

5. Тарасун, В. В. (2018). *Аутологія: теорія і практика*. Вадекс.
6. Молодушкіна, І. В. (Упоряд.). (2011). *Загадковий світ емоцій: Розвиток емоційної сфери дошкільників*. Основа.
7. Островська, К. О., Качмарик, Х. В., & Дробіт, Л. Р. (2017). *Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра*. Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

REFERENCES

1. Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2017). *Genetyka rozladiv autystychnoho spektra*. [Genetics of autism spectrum disorders]. *Svit medytsyny ta biolohii*, 13(1(59)), 208–212. [in Ukrainian].
2. Kolyshkin, O. V. (2013). *Vstup do spetsialnosti «Korektsiina osvita»*. [Introduction to the specialty “Correctional Education”]. *Universytetska knyha*. [in Ukrainian].
3. Bazyma, N. V. (2022). *Rozvytok movlennia ditei z autyzmom*. [Speech development of children with autism]. *Ranok*. [in Ukrainian].
4. Ostrovska, K. O. (2012). *Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom*. [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]. *Triada plus*. [in Ukrainian].
5. Tarasun, V. V. (2018). *Autolohiia: Teoriia i praktyka*. [Autology: Theory and practice]. *Vadeks*. [in Ukrainian].
6. Molodushkina, I. V. (Comp.). (2011). *Zahadkovyi svit emotsii: Rozvytok emotsiinoi sfery doshkilnykiv*. [The mysterious world of emotions: Development of the emotional sphere of preschool children]. *Osnova*. [in Ukrainian].
7. Ostrovska, K. O., Kachmaryk, Kh. V., & Drobit, L. R. (2017). *Osnovy diahnostryky ditei z rozladamy autystychnoho spektra*. [Fundamentals of diagnosing children with autism spectrum disorders]. *Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka*. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 26.03.2026

Прорецензовано 25.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.011.3- 054.73

Ігор Хотенюк,

директор ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,

аспірант

khotenuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-1485-3907

Igor Khoteniuk,

Postgraduate student

ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,

вул. Драгоманова, 1-А,

м. Київ, 02059, Україна

LLC «UKRMEDSERT»,

1-A Drahomanova St.,

Kyiv, 02059, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

вул. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine,

9, M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ З
ВНУТРІШНЬО
ПЕРЕМІЩЕНИМИ РОДИНАМИ**

**FEATURES OF THE WORK OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT TEAM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE EDUCATION
WITH INTERNALLY DISPLACED FAMILIES HAVING CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

Анотація. У статті висвітлено особливості діяльності команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням у роботі з внутрішньо переміщеними родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Актуальність дослідження зумовлена

зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб в Україні внаслідок повномасштабної війни та необхідністю забезпечення якісної освітньої, психологічної й соціальної підтримки дітей з ООП в умовах вимушеного переміщення. Наголошено, що поєднання порушень розвитку з наслідками психотравмуючих подій суттєво ускладнює процес адаптації дітей до нового освітнього середовища та потребує переосмислення традиційних підходів до організації інклюзивного навчання.

У роботі проаналізовано нормативно-правові засади організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, визначено основні функції команди супроводу та окреслено специфічні труднощі, з якими стикаються фахівці під час роботи з внутрішньо переміщеними родинами. Серед основних проблем виокремлено відсутність або неповноту документації, необхідність повторної комплексної оцінки розвитку дитини, нестабільність контингенту здобувачів освіти, обмеженість ресурсів закладів освіти, а також психологічні та комунікативні труднощі у взаємодії з родинами. Визначено, що діти з ООП із числа внутрішньо переміщених осіб можуть демонструвати регрес у розвитку, тривожність, поведінкові порушення, емоційну нестабільність та інші травматичні реакції, які часто поєднуються з проявами основного порушення розвитку.

У статті представлено авторську триетапну модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, яка охоплює стабілізаційний, адаптаційний та інтеграційний етапи. Для кожного етапу визначено основні цілі, напрями діяльності та завдання команди супроводу. Обґрунтовано доцільність застосування травмоточливого підходу, що передбачає створення безпечного та передбачуваного освітнього середовища, забезпечення психологічної підтримки, гнучкий підхід до навчальних вимог, розвиток партнерських взаємин із родиною та міждисциплінарну взаємодію фахівців. Особливу увагу приділено питанням підтримки батьківської компетентності, профілактики професійного вигорання членів команди супроводу та необхідності системного документування процесу підтримки.

Зроблено висновок, що ефективний психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, потребує інтеграції традиційних підходів інклюзивної освіти із сучасними травмоточливими практиками. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі супроводу, розробленням діагностичного інструментарію та вивченням довготривалих наслідків вимушеного переміщення для дітей з ООП та їхніх родин.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, внутрішньо переміщені особи, особливі освітні потреби, травмоточливий підхід, міждисциплінарна команда.

Abstract. The article highlights the peculiarities of the activities of the psychological and pedagogical support team of educational institutions with inclusive education in working with internally displaced families raising children with special educational needs. The relevance of the study is due to the increase in the number of internally displaced persons in Ukraine as a result of the full-scale war and the need to provide high-quality educational, psychological and social support for children with IDPs in conditions of forced displacement. It is emphasized that the combination of developmental disorders with the consequences of traumatic events

significantly complicates the process of adapting children to a new educational environment and requires rethinking traditional approaches to organizing inclusive education. The paper analyzes the regulatory and legal principles of organizing psychological and pedagogical support for children with special educational needs, identifies the main functions of the support team, and outlines the specific difficulties that specialists face when working with internally displaced families. Among the main problems identified are the absence or incompleteness of documentation, the need for a repeated comprehensive assessment of the child's development, the instability of the contingent of education seekers, the limited resources of educational institutions, as well as psychological and communicative difficulties in interacting with families. It was determined that children with IDPs from among internally displaced persons may demonstrate regression in development, anxiety, behavioral disorders, emotional instability and other traumatic reactions, which are often combined with manifestations of the main developmental disorder. The article presents the author's three-stage model of psychological and pedagogical support for internally displaced families, which includes stabilization, adaptation and integration stages. The main goals, areas of activity and tasks of the support team are defined for each stage. The feasibility of using a trauma-sensitive approach is substantiated, which involves the creation of a safe and predictable educational environment, the provision of psychological support, a flexible approach to educational requirements, the development of partnership relations with the family and interdisciplinary interaction of specialists. Particular attention is paid to the issues of supporting parental competence, preventing professional burnout of support team members, and the need for systematic documentation of the support process.

It is concluded that effective psychological and pedagogical support for internally displaced families raising children with special educational needs requires the integration of traditional approaches to inclusive education with modern trauma-sensitive practices. Prospects for further research are related to the empirical verification of the proposed support model, the development of diagnostic tools, and the study of the long-term consequences of forced displacement for children with IDD and their families.

Key words: inclusive education, psychological and pedagogical support, internally displaced persons, special educational needs, trauma-sensitive approach, interdisciplinary team.

Актуальність дослідження. Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну у 2022 році спричинило безпрецедентну гуманітарну кризу, наслідком якої стало масове внутрішнє переміщення населення. За різними оцінками, мільйони українців були змушені покинути свої домівки, серед них – значна кількість родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Ця категорія здобувачів освіти опинилася в особливо вразливому становищі, оскільки до наявних труднощів, пов'язаних із порушеннями розвитку, додалися травматичні переживання, втрата звичного середовища,

розрив соціальних зв'язків та необхідність адаптації до нових умов життя й навчання.

Система інклюзивної освіти України, яка активно розвивається протягом останнього десятиліття, постала перед новими викликами. Заклади освіти з інклюзивним навчанням у регіонах, що приймають внутрішньо переміщених осіб (ВПО), зіткнулися з необхідністю оперативно реагувати на зростаючу кількість учнів з ООП, забезпечуючи при цьому не лише якісні освітні послуги, але й комплексну психологічну підтримку та супровід.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Правові основи інклюзивної освіти в Україні визначаються Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Постановою Кабінету Міністрів України (зі змінами) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2018) та низкою інших нормативних документів. Згідно з чинним законодавством, команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП є обов'язковим елементом організації інклюзивного навчання.

Сучасні науковці О. Баб'як, Н. Баташева, В. Засенко, А. Обухівська, В. Панок, Л. Прохоренко, А. Колупаєва, Н. Ярмола та ін. розглядають психолого-педагогічний супровід як надання допомоги дитині із обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами у особистісному та професійному самовизначенні та самопросуванні у процес шкільної освіти, фасилітації (полегшенні) процесів саморозвитку дитини, надання їй можливості для реалізації її активності і творчості (Засенко, Прохоренко 2019). Саме забезпечення індивідуального підходу, навчання та розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі є основним завданням команди психолого-педагогічного супроводу дитини.

Відповідно до нормативних документів до складу команди супроводу входять: директор закладу освіти, класний керівник, вчителі, які працюють з дитиною, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, корекційний педагог (за потреби), батьки або законні представники дитини. Завдяки такому складу професійна діяльність одного педагога доповнюється

командними зусиллями багатьох фахівців. Водночас специфіка роботи з внутрішньо переміщеними родинами потребує розширення функціоналу команди супроводу та впровадження додаткових підходів, які враховують травматичний досвід вимушеної міграції.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців свідчать про те, що вимушене переміщення є потужним стресогенним фактором, який впливає на всіх членів родини (Н. Бойко, 2017; Т. Титаренко, 2020; Л. Кривоконь, 2020; G. Hassan, 2015; С. Rousseau, 2008). Серед типових психологічних наслідків переміщення виділяють посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожні та депресивні розлади, порушення адаптації, екзистенційну кризу та втрату життєвих орієнтирів, загострення наявних психічних розладів, порушення родинної динаміки.

Для родин, які виховують дітей з ООП, ці труднощі набувають особливої гостроти. По-перше, батьки таких дітей часто перебувають у стані хронічного стресу ще до переміщення, що робить їх більш вразливими до додаткових психотравмуючих впливів. По-друге, діти з порушеннями розвитку можуть мати підвищену чутливість до змін середовища, що проявляється в регресі набутих навичок, загостренні поведінкових проблем та емоційній нестабільності.

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням у роботі з внутрішньо переміщеними родинами, які мають дітей з особливими освітніми потребами та представити практичні рекомендації щодо оптимізації цієї роботи.

Методи дослідження. Застосовано теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, узагальнення та перехід від абстрактних положень до їх конкретного втілення.

Результати дослідження. Проведене нами дослідження вказує на те, що робота з внутрішньо переміщеними родинами, які мають дітей з ООП, характеризується низкою організаційних труднощів, зокрема:

Відсутність або неповнота документації. Родини, які евакуювалися в умовах бойових дій, часто не мають при собі необхідних документів: висновків інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), індивідуальних програм розвитку (ІПР),

медичних довідок тощо. Це ускладнює процес зарахування дитини до закладу освіти та організацію належного супроводу.

Необхідність повторної комплексної оцінки. У багатьох випадках команда супроводу стикається з необхідністю організації нової комплексної оцінки розвитку дитини, оскільки попередні висновки можуть бути застарілими або недоступними, а травматичний досвід міг вплинути на актуальний стан дитини.

Нестабільність контингенту. Родини ВПО часто перебувають у стані невизначеності щодо подальшого місця проживання, що може призводити до частоті зміни закладів освіти. Це ускладнює довготривале планування та реалізацію корекційно-розвиткової роботи.

Обмежені ресурси. Заклади освіти в регіонах, що приймають ВПО, часто стикаються з перевантаженням та нестачею кадрових, матеріальних та просторових ресурсів для забезпечення якісного інклюзивного навчання.

Окрім зазначених труднощів, було визначено наявність психологічних та комунікативних викликів. Батьки дітей з ООП із родин ВПО часто перебувають у стані підвищеної тривожності та емоційного виснаження. Вони можуть проявляти недовіру до нових фахівців, бути надмірно вимогливими або, навпаки, пасивними у взаємодії з командою супроводу.

Поруч з цим, діти з ООП можуть демонструвати різноманітні травматичні реакції: регрес у розвитку, підвищену тривожність, агресію, порушення сну та апетиту, соматичні скарги. Ці реакції можуть нашаровуватися на наявні порушення розвитку, ускладнюючи диференційну діагностику та вибір стратегій підтримки.

Деякі батьки можуть відчувати провину за рішення про переїзд або, навпаки, за те, що не виїхали раніше. Ці переживання можуть впливати на їхню здатність ефективно співпрацювати з командою супроводу.

З метою надання ВПО родинам якісної психолого-педагогічної підтримки в закладі освіти нами була розроблена модель роботи команди психолого-педагогічного супроводу з внутрішньо переміщеними родинами, які мають дітей з ООП. Модель передбачає три послідовні етапи: стабілізаційний, адаптаційний та інтеграційний.

Стабілізаційний етап (перші 2-4 тижні). Мета етапу – забезпечення базових потреб, первинна стабілізація емоційного стану, встановлення контакту з родиною. На цьому етапі основними завдання команди супроводу є:

1. *Організаційне забезпечення:*

- ✓ оперативне зарахування дитини до закладу освіти навіть за відсутності повного пакету документів;
- ✓ організація взаємодії з ІРЦ для проведення комплексної оцінки (за потреби);
- ✓ визначення тимчасових адаптаційних умов навчання.

2. *Психологічна підтримка:*

- ✓ первинна психологічна діагностика стану дитини та родини;
- ✓ забезпечення психологічної першої допомоги;
- ✓ виявлення кризових станів та організація відповідної допомоги;
- ✓ інформування батьків про типові реакції на стрес та способи підтримки дитини.

3. *Соціальна підтримка:*

- ✓ виявлення соціальних потреб родини;
- ✓ інформування про доступні ресурси допомоги;
- ✓ сприяння у вирішенні побутових питань (за можливості).

4. *Педагогічна підтримка:*

- ✓ гнучкий підхід до оцінювання та вимог у перші тижні;
- ✓ створення безпечного та передбачуваного середовища в класі;
- ✓ призначення «дитини-наставника» з числа однокласників.

Адаптаційний етап (1-3 місяці). Мета цього етапу – поглиблена діагностика, розробка та впровадження індивідуальної програми розвитку, формування довірливих стосунків з родиною. На цьому етапі основними завданнями команди супроводу є:

1. *Діагностична робота:*

- ✓ проведення комплексної психолого-педагогічної діагностики;
- ✓ диференціація проявів, пов'язаних з основним порушенням розвитку та травматичними реакціями;

✓ оцінка ресурсів та сильних сторін дитини й родини.

2. *Планування та організація супроводу:*

✓ розробка або адаптація ІПР з урахуванням актуального стану

дитини та умов закладу освіти;

✓ визначення обсягу та змісту корекційно-розвиткових занять;

✓ організація взаємодії з зовнішніми фахівцями (за потреби).

3. *Робота з родиною:*

✓ регулярні консультації з батьками;

✓ включення батьків як повноправних членів команди супроводу;

✓ психоедукація щодо особливостей розвитку дитини та стратегій

підтримки вдома.

4. *Робота з класним колективом:*

✓ формування толерантного ставлення до дитини з ООП;

✓ профілактика булінгу;

✓ розвиток навичок взаємопідтримки серед учнів.

Інтеграційний етап (3 місяці та далі), на якому здійснюється повноцінна інтеграція дитини в освітнє середовище, забезпечення сталого прогресу у розвитку, підтримка родини в довготривалій перспективі. Завдання цього етапу здійснити перехід від стабілізації стану дитини до її розвитку, зокрема реалізуються наступні задачі:

1. *Освітня інтеграція:*

✓ реалізація ІПР з регулярним моніторингом прогресу;

✓ поступове підвищення вимог відповідно до можливостей дитини;

✓ забезпечення участі дитини в позакласних заходах.

2. *Психологічна підтримка:*

✓ продовження травмочутливої роботи;

✓ розвиток резилієнтності та копінг-стратегій;

✓ робота з відстроченими травматичними реакціями.

3. *Робота з родиною:*

✓ підтримка батьківської компетентності;

✓ сприяння соціальній інтеграції родини в громаду;

✓ профілактика батьківського вигорання.

4. *Планування переходів:*

✓ підготовка до переходу на наступний рівень освіти (за потреби);

✓ забезпечення наступності супроводу у разі зміни закладу освіти;

✓ планування професійної орієнтації (для старших учнів).

У процесі комунікації з родинами внутрішньо переміщених осіб важливо проявляти емпатію та повагу, визнаючи труднощі, з якими зіткнулася конкретна родина, без надмірної драматизації ситуації. Водночас необхідно уникати позиції «рятівника», підтримуючи автономію та гідність членів родини. Особливої уваги потребує терпляче ставлення до батьків, які можуть потребувати більше часу для прийняття рішень та формування довіри до фахівців. Недоцільними є поспіх або тиск у процесі взаємодії. Важливо забезпечувати прозорість комунікації шляхом чіткого пояснення процедур, прав і можливостей, надаючи інформацію у доступній формі, а за потреби – письмово. У роботі з родинами ВПО слід уникати повторної травматизації, не ставити зайвих запитань про травматичний досвід та збирати лише ту інформацію, яка необхідна для організації підтримки. Не менш важливим є врахування культурного контексту, відкритість до різних підходів до виховання та освіти, а також конструктивне обговорення можливих відмінностей без осуду. Ефективній взаємодії сприяє підтримання регулярного зв'язку з родиною через зручні канали комунікації та інформування не лише про труднощі, а й про успіхи дитини.

Організація освітнього середовища для дітей із родин ВПО має ґрунтуватися на принципах передбачуваності, безпеки та гнучкості. Доцільним є дотримання стабільного розпорядку дня, завчасне попередження про зміни, використання візуальних підказок і розкладів. Особлива увага приділяється забезпеченню фізичної та емоційної безпеки дитини через облаштування «тихих зон» для відпочинку та самозаспокоєння, а також формування вміння розпізнавати й повідомляти про власні потреби. На початкових етапах адаптації пріоритетним має бути не рівень академічних досягнень, а психологічний комфорт та поступове включення в освітній процес, що передбачає гнучкий підхід до навчальних вимог і використання формувального оцінювання.

Важливим складником підтримки є розвиток позитивних стосунків з однолітками через організацію структурованих спільних активностей та навчання дітей способам підтримки й взаємодії. У практику закладу освіти доцільно інтегрувати травмочутливі підходи, зокрема навчати педагогів розпізнавати прояви травматичного стресу, уникати каральних методів реагування на поведінкові труднощі та застосовувати техніки емоційної регуляції.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від налагодженої міждисциплінарної взаємодії. З цією метою важливо проводити регулярні засідання команди супроводу, забезпечувати системний обмін інформацією між усіма фахівцями, спільно аналізувати динаміку розвитку дитини та коригувати стратегії підтримки. До процесу супроводу доцільно залучати зовнішніх спеціалістів, зокрема представників інклюзивно-ресурсних центрів, центрів соціальних служб, медичних установ і громадських організацій. Важливо чітко розподіляти функції між учасниками команди, уникаючи дублювання або прогалин у роботі, а також визначати відповідальних за окремі напрями діяльності. Необхідною умовою є систематичне документування наданої підтримки, фіксація прогресу та труднощів, що забезпечує наступність у разі зміни складу команди. Окрему увагу слід приділяти збереженню ресурсного стану фахівців, оскільки робота з травмованими родинами може призводити до вторинної травматизації. У зв'язку з цим важливими є організація супервізій, професійної підтримки та груп взаємодопомоги для спеціалістів.

Відтак, аналіз особливостей роботи команди психолого-педагогічного супроводу з внутрішньо переміщеними родинами дозволяє виокремити кілька ключових аспектів, які потребують подальшого осмислення.

По-перше, традиційна модель психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, яка зосереджена переважно на освітніх потребах, виявляється недостатньою в умовах роботи з родинами ВПО. Необхідним є розширення функціоналу команди супроводу за рахунок інтеграції травмочутливого підходу та посилення соціального компонента підтримки. Це потребує відповідного підвищення кваліфікації фахівців та перегляду нормативних документів.

По-друге, суттєвим викликом є розмежування проявів, пов'язаних з основним порушенням розвитку, та реакцій на травматичний стрес. Ці прояви можуть накладатися, маскувати або посилювати один одного, що ускладнює діагностику та вибір стратегій втручання. Команда супроводу повинна володіти компетенціями в обох сферах та застосовувати комплексний підхід до оцінки.

По-третє, важливим ресурсом підтримки є батьківська компетентність. Попри власні труднощі, батьки залишаються головними експертами щодо своєї дитини. Завдання команди супроводу – не замінити батьків, а підтримати їхню здатність забезпечувати потреби дитини в нових умовах.

По-четверте, необхідно враховувати динамічний характер ситуації. Потреби родин ВПО змінюються з часом, і команда супроводу повинна бути готовою адаптувати свої стратегії відповідно до цих змін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, робота команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням із внутрішньо переміщеними родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, характеризується комплексом специфічних викликів організаційного, психологічного та комунікативного характеру. Сучасні умови функціонування системи освіти актуалізують необхідність пошуку нових підходів до організації підтримки цієї категорії здобувачів освіти, що враховують як особливості розвитку дитини, так і наслідки пережитого травматичного досвіду. Установлено, що ефективний психолого-педагогічний супровід потребує інтеграції традиційних підходів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами із травмочутливими практиками, спрямованими на забезпечення психологічної безпеки, стабілізації емоційного стану та підтримки адаптаційних ресурсів родини.

Представлена нами триетапна модель супроводу, що охоплює стабілізаційний, адаптаційний та інтеграційний етапи, дозволяє структурувати діяльність команди супроводу відповідно до актуальних потреб дитини та її родини, забезпечуючи послідовність, системність і гнучкість підтримки. При цьому, важливими умовами результативного супроводу є індивідуалізація підходу, побудова партнерських взаємин із родиною, міждисциплінарна

взаємодія фахівців, а також увага до збереження професійного та емоційного ресурсу членів команди супроводу.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаються в емпіричній верифікації запропонованої моделі психолого-педагогічного супроводу, розробленні діагностичного інструментарію для диференціації травматичних реакцій і проявів порушень розвитку, а також у вивченні довготривалих наслідків вимушеного переміщення для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Н. Л. Психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб: проблеми адаптації та ресоціалізації. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2017. Вип. 39. 74-85.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. (Дата звернення: 23.04.2026) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Інклюзивна освіта: від теорії до практики. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 3, 7–18.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2, 7–18.
5. Кривоконь Н. І. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Том 1. Вип. 56. 45–52.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 (в редакції від 09.08.2017) (Дата звернення: 23.04.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п>
7. 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.
8. 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

REFERENCES

1. Boiko, N. L. (2017.) *Psykhologichni osoblyvosti vnutrishno peremishchenykh osib: problemy adaptatsii ta resotsializatsii* [Psychological features of internally displaced persons: problems of

adaptation and resocialization]. Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Vyp. 39. 74-85. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (Data zvernennia: 23.04.2026) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

3. Zasenka, V. V., & Prokhorenko, L. I. (2019). Inkluzivna osvita: vid teorii do praktyky [Inclusive education: from theory to practice]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 3, 7–18. [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A. (2018). Inkluzivna osvita yak model sotsialnoho ustroiu [Inclusive education as a model of social organization]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 2, 7–18. [in Ukrainian].

5. Kryvokon, N. I. (2020). Psykholohichna dopomoha vnutrishno peremishchenym osobam [Psychological assistance to internally displaced persons]. Aktualni problemy psykholohii. Tom 1. Vyp. 56. 45–52. [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.08.2011 № 872 (v redaktsii vid 09.08.2017) [On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in institutions of general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 15, 2011 No. 872] (Data zvernennia: 23.04.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п> [in Ukrainian].

7. Hassan, G. et al. (2015). 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. 52 p. [in English].

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

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК: 159.9:376.1

Олена Хохліна,

доктор психологічних наук, професор,