systemic and comprehensive character, partnership interaction, individualization, a resource-based approach, interagency cooperation, and trauma sensitivity. It encompasses the target, theoretical-methodological, content, organizational-technological, and diagnostic-resultative components and defines the principles, functions, stages, and mechanisms of implementing the support.

On the basis of the developed model, a technology of psychological and pedagogical support was created, which provides for a stage-by-stage organization of work with the family – from initial diagnosis and needs assessment to the implementation of an individualized support programme, the monitoring of its effectiveness, and further support. The developed programme integrates psychological, pedagogical, social, and counselling measures aimed at increasing the family's adaptive capacities, developing parental competence, strengthening family resilience, ensuring access to educational services, and forming effective interaction between the family and specialists.

The effectiveness of the proposed technology was confirmed by the results of the formative experiment. A positive dynamic was established in the indicators of parents' psychological adaptation: a reduction in the level of stress and anxiety, an improvement in family interaction, an increase in families' activity in using

community resources, an improvement in interaction with educational institutions and inclusive resource centres, and an increase in the overall level of families' adaptedness to the new living conditions.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time, a structural-functional model of psychological and pedagogical support for internally displaced families of children with special educational needs, integrating the inclusive, resource-based, and trauma-sensitive approaches, has been theoretically substantiated and developed; the socio-demographic and psychological characteristics of such families have been investigated; their educational, psychological, and social needs have been identified; the factors, barriers, and resources of their adaptation and integration have been determined; a typology of internally displaced families of children with special educational needs according to their level of adaptedness, an algorithm and a technology of psychological and pedagogical support, and a support programme differentiated by family type have been developed. The content, forms, and methods of psychological and pedagogical support of families of children with special educational needs under conditions of forced displacement have been improved. Scientific understanding of the psychological characteristics, needs, resources, and mechanisms of adaptation of internally displaced families of children with special educational needs has been further developed.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the developed technology of psychological and pedagogical support in the work of inclusive resource centres, preschool and general secondary education institutions, centres for the professional development of pedagogical staff, psychological services, social protection institutions, and non-governmental organizations that provide support to internally displaced persons. The developed diagnostic tools, the support programme, and the methodological recommendations can be used in professional training, postgraduate education, and the in-service professional development of practical psychologists, special educators, social educators,

specialists of inclusive resource centres, and other professionals working with internally displaced families.

The results of the study confirm the effectiveness of the proposed technology of psychological and pedagogical support and the expediency of its implementation in the practice of educational institutions and organizations that provide support to internally displaced families of children with special educational needs.

Keywords: internally displaced persons, internally displaced families, children with special educational needs special educational needs, psychological and pedagogical support, inclusive resource center, special educational institution, educational institution with inclusive education, inclusive education, anxiety, stress, martial law, social adaptation, adaptation, family resilience, psychological support, trauma-sensitive approach, support technology.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України категорії «Б»

1. Хотенюк І. Внутрішньо переміщені родини, які мають дітей з особливими освітніми потребами, як об'єкт соціально-психологічного аналізу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. Вип. 1(24). С. 237–248. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.251>
2. 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. № 2(118). С. 193–202. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.258>
3. Хотенюк І. Психологічні особливості внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 2(118). С. 168–180. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.237>
4. Хотенюк І. Модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2026. Вип. 1(28). С. 308–319. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.330>
5. Хотенюк І. Особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням з внутрішньо переміщеними родинами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. № 2(122). С. 361–374. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.348>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Хотенюк І. М. Проблема соціальної адаптації внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни : матеріали IX Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології* (м. Київ, 25–26 жовт. 2023 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. С. 535–537. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12145>

7. Хотенюк І. М. Соціальна адаптація як об'єкт наукового дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни : матеріали Всеукр. конф. молодих вчених* (м. Київ, 29 лют. 2024 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С. 88–93. URL: <https://lnk.ua/QwX914Z1W>

8. Хотенюк І. М. Психологічна підтримка як важливий вид психологічної допомоги внутрішньо переміщеним родинам, які мають дітей з особливими освітніми потребами. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації : матеріали X Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології* (м. Київ, 24–25 жовт. 2024 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С. 420–423. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112/>

9. Хотенюк І. М. Мультидисциплінарний підхід у супроводі ВПО-родин дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри : матеріали XI Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології* (м. Київ, 23–24 жовт. 2025 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 423–427. URL: <https://lnk.ua/DLte9QlPL>

10. Хотенюк І. М. Проблема соціальної адаптації внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни : матеріали Всеукр. конф. молодих вчених* (м. Київ, 2025 р.) Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 68–69 <https://ispukr.org.ua/?p=14323>

11. Хотенюк І. М. Результати дослідження щодо психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів : матеріали Всеукр. конф. молодих вчених* (м. Київ, 2026 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026. С. 47–48. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=15599>

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН.....	26
1.1. Внутрішньо переміщені особи як суб'єкти психолого-педагогічного супроводу	26
1.2. Психологічні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами	36
1.3. Теоретичні підходи до психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами.....	48
1.4. Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами.....	58
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ПОТРЕБ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН ДІТЕЙ З ООП.....	69
2.1. Організація та методика експериментального дослідження	69
2.2. Соціально-демографічна та психологічна характеристика внутрішньо переміщених родин дітей з ООП.....	81
2.3. Діагностика освітніх, психологічних та соціальних потреб внутрішньо переміщених родин дітей з ООП.....	89
2.4. Чинники, бар'єри та ресурси адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених родин дітей з ООП.....	92
2.5. Типологія внутрішньо переміщених родин за рівнем адаптованості та узагальнення результатів дослідження	97
2.6. Статистичний аналіз та перевірка взаємозв'язків результатів дослідження	101
Висновки до другого розділу	107
РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВПО РОДИН ДІТЕЙ З ООП.....	109

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування технології психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з особливими освітніми потребами.....	109
3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з особливими освітніми потребами	122
3.3. Аналіз ефективності програми психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з ООП.....	126
Висновки до третього розділу.....	133
ВИСНОВКИ.....	135
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	138
ДОДАТКИ.....	161

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВПО – внутрішньо переміщені особи

ООП – особливі освітні потреби

СЗЗСО – спеціальний заклад загальної середньої освіти;

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Збройна агресія російської федерації проти України та повномасштабне вторгнення зумовили масове вимушене внутрішнє переміщення населення. Внутрішньо переміщені особи (ВПО) становлять одну з найбільш уразливих соціальних груп, а серед них особливе місце посідають родини, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Такі родини зазнають подвійного, кумулятивного впливу стресогенних чинників: хронічного стресу, пов'язаного з вихованням дитини з порушеннями розвитку, і гострого травматичного стресу вимушеного переміщення.

Переміщення руйнує усталений маршрут допомоги дитині з ООП (облік в інклюзивно-ресурсному центрі, корекційно-розвиткові послуги, освітній маршрут), знищує соціальну мережу підтримки родини, погіршує її матеріальне становище та психоемоційний стан батьків, що підвищує ризик дезадаптації дитини. Водночас чинна нормативно-правова база (закони України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про освіту», Положення про інклюзивно-ресурсний центр) створює інституційні рамки підтримки, проте не забезпечує цілісного психолого-педагогічного супроводу саме цієї категорії родин.

Ступінь розробленості проблеми. У загальній, соціальній і віковій психології накопичено значний доробок щодо вивчення вимушеної міграції та внутрішнього переміщення. Соціально-демографічні та соціально-психологічні аспекти вимушеного переселення розкрито в працях О. Близової, Е. Лібанової, О. Малиновської, М. Слюсаревського, І. Тітар [12; 13; 60; 67; 114; 115; 128]; психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб, проблеми їхньої адаптації, акультурації та надання їм психологічної допомоги досліджували Н. Бойко, Н. Кривоконь, Л. Смокова, Ю. Хачатурян, Т. Титаренко [15; 57; 117; 122; 134], серед зарубіжних науковців – Дж. Беррі, М. Богіч, С. Вейн [154; 155; 157; 200]. Теоретичним підґрунтям вивчення

реагування особистості й родини на кризові події слугують концепції стресу й копінгу (Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Фолкман [175; 189]), сімейних систем (М. Боуен, С. Мінухін [74; 158; 159]) і сімейної резильєнтності (Ф. Волш, Дж. Паттерсон, М. Унгар [183; 196; 198; 199]), а також дослідження резильєнтності особистості Г. Лазос, О. Чиханцової [59; 145].

У спеціальній психології проблеми родин, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, досліджено в аспектах психологічних особливостей батьків і батьківсько-дитячих взаємин, емоційних станів та емоційного вигорання батьків, психологічної допомоги й консультування родин (В. Кобильченко, І. Омельченко, І. Орленко, М. Мушкевич, О. Реброва, Д. Шульженко, К. Островська, І. Сухіна, Г. Хворова, Т. Ілляшенко, Г. Соколова [38; 44; 81; 85; 88; 102–105; 118; 123; 135; 148]; П. Слоупер, С. Тернер, А. Вудман [191; 205]). Теоретичні та прикладні засади психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин розроблено у працях К. Бужинецької, О. Бабяк, Н. Баташевої, В. Кобильченко, А. Колупасєвої, С. Миронової, І. Орленко, В. Синьова, Т. Скрипник, Л. Прохоренко, О. Чеботарьової, Н. Ярмоли, [9; 11; 18; 43; 46; 47; 49; 50; 72; 85; 95; 109; 111; 142; 150]. Становище дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин в умовах війни, зміст і форми психологічної допомоги їм висвітлено в дослідженнях О. Бабяк, К. Бужинецької, Н. Баташевої, Л. Прохоренко, Д. Прохоренко, В. Панка, Т. Скрипник [90; 93; 94; 190] та в аналітичних матеріалах міжнародних організацій [164].

Проте проблема психолого-педагогічного супроводу родин, які одночасно є внутрішньо переміщеними й виховують дитину з ООП, досі не була предметом цілісного наукового дослідження.

Актуальність дослідження зумовлена потребою розв'язання суперечностей між: зростанням кількості внутрішньо переміщених родин дітей з ООП і недостатнім науково-методичним забезпеченням їх психолого-педагогічного супроводу; відсутністю системної роботи з ВПО та з родинами

дітей з ООП і браком цілісної технології, що інтегрує обидва напрями; потребою практики в диференційованому супроводі й браком відповідного інструментарію. Необхідність розв'язання цих суперечностей зумовила вибір теми дослідження.

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

Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за комплексною темою «Педагогічні технології оптимізації інклюзивного навчання в закладах освіти» (2023–2025 рр.) (Державний реєстраційний номер 0124U000467).

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

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка технології психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми, визначити психологічні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з ООП та розробити структурно-функціональну модель їхнього супроводу.

2. Розробити програму експериментального дослідження та діагностичний комплекс; виявити стан адаптованості родин, їхні потреби, бар'єри та ресурси.

3. Визначити критерії, показники й рівні адаптованості внутрішньо переміщених родин дітей з ООП та розробити їх типологію.

4. Розробити технологію та програму психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП, диференційовану за типами родин.

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої технології та програми супроводу.

Об'єкт дослідження – процес психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з ООП буде ефективним за умов, якщо він: ґрунтується на структурно-функціональній моделі, що інтегрує інклюзивний і травмочутливий підходи; здійснюється диференційовано відповідно до типу родини за рівнем адаптованості; реалізується як цілісна технологія командою фахівців у партнерстві з родиною та з опорою на її ресурси.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: системний (Л. фон Берталанфі [156]), екологічний, сімейно-центрований, ресурсний, біопсихосоціальний, інклюзивний і травмочутливий підходи; концепції стресу й копінгу (Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Фолкман [175; 189]); екологічна теорія розвитку У. Бронфенбреннера [161]; теорія сімейних систем (М. Боуен [158; 159]) і концепція сімейної резильєнтності (Ф. Волш, Дж. Паттерсон [183; 198; 199]); теорії соціально-психологічної адаптації та акультурації (Дж. Беррі, О. Блинова, М. Слюсаревський [13; 114; 154]); концепція вразливості (К. Маккензі, В. Роджерс, С. Доддс, Ф. Луна [177; 178]); положення про травмоінформований та інклюзивний підходи в наданні психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (А. Душка, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, І. Орленко, В. Панок, Л. Прохоренко, Г. Соколова, Т. Скрипник, О. Таранченко, З. Удич, Н. Ярмола) [32; 49; 51; 72; 89; 94; 95; 111; 118; 131; 152]; теоретичні та емпіричні дослідження психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами (О. Бабяк, К. Бужинецька, Н. Баташева, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, І. Омельченко, В. Панок,

Л. Прохоренко, Т. Скрипник, І. Сухіна, О. Таранченко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола) [9; 11; 18; 38; 44; 48; 51; 89; 95; 111; 123; 142; 151; 182].

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел, моделювання (для обґрунтування теоретичних засад і побудови моделі); емпіричні – спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичні методики (шкала особистісної тривожності Ч. Спілбергера, методика визначення психологічного стресу PSM-25, тест тривожності Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен, карта спостереження, авторська анкета), психолого-педагогічний експеримент у єдності констатувального, формувального й контрольного етапів (для вивчення особливостей родин і перевірки ефективності програми); методи математичної статистики – ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, χ^2 -критерій Пірсона.

Вірогідність і обґрунтованість результатів дослідження забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень; використанням комплексу теоретичних та емпіричних методів, адекватних меті, об'єкту, предмету й завданням дослідження; застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик; поєднанням кількісного та якісного аналізу даних; зіставністю експериментальної та контрольної груп; перевіркою статистичної значущості результатів методами математичної статистики (ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, χ^2 -критерій Пірсона).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними класами, а також інклюзивно-ресурсних центрів, розташованих у м. Києві, м. Дніпрі, Київській, Полтавській областях, які є приймаючими громадами для родин, переміщених із тимчасово окупованих і прифронтових територій. На констатувальному етапі дослідження взяли участь 30 внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей молодшого шкільного віку (7–10 років) з порушеннями інтелектуального розвитку. До формувального етапу

експерименту (вересень 2025 р. – травень 2026 р.) було залучено 60 родин, розподілених на експериментальну (ЕГ, n = 30) і контрольну (КГ, n = 30) групи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в роботі: **вперше:**

- теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП, що інтегрує інклюзивний, ресурсний і травмочутливий підходи та поєднує цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний і діагностико-результативний компоненти;

- досліджено соціально-демографічну та психологічну характеристику внутрішньо переміщених родин дітей з ООП, що засвідчила поєднання ситуативної та диспозиційної вразливості таких родин (виражене психоемоційне неблагополуччя батьків, підвищена тривожність дітей, регрес раніше сформованих навичок, руйнування освітнього маршруту дитини);

- визначено та систематизовано освітні, психологічні та соціальні потреби внутрішньо переміщених родин дітей з ООП і стан їх задоволення;

- виявлено чинники, бар'єри та ресурси адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених родин дітей з ООП;

- визначено критерії (когнітивно-освітній, психоемоційний, організаційно-процесуальний), показники й рівні адаптованості та розроблено типологію внутрішньо переміщених родин дітей з ООП за рівнем адаптованості (ресурсні, ситуативно вразливі та вразливі родини);

- розроблено алгоритм психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП, а на його основі – технологію та диференційовану за типами родин програму супроводу, ефективність яких експериментально підтверджено;

удосконалено зміст, форми й методи психолого-педагогічного супроводу родин дітей з ООП в умовах вимушеного переміщення;

набули подальшого розвитку наукові уявлення про вразливість (ситуативну й диспозиційну) внутрішньо переміщених родин дітей з ООП, про їхні потреби, бар'єри та ресурси адаптації.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені технологія, програма, діагностичний інструментарій і методичні рекомендації можуть бути впроваджені в діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, закладів дошкільної та загальної середньої освіти, психологічних служб, що працюють із внутрішньо переміщеними родинами дітей з ООП. Матеріали дослідження можуть використовуватися у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації практичних психологів, спеціальних і соціальних педагогів.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи Спеціальної школи I–II ступенів № 12 Дарницького району м. Києва (довідка № 298 від 08.09.2026 р.), Інклюзивно-ресурсного центру № 3 Деснянського району м. Києва (довідка № 35 від 07.09.2026 р.), Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради» (довідка №01-04/130 від 31.07.2026 р.), Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради (довідка № 894 від 26.07.2026 р.), Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 6012 від 01.07.2026 р.). Довідки про впровадження результатів дослідження подано в додатку Л.

Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві. Наукові результати, представлені у фахових статтях [137–140], одержано здобувачем самостійно. У статті «Роль психолога у підтримці внутрішньо переміщених родин з дітьми з особливими освітніми потребами: міждисциплінарний підхід», підготовленій у співавторстві з науковим керівником Н. Ярмолою [151], доробок здобувача полягає у висвітленні неоднорідності та складності такої категорії осіб, як ВПО, зокрема родин, які

мають дітей з особливими освітніми потребами; обґрунтуванні множинної вразливості таких сімей, зумовленої не лише вимушеним переселенням, а й психологічною травматизацією, соціальною ізоляцією та складнощами з доступом до освітніх і медичних послуг; визначенні ролі психолога як центральної фігури підтримки, діяльність якого виходить за межі традиційного консультування і передбачає координацію міждисциплінарної взаємодії, фасилітацію командної роботи, участь у створенні індивідуальних освітніх маршрутів та підтримку батьків у кризових станах. Доробок наукового керівника полягає в постановці проблеми, визначенні концептуальних засад міждисциплінарного підходу до підтримки внутрішньо переміщених родин, науковому редагуванні та узагальненні висновків статті.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення й результати дослідження оприлюднено та обговорено на: міжнародних конгресах і конференціях: IX Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (Київ, 2023), X Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (Київ, 2024), XI Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (Київ, 2025), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (Київ, 2025); всеукраїнських науково-практичних конференціях і форумах: «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (2023), II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (2025), Всеукраїнському форумі «Освіта майбутнього: дошкілля, інклюзія, інновації» (2025); всеукраїнських конференціях молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України: «Діти з особливими освітніми потребами в умовах

сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги» (Київ, 2023), «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (Київ, 2024), «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). Відомості про апробацію результатів дисертації подано в додатку Б.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 11 наукових публікаціях, із них: 5 статей у наукових фахових виданнях України категорії «Б» (4 одноосібні та 1 у співавторстві) та 6 публікацій апробаційного характеру (тези доповідей у збірниках матеріалів міжнародних конгресів і всеукраїнських конференцій). Список публікацій здобувача подано в додатку А.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (206 найменувань, з них 53 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 210 сторінок, з них основний текст викладено на 121 сторінці. Робота містить 34 таблиці (31 в основному тексті та 3 у додатках) та 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН

1.1. Внутрішньо переміщені особи як суб'єкти психолого-педагогічного супроводу

У сучасному науковому й правовому дискурсі поняття «внутрішньо переміщена особа» (ВПО) має чітко окреслений зміст. Відповідно до статті 1 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [1]. Ключовою юридичною ознакою цього статусу є вимушеність переміщення за умови його збереження в межах державних кордонів країни.

На міжнародному рівні концептуальні засади розуміння внутрішнього переміщення закладено в Керівних принципах ООН з питань внутрішнього переміщення (1998), які тлумачать ВПО як осіб, змушених залишити свої домівки, зокрема внаслідок збройного конфлікту чи його загрози, але які – на відміну від біженців – не перетинають міжнародно визнаного державного кордону [169]. Саме ця ознака відмежовує внутрішньо переміщених осіб від біженців і добровільних мігрантів: вимушеність переміщення зближує їх із біженцями, а збереження громадянства та перебування в межах власної держави – відрізняє. Унаслідок цього держава залишається основним суб'єктом, відповідальним за захист прав і задоволення потреб переміщеного населення.

Масштаб внутрішнього переміщення в Україні після початку повномасштабного вторгнення набув безпрецедентного характеру. За даними Інформаційно-обчислювального центру Міністерства соціальної політики України, наприкінці 2025 року в державі було офіційно зареєстровано близько 4,6 млн внутрішньо переміщених осіб, із яких понад 830 тис. становили діти віком до 18 років. Згідно з оцінками Міжнародної організації з міграції (МОМ), що ґрунтуються на репрезентативних опитуваннях населення, фактична чисельність ВПО оцінюється приблизно в 3,7 млн осіб. Розбіжність між реєстраційними та оцінковими показниками пояснюється динамічністю процесів переміщення, повернення й повторного переміщення, а також тим, що частина переселенців не оформлює офіційного статусу. Найбільші частки ВПО зосереджено у східних, прифронтових та центральних областях, а також у столиці.

Внутрішньо переміщені особи становлять особливо вразливу соціальну категорію, що зумовлено сукупністю чинників: раптовою втратою житла, майна й засобів до існування, розривом усталених соціальних зв'язків, необхідністю адаптації до нового середовища, невизначеністю майбутнього та переживанням травматичного досвіду війни. Вразливість окремих підгруп ВПО – людей похилого віку, осіб з інвалідністю, багатодітних і малозабезпечених родин, самотніх батьків, а також родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, – суттєво посилюється внаслідок накладання кількох несприятливих обставин одночасно.

Аналізуючи дослідження, нами було з'ясовано, що проблема внутрішньо переміщених осіб (ВПО) є предметом активних міждисциплінарних досліджень у вітчизняній науці, що інтенсифікувалися після 2014 року і набули особливої гостроти з початком повномасштабного вторгнення у 2022 році.

Зокрема, теоретичне підґрунтя роботи з переміщеними особами у воєнний та кризовий період сформулювали у своїх працях А. Капська, В. Панок та ін. [40; 90].

Значна кількість наукових досліджень окреслює окремі аспекти проблеми внутрішньої міграції в кризові періоди. Соціальні аспекти проблеми вимушеного переміщення розкривають О. Балакірєва, Е. Лібанова, О. Малиновська, В. Надрага, У. Садова, І. Тітар [10; 60; 67; 83; 107; 108; 128]; нормативно-правові засади соціального захисту внутрішньо переміщених осіб визначено в законодавстві України та міжнародних документах [1; 6]; питання соціального супроводу та психосоціальної допомоги сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема внаслідок воєнних дій, висвітлено у працях А. Капської, А. Дулі, М. Лехолетової, А. Нємцової [26; 31; 40; 54].

Розглядаючи виключну необхідність підтримки осіб, що пережили травмуючі події, Т. Титаренко визначає психологічний супровід як різновид психосоціальної підтримки, що є спеціально організованою й змодельованою діяльністю і характеризується тривалістю та систематичністю [127].

На думку Ю. Луценка – «першочерговими у надзвичайних ситуаціях стають саме соціально-педагогічні послуги, а вже після нормалізації соціально-побутових та економічних питань актуальними стають питання психічного здоров'я...» [35].

Здійснений нами аналіз наукового доробку дає змогу виокремити кілька основних напрямів вивчення цієї проблематики: демографічно-соціально-економічний [10; 60; 67; 107; 173], соціологічний [83; 116; 128], соціально-психологічний [12; 13; 15; 114; 115; 117; 134; 154], психолого-травматологічний [57; 90; 122; 153; 157; 200] та психолого-педагогічний [18; 44; 93–95; 142; 187]. Виокремлені напрями є ключовими для комплексного вивчення психотравм, соціальної адаптації та кризових станів. Їхній синтез дозволяє глибоко дослідити як індивідуальні реакції, так і суспільні зміни.

Демографічні, соціально-економічні та політико-управлінські аспекти переміщення активно досліджують науковці НАН України, зокрема Е. Лібанова, О. Малиновська, У. Садова [60; 67; 107; 108]. Е. Лібанова здійснила оцінку масштабів переселення, охарактеризувала основні загрози, спричинені масовим переміщенням, і запропонувала шляхи розв'язання

проблем ВПО [60]. Дослідниця О. Малиновська, спираючись на Керівні принципи ООН з питань внутрішнього переміщення та зарубіжний досвід, обґрунтувала основні напрями державної політики щодо внутрішньо переміщених осіб [67]. Концептуальні засади формування і розвитку соціально-економічної захищеності мігрантів окреслено в роботах Е. Лібанової, О. Малиновської, В. Надраги [60; 67; 68; 83; 108].

Слід відмітити, що соціологічний напрям нашої проблематики зосереджено на поняттях адаптації та інтеграції ВПО. Зокрема, в українській соціологічній та соціально-психологічній думці ці питання досліджували О. Блинова, Е. Лібанова, І. Тітар [12; 13; 60; 128].

В свою чергу, І. Тітар визначила зміст і критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб та умови скасування статусу переселенця. У межах цього напрямку увагу приділено взаємодії переселенців із новим середовищем, їхньому соціальному захисту та трансформації ідентичності. Поруч з цим, М. Ніколайчук зазначає, що внутрішньо переміщені особи – це «специфічна цільова група реалізації міграційної політики, якій притаманні різноманітні ознаки, детерміновані особливими потребами, особистісними характеристиками та впливами зовнішнього середовища.

Соціально-психологічний напрям представлено передусім працями з психології міграції та адаптації вимушених переселенців. Так, дослідники наголошують, що ВПО переживають психологічний стрес, зумовлений втратою звичного середовища, соціального статусу й відчуття безпеки, а їхня адаптація має багаторівневий характер [15; 57]. В свою чергу М. Слюсаревський та О. Блинова розглядають міграцію як чинник трансформації особистості та її ідентичності [12; 114]. Соціально-психологічну адаптацію розглядають як інтеграцію особи в соціальне оточення та нове середовище, що передбачає її долучення до соціальної ієрархії та має неперервний характер [12; 13].

Окремий потужний напрям становлять дослідження травматичного досвіду, психічного здоров'я та психологічного відновлення ВПО. Колектив

Інституту соціальної та політичної психології НАПН України під науковим керівництвом Т. Титаренко (співавтори М. Дворник, В. Климчук, Ю. Гундертайло, Б. Лазоренко, Т. Ларіна) розробив соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій та моделі соціально-психологічного супроводу [122]. Питання надання психологічної допомоги переселенцям висвітлювала, зокрема, Г. Лазос (на прикладі роботи з переселенцями з Криму).

Найближчим до проблематики нашого дослідження є напрям, присвячений дітям з родин ВПО та їхньому психолого-педагогічному супроводу. Особливості адаптації дітей вимушених переселенців вивчав Ю. Хачатурян [134]. Низку його праць присвячено адаптації дітей ВПО до закладів дошкільної та загальної середньої освіти, психоемоційним і поведінковим наслідкам переміщення (гострі та хронічні стресові реакції, емоційна дезадаптація, труднощі входження в новий шкільний колектив, зниження навчальної мотивації), а також психосоціальної допомозі переміщеним сім'ям з дітьми. Значний внесок у вивчення соціалізації та психологічної стійкості (резильєнтності) ВПО-підлітків роблять Т. Титаренко та її колеги [122; 127]. Ці дослідження засвідчують, що діти з родин ВПО становлять особливо вразливу групу, яка потребує цілеспрямованого супроводу.

Здійснений нами аналіз джерел, вказує на те, що з психологічного погляду вимушене переміщення є комплексним стресогенним чинником, що зачіпає всі рівні функціонування особистості. Таке розуміння ґрунтується на класичних теоріях стресу: Г. Сельє обґрунтував концепцію загального адаптаційного синдрому, згідно з якою тривала дія стресорів призводить до виснаження адаптаційних ресурсів особистості [189].

Дослідники Р. Лазарус і С. Фолкман у трансакційній моделі стресу довели визначальну роль когнітивної оцінки події як загрозливої та наявних ресурсів для її подолання [175]. Зміну місця й умов проживання ними віднесено до значущих стресогенних життєвих подій, а входження особи в

нове соціокультурне середовище, вказують науковці, супроводжується акультураційним стресом.

У дослідженнях психології міграції – М. Слюсаревський, О. Блинова наголошується, що вимушена міграція супроводжується переживанням множинної втрати (домівки, звичного укладу життя, соціального статусу, частково – ідентичності), культурним шоком, стресом акультурації та ризиком маргіналізації [12; 114; 115]. Переміщена особа опиняється в ситуації подвійної невизначеності: вона вже втратила попереднє середовище, але ще не інтегрувалася в нове. Тривале перебування в такому стані пов'язане з підвищеним ризиком розвитку тривожних, депресивних розладів і посттравматичного стресового розладу.

Процес пристосування ВПО до нових умов життя в науковій літературі описують через поняття соціально-психологічної адаптації та інтеграції. І. Тітар розмежовує адаптацію як початкове пристосування до нового середовища й інтеграцію як вищий рівень – повноцінне входження особи до приймаючої спільноти зі збереженням власної ідентичності [128]. При цьому адаптацію доцільно розуміти не як пасивне пристосування до зовнішніх умов, а як активний двоспрямований процес взаємодії особистості й середовища, у якому змінюється не лише людина, а й приймаюча громада.

Окремої уваги потребує переживання переміщення дітьми. Дослідники соціальної адаптації дітей вимушених мігрантів (Ю. Хачатурян та ін.) указують, що діти особливо чутливі до руйнування звичного середовища, оскільки зміна місця проживання, навчального закладу й кола спілкування нерідко припадає на сензитивні періоди розвитку [134]. Для дитини втрата стабільності, друзів, звичних рутин може ставати самостійним травматичним чинником, що накладається на загальний контекст сімейного стресу.

На нашу думку, принципово важливим для організації психолого-педагогічного супроводу є розуміння внутрішньо переміщеної особи не як пасивного об'єкта допомоги, а як активного суб'єкта власної життєдіяльності. На це вказують ряд науковців, підкреслюючи, що суб'єктний підхід

передбачає опору на ресурси та активність самої людини. Так, у працях Т. Титаренко, присвячених соціально-психологічному супроводу осіб, які пережили травматичний досвід війни, обґрунтовано стратегії фасилітації посттравматичного зростання – позитивних особистісних змін, що можуть виникати внаслідок переживання й переосмислення травматичних подій [127]. Відтак, внутрішньо переміщена родина та дитина розглядаються як активні учасники процесу супроводу, які володіють власними ресурсами, потенціалом до відновлення й здатністю до прийняття рішень.

Поглиблений аналіз поняття «внутрішньо переміщена особа» засвідчує його міждисциплінарний характер. У правовому вимірі воно визначається через ознаку вимушеності та збереження переміщення в межах державних кордонів; у соціологічному – через належність до категорії вимушених мігрантів і вразливих груп населення; у психологічному – через переживання травматичного досвіду, втрати та порушення ідентичності. Таке розмежування є важливим і в контексті нашого дослідження, оскільки кожен із вимірів задає власну логіку підтримки: правовий – гарантування прав, соціологічний – соціальну інтеграцію, психологічний – відновлення особистості.

У контексті теорій акультурації, процесу взаємодії та взаємовпливу різних культур, під час якого одна група чи індивід засвоює матеріальну культуру, традиції, мову та цінності іншої, показовою є концепція Дж. Беррі, який виокремлює чотири стратегії входження особи в нове середовище – інтеграцію, асиміляцію, сепарацію та маргіналізацію [154; 155].

Інтеграція: Збереження власної культурної ідентичності при активному засвоєнні цінностей нової культури.

Асиміляція: Втрата власної культури на користь повної інтеграції в домінуючу культуру.

Сепарація: Високий рівень збереження власної культури та повна відмова від взаємодії з новою.

Маргіналізація: Втрата зв'язку як із власною, так і з новою культурою, що часто супроводжується кризою ідентичності.

Найбільш сприятливою для психологічного благополуччя визнано стратегію інтеграції, що передбачає прийняття нового середовища за збереження власної ідентичності. Застосування цієї моделі до внутрішньо переміщених осіб дає змогу розглядати їхню адаптацію не як одномоментне пристосування, а як вибір стратегії взаємодії з приймаючою громадою.

Окремої уваги потребує поняття вразливості. Сучасні дослідники К. Маккензі, В. Роджерс, С. Доддс розрізняють ситуативну вразливість (зумовлену конкретними обставинами, як-от переміщення) та диспозиційну (пов'язану зі стійкими характеристиками особи чи групи) [178; 179; 185]. Внутрішньо переміщені родини дітей з ООП поєднують обидва типи: диспозиційна вразливість, зумовлена вихованням дитини з порушеннями розвитку, накладається на ситуативну вразливість переміщення. Таке поєднання описують через поняття інтерсекційності (перетину) вразливостей.

Розрізнення ситуативної та диспозиційної вразливості ґрунтується на сучасних теоріях вразливості, що активно розвиваються в етиці, біоетиці та соціальній психології. Найвпливовішу типологію запропонували К. Маккензі, В. Роджерс і С. Доддс, які виокремлюють три джерела вразливості – притаманну (inherent), ситуативну (situational) і патогенну (pathogenic) – та два її стани – диспозиційний (dispositional) і актуальний (occurrent). Згідно із цією типологією, ситуативна вразливість є контекстно-залежною: вона спричиняється або посилюється конкретними особистими, соціальними, політичними, економічними чи середовищними обставинами особи або групи й може бути короткочасною, періодичною або тривалою [178; 179; 185]. Саме до цього типу належить вразливість, зумовлена вимушеним переміщенням, оскільки вона виникає внаслідок конкретної життєвої ситуації, а не є сталою властивістю особи. Патогенну вразливість зазначені автори трактують як підтип ситуативної, що постає внаслідок несправедливості або коли заходи, покликані зменшити вразливість, парадоксально її посилюють, – це застереження важливе й для коректної організації супроводу переміщених родин.

На противагу ситуативній, диспозиційна вразливість у згаданій типології позначає потенційний стан – наявну, але ще не актуалізовану вразливість, що пов'язана зі стійкими характеристиками особи чи групи й може за певних умов перейти в актуальну. У ширшому розумінні диспозиційність відсилає до притаманної (inherent) вразливості, яку М. Файнмен трактує як універсальну, вкорінену в самій тілесності, потребах й залежності людини [167]. Водночас Ф. Луна застерігає проти «навішування ярликів» на цілі групи й пропонує розглядати вразливість як динамічні «шари» (layers of vulnerability), що накладаються та змінюються залежно від контексту [177].

У психології це розрізнення співвідноситься з традиційним протиставленням стану й риси (state - trait) та з моделлю «діатез – стрес», у якій диспозиційний (діатезний) компонент відображає стійку схильність особи, а ситуативний – вплив конкретних стресогенних обставин.

Для нашого дослідження таке розмежування є принциповим: внутрішньо переміщені родини дітей з ООП поєднують обидва типи вразливості – диспозиційну, зумовлену вихованням дитини з порушеннями розвитку, і ситуативну, спричинену переміщенням, що й визначає їхню підвищену, інтерсекційну вразливість.

На наш погляд, саме інтерсекційний (взаємопов'язаний) характер вразливості є визначальним для розуміння досліджуваної категорії родин. У досліджуваної категорії родин перетинаються щонайменше дві принципово різні за природою лінії вразливості.

Перша – диспозиційна (стійка), зумовлена вихованням дитини з порушеннями розвитку: вона пов'язана з постійними підвищеними вимогами до родини, хронічним батьківським стресом і потребою у спеціалізованій допомозі.

Друга – ситуативна, спричинена вимушеним переміщенням: утрата звичного середовища, соціального статусу, матеріальної стабільності й безпеки, а також травматичний досвід. До цих двох ліній нерідко додаються

інші – неповнота родини, матеріальна й житлова нестабільність, соціальна ізоляція, – які ще більше ускладнюють картину. У термінах теорії вразливості ці чинники можна розглядати як «шари» вразливості, що накладаються один на одного.

Визначальним є саме те, що ці лінії вразливості не діють ізольовано, а взаємно потенціюють одна одну. Вимушене переміщення розриває вже сформований маршрут допомоги дитині з ООП (облік в інклюзивно-ресурсному центрі, корекційно-розвиткові послуги, освітній маршрут), і відновити його в нових умовах значно складніше, ніж створити для родини, яка не змінювала місця проживання. Водночас підвищені потреби дитини з особливими освітніми потребами обмежують той ресурс батьків, що потрібен для облаштування життя на новому місці, а хронічний батьківський стрес, посилений травмою переміщення, через механізми сімейної системи передається дитині, поглиблюючи її тривожність і дезадаптацію. Утрата соціальної мережі підтримки позбавляє родину буферів, які раніше пом'якшували вплив порушень дитини. Отже, кожен чинник не лише додається до інших, а й посилює їхню дію, унаслідок чого сукупна вразливість родини зростає непропорційно.

Саме тому інтерсекційний характер вразливості є визначальним для розуміння цієї категорії родин: він пояснює, чому такі родини потрапляють у зону підвищеного ризику дезадаптації й чому окремі, не пов'язані між собою заходи (лише як для внутрішньо переміщених осіб або лише як для родин дітей з ООП) виявляються недостатніми.

Сучасні українські науковці розглядають сім'ї, що мають дітей з особливими потребами, з позиції різних наукових підходів, зокрема особливостей психологічної сфери, психоемоційного клімату таких родин, правового забезпечення та соціального захисту дітей з особливими потребами [29; 92; 118].

Для нашого дослідження це означає, що психолого-педагогічний супровід не може обмежуватися реагуванням на окрему проблему – лише на

наслідки переміщення або лише на потреби дитини з ООП, – а має бути комплексним і враховувати взаємне підсилення різних вразливостей. Дослідження такої родини не може складатися з окремого блоку «проблеми ВПО» та окремого блоку «проблеми дітей з ООП». Натомість потрібно описувати специфічні точки перетину: наприклад, як саме статус ВПО блокує чи затримує доступ до інклюзивних послуг (бюрократичні бар'єри, відсутність документів про статус дитини з попереднього місця, відсутність фахівців на новому місці), і як наявність дитини з ООП впливає на сам процес переміщення та інтеграції (обмежена мобільність родини, неможливість швидко змінювати місце проживання в пошуках роботи чи житла, бо це знову зриває супровід дитини).

Саме цей висновок безпосередньо обґрунтовує необхідність розроблення цілісної моделі психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами.

Узагальнюючи вищесказане, можна констатувати, що внутрішньо переміщені особи є специфічною соціальною групою, об'єднаною ознакою вимушеності переміщення в межах держави та такою, що зазнала комплексного впливу травматичних і стресогенних чинників. Розгляд ВПО як суб'єктів психолого-педагогічного супроводу передбачає визнання їхньої активної ролі, повагу до суб'єктності, опору на наявні ресурси й орієнтацію супроводу не лише на подолання труднощів, а й на відновлення та інтеграцію особистості в нову соціальну спільноту.

1.2. Психологічні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами

Безперечно, родина є первинним і найважливішим середовищем розвитку дитини. У межах системного підходу (М. Боуен та С. Мінухін) її розглядають як цілісну систему, у якій зміна стану одного з членів неминуче

позначається на функціонуванні всіх інших та системи загалом [74; 158]. Це означає, що психологічні особливості дитини й батьків не можна аналізувати ізольовано від сімейного контексту, а будь-який вплив на дитину опосередковується станом усієї родини.

Розуміння родини як системи доцільно поглибити через теорію сімейних систем М. Боуена, згідно з якою родина функціонує як єдиний емоційний організм, а рівень тривожності одного з її членів передається іншим [158; 159]. Ключовим поняттям цієї теорії є диференціація «Я» – здатність особи зберігати емоційну автономію в умовах сімейного напруження. У родинах, що переживають подвійний стрес (виховання дитини з ООП та переміщення), рівень сімейної тривожності зростає, а здатність до диференціації знижується, що пояснює механізм взаємного підсилення дистресу батьків і дитини.

Феномен «подвійної вразливості» узгоджується з моделлю кумуляції ризиків (*cumulative risk model*), відповідно до якої негативний вплив на розвиток зумовлюється не стільки окремим чинником, скільки кількістю одночасно діючих несприятливих чинників: що більше факторів ризику накопичується, то вищою є ймовірність дезадаптації. Стадійні моделі переживання батьками порушень розвитку дитини (А. Душка, О. Реброва та ін.) [32; 102], співвідносні з фазами переживання втрати, у ситуації переміщення ускладнюються накладанням нової травматичної події, що може повертати родину до ранніх стадій переживання.

Водночас системний погляд передбачає врахування не лише ризиків, а й захисних механізмів. Модель сімейної резильєнтності Фроми Волш – один із найбільш продуктивних теоретичних інструментів саме для категорії ВПО родин, які мають дітей з ООП, бо вона дозволяє побачити не лише вразливість (де родина «ламається»), а й механізми, завдяки яким родина утримує функціональність попри одночасний тиск переміщення та супроводу дитини з ООП [186].

Модель сімейної резильєнтності Ф. Волш [186] виокремлює три складники життєстійкості родини: систему переконань (надання сенсу

труднощам, оптимізм), організаційні патерни (гнучкість, згуртованість, ресурси) та комунікацію (відкритість, спільне розв'язання проблем):

1. Системи переконань (Belief Systems)

Це смисловий каркас, через який родина інтерпретує кризу. Включає три процеси:

Здатність надавати сенс труднощам (making meaning of adversity) – наскільки родина сприймає кризу як спільний виклик, який можна подолати разом, а не як індивідуальну катастрофу чи покарання.

Для ВПО-родини з дитиною з ООП це проявляється в тому, чи батьки формулюють ситуацію як «ми разом проходимо через складний період» чи як хаотичну серію нещасть, що «просто звалилися» на них без жодної логіки чи контролю.

Позитивний погляд (positive outlook) – надія, реалістична оцінка ситуації, фокус на тому, що піддається впливу, а не на безпорадності.

У нашому контексті це критично, бо саме тут проходить межа між батьками, які активно шукають новий ІРЦ, нових фахівців, інформацію про послуги в громаді, і батьками, які впадають у вивчену безпорадність через накопичення невдалих спроб.

Трансцендентність і духовність (transcendence and spirituality) – пошук більшого сенсу, цінностей, інколи релігійної опори, зв'язок із чимось більшим за безпосередню ситуацію.

Для переміщених родин сюди часто потрапляє ідентифікація з national resilience, відчуття причетності до спільної історії країни, а не лише особистої трагедії.

1. Організаційні патерни (Organizational Patterns)

Це структурний рівень – як родина організована, щоби витримувати навантаження.

Гнучкість (flexibility) – здатність родини змінювати ролі, правила, структуру у відповідь на нові обставини, утримуючи водночас достатню стабільність.

Це, мабуть, найбільш операційно важливий процес для нашої теми дослідження: ВПО-родина з дитиною з ООП постійно змушена перерозподіляти ролі (хто супроводжує дитину на заняття, коли не лишилось підтримки старших родичів; хто заробляє, коли звичні джерела доходу втрачено) і водночас дитині з ООП потрібна передбачуваність і рутина. Тут видно вбудований конфлікт між вимогою гнучкості (для адаптації) і вимогою стабільності (для розвитку дитини) – і саме спосіб, яким родина балансує між ними, є показником резильєнтності.

Зв'язаність (connectedness) – взаємна підтримка членів родини, водночас із збереженням індивідуальних кордонів і автономії кожного.

Для родин з неповним складом (один з батьків на фронті, загинув, або родина виїхала без нього) зв'язаність часто перебудовується довкола розширеної родини, навіть на відстані – бабусі, тітки, які лишилися на підконтрольній або окупованій території, можуть продовжувати виконувати емоційну підтримуючу функцію дистанційно.

Соціальні та економічні ресурси (social and economic resources) – мобілізація підтримки спільноти, інституцій, фінансової стабільності.

Це домен, де структурні бар'єри (відсутність ІРЦ у приймаючій громаді, бюрократичні перепони з реєстрацією, обмежений доступ до ринку праці) безпосередньо обмежують можливості родини, незалежно від її внутрішньої мотивації чи компетентності. Тут резильєнтність родини стикається з перепорою, яку визначає не сама родина, а доступність зовнішніх ресурсів – і важливо розрізняти, де «родина не впоралась», а де «ресурсу просто не існувало».

3. Комунікативні процеси (Communication/Problem-Solving Processes)

Ясність (clarity) – чіткі, послідовні повідомлення та інформація всередині родини, особливо важливо щодо того, що відбувається з дитиною, чому переїхали, що буде далі.

Для дитини з ООП ясність комунікації має ще й корекційно-педагогічний вимір: послідовність вимог і пояснень безпосередньо впливає на її адаптацію.

Відкритий емоційний обмін (open emotional expression) – можливість висловлювати широкий спектр емоцій, включно з горем, тривогою, гнівом, без табування.

У контексті війни це особливо напружена точка: батьки нерідко свідомо стримують власне горе чи тривогу «заради дитини». Ф. Волш визначає це як ризик – пригнічена емоційна комунікація, а не її відкритість, частіше шкодить довгостроковій адаптації родини.

Спільне розв'язання проблем (collaborative problem-solving) – конкретні, практичні навички: визначення проблеми, пошук варіантів рішення, мобілізація ресурсів, оцінка результату. Тут резильєнтність проявляється максимально конкретно й емпірично доступно для дослідження: чи родина системно шукає й перевіряє нові варіанти (інший ІРЦ, інша школа, інша форма допомоги), чи застрягає в одній неробочій стратегії.

Саме ці складники, на нашу думку, є потенційними цілями психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на активізацію ресурсів родини.

Вважаємо, що поєднання моделі кумуляції ризиків і моделі сімейної резильєнтності є найбільш продуктивним теоретичним підґрунтям нашого дослідження. Воно дає змогу розглядати внутрішньо переміщену родину дитини з ООП одночасно у двох площинах – як носія накопичених ризиків і як систему, що володіє потенціалом відновлення. Саме на цьому подвійному баченні, на нашу думку, має ґрунтуватися діагностика (виявлення не лише проблем, а й ресурсів) та зміст супроводу, що знайшло відображення в емпіричній частині дослідження

Поняття «особливі освітні потреби» (ООП) закріплено в Законі України «Про освіту» (2017): особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [2]. До категорії дітей з ООП належать, зокрема, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, сенсорними (зору, слуху), мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату,

розладами аутистичного спектра та іншими станами, що потребують створення спеціальних умов навчання й розвитку.

Родина, яка виховує дитину з ООП, ще до ситуації переміщення характеризується низкою специфічних психологічних особливостей. Народження й виховання дитини з порушеннями розвитку є для батьків тривалим (хронічним) стресогенним чинником. У працях дослідників описано стадії переживання батьками факту порушення розвитку дитини – шок, заперечення, гнів (агресію), депресію та, зрештою, прийняття й конструктивну адаптацію [9; 11]. Проходження цих стадій є нелінійним, а на окремих із них родина може «застрягати» на тривалий час. У багатьох дослідженнях наголошується на важливості залучення сім'ї до корекційно-розвиткового процесу.

Однак існують численні дослідження, які звертають увагу на специфічні особливості сімей, які виховують дитину з особливими потребами, що утруднюють, а іноді й унеможливають повноцінну співпрацю фахівців з батьками чи іншими опікунами такої дитини.

Сучасні науковці Л. Матохнюк та Ю. Максименко виділяють ряд проблем, які можуть мати батьки дітей з ООП [99]:

- фінансові труднощі (медичні послуги, ліки, реабілітація, спеціальне обладнання, обмеження трудової діяльності одного з батьків);
- соціальні труднощі (дискримінація, обмежений доступ до ресурсів, відсутність підтримки і допомоги, брак комунікації);
- доступ до належної освіти (спеціальні методи, технології, заклади);
- потреба у підтримці (задоволення соціально-побутових потреб дитини);
- ізоляваність (відсутність інформації, самотність, відчуженість, відчуття нерозуміння з боку оточення);
- емоційне виснаження (стрес, втома, почуття провини, самозвинувачення, нереалістичні очікування).

Наукові розвідки вказують на те, що у батьків дітей з особливими освітніми потребами часто спостерігається підвищений рівень стресу,

наявність депресивних настроїв, а також відчуття самотності через відсутність підтримки зі сторони суспільства [123; 205].

В свою чергу, F. Ricci, C. Levi, E. Nardecchia та ін. у своєму дослідженні [184] доводять, що батьки дітей з обмеженими можливостями переживають значно сильніший психологічний стрес, ніж інші батьки. Дитина з особливими потребами часто сприймається в сім'ї, як соціальний та емоційний тягар. Було виявлено досить високий рівень депресії та індекс стресу в батьків дітей з особливими потребами. Батьківський стрес був суттєво пов'язаний з інтерналізацією (тривога, смуток, соціальне відсторонення, страх) та екстерналізацією (надмірна активність, поганий контроль імпульсів, непокоря, агресія щодо інших, істерики) проблем поведінки дітей. Дослідження підтверджує необхідність підтримки таких батьків.

P. Hauser-Cram, H. Mawdsley, A. Woodman у своєму дослідженні [205] також відзначають, що батьки дітей з особливими освітніми потребами мають підвищений ризик переживання психологічного стресу порівняно з іншими батьками. Причому автори відзначають закономірність, що проблемна поведінка дитини посилює стрес у батьків, а він, у свою чергу, погіршує проблемний стан дитини. Таким чином, і батьківський стрес, і проблеми дитини з часом мають взаємну ескалацію або деескалацію один на одного. Схема ефектів була подібною для сімей дітей із затримкою розвитку та без неї.

Аналізуючи вищесказане, можна зробити висновок, що особливі потреби дитини справляють стресовий вплив на батьків, а батьки, які знаходяться в розбалансованому стані, негативно впливають на ситуацію задоволення особливих потреб, що в деяких ситуаціях може спричинити погіршення ситуації.

У цьому контексті, вважаємо за необхідне зацентувати увагу на необхідності надання підтримки батькам дітей з особливими потребами.

Проблема сімей, які виховують дитину з особливими потребами, є предметом ґрунтовних досліджень у вітчизняній спеціальній педагогіці, корекційній та спеціальній психології. Науковці розглядають таку родину як

особливу соціальну систему, у якій поява дитини з порушеннями психофізичного розвитку змінює весь устрій життя й позначається на всіх її членах.

Дослідники наголошують, що сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку поряд із традиційними функціями (репродуктивною, виховною, господарсько-побутовою) змушена виконувати низку специфічних – абілітаційно-реабілітаційну, корекційну та компенсаторну. Народження дитини з порушеннями розвитку розглядається як психотравмуючий, стресовий і кризовий чинник для всієї родини.

Концептуальні засади дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які перебувають у стресових або невизначених ситуаціях, знайшли відображення у працях таких науковців як А. Душка, Т. Ілляшенко, Т. Калініна, В. Кобильченко, Г. Кукуруза, І. Омельченко, І. Орленко, Л. Прохоренко, О. Реброва, Г. Соколова [32; 38; 39; 43; 45; 46; 58; 85; 93; 102; 109; 118] та ін. У цих дослідженнях психолого-педагогічний супровід трактується як комплексна система допомоги, що передбачає запобігання труднощам соціалізації в умовах зміни звичного середовища, підтримку дітей з особливими освітніми потребами, корекцію негативних тенденцій розвитку, а також гармонізацію взаємин із новим соціальним оточенням.

Учені відзначають схильність батьків до надмірної опіки (гіперопіки), що гальмує розвиток самостійності й активності дитини, певну закритість родини для зовнішнього світу, дефіцит спілкування, а також відмінність стадій розвитку таких сімей від звичайних. Зокрема, вітчизняна дослідниця О. Файермен виокремлює низку соціально-психологічних труднощів, з якими стикаються сім'ї, що виховують дітей з особливими потребами [132].

Наприклад, деякі батьки: переживають негативні психоемоційні стани, пов'язані з відчуттям провини чи сорому, емоційним напруженням у сімейних відносинах, руйнуванням життєвих планів; відчувають інформаційну депривацію, викликану браком спеціальної літератури, обмеженим доступом

до ранньої діагностики, корекції чи лікування, здійснення розвитку компенсаторних функцій дитини; виявляють низьку мотивацію до співпраці з представниками соціальних служб, відірваність від соціального життя; зазнають труднощів в отриманні гарантованих пільг, матеріальної та соціальної допомоги, що призводить до порушень в системі батьківсько-дитячих стосунків, суперечливої та непослідовної поведінки з дитиною, ризику відмови батьків від таких дітей.

Теоретичні засади корекційної роботи з такими дітьми та їхніми родинami закладено у працях Н. Баташевої, О. Бабяк, І. Дмитрієвої, А. Колупаєвої, С. Миронової, Л. Прохоренко, О. Ребрової, Т. Скрипник, В. Синьова, О. Чеботарьової у яких сім'я постає рівноправним учасником корекційно-розвивального та інклюзивного процесу [9; 11; 49; 50; 72; 95; 102; 109; 111; 142].

Окремий напрям становить вивчення батьківського ставлення та психоемоційного стану батьків. Проблему ставлення батьків до дітей із психофізичними порушеннями розкривають у своїх працях Г. Кукуруза та О. Царькова [58; 141]. Дослідники описують типові деформації батьківського ставлення – від гіперопіки до емоційного відторгнення чи інфантилізації, а також підвищений рівень стресу, тривожності й ризик емоційного вигорання батьків. Актуалізується й проблема емоційної безпеки та психічного здоров'я батьків як умови повноцінного розвитку дитини.

Значну увагу приділено психологічному та соціально-педагогічному супроводу таких родин. Окремі аспекти психологічної корекції й супроводу родин дітей з порушеннями (зокрема з розладами аутистичного спектра) розробляли А. Душка, К. Островська, Т. Скрипник, Г. Хворова, Д. Шульженко [32; 88; 111; 135; 148] та інші.

Питання психолого-педагогічного супроводу та консультування родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами розкрито у працях О. Бабяк, Н. Баташевої, К. Бужинецької, О. Кас'яненко, В. Кобильченка, І. Омельченко, І. Орленко, Л. Прохоренко [9; 11; 18; 41; 44; 86; 94].

Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами висвітлено у працях О. Ребрової [103]. Психолого-педагогічну допомогу та консультування таких родин в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій та інклюзивно-ресурсних центрів висвітлювала Т. Ілляшенко [38].

Вищезгадані науковці наголошують, що психологічний супровід родин, у яких виховуються діти з особливими потребами, має бути спрямованим на формування соціальної взаємодії, що передбачає систему заходів ефективного впливу на діяльність, спілкування, самосвідомість і реалізується задля розширення соціальної діяльності, освоєння та осмислення дитиною навичок спілкування, збагачення його змісту, формування образу «Я», усвідомлення свої суспільної приналежності, соціальної ролі, формування самооцінки тощо.

Аналіз наукового доробку засвідчує, що особливості сімей, які виховують дитину з особливими потребами, є досить повно вивченими у вітчизняній науці. Водночас переважна більшість досліджень розглядає такі родини поза контекстом вимушеного переміщення. Специфіка сімей, які одночасно виховують дитину з особливими освітніми потребами й мають статус внутрішньо переміщених, а отже, поєднують особливості, зумовлені порушенням розвитку дитини, з наслідками травматичного переміщення, залишається недостатньо дослідженою, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Емпіричні дослідження доводять, що виховання дитини з ООП нерідко спричиняє деформацію внутрішньосімейних стосунків: перерозподіл ролей і обов'язків, концентрацію уваги переважно на дитині з порушеннями, звуження кола соціальних контактів і соціальну ізоляцію родини. Поширеними наслідками є хронічна втома, підвищена тривожність та емоційне (батьківське) вигорання, особливо в того з батьків, який бере на себе основний тягар догляду. Усе це формує підвищену вразливість родини ще до дії будь-яких зовнішніх кризових чинників.

В умовах вимушеного переміщення родина дитини з ООП опиняється в ситуації кумулятивного, або «подвійного», стресу: до вже наявного навантаження, пов'язаного з вихованням дитини з порушеннями розвитку, додається гострий травматичний досвід війни та переміщення. Поєднання цих чинників має не стільки адитивний, скільки мультиплікативний характер – вони взаємно посилюють один одного, унаслідок чого ризики дезадаптації значно зростають.

Одним із найвідчутніших наслідків переміщення для таких родин є руйнування усталеного маршруту допомоги. За попереднім місцем проживання дитина, як правило, була долучена до системи спеціалізованих послуг – інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), спеціального чи інклюзивного закладу освіти, реабілітаційних установ – і перебувала під наглядом конкретних фахівців (логопеда, корекційного педагога, практичного психолога, лікарів). Переміщення розриває цей маршрут: родина змушена заново шукати заклади, ставати на облік до нового ІРЦ, очікувати в чергах, відновлювати документацію та налагоджувати взаємодію з новими фахівцями, що часто супроводжується тривалими перервами в наданні необхідних послуг.

Водночас руйнується неформальна мережа підтримки – допомога рідних, знайомих, сусідів, які раніше брали участь у догляді за дитиною. Погіршується матеріальне становище родини: витрати на оренду житла, лікування, реабілітацію та спеціальні засоби зростають на тлі втрати роботи й звичного доходу. Догляд за дитиною з ООП ускладнює працевлаштування батьків, що додатково поглиблює фінансову вразливість домогосподарства. Усе це різко підвищує психоемоційне навантаження на батьків.

Окремі дослідження фіксують підвищений ризик емоційного вигорання у батьків дітей з ООП (І. Сухіна, Г. Соколова, Р. Gérard, Е. Zech), тоді як дані щодо переміщених осіб засвідчують зростання рівнів тривожності, депресивних і посттравматичних станів унаслідок вимушеного переміщення. Поєднання цих двох чинників дає підстави припускати кумулятивний ефект для сімей, які виховують дітей з ООП і перебувають у ситуації переміщення,

хоча цільових емпіричних досліджень саме цієї групи в Україні наразі бракує. Виснаженість і стрес батьків, своєю чергою, знижують їхню здатність забезпечувати дитині стабільне підтримуюче середовище, що замикає коло несприятливих впливів усередині сімейної системи.

Особливо вразливою є сама дитина з ООП. Для багатьох категорій таких дітей (зокрема з розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями) надзвичайно значущими є передбачуваність, сталість середовища та звичний розпорядок дня. Різка зміна місця проживання, оточення, сенсорного середовища й рутин може спричиняти регрес – утрату раніше сформованих навичок, загострення поведінкових та емоційних порушень, посилення тривоги, порушення сну й апетиту. Накладання травматичного стресу на наявні порушення розвитку ускладнює як стан дитини, так і диференційну оцінку її потреб.

Всупереч значному навантаженню, не всі переміщені родини дітей з ООП демонструють дезадаптацію. Пояснити цю відмінність дозволяє феномен сімейної резильєнтності (*family resilience*), на якому наголошується у сучасній психології, – здатність родини протистояти труднощам, мобілізувати внутрішні й зовнішні ресурси та відновлювати функціонування [198; 199]. Захисними чинниками виступають згуртованість родини, гнучкість сімейних ролей, наявність соціальної підтримки, конструктивні копінг-стратегії та доступ до фахової допомоги. Урахування цих ресурсів є засадничим для побудови ефективного супроводу.

Отже, внутрішньо переміщені родини дітей з ООП є категорією з особливим профілем психологічних характеристик, що формується внаслідок поєднання хронічного стресу виховання дитини з порушеннями розвитку та гострого травматичного стресу переміщення. Це зумовлює потребу в комплексному супроводі, який одночасно враховує і спеціальні освітні потреби дитини, і психологічний стан родини як цілісної системи.

Недостатня розробленість обсяг наукового доробку, присвяченого ВПО загалом та адаптації дітей переселенців зокрема, проблема психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин,

які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залишається недостатньо дослідженою. Більшість праць розглядає або внутрішньо переміщені родини без урахування наявності в них дитини з порушеннями розвитку, або дітей з ООП поза контекстом переміщення. Поєднання цих двох чинників – травматичного досвіду переміщення й виховання дитини з ООП – як предмет цілісного психолого-педагогічного супроводу досі не отримало належного теоретичного та методичного обґрунтування, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

1.3. Теоретичні підходи до психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами

У сучасній психологічній науці дедалі більшої актуальності набуває проблема осмислення сутності супроводу, психологічного супроводу та психолого-педагогічного супроводу. Це зумовлює необхідність уточнення змісту, визначення основних характеристик, аналізу різних підходів до трактування цих понять.

Ці три поняття перебувають у прямій ієрархічній та функціональній залежності. Відтак, базовим є поняття «супровід» – загальний принцип взаємодії та підтримки особистості у складних ситуаціях.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній літературі немає усталеного визначення поняття «супровід родин внутрішньо переміщених осіб». Після 2014 р., а особливо з початком повномасштабного вторгнення, інтерес науковців до проблем вимушеного переміщення помітно зріс. Проте дослідження зосереджені переважно на соціально-демографічних і соціально-психологічних аспектах переселення

[60; 67; 114], на адаптації та інтеграції ВПО [15; 128], а також на наданні їм психологічної допомоги [57; 122]. Родина як цілісний суб'єкт супроводу, а тим більше родина, що виховує дитину з особливими освітніми потребами, у цих працях окремо не розглядається. Поняття «супровід» натомість ґрунтовно розроблено в психології та спеціальній педагогіці [78; 81], проте стосовно родин дітей з ООП його вживають без урахування чинника вимушеного переміщення [44; 102; 105].

У практиці соціальної роботи супровід родин ВПО здебільшого тлумачать як комплексну соціальну послугу або процес підтримки переселенців, спрямований на допомогу в адаптації, подоланні кризових ситуацій, розв'язанні побутових, юридичних, психологічних і соціальних проблем. Таке визначення відображає переважно соціально-правовий та організаційний вимір допомоги [31; 40]. Воно зорієнтоване на задоволення нагальних потреб переселенців і не охоплює психологічних механізмів адаптації родинної системи, особливостей розвитку та освітніх потреб дитини, а також тривалої, цілеспрямованої взаємодії фахівців і родини. Саме тому постала потреба уточнити зміст поняття стосовно досліджуваної категорії родин.

У нашому дослідженні психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з ООП розуміємо як системну, пролонговану, суб'єкт-суб'єктну діяльність міждисциплінарної команди фахівців у партнерстві з родиною. Ця діяльність спрямована на забезпечення психологічної, соціальної та освітньої адаптації родини і дитини в нових умовах життя шляхом активізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів родини.

Поняття «супровід» увійшло до психолого-педагогічного тезаурусу в другій половині ХХ ст.; в українській психології його ґрунтовно розроблено в працях М. Мушкевич [78]. Етимологічно «супровід» означає «йти разом, поруч», що відображає сутність явища: це тривала, неперервна взаємодія, у якій фахівець не діє замість особи, а підтримує її в самостійному розв'язанні життєвих труднощів і прийнятті рішень.

Супровід відрізняється від суміжних понять – «допомога», «корекція», «втручання», «підтримка» низкою сутнісних ознак: пролонгованістю (тривалістю в часі), суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії, опорою на власну активність і ресурси особи, а також комплексністю та системністю.

На сучасному етапі психологічний супровід розглядається як різновид професійної допомоги психічно здоровим людям, які в певний період життя стикаються з труднощами особистісного розвитку чи адаптації. Він є ефективним засобом підтримки осіб, що переживають складні сімейні обставини, конфлікти у взаєминах із партнером чи дітьми, труднощі професійної діяльності, наслідки стресових ситуацій та інші життєві кризи.

Ю. Слюсарєв трактує психологічний супровід як недирижуваний спосіб надання психологічної допомоги, головною метою якого є не лише підтримка особистості, а й стимулювання її саморозвитку та формування здатності до самостійного вирішення життєвих проблем. Такий підхід сприяє активізації внутрішніх можливостей людини, розвитку її самосвідомості та формуванню відповідальності за власний розвиток.

Сучасні дослідження [10; 11; 18; 41; 43; 44; 47; 94; 109] вказують на те, що саме психологічний супровід є одним з видів психологічної допомоги, який спрямований на створення сприятливих умов для ефективної адаптації до навчального середовища, взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу, пристосування до умов інтенсивного інформаційного потоку, а також покращення засвоєння знань, навичок і вмінь. Важливими ознаками психологічного супроводу є: гуманістична орієнтація спілкування, недирижувана форма впливу, яка зорієнтована на розвиток і саморозвиток особистості, її самоусвідомлення та спрямована на пошук ресурсів.

Психологічний супровід входить як невіддільний компонент до психолого-педагогічного супроводу, оскільки будь-яке навчання та виховання неможливе без врахування внутрішнього психологічного стану та розвитку дитини.

Зокрема, В. Кобильченко та І.Омельченко наголошують, що психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психологічної служби освітнього закладу, яка складається з кількох взаємопов'язаних компонентів [43; 47]:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;
- створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;
- систематична психологічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки; – систематична психологічна допомога батькам дітей з проблемами у розвитку;
- організація життєдіяльності дітей з особливими потребами в соціумі з урахуванням їх психічних та фізичних можливостей.

В. Кобильченко розглядає психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію, яка містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху [43; 46].

Дослідниця З. Удич, аналізує психолого-педагогічний супровід батьків дитини з особливими потребами в контексті підготовки батьків та дитини до відвідування закладу освіти, зокрема як «систему організаційних, діагностичних, інформаційних та розвивальних взаємопов'язаних і взаємообумовлених заходів, представлених різними психологічними технологіями, методами і прийомами, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності сім'ї та розвитку в її середовищі дитини з особливими потребами, її підготовки і включення до системи інклюзивної освіти» [131].

У роботах Т. Калініної психолого-педагогічний супровід сім'ї, в якій є дитина з ООП – це коло професійної психологічної діяльності, спрямоване на реалізацію соціально-психологічних умов успішного розвитку сім'ї. Вчена О. Галян висвітлює психо-лого-педагогічний супровід як метод створення таких умов, в яких члени сім'ї можуть приймати оптимальні рішення в ситуаціях вибору [23; 39].

Н. Компанець наголошує, що психолого-педагогічний супровід батьків дитини з ООП має вестися і в розрізі емоційної грамотності та формування у батьків навичок емоційної регуляції для управління поведінкою дитини вдома [53, с. 76].

З психологічної точки зору увагу науковців привертала такі проблеми, як психологічні аспекти супроводу батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку (О. Галян, Л. Подкоритова, О. Реброва) [23; 91; 102; 105]; психологічні особливості тривожності, емоційного вигорання та переживань батьків дітей з ООП (І. Сухіна, Д. Шульженко) [123; 148]. З педагогічної точки зору досліджено співпрацю закладу освіти з батьками дітей з ООП і принципи роботи з ними (А. Колупаєва) [49; 50]; організацію взаємодії фахівців з батьками дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання (Н. Коляда, С. Миронова, Т. Скрипник) [52; 72; 111; 113]; інноваційні технології в процесі партнерства фахівців і батьків дітей з ООП (І. Орленко, Т. Скрипник, О. Мартинчук, Л. Подкоритова) [80; 91; 111; 180].

У вітчизняному правовому полі дотичне визначення подано в Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», де психолого-педагогічний супровід тлумачиться як системна діяльність, спрямована на створення умов для успішного розвитку, навчання та соціалізації особи [4].

Поруч з тим, у «Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку

дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Узагальнюючи наявні підходи, психолого-педагогічний супровід можна визначити як цілісну, системно організовану діяльність команди фахівців, спрямовану на створення оптимальних умов для розвитку, навчання, соціалізації та адаптації особи з опорою на її власні ресурси.

Виходячи з вищесказаного, базовими принципами психолого-педагогічного супроводу є:

- пріоритет інтересів дитини;
- неперервність і системність; індивідуалізація та врахування унікальних потреб;
- опора на сильні сторони й ресурси;
- рекомендаційний (а не директивний) характер взаємодії;
- міждисциплінарність і командна робота фахівців;
- партнерство з родиною як рівноправним учасником процесу.

Теоретико-методологічну основу психолого-педагогічного супроводу родин дітей з ООП становить сукупність взаємодоповнювальних підходів.

Системний підхід, що бере початок у загальній теорії систем Л. фон Берталанфі та отримав розвиток у сімейній системній терапії (М. Боуен, С. Мінухін), розглядає родину як цілісну, самоорганізовану систему, елементи якої (батьки, діти, розширена родина) перебувають у постійній взаємодії та взаємозалежності. Відповідно до цього підходу, зміна стану чи функціонування одного члена родини – зокрема дитини з ООП – неминуче позначається на функціонуванні родинної системи в цілому: подружній, батьківсько-дитячій та сиблінговій підсистемах, тому ефективний вплив на дитину неможливий без роботи з родиною загалом і врахування внутрішньосімейних взаємозв'язків. Для внутрішньо переміщених родин системний підхід є особливо продуктивним, оскільки дає змогу враховувати не лише індивідуальні реакції дитини на стрес переміщення, а й зміни в

структурі та функціонуванні родинної системи – перерозподіл ролей, порушення звичних меж, тимчасову втрату підтримки розширеної родини.

Екологічна (екосистемна) модель розвитку У. Бронфенбреннера дає змогу розглядати розвиток дитини в контексті ієрархії середовищ – від безпосереднього оточення (мікросистема) через взаємодію між інституціями (мезосистема) і ширше соціальне середовище (екзосистема) до загального соціокультурного контексту (макросистема) [161]. Відповідно до цієї моделі супровід має охоплювати всі рівні: безпосереднє оточення дитини, узгодженість взаємодії між закладами та фахівцями, а для внутрішньо переміщених родин – також ширший контекст державної політики щодо переміщення та інклюзії.

Сімейно-центрований підхід (family-centered approach), що набув поширення в системах раннього втручання та інклюзивної освіти, розглядає родину не як пасивного отримувача послуг, а як рівноправного партнера й основного суб'єкта прийняття рішень щодо дитини. Батьки визнаються експертами стосовно власної дитини, а їхня підготовка, інформування та психологічна підтримка стають системоутворювальним компонентом супроводу (О. Баб'як, Н. Баташева, К. Бужинецька, Л. Прохоренко).

Ресурсний підхід (підхід із позицій сильних сторін, strengths-based perspective), що склався у соціальній роботі та консультативній психології, передбачає зміщення фокусу уваги фахівця з дефіциту й обмежень на потенціал, компетенції та резерви дитини й родини. У межах цього підходу супровід спрямований не на констатацію проблем, а на виявлення й мобілізацію наявних ресурсів родини – особистісних, соціальних, культурних – для подолання труднощів. Для родин ВПО дітей з ООП ресурсний підхід дає змогу уникнути суто дефіцитарного бачення ситуації переміщення й натомість спиратися на адаптивний потенціал, який родина вже демонструє, зокрема на феномен сімейної резильєнтності.

Біопсихосоціальний підхід ґрунтується на моделі, започаткованій Дж. Енджелом як альтернатива суто медичному трактуванню порушень:

розвиток дитини розглядається як результат взаємодії біологічних (стан здоров'я), психологічних (індивідуальні особливості) і соціальних (середовищні бар'єри та ресурси) чинників. Ця модель прийшла на зміну медичній моделі, що трактувала порушення як індивідуальний дефект, який потребує «виправлення», і покладена в основу Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ), яка розглядає функціонування особи як результат взаємодії стану здоров'я із чинниками середовища та особистісними чинниками. Відповідно до біопсихосоціального підходу, завданням психолого-педагогічного супроводу є не «виправлення» дитини, а усунення бар'єрів середовища й створення інклюзивного, доступного простору для розвитку; саме ця модель є методологічним підґрунтям сучасного інклюзивного супроводу дітей з ООП, зокрема тих, хто додатково переживає наслідки вимушеного переміщення.

Інклюзивний підхід, концептуально обґрунтований у працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Л. Прохоренко, Н. Ярмоли та інших українських науковців, є провідним у сучасній освітній політиці України [16; 49; 95; 111; 150]. У його межах інституційними механізмами супроводу виступають інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), команда психолого-педагогічного супроводу закладу освіти та індивідуальна програма розвитку (ІПР), що розробляється для кожної дитини з ООП за участі батьків [2; 5]. Інклюзивний підхід забезпечує право дитини на навчання разом з однолітками та отримання необхідної додаткової підтримки.

Особливого значення для роботи саме з переміщеними родинами набуває травмоочутливий (trauma-informed) і кризовий підхід. Він передбачає врахування наслідків травматичного досвіду, забезпечення відчуття безпеки, психологічну стабілізацію та уникнення ретравматизації під час надання послуг. Перспективними в цьому контексті є стратегії фасилітації посттравматичного зростання, обґрунтовані Т. Титаренко та її колегами, які дають змогу розглядати супровід не лише як подолання наслідків травми, а і як підтримку конструктивних особистісних змін [127].

Виокремлена нижче структура психолого-педагогічного супроводу є результатом узагальнення проаналізованих вище підходів. Її основу становлять: логіка нормативно закріпленого алгоритму роботи команди психолого-педагогічного супроводу (збір інформації про дитину, розроблення індивідуальної програми розвитку, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, моніторинг результативності), викладена у «Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти»; двокомпонентну модель В. Кобильченка, перший компонент якої (моніторинг статусу дитини, створення умов розвитку) співвідносні з діагностичним етапом, другий (психологічна допомога дитині й батькам, організація життєдіяльності) – з діяльнісно-реалізаційним; а також загальнонаукова логіка циклу керованої діяльності (діагностика – планування – реалізація – оцінка результату), традиційно застосовувана в педагогіці й психології до опису супроводжувальних та корекційних процесів. Узагальнюючи ці джерела, ми виокремлюємо чотири взаємопов'язані етапи супроводу.

Структурно психолого-педагогічний супровід охоплює взаємопов'язані компоненти (етапи): діагностичний (вивчення особливостей, можливостей і потреб дитини та родини), проєктувальний (розроблення індивідуальної програми розвитку й визначення завдань супроводу), діяльнісно-реалізаційний (власне супровід – корекційно-розвиткова робота, консультування, психологічна підтримка) і рефлексивно-оцінний (моніторинг динаміки та коригування програми).

Реалізується супровід командою фахівців – практичним психологом, спеціальним (корекційним) педагогом, учителем-логопедом, соціальним педагогом, учителем та асистентом учителя – у постійній взаємодії з батьками.

Зіставлення основних теоретичних підходів до психолого-педагогічного супроводу за критеріями ключової ідеї, внеску в супровід переміщених родин та обмежень подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз теоретичних підходів до психолого-педагогічного супроводу

Підхід	Ключова ідея	Внесок у супровід ВПО родин	Обмеження
Системний	Родина як цілісна система	Робота з родиною загалом, а не лише з дитиною	Потребує конкретизації методів
Екологічний	Розвиток у системі середовищ	Охоплення всіх рівнів — від родини до політики	Складність практичної операціоналізації
Сімейно-центрований	Родина — рівноправний партнер	Активізація й підготовка батьків	Високі вимоги до ресурсів родини
Ресурсний (сильних сторін)	Опора на ресурси, а не дефіцити	Мобілізація потенціалу родини	Ризик недооцінки об'єктивних труднощів
Біопсихосоціальний	Взаємодія стану здоров'я й середовища	Усунення бар'єрів, інклюзивне середовище	Потребує міжвідомчої координації
Інклюзивний	Право на спільне навчання й підтримку	Відновлення освітнього маршруту, ІРЦ, ІПР	Не охоплює наслідків травми переміщення
Травмочутливий	Урахування травматичного досвіду, безпека	Психологічна стабілізація, уникнення ретравматизації	Не охоплює освітньо-корекційних завдань

Аналіз табл. 1.1 засвідчує, що жоден із підходів окремо не забезпечує повноти супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП: системний і екологічний підходи задають загальну рамку, але потребують конкретизації; сімейно-центрований і ресурсний визначають характер взаємодії з родиною; інклюзивний забезпечує освітній складник; травмочутливий – урахування наслідків переміщення. Це обґрунтовує доцільність їх інтеграції.

Здійснений нами теоретичний та емпіричний аналіз дозволяє говорити про те, що специфіка супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП полягає в інтеграції інклюзивного й травмочутливого підходів. Поряд із традиційними завданнями (відновлення освітнього маршруту, постановка на облік до нового ІРЦ, складання чи перегляд індивідуальної програми розвитку, корекційно-розвиткова робота) супровід має передбачати психологічну

стабілізацію родини, опрацювання травматичного досвіду, відновлення соціальних зв'язків, інформаційно-правовий складник (допомогу в реалізації прав ВПО) та профілактику батьківського вигорання. Лише таке поєднання забезпечує цілісність супроводу й відповідає реальним потребам цієї категорії родин.

На нашу думку, ключова теоретична новизна запропонованого підходу полягає саме в інтеграції інклюзивного й травмоутливого підходів у межах єдиної структурно-функціональної моделі. Більшість наявних розробок розглядає супровід дітей з ООП і супровід осіб, які пережили травму переміщення, відокремлено. Натомість, для досліджуваної категорії родин, ці завдання є нерозривними. Вважаємо, що саме інтегративний характер моделі буде її визначальною перевагою й відповіддю на виявлену специфіку потреб цих родин.

1.4. Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами

Теоретичний аналіз, здійснений у попередніх підрозділах, дає підстави для розроблення структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Моделювання є одним із провідних методів психолого-педагогічного дослідження. У педагогіці сутність, функції та особливості педагогічного моделювання обґрунтовано у працях С. Гончаренка, Є. Лодатка та В. Ягупова [25; 63; 149]; у психології метод моделювання розглядається в межах методології психологічного дослідження С. Максименко, О. Туриніна [65; 130]. Услід за цими дослідниками модель ми розуміємо як спрощений аналог складного об'єкта, що відтворює його істотні компоненти, зв'язки між ними та функції й уможливорює цілісне вивчення психологічних і психолого-

педагогічних явищ. Застосування моделювання в нашому дослідженні дає змогу відобразити психолого-педагогічний супровід як цілісну систему та операціоналізувати його для подальшої емпіричної перевірки.

Розроблена нами структурно-функціональна модель супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами поєднує два взаємопов'язані аспекти. Структурний аспект розкриває, з яких компонентів складається супровід і як вони пов'язані між собою; функціональний – які функції реалізує супровід та яким чином забезпечується досягнення поставленої мети.

Запропонована модель є цілісною, відкритою й динамічною: вона передбачає взаємодію із зовнішнім середовищем і коригування на основі зворотного зв'язку. До складу моделі входять п'ять взаємопов'язаних компонентів: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний та діагностико-результативний.

Цільовий компонент є системоутворювальним: він визначає мету супроводу та ієрархію завдань, які їй підпорядковано. Метою супроводу є створення оптимальних умов для розвитку, навчання й соціалізації дитини з ООП та психологічного відновлення й активізації ресурсів родини в умовах переміщення. Мета конкретизується в чотирьох групах завдань: діагностичних (вивчення особливостей, потреб і ресурсів родини), корекційно-розвиткових (розвиток дитини й відновлення її освітнього маршруту), консультативних (підвищення батьківської компетентності) та профілактичних (запобігання дезадаптації, вторинним порушенням і батьківському вигоранню). Цільовий компонент задає вектор усієї подальшої діяльності й критерії оцінювання її результативності.

Теоретико-методологічний компонент є концептуальним ядром моделі. Він охоплює сукупність наукових підходів (системного, екологічного, сімейно-центрованого, ресурсного, біопсихосоціального, інклюзивного та травмочутливого), що визначають загальну стратегію супроводу, а також систему принципів, які регламентують практичну логіку діяльності:

пріоритету інтересів дитини, неперервності й наступності, індивідуалізації та диференціації, опори на ресурси родини, партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії, міждисциплінарності й командності, травмочутливості. Саме цей компонент забезпечує наукову обґрунтованість моделі та її внутрішню несуперечливість.

Системний підхід спирається на загальну теорію систем Л. фон Берталанфі [156] та праці українських методологів С. Гончаренко, В. Кременя [25; 56] і зумовлює розгляд родини й супроводу як цілісних, взаємопов'язаних систем. Екологічний підхід ґрунтується на теорії екологічних систем У. Бронфенбреннера, що описує розвиток дитини в системі взаємопов'язаних середовищ – від мікро- до макрорівня. Сімейно-центрований підхід спирається на концепцію сімейно-центрованої практики та раннього втручання (К. Данст [165]; у вітчизняній науці – Г. Кукуруза [58], а розуміння родини як системи поглиблюється теорією сімейних систем М. Боуена [158], згідно з якою родина є рівноправним суб'єктом супроводу. Ресурсний підхід ґрунтується на ідеях позитивної психології М. Селігмана [188] і концепції копінг-ресурсів Р. Лазаруса, С. Фолкмана [175] та передбачає опертя на сильні сторони й потенціал родини. Біопсихосоціальний підхід базується на однойменній моделі Дж. Енгеля [166] й Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) [7], що спрямовує супровід на подолання бар'єрів середовища, а не лише на корекцію порушень. Інклюзивний підхід обґрунтовано у працях А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Синьова, О. Таранченко, Н. Ярмоли, які заклали засади інклюзивної освіти й супроводу дітей з ООП в Україні [49-51; 72; 109; 150]. Травмочутливий підхід спирається на концепцію травмоінформованої допомоги та праці Т. Титаренко з психології травматичних життєвих обставин і відновлення особистості [122].

Поняття психолого-педагогічного супроводу в моделі ґрунтується на концепції психологічного супроводу, розробленій у вітчизняній психології. Теоретичні засади психологічної служби та психологічного супроводу

освітнього процесу обґрунтовано у працях В. Панка, Н. Чепелевої й Т. Титаренко [89; 127; 144]; проблему психологічного супроводу дітей з порушеннями розвитку та їхніх родин розробляв В. Кобильченко, І. Омельченко та ін. [44; 46; 47].

Спираючись на ці підходи, психолого-педагогічний супровід ми розуміємо як системну, пролонговану, суб'єкт-суб'єктну діяльність команди фахівців у партнерстві з родиною, що органічно поєднує психологічну допомогу з корекційно-педагогічною підтримкою.

Сукупність підходів реалізується через систему принципів – пріоритету інтересів дитини, неперервності, індивідуалізації, опори на ресурси, партнерства з родиною та міждисциплінарності, – які узгоджуються із засадами психологічного супроводу, сімейно-центрованої та травмочутливої практики й визначають практичну логіку побудови супроводу.

Змістовий компонент розкриває основні напрями супроводу, кожен з яких відповідає певній групі виявлених потреб родин. Психологічний напрям спрямований на стабілізацію психоемоційного стану родини й опрацювання травматичного досвіду; корекційно-педагогічний – на розвиток і навчання дитини та відновлення її освітнього маршруту; соціальний – на відновлення соціальних зв'язків та інтеграцію родини в громаду; інформаційно-правовий – на реалізацію прав внутрішньо переміщених осіб і доступ до послуг; консультативно-просвітницький – на підвищення батьківської компетентності. Змістовий компонент є змінним: конкретне наповнення напрямів визначається результатами діагностики й типом родини.

Організаційно-технологічний (процесуальний) компонент визначає, як саме реалізується супровід. Він охоплює: етапи супроводу (діагностичний, проєктувальний, діяльнісно-реалізаційний, рефлексивно-оцінний); форми роботи (індивідуальні та групові); методи (психологічне консультування, психокорекція, корекційно-розвиткові заняття, тренінги, групи взаємопідтримки, просвітницькі семінари); засоби (індивідуальна програма розвитку, індивідуальний план супроводу) та учасників – команду психолого-

педагогічного супроводу (практичний психолог, спеціальний педагог, учитель-логопед, соціальний педагог, учитель, асистент учителя) у взаємодії з інклюзивно-ресурсним центром і родиною. Цей компонент перетворює зміст супроводу на впорядковану, відтворювану діяльність.

Діагностико-результативний компонент містить критерії, показники та рівні результативності супроводу, а також його очікуваний результат. До критеріїв належать: критерій стану дитини (когнітивно-освітній), критерій стану родини (психоемоційний) та організаційно-процесуальний (адаптаційно-інтеграційний) критерій; за ступенем вияву показників виокремлюють три рівні – високий (оптимальний), достатній (середній) і низький (критичний). Очікуваним результатом є успішна адаптація дитини до нового освітнього середовища та відновлення функціонування й психологічного благополуччя родини. Цей компонент забезпечує зворотний зв'язок: на підставі моніторингу динаміки коригуються мета, зміст і технології супроводу, що надає моделі циклічного, саморегульованого характеру.

Отже, представлені компоненти моделі у своїй сукупності утворюють цілісну систему психолого-педагогічного супроводу дитини та родини, що забезпечує узгодженість його змісту, організації та оцінювання результатів. Їх взаємозв'язок ґрунтується на принципі послідовного переходу від виявлення актуальних потреб і визначення проблемних зон до проєктування та реалізації індивідуалізованої допомоги, подальшого моніторингу її результативності й коригування відповідно до отриманої динаміки. Важливою характеристикою моделі є її гнучкість і адаптивність, оскільки зміст та інтенсивність супроводу не є сталими, а можуть змінюватися залежно від трансформації освітніх, психологічних і соціальних потреб дитини та родини. Такий підхід дає змогу забезпечити не лише подолання актуальних труднощів, а й створення умов для відновлення ресурсів родини, розвитку її спроможності самостійно розв'язувати проблемні ситуації та повноцінно взаємодіяти з освітнім і соціальним середовищем. Відтак модель орієнтована не на фрагментарне надання окремих видів допомоги, а на комплексний і безперервний процес

підтримки, у якому дитина, родина, фахівці та інституції взаємодіють як взаємопов'язані суб'єкти супроводу. Це забезпечує її практичну спрямованість, відтворюваність і можливість адаптації до різних типів родин та конкретних життєвих обставин.

Узагальнено структуру розробленої моделі подано на рис. 1.1.

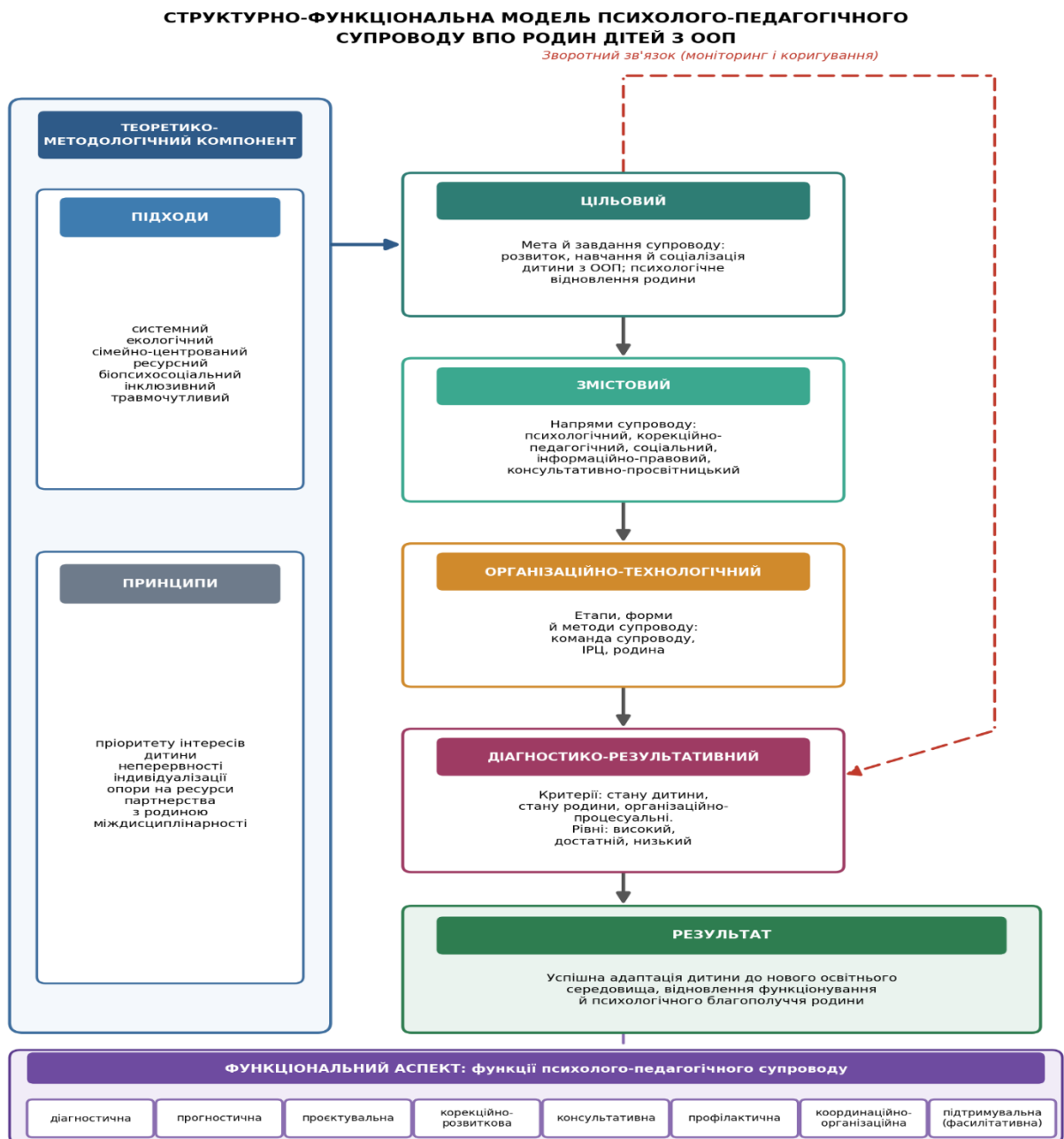


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Функціональний аспект моделі розкривається через систему функцій психолого-педагогічного супроводу.

Діагностична функція полягає у вивченні особливостей, потреб, бар'єрів і ресурсів дитини та родини, визначенні вихідного рівня їх адаптованості.

Прогностична функція передбачає передбачення динаміки розвитку дитини й родини, визначення зони найближчого розвитку та ймовірних ризиків дезадаптації.

Проектувальна функція реалізується в розробленні індивідуального плану (маршруту) супроводу та індивідуальної програми розвитку дитини.

Корекційно-розвиткова функція охоплює безпосередню роботу з дитиною, спрямовану на її розвиток, навчання й корекцію порушень.

Консультативна функція полягає в наданні рекомендацій батькам і педагогам, підвищенні їхньої компетентності у взаємодії з дитиною.

Профілактична функція спрямована на запобігання дезадаптації, вторинним порушенням у дитини та емоційному вигоранню батьків.

Координаційно-організаційна функція забезпечує узгодження дій фахівців команди супроводу та взаємодію між закладами освіти, ІРЦ і соціальними службами.

Підтримувальна (фасилітативна) функція полягає в емоційній та психологічній підтримці родини, створенні безпечного простору й активізації її внутрішніх ресурсів. Ця функція є особливо значущою для родин, що пережили травматичний досвід переміщення.

Ефективність функціонування моделі забезпечується дотриманням низки психолого-педагогічних умов, які створюють підґрунтя для результативної реалізації супроводу:

Професійна готовність і компетентність фахівців, зокрема їхня травмочутливість – здатність працювати з родиною, що пережила травматичний досвід, не завдаючи ретравматизації.

Партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія з родиною, за якої родина є не пасивним об'єктом допомоги, а активним учасником супроводу, що визначає його цілі спільно з фахівцями.

Міждисциплінарна командна взаємодія й координація між закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами та соціальними службами, що забезпечує цілісність і неперервність супроводу.

Індивідуалізація супроводу на основі комплексної діагностики, що передбачає врахування типу родини, її потреб і ресурсів під час проєктування допомоги.

Створення безпечного, підтримувального та інклюзивного середовища, у якому дитина й родина почуваються захищеними й прийнятими.

Забезпечення неперервності й наступності супроводу в умовах зміни місця проживання, що є критично важливим саме для внутрішньо переміщених родин.

Сукупність зазначених компонентів, функцій та умов утворює цілісну систему, у якій структурні елементи (компоненти) наповнюються діяльнісним змістом через функції, а їхня результативна взаємодія забезпечується відповідними умовами. Завдяки наявності зворотного зв'язку модель має адаптивний характер і може гнучко перебудовуватися відповідно до зміни потреб дитини й родини, що є особливо важливим в умовах вимушеного переміщення.

Результативність психолого-педагогічного супроводу оцінюється за сукупністю критеріїв, об'єднаних у три групи (табл. 1.2):

Когнітивно-освітній – показники охоплюють динаміку розвитку дитини, рівень адаптованості до нового освітнього середовища та емоційне благополуччя.

Психоемоційний – відображає психоемоційне благополуччя батьків, рівень їхньої батьківської компетентності й загальне функціонування родини.

Організаційно-процесуальний – характеризує повноту, узгодженість і неперервність супроводу, зокрема відновлення освітнього маршруту дитини.

Критерії та показники психолого-педагогічного супроводу

Критерій	Показники
1. Когнітивно-освітній (критерій стану дитини)	адаптація до нового освітнього середовища; динаміка розвитку й засвоєння навчального матеріалу; сформованість навчальних навичок; емоційний стан (тривожність); наявність регресу навичок
2. Психоемоційний (критерій стану родини)	особистісна тривожність батьків; рівень психологічного стресу; ознаки емоційного вигорання; батьківська компетентність і стиль ставлення; загальне функціонування родини
3. Організаційно-процесуальний (адаптаційно-інтеграційний критерій)	відновлення освітнього маршруту (облік в ІРЦ, ІПР, послуги, асистент); повнота й узгодженість супроводу; включеність родини в мережу підтримки; доступ до прав і послуг

Теоретичні засади психологічного оцінювання й вимірювання індивідуально-психологічних особливостей обґрунтовано у працях Л. Бурлачука [20]; відповідно до цього психоемоційний стан батьків оцінюється за шкалою особистісної тривожності Ч. Спілбергера-Ханіна [193] (Додаток Ж) та методикою психологічного стресу PSM-25 (Додаток Е), емоційний стан дитини – за тестом тривожності Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен, а функціонування родини й відновлення освітнього маршруту – за картою спостереження й авторською анкетой (детально – у розділі 2). За ступенем вияву відповідних показників виокремлюють три рівні результативності – високий (оптимальний), достатній (середній) і низький (критичний).

Специфіка запропонованої моделі стосовно внутрішньо переміщених родин дітей з ООП полягає в органічному поєднанні інклюзивного й травмоутливого складників: поряд із традиційними завданнями інклюзивної освіти (відновлення освітнього маршруту, складання індивідуальної програми розвитку, корекційно-розвиткова робота) вона передбачає психологічну стабілізацію родини, профілактику батьківського вигорання та інформаційно-

правову підтримку. Завдяки наявності зворотного зв'язку модель має динамічний, адаптивний характер і може гнучко перебудовуватися відповідно до зміни потреб дитини й родини, що є особливо важливим в умовах вимушеного переміщення.

Розроблена модель має теоретико-прогностичний характер: вона визначає, яким має бути психолого-педагогічний супровід, проте її практичне наповнення потребує емпіричного підґрунтя – знань про реальні особливості, потреби й ресурси тих родин, на які супровід спрямовано. Саме тому наступним кроком дослідження є констатувальний етап, мета й завдання якого безпосередньо впливають зі структури моделі.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз дав змогу обґрунтувати засади психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

По-перше, внутрішньо переміщені особи є специфічною вразливою соціальною групою, об'єднаною ознакою вимушеності переміщення в межах держави. Їх доцільно розглядати не як пасивний об'єкт допомоги, а як активних суб'єктів супроводу, що володіють власними ресурсами й потенціалом до відновлення та інтеграції.

По-друге, внутрішньо переміщені родини дітей з ООП характеризуються особливим профілем психологічних особливостей, який формується внаслідок поєднання хронічного стресу виховання дитини з порушеннями розвитку та гострого травматичного стресу переміщення. Ключовими проблемами для них є кумулятивний («подвійний») стрес, руйнування усталеного маршруту допомоги, втрата соціальної мережі підтримки, погіршення матеріального становища, зростання батьківського дистресу та ризик регресу в дитини.

По-третє, теоретико-методологічну основу супроводу таких родин становить сукупність взаємодоповнювальних підходів – системного, екологічного, сімейно-центрованого, ресурсного, біопсихосоціального, інклюзивного й травмоутливого.

На основі вказаних узагальнень обґрунтовано структурно-функціональну модель супроводу, що поєднує п'ять взаємопов'язаних компонентів і розглядає психолого-педагогічний супровід як системну, пролонговану, суб'єкт-суб'єктну діяльність команди фахівців у партнерстві з родиною, яка пережила травматичний досвід переміщення. Емпіричній перевірці виокремлених у моделі критеріїв присвячено наступний розділ.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ПОТРЕБ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН ДІТЕЙ З ООП

2.1. Організація та методика експериментального дослідження

Метою експериментального дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, обґрунтованої в першому розділі.

Тому, мета констатувального етапу дослідження полягала у виявленні та аналізі соціально-демографічних і психологічних особливостей, освітніх, психологічних та соціальних потреб, а також чинників адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених родин дітей з ООП як емпіричного підґрунтя для проєктування змісту їхнього психолого-педагогічного супроводу.

Кожне із визначених завдань констатувального етапу співвідноситься з певним компонентом або критерієм моделі.

Так, потреба в об'єктивному вимірюванні визначених у діагностико-результативному компоненті критеріїв і показників зумовлює перше завдання – дібрати та обґрунтувати комплекс діагностичних методик, узгоджених із моделлю. Виокремлені в моделі критерії стану дитини та стану родини потребують емпіричної характеристики відповідних особливостей, що визначає друге завдання.

Оскільки змістовий компонент моделі (напрями супроводу) має наповнюватися відповідно до реальних запитів родин, постає третє завдання – виявити їхні потреби та стан їх задоволення.

Закладена в моделі опора на ресурси й організаційно-процесуальний (адаптаційно-інтеграційний) критерій зумовлюють четверте завдання – визначити чинники, бар'єри й ресурси адаптації та інтеграції.

Нарешті, передбачена моделлю індивідуалізація й диференціація супроводу потребують п'ятого завдання – типологізації родин за рівнем адаптованості та визначення їхніх вихідних рівнів за критеріями, що водночас створює базу для подальшого порівняння на формувальному й контрольному етапах.

Відтак, відповідно до мети визначено такі завдання констатувального етапу дослідження:

1. Дібрати та обґрунтувати комплекс діагностичних методик відповідно до критеріїв і показників, узгоджених із розробленою моделлю;
2. Схарактеризувати соціально-демографічні та психологічні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з ООП;
3. Виявити освітні, психологічні й соціальні потреби цих родин та стан їх задоволення;
4. Визначити чинники, бар'єри й ресурси адаптації та інтеграції родин;
5. Здійснити типологізацію родин за рівнем адаптованості та визначити вихідні рівні за виокремленими критеріями.

Поруч з визначеною метою та завданнями констатувального етапу, нами було зроблено загальне припущення (гіпотеза) дослідження, що ґрунтується на тому, що психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з ООП буде ефективним за умови реалізації структурно-функціональної моделі, яка інтегрує інклюзивний і травмочутливий підходи та враховує специфічні особливості й потреби цих родин.

Припущенням констатувального етапу є те, що внутрішньо переміщені родини дітей з ООП характеризуються комплексом специфічних особливостей і потреб, зумовлених поєднанням виховання дитини з порушеннями розвитку та травматичного досвіду переміщення, які потребують цілеспрямованого супроводу.

Програма констатувального дослідження охоплювала три взаємопов'язані етапи: добір інструментарію, проведення комплексної діагностики та аналіз особливостей і потреб родин.

Дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними класами, а також інклюзивно-ресурсних центрів, розташованих у м. Києві, Дніпро, Київській, Полтавській та Черкаській областях. Зазначені регіони є приймаючими громадами, до яких унаслідок збройної агресії було переміщено родини з тимчасово окупованих і прифронтових територій.

На констатувальному етапі дослідження вибірку склали 30 внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей молодшого шкільного віку (7-10 років) з порушеннями інтелектуального розвитку.

З метою дотримання принципів конфіденційності й анонімності родини умовно позначено Р1-Р30, а дітей – Д1-Д30. Узагальнену характеристику вибірки подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Загальна характеристика вибірки дослідження (n = 30)

Код родини	Регіон, з якого переміщено	Регіон проживання	Код дитини	Вік, років	Категорія ООП	Склад родини
Р1	Донецька обл.	м. Київ	Д1	8	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати, 2 дітей)
Р2	Луганська обл.	м. Київ	Д2	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
Р3	Харківська обл.	Київська обл.	Д3	7	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати)
Р4	Запорізька обл.	Черкаська обл.	Д4	10	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Повна
Р5	Херсонська обл.	м. Київ	Д5	8	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати)
Р6	Київська обл. (Бородянка)	м. Київ	Д6	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна

Код родини	Регіон, з якого переміщено	Регіон проживання	Код дитини	Вік, років	Категорія ООП	Склад родини
P7	Донецька обл.	Київська обл.	Д7	7	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Опіка (бабуся)
P8	Луганська обл.	Черкаська обл.	Д8	10	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Неповна (мати)
P9	Харківська обл.	м. Київ	Д9	8	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P10	Запорізька обл.	Київська обл.	Д10	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати, 3 дітей)
P11	Херсонська обл.	Черкаська обл.	Д11	7	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P12	Чернігівська обл.	Київська обл.	Д12	10	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Неповна (мати)
P13	Донецька обл.	м. Київ	Д13	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P14	Київська обл. (Буча)	Київська обл.	Д14	8	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Неповна (мати)
P15	Харківська обл.	Черкаська обл.	Д15	10	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P16	Миколаївська обл.	м. Київ	Д16	7	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати)
P17	Донецька обл. (Маріуполь)	Київська обл.	Д17	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P18	Луганська обл.	Черкаська обл.	Д18	10	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Неповна (мати, 2 дітей)
P19	Харківська обл. (Ізюм)	м. Київ	Д19	8	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P20	Запорізька обл.	Київська обл.	Д20	7	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати)
P21	Херсонська обл.	Черкаська обл.	Д21	9	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Опіка (бабуся)
P22	Сумська обл.	м. Київ	Д22	8	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна

Код родини	Регіон, з якого переміщено	Регіон проживання	Код дитини	Вік, років	Категорія ООП	Склад родини
P23	Донецька обл.	Київська обл.	Д23	10	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати)
P24	Луганська обл.	Черкаська обл.	Д24	7	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Неповна (мати)
P25	Харківська обл.	м. Київ	Д25	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P26	Київська обл. (Ірпінь)	Київська обл.	Д26	8	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати, 2 дітей)
P27	Запорізька обл.	Черкаська обл.	Д27	10	Інтелектуальні порушення помірного ступеня	Неповна (мати)
P28	Чернігівська обл.	м. Київ	Д28	9	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна
P29	Херсонська обл.	Київська обл.	Д29	7	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Неповна (мати)
P30	Донецька обл.	Черкаська обл.	Д30	10	Інтелектуальні порушення легкого ступеня	Повна

За категорією особливих освітніх потреб вибірку становлять діти з інтелектуальними порушеннями легкого (22 осіб; 73.3 %) та помірного (8 осіб; 26.7 %) ступеня. За складом родини: повних – 13, неповних та під опікою – 17. Родини переміщено переважно зі східних, південних і прифронтових регіонів; проживають у м. Києві, Київській та Черкаській областях.

Така структура вибірки відображає типові характеристики внутрішньо переміщених родин – переважання неповних родин і провідну роль матері в догляді за дитиною.

Для реалізації завдань констатувального етапу застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечує тріангуляцію даних.

Метою констатувального етапу є виявлення та аналіз соціально-демографічних і психологічних особливостей, освітніх, психологічних та соціальних потреб, а також чинників адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених родин дітей з ООП як емпіричного підґрунтя для проєкування

змісту їхнього психолого-педагогічного супроводу. Відповідно до мети визначено п'ять завдань констатувального етапу, які деталізовано нижче, реалізації яких підпорядковано добір методів і методик.

Для розв'язання завдань застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечує триангуляцію даних: теоретичні (аналіз, систематизація, узагальнення наукових джерел); емпіричні (анкетування, напівструктуроване інтерв'ю, психодіагностичне тестування, метод експертної оцінки, спостереження за розробленими картами, аналіз документації); методи математичної статистики (ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, χ^2 -критерій Пірсона). Поєднання кількісних і якісних методів дає змогу зіставляти дані з різних джерел і підвищує обґрунтованість висновків.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів: участь родин була добровільною, здійснювалася за інформованою згодою; з метою конфіденційності родини умовно позначено Р1–Р30, а дітей – Д1–Д30. Узагальнену відповідність завдань, методик і способів обробки результатів подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Відповідність завдань констатувального етапу, методик і способів обробки результатів

Завдання	Методики / методи	Спосіб обробки результату
1	Теоретичний аналіз; узгодження методик із критеріями й показниками моделі; метод експертної оцінки	Обґрунтування відповідності «критерій → показник → методика»; формування комплексу інструментів
2	Авторська анкета; напівструктуроване інтерв'ю; шкала тривожності Ч. Спілбергера; шкала стресу PSM-25; методика емоційного (батьківського) вигорання; опитувальник батьківського ставлення; тест тривожності Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен; карти спостереження; аналіз документації	Частотний аналіз соціально-демографічних даних; обчислення тестових показників за формулами й переведення в рівні за встановленими межами; якісний контент-аналіз інтерв'ю
3	Авторська анкета (блок потреб і запиту на підтримку); напівструктуроване інтерв'ю; аналіз документації	Частотний аналіз і ранжування потреб за поширеністю; зіставлення «потреба – стан задоволення»

Завдання	Методики / методи	Спосіб обробки результату
4	Авторська анкета (чек-листи бар'єрів і ресурсів); напівструктуроване інтерв'ю; спостереження	Підрахунок кількості бар'єрів і ресурсів на кожну родину; частотний аналіз; визначення балансу «ресурси / бар'єри»
5	Інтегральне оцінювання за трьома критеріями; зведена матриця; ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, χ^2 -критерій Пірсона.	Переведення сирих балів у рівні (високий/достатній/низький); обчислення інтегрального рівня адаптованості; віднесення родини до типу (I–III); статистична перевірка зв'язків і надійності

Розкриємо методичне забезпечення кожного завдання докладніше.

Завдання 1. Добір та обґрунтування комплексу діагностичних методик

Реалізація першого завдання здійснювалася засобами теоретичного аналізу й методу експертної оцінки. Спираючись на ці засади, для оцінювання психоемоційного стану батьків ми використали шкалу особистісної тривожності Ч. Спілбергера та методику визначення психологічного стресу PSM-25, а для визначення емоційного стану дитини – тест тривожності Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен.

Вибір шкали Ч. Спілбергера зумовлений тим, що вона є валідним і стандартизованим інструментом, який дає змогу виміряти саме особистісну тривожність – стійку властивість особистості, а не лише ситуативний стан; це відповідає завданню дослідження, оскільки вимушене переміщення є пролонгованим стресогенним чинником, що впливає на стійкі характеристики психоемоційної сфери батьків. Методику PSM-25 обрано тому, що вона забезпечує інтегральне вимірювання рівня психологічного стресу через сукупність його соматичних, поведінкових та емоційних проявів, є нетривалою в застосуванні й адекватно відображає гострий стрес, спричинений переміщенням. Тест тривожності Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен обрано з огляду на вік і особливості досліджуваних дітей: як проєктивна методика він не потребує від дитини розвинених рефлексивних і вербальних навичок, а отже, є придатним для дітей молодшого віку з інтелектуальними порушеннями, для яких методики самозвіту виявляються малоінформативними. Таким чином, застосований комплекс методик

відповідає принципам валідності, надійності та адекватності об'єктові дослідження й забезпечує об'єктивність оцінювання психоемоційного стану родини.

Функціонування родини й відновлення освітнього маршруту буду оцінено за картою спостереження й авторською анкетою (детально – у розділі 2). За ступенем вияву відповідних показників буде виокремлено три рівні результативності – високий (оптимальний), достатній (середній) і низький (критичний).

Методики добиралися так, щоб кожному критерію та показнику, визначеним у структурно-функціональній моделі (підрозділ 1.4), відповідав валідний вимірювальний інструмент. Критерій стану дитини (когнітивно-освітній) операціоналізовано через тест тривожності Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен, карти спостереження й аналіз документації; критерій стану родини (психоемоційний) – через шкалу тривожності Ч. Спілбергера, шкалу стресу PSM-25, методику емоційного вигорання та опитувальник батьківського ставлення; організаційно-процесуальний (адаптаційно-інтеграційний) критерій – через авторську анкету та аналіз документації ІРЦ і закладів освіти.

Результатом розв'язання першого завдання є обґрунтований комплекс взаємоузгоджених методик, придатний для вимірювання всіх виокремлених показників.

Завдання 2. Соціально-демографічні та психологічні особливості родин

Соціально-демографічні відомості (склад родини, регіон переміщення й проживання, вік і категорія ООП дитини, зайнятість і житлові умови) збиралися за допомогою авторської анкети для батьків (опікунів) та напівструктурованого інтерв'ю; результат обраховувався шляхом частотного аналізу (визначення абсолютних і відносних частот за кожною ознакою). Психологічні особливості вивчалися за допомогою психодіагностичних

методик, показники яких обчислювалися за формулами й переводилися в рівні за встановленими межами.

Авторська анкета для батьків. Призначення – збір соціально-демографічних відомостей, виявлення потреб, бар'єрів і ресурсів родини та стану відновлення освітнього маршруту. Процедура – письмове анкетування із закритими й відкритими запитаннями. Обробка – контент-аналіз відкритих відповідей, підрахунок частот, визначення кількості виявлених бар'єрів і ресурсів.

Напівструктуроване інтерв'ю з батьками. Дало змогу поглиблено вивчити суб'єктивне переживання ситуації переміщення, труднощі адаптації, наявні ресурси й очікування родини. Матеріали опрацьовувалися методом якісного контент-аналізу з виокремленням змістових категорій.

Шкала тривожності Ч. Спілбергера (підшкала особистісної тривожності). Вимірює особистісну тривожність батьків. Процедура – оцінювання 20 тверджень за чотирибальною шкалою (1 – майже ніколи ... 4 – майже завжди). Обробка – показник обчислюється за формулою $OT = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$ ($\Sigma 1$ – сума «прямих», $\Sigma 2$ – «зворотних» пунктів); діапазон 20-80 балів. Межі рівнів: до 30 – низький; 31-45 – помірний; 46 і більше – високий.

Шкала психологічного стресу PSM-25 (Л. Лемур, Р. Тесьє, Л. Філліон). Вимірює рівень стресу батьків. Процедура – оцінювання 25 тверджень за восьмибальною шкалою щодо стану за останній тиждень. Обробка – інтегральний показник як сума балів; діапазон 25-200. Межі рівнів: до 99 – низький; 100-154 – середній; 155 і більше – високий.

Методика діагностики емоційного (батьківського) вигорання. Оцінює ступінь емоційного виснаження батьків. Обробка – підрахунок сумарних балів за шкалами (емоційне виснаження, редукція батьківських досягнень тощо) з подальшим переведенням у рівні за нормативними межами відповідної методики.

Опитувальник батьківського ставлення. Виявляє стиль ставлення батьків до дитини. Обробка – підрахунок балів за шкалами (прийняття /

відкидання, кооперація, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, ставлення до невдач дитини) з переведенням сирих балів у процентильні ранги; діагностично значущими вважаються високі значення за шкалами симбіозу й гіперсоціалізації (показники гіперопіки).

Тест тривожності Р. Темм, М. Дорки, В. Амен. Визначає рівень тривожності дитини. Процедура – дитині послідовно пред'являють 14 малюнків із двома варіантами обличчя (веселе / сумне). Обробка – індекс тривожності обчислюється за формулою $IT = (\text{кількість негативних виборів} \div 14) \times 100 \%$. Межі рівнів: до 20 % – низький; 20-50 % – середній; понад 50 % – високий.

Метод експертної оцінки й карти спостереження (додаток Г). Фахівці (учителі, асистенти вчителів, практичні психологи, спеціальні педагоги) за розробленими картами спостереження оцінювали динаміку розвитку дитини, рівень її адаптованості до освітнього середовища й поведінкові прояви. Обробка – підрахунок наявних поведінкових проявів і якісний аналіз, що доповнює дані психодіагностики.

Аналіз документації ІРЦ і закладів освіти. Опрацювання висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та індивідуальних програм розвитку дало змогу об'єктивізувати відомості про особливі освітні потреби дітей і стан відновлення освітнього маршруту після переміщення.

Завдання 3. Освітні, психологічні та соціальні потреби родин

Освітні, психологічні й соціальні потреби родин та стан їх задоволення вивчалися за допомогою відповідного блоку авторської анкети (запит на конкретні види підтримки), напівструктурованого інтерв'ю та аналізу документації. Результат обраховувався шляхом частотного аналізу – визначення поширеності кожної потреби (частка родин, що її зазначили) з подальшим ранжуванням потреб за поширеністю; додатково здійснювалося зіставлення виявлених потреб зі станом їх задоволення (задоволена / частково

задоволена / незадоволена), що дало змогу встановити «розриви» в наданні підтримки й співвіднести потреби з напрямками супроводу.

Завдання 4. Чинники, бар'єри та ресурси адаптації й інтеграції

Чинники, бар'єри й ресурси адаптації та інтеграції визначалися за допомогою чек-листів авторської анкети, напівструктурованого інтерв'ю та спостереження. Результат обраховувався так: для кожної родини підраховувалася кількість наявних бар'єрів і кількість наявних ресурсів (за переліками анкети); за сукупністю родин здійснювався частотний аналіз (поширеність окремих бар'єрів і ресурсів); для кожної родини визначався баланс «ресурси / бар'єри» як співвідношення їх кількості, що використовувалося надалі як один із показників інтегрального рівня адаптованості.

Завдання 5. Типологізація родин і визначення вихідних рівнів за критеріями

Типологізація родин і визначення їхніх вихідних рівнів за критеріями здійснювалися на основі інтегрального оцінювання. Сирі бали за кожною методикою переводилися в рівні (високий, достатній, низький) за встановленими межами; результати всіх методик зводилися в єдину матрицю (за кодами родин P1-P30). Інтегральний рівень адаптованості кожної родини обчислювався як узагальнення її рівнів за трьома критеріями (стану дитини, стану родини, організаційно-процесуальним), після чого родину відносили до одного з трьох типів – ресурсні (тип I, високий рівень), ситуативно вразливі (тип II, достатній), вразливі (тип III, низький).

Для статистичного опрацювання отриманих результатів застосовано такі методи математичної статистики:

φ*-критерій кутового перетворення Фішера – для порівняння часток родин, у яких виявлено певну ознаку. Кутове перетворення обчислюється за формулою $\phi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$, а емпіричне значення – $\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{(n_1 \cdot n_2 \div$

($n_1 + n_2$)); відмінність вважається значущою за $\phi^* > 1,64$ ($p < 0,05$) та $\phi^* > 2,31$ ($p < 0,01$).

χ^2 -критерій Пірсона – для перевірки зв'язку між ознаками за таблицями спряженості. Емпіричне значення обчислюється за формулою $\chi^2 = \sum((O - E)^2 \div E)$, де O – емпіричні, E – теоретичні (очікувані) частоти; отримане значення зіставляється з критичним за відповідним числом ступенів свободи.

Застосування зазначених методів дало змогу не лише описати особливості, потреби й ресурси досліджуваних родин, а й статистично обґрунтувати виявлені закономірності та типологію, що стало вихідною базою для формувального етапу дослідження.

За ступенем вияву показників визначено три рівні адаптованості родин і результативності супроводу.

Високий (оптимальний) рівень характеризується успішною адаптацією дитини до нового освітнього середовища, позитивною динамікою її розвитку, відносним психоемоційним благополуччям батьків, повним відновленням освітнього маршруту та активною включеністю родини в систему підтримки.

Достатній (середній) рівень передбачає часткову адаптацію за наявності окремих труднощів, помірний рівень батьківського стресу, неповне або із затримками відновлення освітнього маршруту.

Низький (критичний) рівень виявляється в дезадаптації дитини, вираженому психоемоційному неблагополуччі батьків (високий рівень тривожності, стресу, ознаки вигорання), розриві освітнього маршруту та соціальній ізоляції родини.

Дослідження здійснювалося з дотриманням етичних принципів: добровільності участі, поінформованої згоди батьків, конфіденційності та анонімності отриманих даних, що й зумовило використання умовних позначень родин і дітей. Результати реалізації описаної методики на констатувальному етапі представлено в наступних підрозділах.

2.2. Соціально-демографічна та психологічна характеристика внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

На констатувальному етапі за допомогою анкетування, напівструктурованого інтерв'ю та аналізу документації здійснено комплексне вивчення соціально-демографічних і психологічних особливостей 30 внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Узагальнені результати дають змогу окреслити типовий профіль цієї категорії родин.

Психологічна характеристика дітей розпочинається з оцінювання їхнього стану за когнітивно-освітнім критерієм, що відображає рівень розвитку дитини, її особливі освітні потреби та адаптованість до нового освітнього середовища. Цей критерій вивчався шляхом аналізу документації інклюзивно-ресурсних центрів і закладів освіти (висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, індивідуальних програм розвитку), а також на основі експертного оцінювання й спостереження за дитиною в освітньому процесі.

За категорією особливих освітніх потреб обстежені діти розподілилися так: легкі інтелектуальні порушення мали 22 дітей (80,0 %), помірні інтелектуальні порушення – 8 (20,0 %). Вік дітей становив від 7 до 10 років. Узагальнені показники стану дітей за когнітивно-освітнім критерієм подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Стан дітей за когнітивно-освітнім критерієм (n = 30)

Показник	Високий / позитивна	Достатній / часткова	Низький / негативна
Адаптація до нового освітнього середовища	6 (20,0 %)	14 (46,7 %)	10 (33,3 %)
Динаміка розвитку та засвоєння навчального матеріалу	6 (20,0 %)	16 (53,3 %)	8 (26,7 %)

Показник	Високий / позитивна	Достатній / часткова	Низький / негативна
Сформованість навчальних навичок (з урахуванням ООП)	8 (26,7 %)	14 (46,7 %)	8 (26,7 %)
Регрес раніше сформованих навичок після переміщення (виявлено)	—	—	14 (46,7 %)

Як видно з табл. 2.3, стан дітей за когнітивно-освітнім критерієм є переважно частковим і нестабільним. Успішно адаптувалися до нового освітнього середовища лише 20,0 % дітей, тоді як третина (33,3 %) виявляє ознаки освітньої дезадаптації – труднощі входження в новий колектив, зниження навчальної мотивації та працездатності. Особливу увагу привертає регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок, зафіксований майже в половині дітей (46,7 %), що пов'язується з перервою в наданні корекційно-розвиткових послуг і зміною звичного середовища внаслідок переміщення.

Емоційний стан дітей характеризується високим рівнем тривожності (детально – за результатами тесту Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен, рис. 2.2), а поведінкові прояви дезадаптації узагальнено в табл. 2.6. У сукупності когнітивно-освітні, емоційні та поведінкові показники формують цілісну психологічну характеристику стану дитини.

За інтегральним вираженням критерію стану дитини високий рівень виявлено у 20,0 % дітей, достатній – у 46,7 %, низький – у 33,3 %. Такий розподіл засвідчує, що переміщення негативно позначилося не лише на емоційному стані дітей, а й на їхньому когнітивно-освітньому розвитку, передусім через розрив корекційно-розвиткового супроводу. Це обґрунтовує пріоритетність корекційно-педагогічного модуля програми супроводу й завдань відновлення освітнього маршруту.

Аналіз соціально-демографічних характеристик вибірки засвідчив низку особливостей, що відображають підвищену соціальну вразливість досліджуваних родин. Узагальнені дані подано в табл. 2.4.

Соціально-демографічна характеристика вибірки

Показник	Категорія	Кількість родин	%
Склад родини	Повна	14	46,7
	Неповна	14	46,7
	Опіка родича	2	6,7
Основний доглядач	Мати	26	86,7
	Бабуся (опікун)	2	6,7
	Батько	2	6,7
Кількість дітей у родині	Одна дитина	12	40,0
	Дві дитини	14	46,7
	Троє і більше	4	13,3
Освіта матері / опікуна	Вища	10	33,3
	Фахова передвища	12	40,0
	Загальна середня	8	26,7
Зайнятість після переміщення	Офіційно працевлаштовані	8	26,7
	Тимчасова зайнятість	6	20,0
	Не працюють (догляд за дитиною)	16	53,3
Житлові умови	Орендоване житло	14	46,7
	У родичів / знайомих	6	20,0
	Місця компактного поселення	6	20,0
	Соціальне житло	4	13,3
Матеріальне становище	Достатнє	4	13,3
	Задовільне	10	33,3
	Низьке	16	53,3
Тривалість переміщення	До 1 року	6	20,0
	1–2 роки	12	40,0
	Понад 2 роки	12	40,0

Як видно з табл. 2.4, серед досліджуваних родин майже половину становлять неповні (46,7 %), а ще в одній родині (6,7 %) догляд за дитиною здійснює бабуся. Основний тягар догляду в переважній більшості родин (86,7 %) покладено на матір; у частині повних родин батько перебуває на військовій службі або залишився за попереднім місцем проживання, що фактично перетворює ці родини на функціонально неповні.

Більшість родин виховують двох і більше дітей (60,0 %). Звертає на себе увагу несприятлива ситуація із зайнятістю: понад половину батьків (53,3 %) не працюють, оскільки змушені постійно доглядати за дитиною з особливими освітніми потребами, а ще 20,0 % мають лише тимчасову або неофіційну зайнятість. Це безпосередньо позначається на матеріальному становищі: понад половина родин (53,3 %) оцінюють його як низьке.

Житлова ситуація також залишається нестабільною: 46,7 % родин винаймають житло, по 20,0 % проживають у родичів чи знайомих та в місцях компактного поселення. Більшість родин перебувають у статусі ВПО понад рік (80,0 %), що свідчить про тривалий характер переміщення й актуальність завдань не лише адаптації, а й інтеграції. Загалом соціально-демографічний профіль вибірки характеризується поєднанням кількох чинників вразливості – неповнотою родин, обмеженою зайнятістю, низьким матеріальним рівнем і житловою нестабільністю.

Психологічна характеристика родин ґрунтувалася передусім на оцінюванні психоемоційного стану батьків, які є основним ресурсом підтримки дитини. Результати психодіагностичного тестування подано в табл. 2.5 та на рис. 2.1.

Таблиця 2.5

Рівні психоемоційного стану батьків, n (%)

Характеристика	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Особистісна тривожність	18 (60,0)	10(33,3)	2 (6,7)
Ситуативна тривожність	14 (46,7)	12 (40,0)	4 (13,3)
Психологічний стрес	16 (53,3)	10 (33,3)	4 (13,3)
Емоційне (батьківське) вигорання	12 (40,0)	12 (40,0)	6 (20,0)

Примітка. Для шкали емоційного вигорання рівні відповідають станам: високий – вигорання сформоване, середній – у стадії формування, низький – не сформоване.

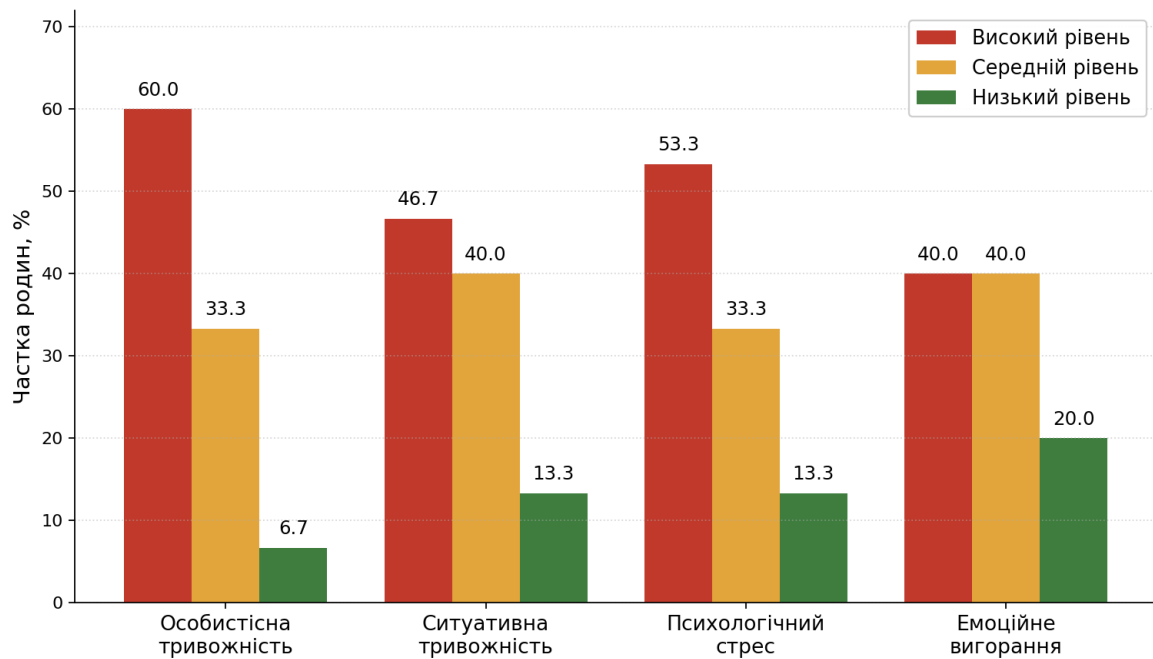


Рис. 2.1. Розподіл батьків за рівнями психоемоційного стану

Отримані дані засвідчують виражене психоемоційне неблагополуччя батьків. Високий рівень особистісної тривожності виявлено в 60,0 % обстежених, високий рівень ситуативної тривожності – у 46,7 %. Високий рівень психологічного стресу зафіксовано в 53,3 % батьків. Ознаки емоційного (батьківського) вигорання тією чи іншою мірою наявні у 80,0 % респондентів (у 40,0 % вигорання сформоване, ще в 40,0 % – у стадії формування). Такі показники підтверджують теоретичне положення про кумулятивний характер стресу, якого зазнають внутрішньо переміщені родини дітей з ООП.

За результатами опитувальника батьківського ставлення А. Варги – В. Століна в більшості родин переважає загалом позитивне емоційне прийняття дитини, проте воно поєднується з підвищеними показниками за шкалою «симбіоз» (53,3 %), що свідчить про схильність до гіперопіки, та за шкалою «інфантилізація» (33,3 %), тобто сприйняття дитини як менш здатної, ніж вона є насправді. Така структура батьківського ставлення є типовою для родин, які виховують дітей з порушеннями розвитку, і в умовах переміщення може посилюватися через тривогу за безпеку й майбутнє дитини.

Психологічна характеристика дітей охоплювала оцінювання їхнього емоційного стану та поведінкових проявів. Розподіл дітей за рівнем тривожності (за тестом Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен) подано на рис. 2.2.

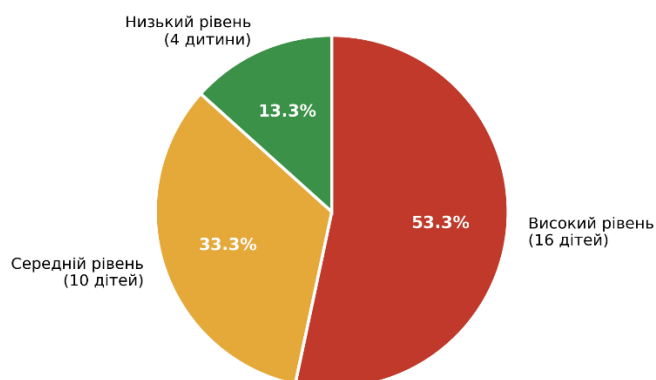


Рис. 2.2. Розподіл дітей за рівнем тривожності

Високий рівень тривожності виявлено у 16 дітей (53,3 %), середній – у 10 (33,3 %), низький – лише у 4 (13,3 %). Переважання високого й середнього рівнів тривожності пов’язане як з наявними порушеннями розвитку, так і з травматичним досвідом переміщення та зміною звичного середовища. За результатами експертної оцінки та спостереження зафіксовано низку поведінкових проявів, узагальнених у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Поведінкові прояви дітей за результатами спостереження

Поведінковий прояв	Кількість дітей	%
Підвищена тривожність, страхи	18	60,0
Замкнутість, труднощі встановлення контакту	14	46,7
Порушення сну та апетиту	12	40,0
Регрес раніше сформованих навичок	12	40,0
Дратівливість, прояви агресії	10	33,3

Найпоширенішими є підвищена тривожність і страхи (60,0 % дітей) та замкнутість, труднощі встановлення контакту (46,7 %). У значної частини дітей спостерігаються порушення сну й апетиту (40,0 %) та регрес раніше сформованих навичок після переміщення (40,0 %), що є характерною реакцією дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на різку зміну середовища. Прояви дратівливості та агресії відзначено у 33,3 % дітей. Накладання травматичних реакцій на наявні порушення розвитку ускладнює перебіг адаптації дитини до нового освітнього середовища.

Окремої характеристики потребує стан досліджуваних родин за організаційно-процесуальним (адаптаційно-інтеграційним) критерієм, який відображає повноту відновлення освітнього маршруту дитини, узгодженість і неперервність супроводу та включеність родини в мережу підтримки. Цей критерій досліджувався за допомогою авторської анкети для батьків (відомості про стан відновлення маршруту й соціальні зв'язки родини) та аналізу документації інклюзивно-ресурсних центрів і закладів освіти – висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини й індивідуальних програм розвитку, що дало змогу об'єктивізувати отримані дані. Узагальнені результати подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Стан родин за організаційно-процесуальним (адаптаційно-інтеграційним) критерієм (n = 30)

Показник	Так / повністю	Частково / у процесі	Ні / не відновлено
Облік дитини в новому ІРЦ	18 (60,0 %)	–	12(40,0 %)
Наявність чинної ППР	14 (46,7 %)	–	16 (53,3 %)
Охоплення корекційно-розвитковими послугами	10 (33,3 %)	12 (40,0 %)	8(26,7 %)
Зарахування до закладу освіти	24 (80,0 %)	–	6 (20,0 %)
Забезпечення асистентом (за потреби)	8(26,7 %)	–	22 (73,3 %)
Включеність родини в мережу підтримки	8(26,7 %)	12(40,0 %)	10 (33,3 %)

Як видно з табл. 2.7, стан відновлення освітнього маршруту дитини є неоднорідним і загалом незадовільним. Хоча більшість дітей зараховано до закладів освіти (80,0 %), на облік у новому інклюзивно-ресурсному центрі стало лише 60,0 % родин, а чинну індивідуальну програму розвитку має менше половини дітей (46,7 %). Найбільш проблемними є охоплення корекційно-розвитковими послугами в повному обсязі (лише 33,3 %) та забезпечення асистентом (26,7 %). Включеність родини в мережу підтримки також низька: активно включені лише 26,7 % родин, тоді як третина (33,3 %) перебуває фактично в соціальній ізоляції. Ці дані емпірично підтверджують тезу про руйнування усталеного маршруту допомоги як одну з ключових проблем досліджуваної категорії родин.

За інтегральним вираженням організаційно-процесуального критерію родини розподілилися так: високий рівень (повне відновлення маршруту й активна включеність родини в підтримку) виявлено у 20,0 % родин, достатній (часткове відновлення з окремими прогалинами) – у 46,7 %, низький (розрив маршруту та соціальна ізоляція) – у 33,3 %. Цей розподіл узгоджується із загальною типологією родин за рівнем адаптованості і відображає переважання в дослідженого контингенту часткової та незавершеної адаптації.

Отримані результати засвідчують потребу в посиленні організаційно-процесуального складника супроводу – відновлення обліку в ІРЦ, складання чи оновлення ІПР, забезпечення корекційно-розвиткових послуг і асистента, а також сприяння соціальній інтеграції родини.

Узагальнення соціально-демографічних характеристик, психоемоційного стану батьків та поведінкових проявів у дітей та підтверджує висунуте припущення про подвійну (кумулятивну) вразливість внутрішньо переміщених родин дітей з ООП. Поєднання соціально-економічних труднощів, вираженого психоемоційного неблагополуччя батьків і підвищеної тривожності дітей формує специфічний профіль цієї категорії родин і зумовлює потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі.

Детальний аналіз освітніх, психологічних і соціальних потреб досліджуваних родин подано в наступному підрозділі.

2.3. Діагностика освітніх, психологічних та соціальних потреб внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Виявлення потреб родин є центральним завданням констатувального етапу, оскільки саме потреби визначають зміст і спрямованість майбутнього психолого-педагогічного супроводу. Потреби досліджуваних родин вивчалися за допомогою анкетування батьків (Додаток В) та напівструктурованого інтерв'ю. Усю сукупність виявлених потреб згруповано за трьома взаємопов'язаними напрямками – освітні, психологічні та соціальні. Узагальнені дані подано в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Потреби внутрішньо переміщених родин дітей з ООП за групами

Група потреб	Потреба	Кількість родин	%
Освітні	Корекційно-розвиткові заняття для дитини	14	93,3
	Влаштування дитини до закладу освіти / ІРЦ	13	86,7
	Складання / перегляд ІПР, адаптація програми	11	73,3
	Забезпечення асистентом учителя / дитини	8	53,3
Психологічні	Психологічна підтримка батьків (стабілізація, опрацювання травми)	13	86,7
	Консультації щодо розвитку й виховання дитини	12	80,0
	Психологічна допомога дитині	11	73,3
	Профілактика вигорання, групи підтримки батьків	8	53,3

Група потреб	Потреба	Кількість родин	%
Соціальні	Інформаційно-правова підтримка (статус, виплати, пільги)	12	80,0
	Матеріальна та житлова допомога	11	73,3
	Сприяння працевлаштуванню (гнучка зайнятість)	9	60,0
	Інклюзивне дозвілля та соціалізація дитини	8	53,3

Ранжування потреб за частотою їх актуалізації дає змогу побудувати ієрархію потреб досліджуваних родин (рис. 2.3).

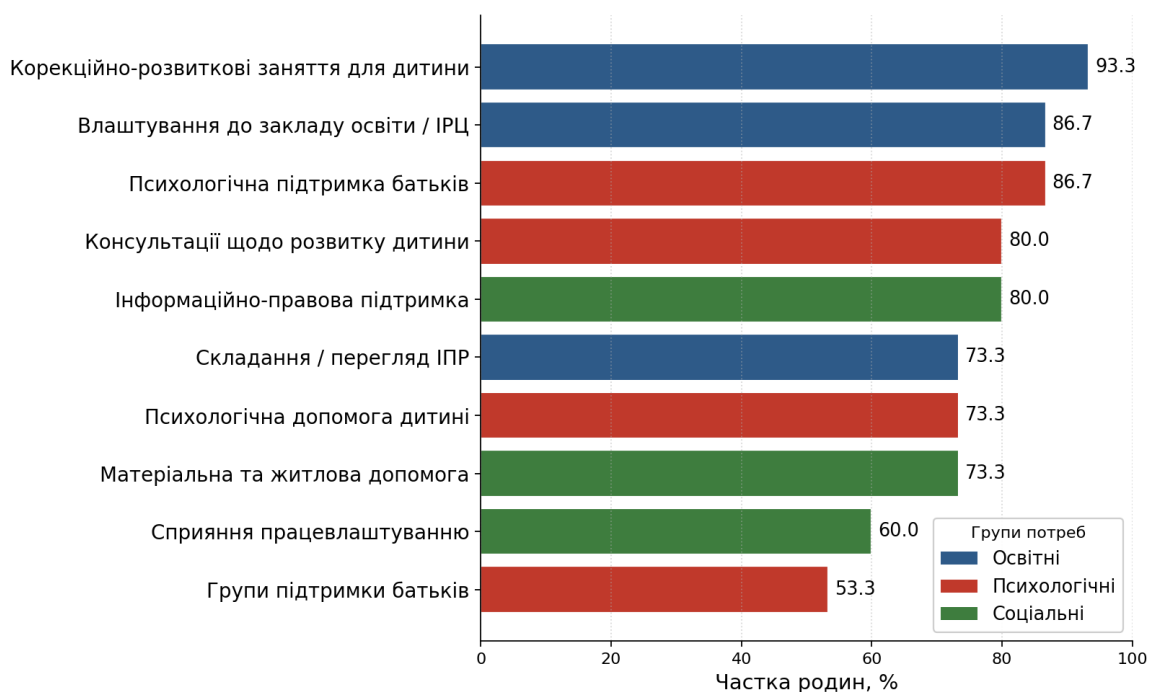


Рис. 2.3. Ієрархія потреб внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Як видно з рис. 2.3, верхні позиції в ієрархії потреб посідають потреби, безпосередньо пов'язані з дитиною та її розвитком: корекційно-розвиткові заняття (93,3 %) і влаштування дитини до закладу освіти чи ІРЦ (86,7 %). Так само високу актуальність має психологічна підтримка батьків (86,7 %), що узгоджується з виявленим у підрозділі 2.2 психоемоційним неблагополуччям. Помітне місце посідають інформаційно-правова підтримка (80,0 %) та консультації щодо розвитку й виховання дитини (80,0 %). Така структура

засвідчує, що потреби родин мають комплексний характер і охоплюють водночас освітню, психологічну та соціальну сфери.

Окремої уваги потребує стан відновлення освітнього маршруту дитини після переміщення, оскільки саме його порушення є однією з ключових проблем досліджуваної категорії родин. Дані щодо відновлення основних елементів маршруту подано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Стан відновлення освітнього маршруту дитини, n (%)

Елемент освітнього маршруту	Відновлено повністю	Частково / у процесі	Не відновлено
Узяття на облік в ІРЦ	20 (66,7)	6 (20,0)	4 (13,3)
Чинний висновок про комплексну оцінку розвитку	16 (53,3)	8 (26,7)	6 (20,0)
Складено / переглянуто ІПР	14 (46,7)	10 (33,3)	6 (20,0)
Зарахування до закладу освіти	24 (80,0)	4 (13,3)	2 (6,7)
Охоплення корекційно-розвитковими послугами	12 (40,0)	10 (33,3)	8 (26,7)
Забезпечення асистентом учителя / дитини	10 (33,3)	6 (20,0)	14 (46,7)

Аналіз табл. 2.9 виявляє характерну закономірність: формальне зарахування дитини до закладу освіти відбувається відносно швидко (повністю відновлено у 80,0 % родин), тоді як глибші, спеціалізовані елементи маршруту відновлюються значно повільніше. Так, повне охоплення корекційно-розвитковими послугами забезпечено лише в 40,0 % родин, а асистентом учителя чи дитини – лише в 33,3 %; водночас у 46,7 % родин потреба в асистенті залишається незадоволеною. Це свідчить про те, що освітній маршрут дітей після переміщення відновлюється переважно частково: дитина потрапляє до закладу, проте система спеціалізованої підтримки навколо неї відновлюється з затримками й прогалинами.

Запит родин на конкретні види психолого-педагогічного супроводу безпосередньо відповідає виявленим потребам і може бути співвіднесений зі

змістовими напрямками розробленої моделі (підрозділ 1.4). Корекційно-педагогічний напрям актуалізований запитом на корекційно-розвиткові заняття та відновлення освітнього маршруту (93,3 % і 86,7 %); психологічний – запитом на підтримку батьків і психологічну допомогу дитині (86,7 % і 73,3 %); консультативно-просвітницький – запитом на консультації щодо розвитку й виховання дитини (80,0 %); інформаційно-правовий – запитом на допомогу в реалізації прав ВПО (80,0 %); соціальний – запитом на матеріальну, житлову допомогу та сприяння працевлаштуванню (73,3 % і 60,0 %). Така відповідність підтверджує обґрунтованість структури моделі та доцільність її застосування.

Отже, діагностика засвідчила, що внутрішньо переміщені родини дітей з ООП мають широке коло взаємопов'язаних освітніх, психологічних і соціальних потреб, значна частина яких залишається незадоволеною, насамперед через часткове відновлення освітнього маршруту та брак спеціалізованої підтримки. Виявлені потреби становлять емпіричне підґрунтя для проєктування змісту психолого-педагогічного супроводу на формувальному етапі.

2.4. Чинники, бар'єри та ресурси адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Адаптація та інтеграція внутрішньо переміщених родин дітей з ООП є результатом складної взаємодії різнорівневих чинників. Спираючись на екологічну модель розвитку (підрозділ 1.3), ці чинники доцільно розглядати на мікро-, мезо- та екзо-/макрорівнях. Систематизацію чинників подано в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Чинники адаптації та інтеграції родин за рівнями екологічної моделі

Рівень	Основні чинники
Мікрорівень (родина і дитина)	Ступінь порушення розвитку та стан здоров'я дитини
	Внутрішні ресурси та згуртованість родини
	Психоемоційний стан і компетентність батьків
	Мотивація батьків до співпраці з фахівцями
Мезорівень (взаємодія інституцій)	Узгодженість роботи ІРЦ, закладу освіти та фахівців
	Доступність корекційно-розвиткових послуг
	Наступність і неперервність освітнього маршруту
Екзо- та макрорівень (середовище і політика)	Державна політика підтримки ВПО та інклюзії
	Соціально-економічні умови приймаючої громади
	Ставлення громади, рівень стигматизації
	Безпекова ситуація в регіоні проживання

Як видно з табл. 2.10, на мікрорівні визначальними є ступінь порушення розвитку дитини, внутрішні ресурси й згуртованість родини, психоемоційний стан і компетентність батьків та їхня мотивація до співпраці. На мезорівні ключову роль відіграє узгодженість роботи інклюзивно-ресурсного центру, закладу освіти й фахівців, а також доступність корекційно-розвиткових послуг. На екзо- та макрорівні адаптацію опосередковують державна політика підтримки ВПО та інклюзії, соціально-економічні умови приймаючої громади, рівень стигматизації й безпекова ситуація. Один і той самий чинник (наприклад, ресурси родини) може діяти як сприятливий або як перешкоджаючий залежно від його стану.

Серед чинників, що перешкоджають адаптації, окремо проаналізовано бар'єри, з якими стикаються родини. За результатами анкетування та інтерв'ю їх згруповано в організаційні, інформаційні, психологічні та соціально-економічні (табл. 2.11, рис. 2.4).

Бар'єри адаптації внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Група бар'єрів	Бар'єр	К-сть родин	%
Організаційні	Черги та тривале оформлення в ІРЦ	22	73,3
	Брак / недостатність корекційних фахівців	20	66,7
	Брак асистента вчителя / дитини	18	60,0
Інформаційні	Недостатня поінформованість про права та послуги	20	66,7
	Незнання алгоритму дій після переміщення	14	46,7
Психологічні	Психоемоційне виснаження батьків	22	80,0
	Стигматизація, упереджене ставлення	10	33,3
Соціально-економічні	Матеріальні труднощі	22	73,3
	Труднощі із зайнятістю	18	60,0
	Житлова нестабільність	16	53,3

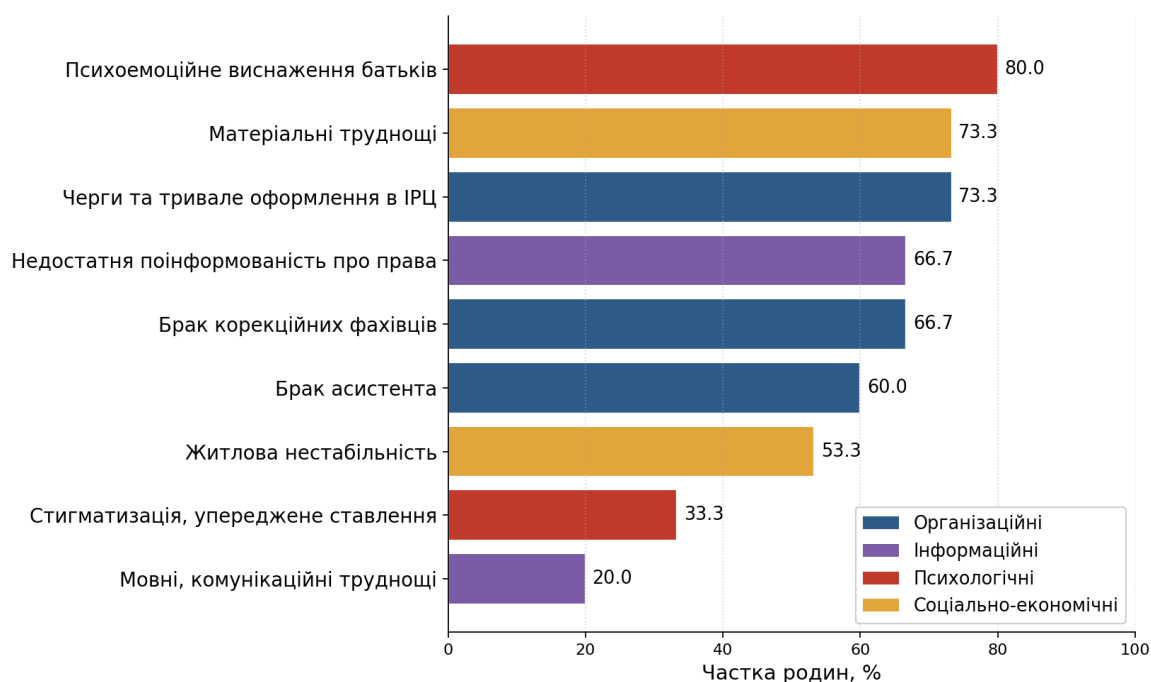


Рис. 2.4. Бар'єри адаптації внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Найпоширенішим бар'єром виявилось психоемоційне виснаження батьків (80,0 %), що узгоджується з даними про високий рівень стресу й вигорання (підрозділ 2.2). Серед організаційних бар'єрів провідними є черги та тривале оформлення документів в ІРЦ (73,3 %), брак корекційних фахівців (66,7 %) і асистентів (60,0 %). Інформаційні бар'єри пов'язані передусім із

недостатньою поінформованістю батьків про права та доступні послуги (66,7 %). Соціально-економічні бар'єри представлено матеріальними труднощами (73,3 %), труднощами із зайнятістю (60,0 %) та житловою нестабільністю (53,3 %). Менш поширеними, проте значущими, є стигматизація (33,3 %) і мовно-комунікаційні труднощі (20,0 %).

Якісний аналіз інтерв'ю підтверджує ці дані. Типовими є висловлювання батьків на кшталт: «найважче було зрозуміти, куди звертатися й з чого починати», «дитина чекає корекційні заняття вже кілька місяців», «я постійно втомлена й не маю на кого залишити дитину». Такі висловлювання відображають поєднання організаційних, інформаційних і психологічних бар'єрів та засвідчують їхній взаємопідсилювальний характер.

Поряд із бар'єрами в кожній родині наявні ресурси, що сприяють адаптації. Їх поділено на внутрішні (ресурси самої родини) та зовнішні (ресурси середовища) (табл. 2.12, рис. 2.5).

Таблиця 2.12

Ресурси адаптації внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Тип ресурсів	Ресурс	К-сть родин	%
Внутрішні	Висока батьківська мотивація та залученість	24	80,0
	Згуртованість родини	18	60,0
	Досвід виховання дитини з порушеннями розвитку	16	53,3
	Конструктивні копінг-стратегії	14	46,7
Зовнішні	Державні соціальні виплати	26	86,7
	Підтримка фахівців закладу освіти / ІРЦ	20	66,7
	Цифрові ресурси (онлайн-консультації, спільноти)	16	53,3
	Підтримка громадських / благодійних організацій	14	46,7
	Неформальна підтримка, нові соціальні зв'язки	12	40,0

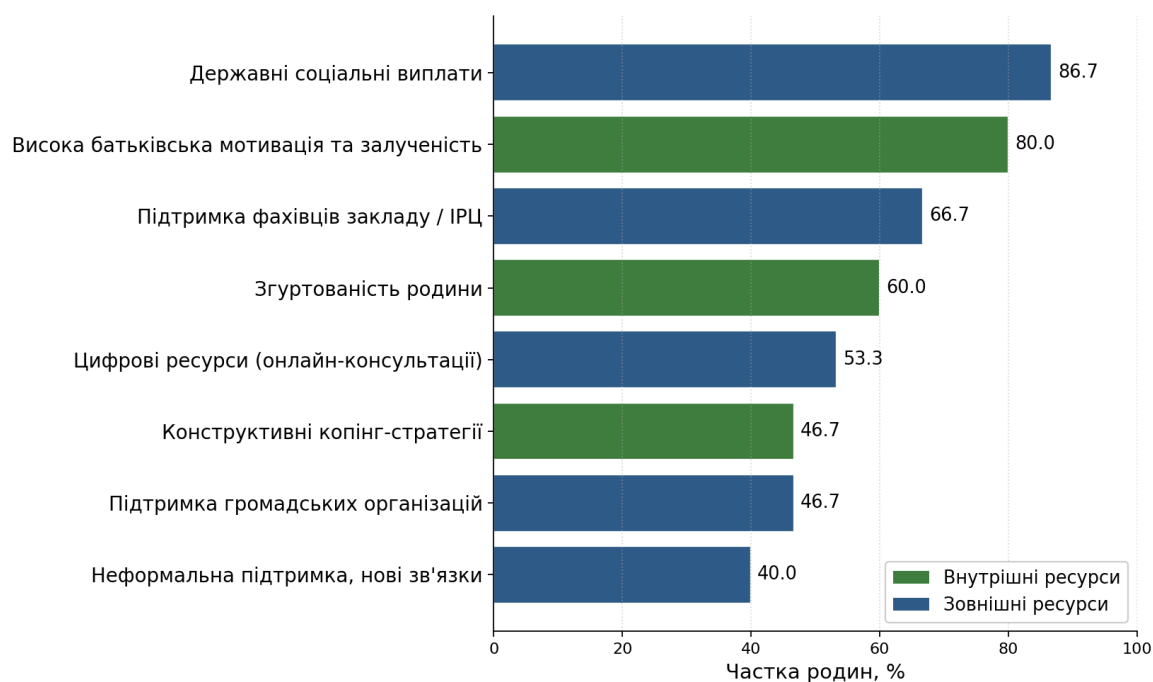


Рис. 2.5. Ресурси адаптації внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Найпоширенішим зовнішнім ресурсом є державні соціальні виплати (86,7 %), а внутрішнім – висока батьківська мотивація та залученість (80,0 %). Значущими є підтримка фахівців закладу й ІРЦ (66,7 %), згуртованість родини (60,0 %), цифрові ресурси – онлайн-консультації та спільноти підтримки (53,3 %). Конструктивні копінг-стратегії та підтримку громадських організацій відзначено в 46,7 % родин. Саме на ці ресурси має спиратися психолого-педагогічний супровід відповідно до ресурсного підходу, обґрунтованого в розділі 1.

Зіставлення бар'єрів і ресурсів засвідчує певну закономірність: родини з вищим рівнем внутрішніх ресурсів (мотивація, згуртованість, конструктивні копінг-стратегії) та доступом до зовнішньої підтримки демонструють вищий рівень адаптованості навіть за наявності об'єктивних труднощів. Натомість накопичення бар'єрів за дефіциту ресурсів пов'язане з ризиком дезадаптації. Це обґрунтовує необхідність супроводу, спрямованого одночасно на подолання бар'єрів і активізацію ресурсів родини.

Отже, адаптація та інтеграція внутрішньо переміщених родин дітей з ООП визначаються балансом перешкоджаючих (бар'єри) і сприятливих (ресурси) чинників різних рівнів. Урахування цього балансу є передумовою

диференціації супроводу, що реалізується через типологізацію родин, представлену в наступному підрозділі.

2.5. Типологія внутрішньо переміщених родин за рівнем адаптованості та узагальнення результатів дослідження

На основі виокремлених критеріїв (підрозділ 2.1) здійснено інтегральне оцінювання рівня адаптованості кожної з 30 родин. Інтегральний рівень визначався як узагальнення показників за трьома критеріями – стану дитини, стану родини та організаційно-процесуальним. Розподіл родин за рівнями подано в табл. 2.13 та на рис. 2.6.

Таблиця 2.13

Розподіл родин за рівнями адаптованості, n (%)

Критерій	Високий рівень	Достатній рівень	Низький рівень
Стан дитини (когнітивно-освітній)	8 (26,7)	12 (40,0)	10 (33,3)
Стан родини (психоемоційний)	6 (20,0)	14 (46,7)	10 (33,3)
Організаційно-процесуальний	8(26,7)	12 (40,0)	10 (33,3)
Інтегральний рівень адаптованості	6 (20,0)	14 (46,7)	10 (33,3)

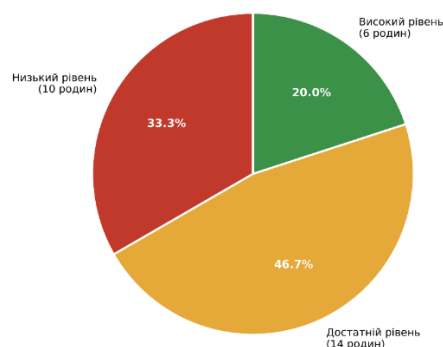


Рис. 2.6. Розподіл родин за інтегральним рівнем адаптованості

Як видно з табл. 2.13 та рис. 2.6, високий (оптимальний) рівень адаптованості виявлено лише в 6 родин (20,0 %), достатній (середній) – у 14 (46,7 %), низький (критичний) – у 10 (33,3 %). Розподіли за окремими критеріями загалом узгоджені між собою, що свідчить про взаємозв'язок стану дитини, психоемоційного благополуччя родини та повноти відновлення освітнього маршруту. Переважання достатнього й низького рівнів (загалом 80,0 %) підтверджує актуальність цілеспрямованого супроводу для більшості досліджуваних родин.

Узагальнення сукупності показників дало змогу виокремити три типи внутрішньо переміщених родин дітей з ООП за рівнем адаптованості (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Типологія родин за рівнем адаптованості

Тип родини (рівень)	Характеристика	Провідні потреби	Частка
Тип I – «ресурсні» (високий рівень)	Переважають повні родини, діти з легкими порушеннями; збережені ресурси, відновлений маршрут, помірний стрес	Підтримуючий супровід, профілактика вигорання	20,0 %
Тип II – «ситуативно вразливі» (достатній рівень)	Часткова адаптація, окремі невирішені проблеми, помірний стрес, маршрут відновлено частково	Активний комплексний супровід за всіма напрямками	46,7 %
Тип III – «вразливі» (низький рівень)	Неповні родини / опіка, діти з помірними порушеннями або ЗПР; розрив маршруту, виснаження батьків, ізоляція	Інтенсивний кризовий і травмоточливий супровід	33,3 %

Перший тип – «ресурсні» (адаптовані) родини (20,0 %) – це переважно повні родини, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Вони зберегли внутрішні ресурси, відносно швидко відновили освітній маршрут дитини й демонструють помірний рівень стресу.

Для таких родин достатнім є підтримуючий супровід, спрямований на закріплення досягнень і профілактику вигорання.

Другий тип – «ситуативно вразливі» (частково адаптовані) родини (46,7 %) – найчисленніший. Вони демонструють часткову адаптацію за наявності окремих невирішених проблем: неповного відновлення освітнього маршруту, помірного батьківського стресу, обмежених ресурсів. Ці родини потребують активного комплексного супроводу за всіма напрямками моделі.

Третій тип – «вразливі» (дезадаптовані) родини (33,3 %) – це переважно неповні родини або родини, де опіку здійснює родич, які виховують дітей з порушеннями помірного ступеня чи затримкою психічного розвитку. Для них характерні розрив освітнього маршруту, виражене психоемоційне виснаження батьків і соціальна ізоляція. Такі родини потребують інтенсивного кризового й травмоутливого супроводу.

Для поглибленого якісного аналізу й ілюстрації виокремлених типів узагальнені кейси всіх досліджуваних родин представлено у додатках (Додаток И). Кейси представлено за єдиною схемою:

- склад родини та обставини переміщення;
- стан відновлення освітнього маршруту;
- психоемоційний стан батьків;
- стан дитини; бар'єри та ресурси;
- рівень адаптованості та пріоритети супроводу.

Умовні позначення родин (Р1–Р15) і дітей (Д1–Д15) збережено.

Наведені кейси унаочнюють виявлені закономірності: вищий рівень адаптованості пов'язаний із повнотою родини, збереженням внутрішніх ресурсів, відносним психоемоційним благополуччям батьків і відновленням освітнього маршруту, тоді як низький рівень – із неповнотою родини, розривом маршруту, виснаженням батьків і соціальною ізоляцією. Це підтверджує статистично встановлені взаємозв'язки (підрозділ 2.6) та обґрунтовує доцільність диференційованого психолого-педагогічного супроводу відповідно до типу родини.

Опрацювання отриманих даних здійснювалося із застосуванням кількісних і якісних методів. Кількісний аналіз передбачав використання методів описової статистики (визначення частот, відсоткових розподілів, середніх значень). Для зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі передбачено застосування методів математичної статистики (ф-критерію кутового перетворення Фішера, χ^2 -критерію Пірсона). Якісний аналіз охоплював контент-аналіз матеріалів інтерв'ю та аналіз окремих випадків (кейс-аналіз). Поєднання кількісних і якісних методів забезпечило надійність та обґрунтованість результатів дослідження.

Систематизація виявлених особливостей і потреб дає змогу обґрунтувати зміст і напрями психолого-педагогічного супроводу, що реалізовуватиметься на формувальному етапі. Співвіднесення основних виявлених проблем із напрямками супроводу (за моделлю, підрозділ 1.4) подано в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Співвіднесення виявлених потреб із напрямками психолого-педагогічного супроводу

Виявлена особливість / потреба	Напрямок супроводу	Орієнтовний зміст роботи
Психоемоційне неблагополуччя та вигорання батьків	Психологічний	Стабілізація, опрацювання травматичного досвіду, профілактика вигорання, групи підтримки
Підвищена тривожність і регрес навичок у дітей	Корекційно-педагогічний, психологічний	Корекційно-розвиткова робота, психологічна допомога дитині, адаптація середовища
Частковий розрив освітнього маршруту	Корекційно-педагогічний, організаційний	Відновлення обліку в ІРЦ, складання / перегляд ІПР, забезпечення послугами й асистентом
Дефіцит знань про права та послуги	Інформаційно-правовий	Інформування, юридична підтримка, маршрутизація родини
Матеріальна та житлова вразливість	Соціальний	Сприяння в отриманні допомоги, працевлаштуванні, вирішенні житлових питань

Виявлена особливість / потреба	Напрямок супроводу	Орієнтовний зміст роботи
Низька батьківська компетентність, гіперопіка	Консультативно-просвітницький	Консультування, просвіта та навчання батьків
Соціальна ізоляція родини	Соціальний, психологічний	Відновлення соціальних зв'язків, інклюзивне дозвілля, спільноти підтримки

Як видно з табл. 2.15, кожній групі виявлених особливостей і потреб відповідає певний напрямок супроводу та орієнтовний зміст роботи. Така відповідність забезпечує цілісність переходу від діагностики (констатувальний етап) до проєктування й упровадження супроводу (формульвальний етап) і підтверджує обґрунтованість структурно-функціональної моделі.

Отже, результати констатувального етапу засвідчили подвійну вразливість внутрішньо переміщених родин дітей з ООП, наявність широкого кола незадоволених потреб і переважання достатнього й низького рівнів адаптованості. Виявлені особливості, потреби, бар'єри й ресурси, а також типологія родин становлять емпіричне підґрунтя для розроблення програми психолого-педагогічного супроводу, апробація якої представлена в розділі 3.

2.6. Статистичний аналіз та перевірка взаємозв'язків результатів дослідження

З метою підвищення надійності й доказовості результатів констатувального етапу отримані дані піддано математично-статистичному опрацюванню.

φ*-критерій кутового перетворення Фішера

φ*-критерій кутового перетворення Фішера призначений для зіставлення двох вибірок за частотою (відсотковою часткою) певного ефекту,

тобто для перевірки того, чи статистично частіше досліджувана ознака трапляється в одній із груп. Критерій є непараметричним і коректно працює навіть за невеликих обсягів вибірок, що зумовлює доцільність його застосування в нашому дослідженні.

В основі критерію лежить кутове перетворення часток за формулою:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$$

де P – частка (у частках одиниці), за якої спостерігається ефект. Перетворення переводить частки в радіани та стабілізує дисперсію, що уможливорює їх коректне порівняння. Емпіричне значення критерію обчислюють за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{(n_1 \cdot n_2 / (n_1 + n_2))}$$

де φ_1, φ_2 – кути, що відповідають часткам ефекту в першій і другій групах; n_1, n_2 – обсяги груп. Гіпотези формують так: H_0 – частка осіб з ефектом у першій групі не більша, ніж у другій; H_1 – частка осіб з ефектом у першій групі більша, ніж у другій. Емпіричне значення зіставляють із критичними: $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ (для $p \leq 0,05$) та $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ (для $p \leq 0,01$). Якщо $\varphi^*_{\text{емп}}$ перевищує критичне значення, нульову гіпотезу відхиляють.

Процедура застосування критерію охоплює такі кроки: 1) визначення двох груп і ознаки-ефекту; 2) обчислення часток ефекту в кожній групі; 3) переведення часток у кути φ ; 4) обчислення $\varphi^*_{\text{емп}}$; 5) зіставлення з критичними значеннями; 6) формулювання висновку.

Для ілюстрації застосуємо φ^* -критерій до перевірки відмінності між повними та неповними родинами за часткою дітей з високим рівнем тривожності (ефект – високий рівень тривожності дитини). Вихідні дані та проміжні обчислення подано в табл. 2.16.

Таблиця 2.16

Дані для обчислення ϕ^* -критерію (частка дітей з високим рівнем тривожності)

Група	Обсяг, n	Частка дітей з високою тривожністю, %	Кут ϕ
Повні родини	14	14,3	0,775
Неповні родини	16	87,5	2,419

У повних родинях високий рівень тривожності виявлено у 2 дітей із 14 (14,3 %), у неповних – у 14 із 16 дітей (87,5 %). Відповідні кути становлять $\phi_1 = 0,775$ та $\phi_2 = 2,419$. Емпіричне значення критерію:

$$\phi^*_{\text{емп}} = (2,419 - 0,775) \cdot \sqrt{(7 \cdot 8 / 15)} = 1,644 \cdot 1,932 = 3,18$$

Оскільки $\phi^*_{\text{емп}} = 3,18$ перевищує критичне значення 2,31 ($p \leq 0,01$), нульову гіпотезу відхиляємо. Отже, частка дітей з високим рівнем тривожності в неповних родинях статистично значуще вища, ніж у повних ($p < 0,01$). Цей результат узгоджується з виявленою вищою вразливістю неповних родин та підтверджує доцільність їх пріоритетного супроводу.

χ^2 -критерій Пірсона

χ^2 -критерій Пірсона застосовується для перевірки наявності статистичного зв'язку (незалежності) між двома категоріальними ознаками, поданими у вигляді таблиці спряженості, а також для перевірки узгодженості емпіричного розподілу з теоретичним. Критерій ґрунтується на зіставленні спостережуваних частот з очікуваними, які мали б спостерігатися за умови незалежності ознак.

Гіпотези: H_0 – ознаки статистично незалежні (зв'язку немає); H_1 – між ознаками існує статистичний зв'язок. Емпіричне значення обчислюють за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum (O_{ij} - E_{ij})^2 / E_{ij}$$

де O_{ij} – спостережувані частоти; E_{ij} – очікувані частоти, які обчислюють як:

$$E_{ij} = (R_i \cdot C_j) / N$$

де R_i – сума i -го рядка, C_j – сума j -го стовпця, N – загальний обсяг вибірки. Число ступенів свободи: $df = (r - 1)(c - 1)$, де r і c – кількість рядків і стовпців. Для таблиць 2×2 застосовують поправку Єйтса на неперервність:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum (|O_{ij} - E_{ij}| - 0,5)^2 / E_{ij}$$

Важливою умовою коректного застосування критерію є достатня величина очікуваних частот (бажано $E_{ij} \geq 5$); за малих частот результат інтерпретують обережно та застосовують поправку Єйтса. Емпіричне значення зіставляють із критичним $\chi^2_{\text{кр}}$ за відповідним числом ступенів свободи: для $df = 1$ – $\chi^2_{\text{кр}} = 3,84$ ($p \leq 0,05$) і $6,63$ ($p \leq 0,01$); для $df = 2$ – $5,99$ і $9,21$ відповідно.

Процедура охоплює кроки: 1) побудова таблиці спряженості спостережуваних частот; 2) обчислення сум рядків, стовпців і загального обсягу; 3) обчислення очікуваних частот; 4) обчислення $\chi^2_{\text{емп}}$ (за потреби – з поправкою Єйтса); 5) визначення числа ступенів свободи; 6) зіставлення з критичним значенням і формулювання висновку.

Застосуємо χ^2 -критерій для перевірки зв'язку між рівнем тривожності батьків і рівнем тривожності дитини. Спостережувані частоти подано в табл. 2.17, очікувані – у табл. 2.18.

Таблиця 2.17

Спостережувані частоти (О): тривожність батьків × тривожність дитини

	Дитина: висока	Дитина: невисока	Разом
Батьки: висока	14	2	16
Батьки: невисока	2	12	14
Разом	16	14	30

Таблиця 2.18

Очікувані частоти (E)

	Дитина: висока	Дитина: невисока	Разом
Батьки: висока	4,27	3,73	8
Батьки: невисока	3,73	3,27	7
Разом	16	14	30

Емпіричне значення критерію без поправки становить $\chi^2_{\text{емп}} = 8,04$, а з поправкою Сйтса – $\chi^2_{\text{емп}} = 5,37$. За $df = 1$ критичні значення дорівнюють 3,84 ($p \leq 0,05$) і 6,63 ($p \leq 0,01$). Навіть із застосуванням консервативної поправки Сйтса емпіричне значення (5,37) перевищує критичне 3,84, тож нульову гіпотезу відхиляємо: між рівнем тривожності батьків і рівнем тривожності дитини існує статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$).

Водночас зазначимо, що за обсягу вибірки $n = 30$ очікувані частоти в усіх клітинках таблиці виявилися меншими за 5, що є обмеженням для застосування χ^2 -критерію. Саме тому, по-перше, було застосовано поправку Сйтса, а по-друге, отриманий висновок узгоджується з результатами рангового кореляційного аналізу ($\rho = 0,99$; підрозділ 2.6), що підтверджує його надійність. На контрольному етапі дослідження, де порівнюватимуться достатні за обсягом експериментальна й контрольна групи, умови застосування χ^2 -критерію будуть дотримані повною мірою.

Застосування ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера та χ^2 -критерію Пірсона дало змогу статистично підтвердити дві значущі закономірності: частка дітей з високим рівнем тривожності суттєво вища в неповних родин (ф*емп = 3,18; $p < 0,01$), а між рівнем тривожності батьків і дитини існує тісний статистичний зв'язок ($\chi^2_{\text{емп}} = 5,37$; $p < 0,05$). Обидва критерії передбачено застосовувати й на контрольному етапі дослідження – для зіставлення часток родин, що досягли певного рівня адаптованості, в експериментальній і контрольній групах (ф*-критерій) та для перевірки зв'язку між участю в програмі супроводу й досягнутим результатом (χ^2 -критерій).

На наш погляд, застосування саме цих двох критеріїв є методологічно виправданим для нашого дослідження: ϕ^* -критерій дає змогу коректно порівнювати частки навіть за малих груп, що типово для досліджень родин дітей з ООП, а χ^2 -критерій уможлиблює перевірку зв'язків між якісними ознаками, якими описано більшість досліджуваних характеристик. Вважаємо, що поєднання непараметричних критеріїв із кореляційним аналізом забезпечує достатню доказовість висновків навіть за обмеженого обсягу вибірки констатувального етапу.

Отримані статистичні результати, на наш погляд, мають принципове значення для нашого дослідження. По-перше, вони емпірично підтверджують нашу гіпотезу про те, що рівень адаптованості внутрішньо переміщеної родини дитини з ООП детермінується балансом ресурсів і бар'єрів, а також психоемоційним станом батьків. По-друге, статистично значущий зв'язок між тривожністю батьків і дитини доводить, що супровід має бути спрямований на родину як систему, а не лише на дитину. По-третє, вища вразливість неповних родин обґрунтовує необхідність диференціації супроводу з пріоритетною увагою до родин третього (вразливого) типу. Ці висновки безпосередньо визначають зміст і акценти формульовального етапу дослідження.

Таким чином, застосування математично-статистичних методів підтвердило обґрунтованість виокремлених критеріїв, надійність діагностичного інструментарію та наявність статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними показниками, що посилює доказовість результатів дослідження. Зведену матрицю первинних даних, на основі якої здійснено статистичне опрацювання, подано в табл. 2.19

Таблиця 2.19

Зведена матриця первинних даних дослідження (n = 30)

Код	Тип	ООП	Тривож. батьків	Стрес	Тривож. дитини	Ресурси	Бар'єри	Рівень
P1	Н	Л	48	150	55	5	5	Д
P2	П	Л	40	128	44	6	4	В
P3	Н	Л	50	158	57	4	5	Н
P4	П	П	46	140	50	5	5	Д

Код	Тип	ООП	Тривож. батьків	Стрес	Тривож. дитини	Ресурси	Бар'єри	Рівень
P5	Н	Л	44	142	49	6	4	Д
P6	П	Л	33	120	42	7	3	В
P7	Н	Л	53	165	60	4	6	Н
P8	Н	П	51	155	58	3	7	Н
P9	П	Л	47	145	52	5	5	Д
P10	Н	Л	45	146	51	6	4	Д
P11	П	Л	43	138	47	5	5	Д
P12	Н	П	52	160	59	4	6	Н
P13	П	Л	38	125	43	6	4	В
P14	Н	Л	49	156	55	4	5	Н
P15	П	Л	45	140	48	5	5	Д
P16	Н	Л	47	149	54	5	5	Д
P17	П	Л	39	126	45	6	4	В
P18	Н	П	51	159	58	4	5	Н
P19	П	П	46	141	50	5	5	Д
P20	Н	Л	43	143	48	6	4	Д
P21	П	Л	34	121	41	7	3	В
P22	Н	Л	54	164	59	4	6	Н
P23	Н	П	50	156	57	3	7	Н
P24	П	П	47	144	53	5	5	Д
P25	Н	Л	45	147	52	6	4	Д
P26	П	Л	44	139	47	5	5	Д
P27	Н	П	52	161	60	4	6	Н
P28	П	Л	37	124	43	6	4	В
P29	Н	П	50	157	56	4	5	Н
P30	П	Л	44	140	49	5	5	Д

Умовні позначення: Тип – П (повна), Н (неповна / опіка); ООП – Л (інтелектуальні порушення легкого ступеня), П (помірного ступеня); Рівень адаптованості – В (високий), Д (достатній), Н (низький).

Розподіл у вибірці (n = 30): за типом родини – повних 14 (46,7 %), неповних / під опікою 16 (53,3 %); за категорією ООП – інтелектуальні порушення легкого ступеня 18 (70,0 %), помірного ступеня 12 (30,0 %); за рівнем адаптованості – високий 6 (20,0 %), достатній 14 (46,7 %), низький 10 (33,3 %).

Висновки до другого розділу

У розділі представлено методику та результати констатувального етапу експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей і потреб внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми

потребами. Дослідження проведено на вибірці з 15 ВПО родин, які виховують дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, із застосуванням комплексу взаємодоповнювальних методів і критеріїв, узгоджених зі структурно-функціональною моделлю психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, представленої у першому розділі.

По-перше, соціально-демографічний аналіз засвідчив підвищену вразливість досліджуваних родин: переважання неповних родин і провідну роль матері в догляді за дитиною, обмежену зайнятість батьків, низький матеріальний рівень та житлову нестабільність.

По-друге, психологічна діагностика виявила виражене психоемоційне неблагополуччя батьків (високий рівень тривожності, стресу та ознаки вигорання) і підвищену тривожність дітей, що супроводжується поведінковими проявами та регресом навичок. Це емпірично підтвердило теоретичне положення про подвійну (кумулятивну) вразливість цієї категорії родин.

По-третє, діагностика потреб показала наявність широкого кола взаємопов'язаних освітніх, психологічних і соціальних потреб, значна частина яких залишається незадоволеною, насамперед через часткове відновлення освітнього маршруту дитини після переміщення та брак спеціалізованої підтримки.

По-четверте, аналіз чинників адаптації дав змогу виокремити провідні бар'єри (психоемоційне виснаження батьків, організаційні труднощі, матеріальна вразливість, дефіцит інформації) та ресурси (батьківська мотивація, державні виплати, підтримка фахівців, згуртованість родини), баланс яких визначає рівень адаптованості родини.

По-п'яте, на основі інтегрального оцінювання виокремлено три типи родин за рівнем адаптованості: «ресурсні» (20,0 %), «ситуативно вразливі» (46,7 %) та «вразливі» (33,3 %), кожен з яких потребує диференційованого супроводу.

РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВПО РОДИН ДІТЕЙ З ООП

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування технології психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з особливими освітніми потребами

Результати проведеного констатувального етапу дослідження засвідчили, що внутрішньо переміщені родини, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, є специфічною вразливою категорією зі складним, взаємопов'язаним комплексом психологічних, освітніх і соціальних проблем. Було встановлено виражене психоемоційне неблагополуччя батьків (високий рівень особистісної тривожності та психологічного стресу), підвищену тривожність дітей і регрес раніше сформованих навичок, часткове або повне руйнування освітнього маршруту дитини, дефіцит соціальної підтримки та соціальну ізоляцію частини родин. Водночас у кожній родині виявлено певний потенціал і ресурси, що можуть бути активізовані в процесі супроводу.

Результати констатувального етапу засвідчили також неоднорідність досліджуваних родин за рівнем адаптованості, що дало підстави виокремити три їх типи – ресурсні, ситуативно вразливі та вразливі, – кожен з яких потребує різного за змістом та інтенсивністю супроводу. Крім того, статистично підтверджено значущі взаємозв'язки між психоемоційним станом батьків і дитини та між типом родини й рівнем її адаптованості, що вказує на необхідність розглядати родину як цілісну систему й будувати супровід диференційовано.

Виявлені особливості, потреби, бар'єри й ресурси родин переконливо засвідчили потребу в цілісній, науково обґрунтованій системі психолого-педагогічного супроводу таких родин. Результати констатувального етапу показали, що ізольовані, не пов'язані між собою заходи (спрямовані лише на дитину або лише на розв'язання окремих проблем родини) є недостатніми, а

супровід має бути комплексним, диференційованим і зорієнтованим на родину як цілісну систему.

З огляду на це метою третього розділу є розроблення на основі обґрунтованої в першому розділі структурно-функціональної моделі технології та програми психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, а також їх експериментальна перевірка на формувальному й контрольному етапах дослідження.

Поняття «технологія» в психології та педагогіці (І. Дичківська, О. Пехота та ін.) [28; 87] позначає науково обґрунтовану, алгоритмічно впорядковану й відтворювану послідовність дій, що забезпечує досягнення запланованого результату. На відміну від моделі, яка відображає структуру та функції супроводу як цілісної системи, технологія розкриває його процесуальний, динамічний бік – конкретизує, хто, що, коли і в якій послідовності робить. Таким чином, технологія операціоналізує організаційно-технологічний блок моделі, перетворюючи її теоретичні положення на впорядковану практичну діяльність.

Поняття «технологія» походить від грецьких слів *techne* (мистецтво, майстерність, уміння) і *logos* (учення, наука) й первісно означало вчення про майстерність, спосіб виробництва. Термін «технологія» увійшов у педагогіку у 20-х роках ХХ ст. і спочатку трактувався подвійно – як сукупність прийомів і засобів чіткої організації навчальних занять (за аналогією з виробничою технологією) і як уміння оперувати навчальним обладнанням та наочністю. В українській науці поняття «педагогічна (психолого-педагогічна) технологія» ґрунтовно розроблено у працях І. Дичківської, О. Пехоти, Г. Сороки, В. Кременя [28; 56; 87; 120]. Нині, за оцінками дослідників, поняття «педагогічна технологія» має понад триста визначень, що пояснюється складністю явища й відмінністю вихідних позицій науковців.

Розвиток поняття пройшов кілька етапів, що супроводжувалися трансформацією самого терміна: від «технології в освіті» через «технологію

освіти» до «педагогічної технології». На першому етапі (40-ві – середина 50-х рр. XX ст.) технологію ототожнювали із застосуванням у навчанні технічних (аудіовізуальних) засобів. На другому (середина 50-х – 60-ті рр.) під впливом ідей програмованого навчання сформувалося поняття «технологія освіти» як конструювання оптимальних дидактичних систем і проєктування навчально-пізнавальних процесів. На третьому, сучасному етапі (з 70-х рр. XX ст.) утвердилося поняття «педагогічна технологія», що ґрунтується на системному підході та системному аналізі й охоплює проєктування всього педагогічного процесу.

Узагальнювальним є визначення ЮНЕСКО, згідно з яким педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що має на меті оптимізацію форм освіти. Попри узагальнений характер, це визначення не вичерпує багатоманіття наукових тлумачень поняття.

Серед науковців немає єдиного тлумачення поняття «педагогічна технологія»: одні автори акцентують його процесуальний бік, інші – проєктувальний, ще інші – системно-інструментальний. Найпоширеніші підходи до визначення поняття узагальнено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Підходи науковців до визначення поняття «педагогічна технологія»

Автор	Тлумачення поняття «педагогічна технологія»
ЮНЕСКО	Системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з оптимізацією форм освіти
В. Беспалько	Змістовна техніка реалізації навчального процесу; проєкт педагогічної системи, що відтворюється на практиці
Г. Селевко	Змістове узагальнення, що вбирає смисли всіх наявних визначень; розглядається на трьох рівнях (загальнопедагогічному, предметно-методичному, локальному)

Автор	Тлумачення поняття «педагогічна технологія»
В. Монахов	Продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення процесу з гарантуванням комфортних умов
І. Волков	Опис процесу досягнення запланованих результатів
М. Кларін	Системна сукупність і порядок функціонування засобів, спрямованих на досягнення педагогічних цілей
І. Дичківська	Цілісний процес із діагностичним цілепокладанням, результативністю, алгоритмізованістю, проєктованістю, керованістю й коригованістю
О. Пехота	Явище проміжне між наукою і практикою: водночас науковий підхід до раціональних шляхів навчання і реальний процес

Як видно з табл. 3.1, визначення науковців акцентують різні аспекти явища. В. Беспалько розглядає педагогічну технологію передусім як «змістовну техніку реалізації навчального процесу» й ототожнює її з проєктом педагогічної системи, що відтворюється на практиці. Г. Селевко тлумачить технологію як змістове узагальнення, що вбирає смисли всіх наявних визначень, і пропонує розглядати її на трьох рівнях – загальнопедагогічному, предметно-методичному та локальному (модульному).

В. Монахов наголошує на проєктувальному характері технології, визначаючи її як продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення процесу. І. Волков зводить технологію до опису процесу досягнення запланованих результатів, акцентуючи її діагностичність. І. Лернер і М. Кларін підкреслюють інструментально-системний бік: технологія як упорядкована сукупність засобів і спосіб організації діяльності, спрямований на досягнення педагогічних цілей.

У вітчизняній науці ґрунтовний аналіз поняття здійснили І. Дичківська та О. Пехота. І. Дичківська [28] виокремлює істотні ознаки педагогічної технології: діагностичне цілепокладання й результативність, алгоритмізованість і проєктованість, цілісність і керованість, коригованість. О. Пехота наголошує, що педагогічна технологія посідає проміжне положення

між наукою і практикою, оскільки функціонує водночас і як науковий підхід, що досліджує раціональні шляхи навчання, і як реальний процес [87].

Узагальнюючи, можна констатувати, що психолого-педагогічну технологію розглядають у трьох взаємопов'язаних аспектах (за Г. Селевком): науковому (як галузь знання, що досліджує й проєктує способи навчання), процесуально-описовому (як опис, алгоритм процесу) та процесуально-дієвому (як власне реалізація процесу). Це пояснює багатозначність поняття й водночас його цілісність.

Незалежно від конкретного визначення, дослідники погоджуються щодо ознак (критеріїв) технологічності, яким має відповідати будь-яка педагогічна технологія: концептуальність (опора на наукову концепцію), системність (логіка, цілісність і взаємозв'язок частин), керованість (діагностичне цілепокладання, планування, поетапна діагностика й коригування), ефективність (гарантування результату) та відтворюваність (можливість застосування іншими суб'єктами в подібних умовах).

Розроблена нами технологія психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП не є довільною конструкцією, а становить результат послідовного виведення із системи взаємопов'язаних засад. Процес її формування передбачав поетапний перехід від теорії до моделі, від моделі – до її емпіричної конкретизації й, нарешті, до технологічного оформлення. Засади, на які спирається технологія, доцільно об'єднати у п'ять груп: теоретико-методологічні, концептуальні, емпіричні, нормативно-правові й технологічні.

Розглянемо кожну групу засад докладніше, простежуючи, як саме вона вплинула на зміст і структуру технології.

Теоретико-методологічну основу технології становить система наукових підходів, обґрунтованих у підрозділі 1.3: системного, екологічного, сімейно-центрованого, ресурсного, біопсихосоціального, інклюзивного й травмочутливого. Системний підхід зумовив розгляд родини як цілісної системи й спрямованість технології на роботу не лише з дитиною, а й з

родиною загалом. Екологічна модель (У. Бронфенбреннер) визначила багаторівневість супроводу – від безпосереднього оточення дитини до взаємодії інституцій і ширшого соціального контексту. Сімейно-центрований підхід задав партнерський характер взаємодії з родиною як рівноправним суб'єктом. Ресурсний підхід зумовив обов'язкову опору на сильні сторони й ресурси родини. Біопсихосоціальна модель спрямувала технологію на усунення бар'єрів середовища, а не лише на корекцію порушень. Інклюзивний підхід (А. Колупаєва) забезпечив освітній складник – відновлення освітнього маршруту, складання ІПР, командний супровід. Травмочутливий підхід зумовив урахування наслідків травматичного досвіду переміщення, забезпечення безпеки та уникнення ретравматизації. Інтеграція інклюзивного й травмочутливого підходів є визначальною методологічною ознакою технології, що відрізняє її від традиційних моделей супроводу.

Безпосередньою концептуальною основою технології є обґрунтована в підрозділі 1.4 структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу. Технологія операціоналізує цю модель, перетворюючи кожен її блок на елемент практичної діяльності. Цільовий блок моделі визначив мету й завдання технології; теоретико-методологічний блок – її підходи та принципи; змістовий блок – п'ять напрямів реалізації супроводу (психологічний, корекційно-педагогічний, соціальний, інформаційно-правовий, консультативно-просвітницький); організаційно-технологічний блок – етапи й алгоритм дій; діагностико-результативний блок – критерії, рівні, моніторинг і механізм зворотного зв'язку. Таким чином, структура технології є прямим розгортанням структури моделі в процесуальну площину: статичні блоки моделі перетворюються на динамічну послідовність дій.

Зміст і диференціація технології спираються на емпіричні засади – результати констатувального етапу (розділ 2). Виявлена типологія родин за рівнем адаптованості (ресурсні, ситуативно вразливі, вразливі) стала основою для диференціації маршруту супроводу: кожному типу відповідає певна інтенсивність і пріоритети роботи. Установлена ієрархія потреб родин

визначила змістове наповнення напрямів супроводу. Виявлені бар'єри й ресурси зумовили подвійну спрямованість технології – на подолання бар'єрів і одночасну активізацію ресурсів родини. Зафіксоване психоемоційне неблагополуччя батьків обґрунтувало посилення психологічного напрямку й уведення завдань профілактики вигорання, а частковий розрив освітнього маршруту – пріоритетність корекційно-педагогічного й організаційного складників. Статистично підтверджені взаємозв'язки (зокрема тісний зв'язок між тривожністю батьків і дитини та залежність рівня адаптованості від балансу ресурсів і бар'єрів) обґрунтували системний характер технології та доцільність опори на ресурси. Отже, емпіричні дані наповнили технологію конкретним змістом і забезпечили її адресність.

Організаційні рамки технології визначаються нормативно-правовими засадами. Її побудовано відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», Закону України «Про освіту», законодавства про повну загальну середню освіту, а також Положення про інклюзивно-ресурсний центр (постанова Кабінету Міністрів України) та порядку організації інклюзивного навчання. Ці документи унормовують такі елементи технології, як облік дитини в інклюзивно-ресурсному центрі, проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, складання індивідуальної програми розвитку, діяльність команди психолого-педагогічного супроводу та забезпечення асистента. Нормативна база надає технології легітимності й узгоджує її з чинною системою інклюзивної освіти.

Форму технології визначають власне технологічні засади – концепція педагогічної технології та ознаки технологічності, обґрунтовані у працях В. Беспалька, Г. Селевка, І. Дичківської та інших. Саме орієнтація на ці ознаки – концептуальність, системність, керованість, діагностичність цілепокладання, алгоритмізованість, відтворюваність і результативність – зумовила оформлення супроводу у вигляді чіткого алгоритму дій з визначеними етапами, учасниками, інструментарієм і результатами. Завдяки цьому технологія набуває властивості відтворюваності, тобто може бути

застосована іншими фахівцями в подібних умовах із прогнозованим результатом.

Особливе місце у формуванні технології посідає перетворення принципів супроводу на технологічні вимоги. Принципи, обґрунтовані в моделі (підрозділ 1.4), на теоретичному рівні мають характер загальних настанов; для практичного втілення кожен із них було конкретизовано у формі вимоги до організації діяльності. Так, принцип пріоритету інтересів дитини набув форми вимоги підпорядкування всіх рішень потребам і можливостям дитини; принцип індивідуалізації – вимоги диференціації маршруту за типом родини; принцип партнерства – вимоги обов'язкового спільного з родиною розроблення плану супроводу; принцип опори на ресурси – вимоги обов'язкової діагностики ресурсів родини; принцип травмоцутливості – вимоги забезпечення безпеки й уникнення ретравматизації. Таке перетворення принципів на технологічні вимоги забезпечує їх практичне втілення, контрольованість і унеможливорює декларативність.

На основі проаналізованих підходів у нашому дослідженні *під технологією психолого-педагогічного супроводу ми розуміємо науково обґрунтовану, алгоритмічно впорядковану й відтворювану послідовність дій команди супроводу, що ґрунтується на структурно-функціональній моделі (підрозділ 1.4) та забезпечує досягнення прогнозованого результату – успішної адаптації дитини й відновлення функціонування родини. Таке розуміння поєднує процесуально-дієвий аспект (алгоритм дій) із вимогами концептуальності, керованості, діагностичності й відтворюваності, що, на наш погляд, є принципово важливим для перенесення розробленої моделі у практичну площину.*

Психолого-педагогічна технологія супроводу характеризується ознаками концептуальності (опора на обґрунтовані підходи моделі), системності, керованості, діагностичності цілей, відтворюваності та результативності. Її метою, відповідно до цільового блоку моделі, є створення оптимальних умов для розвитку, навчання й соціалізації дитини з ООП та

психологічного відновлення родини в умовах переміщення. Особливістю запропонованої технології є її диференційований характер: послідовність і зміст дій конкретизуються залежно від типу родини, виокремленого на констатувальному етапі (підрозділ 2.5).

Варто зазначити, що розроблена технологія є результатом інтеграції п'яти груп засад: теоретико-методологічні визначили її стратегію й принципи, концептуальні – структуру, емпіричні – зміст і диференціацію, нормативно-правові – організаційні рамки, технологічні – форму. Багаторівневий характер цих засад забезпечує обґрунтованість, узгодженість і практичну застосовність технології.

На наш погляд, саме така багатоджерельність є важливою перевагою розробленої технології: вона не зводиться до окремої методики чи набору прийомів, а системно поєднує теоретичне обґрунтування, концептуальну модель, емпіричні дані та нормативні вимоги. Вважаємо, що ця інтегративність забезпечує наукову коректність технології й водночас її готовність до впровадження у практику закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів, що й перевірятиметься на формувальному етапі дослідження.

Технологія реалізує принципи супроводу, обґрунтовані в підрозділі 1.4, які на технологічному рівні набувають форми конкретних вимог до організації діяльності (табл. 3.2). Таке перетворення принципів на технологічні вимоги забезпечує їх практичне втілення й контрольованість.

Таблиця 3.2

Реалізація принципів супроводу в технології

Принцип (за моделлю 1.4)	Технологічна вимога (реалізація)
Пріоритет інтересів дитини	Підпорядкування всіх рішень потребам і можливостям дитини; залучення дитини до посильної участі
Неперервність і системність	Наступність етапів, безперервний моніторинг, недопущення перерв у супроводі

Принцип (за моделлю 1.4)	Технологічна вимога (реалізація)
Індивідуалізація	Диференціація маршруту за типом родини (I–III) та індивідуальний план супроводу
Опора на ресурси	Обов’язкова діагностика ресурсів родини й опертя на них під час планування
Партнерство з родиною	Спільне з родиною розроблення плану, інформована згода, активна роль батьків
Міждисциплінарність	Командна взаємодія фахівців, координація та узгодженість дій
Травмочутливість	Забезпечення безпеки, психологічна стабілізація, уникнення ретравматизації

Як видно з табл. 3.2, кожен принцип задає конкретну вимогу до побудови технології, що унеможлиблює його декларативність: наприклад, принцип індивідуалізації реалізується через диференціацію маршруту за типом родини, а принцип партнерства – через обов’язкове спільне з родиною розроблення плану супроводу.

Функції супроводу, визначені у функціональному аспекті моделі, у технології розподіляються між етапами відповідно до логіки процесу. На підготовчо-організаційному та діагностичному етапах провідними є діагностична й прогностична функції; на проєктувальному – проєктувальна (конструктивна); на діяльнісно-реалізаційному – корекційно-розвиткова, консультативна, профілактична, координаційна та підтримувальна; на рефлексивно-оцінному – діагностична (повторно) і коригувальна. Така динаміка функцій забезпечує цілісність технології впродовж усього циклу супроводу.

Процесуально технологія розгортається як послідовність взаємопов’язаних етапів, кожен з яких має визначені завдання, учасників, інструментарій та очікуваний результат (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Етапи технології психолого-педагогічного супроводу

Етап	Основні дії	Учасники	Інструментарій	Результат
Підготовчо-організаційний	Виявлення родини, первинний контакт, інформована згода, формування команди	Соціальний педагог, психолог,	Бесіда, заява, угода про співпрацю	Сформовано команду, отримано згоду

Етап	Основні дії	Учасники	Інструментарій	Результат
		адміністрація, родина		
Діагностичний	Комплексна діагностика дитини й родини, визначення рівня та типу	Психолог, спеціальний педагог, логопед, ІРЦ	Анкета, інтерв'ю, тести, карта спостереження	Визначено рівень адаптованості й тип родини
Проектувальний	Розроблення індивідуального плану (маршруту), перегляд ІПР	Команда супроводу, родина	План супроводу, ІПР	Індивідуальний маршрут супроводу
Діяльнісно-реалізаційний	Реалізація за п'ятьма напрямками супроводу	Уся команда, родина	Заняття, консультування, тренінги, групи підтримки	Надання послуг за планом
Рефлексивно-оцінний	Моніторинг динаміки, повторна діагностика, коригування	Команда, родина	Діагностичний інструментарій, критерії 1.4	Оцінка динаміки, коригування плану
Підтримувально-завершальний	Закріплення досягнень, перехід до підтримуючого режиму	Команда, родина	Моніторинг	Стабілізація, завершення інтенсивної фази

На відміну від загального опису етапів у моделі, у технології кожен етап конкретизовано до рівня дій фахівців і використовуваних засобів, що забезпечує його відтворюваність у практиці закладу освіти.

Узагальнено технологію подано у вигляді алгоритму психолого-педагогічного супроводу (рис. 3.1), що відображає послідовність дій команди супроводу від виявлення родини до завершення інтенсивної фази та передбачає зворотний зв'язок.

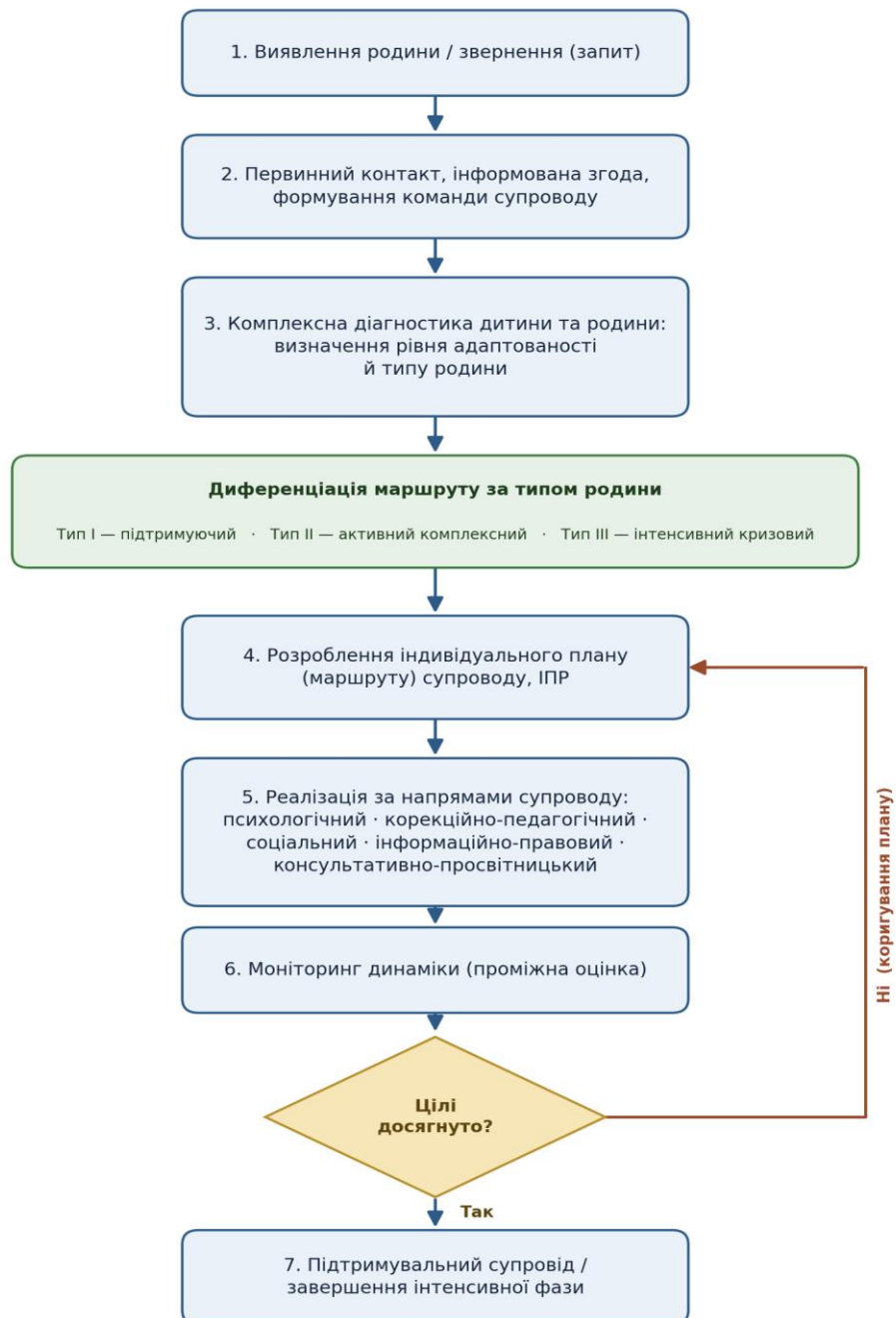


Рис. 3.1. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з ООП

Алгоритм охоплює сім послідовних кроків. На першому здійснюється виявлення родини або реєстрація її звернення (запиту). На другому – первинний контакт, отримання інформованої згоди батьків і формування команди супроводу. Третій крок – комплексна діагностика дитини й родини з визначенням рівня адаптованості та типу родини. Залежно від типу (підрозділ 2.5) маршрут диференціюється: для родин першого типу (ресурсних)

обирається підтримуючий супровід, для другого (ситуативно вразливих) – активний комплексний, для третього (вразливих) – інтенсивний кризовий і травмочутливий. На четвертому кроці розробляється індивідуальний план (маршрут) супроводу та, за потреби, переглядається ІПР. П'ятий крок – реалізація супроводу за п'ятьма змістовими напрямками. Шостий – моніторинг динаміки. На етапі контролю перевіряється, чи досягнуто поставлених цілей: у разі негативної відповіді план коригується (зворотний зв'язок до етапу проєктування), у разі позитивної – здійснюється перехід до підтримувального супроводу й завершення інтенсивної фази.

Наявність зворотного зв'язку надає алгоритму циклічного, саморегульованого характеру, що відповідає динамічній природі моделі та дає змогу гнучко реагувати на зміну стану й потреб родини.

Реалізація технології передбачає узгоджену діяльність мультидисциплінарної команди супроводу. Розподіл основних завдань між фахівцями подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл завдань між фахівцями команди супроводу

Фахівець	Основні завдання в технології
Практичний психолог	Психодіагностика, стабілізація, психологічна підтримка родини, профілактика батьківського вигорання
Спеціальний (корекційний) педагог	Корекційно-розвиткова робота, складання та реалізація ІПР
Учитель-логопед	Корекція мовленнєвого розвитку дитини
Соціальний педагог	Соціальний та інформаційно-правовий супровід, маршрутизація родини
Учитель, асистент учителя	Адаптація навчання, супровід дитини в освітньому процесі
Фахівці ІРЦ	Комплексна оцінка розвитку, методичний супровід

Координацію роботи команди здійснює визначений фахівець (практичний психолог або соціальний педагог), що забезпечує реалізацію принципу міждисциплінарності й узгодженість дій усіх учасників супроводу.

Отже, розроблена технологія психолого-педагогічного супроводу операціоналізує структурно-функціональну модель (підрозділ 1.4),

перетворюючи її на алгоритмічно впорядковану, відтворювану й диференційовану за типами родин послідовність дій. Теоретико-методичне обґрунтування технології є підґрунтям для розроблення конкретної програми супроводу (підрозділ 3.2) та її експериментальної перевірки на формувальному й контрольному етапах.

3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з особливими освітніми потребами

Розроблена технологія психолого-педагогічного супроводу (підрозділ 3.1) конкретизується нами в програмі супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, яку було апробовано на формувальному етапі дослідження. В основу програми покладено результати констатувального етапу (розділ 2): виявлені особливості, потреби, бар'єри й ресурси родин, їхню типологію за рівнем адаптованості, а також співвіднесення потреб із напрямками супроводу (підрозділ 2.5, табл. 2.15). Програму побудовано відповідно до структурно-функціональної моделі (підрозділ 1.4) та алгоритму технології (підрозділ 3.1).

Емпіричним підґрунтям програми є встановлена в розділі 2 відповідність між виявленими потребами родин і напрямками психолого-педагогічного супроводу. Кожна група потреб, зафіксованих на констатувальному етапі, визначила зміст відповідного модуля програми (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Відповідність виявлених потреб (розділ 2) модулям програми

Виявлена потреба (за результатами розділу 2)	Модуль програми (напрямок супроводу)
Психоемоційне неблагополуччя та вигорання батьків	Модуль 1. Психологічний
Підвищена тривожність і регрес навичок у дітей	Модуль 2. Корекційно-педагогічний (+ психологічний)

Виявлена потреба (за результатами розділу 2)	Модуль програми (напрямок супроводу)
Частковий розрив освітнього маршруту	Модуль 2. Корекційно-педагогічний (організаційний складник)
Дефіцит знань про права та послуги	Модуль 4. Інформаційно-правовий
Матеріальна та житлова вразливість	Модуль 3. Соціальний
Низька батьківська компетентність, гіперопіка	Модуль 5. Консультативно-просвітницький
Соціальна ізоляція родини	Модуль 3. Соціальний (+ психологічний)

Таким чином, програма безпосередньо впливає з результатів діагностики й спрямована на задоволення реально виявлених потреб досліджуваних родин.

Метою програми є створення оптимальних умов для адаптації дитини з ООП до нового освітнього середовища та психологічного відновлення й активізації ресурсів родини в умовах переміщення.

Досягнення мети передбачає розв’язання таких завдань:

- психологічна стабілізація батьків, опрацювання травматичного досвіду й профілактика вигорання;
- корекційно-розвиткова робота з дитиною та зниження її тривожності; відновлення й добудова освітнього маршруту дитини;
- інформаційно-правова та соціальна підтримка родини; підвищення батьківської компетентності й подолання гіперопіки.

Програма має модульну структуру й складається з п’яти взаємопов’язаних модулів, що відповідають напрямкам супроводу, визначеним у моделі (рис. 3.2, табл. 3.6).



Рис. 3.2. Структура програми психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з ООП

Таблиця 3.6

Структура програми за модулями

Модуль (напрямок)	Мета	Основний зміст	Форми й методи
Модуль 1. Психологічний	Психологічна стабілізація родини, профілактика вигорання	Зниження тривожності й стресу батьків, опрацювання травматичного досвіду, психологічна допомога дитині	Індивідуальні консультації, психокорекційні заняття, тренінги стресостійкості, групи взаємопідтримки
Модуль 2. Корекційно-педагогічний	Розвиток і навчання дитини, відновлення освітнього маршруту	Корекційно-розвиткова робота, реалізація ІПР, відновлення обліку в ІРЦ, забезпечення послуг та асистента	Корекційно-розвиткові заняття, логопедична корекція, ігрові методи, робота за ІПР
Модуль 3. Соціальний	Соціальна підтримка й інтеграція родини	Сприяння в матеріальній і житловій підтримці, відновлення соціальних зв'язків, інклюзивне дозвілля	Соціальний супровід, маршрутизація до служб, залучення до спільнот підтримки
Модуль 4. Інформаційно-правовий	Реалізація прав ВПО та доступ до послуг	Інформування про права й послуги, юридична підтримка, маршрутизація родини	Інформаційні консультації, юридичний супровід, пам'ятки та матеріали
Модуль 5. Консультативно-просвітницький	Підвищення батьківської компетентності	Навчання прийомів взаємодії з дитиною, подолання гіперопіки, просвіта	Консультування, «школа батьків», просвітницькі семінари, практикуми

Модулі реалізуються паралельно й узгоджено; їхнє співвідношення та інтенсивність визначаються індивідуальним планом супроводу родини.

Відповідно до принципу індивідуалізації та виявленої типології родин (підрозділ 2.5) програма реалізується в диференційованому режимі: набір пріоритетних модулів та інтенсивність роботи залежать від типу родини (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Диференціація програми за типами родин

Тип родини (рівень)	Режим супроводу	Пріоритетні модулі	Інтенсивність
Тип I – ресурсні (високий)	Підтримуючий	Модуль 5, моніторинг	Низька (періодичні консультації)
Тип II – ситуативно вразливі (достатній)	Активний комплексний	Усі модулі (1–5)	Помірна
Тип III – вразливі (низький)	Інтенсивний кризовий і травмоchутливий	Модулі 1, 3, 2 (посилені)	Висока (щотижневі зустрічі)

Для родин першого (ресурсного) типу програма реалізується в підтримуючому режимі з акцентом на консультативно-просвітницький модуль і моніторинг; для другого (ситуативно вразливого) типу – у режимі активного комплексного супроводу за всіма модулями; для третього (вразливого) типу – в інтенсивному режимі з посиленням психологічного (кризового, травмоchутливого), соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Програма реалізується в індивідуальній та груповій формах із застосуванням методів психологічного консультування, психокорекції, корекційно-розвиткових занять, соціально-психологічних тренінгів, груп взаємопідтримки батьків, просвітницьких семінарів («школа батьків»), а також соціального й інформаційно-правового супроводу. Реалізацію забезпечує команда психолого-педагогічного супроводу (практичний психолог, спеціальний педагог, учитель-логопед, соціальний педагог, учитель, асистент учителя) у взаємодії з інклюзивно-ресурсним центром і родиною. Програму розраховано на один навчальний рік; періодичність зустрічей

варіюється залежно від модуля й типу родини – від щотижневих корекційно-розвиткових і психокорекційних занять до періодичних консультацій і моніторингових зустрічей.

Апробація програми відбувалася в межах формувального етапу експерименту. З числа досліджуваних родин було сформовано експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ) групи, зіставні за основними характеристиками (типом родини, категорією ООП дитини, вихідним рівнем адаптованості). У роботі з ЕГ реалізовувалася розроблена програма, тоді як родини КГ отримували супровід у звичайному режимі. Формувальний етап охоплював три стадії: підготовчу (формування груп, отримання інформованої згоди, складання індивідуальних планів супроводу), основну (реалізація модулів програми) та завершальну (підсумкова діагностика й аналіз динаміки).

Очікуваним результатом реалізації програми є позитивна динаміка за критеріями, визначеними в моделі (підрозділ 1.4): підвищення рівня адаптованості родин (перехід частини родин на вищі рівні), зниження особистісної тривожності й стресу батьків, зниження тривожності дітей, відновлення освітнього маршруту, а також активізація ресурсів родини. Перевірку ефективності програми за результатами зіставлення експериментальної та контрольної груп із застосуванням ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера та χ^2 -критерію Пірсона представлено в підрозділі 3.3.

3.3. Аналіз ефективності програми психолого-педагогічного супроводу ВПО родин дітей з ООП

Ефективність розробленої програми перевірялася шляхом апробації протягом вересня 2025 – травня 2026 років, за результатами здійснювалося

зіставлення результатів повторної діагностики експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп.

До формувального етапу було залучено розширену вибірку – 60 родин, які за основними характеристиками відповідали профілю, виявленому на констатувальному етапі, їх розподілено на дві зіставні групи: експериментальну (ЕГ, $n = 30$) і контрольну (КГ, $n = 30$).

У роботі з ЕГ реалізовувалася розроблена програма психолого-педагогічного супроводу, родини КГ у цей період отримували супровід у звичайному режимі, без застосування розробленої програми.

Технологія психолого-педагогічного супроводу реалізовувалася як послідовність шести взаємопов'язаних етапів, кожен з яких характеризується визначеними діями, колом учасників, інструментарієм та очікуваним результатом.

На першому, підготовчо-організаційному, етапі здійснювалося виявлення родини та первинний контакт, отримувалася інформована згода батьків і формувалася команда супроводу. Основними засобами роботи з родинами на цьому етапі були бесіда, заява та угода про співпрацю, а результатом – сформована команда й готовність родини до взаємодії.

Другий, діагностичний, етап передбачав комплексну діагностику дитини й родини із застосуванням розробленої нами анкети, інтерв'ю, психодіагностичних тестів і карти спостереження; результати фіксувалися в індивідуальному протоколі обстеження родини (додаток Д). До роботи на цьому етапі залучалися практичний психолог, спеціальний педагог, учитель-логопед і фахівці інклюзивно-ресурсного центру, а його результатом стало визначення рівня адаптованості та типу родини.

На третьому, проектувальному, етапі команда супроводу спільно з родиною розробляла індивідуальний план (маршрут) супроводу й переглядала індивідуальну програму розвитку дитини, унаслідок чого формувався індивідуальний маршрут супроводу.

Четвертий, діяльнісно-реалізаційний, етап є центральним: на ньому вся команда супроводу у взаємодії з родиною реалізовувала супровід за п'ятьма змістовими напрямками із застосуванням корекційно-розвиткових занять, консультування, тренінгів і груп підтримки, що забезпечує надання послуг відповідно до індивідуального плану.

На п'ятому, рефлексивно-оцінному, етапі здійснювався моніторинг динаміки та повторна діагностика за критеріями, визначеними в моделі (підрозділ 1.4), за результатами якої індивідуальний план за потреби коригувався.

Завершальний, підтримувально-завершальний, етап передбачав закріплення досягнутих результатів і перехід до підтримуючого режиму, що забезпечує стабілізацію стану родини та завершення інтенсивної фази супроводу.

Як видно з табл. 3.8, етапи технології утворюють логічно впорядковану й завершену послідовність – від виявлення родини до стабілізації її стану, – у якій кожен етап спирається на результати попереднього й готує підґрунтя для наступного. Конкретизація кожного етапу до рівня дій, учасників, інструментарію та результату надає технології властивості відтворюваності, тобто можливості її застосування різними фахівцями в подібних умовах із прогнозованим результатом.

Хід реалізації програми за етапами технології узагальнено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Реалізація програми за етапами технології на формуальному етапі

Етап технології	Зміст роботи на формуальному етапі	Результат
Підготовчо-організаційний	Формування ЕГ і КГ, отримання інформованої згоди батьків, формування команди супроводу, налагодження контакту з родинами	Сформовано групи й команди, отримано згоду
Діагностичний	Вхідна діагностика родин ЕГ і КГ за комплексом методик (Спілбергер, PSM-25, тест Теммл–Дорки–Амен, карта спостереження, анкета), визначення рівня адаптованості й типу кожної родини	Визначено вихідний рівень і тип родини

Етап технології	Зміст роботи на формувальному етапі	Результат
Проектувальний	Складання індивідуального плану супроводу для кожної родини ЕГ, перегляд та оновлення ППР дитини, визначення пріоритетних модулів за типом родини	Індивідуальні плани супроводу
Діяльнісно-реалізаційний	Реалізація п'яти модулів програми в індивідуальній та груповій формах; диференціація інтенсивності за типами родин	Надано супровід за планом
Рефлексивно-оцінний	Проміжний моніторинг динаміки, коригування індивідуальних планів супроводу	Скориговано супровід
Підтримувально-завершальний	Завершення інтенсивної фази, підсумкова (контрольна) діагностика	Підсумкові дані для аналізу ефективності

Таблиця 3.8 демонструє, що впровадження програми мало системний поетапний характер. Центральним був діяльнісно-реалізаційний етап, на якому здійснювалося безпосереднє впровадження п'яти модулів програми.

Психологічний модуль. Проводилися індивідуальні психологічні консультації та психокорекційні заняття з батьками, спрямовані на стабілізацію емоційного стану й опрацювання травматичного досвіду переміщення; організовувалися групи взаємопідтримки батьків; батьків навчали технік саморегуляції (напр. – діафрагмальне дихання, релаксація, заземлення). З дітьми проводилися заняття з елементами ігрової та арт-терапії, спрямовані на зниження тривожності.

Корекційно-педагогічний модуль. Організовано корекційно-розвиткові заняття з дитиною відповідно до індивідуальної програми розвитку; здійснювалося відновлення освітнього маршруту (облік в інклюзивно-ресурсному центрі, оформлення корекційно-розвиткових послуг та асистента); застосовувалися сенсомоторні вправи, структуроване середовище й візуальна підтримка.

Соціальний модуль. Складалася соціальна маршрутна карта родини, здійснювалася маршрутизація до відповідних служб; родини залучалися до спільнот підтримки переселенців та інклюзивного дозвілля для подолання соціальної ізоляції.

Інформаційно-правовий модуль. Проводилися інформаційні консультації щодо прав внутрішньо переміщених осіб; родинам надавалися

пам'ятки та чек-лист «Кроки після переміщення» (Додаток К); вівся маршрутний лист родини з юридичним супроводом за потреби.

Консультативно-просвітницький модуль. Проводилися семінари-практикуми «Школа батьків», спрямовані на підвищення батьківської компетентності, подолання гіперопіки та формування конструктивної взаємодії з дитиною (рольові ігри, розбір кейсів, відпрацювання прийомів підтримки самостійності).

Реалізація програми була диференційованою відповідно до типу родини (підрозділ 2.5). Для родин першого (ресурсного) типу супровід здійснювався в підтримуючому режимі – переважно через консультативно-просвітницький модуль і моніторинг. Для родин другого (ситуативно вразливого) типу реалізовувалися всі п'ять модулів у режимі активного комплексного супроводу. Для родин третього (вразливого) типу супровід мав інтенсивний кризовий і травмоутливий характер – із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів і збільшенням частоти зустрічей.

Після завершення основної фази реалізації програми з усіма родинами ЕГ і КГ було проведено підсумкову (контрольну) діагностику за тим самим комплексом методик, що й на вхідному зрізі.

Динаміку оцінювали за критеріями, визначеними в структурно-функціональній моделі (підрозділ 1.4), а статистичну значущість змін перевіряли за допомогою ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера та χ^2 -критерію Пірсона.

Центральним показником ефективності є динаміка інтегрального рівня адаптованості родин. Розподіл родин ЕГ і КГ за рівнями адаптованості до та після експерименту подано в табл. 3.9 та на рис. 3.3.

Таблиця 3.9

Розподіл родин за рівнями адаптованості до та після експерименту, n (%)

Група / зріз	Високий	Достатній	Низький
ЕГ до (n = 30)	6 (20,0)	14 (46,7)	10 (33,3)

Група / зріз	Високий	Достатній	Низький
ЕГ після (n = 30)	16 (53,3)	12 (40,0)	2 (6,7)
КГ до (n = 30)	6 (20,0)	14 (46,7)	10 (33,3)
КГ після (n = 30)	6 (20,0)	16 (53,3)	8 (26,7)

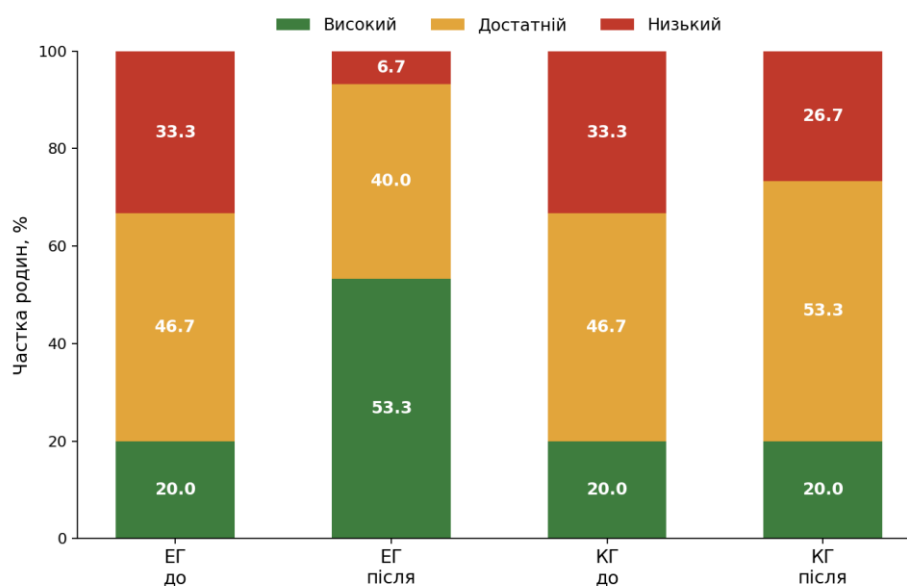


Рис. 3.3. Розподіл родин за рівнями адаптованості до та після експерименту

Як видно з табл. 3.9 та рис. 3.3, в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни: частка родин з високим рівнем адаптованості зросла з 20,0 % до 53,3 %, а частка родин з низьким рівнем зменшилася з 33,3 % до 6,7 %. У контрольній групі зміни незначні (частка низького рівня знизилася лише з 33,3 % до 26,7 %, частка високого рівня не змінилася).

Статистичну значущість змін перевірено за χ^2 -критерієм Пірсона. Зіставлення розподілу за рівнями в ЕГ до та після експерименту виявило статистично значущі зміни ($\chi^2_{\text{емп}} = 10,03$; $df = 2$; $p < 0,01$), тоді як у КГ зміни статистично незначущі ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,36$; $df = 2$; $p > 0,05$). Порівняння ЕГ і КГ після експерименту також засвідчило значущу відмінність між групами ($\chi^2_{\text{емп}} = 8,72$; $df = 2$; $p < 0,05$). На відміну від констатувального етапу, за обсягу груп $n = 30$ очікувані частоти в усіх клітинках перевищують 5, тож умови застосування χ^2 -критерію дотримано повністю.

Додатково за ϕ^* -критерієм кутового перетворення Фішера перевірено відмінність між ЕГ і КГ за часткою родин, що досягли високого рівня адаптованості. Після експерименту ця частка в ЕГ (53,3 %) статистично

значуще перевищує відповідний показник КГ (20,0 %): $\phi^*_{\text{емп}} = 2,75$, що більше за критичне значення 2,31 ($p < 0,01$). Частка адаптованих родин (високий і достатній рівні разом) в ЕГ також вища, ніж у КГ (93,3 % проти 73,3 %; $\phi^*_{\text{емп}} = 2,18$; $p < 0,05$).

Позитивна динаміка простежується й за іншими критеріями моделі – психоемоційним станом батьків і дитини, відновленням освітнього маршруту та ресурсами родини (табл. 3.10, рис. 3.4).

Таблиця 3.10

Динаміка показників у ЕГ і КГ до та після експерименту, % родин

Показник	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
Висока особистісна тривожність батьків	60,0	30,0	60,0	53,3
Високий рівень стресу батьків	53,3	26,7	53,3	50,0
Висока тривожність дитини	53,3	26,7	53,3	46,7
Освітній маршрут повністю відновлено	33,3	83,3	33,3	46,7
Достатній рівень ресурсів родини	40,0	76,7	40,0	50,0

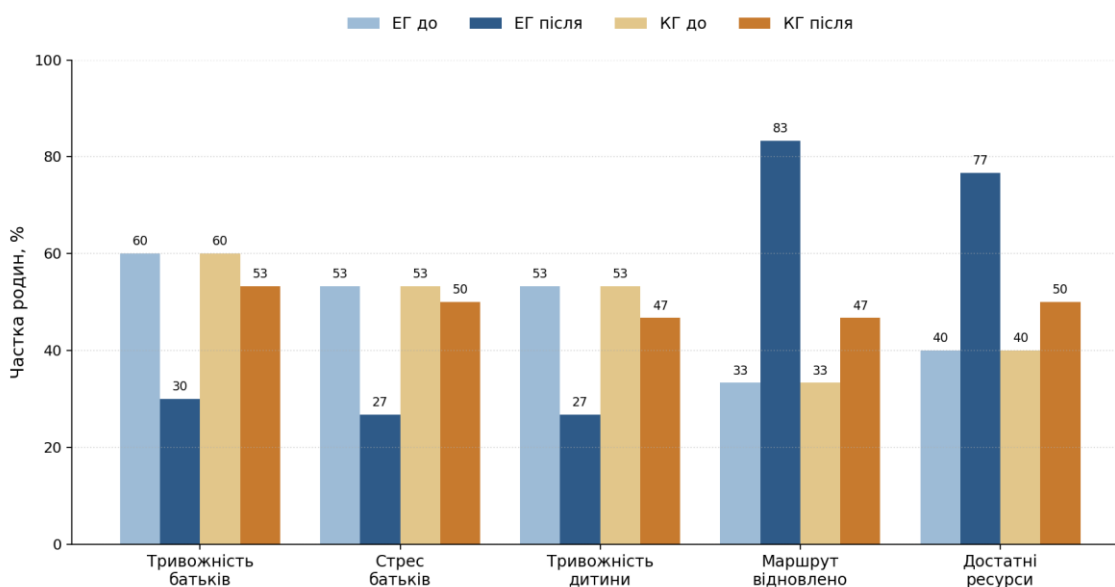


Рис. 3.4. Динаміка основних показників у ЕГ і КГ до та після експерименту

В експериментальній групі частка батьків з високою особистісною тривожністю знизилася з 60,0 % до 30,0 %, з високим рівнем стресу – з 53,3 % до 26,7 %; частка дітей з високою тривожністю зменшилася з 53,3 % до 26,7 %. Перевірка за ϕ^* -критерієм підтвердила значущість цих змін: зниження тривожності батьків у ЕГ – $\phi^*_{\text{емп}} = 2,37$ ($p < 0,01$); зниження тривожності дитини – $\phi^*_{\text{емп}} = 2,14$ ($p < 0,05$). Водночас частка родин з повністю відновленим освітнім маршрутом у ЕГ зросла з 33,3 % до 83,3 %, а з достатнім рівнем ресурсів – з 40,0 % до 76,7 %. Перевага ЕГ над КГ після експерименту за цими показниками є статистично значущою: відновлення маршруту – $\phi^*_{\text{емп}} = 3,08$ ($p < 0,01$); достатні ресурси – $\phi^*_{\text{емп}} = 2,18$ ($p < 0,05$). У контрольній групі за всіма показниками зміни незначні й статистично незначущі.

Отже, отримані результати засвідчують ефективність розробленої програми. На наш погляд, ключовим доказом є поєднання двох фактів: статистично значущої позитивної динаміки в експериментальній групі (за рівнем адаптованості, психоемоційним станом, відновленням маршруту й ресурсами) та практичної відсутності змін у контрольній групі. Це дає підстави стверджувати, що зафіксовані позитивні зрушення зумовлені саме впровадженням програми, а не сторонніми чинниками. Таким чином, висунуту гіпотезу дослідження підтверджено.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено технологію й програму психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами та результати їх експериментальної перевірки.

По-перше, на основі структурно-функціональної моделі супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами обґрунтовано технологію супроводу як науково обґрунтовану, алгоритмічно впорядковану й відтворювану послідовність дій команди супроводу. Технологію операціоналізовано у вигляді алгоритму з шести взаємопов'язаних

етапів (підготовчо-організаційного, діагностичного, проєктувального, діяльнісно-реалізаційного, рефлексивно-оцінного та підтримувально-завершального) з диференціацією маршруту за типами родин і механізмом зворотного зв'язку.

По-друге, розроблено програму психолого-педагогічного супроводу, що складається з п'яти взаємопов'язаних модулів – психологічного, корекційно-педагогічного, соціального, інформаційно-правового та консультативно-просвітницького. Зміст програми безпосередньо впливає з результатів констатувального етапу – виявлених потреб, бар'єрів, ресурсів і типології родин (розділ 2), а її реалізація диференціюється відповідно до типу родини за рівнем адаптованості.

По-третє, програму методично забезпечено орієнтовним тематичним планом, діагностичним інструментарієм моніторингу та комплексом конкретних технік і вправ за кожним модулем, що надає їй практичної відтворюваності.

По-четверте, ефективність програми перевірено протягом вересня 2025 – травня 2026 років на формувальному й контрольному етапах експерименту шляхом зіставлення експериментальної (ЕГ, $n = 30$) і контрольної (КГ, $n = 30$) груп, зіставних за основними характеристиками. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку інтегрального рівня адаптованості: частка родин з високим рівнем зросла з 20,0 % до 53,3 %, з низьким – зменшилася з 33,3 % до 6,7 % ($\chi^2_{\text{емп}} = 10,03$; $p < 0,01$), тоді як у контрольній групі зміни статистично незначущі ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,36$; $p > 0,05$).

По-п'яте, позитивні зміни підтверджено за всіма критеріями моделі: в ЕГ знизилася особистісна тривожність (з 60,0 % до 30,0 %) і стрес батьків, тривожність дітей (з 53,3 % до 26,7 %), зросли частка родин з відновленим освітнім маршрутом (з 33,3 % до 83,3 %) та рівень ресурсів. Перевага ЕГ над КГ після експерименту є статистично значущою за ϕ^* -критерієм кутового перетворення Фішера (зокрема за часткою родин високого рівня – $\phi^*=2,75$; $p<0,01$; за відновленням освітнього маршруту – $\phi^*=3,08$; $p<0,01$) та χ^2 -

критерієм Пірсона, що дає підстави вважати гіпотезу дослідження підтвердженою.

По-шосте, отримані результати засвідчують ефективність розробленої технології та програми й дають підстави рекомендувати їх до впровадження в практику закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів і психологічних служб, що працюють із внутрішньо переміщеними родинами дітей з особливими освітніми потребами.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано нове розв'язання актуального наукового завдання – обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки технології психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до поставлених завдань та проведеного теоретико-експериментального дослідження сформульовано такі висновки.

1. Згідно з першим завданням на основі аналізу наукової літератури визначено теоретичні засади психолого-педагогічного супроводу та обґрунтовано поняттєвий апарат дослідження. Установлено, що внутрішньо переміщені родини дітей з ООП є специфічною вразливою категорією, психологічні особливості якої формуються внаслідок поєднання хронічного стресу виховання дитини з порушеннями розвитку та гострого травматичного стресу вимушеного переміщення. Психолого-педагогічний супровід визначено як системну, пролонговану, суб'єкт-суб'єктну діяльність команди фахівців у партнерстві з родиною. З'ясовано, що, попри ґрунтовну розробленість проблем ВПО та родин дітей з ООП окремо, цілісного підходу до супроводу родин, які одночасно є переміщеними й виховують дитину з ООП, бракує. На цій основі обґрунтовано структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу, що поєднує п'ять взаємопов'язаних компонентів (цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-

технологічний, діагностико-результативний) і ґрунтується на системному, екологічному, сімейно-центрованому, ресурсному, біопсихосоціальному, інклюзивному та травмочутливому підходах.

2. Відповідно до другого завдання за результатами констатувального етапу виявлено психологічні особливості, потреби, бар'єри й ресурси досліджуваних родин. Установлено виражене психоемоційне неблагополуччя батьків (висока особистісна тривожність – у 60,0 %, високий стрес – у 53,3 %), підвищену тривожність дітей (у 53,3 %) і регрес раніше сформованих навичок (у 46,7 %), а також часткове або повне руйнування освітнього маршруту дитини. Виявлені потреби співвіднесено з напрямками супроводу, що стало емпіричним підґрунтям для проєктування його змісту.

3. У межах третього завдання визначено критерії, показники й рівні адаптованості родин і розроблено їх типологію: виокремлено три типи родин – ресурсні (20,0 %), ситуативно вразливі (46,7 %) і вразливі (33,3 %).

4. Згідно з четвертим завданням на основі моделі розроблено технологію психолого-педагогічного супроводу і програму, що складається з п'яти змістових модулів та диференціюється за типами родин. Зміст програми безпосередньо впливає з виявлених на констатувальному етапі потреб; програму методично забезпечено тематичним планом, діагностичним інструментарієм і комплексом практичних технік і вправ.

5. Відповідно до п'ятого завдання експериментально перевірено ефективність програми шляхом зіставлення експериментальної ($n = 30$) і контрольної ($n = 30$) груп. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку: частка родин з високим рівнем адаптованості зросла з 20,0 % до 53,3 %, з низьким – зменшилася з 33,3 % до 6,7 % ($\chi^2_{\text{емп}} = 10,03$; $p < 0,01$); знизилася тривожність і стрес батьків та тривожність дітей, зросли частка родин з відновленим освітнім маршрутом і рівень ресурсів. Перевага експериментальної групи над контрольною є статистично значущою за ϕ^* -критерієм Фішера та χ^2 -критерієм Пірсона, тоді як у контрольній групі зміни незначні. Це підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, яка інтегрує інклюзивний, ресурсний і травмочутливий підходи; досліджено соціально-демографічну та психологічну характеристику таких родин; визначено їхні освітні, психологічні та соціальні потреби; виявлено чинники, бар'єри та ресурси їх адаптації й інтеграції; розроблено типологію внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами за рівнем адаптованості, алгоритм і технологію психолого-педагогічного супроводу та диференційовану за типами родин програму супроводу. Удосконалено зміст, форми та методи психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення. Подальшого розвитку набули наукові уявлення про психологічні особливості, потреби, ресурси та механізми адаптації внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Практичне значення результатів полягає в можливості впровадження розробленої технології, програми, діагностичного інструментарію та методичних рекомендацій у діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, закладів дошкільної та загальної середньої освіти, психологічних і соціальних служб, а також у використанні матеріалів дослідження в професійній підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів представленої проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є вивчення довготривалих ефектів супроводу, адаптація розробленої технології до інших категорій особливих освітніх потреб і вікових груп, дослідження підготовки фахівців до травмочутливого супроводу та розроблення цифрових інструментів підтримки внутрішньо переміщених родин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20 жовт. 2014 р. № 1706-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>
2. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.
4. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 6 жовт. 2005 р. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>
5. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п>
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю : ратифікована Законом України від 16 груд. 2009 р. № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
7. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) / Всесвітня організація охорони здоров'я. Женева : ВООЗ, 2001
8. Акімов О. Психолого-педагогічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Освітній простір України*, 2022, №28, 45–52.
9. Бабяк О., Коломієць Є. Супровід осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової перед вищої освіти. *Reviews of Modern Science*, (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620> 2025
10. Балакірева О. Спектр проблем вимушених переселенців в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб [Електронний ресурс] / О. Балакірева // *Вимушені переселенці в Україні: питання термінового та*

середньострокового реагування : мат. круглого столу (9 липня 2014 р.). – Режим доступу : <http://www.uisr.org.ua/news/36/83.html>

11. Баташева Н. Профілактика психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Vol. 119, № 3. Р. 207–218. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.275>

12. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації [Текст] / О. Є. Блинова // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» : зб. наук. праць*. – Херсон : Гельветика, 2016. – Вип. 3, том 1. – С. 111–117.

13. Блинова О. Є. Соціально-психологічні засади адаптації вимушених мігрантів / О. Є. Блинова // *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. – Том IX: *Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. – Випуск 9. – К.: Талком, 2016. – С.58-66.

14. Блинова О. Психологічне здоров'я мігрантів: результати емпіричного дослідження. *Український психологічний журнал*. № 2, с.244–255.

<https://social-science.uu.edu.ua/article/1072> 2013

15. Бойко Н. Л. Психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб: проблеми адаптації та ресоціалізації. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2017. Вип. 39. С. 74-85.

16. Бондар В. І. Від рівних прав до рівних можливостей // Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практично зорієнтований посібник / за ред. І. Г. Єрмакова та ін. Дніпро “Інновація”, 2018. С. 32–41.

17. Борисенко З., Гринців М. Роль та специфіка консультативної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2023. № 51. С. 25 – 32.

18. Бужинецька К. Б. Важливі кроки: сучасні практики підтримки родин дітей з ООП в умовах криз: методичні рекомендації. – Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. – 22 с.

19. Бужинська С. М., Тома А. С. Психологічний супровід батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ; Лісабон, 07 серпня 2021 р. / за ред. Є. О. Романенка, І. В. Жукової. Київ; Лісабон : ФОП Кандиба Т. П., 2021. С. 120 – 124.

20. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : підручник. Київ : Альтерпрес, 2006. 519 с.

21. Василенко О., Безручук Ю. Особливості соціально-психологічного супроводу батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. Р. С. 23–31.

22. Войтюк О. Психологічна підтримка родини в системі раннього втручання. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи розвитку*, 2021, 3(1), 33–40.

23. Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49. https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/11.pdf

24. Гапочка Я. О. Психологічні особливості партнерської взаємодії вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. (2021). *Актуальні проблеми психології в закладах освіти, 11*, 131-139. <https://doi.org/10.31812/psychology.v11i0.4418>

25. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

26. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових

дій (досвід упровадження) / авт. кол., заг. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2020. 122 с.

27. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : А. С. К., 2012. 360 с.

28. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

29. Дідик Н. М. Психологічна робота з сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. *Вісник педагогіки і психології*. Вип. 27. Київ : ІСПП НАПН України, 2021. С. 44 – 47.

30. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf/> (дата звернення: 09.09.2022).

31. Дуля А., Лехолетова М., Немцова А. Соціальний супровід вразливих сімей з дітьми у складних життєвих обставинах. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. № 2(15). С. 79–90. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(15\).2025.343449](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(15).2025.343449)

32. Душка А. Л. Допомога батькам дитини з рас в умовах психоемоційної напруги. *Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки 16–24 травня 2022 року*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. С. 36–39

33. Дьячкова А. А. Особливості розвитку психічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : зб. тез Всеукр. науково-практичної конференції (17 травня 2018 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 94–95.

34. Єрмакова Т. С. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного середовища. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2019. № 2. С. 24–30.

35. Захист прав дитини в діяльності соціального педагога навчального закладу : [метод. рек.] / авт. кол. за. ред.: Ю. А. Луценка, В. Г. Панка. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016 – 73 с.

36. Зімовіна Т. Є. Екологічність виховання дитини у сімейній системі. *Сучасні проблеми екологічної психології: екологічна парадигма сучасного образу життя і світу* : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф., 17-18 трав. 2019 р. / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019.

37. Зімовіна Т. Є., Фільчакова А. С. Взаємозв'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац. ун. ім. Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 40. С. 128–137. [DOI10.32626/2227-6246.2018-40.128-137](https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40.128-137)

38. Ілляшенко Т. Д., Жук Т. В. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : тези доповідей. 2019. Ч. 2. С. 131–135.

39. Калініна Т. Особливості соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2019. Випуск 2. С. 232–242.

40. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. Київ: Центр учб. літ., 2012. 232 с.

41. Кас'яненко О. М. Спільна діяльність освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мукачеве, 19-21 жовтня 2016 р.). Мукачеве : Вид-во МДУ, 2016. С. 96 – 98

42. Кісарчук З. Г. Психологічна допомога сім'ї. Зарубіжні школи сімейної психотерапії у вітчизняному соціокультурному контексті : навч. посіб. Київ : Главник, 2006. Кн. 2. 159 с.

43. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Інтегративна технологія психолого-педагогічного супроводу соціалізації підлітків з глибокими порушеннями зору. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2023. №2. С. 218–229. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739170/1/218–229> (дата звернення: 15.05.2025)

44. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Консультування родин дітей з особливими потребами як провідний напрям їх психолого-педагогічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу*. Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2022. – С. 166–171.

45. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : Академія, 2020. 224 с. (Серія «Альма-матер»).

46. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма “Техсервіс”», 2015. 205 с.

47. Кобильченко В. В. Психологічний супровід учнів з порушеннями зору та слуху на початковому етапі навчання. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху. Київ: Вид-во «Науковий світ», 2019. С. 149 – 167.

48. Кобильченко В. В. Теоретичні основи формування життестійкості у дітей з порушеннями зору в умовах кризових ситуацій: Монографія. К.: Видавець Цибульська, 2025. 261 с.

49. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

50. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2, 7–18.

51. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 313 с.
52. Коляда Н. Партнерська взаємодія фахівців та батьків у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. *Педагогічні інновації*, 2023, №2, 59–65.
53. Компанець Н. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери : наук.-метод. посіб. Київ : Актуальна освіта, 2023. 120 с.
54. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / авт. кол; заг. ред. В. Г. Панок, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.
55. Коробка Л. М. Психологічні засоби підвищення адаптивності спільноти до наслідків воєнного конфлікту. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 43(46).25. 2019.
https://www.researchgate.net/publication/338493272_Psihologicni_zasobi_pi_dvisenna_adaptivnosti_spilnoti_do_naslidkiv_voennogo_konfliktu
56. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012.
57. Кривоконь Н. І. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Том 1. Вип. 56. 45–52.
58. Кукуруза Г. В. Ефективність програм раннього втручання для дітей з порушеннями психічного розвитку [Текст] / Г. В. Кукуруза // *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*: зб. наук. праць. – Х., 2013. – Вип. 1046. – С.184-187.
59. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. // *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія*, 2018. №14. С. 26– 64.

60. Лібанова Е. М. Вимушене переселення з Донбасу: масштаби та виклики для України. *Вісник НАН України*. 2014. № 12. С. 15–24.
61. Лісова І. Сімейно-центричний підхід у практиці раннього втручання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка, 2021, №41, 120–127.
62. Ліфарева Н. В. Психологія особистості: Навч. посіб.; Київ, 2003. 240 с.
63. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2010. 148 с.
64. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Навч. посіб.; Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
65. Максименко С. Д. Методологічні принципи конструювання модульного психологічного супроводу і психічного здоров'я: навч. посіб. Т.1. Київ : Вид –во Людмила, 2014. 718 с.
66. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування: навч. посіб.; - Київ. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. 304 с
67. Малиновська О. А. Міграційна політика: глобальний контекст та українські реалії : монографія. Київ : НІСД, 2018.
68. Малиновська О. А. Проблеми соціального захисту українських працівників-мігрантів : Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/catalogue/12/>
69. Малишевська І. А. Сучасні проблеми корекційної педагогіки в Україні. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 6. С. 100–104.
70. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психологопедагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : Візаві, 2018. 386 с.
71. Мартиненко І. Соціально-педагогічна підтримка сімей, що виховують дітей з особливими потребами. *Психолого-педагогічні студії*, 2020, №3, 89–94.

72. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : КПНУ ім. Івана Огієнка, 2015.
73. Михайленко О. Ю., Кучер О. В. Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Габітус*. Науковий журнал. Вип. 62. 2024. С. 107–111. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/62–2024/20.pdf>
74. Мінухін С., Фішман Ч. Техніка сімейної терапії / Пер. з англ. Іорданський А. Д., 1998. 304 с.
75. Модифікація тесту тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен (методика «Обери потрібне обличчя») для поглибленого дослідження тривожності у дітей дошкільного віку // *Чоловіче здоров'я, гендерна та психосоматична медицина*. 2016. № 2 (04).
76. Мушкевич М. І. Особливості діагностичної роботи з дітьми з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги / М. І. Мушкевич // *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. – 2009. – Т. 14, вип. 6. – С. 65–72.
77. Мушкевич М. І. Оцінювання сім'ї в терапії сімейних систем Мюррея Боуена / М. І. Мушкевич // *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – Київ : Главник, 2005. – Т. 3, вип. 26. – С. 174–177.
78. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М. І. Мушкевич // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – Київ, 2011. – Т. XIII. – Серія 1. – С. 287–294
79. Мушкевич М. І. Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку / М. І. Мушкевич // *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Вип. 10. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 480–490.

80. Мушкевич М. І. Психокорекційна робота з дітьми з особливими потребами у сімейному контексті / М. І. Мушкевич // *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : Психологія.* – Харків, 2008. – Вип. 40. – № 807. – С. 244–248.

81. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : монографія / М. Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2019. – 456 с.

82. Мушкевич М. І. Психологічні особливості практичної роботи з дітьми, хворими на ДЦП / М. І. Мушкевич // *Вісник Одеського національного університету. Психологія.* – 2009. – Т. 14, вип. 5. – С. 64–70.

83. Надрага В. І. Проблеми вимушеної внутрішньої міграції населення в контексті концепції «суспільства ризику» / В. І. Надрага // *Український соціум.* – 2015. – №1(52). – С.135–140.

84. Омельченко І. М. Напрями діагностування символізації як механізму орієнтування в ситуації невизначеності (воєнного стану) в структурі комунікативної діяльності дошкільника з особливими освітніми потребами *Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки 16–24 травня 2022 року.* Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України [Електронний ресурс]. С. 95–104.

85. Орленко І. Команда раннього втручання та команда психолого-педагогічного супроводу: порівняльний аналіз моделей міждисциплінарної допомоги дитині з ООП та сім'ї. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2026. № 1. С. 131–137. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.26.1.15>

86. Орленко І., Трапезникова С., Степанова В. Діагностика та реабілітація дітей з ООП з використанням нейропсихологічних вправ під час воєнних дій в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2026. № 1(121). С. 139–156. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.314>

87. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
88. Островська К. О. Духовні засади психологічної допомоги родинам аутичних дітей / К. О. Островська, І. О. Баклицький // *Тези доп. Українсько-польської конф. «Психологічні проблеми суспільства епохи трансформації»*, 19–21 вересня, 2003. – Львів, 2003. – С. 5–6.
89. Панок В. Г. Психологічна служба : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Рута, 2012. 488 с.
90. Панок В. Г., Куліш Т. І. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. 6(2), 1-7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6221>
91. Подкоритова Л. О. Зміст психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2020. № 1, т. 2. С. 125–129.
92. Поліщук В. М. Психологія сім'ї : підручник. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с.
93. Прохоренко Д. Дослідження особливостей психотравми у дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Vol. 119, № 3. Р. 178–192. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.273>
94. 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.
95. Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Вип. 3(2). С. 1–8.

96. Прохоренко Л. І. Саморегуляція навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 – «Спеціальна психологія». Київ, 2017. 41 с.

97. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А. Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами / *тези доповідей VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу»* (19–20 жовтня 2022 р., м.Київ). С. 254–259.

98. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : методичний посібник / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ, 2015. 232 с.

99. Психологічна підтримка та супровід дорослих і дітей у кризових ситуаціях : практикум / упорядники Т. Р. Браніцька, Л. О. Матохнюк, О. М. Шпортун. Вінниця, 2022. 131 с.

100. Радчук Г. К. Діалогізація дитячо-батьківських стосунків як чинник ранньої профілактики девіацій у становленні особистості. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід : монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. С. 173–182.

101. Радчук Г. К. Культурно-психологічний підхід в контексті сімейного виховання. *Humanitarium* : зб. наук. праць / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2019. Т. 42. Вип. 1: Психологія. С. 138–146.

<https://www.researchgate.net/publication/340838115>

102. Реброва О. О. Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 – Спеціальна психологія / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2023. 210 с.

103. Реброва О. О. Реабілітаційні можливості родини яка виховує дитину з особливими потребами. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*

столітті : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса : Гельветика, 2021. С. 176–180.

104. Реброва О. О. Специфіка батьківсько-дитячих відносин в родинях, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічні науки: теорія і практика сучасної наук*: матеріали міжнародної науковопрактичної конференції. Запоріжжя : Гельветика. 2021. С. 90 – 93.

105. Реброва О. О. Технології психологічного супроводу батьків, що виховують дітей з ООП. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті* : зб. наук. робіт. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 57–61.

106. Рябовол Т. А. Особливості порушень батьківсько-дитячих стосунків та їх зв'язок із психосоматичними розладами. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ : ГНОЗІС, 2013. Т. XV. Ч. 4. С. 346–356.

107. Садова У. Я. Соціальні ініціативи як інструмент подолання міграційних ризиків в Україні / У. Я. Садова, М. М. Біль // *Регіональна економіка*. – 2012. – № 3. – С. 206–211. 169.

108. Садова У. Я. Соціально-економічна незахищеність трудових мігрантів: до питання супроводу євроінтеграційних реформ України / Садова У. Я., Біль М. М., Теслюк Р. Т. // *Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. Економіка*. – Івано-Франківськ : В-во «Плай». – 2014. – Вип. X. – С. 124–130.

109. Синьов В. М., Бондар В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями / Мін-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 398 с.

110. Сікора, Я. (2025). Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського*

університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (2(51), 135–139.
<https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.135-139>

111. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32 (71). № 2. С. 163–168.
https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/2_2021/31.pdf

112. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Вип. 16 (1). С. 186–197. DOI 10.32626/2413–2578.2020–16. С. 186–197.

113. Скрипник Т. В., Таран О. П., Супрун Г. В. Удосконалення змісту діяльності практичного психолога закладу освіти щодо надання додаткових послуг з опорою на міжнародні стандарти. *Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Психологія*. 1(35 (74). С. 31–35.

114. Слюсаревський М. М., Блінова О. Є. Міграція як соціально–психологічне явище: види, функції, чинники та закономірності. *Світогляд*, 5(55).

115. Слюсаревський М. М., Блінова О. Є. Психологія міграції. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД». 2013.

116. Слюсаревський М. М. Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики і відповіді. *Вісник НАПН України*. 2022. Vol. 4, № 1. Р. 1–11.

117. Смокова Л. С. Стрес акультурації, культурний шок та психічне здоров'я особистості в умовах добровільної або вимушеної міграції, *Актуальні проблеми психічного та психологічного здоров'я: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф.* (26–27). Одеса : Одеський нац. ун-т. 2019.

118. Соколова Г. Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* / за ред.

В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 7. С. 215–225.

119. Соловйова Т. Соціально-педагогічна робота сім'ями, які виховують дитину інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5(79). С. 418–429.

120. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.- метод. посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Г. І. Сорока. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2002. – 128 с.

121. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173 – 177.

122. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук та ін. ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.

123. Сухіна І. Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 17. С. 220–235.

124. Сухомлинська О. М. Сучасні підходи до соціально-психологічного супроводу дітей з ООП. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (3), 10–18. 2021.

125. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення: монографія. Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.]. За ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с

126. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2006. 204 с.

127. Титаренко Т. М. Травмочутливий психологічний супровід як медіатор конструктивних особистісних трансформацій. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах*. Матеріали науково-практичної конференції. Київ: Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. 2019. С.274-278

128. Тітар І. О. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця. *Український соціум*. 2016. № 4(59). С. 57–68.

<https://doi.org/10.15407/socium2016.04.057>

129. Тороп К. С., Рейда К. В. Освітньо-інтеграційні можливості розумово відсталих учнів: проблеми та перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 175–181.

130. Туриніна О. Л. Методологія та методи психологічного дослідження : навчально-методичний посібник. Київ : МАУП, 2008. 172 с.

131. Удич З. І. Інклюзивне середовище загальноосвітнього закладу: ресурсний аспект. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей у 2-х частинах* / за заг. ред. О. В. Засименко. Суми : ОП Цьома С.П., 2017. Ч. 1. С. 88–92.

132. Файермен О. О. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2022. № 1 (23). С. 39–48. [DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-5](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-5)

133. Федоренко М. В., Руденко Л. М., Федоренко С. В. Технології формування корпоративної культури у майбутніх спеціальних психологів для роботи в інклюзивних закладах освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. Вип. 44. С. 144–150. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.211>

34. Хачатурян Ю. Р. Теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації дітей вимушених мігрантів // *Український психологічний журнал*. 2017. № 1 (3). С. 177–191.

135. Хворова Г. М. Соціально-психологічні засади дослідження батьківської компетентності у вихованні дітей з аутизмом. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. №43. С. 132-140. 2019.

136. Хмизова О. В., Остапенко Н. В. Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика науково-методичний журнал*. 2011. № 3/4. С. 203–211.

137. Хотенюк І. Внутрішньо переміщені родини, які мають дітей з особливими освітніми потребами, як об'єкт соціально-психологічного аналізу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. Vol. 1, № 24. Р. 237–248. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.251>

138. Хотенюк І. Модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2026. Vol. 1, № 28. Р. 308–319. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.330>

139. Хотенюк І. Особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням з внутрішньо переміщеними родинами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. Vol. 122, № 2. Р. 361–374. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.348>

140. Хотенюк І. Психологічні особливості внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Vol. 118, № 2. Р. 168–180. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.237>

141. Царькова О. В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами / О. В. Царькова // *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2014. – Вип. 23. – С. 687–697.

142. Чеботарьова О. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. Vol. 107, № 3. Р. 40–51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>

143. Чеботарьова О., Нікуленкова Н. Оптимізація психічного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. Vol. 108, № 4. Р. 48–57. <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.121>

144. Чепелєва Н. І. Поєднання індивідуальної та сімейної психотерапії у роботі з родинами. *Актуальні напрями практичної психології і психотерапії: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, студентів та аспірантів*, Харків, 2020, С. 208–211.

145. Чиханцова О. А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. // *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34 (73) № 1. С. 35–40.

146. Шевчук О. Перші кроки програми делегування повноважень батькам, які виховують дитину з функціональними обмеженнями. *Кроки до компетенції та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб.* Київ : Контекст, 2000. С. 74–86.

147. Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини : книга для батьків та педагогів. Київ, 2009.

148. Шульженко Д. І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей з психофізичними порушеннями раннього віку. *Психологічний часопис*. 2017. № 5. С. 173 – 180.

149. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

150. Ярмола Н. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Vol. 4, № 93. Р. 37–45. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.39>

151. 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. Vol. 118, № 2. Р. 193–202. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.258>
152. Ярмола Н., Хотенюк О. Внутрішній моніторинг якості освіти як інструмент розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. Vol. 122, № 2. Р. 277–289. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.343>
153. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7(25). С. 554–568.
154. Berry J. W. Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29, № 6. Р. 697–712.
155. Berry J. W. Global psychology: Implications for cross-cultural research and management. *Cross Cultural Management*. 2015. Vol. 22, № 3. Р. 342–355.
156. Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York : George Braziller, 1968. 295 p.
157. Bogic M., Njoku A., Priebe S. Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC International Health and Human Rights*. 2015. Vol. 15. Article 29.
158. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice / Bowen M. – North vale, New York, Jason Aronson, 1978. – Chapter 16: Theory and practice. – 565 p.
159. Bowen M. The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive psychiatry* / M. Bowen. – 1966. – No. 7. – P. 345-374.
160. Braver S. L., Lamb M. E. Shared parenting after parental separation: The views of 12 experts. *Journal of Divorce & Remarriage*. 2018. Jul 4. 59 (5). P. 372–387.
161. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.

162. Cooper A. Toward a limited definition of psychic trauma. In A. Rothstein (Ed.), *The Reconstruction of Trauma. Its Significance in Clinical Work*. 1986. *Madison: International Universities Press*. (pp. 41–56)
163. Crenshaw K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*. 1991. Vol. 43, № 6. P. 1241–1299.
164. Disability Rights International. Families Find a Way: Children with Disabilities in War-Torn Ukraine. Washington, DC : DRI, 2023. URL: <https://www.driadvocacy.org/>
165. Dunst C. J. Family-centered practices: birth through high school. *The Journal of Special Education*. 2002. Vol. 36, № 3. P. 141–149.
166. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*. 1977. Vol. 196, № 4286. P. 129–136.
167. Fineman M. A. The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. *Yale Journal of Law and Feminism*. 2008. Vol. 20, № 1. P. 1–23.
168. Gérain P., Zech E. Does informal caregiving lead to parental burnout? Comparing parents having (or not) children with mental and physical issues. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article 884. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00884>
169. Guiding Principles on Internal Displacement. UN Doc. E/CN.4/1998/53/Add.2. Geneva : *United Nations*, 1998. 14 p.
170. Hassan G. et al. Culture, Context and the Mental Health and Psychosocial Wellbeing of Syrians: A Review for Mental Health and Psychosocial Support Staff Working with Syrians Affected by Armed Conflict. Geneva: *UNHCR*, 2015. 52 p.
171. Helliwell J. F., Huang H., Wang S., Shiplett H. International migration and world happiness, in J. F. Helliwell, R. Layard, & J. D. Sachs (Eds.), *World Happiness Report*, 2018. P. 12–43. *United Nations SDSN Publishing*.
_International_Migration_and_World_Happiness
<https://www.researchgate.net/publication/323775616>

172. Holmes T. H., Rahe R. H. The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*. 1967. Vol. 11, № 2. P. 213–218.
173. International Organization for Migration (IOM). *Ukraine Internal Displacement Report: General Population Survey*. Round, 2020.
174. Lamb M. E. Does shared parenting by separated parents affect the adjustment of young children. *Journal of Child Custody*. 2018. Jan 2. 15 (1). P. 16–25.
175. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. 445 p.
176. Lemyre L., Tessier R., Fillion L. *Mesure du stress psychologique (MSP) : manuel d'utilisation*. Brossard : Éditions Behaviora, 1990. 213 p.
177. Luna F. Elucidating the Concept of Vulnerability: Layers Not Labels. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*. 2009. Vol. 2, № 1. P. 121–139.
178. Mackenzie C., Rogers W., Dodds S. (eds.). *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. New York : Oxford University Press, 2014. 336 p.
179. Mackenzie C., Rogers W., Dodds S. Introduction: What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory. *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* / eds. C. Mackenzie, W. Rogers, S. Dodds. Oxford : Oxford University Press, 2014. P. 1–29.
180. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of the special needs support team. *Society. Integration. Education*. 2020. №4. C. 70–83.
181. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N., Bahdanovich Hanssen N. Inclusive education in Ukraine – tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives* / Edited By Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansén, Kristina Ström. London: Routledge, 2021. P.148-167.
182. Orlenko I., Sokolova H., Forostian O., Horbatiuk O., Kulbida S., Buzhynetska K., Prokhorenko L. 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*, 18(1), 123-134 <https://doi.org/10.66388/rrem/18.1/08 2026>

183. Patterson J. M. Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*. 2002. Vol. 64, № 2. P. 349–360.

184. Ricci F., Levi C., Nardecchia E., Antonella A., Andrea P., Salvatore G. Psychological aspects in parents of children with disability and behavior problems. *European Psychiatry*. 2017. Vol. 41, Suppl. P. S792. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.1519>

185. Rogers W., Mackenzie C., Dodds S. Why Bioethics Needs a Concept of Vulnerability. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*. 2012. Vol. 5, № 2. P. 11–38.

186. Rolland J. S., Walsh F. Systemic training for healthcare professionals: the Chicago Center for Family Health approach. *Family Process*. 2005. Vol. 44, № 3. P. 283–301.

187. Rousseau C., Guzder J. School-Based Prevention Programs for Refugee Children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2008. Vol. 17. № 3. P. 533–549. [doi:10.1016/j.chc.2008.02.002](https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.02.002)

188. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: *An Introduction*. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 5–14.

189. Selye H. *The Stress of Life*. New York : McGraw-Hill, 1956. 324 p.

190. Skrypnyk T., Martsenkovsky I., Martsenkovska I. A longitudinal study of child and adolescent psychopathology in conditions of the war in Ukraine. *European Psychiatry*. 2024. Vol. 67, Suppl. 1. DOI: [10.1192/j.eurpsy.2024.199](https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.199)

191. Sloper P., Turner S. Risk and resistance factors in the adaptation of parents of children with severe physical disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1993. № 34. P. 167–188.

192. Smyth B. M., McIntosh J. E., Emery R. E., Howarth S. L. Shared-Time Parenting: Boundaries of Risks and Benefits for Children. *Parenting Plan*

Evaluations: *Applied Research for the Family Court*. New York: Oxford, 2016. P. 118–169.

193. Spielberger C. D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Palo Alto, CA : *Consulting Psychologists Press*, 1983.

194. Spirina T., Grabowska B., Liakh T. Social and pedagogical support of students with disabilities in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*. 2020. Vol. 5. P. 62 – 71.

195. Strunk J., Leisen M., Schubert C. Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interprofessional Education & practice*. 2017. № 8. P. 60 – 68.

196. Ungar M. A Constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*. 2004. Vol. 35, № 3. P. 341–365.

197. United Nations Children's Fund (UNICEF). Building Resilience of Children Affected by War in Ukraine through Inclusive Sports. [S. 1.] : UNICEF, 2023. <https://www.unicef.org/documents/building-resilience-children-affected-war-ukraine-through-inclusive-sports> (дата звернення 23.05.2026)

198. Walsh F. Family resilience: a framework for clinical practice. *Family Process*. 2003. Vol. 42, № 1. P. 1–18.

199. Walsh F. Strengthening Family Resilience. 3rd ed. New York : *Guilford Press*, 2016. 416 p.

200. Weine S., Muzurovic N., Kulauzovic Y. et al. Family consequences of refugee trauma. *Family Process*. 2004. Vol. 43, № 2. P. 147–160.

201. Werner E. E., Smith R. S. Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. *Ithaca, NY* : Cornell University Press, 2001. 256 p.

202. Wetzel E., Robins R. W. Are parenting practices associated with the development of narcissism: Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Journal of Research in Personality*. № 63. 2016. P. 84–94.

203. Wieder S. Educational readiness for autism spectrum disorders: the integration of experience and development. *Emerging Programs for Autism Spectrum Disorder*. Academic Press, 2021. P. 121 – 140.

204. Windle G., Bennett K. M., Noyes J. A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*. 2011. Vol. 9. Article 8.

205. Woodman A., Mawdsley H., Hauser-Cram P. Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: *Transactional relations across 15 years*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>

206. Wright K. Inventing the “normal” child: Psychology, delinquency, and the promise of early intervention. *History of the Human Sciences*. 2017. 30(5). P. 46–67 <https://doi.org/10.1177/0952695117737209>

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації**

Статті у наукових фахових виданнях України категорії «Б»

1. Хотенюк І. Внутрішньо переміщені родини, які мають дітей з особливими освітніми потребами, як об'єкт соціально-психологічного аналізу. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. Вип. 1(24). С. 237–248. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.251>
2. 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. № 2(118). С. 193–202. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.258>
3. Хотенюк І. Психологічні особливості внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 2(118). С. 168–180. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.237>
4. Хотенюк І. Модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2026. Вип. 1(28). С. 308–319. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.330>
5. Хотенюк І. Особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням з внутрішньо переміщеними родинами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2026. № 2(122). С. 361–374. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.348>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Хотенюк І. М. Проблема соціальної адаптації внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з

особливими потребами в умовах миру і війни : матеріали IX Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології (м. Київ, 25–26 жовт. 2023 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. С. 535–537. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12145>

7. Хотенюк І. М. Соціальна адаптація як об'єкт наукового дослідження. Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни : матеріали Всеукр. конф. молодих вчених (м. Київ, 29 лют. 2024 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С. 88–93. URL: <https://lnk.ua/QwX914Z1W>

8. Хотенюк І. М. Психологічна підтримка як важливий вид психологічної допомоги внутрішньо переміщеним родинам, які мають дітей з особливими освітніми потребами. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації : матеріали X Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології (м. Київ, 24–25 жовт. 2024 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С. 420–423. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112/>

9. Хотенюк І. М. Мультидисциплінарний підхід у супроводі ВПО-родин дітей з особливими освітніми потребами. Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри : матеріали XI Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології (м. Київ, 23–24 жовт. 2025 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 423–427. URL: <https://lnk.ua/DLte9QlPL>

10. Хотенюк І. М. Проблема соціальної адаптації внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни : матеріали Всеукр. конф. молодих вчених* (м. Київ, 2025 р.) Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 68–69 <https://ispukr.org.ua/?p=14323>

11. Хотенюк І. М. Результати дослідження щодо психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічна підтримка,

реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів : матеріали Всеукр. конф. молодих вчених (м. Київ, 2026 р.). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026. С. 47–48. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=15599>

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Участь у наукових заходах та апробація результатів дисертаційного дослідження

Міжнародні наукові та науково-практичні конференції, конгреси:

1. IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (25–26 жовтня 2023 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12145>

Форма участі: публікація тез у збірнику матеріалів конгресу.

Тема тез: «Проблема соціальної адаптації внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами».

2. X Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (24–25 жовтня 2024 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112/>

Форма участі: публікація тез у збірнику матеріалів конгресу.

Тема тез: «Психологічна підтримка як важливий вид психологічної допомоги внутрішньо переміщеним родинам, які мають дітей з особливими освітніми потребами».

3. XI Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (23–24 жовтня 2025 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). URL: <https://lnk.ua/DLte9QlPL>

Форма участі: публікація тез у збірнику матеріалів конгресу.

Тема тез: «Мультидисциплінарний підхід у супроводі ВПО-родин дітей з особливими освітніми потребами».

4. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11 листопада 2025 р., м. Київ, Україна).

Всеукраїнські наукові та науково-практичні конференції, форуми:

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (23 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ, Україна).

6. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги» (15 грудня 2023 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України).

7. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (29 лютого 2024 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). URL: <https://lnk.ua/QwX914Z1W>

Форма участі: публікація тез у збірнику матеріалів конференції.

Тема тез: «Соціальна адаптація як об'єкт наукового дослідження».

8. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни» (1 травня 2025 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України).

9. II Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (13–14 травня 2025 р., м. Київ, Україна).

10. Всеукраїнський форум «Освіта майбутнього: дошкілля, інклюзія, інновації» (19 вересня 2025 р., м. Київ, Україна).

11. Всеукраїнська конференція молодих вчених (2025 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). URL:

Форма участі: публікація тез у збірнику матеріалів конференції.

Тема тез: «Проблема соціальної адаптації внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами».

12. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів» (2026 р., м. Київ, Україна; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). URL: <https://ispukr.org.ua/?p=15599>

Форма участі: публікація тез у збірнику матеріалів конференції.

Тема тез: «Результати дослідження щодо психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами».

АНКЕТА**для батьків (законних представників) дитини з особливими освітніми потребами**

Шановні батьки! Анкета спрямована на вивчення особливостей і потреб вашої родини з метою організації психолого-педагогічного супроводу. Анкетування анонімне, відомості використовуються лише в узагальненому вигляді. Позначте варіант, що відповідає вашій ситуації, або впишіть власну відповідь.

Розділ 1. Відомості про родину

1. Склад родини: ☐ повна ☐ неповна ☐ опіку здійснює родич (бабуся / дідусь / інше)
2. Основний доглядач дитини: ☐ мати ☐ батько ☐ бабуся ☐ інше

3. Кількість дітей у родині: ☐ одна ☐ дві ☐ троє і більше
4. Освіта основного доглядача: ☐ вища ☐ фахова передвища ☐ загальна середня
5. Зайнятість після переміщення: ☐ офіційно працевлаштований(а) ☐ тимчасова / неофіційна зайнятість ☐ не працюю (доглядаю за дитиною)
6. Житлові умови: ☐ орендоване житло ☐ у родичів / знайомих ☐ місце компактного поселення ☐ соціальне житло ☐ власне житло
7. Матеріальне становище родини: ☐ достатнє ☐ задовільне ☐ низьке
8. Регіон, з якого ви переселилися: _____
9. Тривалість перебування у статусі ВПО: ☐ до 1 року ☐ 1–2 роки ☐ понад 2 роки

Розділ 2. Відомості про дитину

10. Вік дитини: _____ років.
11. Категорія особливих освітніх потреб (за висновком ІРЦ):

12. Який заклад освіти відвідує дитина: ☐ інклюзивний клас ЗЗСО ☐ спеціальний клас / заклад ☐ не відвідує ☐ інше _____

Розділ 3. Стан відновлення освітнього маршруту після переміщення

Позначте стан кожного елемента: «повністю» / «частково» / «ні».

13. Узяття на облік в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ): ☐ повністю ☐ частково ☐ ні
14. Чинний висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку: ☐ повністю ☐ частково ☐ ні
15. Складено / переглянуто індивідуальну програму розвитку (ІПР): ☐ повністю ☐ частково ☐ ні
16. Зарахування дитини до закладу освіти: ☐ повністю ☐ частково ☐ ні
17. Охоплення корекційно-розвитковими послугами (логопед, психолог, корекційний педагог): ☐ повністю ☐ частково ☐ ні
18. Забезпечення асистентом учителя / дитини: ☐ повністю ☐ частково ☐ ні

Розділ 4. Потреби та запит на супровід

19. Оцініть актуальність кожного виду підтримки для вашої родини (1 – неактуально, 2 – частково актуально, 3 – дуже актуально):

- корекційно-розвиткові заняття для дитини 1 2 3
- допомога у влаштуванні дитини до закладу освіти / ІРЦ 1 2 3
- складання / перегляд ІПР, адаптація програми 1 2 3
- супровід асистента 1 2 3
- психологічна підтримка батьків 1 2 3
- консультації щодо розвитку й виховання дитини 1 2 3
- психологічна допомога дитині 1 2 3
- участь у групах підтримки батьків 1 2 3
- інформаційно-правова підтримка (статус, виплати, пільги) .. 1 2 3
- матеріальна та житлова допомога 1 2 3
- сприяння працевлаштуванню 1 2 3
- інклюзивне дозвілля, соціалізація дитини 1 2 3

20. Які труднощі є найбільш складними для вашої родини нині:

21. Чого ви найбільше очікуєте від психолого-педагогічного супроводу:

Дякуємо за участь!

КАРТА СПОСТЕРЕЖЕННЯ

**за процесом адаптації дитини з ООП до нового освітнього середовища
(для експертної оцінки)**

Дитина (код) _____ Вік _____ Категорія ООП _____

Заклад освіти _____ Фахівець-спостерігач _____

Дата _____

Інструкція. Оцініть ступінь вияву кожного показника за трибальною шкалою: 3 – виявляється стабільно / виражено; 2 – виявляється частково / нестабільно; 1 – не виявляється або виявляється рідко.

I. Прояви труднощів адаптації

Показник	3	2	1
Підвищена тривожність, страхи			
Дратівливість, прояви агресії			
Замкнутість, труднощі встановлення контакту			
Порушення сну та апетиту (за відомостями батьків)			
Регрес раніше сформованих навичок			

II. Показники адаптованості

Показник	3	2	1
Дотримується правил і розпорядку закладу			
Взаємодіє з однолітками			
Іде на контакт з педагогом			
Включається в навчальну / корекційно-розвиткову діяльність			
Виявляє переважно позитивний емоційний фон			

III. Узагальнення

Динаміка розвитку та навчуваності: ☐ позитивна ☐ нестабільна ☐ відсутня

Рівень адаптованості дитини: ☐ високий ☐ достатній ☐ низький

Примітки та рекомендації:

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПРОТОКОЛ ОБСТЕЖЕННЯ РОДИНИ*(внутрішньо переміщена родина дитини з особливими освітніми потребами)*

Код родини: Р_____ Код дитини: Д_____ Дата обстеження: __. __. 20__

Група: ☐ ЕГ ☐ КГ ☐ поза групами (констатувальний етап)Зріз: ☐ констатувальний ☐ формувальний «до» ☐ формувальний «після»

Обстеження провів(ла): _____

Розділ І. Соціально-демографічні відомості

Регіон, з якого переміщено родину: _____

Теперішнє місце проживання: _____

Рік переміщення: _____

Склад родини: ☐ повна ☐ неповна (мати / батько) ☐ опіка ☐ інше: _____

Кількість дітей у родині: _____

Зайнятість батьків: ☐ працює(ють) ☐ не працює(ють)Житлові умови: ☐ власне / орендоване житло ☐ тимчасове (гуртожиток тощо) ☐ інше**Розділ ІІ. Дитина з ООП та освітній маршрут**Вік дитини: _____ Стать: ☐ ж ☐ чКатегорія ООП: ☐ легкі інтелектуальні порушення ☐ помірні ☐ ЗПП ☐ інше: _____Висновок ІРЦ про комплексну оцінку: ☐ чинний ☐ потребує оновлення ☐ відсутнійІндивідуальна програма розвитку (ІПР): ☐ складено ☐ на стадії розроблення ☐ відсутняЗарахування до закладу освіти: ☐ так ☐ ні; форма: ☐ інклюзивний клас ☐ спеціальний клас ☐ іншеКорекційно-розвиткові послуги: ☐ у повному обсязі ☐ частково ☐ не надаютьсяАсистент учителя / дитини: ☐ є ☐ немаєСтан відновлення освітнього маршруту: ☐ повністю відновлено ☐ частково ☐ фрагментарно / не відновлено**Розділ ІІІ. Психодіагностика батьків**

Методика	Бал	Рівень
Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера)		___ низький / помірний / високий
Психологічний стрес (PSM-25)		___ низький / середній / високий
Ознаки емоційного вигорання (за потреби)		___ відсутні / формуються / сформовані

Розділ ІV. Психодіагностика та спостереження за дитиною

Тест тривожності (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен): індекс тривожності _____ % → рівень:

☐ низький ☐ середній ☐ високий

Поведінкові прояви (карта спостереження) – відмітити наявні:

- ☐ підвищена тривожність, страхи ☐ замкнутість, відстороненість
☐ порушення сну / апетиту ☐ регрес раніше сформованих навичок
☐ дратівливість / агресивність ☐ інше: _____

Розділ V. Бар'єри та ресурси адаптації (за анкетною / бесідою)

Виявлені бар'єри – відмітити наявні:

- ☐ розрив освітнього маршруту ☐ брак фахівців / послуг
☐ матеріальні труднощі ☐ житлова нестабільність
☐ дефіцит інформації про права/послуги ☐ соціальна ізоляція
☐ психоемоційне виснаження батьків ☐ інше: _____ Усього бар'єрів: _____

Наявні ресурси – відмітити наявні:

- ☐ повна / згуртована родина ☐ мотивація батьків
☐ державні виплати ☐ підтримка фахівців
☐ підтримка громади / спільноти ☐ цифрові ресурси
☐ інше: _____ Усього ресурсів: _____

Розділ VI. Узагальнення

Інтегральний рівень адаптованості родини: ☐ високий ☐ достатній ☐ низький

Тип родини: ☐ I – ресурсні ☐ II – ситуативно вразливі ☐ III – вразливі

Провідні потреби / пріоритети супроводу: _____

Примітки: _____

Підпис дослідника: _____

Дата: __.__.20__

Методика визначення психологічного стресу PSM-25**(Л. Лемур, Р. Тесьє, Л. Філліон)**

Автор і призначення. Методику PSM-25 (Psychological Stress Measure) розроблено канадськими дослідниками Л. Лемуром, Р. Тесьє та Л. Філліоном. Вона призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу, тобто рівня психологічного стресу за сукупністю його соматичних, поведінкових та емоційних проявів. У дослідженні методику застосовано для оцінювання рівня психологічного стресу батьків.

Структура методики. Опитувальник складається з 25 тверджень, що характеризують психічний стан особи. Кожне твердження оцінюється за восьмибальною шкалою.

Інструкція для досліджуваного. «Вам пропонується ряд тверджень, що характеризують психічний стан. Оцініть, будь ласка, свій стан за останній тиждень за допомогою восьмибальної шкали: 1 – ніколи; 2 – у край рідко; 3 – дуже рідко; 4 – рідко; 5 – інколи; 6 – часто; 7 – дуже часто; 8 – постійно (щодня). Біля кожного твердження позначте число від 1 до 8, яке найточніше відображає ваші переживання. Правильних чи неправильних відповідей немає; відповідайте якомога щиріше».

Обробка результатів. Підраховується інтегральний показник психічної напруженості (ППН) як сума балів за всіма 25 твердженнями:

$$ППН = \Sigma (\text{балів за твердженнями 1–25}).$$

Можливий діапазон значень – від 25 до 200 балів. Що вищий показник, то вищий рівень психологічного стресу.

Межі рівнів. до 99 балів – низький рівень стресу (психологічна адаптованість); 100–154 бали – середній рівень; 155 балів і більше – високий рівень стресу (стан психічної напруженості, дезадаптація).

Інтерпретація. Високий показник ППН свідчить про виражене психоемоційне напруження й потребує уваги в межах психологічного

супроводу; середній рівень відображає помірне напруження з ризиком виснаження; низький – задовільну стресостійкість і адаптованість особи.

Джерело. Lemyre L., Tessier R., Fillion L. Mesure du stress psychologique (MSP) : manuel d'utilisation. Brossard : Éditions Behaviora, 1990

**Шкала особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера –
Ю. Ханіна**

Тест Спілбергера належить до методик, що досліджують психологічний феномен тривожності. Цей опитувальник складається з 20 висловлювань, які стосуються тривожності як стану (стан тривожності, реактивна чи ситуативна тривожність) і з 20 висловлювань визначення тривожності як диспозиції, особистісної особливості (властивість тривожності). Що розуміє Спілбергер під обома заходами тривожності видно з наступної цитати: «Стан тривожності характеризується суб'єктивними, свідомо сприймаються відчуттями загрози та напруги, що супроводжуються або пов'язані з активацією або порушенням автономної нервової системи». Тривожність як риса особистості, мабуть, означає мотив або набуту поведінкову диспозицію, яка зобов'язує індивіда до сприйняття широкого кола об'єктивно безпечних обставин, як такі, що містять загрозу, спонукаючи реагувати на них станами тривоги, інтенсивність яких не відповідає величині реальної небезпеки. Шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера є єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність як особистісну властивість, і як стан. У нашій країні використовується у модифікації Ю. Л. Ханіна (1976), яка їм була адаптована.

Кейси внутрішньо переміщених родин дітей з ООП (Р1–Р30)**Кейс Р1 (тип ІІ, ситуативно вразливі)**

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати, 2 дітей); мати самотійно виховує кількох дітей. Родину переміщено з Донецька обл. до нового місця проживання (м. Київ) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 47 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 157 бали (високий рівень). Загалом спостерігається помірно психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д1, 8 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 44 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип ІІ, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р2 (тип І, ресурсні)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Луганська обл. до нового місця проживання (м. Київ) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут повністю відновлено: дитину поставлено на облік у новому інклюзивно-ресурсному центрі, складено (оновлено) індивідуальну програму розвитку, зараховано до закладу освіти й забезпечено корекційно-розвитковими послугами.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 28 бали (низький рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 72 бали (низький рівень). Загалом психоемоційний стан батьків стабільний, ознак вигорання не виявлено.

Стан дитини. Д2, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 14 % (низький рівень). Дитина адаптована до нового освітнього середовища, розвиток відносно стабільний, ознак регресу не виявлено.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 1 бар'єри: незначні організаційні труднощі облаштування. Ресурси родини (6): згуртованість родини, висока мотивація батьків, підтримка фахівців, підтримка громади й спільноти, державні виплати, цифрові ресурси.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – високий (тип І, «ресурсні»). Пріоритет супроводу – підтримуючий режим: консультативно-просвітницький модуль і моніторинг зі збереженням досягнутого.

Кейс Р3 (тип ІІІ, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Харківська обл. до нового місця проживання (Київська обл.) із зони активних бойових дій на Харківщині.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 52 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 160 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. ДЗ, 7 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 58 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 5 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини. Ресурси родини (2): мотивація батьків до допомоги дитині, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип ІІІ, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс Р4 (тип ІІ, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Запорізька обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 40 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 120 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д4, 10 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 35 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р5 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Херсонська обл. до нового місця проживання (м. Київ) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 46 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 140 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д5, 8 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 53 %

(високий рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р6 (тип I, ресурсні)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Київська обл. (Бородянка) до нового місця проживання (м. Київ) після деокупації населеного пункту, що зазнав значних руйнувань.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут повністю відновлено: дитину поставлено на облік у новому інклюзивно-ресурсному центрі, складено (оновлено) індивідуальну програму розвитку, зараховано до закладу освіти й забезпечено корекційно-розвитковими послугами.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 30 бали (низький рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 80 бали (низький рівень). Загалом психоемоційний стан батьків стабільний, ознак вигорання не виявлено.

Стан дитини. Д6, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 16 % (низький рівень). Дитина адаптована до нового освітнього середовища, розвиток відносно стабільний, ознак регресу не виявлено.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 2 бар'єри: незначні організаційні труднощі облаштування, необхідність адаптації дитини до нового колективу. Ресурси родини (5): згуртованість родини, висока мотивація батьків, підтримка фахівців, підтримка громади й спільноти, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – високий (тип І, «ресурсні»). Пріоритет супроводу – підтримуючий режим: консультативно-просвітницький модуль і моніторинг зі збереженням досягнутого.

Кейс Р7 (тип ІІІ, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Опіка (бабуся); дитина виховується під опікою бабусі. Родину переміщено з Донецька обл. до нового місця проживання (Київська обл.) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 54 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 165 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д7, 7 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 60 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 6 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини, психоемоційне виснаження батьків. Ресурси родини (1): мотивація батьків до допомоги дитині.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип ІІІ, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і

травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс Р8 (тип ІІІ, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Луганська обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 50 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 158 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д8, 10 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 55 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 5 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини. Ресурси родини (2): мотивація батьків до допомоги дитині, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип ІІІ, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс Р9 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Харківська обл. до нового місця проживання (м. Київ) із зони активних бойових дій на Харківщині.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 47 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 158 бали (високий рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д9, 8 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 40 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р10 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати, 3 дітей); мати самостійно виховує кількох дітей. Родину переміщено з Запорізька обл. до нового місця проживання (Київська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 38 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 110 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д10, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 30 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р11 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Херсонська обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 46 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) –

135 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д11, 7 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 54 % (високий рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р12 (тип III, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Чернігівська обл. до нового місця проживання (Київська обл.) із прикордонної області, що зазнала обстрілів.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 56 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 170 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д12, 10 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 62 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації;

зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 6 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини, психоемоційне виснаження батьків. Ресурси родини (1): мотивація батьків до допомоги дитині.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип III, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмоchутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс P13 (тип I, ресурсні)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Донецька обл. до нового місця проживання (м. Київ) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут повністю відновлено: дитину поставлено на облік у новому інклюзивно-ресурсному центрі, складено (оновлено) індивідуальну програму розвитку, зараховано до закладу освіти й забезпечено корекційно-розвитковими послугами.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 26 бали (низький рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 68 бали (низький рівень). Загалом психоемоційний стан батьків стабільний, ознак вигорання не виявлено.

Стан дитини. Д13, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 12 % (низький рівень). Дитина адаптована до нового освітнього середовища, розвиток відносно стабільний, ознак регресу не виявлено.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 1 бар'єри: незначні організаційні труднощі облаштування. Ресурси родини (6): згуртованість родини, висока

мотивація батьків, підтримка фахівців, підтримка громади й спільноти, державні виплати, цифрові ресурси.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – високий (тип І, «ресурсні»). Пріоритет супроводу – підтримуючий режим: консультативно-просвітницький модуль і моніторинг зі збереженням досягнутого.

Кейс Р14 (тип ІІІ, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Київська обл. (Буча) до нового місця проживання (Київська обл.) після деокупації населеного пункту, що зазнав значних руйнувань.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 53 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 162 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д14, 8 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 57 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 5 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини. Ресурси родини (2): мотивація батьків до допомоги дитині, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип III, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмоchутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс P15 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Харківська обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) із зони активних бойових дій на Харківщині.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 42 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 125 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д15, 10 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 38 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р16 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Миколаївська обл. до нового місця проживання (м. Київ) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 47 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 159 бали (високий рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д16, 7 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 52 % (високий рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р17 (тип I, ресурсні)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Донецька обл. (Маріуполь) до нового місця проживання (Київська обл.) після руйнування міста внаслідок бойових дій.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут повністю відновлено: дитину поставлено на облік у новому інклюзивно-ресурсному

центрі, складено (оновлено) індивідуальну програму розвитку, зараховано до закладу освіти й забезпечено корекційно-розвитковими послугами.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 34 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 88 бали (низький рівень). Загалом психоемоційний стан батьків стабільний, ознак вигорання не виявлено.

Стан дитини. Д17, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 18 % (низький рівень). Дитина адаптована до нового освітнього середовища, розвиток відносно стабільний, ознак регресу не виявлено.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 2 бар'єри: незначні організаційні труднощі облаштування, необхідність адаптації дитини до нового колективу. Ресурси родини (5): згуртованість родини, висока мотивація батьків, підтримка фахівців, підтримка громади й спільноти, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – високий (тип І, «ресурсні»). Пріоритет супроводу – підтримуючий режим: консультативно-просвітницький модуль і моніторинг зі збереженням досягнутого.

Кейс Р18 (тип ІІІ, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати, 2 дітей); мати самостійно виховує кількох дітей. Родину переміщено з Луганська обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 51 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) –

159 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д18, 10 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 56 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 5 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини. Ресурси родини (2): мотивація батьків до допомоги дитині, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип ІІІ, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмоchутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс Р19 (тип ІІ, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Харківська обл. (Ізюм) до нового місця проживання (м. Київ) із зони активних бойових дій на Харківщині.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 39 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 115 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д19, 8 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 32 %

(середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс P20 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Запорізька обл. до нового місця проживання (Київська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 46 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 156 бали (високий рівень). Загалом спостерігається помірно психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д20, 7 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 55 % (високий рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс P21 (тип III, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Опіка (бабуся); дитина виховується під опікою бабусі. Родину переміщено з Херсонська обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 55 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 168 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д21, 9 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 61 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 6 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини, психоемоційне виснаження батьків. Ресурси родини (1): мотивація батьків до допомоги дитині.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип III, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і

травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс P22 (тип I, ресурсні)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Сумська обл. до нового місця проживання (м. Київ) із прикордонної області, що зазнала обстрілів.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут повністю відновлено: дитину поставлено на облік у новому інклюзивно-ресурсному центрі, складено (оновлено) індивідуальну програму розвитку, зараховано до закладу освіти й забезпечено корекційно-розвитковими послугами.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 32 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 76 бали (низький рівень). Загалом психоемоційний стан батьків стабільний, ознак вигорання не виявлено.

Стан дитини. Д22, 8 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 15 % (низький рівень). Дитина адаптована до нового освітнього середовища, розвиток відносно стабільний, ознак регресу не виявлено.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 1 бар'єри: незначні організаційні труднощі облаштування. Ресурси родини (6): згуртованість родини, висока мотивація батьків, підтримка фахівців, підтримка громади й спільноти, державні виплати, цифрові ресурси.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – високий (тип I, «ресурсні»). Пріоритет супроводу – підтримуючий режим: консультативно-просвітницький модуль і моніторинг зі збереженням досягнутого.

Кейс P23 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Донецька обл. до нового місця проживання (Київська обл.) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 41 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 130 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д23, 10 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 42 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс P24 (тип III, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Луганська обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 52 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 161 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д24, 7 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 59 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 5 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини. Ресурси родини (2): мотивація батьків до допомоги дитині, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип ІІІ, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс Р25 (тип ІІ, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Харківська обл. до нового місця проживання (м. Київ) із зони активних бойових дій на Харківщині.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 47 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 160 бали (високий рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д25, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 53 % (високий рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс P26 (тип II, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати, 2 дітей); мати самостійно виховує кількох дітей. Родину переміщено з Київська обл. (Ірпінь) до нового місця проживання (Київська обл.) після деокупації населеного пункту, що зазнав значних руйнувань.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 43 бали (помірний рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 128 бали (середній рівень). Загалом спостерігається помірне психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д26, 8 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 36 % (середній рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 3 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги. Ресурси родини (4): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців, часткова підтримка громади.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип II, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс P27 (тип III, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Запорізька обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 57 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 172 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д27, 10 років, з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 63 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 6 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини, психоемоційне виснаження батьків. Ресурси родини (1): мотивація батьків до допомоги дитині.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип III, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Кейс P28 (тип I, ресурсні)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Чернігівська обл. до нового місця проживання (м. Київ) із прикордонної області, що зазнала обстрілів.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут повністю відновлено: дитину поставлено на облік у новому інклюзивно-ресурсному центрі, складено (оновлено) індивідуальну програму розвитку, зараховано до закладу освіти й забезпечено корекційно-розвитковими послугами.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 29 бали (низький рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 84 бали (низький рівень). Загалом психоемоційний стан батьків стабільний, ознак вигорання не виявлено.

Стан дитини. Д28, 9 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 17 % (низький рівень). Дитина адаптована до нового освітнього середовища, розвиток відносно стабільний, ознак регресу не виявлено.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 2 бар'єри: незначні організаційні труднощі облаштування, необхідність адаптації дитини до нового колективу. Ресурси родини (5): згуртованість родини, висока мотивація батьків, підтримка фахівців, підтримка громади й спільноти, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – високий (тип І, «ресурсні»). Пріоритет супроводу – підтримуючий режим: консультативно-просвітницький модуль і моніторинг зі збереженням досягнутого.

Кейс Р29 (тип ІІ, ситуативно вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Неповна (мати); неповна родина (виховує мати). Родину переміщено з Херсонська обл. до нового місця проживання (Київська обл.) з прифронтової зони на півдні країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут відновлено частково: дитину зараховано до закладу освіти, проте облік у новому ІРЦ або оновлення індивідуальної програми розвитку перебувають у процесі, а корекційно-розвиткові послуги надаються не в повному обсязі.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 46 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 158 бали (високий рівень). Загалом спостерігається помірно психоемоційне напруження, є ризик виснаження.

Стан дитини. Д29, 7 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 54 % (високий рівень). Дитина адаптувалася частково, спостерігаються окремі труднощі входження в колектив і засвоєння матеріалу.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 4 бар'єри: часткові прогалини в освітньому маршруті, матеріальні труднощі, брак інформації про доступні послуги, обмежені соціальні зв'язки. Ресурси родини (3): мотивація батьків, державні виплати, підтримка фахівців.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – достатній (тип ІІ, «ситуативно вразливі»). Пріоритет супроводу – активний комплексний супровід за всіма модулями програми.

Кейс Р30 (тип III, вразливі)

Склад родини та обставини переміщення. Повна; повна родина. Родину переміщено з Донецька обл. до нового місця проживання (Черкаська обл.) унаслідок бойових дій та окупації на сході країни.

Стан відновлення освітнього маршруту. Освітній маршрут фактично розірвано: дитина тривалий час не отримувала корекційно-розвиткових послуг, на облік у новому ІРЦ поставлена із запізненням або не поставлена, чинної індивідуальної програми розвитку немає, асистента не забезпечено.

Психоемоційний стан батьків. Особистісна тривожність (шкала Ч. Спілбергера) – 50 бали (високий рівень); психологічний стрес (PSM-25) – 157 бали (високий рівень). Загалом виявлено виражене психоемоційне неблагополуччя з ознаками батьківського вигорання.

Стан дитини. Д30, 10 років, з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Індекс тривожності (тест Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен) – 54 % (високий рівень). Дитина має виражені ознаки освітньої дезадаптації; зафіксовано регрес раніше сформованих навчальних і соціально-побутових навичок.

Бар'єри та ресурси. Виявлено 5 бар'єри: фактичний розрив освітнього маршруту, дефіцит доступних фахівців і корекційних послуг, матеріальні труднощі, житлова нестабільність, соціальна ізоляція родини. Ресурси родини (2): мотивація батьків до допомоги дитині, державні виплати.

Рівень адаптованості та пріоритети супроводу. Рівень адаптованості – низький (тип III, «вразливі»). Пріоритет супроводу – інтенсивний кризовий і травмочутливий супровід із посиленням психологічного, соціального та корекційно-педагогічного модулів.

Чек-лист «Кроки після переміщення»

для внутрішньо переміщених родин, які виховують дитину з особливими освітніми потребами

Цей чек-лист допоможе Вам упорядкувати першочергові дії після переміщення та поступово відновити освітній маршрут і підтримку дитини. Виконуйте кроки послідовно, позначаючи зроблене. Ви не зобов'язані впоратися з усім одразу – рухайтесь у зручному темпі й звертайтеся по допомогу до фахівців супроводу.

Крок 1. Безпека, базові потреби та стабілізація

- ☐ Забезпечити безпечне місце проживання та базові потреби родини (житло, харчування, ліки).
- ☐ Стати на облік як внутрішньо переміщена особа й оформити передбачені виплати та допомогу.
- ☐ Відновити доступ до документів дитини (свідоцтво про народження, медична картка, висновок ІРЦ, індивідуальна програма розвитку – за наявності).

Психологічний акцент: у перші тижні пріоритет – відчуття безпеки й стабільності, а не «наздогнати» все відразу. Дозвольте собі й дитині час на адаптацію.

Крок 2. Психологічна опора для родини

- ☐ Помітити власний стан: втома, тривога, дратівливість – це нормальні реакції на переміщення.
- ☐ Звернутися по психологічну підтримку (шкільний психолог, психологічна служба, гаряча лінія) – для себе й для дитини.
- ☐ Зберегти або відновити щоденні ритуали дитини (режим сну, прогулянки, звичні заняття) – вони повертають відчуття передбачуваності.

Психологічний акцент: ваш спокій – головний ресурс дитини. Спершу подбайте про себе, щоб мати сили підтримувати дитину.

Крок 3. Відновлення освітнього маршруту дитини

- ☐ Звернутися до інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) за новим місцем проживання для взяття дитини на облік.

- ☐ Оновити або отримати висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.
- ☐ Обрати заклад освіти та подати заяву про зарахування (за інклюзивною або іншою відповідною формою).
- ☐ Ініціювати складання (оновлення) індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини.
- ☐ З'ясувати можливість отримання корекційно-розвиткових послуг та асистента вчителя/дитини.

Психологічний акцент: відновлення навчання – потужний стабілізуючий чинник для дитини; навіть часткове повернення до звичного середовища допомагає.

Крок 4. Соціальна підтримка та інтеграція

- ☐ Дізнатися про місцеві служби, громадські організації та спільноти підтримки переселенців.
- ☐ Знайти можливості інклюзивного дозвілля й спілкування для дитини (гуртки, групи, спільні заходи).
- ☐ Налагодити контакт з іншими батьками (батьківські групи, групи взаємопідтримки).

Психологічний акцент: подолання ізоляції – важлива умова адаптації; підтримка спільноти зменшує відчуття самотності.

Крок 5. Взаємодія з командою супроводу

- ☐ Познайти з командою психолого-педагогічного супроводу дитини (психолог, спеціальний педагог, учитель, асистент).
- ☐ Домовитися про регулярний зв'язок і спільно визначити цілі та кроки супроводу.
- ☐ Ставити запитання й повідомляти фахівцям про труднощі – Ви є рівноправним учасником супроводу.

Психологічний акцент: партнерство з фахівцями – не «здавання» дитини під опіку, а спільна робота, у якій Ваш голос важливий.

Пам'ятайте: цей перелік – орієнтир, а не іспит. Якщо якийсь крок дається важко, зверніться по допомогу до фахівців психолого-педагогічного супроводу – вони супроводжуватимуть Вас на кожному етапі.

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

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

№ 0104/130

Довідка

про впровадження дисертаційного дослідження Хотенюка І.М. за темою
 «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з
 особливими освітніми потребами» 05 Соціальні та поведінкові науки
 053 Психологія

Цією довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження Хотенюка Ігоря Михайловича впроваджено в практику діяльності Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр «Дніпропетровської обласної ради» протягом 2025-2026рр. під час організації психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

У практику роботи закладу впроваджено такі результати дослідження:

1) діагностичний комплекс для оцінювання рівня адаптованості родини — за трьома критеріями (стану дитини, стану родини та організаційно-процесуальним), що дав змогу здійснювати цілісну, а не фрагментарну оцінку ситуації в родині;

2) типологію внутрішньо переміщених родин дітей з ООП за рівнем адаптованості (ресурсні, ситуативно вразливі, вразливі), яку використано для визначення пріоритетів і черговості надання допомоги;

3) технологію психолого-педагогічного супроводу як послідовність етапів (від діагностики й проєктування індивідуального маршруту до реалізації, моніторингу та підтримки), що впорядкувала й унормувала роботу команди супроводу;

4) програму психолого-педагогічного супроводу з п'яти модулів (психологічного, корекційно-педагогічного, соціального, інформаційно-правового та консультативно-просвітницького), реалізація якої диференціювалася відповідно до типу родини;

5) методичні матеріали для роботи з родинами, зокрема чек-лист «Кроки після переміщення» та комплекс просвітницьких заходів, спрямованих на подолання стереотипів щодо осіб з особливими освітніми потребами.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження засвідчує їхню практичну значущість, обґрунтованість і придатність до застосування в діяльності закладів, що працюють із внутрішньо переміщеними родинами дітей з особливими освітніми потребами.

Директор



Тетяна ДРЮК



ДАРНИЦЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА I-II СТУПЕНІВ №12
ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА**

02091, м. Київ,
Харківське шосе, 121/3
тел. (044) 564 4407; 564 0358
(044) 564 6887

р/р І/А 03 820172 0 344220004000035801
ДКСУ у м. Києві
СДРІОУ 16462352

08.09.2026 № 298

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Хотенюка Ігоря Михайловича на тему
«Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей
з особливими освітніми потребами»
05 Соціальні та поведінкові науки 053 Психологія**

Результати дисертаційного дослідження Хотенюка Ігоря Михайловича на тему «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами» (спеціальність 053 «Психологія») впроваджено в практичну діяльність спеціальної школи I-II ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації впродовж 2024 - 2026 навчального року.

Під час організації психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами у практику роботи закладу впроваджено такі результати дисертаційного дослідження:

- структурно-функціональну модель супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, що інтегрує інклюзивний і травмоутливий підходи;
- технологію супроводу, реалізовану як послідовність шести етапів – від підготовчо-організаційного до підтримувально-завершального;
- програму супроводу з п'яти модулів (психологічного, корекційно-педагогічного, соціального, інформаційно-правового, консультативно-просвітницького), диференційовану за типами родин;
- методичні рекомендації для фахівців команди супроводу та інформаційні матеріали для батьків.

Впровадження сприяло впорядкуванню взаємодії фахівців команди супроводу, підвищенню повноти відновлення освітнього маршруту дітей та посиленню психологічної підтримки батьків.

Директор школи



Олег САВЧУК



**ПОЛТАВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Героїв України, 16, м. Полтава, 36040, тел.: (0532) 66-06-41

E-mail: nrc.poltav@gmail.com, nvkpor@meta.ua, Web:

<https://sites.google.com/view/nrcpoltava>

Код ЄДРПОУ 25172280

25.07.2026 № 594

На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження дисертаційного дослідження Хотенюка І.М. за темою
«Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей
з особливими освітніми потребами» 05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія**

Результати дисертаційного дослідження Хотенюка Ігора Михайловича за темою «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами» є актуальними з огляду на те, що на сьогоднішній день, внутрішньо переміщені особи становлять одну з найбільш уразливих соціальних груп, а серед них особливе місце посідають родини, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Такі родини зазнають подвійного, кумулятивного впливу стресогенних чинників: хронічного стресу, пов'язаного з вихованням дитини з порушеннями розвитку, і гострого травматичного стресу вимушеного переміщення.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена технологія, програма, діагностичний інструментарій і методичні рекомендації можуть бути впроваджені в діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, закладів дошкільної та загальної середньої освіти, психологічних служб, що працюють із внутрішньо переміщеними родинами дітей з ООП. Матеріали дослідження можуть використовуватися у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації практичних психологів, спеціальних і соціальних педагогів.

Наукові напрацювання дисертанта протягом 2025-2026 рр. використовувалися у роботі Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради, зокрема у роботі з родинами ВПО.

Довідка видана для подання в разову спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії.

Директор

Любов СІЧКАР



УКРАЇНА

ДЕСНЯНСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 3
ДЕСНЯНСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА**

вул. Братиславська, 14-а, м. Київ, 02156, т/ф (044) 223-18-69
E-mail: irc3@kyivcity.gov.ua, irc3_kyiv@ukr.net Код ЄДРПОУ 42621158

07 вересня 2026 року № 35

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Хотенюка І.М.
за темою «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин
дітей з особливими освітніми потребами»**

**05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія**

Видана Хотенюку Ігорю Михайловичу в тому, що результати його дисертаційного дослідження на тему «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами» (спеціальність 053 «Психологія») упроваджено в практичну діяльність Інклюзивно-ресурсного центру № 12 Деснянського району м. Києва упродовж 2024/2026 навчального року.

Упроваджено такі результати дослідження:

структурно-функціональну модель супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, що інтегрує інклюзивний і травмоцутливий підходи;

технологію супроводу, реалізовану як послідовність шести етапів – від підготовчо-організаційного до підтримувально-завершального;

програму супроводу з п'яти модулів (психологічного, корекційно-педагогічного, соціального, інформаційно-правового, консультативно-просвітницького), диференційовану за типами родин;

діагностичний комплекс і критерії визначення рівня адаптованості родин, їхніх потреб, бар'єрів і ресурсів;

методичні рекомендації для фахівців команди супроводу та інформаційні матеріали для батьків.

Упровадження сприяло впорядкуванню взаємодії фахівців команди супроводу, підвищенню повноти відновлення освітнього маршруту дітей та посиленню психологічної підтримки батьків.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради.



«07 вересня» 2026 р.

Марина ВИГОВСЬКА

№ 35



Україна
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти
65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-35; +380 (93) 015 61 82 E-mail: nnifksr@pdpu.edu.ua

№ 6062 від 01.07.2026 р.
на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Хотенюка І. М.
за темою «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених
родин дітей з особливими освітніми потребами»
05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія

Довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження Хотенюка Ігоря Михайловича за темою «Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами» впроваджено в практику діяльності Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» протягом 2025-2026 років під час організації методичної та консультативної роботи, спрямованої на забезпечення психолого-педагогічної підтримки внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

У практику роботи Інституту впроваджено такі результати дисертаційного дослідження:

1. Діагностичний комплекс для оцінювання рівня адаптованості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає комплексне вивчення стану дитини, стану родини та організаційно-процесуальних умов її функціонування і дає змогу визначати актуальні потреби родини та напрями необхідної підтримки.
2. Типологію внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, за рівнем адаптованості (ресурсні, ситуативно

вразливі, вразливі), що використовується для диференціації психолого-педагогічної підтримки та визначення пріоритетності надання допомоги.

3. Технологію психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, що передбачає послідовне здійснення діагностичного, проєктувального, реалізаційного, моніторингового та підтримувального етапів і забезпечує системність та послідовність діяльності фахівців.

4. Програму психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами, що охоплює психологічний, корекційно-педагогічний, соціальний, інформаційно-правовий та консультативно-просвітницький напрями і дає можливість диференціювати зміст підтримки відповідно до визначених потреб та рівня адаптованості родини.

5. Методичні матеріали для організації психолого-педагогічної підтримки внутрішньо переміщених родин, зокрема матеріали для первинного орієнтування родини після переміщення, консультативної та просвітницької роботи, а також заходів, спрямованих на формування толерантного ставлення та подолання стереотипів щодо осіб з особливими освітніми потребами.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження у діяльність Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» засвідчує їхню практичну значущість та наукову обґрунтованість.

Т.в.о. директора
навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти
кандидат біологічних наук, доцент



Надія ОРЛИК