

Міністерство освіти та науки України
Західноукраїнський національний університет
Кафедра психології та соціальної роботи

Данилюк Яна Олегівна

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МІГРАЦІЙНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ НА
УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

спеціальності 053 “Психологія”

освітньо-професійна програма “Психологія”

кваліфікаційна робота

Виконала

студентка групи

ПСЗ-41

Данилюк Яна Олегівна

Науковий керівник:

к.пед.н., доцент Яценко

Е.М.

Випускнукваліфікаційнуроботу

допущено до захисту

«_» 20 р.

Завідувач кафедри

Тернопіль–2026

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МІГРАЦІЙНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ

1.1. Поняття міграційного переселення: психологічні та соціальні наслідки для особистості.

1.2. Чинники впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо-переселених осіб

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ МІГРАЦІЙНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

2.1. Теоретична модель особливостей впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо-переселених осіб

2.2. Діагностичний інструментарій дослідження.

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

3.1. Практичні рекомендації щодо підвищення навчальної успішності та адаптації внутрішньо переміщених осіб в освітньому довіллі

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема внутрішнього переселення населення набула особливої гостроти в Україні після 2014 року та різко загострилася з початком повномасштабного вторгнення Російської Федерації у лютому 2022 року. За даними ООН та Міністерства соціальної політики України, кількість внутрішньо переміщених осіб (ВПО) сягнула кількох мільйонів, значну частку яких складають діти та молодь шкільного і студентського віку. Вимушена зміна місця проживання супроводжується комплексом психологічних, соціальних та адаптаційних труднощів, які безпосередньо впливають на когнітивні функції, мотивацію до навчання та академічну успішність. Незважаючи на зростаючий інтерес науковців до проблематики внутрішньо переміщених осіб, питання взаємозв'язку між досвідом міграційного переселення та навчальними досягненнями залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній психолого-педагогічній науці, що зумовлює актуальність даної роботи.

Мета дослідження – виявити та науково обґрунтувати особливості впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо переміщених осіб.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблем впливу вимушеного переселення на особистість.
2. Виявити чинники впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо-переселених осіб.
3. Створити теоретичну модель особливостей впливу міграційного переселення на навчальну успішність внутрішньо-переселених осіб та підібрати діагностичний інструментарій дослідження.
4. Розробити практичні рекомендації щодо підтримки навчальної успішності внутрішньо-переселених осіб.

Об'єкт дослідження – успішність навчання внутрішньо-переміщених осіб в умовах вимушеного міграційного переселення.

Предмет дослідження— особливості міграційного переселення, що впливають на рівень успішності навчання внутрішньо- переміщених осіб.

Методи дослідження:теоретичні (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення) наукових джерел із психології, педагогіки та соціології з проблематики ВПО та навчальної успішності;емпіричні (опитувальники, тестування, анкетування), методи описової статистики.

Практична значущість отриманих результатів полягає в тому, що розроблені рекомендації можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами та вчителями освітніх закладів для організації цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки внутрішньо-переміщених учнів і студентів, а також можуть слугувати основою для розробки корекційно-розвивальних програм сприяння адаптації та підвищення навчальної успішності внутрішньо- переміщених осіб.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел позиції та додатків, Загальна кількість сторінок в роботі __, з них основний текст викладено на ____ сторінках. В роботі ____ таблиць, ____ рисунків, ____ додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МІГРАЦІЙНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ

1.1. Поняття міграційного переселення: психологічні та соціальні наслідки для особистості

Міграційне переселення є надзвичайно актуальною проблемою сучасного глобалізованого світу. За даними Міжнародної організації з міграції (МОМ), станом на 2023 рік кількість міжнародних мігрантів перевищила 280 мільйонів осіб. Після 2022 року для України окреслена проблема набула особливої гостроти, оскільки внаслідок збройної агресії мільйони людей залишили свої домівки. На офіційному сайті Міграційного руху населення зафіксовані всі показники міждержавної міграції [4].

Міграція, щонайперше є демографічним та соціально-економічним явищем. Надалі воно трансформує внутрішній світ людини, впливає на компоненти структури особистості. Підчас переселення відбувається втрата звичного середовища, руйнування усталених ідентифікаційних структур, необхідно адаптовуватися до нових соціальних, економічних та культурних умов. Психологічна наука накопичила значний масив знань про ці процеси, проте їх систематизація залишається актуальним науковим завданням.

Міграція – це «перетин адміністративного кордону, добровільний чи примусовий просторовий рух осіб чи груп осіб від місця (країни) виїзду до місця (країни) в'їзду за наявності або без неї законних підстав на певний період часу або назавжди, що може вести за собою зміну постійного місця проживання; цей рух включає в себе еміграцію та імміграцію [6, с. 129].

Наукове осмислення міграції розпочалося в рамках соціологічної традиції і було описане у праці «Закони міграції» британським географом Е.

Равенштайном. Він вперше виокремив закономірності переміщення населення, а також розглядав міграцію як раціональну економічну поведінку.

Суттєвий внесок у розробку проблематики міграції зробили В. Томас і Ф. Знанецький, описуючи результати у праці «Польський селянин в Європі та Америці» (1918–1920). Аналізуючи щоденники та листи, дослідники виявили, що переселення, пов'язане із дезорганізацією особистості, характеризується кризою цінностей і пошуком нового сенсу тає насамперед суб'єктивним переживанням. Саме В. Томас започаткував принцип, котрий слугує методологічним орієнтиром для розуміння суб'єктивного виміру міграційного досвіду. Вчений вважав: «якщо люди визначають ситуації як реальні, то вони реальні за своїми наслідками» [29].

Поняття «маргінальної людини» було запропоноване чиказькою соціологічною школою, зокрема Р. Парком, який охарактеризував індивіда, який перебуває на межі «двох культурі двох суспільств, ніколи не будучи цілком прийнятим жодним із них»[24]. Цей феномен отримав у подальшому подвійну інтерпретацію: як ідентифікаційне розщеплення і соціальна відчуженість – з одного боку, і як джерело творчої відкритості –з іншого.

Психоаналітичний та екзистенційний напрямки внесли нові акценти у розуміння переселення. Так, вчений Е. Еріксон тлумачив міграцію як потужний чинник кризи ідентичності. А відчуття безперервності власного «Я» (як ядра ідентичності), залежить від стабільності просторового та культурного контексту [15]. На думку Е. Еріксона, відбувається руйнація безперервності і підвищується ризик «дифузії ідентичності» (особливо в підлітковому та молодому дорослому віці).

Окреслені ідеї розвинув в науці П. Бергер, який зауважував, що ідентичність – це постійне досягнення у діалозі з соціальним середовищем, яке не є константним. Міграція примусово «перезапускає» цей діалог і в ньому відсутні звичні партнери, мова та символи.

Найвпливовішу модель акультурації (як процесу взаємовпливу культур та сприйняття одним народом повністю чи частково культури іншого народу) розробив канадський психолог Дж. У. Бері. В моделі описано чотири стратегії, що їх обирає мігрант у новому культурному середовищі, а саме: інтеграції (полягає у збереженні власної культури при засвоєнні нової), асиміляцію (виявляється у відмові від своєї культури на користь чужої), сепарації (свідчить про збереження своєї культури при уникненні нової) та маргіналізації (містить втрату обох культурних ідентичностей)[14]. Вчений довів, що найбільш адаптивною стратегією є саме інтеграція, а маргіналізація пов'язана з найгіршими показниками психологічного благополуччя. Суттєвим аспектом, який зазначається автором у моделі, є поняття акультураційного стресу, як специфічного виду психологічного стресу, що виникає в процесі культурного переходу і включає «тривогу, депресію, почуття маргінальності та ідентифікаційну плутанину»[14].

Вчений-антрополог К. Оберг також описав сутнісний зміст міграції в площині створення концепції «культурного шоку», як тривогу, що виникає у людини внаслідок втрати звичних знаків і символів соціальної взаємодії та виокремив чотири фази адаптації: 1) «медовий місяць» (ейфорія від нового), 2) фазу фрустрації та ворожості, 3) фазу поступового пристосування і 4) фазу прийняття[22]. Вчений вважав, що це не є патологічною реакцією на переселення, а нормативною, тривалість якої залежатиме як від психологічної гнучкості особистості, так і культурної дистанції та рівня соціальної підтримки.

Окремим напрямком дослідження слугує вивчення психологічних наслідків вимушеного переселення. Вчений Дж. Огу виявив відмінності між людьми, котрі є добровільними та вимушеними мігрантами. Добровільні – зберігають психологічне відчуття контролю та вибору, тоді як вимушені переселенці переживають ситуацію як повну втрату суб'єктності, що є потужним фактором розвитку посттравматичного стресового розладу, тривожних розладів, депресії.

Досліджуючи проблему переселення, вчені Р. Тедескі та Л. Калхун із напрямку позитивної психотерапії запропонували введення в науковий обіг поняття «посттравматичного зростання» – феномена, при якому переживання важких подій може ставати джерелом глибинних особистісних змін: переосмислення цінностей, поглиблення стосунків, відкриття нових можливостей і загострення відчуття сенсу власного буття. Вони наголошували: зростання виникає «не попри боротьбу з трагедією, а завдяки їй» [28].

Вітчизняні дослідження міграції також закладали основи вивчення міграційних процесів. Вчені Е. Лібанова та О. Хомра описували структурні та демографічні чинники переселення. Загалом психологічний вимір досліджень залишався маргінальним, що спричинювалося як методологічним контекстом, так і відсутністю відповідних дослідницьких традицій і інструментарію. Це пояснюється значними ідеологічними обмеженнями радянської доби.

Перші психологічно орієнтовані наукові дослідження з'явилися у період масштабної трудової еміграції українців (1990-2000 рр.). Комплексний аналіз соціальних наслідків заробітчанства зробила вчена І. Прибиткова, зауваживши, що тривала відсутність батьків драматично позначається на психічному розвитку дітей [8]. Це привернуло увагу наукової спільноти та громадськості до проблем «дітей-сиріт при живих батьках», а саме: депресивних станів, формування дезадаптивних моделей поведінки, порушення прив'язаності.

Концептуальну базу для психологічного осмислення досвіду переселення ми віднаходимо у теоретичних дослідженнях Т. Титаренко, Н. Чепелевої, Л.Найдьонові та ін.. [5,10,11] .

Так, Т. Титаренко у своїй монографії «Психологія життєвої кризи» та подальших працях запропонувала розуміння кризи як «неминучого і необхідного моменту особистісного розвитку», що дозволяло бачити в переселенні не лише руйнування, а й потенціал трансформації [10]. Відтак ця ідея набула розвитку у монографії «Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації», де розроблено технології

соціально-психологічної реабілітації в умовах масивної воєнної травматизації[9].

Вітчизняній дослідниці Н. Чепелєвій належить виокремлення наративного підходу до осмислення важких життєвих подій (коли особистість конструює власну ідентичність через розповідь про свій досвід, а важкі події спричиняють «розрив наративу»)[11]. Як зазначає вчена, переселення – це типова ситуація такого розриву, коли звична життєва історія переривається, а людина постає перед завданням побудови нової (у нових координатах, мові та культурному контексті). Тому центральним ресурсом адаптації є здатність переосмислити і «переписати» власний досвід. Ця ідея перегукується з наративними підходами у зарубіжній психології, зокрема з концепцією «наративної ідентичності» Д. Макадамса.

Анексія Криму та початок збройного конфлікту на Донбасі в 2014 році спричинили масове внутрішнє переміщення, що стало принципово новим викликом для вітчизняної психологічної науки. Як наголошує дослідниця Л. Найдьонова, перші систематичні дослідження психологічного стану внутрішньо переміщених осіб (ВПО) виявили специфічні феномени, які є характерними для цієї групи: «топографічне горе» (за втраченим домом і місцем), хронічна невизначеність ідентичності («я звідси, але тут — чужий»), складнощі з побудовою нових соціальних зв'язків у приймаючих громадах.

Наукові дослідження виявили ще одну проблему внутрішнього переселення осіб – стигмацію у приймаючих громадах. Це феномен, описаний Р. Парком, є специфічно внутрішнім, інтранаціональним варіантом маргінальності, ускладнює інтеграцію та посилює психологічні труднощі переселення.

Нові виклики для психологічної науки спричинили хвилі вимушеного переселення під час повномасштабного вторгнення країни-агресора у лютому 2022 року. Актуальними об'єктами досліджень стали: хронічний стрес і ПТСР у вимушених мігрантів; сепараційна тривога (розлучення сімей, коли чоловіки

залишалися, жінки з дітьми виїжджали); «синдром вцілілого» — комплекс провини за те, що вдалося врятуватись, коли інші залишилися у небезпеці; трансформація гендерних ролей у розлучених міграцією родин; психологія реадaptaції після повернення, що виявилася не менш складним процесом, ніж первинна еміграція. Відновлення цього відчуття захищеності стає центральним завданням психологічної роботи з внутрішньо переміщеними особами. Водночас дослідження фіксують і ресурсні аспекти досвіду переселення: розвиток резильєнтності, поглиблення сімейних зв'язків, зміна ієрархії цінностей — феномени, що перегукуються з концепцією посттравматичного зростання К. Тедескі та Л. Калхуна в контексті колективного травматичного досвіду[28].

Наукові розвідки проблеми міграційного переселення пройшло тривалий шлях — від соціологічного опису демографічних процесів до глибокого психологічного вивчення особистісних трансформацій самого мігранта. Тому найпершим завданням кваліфікаційної роботи було здійснення аналізу розвитку наукових уявлень про психологічні наслідки міграційного переселення для особистості: від перших теоретичних концепцій до сучасних досліджень, із окремим розглядом зарубіжного та українського наукового досвіду.

1.2. Чинники впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо переміщених осіб

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну, що розпочалось 24 лютого 2022 року, спричинило те, що мільйони громадян були вимушені полишити свої домівки. Тому Україна є однією з країн із найбільшим числом внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у світі. За даними Міжнародної організації з міграції, понад п'ять мільйонів осіб набули статусу ВПО всередині країни (ІОМ, 2023). Серед них значну частку становлять діти шкільного віку та молодь, яким доводиться продовжувати навчання в умовах вимушеного переміщення, психологічної травматизації та соціальної невизначеності.

Сьогодні існує низка наукових досліджень, зокрема, Н. Коваліско, С. Бубняк, М.Бірюкової, Ю. Калагіна, О. Завгородньої, О. Краєвої. О. Котух, які стосуються міграції та адаптації внутрішньо переміщених осіб.

Попри зростання кількості публікацій із цієї тематики, питання про специфіку навчальної успішності саме внутрішньо переміщених осіб, на відміну від біженців за кордоном, залишається недостатньо дослідженим. Проблема навчальної успішності здобувачів освіти зі статусом ВПО сьогодні набула особливої гостроти в науковому та практичному вимірі. Вона перебуває на перетині педагогіки, психології та соціальної роботи, що зумовлює міждисциплінарний характер її дослідження.

Загалом поняття навчальної успішності розглядається в наукових дослідженнях як психолого-педагогічний феномен. Він містить психологічний та педагогічний виміри.

Психологічний – містить все те, що запускається в дію саме особистістю. Це мотивація, самооцінка, пам'ять, увага, мислення, емоційний стан, волюва регуляція та індивідуально-психологічні особливості. Так, це впливає на психічні процеси, стани, властивості та новоутворення особистості. Окрім цього, успішність залежатиме від того, як сприймає себе особистість в якості суб'єкта навчання.

Педагогічний вимір пов'язаний із зовнішніми чинниками. Такими детермінантами є: організація освітнього процесу, ефективні методи викладання, зміст освіти, стиль педагогічної взаємодії, оцінювання та освітнє довкілля загалом.

Власне, перетин цих двох площин і робить успішність психолого-педагогічним феноменом – вона не існує ані суто «всередині» учня (студента), ані суто у зовнішніх чинниках.

Отже, в сучасній психолого-педагогічній науці навчальна успішність розглядається як багатовимірний конструкт, що охоплює не лише формальні навчальні показники (бали, оцінки, результати навчальних досягнень), а й

глибинні (психологічні, когнітивні та соціальні) процеси, що лежать в їх основі. Дослідники розрізняють два рівні цього поняття: вузький – як сукупність конкретних академічних результатів, та широкий (як загальний рівень розвитку особистості в навчальній діяльності)(Dryden-Peterson, 2011).

З позиції педагогічної психології навчальна успішність трактується як функція взаємодії пізнавальних здібностей, мотивації, емоційно-вольової регуляції та зовнішніх умов навчання. Також велику роль відіграє соціальна ситуація розвитку, в якій освітня діяльність входить у соціальний контекст. Оскільки у внутрішньо переміщених осіб соціальний контекст докорінно змінився у зв'язку з вимушеним переміщенням, ця проблема набуває особливої уваги.

Навчальна успішність є динамічним феноменом, який залежить від психоемоційного стану учня (студента), соціальної підтримки та стабільності освітнього довкілля. Якщо порушується один із цих компонентів, то це відразу позначається на навчальній успішності.

Одним із найсуттєвіших чинників зниження навчальної успішності ВПО є порушення ментального здоров'я внаслідок бойової та дислокаційної травми. Дослідження українських учених І. Пінчук, І. Фельдман, В. Селезньової, В. Вірченко у 2025 році, проведене на вибірці з 1398 студентів університетів різних регіонів України, виявило катастрофічні показники, а саме: симптоми депресії мали 85,8 % респондентів, тривожності – 66,1 %, розлади сну – 56,9 %, а також 48,1 % симптоми посттравматичного стресового розладу – 48,1 %. Регресійний аналіз підтвердив руйнівний вплив цих розладів на академічну успішність: тяжкі симптоми депресії асоціювалися зі зниженням продуктивності освітньої на 17,4 %, тривожності — на 12,2 %, розлади сну — на 11,0 %.[25].

У дослідженнях Ю. Красілової. А. Проскурні та О.Вакуленка виокремлено, перед якими психологічними та соціальними викликами постають вимушено переміщені особи у контексті російсько-української війни, порівнюючи українців, які переїхали до інших країн, та внутрішньо

переміщених осіб, які переїхали в межах України. Агресія, самотність, проблеми з комунікацією, гостре горювання, наслідки травматичних переживань – ці та інші проблеми фіксувалися у внутрішньо переміщених осіб [20].

Як зауважує дослідниця А. Алексєєва, у внутрішньо переміщених осіб є труднощі, які пов'язані з тим, що їм важко справитися з відчуттям несправедливості, втрати. Тому для них характерним є високий вияв агресії. Це дуже впливає на когнітивні психічні процеси, зниження концентрації уваги, мотивацію та засвоєння навчального матеріалу. Звісно, що навчальна успішність у них буде низькою [13]

Вплив на навчальну успішність учнів (студентів) також має фактичне *переривання освітньої траєкторії*. Руйнування освітньої інфраструктури та залежність від дистанційного навчання, переїзд до іншого міста порушує освітні траєкторії здобувачів освіти: відбувається вимушена зміна навчального закладу, розрив соціальних зв'язків, адаптація до нових педагогічних вимог і освітнього довкілля. Усе це закономірно позначається на навчальній успішності.

Дослідниками Українського центру оцінювання якості освіти Г. Бичко, В. Терещенко та Т. Вакуленко розмежовуються поняття навчальних втрат та освітніх розривів. Вони визначають навчальні втрати як «будь-яку втрату знань, умінь, навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні конкретного учня». Автори констатують, що «значна частина українського учнівства й студентства не може повернутися до нормального режиму навчання вже більш ніж упродовж трьох років». Таким чином, вимушений переїзд внутрішньо переміщених осіб є одним із ключових чинників виникнення навчальних пауз і, як наслідок, зниження якості навчальної успішності [2].

На рівні вищої освіти окреслену наукову проблему висвітлено у дослідженні науковців, які встановили, що «постійні повітряні тривоги,

вимушені переїзди, нестабільність інтернет-зв'язку та руйнування освітньої інфраструктури — це реальність, в якій студенти змушені навчатися та розвиватися», що суттєво впливає на процеси адаптації та академічної успішності. Психологічний аспект проблеми розкрито в дослідженні, про те, що до таких факторів стресу, окрім прямої загрози життю, належать вимушене переселення... дистанційне навчання та навчання в умовах емоційного напруження», що спричиняє труднощі концентрації уваги та засвоєння матеріалу[1].

Соціальними труднощами, які впливають на навчальну успішність внутрішньо-переміщених осіб, є: адаптація до нового освітнього середовища, зміна педагогічного колективу (науково-педагогічного), порушення звичних міжособистісних зв'язків з однолітками та вчителями (викладачами).

Науковець О. Самойлов, досліджуючи психолого-педагогічні аспекти адаптації переміщених українських дітей вивив, що адаптація в освітньому середовищі та нове місце проживання негативно позначається на вже й без того складному стані дитини. Водночас позитивний шкільний досвід відіграє важливу захисну роль у подоланні труднощів переміщення та адаптації до нового освітнього довкілля[26].

Вагоме місце у покращенні навчальної успішності учнів (студентів) відіграють вчителі (викладачі). Дослідження шведських вчителів, які працювали з дітьми-біженцями, показало, що вчителі відіграють ключову роль у підтримці не лише академічного прогресу, але й психосоціального благополуччя учнів, проте самі нерідко потребують додаткової підготовки та підтримки. Школа є ідеальним майданчиком для надання психосоціальної підтримки, оскільки це несигматизоване середовище, в якому вчителі мають глибокі знання про своїх учнів [26].

Не менш важливим є економічний вимір проблеми, оскільки переміщення спричинило значні *соціоекономічні потрясіння*: зростання рівня бідності, проблеми з житлом та медичним обслуговуванням. Вимушений перехід батьків

на нижчооплачувані роботи або їх безробіття безпосередньо позначається на матеріальних ресурсах та підтримці освітньої діяльності дітей.

Отже, навчальна успішність є складним психолого-педагогічним феноменом, що в умовах вимушеного внутрішнього переміщення набуває особливої вразливості. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що труднощі навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб спричинені низкою взаємопов'язаних чинників: психологічних (депресія, тривожність, порушення сну, посттравматичний стресовий розлад), соціально-педагогічних (адаптація, втрата шкільної спільноти, зміна освітнього середовища) та економічних (бідність, нестабільність, обмежений доступ до матеріальних ресурсів).

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено теоретичний аналіз психологічних та соціальних наслідків міграційного переселення, а також розкрито чинники його впливу на навчальну успішність внутрішньо переміщених осіб.

З'ясовано, що міграційне переселення є багатовимірним явищем, яке охоплює не лише демографічний та соціально-економічний виміри, а й глибинні особистісні трансформації. Наукове осмислення цього феномена пройшло тривалий шлях: від перших соціологічних концепцій до сучасних психологічних моделей акультурації та посттравматичного зростання.

Встановлено, що ключовими теоретичними орієнтирами у розумінні психологічних наслідків переселення є: концепція «маргінальної людини» Р. Парка (ідентифікаційне розщеплення і соціальна відчуженість); теорія кризи ідентичності Е. Еріксона (ризик «дифузії ідентичності», особливо в підлітковому віці); модель акультурації Дж. У. Бері, яка виокремлює чотири стратегії адаптації мігранта та поняття акультураційного стресу; концепція

«культурного шоку» К. Оберга (чотири фази адаптації); теорія посттравматичного зростання Р. Тедескі та Л. Калхуна. Вітчизняна наукова традиція представлена дослідженнями Т. Титаренко (психологія життєвої кризи), Н. Чепелевої (нарративний підхід до осмислення досвіду переселення) та Л. Найдьонові (феномен «топографічного горя» і хронічна невизначеність ідентичності у ВПО).

Визначено, що навчальна успішність є психолого-педагогічним феноменом, який поєднує психологічний вимір (мотивація, самооцінка, когнітивні процеси, емоційно-вольова регуляція) і педагогічний (організація освітнього процесу, методи викладання, освітнє довкілля). В умовах вимушеного внутрішнього переміщення цей феномен набуває особливої вразливості.

Виявлено, що основними чинниками зниження навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб є: психологічні — депресія, тривожність, розлади сну та симптоми ПТСР (дослідження І. Пінчук та ін. (2025) зафіксувало симптоми депресії у 85,8 % студентів, а тяжкі депресивні прояви асоціювалися зі зниженням академічної продуктивності на 17,4 %); соціально-педагогічні — переривання освітньої траєкторії, вимушена зміна навчального закладу, руйнування звичних міжособистісних зв'язків з однолітками і педагогами, адаптація до нового освітнього середовища; економічні — зростання рівня бідності, нестабільність, обмежений доступ до матеріальних ресурсів для навчання.

Підкреслено, що вчителі та викладачі відіграють ключову роль у підтримці як академічного прогресу, так і психосоціального благополуччя переміщених учнів (студентів), а школа є несигматизованим середовищем для надання психосоціальної підтримки. Водночас дослідники фіксують і ресурсні аспекти досвіду переселення. Це — розвиток резильєнтності, зміна ієрархії цінностей та поглиблення сімейних зв'язків (що перегукується з концепцією посттравматичного зростання в контексті колективного травматичного досвіду).

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив, що системне розуміння взаємопов'язаних психологічних, соціально-педагогічних та економічних чинників, виявлених у першому розділі, створює необхідне теоретичне підґрунтя для емпіричного дослідження навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

2.1. Теоретична модель особливостей впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо-переселених осіб

Система освіти України сьогодні постала перед новими викликами, які спричинені масштабним внутрішнім переміщенням населення України. Психологічна готовність, здатність та можливості внутрішньо переміщених осіб не завжди є високого рівня, зважаючи на умови глибокої соціальної, психологічної та побутової кризи. Окреслена нинішня ситуація актуалізує потребу у поглибленому системному науковому вивченні особливостей впливу міграційного переселення на ефективну освітню діяльність, зокрема успішність навчання.

У вітчизняній науці існує багато емпіричних досліджень, які виявляють специфіку навчальної успішності внутрішньо-переселених осіб, але донині не презентовано цілісної теоретичної моделі, яка б пояснювала цей багатовимірний, опосередкований та пролонгований феномен. Запропонована модель покликана заповнити цю прогалину.

Мета нашого дослідження полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та системному описі зазначених особливостей через розробку авторської теоретичної й потребує комплексного підходу, оскільки є комплексним психолого-педагогічним феноменом, що охоплює різні сфери особистості, а саме: когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та соціально-адаптаційну. Відповідно до сучасних концепцій навчальна успішність

розглядається як інтегральний конструкт, детермінований як зовнішніми умовами освітнього середовища, так і внутрішніми ресурсами особистості. Вона охоплює вивчення мотиваційної готовності до навчання, когнітивних можливостей особистості, її психоемоційного стану, соціальної адаптованості у освітньому довідкіллі та наявність підтримуючих ресурсів (Максименко, 2007). Основними характеристиками окресленого поняття є багатовимірність, динамічність, суб'єктивно-об'єктивна природа, а також соціальна спричиненість.

Багатомірність навчальної успішності виявляється у тому, що вона містить не тільки оцінки, а й рівень оволодіння знаннями, вміння, ставлення до освітнього процесу, особистісний розвиток.

Динамічність проявляється у постійних змінах відповідно до вікового етапу, соціальної ситуації розвитку, умов навчання.

Суб'єктивно-об'єктивна природа навчальної успішності вимірюється як об'єктивно (через конкретні результати та оцінки), так і суб'єктивно (у глибоких переживаннях учня (студента)).

В основі моделі – інтегративний підхід, який поєднує теоретичні та практичні засади педагогіки, педагогічної психології, соціології освіти та кризової психології. Модель ґрунтується на положенні про те, що навчальна успішність є полідетермінованим явищем, яке формується під впливом як зовнішніх (соціально-педагогічних) чинників, так і внутрішніх (психологічних). У контексті міграційного переселення саме ці чинники набувають якісно нового характеру та особливої взаємодії.

Теоретична модель базується на системному розумінні навчальної успішності ВПО, що передбачає: по-перше, розгляд такої успішності не лише як академічного результату, а як інтегративного показника; по-друге, врахування специфічного контексту переміщення з усіма його наслідками; по-третє, визнання ролі освітнього закладу як ключового середовища підтримки та адаптації (див. рис. 2.1).

Міграційне переселення є вимушеним процесом, який проявляється у зміні місця проживання та пов'язується із втратою звичного соціального, культурного та побутового середовища. Переселення запускає два паралельні потоки наслідків, що безпосередньо впливають на навчання: психологічні та соціальні.

Психологічні наслідки охоплюють: постравматичний стрес, підвищений рівень тривожності, депресивні стани та кризу ідентичності. Ці явища є

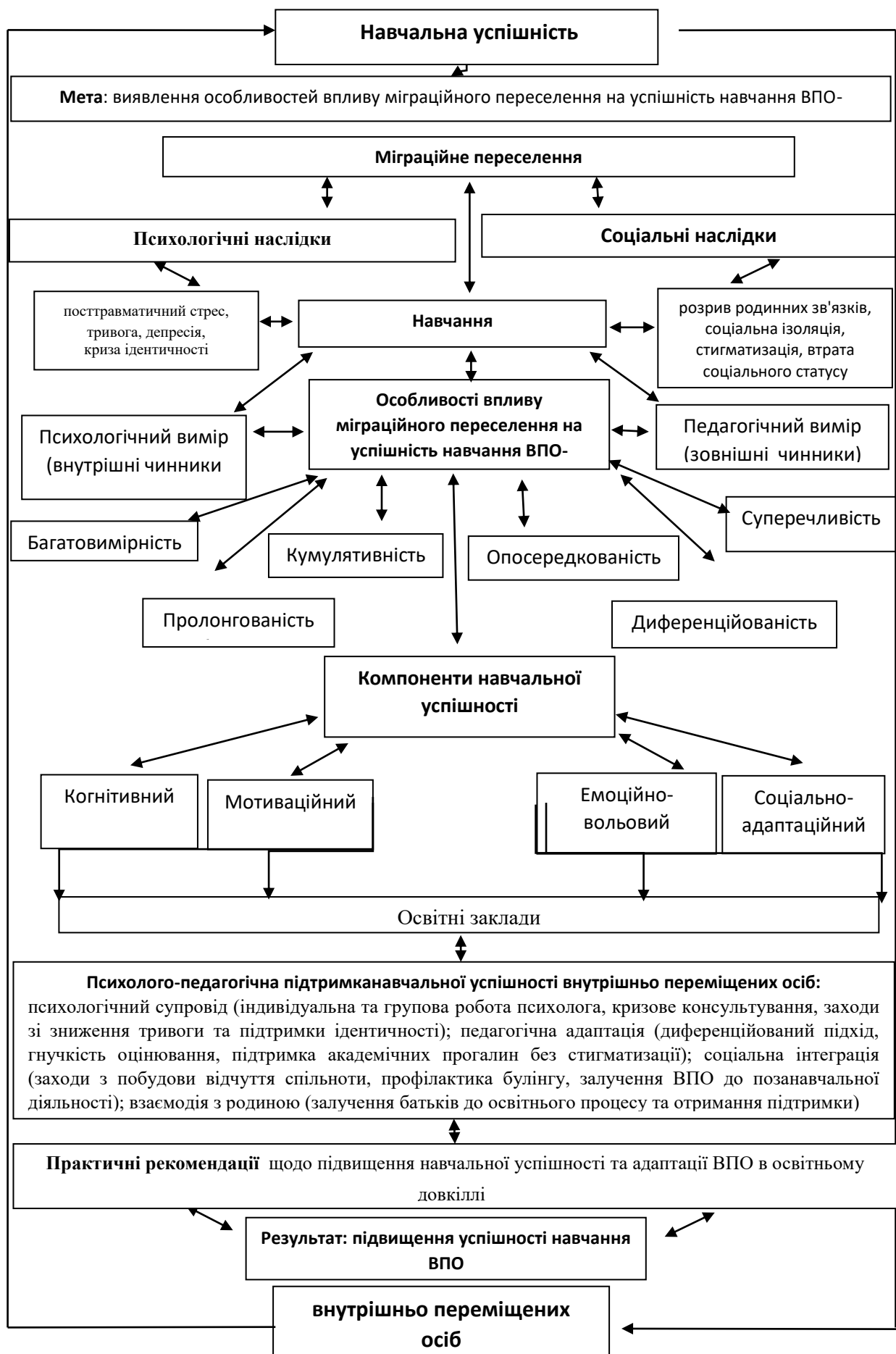


Рис.2.1. Теоретична модель особливостей впливу

міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо переміщених осіб

внутрішніми чинниками, що деструктивно впливають на когнітивні та мотиваційні процеси, необхідні для успішного навчання.

Соціальними наслідками є: розрив родинних і соціальних зв'язків, соціальну ізоляцію, стигматизацію з боку оточення та втрату соціального статусу. Ці явища є зовнішніми чинниками педагогічного виміру, що визначають умови, у яких відбувається навчання переміщеної особи.

У теоретичній моделі слід чітко розмежовувати два вимір впливу міграційного переселення на навчання внутрішньо переміщених осіб: психологічний та педагогічний.

Психологічний вимір (внутрішні чинники) містить стани особи (мотиваційні, емоційні, когнітивні), що є наслідком травматичного досвіду переселення. Вони характеризуються зниженою концентрацією уваги, порушенням пам'яті та засвоєнням матеріалу внаслідок стресу, втратою навчальної мотивації, емоційною нестабільністю, невпевненістю у собі та майбутньому.

Педагогічний вимір (зовнішні чинники), виявляє ті умови освітнього середовища, в які потрапляє внутрішньо переміщена особа. До них належать нові освітні стандарти та програми, інший стиль викладання, нове довкілля, відсутність звичних соціальних зв'язків у класі чи академічній групі, відношення ровесників чи педагогів.

Проаналізувавши теоретичні джерела та емпіричні дослідження, ми виокремили в моделі *шість сутнісних характеристик*, які пояснюють природу впливу переселення на навчальну успішність: а) багатовимірність; б) кумулятивність; в) опосередкованість; г) пролонгованість; д) диференційованість; е) суперечливість.

Багатовимірність виявляє, що вплив охоплює і психологічну, і соціальну, і побутову сфери життя особи, тому як такий не може бути зведений до якогось одного фактора.

Кумулятивність пояснює, як окремі негативні чинники накопичуються та посилюють один одного, створюючи певний деструктивний синергетичний ефект.

Опосередкованість як характеристика, полягає у тому, що вплив переселення на навчання здійснюється не прямо, а через проміжні психологічні та соціальні механізми, котрими є: знижена мотивація, порушення соціальної ідентичності. зміна ставлення до навчання.

Пролонгованість означає, що наслідки переселення розгорнуті у часі, вони не є тимчасовими, а також можуть зберігатися впродовж місяців і років після самого факту переміщення.

Завдяки *диференційованості* виокремлюються індивідуальні ресурси особи, її вікові особливості, умови переселення, доступні механізми підтримки.

Суперечливість виявляється у тому, що переселення може мати як деструктивний вплив (травма, втрата ,стрес), так і позитивний, у вигляді ресурсного потенціалу (розвиток стресостійкості, нова мотивація, розширення досвіду).

У нашій моделі навчальна успішність розглядається не тільки у вузькому розумінні, як академічна успішність, але й як інтегративний показник, що містить включає чотири взаємопов'язані компоненти: *когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, соціально-адаптаційний*.

Когнітивний компонент — якість засвоєння знань, умінь та навичок; здатність до логічного мислення, аналізу, синтезу та застосування навчального матеріалу. У внутрішньо переміщених осіб цей компонент найбільш вразливий через прямий вплив стресу та тривоги на функції пам'яті й уваги.

Мотиваційний компонент — рівень навчальної мотивації, сформованість цілей у навчанні, ставлення до освіти як до цінності. Переселення часто руйнує попередні навчальні плани та знижує відчуття смислу освітньої діяльності.

Емоційно-вольовий компонент — здатність до саморегуляції, вольового зусилля, емоційної стійкості у навчальному процесі; вміння долати труднощі та підтримувати навчальну активність попри несприятливі умови.

Соціально-адаптаційний компонент — успішність входження у нове освітнє середовище, встановлення продуктивних стосунків з однокласниками/одногрупниками та викладачами, відчуття приналежності до навчального колективу.

Такий підхід дозволяє здійснювати діагностику навчальної успішності ВПО комплексно, уникаючи редукції до формальних оцінок, та забезпечує адресність підтримки.

У запропонованій моделі освітній заклад посідає стратегічне місце: він є не лише місцем отримання знань, а й ключовим середовищем соціальної реінтеграції та психологічного відновлення внутрішньо переміщених осіб. Саме у просторі навчального закладу перетинаються і можуть бути цілеспрямовано скориговані всі виявлені виміри впливу міграційного переселення.

Здатність освітнього закладу ефективно реагувати на потреби внутрішньо переміщених осіб визначається рівнем його інституційної готовності: наявністю підготовлених педагогів, психологічної служби, інклюзивного клімату, гнучкості навчальних програм та механізмів соціальної підтримки.

Модель передбачає, що ефективна підтримка навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб повинна бути системною, тобто пов'язуватися у усіма компонентам успішності та вимірами впливу. Психолого-педагогічна підтримка охоплює: психологічний супровід (індивідуальну та групову роботу психолога, кризове консультування, заходи зі зниження тривоги та підтримки ідентичності); педагогічну адаптацію (диференційований підхід, гнучкість оцінювання, підтримка академічних прогалин без стигматизації); соціальну інтеграцію (заходи з побудови відчуття спільноти, профілактика булінгу та стигматизації, залучення внутрішньо переміщених осіб до позанавчальної діяльності); взаємодію з родиною (залучення батьків або осіб, що їх замінюють, до освітнього процесу та отримання підтримки).

Логіка наукового дослідження, що лежить в основі моделі, передбачає такі послідовні етапи: 1. Теоретичний аналіз наукової літератури (систематизація наявних досліджень у галузі психології міграції, педагогіки,

адаптації та навчальної успішності у стресових умовах). 2. Концептуалізація моделі (виокремлення ключових конструктів: два виміри, шість особливостей, чотири компоненти) та встановлення їх взаємозв'язків). 3. Емпіричне дослідження : збір та аналіз даних із застосуванням якісних (інтерв'ю, кейс-стаді) та кількісних (анкетування, тестування) методів з метою верифікації теоретичних положень. 4.Розробка практичних рекомендацій (на основі отриманих даних формування конкретних пропозицій для педагогів, психологів та адміністрацій закладів освіти).

Результатом реалізації дослідження відповідно до запропонованої теоретичної моделі є сукупність науково обґрунтованих практичних рекомендацій щодо підвищення навчальної успішності та адаптації внутрішньо переміщених осіб в освітньому доквіллі. Ці рекомендації мають потенціал для впровадження на рівні окремих освітніх закладів, місцевих органів управління освітою та загальнодержавних програм підтримки внутрішньо переміщених осіб.

Кінцевою метою, на яку спрямована вся логіка моделі, є підвищення успішності навчання внутрішньо переміщених осіб — не лише у формальному (академічному) вимірі, а й у сенсі повноцінної освітньої участі, соціальної інтегрованості та особистісного розвитку в умовах вимушеного переміщення.

Отже, запропонована авторська теоретична модель є системним науковим дослідженням-інструментом, що дозволяє цілісно осмислити складний феномен навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб. Її принциповими особливостями є: інтегративність (врахування психологічного та педагогічного вимірів у їх нерозривній єдності); концептуальна повнота(охоплення тригера (переселення), наслідків (психологічних і соціальних), шести ключових особливостей впливу та чотирьох компонентів успішності); практична орієнтованість (чітка проєкція теоретичних положень на діяльність освітніх закладів і системи психолого-педагогічної підтримки);результативність (спрямованість усієї логіки моделі на конкретний вимірюваний результат: підвищення успішності навчання внутрішньо переміщених осіб).

Теоретична модель відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень, розробки діагностичного інструментарію та формування доказової бази педагогічних практик роботи з внутрішньо переміщеними особами в освітньому довіллі.

2.2. Діагностичний інструментарій дослідження.

Основою діагностичного інструментарію дослідження особливостей впливу міграційного переселення на навчальну успішність внутрішньо переміщених осіб слугує комплексний підхід, що включає різні сфери особистості, а саме: *когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та соціально-адаптаційну*.

Навчальна успішність є особливим інтегральним конструктом, який детермінований як зовнішніми умовами довілля, так і внутрішніми ресурсами самої особистості.

Діагностичний комплекс структурується за відповідними компонентами навчальної успішності (табл.2.1).

Компоненти діагностичного комплексу містяться в структурних блоках, а показниками є конкретні психологічні характеристики, через які кожен компонент операціоналізується та вимірюється.

Когнітивний компонент досліджується через показники стійкості та концентрації уваги у навчальній успішності внутрішньо переміщених осіб, враховуючи вплив хронічного стресу на когнітивне функціонування (норми перераховуються із врахуванням вікової групи). З цією метою використовують *червоно-чорні таблиці Ф. Горбова-Шульте* [7].

Цей тест використовується в освіті, а також у спортивній та клінічній психології, вимірюючи переключення уваги(здатність цілеспрямовано й швидко переходити від одного об'єкта або правила до іншого), її

розподіл(одночасне утримання двох активних правил при пошуку в єдиному візуальному полі), когнітивну гнучкість (тенденції попереднього правила витіснити наступне), психомоторний темп.

Методика є валідною для навчального контексту, оскільки вимагає постійного переключення між різними типами, темпами та різними правилами завдань. Важливим є те, що в результаті виконання методики можна

Таблиця 2.1

Структура діагностичного комплексу дослідження

№	Назва компонентів	Показники	Методики
1.	<i>Когнітивний</i>	Увага, пам'ять, навчальна самоефективність	Таблиці Ф. Горбова-Шульте
2.	<i>Мотиваційний</i>	Навчальна мотивація, цілепокладання	«Методика діагностики навчальної мотивації студентів» А. Реана та В. Якуніна
3.	<i>Емоційно-вольовий</i>	Тривожність, стресостійкість, емоційна регуляція	Опитувальник копінг-стратегій COPE
4.	<i>Соціально-адаптаційний</i>	Соціальна інтеграція	Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда

розмежовувати тривожний і виснажений профілі респондентів (а це дуже важливо для вибору ресурсних практик та відновлювальних копінг-стратегій).

Також можна відокремити порушення у навчальній успішності внутрішньо переміщених осіб у переключенні уваги, яке може бути конституційною особливістю, а не стресовою реакцією.

Перевагою тесту є те, що вона чутлива до динаміки. Це підтверджено повторним тестуванням через 4-5 тижнів після дієвої соціально-психологічної підтримки, тому робить цю методику зручним інструментом моніторингу інтервенцій.

Мотиваційний компонент виявляється у навчальній мотивації та здатності до цілепокладання учнів/студентів, які є внутрішньо переміщеними особами. Для цього використовують «Методику діагностики навчальної мотивації студентів» (автори – А. Реан та В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої (Н. Бадмаєва, 2004)). Інструментарій містить опитувальник із 50 тверджень, які досліджують різні групи мотивів, а саме: професійні, комунікативні, навчально-пізнавальні, соціальні, уникнення невдачі та престижу, творчої самореалізації. Їх оцінюють студенти за відповідними шкалами.

Емоційно-вольовий компонент виявляється у дослідженні тривожності, стресостійкості, емоційної регуляції респондентів, які визначають за допомогою Шкали тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI). Ця методика є дуже інформативним способом оцінювання рівня тривожності у даний момент (реактивної тривожності, як стану) і особистісної тривожності (як стійкої характеристики людини). Така інформація корисна і для оцінки реакції особистості на хворобу і майбутнє лікування, і для визначення вираженості тривожності як стійкої особистісної риси. Для внутрішньо переміщених осіб ситуативна тривожність вимірюється в контексті навчальної ситуації, а ризик-фактором зниження успішності є висока особистісна тривожність.

Також для визначення стратегій подолання стресу, пов'язаного з переміщенням та навчанням, використовують опитувальник копінг-стратегій COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), адаптація Гордєєвої Т.О. та ін.. Дослідники вивчали співвідношення проблемно-орієнтованих та емоційно-

орієнтованих стратегій. Це інструмент для оцінки широкого спектра копінг-стратегій – способів, якими люди реагують на стресові події.

Методика широко використовується для дослідження копіngu в умовах хвороби, академічного стресу, втрат і вимушеного переміщення. Скорочена версія Brief COPE (28 пунктів, Carver, 1997) є однією з найпоширеніших і найвалідизованіших копінг-стратегій у психологічних дослідженнях і клінічній практиці. У контексті досліджень внутрішньо переміщених осіб COPE дозволяє диференціювати адаптивні стратегії (активний копінг, планування, позитивна переінтерпретація) від дезадаптивних (уникнення, дезактивація), що є ключовим для розуміння ресурсів психологічної стійкості в умовах вимушеної міграції [17].

Соціально-адаптаційний компонент виявляється у оцінюванні рівня соціально-психологічної адаптованості до нового середовища за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (адаптація Осницького А.К., 2004). Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (в адаптації А. К. Осницького, 2004) є валідним інструментом для комплексної оцінки рівня адаптованості особистості до соціального середовища. Вона дозволяє виявити ключові параметри адаптаційного процесу, зокрема рівень самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, внутрішнього контролю, домінування та схильності до уникнення проблем. У контексті дослідження навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб окреслена методика може виступати важливим діагностичним засобом для встановлення взаємозв'язку між психологічною адаптацією та результативністю освітньої діяльності.

Застосування цієї методики щодо внутрішньо переміщених осіб дає змогу визначити, наскільки успішно студенти чи учні інтегруються у нове освітнє середовище, яке часто супроводжується зміною соціального оточення, умов навчання, культурного контексту та підвищеним рівнем стресу. Отримані показники адаптації дозволяють ідентифікувати як ресурси особистості (наприклад, високий рівень самоприйняття чи внутрішнього локусу контролю),

так і зони ризику (емоційна напруженість, неприйняття інших, дезадаптивні поведінкові стратегії), які безпосередньо впливають на здатність до навчання.

Зокрема, високий рівень соціально-психологічної адаптації, що проявляється у позитивному сприйнятті себе, відкритості до взаємодії та емоційній стабільності, корелює з підвищенням навчальної мотивації, покращеною концентрацією уваги та ефективністю засвоєння навчального матеріалу. Відтак низькі показники адаптації можуть свідчити про труднощі у встановленні соціальних контактів, підвищену тривожність здобувачів освіти, занижену самооцінку, що негативно позначається на академічних досягненнях.

Таким чином, методика Роджерса–Даймонда в адаптації А.К. Осницького дозволяє не лише зафіксувати поточний рівень соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб, але й прогнозувати її вплив на навчальну успішність. Вона створює підґрунтя для розробки цілеспрямованих психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на підтримку адаптаційних ресурсів особистості, зниження дезадаптивних проявів та, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу для цієї категорії здобувачів освіти[19].

Проведений огляд свідчить про наявність у психологічній практиці достатнього арсеналу адаптованих і стандартизованих інструментів для дослідження впливу вимушеного переміщення на навчальну успішність внутрішньо переміщених осіб.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою специфічного україномовного інструменту комплексної оцінки впливу переміщення на освітню діяльність – адаптованого до реалій внутрішнього (а не міжнародного) переміщення та враховуючого культурний і соціальний контекст України в умовах воєнного часу. Нагальним є також проведення масштабного лонгітюдного дослідження академічної успішності дітейвнутрішньо переміщених осіб з метою вироблення науково обґрунтованих рекомендацій для системи дошкільної, шкільної, вищої освіти.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі нами здійснено теоретико-емпіричне дослідження особливостей навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб, що охоплює розробку авторської теоретичної моделі та обґрунтування відповідного діагностичного інструментарію.

Ми розробили авторську теоретичну модель особливостей впливу міграційного переселення на успішність навчання внутрішньо переміщених осіб, яка побудована на засадах інтегративного підходу, що поєднує педагогіку, педагогічну психологію, соціологію та кризову психологію. Встановлено, що навчальна успішність є полідетермінованим явищем, яке формується під впливом зовнішніх (соціально-педагогічних) та внутрішніх (психологічних) чинників, котрі в умовах міграційного переселення набувають якісно нового характеру.

Доведено, що міграційне переселення запускає два паралельні потоки наслідків. Психологічними наслідками є: постравматичний стрес, тривожність, депресивні стани, криза ідентичності, які деструктивно впливають на когнітивні та мотиваційні процеси. Соціальними наслідками є розрив родинних і соціальних зв'язків, соціальна ізоляція, стигматизація, втрата соціального статусу. Вони визначають зовнішні умови, у яких відбувається навчання переміщеної особи. У моделі ці наслідки концептуалізовано як психологічний (внутрішні чинники) та педагогічний (зовнішні чинники) виміри впливу.

За результатами теоретичного аналізу виокремлено шість сутнісних характеристик впливу переселення на навчальну успішність, а саме:

- 1) багатовимірність (охоплення психологічної, соціальної та побутової сфер);
- 2) кумулятивність (накопичення та взаємопосилення негативних чинників);
- 3) опосередкованість (вплив через проміжні психологічні та соціальні механізми);
- 4) пролонгованість (збереження наслідків упродовж місяців і років);
- 5) диференційованість (визначальна роль індивідуальних ресурсів та

умов переселення); 6) суперечливість (поєднання деструктивного впливу з можливим ресурсним потенціалом переживань).

Навчальна успішність внутрішньо переміщених осіб у моделі є інтегративним показником, який містить чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний (якість засвоєння знань, логічне мислення, увагу і пам'ять); мотиваційний (рівень навчальної мотивації, ціннісне ставлення до освіти, здатність до цілепокладання); емоційно-вольовий (саморегуляція, емоційна стійкість, здатність долати труднощі); соціально-адаптаційний (інтеграція у нове освітнє середовище, комфортні стосунки з однолітками та педагогами, відчуття приналежності до групи). Освітній заклад визначено як ключовий простір соціальної реінтеграції та психологічного відновлення внутрішньо переміщених осіб, де можуть бути цілеспрямовано скориговані всі виявлені виміри впливу переселення.

Також ми обґрунтовали діагностичний інструментарій дослідження і структурували його відповідно до чотирьох компонентів навчальної успішності.

Таким чином, результати другого розділу засвідчують, що навчальна успішність внутрішньо переміщених осіб є складним багатовимірним феноменом, зумовленим специфічним переплетенням психологічних і педагогічних наслідків переселення. Розроблена теоретична модель та підібраний діагностичний комплекс створюють методологічне підґрунтя для проведення емпіричного дослідження та розробки адресних науково обґрунтованих рекомендацій, спрямованих на підвищення навчальної успішності й забезпечення повноцінної освітньої адаптації ВПО в умовах вимушеного переміщення.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

3.1. Практичні рекомендації щодо підвищення навчальної успішності та адаптації ВПО в освітньому довкіллі

Однією із найвразливіших категорій здобувачів освіти в сучасній Україні є внутрішньо переміщені особи. Комплекс перешкод, якими є вимушена зміна місця проживання, розрив соціальних зв'язків, постійний стрес і необхідність одночасної адаптації до нового освітнього середовища, не піддаються стандартним педагогічним інтервенціям.

Існуючі теоретичні та практичні наукові розробки здебільшого орієнтовані на загальні принципи освіти, однак специфіка внутрішньо переміщених осіб, а саме: поєднання вимушеного переміщення, хронічного стресу, порушення ідентичності та прогалин у навчанні залишається недостатньо концептуалізованою. Тому необхідним є створення комплексу обґрунтованих методичних рекомендацій, які базуються на авторській теоретичній моделі особливостей впливу міграційного переселення на навчальну успішність.

Рекомендації містять системний принцип: ефективна адаптація потребує синхронної роботи у напрямках: 1.Резильєнтності (індивідуальної психологічної стійкості до стресу). 2.Реінтеграції (соціальної та академічної включеності у нове освітнє середовище. 3.Ресурсування (доступу до матеріальних, інформаційних та підтримуючих ресурсів). Використовувати їх можуть як педагоги, так і практичні психологи, адміністратори освітніх закладів та фахівці соціальних служб.

Практичні рекомендації створені для закладів освіти на інституційному рівні, рекомендацій для викладачів (педагогічному рівні), рекомендацій для психологів (психосоціальному рівні).

Практичні рекомендації щодо підвищення навчальної успішності та адаптації ВПО в освітньому довкіллі.

I. Інституційний рівень (рекомендації для закладів освіти).

Заклад освіти – це первинне середовище адаптації ВПО, тому інституційні рішення мають системний та довгостроковий вплив. Пропонуємо авторський алгоритм інституційної підготовки:

1. Створення координаційного центру підтримки ВПО.

Оскільки фрагментарна підтримка різних фахівців (соціального педагога, психолога, куратора) без координації є малоефективною, то синергію усіх зусиль забезпечуватиме такий централізований центр, структура якого включатиме:

- координатора з числа адміністрації (який відповідальний за ресурси та зв'язок з органами влади);
- психолога-консультанта (забезпечує первинну діагностику та підтримку);
- соціального педагога (підтримує зв'язок з сім'єю та громадою)
- академічного наставника (проводить моніторинг успішності та організовує навчальну підтримку)
- представника від ВПО-студентів (для забезпечення зворотного зв'язку)

2. Розробка індивідуальних планів адаптації.

Це ключовий інструмент персоналізованого супроводу.

Індивідуальний план має відповідну структуру і охоплює:

- вхідну діагностику (академічний рівень, психоемоційний стан, потреби);
- цілі адаптації (короткострокові — 1 місяць, середньострокові — семестр);
- заходи підтримки (навчальні, психологічні, соціальні, матеріальні);
- відповідальні особи та терміни виконання кожного заходу;
- моніторинг та корекція (щомісячні зустрічі команди супроводу);
- критерії успіху та показники прогресу (кількісні та якісні).

3. Формування «Банку ресурсів» освітнього закладу.

Кожен заклад освіти повинен сформувати та регулярно оновлювати базу даних ресурсів для ВПО:

- перелік благодійних організацій та грантових програм для ВПО;
- каталог безоплатних психологічних служб у регіоні;
- список юридичних консультацій з питань статусу ВПО;
- інформацію про програми матеріальної допомоги (підручники, гаджети, харчування);
- мережу волонтерів-наставників та тьюторів.

II. Педагогічний рівень : рекомендації для викладачів.

В освітніх закладах навчання внутрішньо переміщених осіб має відбуватися на засадах впровадження травмоутливого підходу (того, що визнає вплив травми на навчання та адаптує освітній процес відповідно).

Практичне застосування рекомендацій зrealізовується на основі відповідних принципів:

- *Безпеки* (містить передбачувану структура занять, чіткі правила, відсутність несподіваних змін).
- *Вибору* (надання студенту альтернатив у способах виконання завдань та демонстрації знань).
- *Співпраці* (прозорості очікувань, спільного обговорення правил, партнерської взаємодії).
- *Довіри* (дотримання конфіденційності, послідовність дій, щирий інтерес до учня/студента).
- *Розширення прав* (акцент на сильних сторонах, визнання зусиль, підтримка самоефективності).

Алгоритм підготовки педагогів щодо підвищення навчальної успішності та адаптації ВПО містить:

1. Диференційоване навчання для ВПО.

Більшість внутрішньо переміщених осіб мають прогалини у знаннях через переривання навчання та зміненої освітньої траєкторії. Тому пропонуються наступні рівні:

- «Діагностика»: вхідне тестування для визначення зон прогалин (перший тиждень).
- «Місток»: модульні компенсаторні завдання для заповнення критичних прогалин (перший місяць).
- «Інтеграція»: включення ВПО у стандартний освітній процес з підтримкою тьютора.
- Гнучкий дедлайн та альтернативні форми звітності: впровадження системи стандартних та продовжених дедлайнів; дозвіл на альтернативні форми презентації знань (усно замість письмово, проєкт замість тесту); запровадження накопичувальної системи балів з можливістю «перескладання».

Для психологічної безпеки внутрішньо переміщених осіб важливе значення має мова та стиль спілкування педагога. Пропонуємо пам'ятку комунікативного коду педагога при роботі з ВПО.

2. Комунікативний код педагога при роботі з ВПО:

- ✓ Варто: «Я бачу, що ти докладаєш зусиль, і це важливо» (визнання зусиль).
- ✓ Варто: «Якщо тобі потрібен додатковий час – повідом мені» (відкритість).
- ✓ Варто: «Ти не зобов'язаний/зобов'язана розповідати про свій досвід» (кордони).
- ✗ Уникати: «Всі решта встигли – чому ти не встиг/не встигла?» (стигматизуюче порівняння).
- ✗ Уникати: «Розкажи нам про те, що відбувається у твоєму місті» (травматизація).
- ✗ Уникати: «Тобі просто потрібно більше старатися» (знецінення складнощів)

III. Психосоціальний рівень: рекомендації для психологів.

1. Алгоритм протоколу роботи, який охоплює такі вектори:

- Академічний: оцінка навчальної залученості, академічної самоефективності та атрибуційного стилю (чи вважає учень труднощі тимчасовими або постійними);
- Дисоціативний: виявлення ознак відчуження від освітнього процесу, деперсоналізації та порушень концентрації уваги;
- Адаптаційний: оцінка якості соціальних зв'язків у новому середовищі, наявності хоча б однієї довірчої відносини з однолітками;
- Посттравматичний: скринінг симптомів ПТСР із застосуванням PCL-5 (адаптованої версії);
- Темпоральний (оригінальний): оцінка здатності учня/студента планувати майбутнє на різні часові горизонти (тиждень, місяць, рік) як індикатор психологічної стабілізації.

Групові форми психосоціальної підтримки – це структуровані малі групи (6–8 осіб) взаємодопомоги серед ВПО, що поєднують елементи груп підтримки, консультування та спільного навчання.

Формат групових форм: 90-хвилинні зустрічі раз на два тижні впродовж семестру. Теми: навички самодопомоги в стресових ситуаціях, управління тривогою, планування майбутнього, побудова соціальних зв'язків.

3.Профілактика вторинної травматизації педагогів

Педагоги та психологи, які працюють із ВПО, самі піддаються ризику вторинної травматизації.

Рекомендації для закладів освіти: запровадити обов'язкові групи супервізії для педагогів (1 раз на місяць); обмежити навантаження одного спеціаліста кількістю 10–12 ВПО в активному супроводі; забезпечити доступ до зовнішньої психологічної підтримки для персоналу; ввести «дні рефлексії» та навчання з управління стресом у педагогічний календар; індивідуальне консультування за запитом без адміністративної звітності; обов'язкове навчання педагогів техніках саморегуляції (5–7 год. на навчальний рік); впровадити систему «педагогічного партнерства», де кожен педагог, що працює з ВПО, матиме призначеного колегу-ментора для емоційного розвантаження.

IV.Цифровий рівень: технологічна підтримка.

Критичним бар'єром для ВПЛ є цифровий розрив. Відсутність стабільного доступу до інтернету, гаджетів та цифрових компетентностей суттєво знижує академічну успішність.

Рекомендації містять інформацію про:

- *забезпечення пріоритетного доступу до комп'ютерних класів та позичкових гаджетів для внутрішньо переміщених осіб;*
- *організація безоплатних воркшопів з базових цифрових навичок (2–4 заняття);*
- *надання внутрішньо переміщеним особам доступу до освітніх платформ із офлайн-режимом (для зон нестабільного зв'язку);*
- *створення цифрового «Порталу першого дня» – єдиної точки входу з усією інформацією для внутрішньо переміщених осіб;*
- *гнучкість форматів навчання.*

Висновки до розділу 3

Проведене наукове дослідження засвідчує, що однією з найбільш педагогічно вразливих груп здобувачів освіти в умовах сучасної України є внутрішньо переміщені особи. Ця вразливість формується внаслідок системного перетину багатьох взаємопов'язаних деструктивних процесів, якими є: вимушене переривання освітньої траєкторії, хронічний психоемоційний стрес, порушення соціальної ідентичності та прогалини у предметних знаннях, що виникають під час зміни освітнього середовища. Отже, жоден із цих чинників не може бути вилучений, а стандартні педагогічні інтервенції, розраховані на умовно стабільний контингент здобувачів, виявляються недостатніми без нової методичної адаптації.

Теоретичною основою запропонованої системи рекомендацій слугує авторська концепція триєдиної адаптаційної стратегії, що охоплює три

взаємодоповнювальні вектори: резильєнтність (розвиток індивідуальної психологічної стійкості), реінтеграцію (академічне та соціальне включення у нове середовище) та ресурсування (забезпечення доступу до матеріальних, інформаційних і підтримуючих ресурсів). Ця концепція принципово відрізняється від фрагментарних підходів тим, що вимагає синхронної, скоординованої роботи всіх учасників освітнього процесу на чотирьох рівнях: інституційному, педагогічному, психосоціальному та цифровому.

На інституційному рівні ключовим механізмом є створення координаційних центрів підтримки внутрішньо переміщених осіб з чітким розподілом функцій між координатором, психологом, соціальним педагогом та академічним наставником. Це дозволяє уникнути дублювання зусиль і забезпечити цілісний, персоналізований супровід через групові та індивідуальні плани адаптації. На педагогічному рівні обґрунтовано необхідність впровадження травмоутливого підходу, що реалізується через принципи безпеки, вибору, довіри та розширення прав здобувача, а також через систему диференційованого навчання з гнучкими формами контролю. На психосоціальному рівні запропоновано оригінальний діагностичний протокол, що включає темпоральний вектор, а саме: оцінку здатності здобувача до перспективного планування як індикатора психологічної стабілізації. На цифровому рівні окреслено шляхи подолання технологічного розриву, який системно обмежує академічні можливості переміщених осіб.

Суттєвим теоретичним внеском є також концептуалізація проблеми вторинної травматизації педагогі, явища, що досі залишається системно незахищеним у вітчизняній освітній практиці. Запропоновані механізми супервізії, педагогічного партнерства та обмеження навантаження є не лише гуманістично виправданими, а й функціонально необхідними: вигорілий педагог є неефективним ресурсом підтримки.

Загалом результати дослідження доводять, що ефективна підтримка навчальної успішності та адаптації внутрішньо переміщених осіб є можливою лише за умови переходу від ситуативного реагування до системної, науково

обґрунтованої моделі супроводу. Розроблений комплекс практичних рекомендацій може бути використаний у діяльності закладів загальної середньої та вищої освіти, а також фахівцями соціальних служб, що працюють з переміщеними особами, і є підґрунтям для подальшого емпіричного вивчення довготривалої ефективності запропонованих інтервенцій.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз особливостей впливу міграційного переселення на навчальну успішність внутрішньо переміщених осіб підтверджує надзвичайну актуальність в сьогоденні та наукову значущість як в теорії, так і практиці психології.

Основний зміст дослідження відображено в таких положеннях:

1. У науковому дослідженні ми здійснили теоретичний аналіз психологічних та соціальних наслідків міграційного переселення, а також розкрили чинники його впливу на навчальну успішність внутрішньо переміщених осіб.

З'ясовано, що міграційне переселення є багатовимірним явищем, яке охоплює як демографічні та соціально-економічні виміри, такі глибокі особистісні трансформації, своєрідною кризою цінностей, пошуку нового сенсу, а також і посттравматичного зростання.

Визначено, що навчальна успішність є психолого-педагогічним феноменом, який поєднує психологічний вимір, а саме: мотивацію, самооцінку, когнітивні процеси, емоційно-вольову регуляцію і педагогічний, що виявляється у організації освітнього процесу. В умовах вимушеного внутрішнього переміщення саме цей феномен набуває особливої вразливості.

2. Виявлено, що основними чинниками зниження навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб є: психологічні (депресія, тривожність, розлади сну та симптоми ПТСР); соціально-педагогічні (переривання освітньої траєкторії, вимушена зміна закладу освіти, руйнування звичних міжособистісних зв'язків з однолітками і педагогами, адаптація до нового

освітнього довкілля); економічні (зростання рівня бідності, нестабільність, обмежений доступ до матеріальних ресурсів для навчання).

3. Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволяє стверджувати, що навчальна успішність внутрішньо переміщених осіб є полідетермінованим і багатовимірним феноменом, формування якого відбувається під одночасним впливом психологічних та соціально-педагогічних наслідків міграційного переселення. На основі інтегративного підходу нами розроблено авторську теоретичну модель, яка концептуалізує два паралельні потоки наслідків переселення – психологічний (посттравматичний стрес, тривожність, депресивні стани, криза ідентичності) та соціальний (розрив соціальних зв'язків, стигматизація, втрата статусу), як внутрішній і зовнішній виміри впливу на освітню діяльність особи.

Встановлено шість сутнісних характеристик цього впливу: багатовимірність, кумулятивність, опосередкованість, пролонгованість, диференційованість та суперечливість, що підкреслює неможливість зведення проблеми до однофакторного пояснення. Навчальна успішність у розробленій моделі представлена як інтегративний показник, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та соціально-адаптаційний компоненти, а освітній заклад визначено ключовим простором соціальної реінтеграції та психологічного відновлення внутрішньо переміщених осіб.

Відповідно до структури моделі обґрунтовано валідний діагностичний комплекс: таблиці Горбова–Шульте, методика Реана–Якуніна–Бадмаєвої, шкала STAI Спілбергера–Ханіна, опитувальник COPE та методика соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда. Сукупність розроблених теоретичних та методологічних засобів створює надійне підґрунтя для емпіричного вивчення досліджуваного явища й розробки адресних рекомендацій щодо підвищення навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб.

4. Проведене дослідження підтверджує, що внутрішньо переміщені особи є однією з найбільш педагогічно вразливих категорій здобувачів освіти в

сучасній Україні, оскільки їхня освітня ситуація визначається системним перетином взаємопов'язаних деструктивних чинників — переривання навчальної траєкторії, хронічного психоемоційного стресу, порушення соціальної ідентичності та прогалин у предметних знаннях. Встановлено, що стандартні педагогічні інтервенції, орієнтовані на умовно стабільний контингент, є недостатніми без цілеспрямованої методичної адаптації.

Теоретичним підґрунтям розробленої системи рекомендацій слугує авторська концепція триєдиної адаптаційної стратегії, що об'єднує три взаємодоповнювальні вектори: резильєнтність, реінтеграцію та ресурсування. Її принципова відмінність від фрагментарних підходів полягає у вимозі синхронної скоординованої діяльності на чотирьох рівнях: інституційному, педагогічному, психосоціальному та цифровому. Окремим теоретичним внеском є концептуалізація проблеми вторинної травматизації педагогів як системно незахищеного явища, що безпосередньо знижує ефективність освітньої підтримки внутрішньо переміщених осіб.

Отримані результати доводять, що дієва підтримка навчальної успішності внутрішньо переміщених осіб можлива лише за умови переходу від ситуативного реагування до науково обґрунтованої системної моделі супроводу. Розроблений комплекс рекомендацій може бути застосований у закладах загальної середньої та вищої освіти, а також фахівцями соціальних служб і становить основу для подальшого емпіричного вивчення довготривалої ефективності запропонованих інтервенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація та академічна успішність здобувачів освіти в умовах війни: вплив сімейної системи на формування навчальних результатів. ВНМУ. 2024. URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/handle/123456789/11538>].
2. Бичко Г., Терещенко В. (наук. конс. Вакуленко Т.). Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. УЦОЯО. 2023. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
3. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2020. Вип. 11. С. 67–71. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/2970>
4. Міграційний рух населення URL: <https://stat.gov.ua/uk/datasets/mihratsiynnyu-rukhn-naselennya> (дата звернення 20 січня 2026 року)
5. Найдьонова Л. А. Психологічна безпека як ресурс адаптації внутрішньо переміщених осіб. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 11, вип. 13. С. 35–52.
6. Новосад К. Соціальні ризики міжнародної трудової міграції з України : дис. канд. соц. наук.: 22.00. 04. Ужгород, 2018. 275 с.
7. Практикум із загальної психології — ЛНУ імені Івана Франка Філософський факультет Львівського національного університету, 2021. URL: <https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09/PP-1.2.24-Praktykum-z-zahalnoi-psykholohii-2021-1-1.pdf>
8. Прибиткова І. М. Трудові мігранти на ринку праці України. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2002. № 4. С. 154–169.
9. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. ISBN 978-966-189-457-9
10. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи. Київ: Агропромвидав України, 1998. 349 с.

- 11.Чепелєва Н. В., Смульсон М. Л., Зазимко О. В., Гуцол С. Ю. та ін. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ: Педагогічна думка, 2016. 232 с.
- 12.Ященко Е.М., Данилюк.
- 13.Alexeeva, A. Integration of Ukrainian refugees into the life of another country: Psychological aspects. In: Psychology in the Face of the Ukrainian-Russian War: Collection of Abstracts of the Ukrainian-Polish Scientific Conference, May 19-20, 2023 (pp. 75-76). Lviv
- 14.Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46, No. 1. P. 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- 15.Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968. 336 p.
- 16.Fazel M., Wheeler J., Danesh J. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries. *The Lancet*. 2005. Vol. 365. P. 1309–1314.
- 17.Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K.. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*.1989. 56(2), 267–283
- 18.Gullahorn J. T., Gullahorn J. E. An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*. 1963. Vol. 19, No. 3. P. 33–47.
- 19.Carl Rogers, Rosalind Dymond. *Psychotherapy and Personality Change*. Chicago: University of Chicago Press, 1954. 447 p.]
- 20.Krasilova Y., Proskurnia A., Vakulenko O. Psychological adaptation issues among Ukrainian refugees and internally displaced persons during the Russian-Ukrainian war: causes and consequences. June 2024 *SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE*. DOI:10.3280/SR2024-133006].
- 21.Lysgaard S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*. 1955. Vol. 7. P. 45–51.

- 22.Oberg K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7. P. 177–182.
- 23.Ogbu J. U. Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. *Minority status and schooling* / M. A. Gibson, J. U. Ogbu (Eds.). New York: Garland, 1991. P. 3–33.
- 24.Park R. E. Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*. 1928. Vol. 33, No. 6. P. 881–893.
- 25.Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V., & Virchenko, V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 60, 2505–2516.
<https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>
- 26.Samoilov, A., Krupenyna, N., Mukhina, O., Bykova, V., & Remekh, T. Psychological and Pedagogical Aspects of Adaptation of Displaced Ukrainian Children. *Education and Information Technologies*. Retrieved from.2023.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1419640.pdf>
- 27.Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI — Form Y)*. Palo Alto, CA: Mind Garden.1983
- 28.Tedeschi R. G., Calhoun L. G. The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*. 1996. Vol. 9, No. 3. P. 455–471. DOI: 10.1007/BF02103658
- 29.Thomas W. I., Znaniecki F. *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Badger, 1918–1920. Vol. 1–5.