

Міністерство освіти та науки України
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

Баран Вікторії Богданівни

Бакалаврська робота

на тему:

«Підтримка студентів з особливими освітніми потребами під час сучасної
війни в Україні»

спеціальності 053 “Психологія”
освітньо-професійна програма “Психологія”

Виконала студентка
групи ПСЗ-41
Баран Вікторія Богданівна

Підпис

Науковий керівник:
к.п.н., доцент
Яценко Елеонора Михайлівна

Підпис

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 20__ р.
Завідувач кафедри

Підпис

Тернопіль 2026 рік

Зміст

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	6
1.1 Сутнісний зміст основних понять дослідження.....	6
1.2 Нормативно-правові та концептуальні основи розвитку інклюзивної освіти в Україні в умовах воєнного стану	9
Висновки до розділу 1	12
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	14
2.1. Теоретична модель системи підтримки студентів з особливими освітніми потребами під час сучасної війни в Україні	14
2.2. Діагностичний інструментарій дослідження	19
Висновки до розділу 2	27
РОЗДІЛ 3. ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ	29
3.1. Розробка методичних рекомендацій з психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами під час сучасної війни в Україні.....	29
Висновки до розділу 3	36
ВИСНОВКИ	38
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	40

ВСТУП

У сучасних умовах воєнного стану в Україні проблема забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти для студентів із особливими освітніми потребами (ООП) набуває критичного значення. Постійні загрози безпеці, повітряні тривоги, блекауты, вимушене переселення та посилення психологічного напруження створюють додаткові бар'єри для їхнього навчання та соціалізації. Питання підтримки таких студентів сьогодні виходить за межі суто педагогіки, набуваючи критичного психологічного та правового значення. Актуальність роботи зумовлена необхідністю переосмислення існуючих моделей інклюзії та розробки нових стратегій супроводу, які б враховували фактор воєнного стану.

Попри значну кількість теоретичних напрацювань у сфері інклюзивної освіти, питання функціонування комплексної системи підтримки студентів з ООП саме під час сучасної війни потребує детальнішого вивчення. Робота базується на критичному аналізі сучасних наукових підходів, вивченні напрацювань провідних фахівців та врахуванні світових тенденцій і зарубіжного досвіду в галузі інклюзії.

Стан наукової розробки теми. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти в Україні фундаментально обґрунтовані у наукових працях А. Колупаєвої та О. Таранченко, які розглядають інклюзію як ключовий вектор гуманізації сучасного освітнього простору. Питання науково-психологічного супроводу та діагностики осіб із особливими освітніми потребами (ООП) ґрунтовно досліджено у роботах Л. Прохоренко. Специфіка організації освітнього процесу та трансформація соціального середовища закладів вищої освіти в умовах воєнного стану висвітлена у сучасних публікаціях О. Карпенко, Т. Спіріної, М. Лехолетової та І. Нохріної. Проблеми надання психосоціальної підтримки учасникам освітнього процесу в кризових умовах аналізують В. Андрєєнкова, Т. Новак, М. Ярощук та інші дослідники.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні системи підтримки студентів з особливими освітніми

потребами в умовах війни, а також у розробці практичних рекомендацій щодо вдосконалення їхнього психолого-педагогічного супроводу.

Завдання наукового пошуку:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до визначення сутності основних понять дослідження та дослідити нормативно-правові основи розвитку інклюзивної освіти в Україні в умовах воєнного стану.

2. Обґрунтувати та побудувати теоретичну модель системи комплексної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти в умовах сучасної війни.

3. Визначити та охарактеризувати діагностичний інструментарій для емпіричного дослідження психологічного стану та специфічних потреб студентів з ООП в освітньому середовищі.

4. Розробити науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу та підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в реаліях воєнного стану.

Об'єкт дослідження система підтримки студентів з особливими освітніми потребами в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Предмет дослідження зміст, методи та особливості психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП під час сучасної війни в Україні.

Методи дослідження: полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні системи підтримки студентів із особливими освітніми потребами в умовах війни, а також у розробці практичних рекомендацій щодо вдосконалення їхнього психолого-педагогічного супроводу в закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці конкретних методичних рекомендацій для викладачів, психологів та адміністрації ЗВО. Матеріали роботи можуть бути використані для створення безбар'єрного та безпечного середовища, адаптації навчальних планів та надання ефективної психологічної допомоги студентам з ООП у кризові періоди.

Структура випускної кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел(містить 30 найменувань). Загальний обсяг роботи становить 42сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1 Сутнісний зміст основних понять дослідження

Теоретичне обґрунтування системи підтримки здобувачів вищої освіти в умовах сучасної війни вимагає передусім уточнення понятійно-категоріального апарату. Провідним поняттям є «особливі освітні потреби» (ООП), яке згідно із законодавством України визначає особу, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [11, с. 7]. У сучасних реаліях ця категорія значно розширюється за рахунок осіб, які отримали поранення, мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) або стикаються з бар'єрами внаслідок соціальної ізоляції та вимушеного переміщення [25, с. 465].

Питання гуманізації освітнього процесу та стратегії підтримки осіб із ООП перебувають у центрі уваги численних представників вітчизняної та зарубіжної науки.

Важливим аспектом теоретичного аналізу є простеження еволюції наукових поглядів на проблему інклюзії. Тривалий час у науковому дискурсі домінувала медична модель інвалідності, де особа з особливими потребами розглядалася крізь призму її діагнозу або функціональних порушень. У межах цієї моделі інклюзія фактично зводилася до лікування, реабілітації та спроб «виправити» людину для її адаптації до стандартних суспільних норм.

Проте, як зазначає у своїх фундаментальних працях А. А. Колупаєва, сучасна освітня парадигма здійснила перехід до соціальної моделі [13]. Ця концепція докорінно змінює фокус наукового пошуку: проблема більше не вбачається в особливостях самої особи, а переноситься на бар'єри, які існують у навколишньому середовищі — архітектурні, інформаційні, методичні та, що найважливіше, ментальні. У межах соціальної моделі інклюзія розглядається як

процес трансформації системи освіти, де обов'язком закладу є усунення перешкод для повної участі кожного студента в освітньому процесі [13].

Варто наголосити, що саме вища освіта виступає фінальним і критично важливим етапом соціалізації особистості. Якщо на рівні дошкільної чи шкільної освіти інклюзія здебільшого спрямована на загальний розвиток та інтеграцію у групу однолітків, то у закладах вищої освіти вона перетворюється на дієвий інструмент професійної реалізації [3]. Забезпечення інклюзивного середовища у вищій школі дозволяє студенту з особливими освітніми потребами не просто здобути знання, а сформувати професійну ідентичність, що є основою його подальшої економічної незалежності та активної участі в житті громади [8]. Таким чином, інклюзивна вища освіта стає містком між академічним навчанням та повноцінною соціальною інтеграцією фахівця.

Фундаментальні аспекти гуманістичного підходу, що стали підґрунтям для сучасної інклюзії, закладені у працях зарубіжних психологів А. Маслоу та К. Роджерса (орієнтація на особистість), Л. Виготського (концепція соціального розвитку та компенсації), а також Д. Мітчелла, який обґрунтував стратегії доказової інклюзії [6; 19].

Вагомий внесок у становлення вітчизняної системи інклюзивної освіти та визначення її концептуальних основ зробили А. Колупасєва та О. Таранченко [13]. Дослідниці розглядають інклюзію як сучасну освітню парадигму, що базується на принципах недискримінації, визнанні багатогранності людини та забезпеченні рівного доступу до якісних знань [17]. У своїх новітніх працях (2023–2025 рр.) автори акцентують увагу на розбудові інклюзивного освітнього середовища в контексті воєнного часу та повоєнної відбудови, де гнучкість методів навчання дозволяє адаптувати зміст освіти до індивідуальних можливостей кожного здобувача [10].

Згідно із законодавством України, особа з особливими освітніми потребами — це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [17]. В умовах сучасної війни ця категорія здобувачів значно розширюється за рахунок

осіб, які отримали поранення, мають ПТСР або стикаються з бар'єрами внаслідок вимушеного переміщення та соціальної ізоляції [25].

Критично важливим елементом системи підтримки є науково-психологічний супровід. Як зазначає Л. Прохоренко, це цілісна діяльність, спрямована на вивчення особистісного потенціалу дитини чи студента, виявлення особливостей когнітивного розвитку та створення оптимальних умов для їхньої соціалізації [13; 23; 24]. У реаліях війни поняття супроводу трансформується у складнішу категорію — психосоціальну підтримку, яка поєднує академічну допомогу з кризовим консультуванням та психоедукацією для подолання «травми війни» [27].

Трансформацію освітнього середовища та розвиток соціальної активності студентів у ЗВО в період воєнного стану висвітлюють у своїх дослідженнях О. Карпенко, Т. Спіріна та І. Нохріна [27; 25]. Вони наголошують, що середовище закладу має виступати не лише архітектурно безбар'єрним, а й психологічно безпечним простором, який стимулює професійне становлення здобувача. Психологічну підтримку та розвиток резильєнтності (життєстійкості) учасників освітнього процесу в кризових умовах аналізують Т. Новак, М. Ярошук та В. Андрєєнкова [1; 18].

Сутність інклюзивної освіти розглядається як сучасна освітня парадигма, що базується на принципах недискримінації, визнанні багатогранності людини та забезпеченні рівного доступу до знань. Провідні українські дослідники А. А. Колупаєва та О. М. Таранченко наголошують, що інклюзія — це не просто фізичне залучення особи до загального середовища, а створення інклюзивного освітнього середовища, яке через гнучкість методів та тактик забезпечує задоволення індивідуальних потреб кожного здобувача [17, с. 19]. У контексті вищої школи це середовище має виступати фундаментом для професійної та соціальної самоактуалізації особистості.

Критично важливим елементом системи підтримки є психолого-педагогічний супровід. Як зазначає Л. І. Прохоренко, це цілісна діяльність, що спрямована на виявлення особливостей розвитку дитини чи студента та

створення оптимальних умов для їхньої соціалізації [23]. В умовах війни цей термін трансформується у складнішу категорію — психосоціальну підтримку, яка поєднує психологічну допомогу (кризове консультування, психоедукацію) та соціальний супровід [25]. Така підтримка є необхідною для подолання «травми війни», стабілізації емоційного стану та запобігання дезадаптації здобувачів у кризових ситуаціях [18].

Можна вважати, що теоретичний базис дослідження ґрунтується на дитиноцентризмі та системному поєднанні академічної підтримки з глибоким психосоціальним супроводом [17, с. 7]. Це дозволяє розглядати інклюзію як динамічний процес, що в умовах війни вимагає нових професійних якостей від педагогів та адаптивності від освітньої системи загалом.

Отже, вищесказане дає підстави стверджувати, що для ефективної практичної реалізації цих теоретичних засад необхідний міцний правовий фундамент. Оскільки визначені поняття («ООП», «інклюзивне середовище», «освітня послуга») мають бути закріплені на державному рівні, доцільним є перехід до наступного етапу дослідження — аналізу нормативно-правових та концептуальних основ, що регулюють розвиток інклюзивної освіти в Україні саме в умовах воєнного стану, що і буде розглянуто у підрозділі 1.2.

1.1 Нормативно-правові та концептуальні основи розвитку інклюзивної освіти в Україні в умовах воєнного стану

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні пройшло складний шлях еволюції від сегрегаційних моделей до сучасної людиноцентричної парадигми, що базується на принципах недискримінації та визнанні багатогранності особистості. Фундаментом системи виступають Конституція України та базовий Закон України «Про освіту» (2017)[5], який законодавчо закріпив право кожного громадянина на освіту без обмежень та визначив механізми інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, гарантованих державою [11; 17].

Особливе значення для реалізації інклюзії мають статті 19 та 20 Закону «Про освіту» [18], які гарантують створення спеціальних умов для осіб із ООП шляхом належного фінансового забезпечення, застосування універсального дизайну та розумного пристосування. Сучасне законодавство також легалізувало поняття «освітня послуга» та впровадило фінансовий принцип «гроші за дитиною», що дозволило спрямовувати державну субвенцію безпосередньо на потреби конкретного здобувача[5], зокрема на надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг [11 с. 41]. Важливою нормою закону (ст. 76) є функціонування психологічної служби, яка забезпечує соціально-педагогічну підтримку всіх учасників освітнього процесу. Суттєвим кроком стало впровадження у 2021 році (Постанова КМУ № 765) [20] п'яти рівнів підтримки для здобувачів із ООП, що дозволяє диференціювати обсяг допомоги залежно від ступеня освітніх труднощів[11].

Специфіка реалізації вказаних законодавчих гарантій у системі вищої школи регулюється Законом України «Про вищу освіту»[5]. Зокрема, статті 14 та 62 цього Закону безпосередньо покладають на заклади вищої освіти обов'язок щодо створення безпечних та безперешкодних умов для навчання здобувачів із особливими освітніми потребами. Нормативно-правовим підґрунтям для практичної реалізації цих вимог є Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України)[21]. Згідно з цим документом, у ЗВО передбачено створення спеціалізованих служб (або центрів) супроводу, введення посад тьюторів [11, с. 40; 8], а також обов'язкове застосування розумного пристосування [3, с. 63; 13, с. 9]: надання навчальних матеріалів в доступних форматах, адаптацію розкладу та можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії для студента з ООП[12, с. 467].

З початком повномасштабного вторгнення нормативна база була оперативно доповнена актами, що регулюють навчання в умовах воєнного стану. МОН України визначило пріоритетом «забезпечення сталості навчання та викладання» [26], запропонувавши чотири моделі організації освітнього

процесу залежно від безпекової ситуації та місця перебування здобувачів: для тих, хто на безпечних територіях; для внутрішньо переміщених осіб; для тих, хто перебуває за кордоном; та для осіб у зонах бойових дій. Нормативно закріплено право студентів на дистанційну, змішану або екстернатну форми навчання, що дозволяє зберігати безперервність освіти за допомогою платформ Moodle, Classroom та Zoom навіть у кризових умовах [10, с. 135].

Концептуальний вектор розвитку підтримки студентства в кризовий період суттєво розширився завдяки інтеграції освітнього простору вищої школи із Всеукраїнською програмою ментального здоров'я «Ти як?»[2] [25]. У межах нормативно-методичних рекомендацій МОН України щодо організації психосоціальної підтримки в умовах війни, особливий акцент перенесено з суто технічного чи архітектурного супроводу на забезпечення психологічної безпеки [18]. Законодавчо схвалена Національна стратегія безбар'єрності у вимірі вищої освіти почала трактуватися ширше — як усунення психологічних бар'єрів, впровадження кризового консультування на базі психологічних служб ЗВО та стимулювання академічної резильєнтності студентів, що зазнали безпосереднього чи опосередкованого впливу воєнних дій [25;13].

А концептуальною основою розвитку інклюзії в цей період стала Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року (схвалена у червні 2024 р.) [22]. Вона спрямована на створення комфортного, безпечного та безбар'єрного середовища, яке сприяє розкриттю потенціалу кожного учасника освітнього процесу. Окремим вектором виступає стратегія «Безбар'єрна Україна»[22], що передбачає фізичну, цифрову та психологічну доступність освітніх ресурсів, що є критично важливим для мінімізації травматичного досвіду війни та розвитку резильєнтності здобувачів.

Важливою частиною державної політики стала легалізація діяльності асистентів — асистента вчителя та асистента дитини (учня), що забезпечує персоналізовану підтримку та соціально-побутовий супровід безпосередньо в освітньому просторі[10].

Таким чином, сучасна нормативно-правова база України в умовах воєнного стану трансформується від загальних стандартів доступності до комплексних механізмів соціального захисту та психосоціальної безпеки. Ми переконані, що ці законодавчі гарантії у поєднанні з концепцією гуманізації та цифровізації вищої школи створюють необхідне підґрунтя для підтримки студентів із ООП, забезпечуючи їхню резильєнтність, стабілізацію ментального здоров'я та безумовне право на якісну вищу освіту навіть у надскладних умовах воєнного часу [13; 17].

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз та обґрунтовано нормативно-правовий базис проблеми психосоціальної підтримки і супроводу студентів із особливими освітніми потребами (ООП) у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану.

З'ясовано, що сутнісний зміст наукових дефініцій дослідження («особливі освітні потреби», «інклюзивна освіта», «психолого-педагогічний супровід») у сучасних реаліях зазнає суттєвої парадигмальної трансформації. Встановлено теоретичний перехід від медичної моделі інвалідності (орієнтованої на діагноз) до соціальної парадигми, де фокус уваги зміщується на подолання архітектурних, інформаційних та ментальних бар'єрів освітнього середовища. В умовах триваючої війни в Україні категорія «студенти з ООП» значно розширюється за рахунок здобувачів, які зазнали безпосереднього травматичного впливу воєнних дій (фізичні поранення, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), психологічна дезадаптація внаслідок внутрішнього переміщення чи втрати безпеки). Це зумовлює переростання традиційного академічного супроводу у складнішу категорію — комплексну психосоціальну підтримку, інтегровану з розвитком резильєнтності (життєстійкості) особистості.

Визначено, що сучасна нормативно-правова та концептуальна база розвитку інклюзивної вищої освіти в Україні в умовах воєнного стану

оперативно адаптується до викликів кризового часу, трансформуючись у напрямі забезпечення гнучкості освітнього процесу та створення безпечного безбар'єрного простору. Фундаментальні гарантії Конституції України та базового Закону України «Про освіту» деталізуються у Законі України «Про вищу освіту» та профільному Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, які покладають на ЗВО обов'язок впроваджувати розумне пристосування, адаптувати розклади, створювати центри супроводу та залучати тьюторів. Важливим концептуальним кроком стало поєднання Національної стратегії безбар'єрності із Всеукраїнською програмою ментального здоров'я «Ти як?», що дозволило змістити пріоритети державної політики з суто технічного супроводу на забезпечення тривалої психологічної безпеки, надання кризової допомоги та стабілізацію емоційного стану вразливих категорій здобувачів вищої освіти.

Узагальнення теоретичних та нормативних засад дослідження дає обґрунтовані підстави для переходу до наступного етапу наукового пошуку — побудови цілісної теоретичної моделі комплексної системи підтримки студентів із ООП у вищій школі під час війни. Орієнтація на визначені методологічні принципи дозволить у другому розділі підібрати та методично обґрунтовувати валідний діагностичний інструментарій для емпіричного вивчення актуальних психологічних потреб та труднощів здобувачів освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Теоретична модель системи підтримки студентів з особливими освітніми потребами під час сучасної війни в Україні

У сучасних реаліях воєнного стану в Україні проблема забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти для студентів із особливими освітніми потребами (ООП) набула стратегічного та критичного значення. Традиційні підходи до інклюзії, які в мирний час значною мірою зосереджувалися на фізичній доступності (пандуси, універсальний дизайн приміщень) або окремих фінансових пільгах, виявилися недостатніми перед обличчям безпрецедентних викликів війни. Постійні загрози безпеці, повітряні тривоги, блекаут, вимушене переселення та посилення психологічного напруження створюють складне багаторівневе поле бар'єрів, які неможливо подолати точковими чи хаотичними заходами.

Ми вважаємо, що в умовах воєнного часу підтримка студентів із ООП має трансформуватися із набору окремих послуг у цілісну теоретичну модель, яка функціонує як відкрита, динамічна та багаторівнева система. Хаотичні заходи реагування на кризи не здатні забезпечити стабільність освітнього процесу та мінімізувати вплив «травми війни» на ментальне здоров'я молоді. Постає гостра потреба у створенні координованого механізму, який би синхронізував управлінські рішення адміністрації закладу вищої освіти, академічну гнучкість викладацького складу та інтенсивну психосоціальну допомогу фахівців психологічної служби.

Пропонована мною теоретична модель ґрунтується на соціальній моделі інвалідності, де фокус уваги переноситься з діагнозу особи на усунення середовищних бар'єрів — архітектурних, інформаційних, методичних та ментальних. Як зазначають А. А. Колупаєва та О. М. Таранченко, інклюзія сьогодні має трансформуватися у систему «підтримуючого навчання» [11].

Це означає, що інклюзія у вищій школі сьогодні — це не просто фізична присутність студента в академічній групі, а створення гнучкого, безпечного освітнього середовища, яке здатне забезпечити «сталість навчання та викладання» незалежно від місця перебування здобувача чи безпекової ситуації [17].

Системний підхід у межах моделі дозволяє об'єднати зусилля всіх суб'єктів — від ректорату та психологічної служби до викладачів-предметників і самих здобувачів вищої освіти — задля досягнення спільної мети: професійної самоактуалізації особистості та збереження її людського капіталу. Модель постає як інтегрована конструкція, де кожен компонент (нормативний, психологічний, технологічний) працює на підвищення академічної резильєнтності здобувача вищої освіти, дозволяючи йому продовжувати навчання попри травматичні обставини. Таким чином, перехід до системного моделювання підтримки є необхідною умовою для перетворення ЗВО на територію безпеки та рівних можливостей у кризовий період, що є критично важливим для відновлення країни.

Теоретична модель системи підтримки здобувачів вищої освіти з ООП базується на сукупності принципів, які визначають логіку освітньої взаємодії та стратегію діяльності інституції у кризовий період:

- Принцип дитиноцентризму та людиноцентризму. У центрі моделі перебуває студент, його гідність, індивідуальні потреби та потенціал розвитку [13]. Цей принцип передбачає визнання різноманіття як природної норми академічної спільноти, де відмінності особистості розглядаються не як джерело труднощів, а як атрибут реальності, що потребує поваги та створення умов для самоактуалізації [12]. Підтримка орієнтована на розвиток сильних сторін здобувача та формування персоналізованого освітнього маршруту [17].

- Принцип комплексності та системності. Система підтримки розглядається як багаторівнева структура, що інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та управлінські компоненти [13]. Реалізація цього принципу можлива лише через мультидисциплінарну взаємодію та командну

роботу фахівців [7; 25]. Як наголошує Л. Прохоренко, саме технологія командної взаємодії, де психологи, викладачі та адміністрація діють узгоджено, дозволяє створити умови для повноцінної соціалізації особистості та подолання бар'єрів, спричинених кризовими викликами [23].

- Принцип безбар'єрності. Цей принцип є наріжним для інклюзивного простору вищої школи та охоплює створення безпечного середовища у трьох взаємопов'язаних вимірах [11]:

- архітектурна безпека (наявність інклюзивних укриттів та фізична доступність приміщень);
- цифрова доступність (адаптація онлайн-ресурсів та навчальних платформ для осіб із різними порушеннями) [9];
- психологічна безпека, що є критично важливою в умовах війни і передбачає усунення ментальних бар'єрів, недопущення дискримінації та стигматизації студентів, які зазнали травматичного впливу.

- Принцип гнучкості та адаптивності. Здатність системи миттєво реагувати на зміну безпекової ситуації є ключовою для забезпечення «сталості навчання та викладання» [10]. Модель передбачає можливість швидкого переходу на дистанційний чи змішаний формат навчання із використанням адаптивних платформ (Moodle, Zoom, Classroom) та засобів синхронної і асинхронної комунікації. Гнучкість виявляється у можливості коригування навчальних планів, розкладу та методів оцінювання відповідно до психоемоційного стану студента та об'єктивних обставин (блекаути, евакуація) [9].

Визначені принципи формують теоретико-методологічну вісь моделі, дозволяючи поєднати соціальну справедливість, педагогічну рівність та інтенсивну психологічну підтримку в єдиний дієвий інструментарій.

Спираючись на зазначений фундамент, розроблена нами структурно-функціональна модель надання психологічної допомоги, формування життєстійкості та оптимізації освітнього середовища для здобувачів із ООП в умовах війни графічно та змістовно охоплює чотири блоки-компоненти:

1. Цільовий архітектонічний компонент моделі

Цей блок виступає ціннісно-смысловим орієнтиром та концептуальним ядром усієї спроектованої системи супроводу. В умовах воєнного стану генеральна мета моделі зазнає суттєвої трансформації: вона еволюціонує від класичного нормативного забезпечення доступності знань до комплексної стратегії збереження особистісного, психічного та інтелектуального потенціалу молоді[12; 23]. Стратегічними цілями визначено такі вектори:

Захист та стабілізація ментального здоров'я здобувачів: мінімізація деструктивного впливу «травми війни», нівелювання гострих стресових реакцій та профілактика розвитку пролонгованих психопатологічних станів (ПТСР, ускладнене горювання), що є критичним для 60% учасників освітнього процесу в умовах війни.[14;18].

Актуалізація та розвиток резильєнтності (індивідуальної життєстійкості): формування здатності студента з ООП мобілізувати внутрішні ресурси для адаптації та ефективного функціонування попри дію стресогенних тригерів [1].

Сприяння успішній професійній ідентифікації та становленню: забезпечення умов для повноцінного формування професійних компетентностей, що виступає фундаментом подальшої соціокультурної реінтеграції [1].

2. Організаційно-управлінський (академічний) компонент моделі

Організаційно-управлінський компонент покликаний забезпечити нормативно-правове, технологічне та гнучке дидактичне регулювання освітнього процесу в умовах воєнного стану у відповідності до локальних положень Західноукраїнського національного університету. Модель передбачає практичне впровадження таких інструментів:

Диверсифікація та гнучкість моделей організації навчання: оперативне поєднання очної, дистанційної та змішаної форм засвоєння знань залежно від поточної безпекової архітектури[10; 14].

Конструювання індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ): створення гнучких академічних планів для студентів із ООП, які зазнали вимушеного переміщення або пропустили заняття через повітряні тривоги[17; 25].

Інтеграція інституту тьюторства та асистування: персоналізований супровід здобувача з ООП в академічному просторі для вирівнювання стартових можливостей [9].

Оптимізація та адаптація цифрового навчального середовища: модернізація платформ Moodle та GoogleClassroom через інтеграцію асистивних технологій (синтезаторів мовлення, альтернативних текстових форматів) та електронних модулів психологічної самопомоги [9].

3. Психосоціальний (корекційно-розвитковий) компонент моделі

Психосоціальний блок виступає безпосереднім практично-діяльним середовищем для реалізації завдань нашого дослідження. Він спрямований на стабілізацію емоційної сфер здобувачів та трансформацію деструктивного травматичного досвіду за такими напрямками:

Методологічна синергія з Всеукраїнською програмою ментального здоров'я «Ти як?»: впровадження доказових інструментів психологічної самопомоги, технік заземлення та зниження рівня тривожності[2].

Кризове консультування та психоедукаційні інтервенції: організація системи першої психологічної допомоги під час тривог та роз'яснення нормативності специфічних реакцій організму на екстремальні події війни [25; 1].

Реалізація травмоінформованого підходу: застосування спеціалізованих технік для роботи з ускладненим характером горювання, проявами вторинної травматизації та мінімізація ризиків випадкової ретравматизації в академічному процесі[25].

Розвиток академічної резильєнтності через систему групових інтеракцій: проведення тренінгів з управління стресом із відпрацюванням елементів багатовимірної моделі копінг-стратегій BASIC Ph (подолання стресу через шість каналів) та методів арт-терапії (робота з мандалами, глиною, пісочна терапія) [8].

4. Соціально-середовищний компонент моделі

Соціально-середовищний блок зосереджений на мікросоціальних вимірах життєдіяльності університету, нейтралізує соціогенні бар'єри та охоплює такі аспекти [25]:

Розбудова та культивування інклюзивної культури вищої школи: усунення упереджених бар'єрів, недопущення стигматизації здобувачів із ООП, внутрішньо переміщених осіб, а також здобувачів-ветеранів, які повертаються до навчання [23].

Моделювання інтегрованого «безпечного простору»: поєднання архітектурної безбар'єрності критиків з атмосферою глибокої міжособистісної довіри за вектором підтримки «рівний-рівному» [4].

Організація мультидисциплінарної командної взаємодії: синергетична координація зусиль психологічної служби, академічних кураторів, професорсько-викладацького складу, адміністративних підрозділів університету та родини здобувача [7].

2.2. Діагностичний інструментарій дослідження

Організація емпіричного зрізу в межах вивчення особливостей психосоціальної та академічної підтримки здобувачів вищої та фахової передвищої освіти з особливими освітніми потребами (ООП) під час війни вимагає залучення комплексного, валідного та надійного інструментарію. В умовах тривалого воєнного стану організація дослідження ускладнюється наявністю постійних безпекових загроз та високим рівнем інтерналізованої (внутрішньої) психоемоційної напруги респондентів.

Метою дослідження є комплексна оцінка психоемоційного стану здобувачів із ООП, аналіз їхніх індивідуальних запитів щодо оптимізації освітнього простору та перевірка дієвості розробленої моделі через вивчення взаємозв'язків між рівнем резильєнтності та збереженням ментального здоров'я.

Вибірка дослідження сформована з дотриманням принципів репрезентативності та нозологічного різноманіття. До неї увійшли здобувачі вищої та фахової передвищої освіти (всього 86 осіб) із порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату та когнітивними розладами. Окрему групу склали студенти зі статусом ВПО та ті, хто безпосередньо постраждав від бойових дій. Візуалізація запропонованої системи підтримки здобувачів представлена на рис. 2.1 нижче.

Для виявлення індивідуально-психологічних особливостей та рівня психоемоційного напруження здобувачів в умовах воєнного стану було обрано такий інструментарій особистісного компонента:

- Шкала его-резильєнтності (ER89 — Ego-Resiliencyscale, Дж. Блок та А. Кремен). Цей інструментарій дозволяє виміряти рівень его-резильєнтності як відносно стабільної риси особистісної сфери, що визначає загальну гнучкість людини, її здатність успішно адаптуватися до мінливих, стресогенних та непередбачуваних вимог соціуму. Опитувальник складається з 14 тверджень. Високі показники за цією шкалою свідчать про особистісну зрілість, винахідливість та здатність до швидкого відновлення після психоемоційних навантажень [29].

- Експрес-опитувальник ресурсів резильєнтності (на основі багатовимірної копінг-моделі BASIC Ph, Мулі Лахадом). Для проведення аналізу копінг-стратегій було використано опитувальник, побудований на основі 5-бальних оціночних шкал. Респонденту пропонується здійснити оцінку шести потенційних каналів подолання стресу та формування резильєнтності у трьох часових вимірах (стан до початку повномасштабної війни, дійсний актуальний рівень та бажаний рівень розвитку ресурсів). Аналізу підлягають такі шість модальностей моделі BASIC Ph [28]:

1. В (Belief — віра): опора на ідеологічні цінності, віру в перемогу, справедливість чи власну місію;

2. А (Affect — афект, почуття): вираження емоцій через вербалізацію переживань, потребу в любові, безпеці та прийнятті;

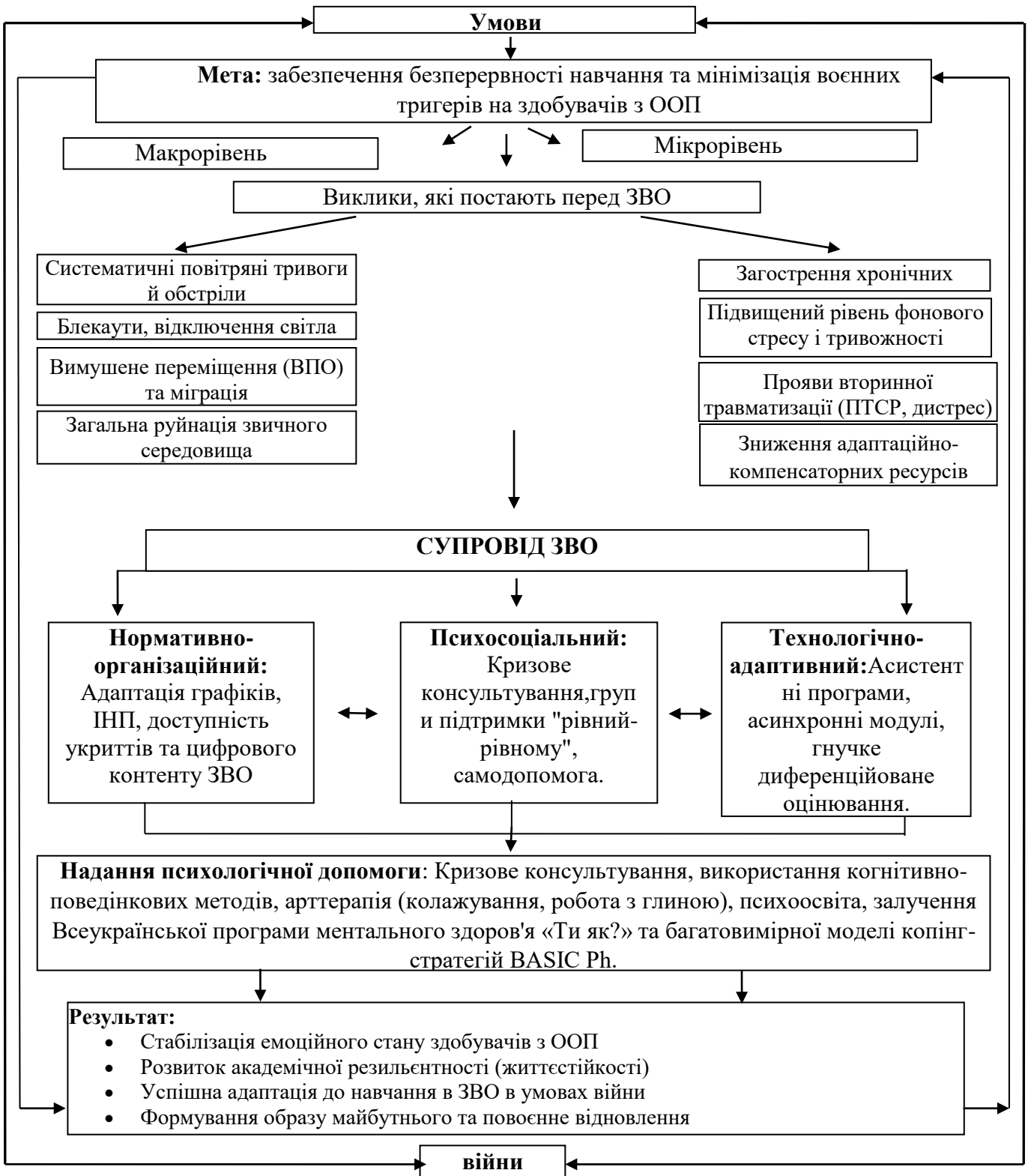


Рис. 2.1. Теоретична модель системи підтримки студентів з особливими освітніми потребами під час війни

3. S (Social — соціальний канал): подолання кризи через залученість у колективну діяльність, спілкування з друзями та взаємопідтримку за принципом «рівний-рівному»;

4. I (Imagination — уява): використання творчості, фантазії, гумору, арттерапевтичних технік (робота з мандалами, глиною, піском) для символічного опрацювання пережитого досвіду;

5. C (Cognition — когнітивний канал): збирання об'єктивної інформації, планування діяльності, раціональний аналіз ризиків, структурування розкладу дня;

6. Ph (Physiology — фізіологічний канал): використання фізичної активності, релаксаційних вправ, технік дихання та заземлення Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», регуляція сну та харчування[2].

Такий зріз унаочнює, які саме канали подолання стресу у здобувача є дефіцитарними (потребують розвитку), а які виступають надійною точкою опори.

- Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS — Hospital Anxiety and Depression Scale, А. Зігмонд та Р. Снайт). Методика застосовується для експрес-діагностики рівнів ситуативної тривожності та наявності депресивних проявів у здобувачів освіти. Опитувальник містить 14 тверджень, що розподілені на дві субшкали («тривога» та «депресія»), і дозволяє диференціювати нормальний, субклінічний та клінічно виражений рівні зазначених станів, що посилюються під впливом чинників війни.

- Шкала оцінки впливу травматичної події (IES-R — Impact of Event Scale-Revised, Д. Вайс та Ч. Мармар). Інструмент спрямований на визначення ступеня вираженості симптомів посттравматичного стресу, викликаного екстремальними подіями воєнного часу. Опитувальник містить 22 пункти й дозволяє оцінити три основні прояви травматичного стресу: інтрузію (нав'язливі спогади, думки, флешбеки), уникання (намагання не думати про

травму та не відвідувати певні місця) та гіперактивацію (дратівливість, безсоння, тривожне очікування загрози).

Методичний інструментарій соціально-середовищного компонента моделі

Метою застосування методів цього блоку є фіксація та якісний аналіз соціальних перешкод, які виникають у процесі соціалізації та інклюзивної інтеграції здобувача в мікросоціум академічної групи в кризовий період[**Помилка! Невідомий аргумент ключа.**]:

- Методика ABCDID (скринінг поведінкових та адаптаційних проявів). Цей інструментарій орієнтований на первинний скринінг та оцінку специфіки поведінкових реакцій здобувача в колективі. Він дозволяє фахівцям психологічної служби, тьюторам та кураторам зафіксувати труднощі у соціальній взаємодії, прояви соціальної дезорганізації чи депресивних станів здобувачів освіти під впливом стресу війни[23].

- Критеріальна рейтингова шкала соціально-академічної адаптації. Експертне оцінювання здійснюється викладачами та кураторами за трьома параметрами особистісного функціонування: «здатність до командної співпраці та взаємодопомоги», «конструктивне врегулювання міжособистісних конфліктів у групі» та «рівень особистісної відповідальності за результати діяльності». Оцінка виставляється за 10-бальною шкалою на основі тривалого спостереження.

- Модифікована анкета аналізу Я-концепції та соціального статусу здобувача з ООП. Спрямована на вивчення особливостей самосприйняття здобувачів освіти, їхніх уявлень про власну академічну спроможність, рівень автономії, наявність почуття меншовартості чи, навпаки, усвідомлення себе як рівноправного та продуктивного суб'єкта діяльності в межах академічної спільноти.

Методичний інструментарій академічного (організаційно-управлінського) компонента моделі

Фокус дослідницької уваги в межах цього компонента зосереджений на вивченні здатності здобувача успішно опанувати професійні компетентності попри дію дестабілізуючих умов зовнішнього середовища:

- Функціональне оцінювання академічної поведінки (за методичними підходами Дж. Йсселдайка та М. Крістенсена). Метод передбачає аналіз взаємодії між стилем викладання науково-педагогічного працівника, специфікою організації поточного освітнього середовища (параметри укриттів, особливості електронного навчання на платформі дистанційної освіти) та реальними показниками академічної залученості здобувача з ООП. Оцінюються такі чинники, як темп викладання контенту, адаптивність навчальних планів та ступінь академічної втоми здобувача [10].

- Метод аналізу продуктів діяльності здобувача. Передбачає вивчення результатів самостійної роботи здобувача освіти, його індивідуальних завдань, творчих та навчальних проєктів, рефератів, есе. Це дозволяє об'єктивно відстежити індивідуальну динаміку академічного поступу та оцінити рівень сформованості професійних знань і вмінь особистості.

- Педагогічна методика «Еквалайзер» (за К. Томлінсон). Застосовується викладачами як інструмент оперативного регулювання рівнів складності навчальних завдань. Методика дозволяє гнучко змінювати параметри дидактичного матеріалу за векторами: «абстрактність — конкретність», «прості кроки — складні алгоритми», «вища швидкість виконання — індивідуальний тривалий темп», забезпечуючи відповідність завдань актуальним психофізичним можливостям здобувача освіти в кризовий момент (наприклад, після тривалого перебування в укритті під час нічної повітряної тривоги) [17].

Процедура та етичні засади дослідження

Загальна процедура констатувального етапу нашого дослідження була розгорнута впродовж трьох послідовних часових фаз:

1. Підготовчо-організаційна фаза: На цьому етапі було здійснено офіційне погодження програми дослідження з адміністрацією закладу освіти, налагоджено контакти з потенційними учасниками вибірки (здобувачами та

викладачами). Було проведено серію попередніх інструктажів, під час яких респондентам у доступній формі було роз'яснено загальну мету емпіричного дослідження та характер діагностичних завдань.

2. Діагностична фаза: Етап безпосереднього анкетування, проведення інтерв'ю та заповнення карт спостереження. В умовах воєнної реальності пріоритетним завданням стало забезпечення безпечного простору (як у фізичному, так і в психологічному вимірах). Це передбачало надання респондентам максимального психологічного комфорту й часу для формулювання відповідей. За потреби діагностичні сесії реалізовувалися в дистанційному форматі з використанням цифрових форм.

3. Аналітична фаза: Охоплює процеси збору заповнених реєстраційних бланків, кодування відповідей, систематизацію результатів спостереження та їхню подальшу математико-статистичну обробку.

Етичний фундамент нашого емпіричного дослідження повністю базується на засадах гуманістичного та людиноцентричного підходів, а також на міжнародних вимогах до проведення досліджень у кризових ситуаціях. У процесі взаємодії з вибіркою нами було неухильно дотримано таких базових етичних нормативів:

- Принцип добровільності та інформованої згоди: Кожен респондент підтвердив свою добровільну згоду. Учасники дослідження були запевнені у тому, що вони володіють правом відмовитися від участі на будь-якому етапі наукового пошуку без жодних негативних наслідків для їхнього подальшого академічного чи соціального статусу.

- Принцип конфіденційності та анонімності: Усі одержані результати використовуються виключно в узагальненому, статистично агрегованому вигляді. Будь-які персональні дані респондентів (прізвища, імена, специфічні медичні діагнози) були вилучені з робочих протоколів та замінені унікальними кодами для забезпечення захисту приватного життя здобувачів.

- Принцип «не зашкодь» та травмоінформований підхід: Зважаючи на високу вразливість досліджуваної вибірки в умовах війни, у процесі

діагностики ми повністю уникали застосування запитань чи методів, здатних спровокувати ефект ретравматизації особистості. Позиція дослідника базувалася на виявленні безумовної уваги, емпатії та поваги до кожного здобувача.

- Етика інклюзивної комунікації: Взаємодія будувалася на засадах толерантності, використання сучасної коректної термінології (People-first language — спочатку людина, потім її нозологія), усунення будь-яких проявів прихованої стигматизації чи дискримінації.

Методи обробки даних

Для забезпечення наукової вірогідності, точності та репрезентативності виявлених емпіричних закономірностей нами передбачено системне поєднання методів кількісного та якісного аналізу первинних даних.

Кількісний (математико-статистичний) аналіз спрямовано на обробку масивів числових даних, одержаних у результаті застосування стандартизованих тестів та оціночних шкал. Він інтегрує використання таких математичних інструментів [30]:

- Методи описової (дескриптивної) статистики: обчислення відсоткових (частотних) розподілів (наприклад, визначення частки здобувачів із різними рівнями тривоги, депресії чи проявами стресу), розрахунок значень середнього арифметичного (M) та стандартного відхилення (SD) для фіксації загальних психологічних тенденцій у межах досліджуваної вибірки.

- Методи порівняльного аналізу: застосування математичних критеріїв розбіжностей (зокрема, t -критерію Стьюдента або U -критерію Манна-Уїтні) для здійснення зіставлення показників психоемоційного стану здобувачів із різними типами порушень, а також для порівняння параметрів успішності здобувачів освіти, які перебувають у різних умовах організації навчання (дистанційне навчання порівняно зі змішаним).

- Методи кореляційного аналізу: розрахунок коефіцієнтів лінійної кореляції Пірсона або рангової кореляції Спірмена для виявлення та оцінки взаємозв'язків між рівнем емоційної резильєнтності особистості, ступенем

вираженості травматичного стресу та реальними показниками її академічної поведінки.

- **Методи графічного представлення даних:** візуалізація виявлених закономірностей за допомогою побудови зведених таблиць, секторних діаграм та гістограм.

Якісний аналіз емпіричного матеріалу орієнтований на сутнісне вивчення та психологічну інтерпретацію суб'єктивного досвіду учасників дослідження. Провідними інструментами якісного аналізу визначено:

- **Метод психологічного контент-аналізу:** виділення та групування за смисловими категоріями інформації, зафіксованої в інтерв'ю та усних опитуваннях здобувачів. Цей метод дозволяє структурувати типи індивідуальних копінг-стратегій здобувачів та виокремити бар'єри психологічного характеру.

- **Аналіз індивідуальних психологічних профілів:** опис та зіставлення окремих випадків для вивчення специфіки взаємодії між рівнем резильєнтності та здатністю до успішної адаптації в екстремальних умовах життєдіяльності.

- **Метод експертної триангуляції:** системне порівняння даних, одержаних із різних джерел інформації (відповіді здобувачів із ООП, оцінки практичних психологів та спостереження викладачів і кураторів), що дозволяє сформулювати цілісний і об'єктивний погляд на систему супроводу.

Окреслений діагностичний комплекс дає змогу всебічно оцінити стан системи підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах війни й виявити проблемні зони, що потребують подальшого корекційного та організаційного втручання.

Висновки до розділу 2

На основі результатів теоретичного моделювання та обґрунтування діагностичного інструментарію сформульовано такі висновки:

1. Обґрунтовано необхідність переходу від фрагментарних послуг до цілісної структурно-функціональної моделі підтримки здобувачів із особливими освітніми потребами (ООП) в умовах війни. Концепція базується на соціальній парадигмі інклюзії, спрямованій на усунення архітектурних, цифрових та ментальних бар'єрів середовища, а не на медичний діагноз особи.

2. Визначено структуру розробленої моделі, що інтегрує чотири взаємопов'язані компоненти: цільовий (стабілізація ментального здоров'я, резильєнтність), організаційно-управлінський (гнучкість освітніх траєкторій, цифрова адаптація), психосоціальний (кризове консультування, травмоінформований підхід) та соціально-середовищний (інклюзивна культура, безпечний простір).

3. Сформовано комплексний психодіагностичний інструментарій, який містить валідні методики оцінки психоемоційного стану (HADS, IES-R) та вивчення копінг-ресурсів особистості за багатовимірною моделлю BASIC Ph. Для аналізу освітнього середовища інтегровано методи функціонального оцінювання академічної поведінки та методику «Еквалайзер» К. Томлінсон.

4. Реалізовано триетапну процедуру дослідження (підготовча, діагностична, аналітична фази) на засадах гуманістичного підходу, травмоінформованого аналізу, принципів добровільності, конфіденційності та етики інклюзивної комунікації (People-first language).

5. Обґрунтовано метод експертної тріангуляції для обробки даних шляхом зіставлення відповідей здобувачів із ООП, психологів та викладачів. Системне поєднання методів кількісного (математико-статистичного) та якісного (контент-аналіз, CaseStudy) аналізу дозволяє отримати об'єктивне аналітичне підґрунтя для розробки прикладних рекомендацій.

РОЗДІЛ 3

ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Розробка методичних рекомендацій з психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами під час сучасної війни в Україні

Результати теоретичного моделювання та емпіричної діагностики, проведеної у попередніх розділах кваліфікаційної роботи, засвідчили, що в умовах воєнного стану підтримка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти з особливими освітніми потребами (ООП) потребує негайного переходу від фрагментарних рішень до системного технологічного підходу. Практичне впровадження розробленої нами структурно-функціональної моделі вимагає інтегрованого поєднання академічної гнучкості, психосоціальної стабілізації та технологічної доступності освітнього середовища [25; 18]. Це стає можливим лише через реалізацію цілісної системи конкретних заходів, де управлінські, педагогічні та психологічні компоненти взаємопідсилюють один одного, забезпечуючи сталість навчання попри кризові виклики зовнішнього середовища.

Ефективний запуск цієї системи вимагає першочергового розгортання організаційно-управлінських стратегій на рівні адміністрації закладу. Саме керівництво закладу вищої освіти (ЗВО) виступає головним гарантом створення безпечних, інклюзивних та адаптивних умов для навчання. Ключовими напрямками діяльності на цьому рівні визначено такі стратегічні кроки:

- Створення безпечного та безбар'єрного простору. В умовах постійних воєнних загроз і повітряних тривог критичного значення набуває облаштування інклюзивних захисних споруд та укриттів [23]. Такі приміщення мають бути не лише архітектурно доступними (наявність нормативних

пандусів, тактильної навігації, відповідна ширина дверних прорізів), а й функціонально пристосованими до тривалого перебування здобувачів із різними нозологіями. Це передбачає забезпечення стабільного Інтернет-зв'язку для безперервності дистанційного навчання, спеціальних зон для психологічного розвантаження та наявність мобільних асистивних засобів (звукопідсилювальної апаратури, луп, збільшувальних приладів) безпосередньо в безпечному місці.

- Інституціалізація системи підтримки. Для ефективної координації зусиль усіх суб'єктів супроводу доцільною є організація на базі ЗВО Центрів психосоціальної підтримки або спеціалізованих інклюзивних хабів [25]. Такі осередки мають стати територією «безпечного простору» (safespace), де здобувачі з ООП, внутрішньо переміщені особи (ВПО) та здобувачі-ветерани можуть отримати оперативну допомогу за принципом «єдиного вікна». Діяльність Центру повинна базуватися на чіткому алгоритмі, що включає первинний моніторинг потреб, оперативну діагностику наявних ресурсів та промоцію послуг у сфері ментального здоров'я.

- Модернізація кадрової політики. Адміністрація закладу має забезпечити системний професійний розвиток науково-педагогічного та допоміжного персоналу через серію обов'язкових тренінгів з основ кризового реагування та надання першої психологічної допомоги (ППД) [1]. Викладачі повинні опанувати навички ідентифікації ознак гострого дистресу та проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у здобувачів освіти, а також оволодіти сучасними методиками травмоінформованого викладання, що дозволяє мінімізувати ризики випадкової ретравматизації під час занять. Водночас важливим аспектом є розвиток психологічної стійкості (резильєнтності) самих педагогів для запобігання синдрому професійного вигорання [27].

- Проактивна співпраця з громадою та неурядовими організаціями (НУО). Для подолання дефіциту внутрішніх ресурсів ЗВО мають активно залучати потенціал громадського сектору й благодійних фондів (наприклад, БФ

«Посмішка», ГО «Ла Страда-Україна» чи міжнародних програм Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ)) [25; 1]. Така взаємодія дозволяє отримати додаткове грантове фінансування для матеріально-технічного переоснащення закладу, залучати профільних зовнішніх експертів для проведення гостьових лекцій та реалізовувати спільні довгострокові проєкти, спрямовані на підвищення соціальної згуртованості.

Реалізація цих організаційних заходів створює стійкий каркас, який дозволяє перейти до безпосередньої адаптації та індивідуалізації навчального процесу на рівні взаємодії викладача та здобувача освіти.

Наступним логічним рівнем реалізації моделі є безпосередня трансформація дидактичного процесу, де викладач виступає модератором індивідуального поступу кожного здобувача. В умовах воєнного стану академічна підтримка має базуватися на філософії Універсального дизайну в навчанні (УДН), що забезпечує гнучкість освітньої програми та методів викладання для всієї аудиторії без необхідності постійних індивідуальних модифікацій [9].

Ключовими методичними стратегіями академічної підтримки визначено такі:

- Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ). Для здобувачів із особливими освітніми потребами, які через об'єктивні воєнні обставини (вимушена евакуація, перебування в зоні активних бойових дій, поранення або тривала медична реабілітація) пропустили частину навчального семестру, викладач спільно з куратором формує персоналізований план навчання [9]. Це передбачає адаптивне коригування термінів виконання підсумкових завдань та вибір оптимального індивідуального темпу опанування матеріалу, що безпосередньо реалізує принцип «сталості навчання та викладання».

- Забезпечення цифрової доступності та асинхронного режиму навчання. Використання систем управління навчанням (Moodle, GoogleClassroom) та платформ відеоконференцій (Zoom, MS Teams) має виходити за межі пасивної трансляції лекцій. Викладачам рекомендується

розробляти електронні курси, що містять завчасно записані короткі відеолекції, презентації з текстовим супроводом та аудіоматеріали, які є доступними для самостійного опрацювання під час блекаутів чи відключень зв'язку. Особливо важливою є мікроструктуризація контенту: навчальний матеріал має подаватися невеликими, логічно завершеними порціями (мікронавчання), щоб запобігти додатковому когнітивному перевантаженню здобувача, який перебуває у стані хронічного стресу.

- Адаптація контенту та використання техніки «легкого читання» (Easy-to-read). Для здобувачів із труднощами сприйняття та переробки текстової інформації доцільно застосовувати техніку спрощення мовних конструкцій, вилучення занадто деталізованих другорядних даних та широке залучення візуальних опор (мультимедійних схем, піктограм, інфографіки). Педагог повинен забезпечити множинні способи представлення матеріалу, надаючи здобувачам можливість вибору зручного формату отримання знань (текстовий, суто візуальний або аудіальний).

- Системне застосування методу «скафолдингу» (Scaffolding). Викладач надає здобувачу тимчасову дозовану допомогу та дидактичні опори (покрокові алгоритми дій, навідні запитання, структуровані картки-підказки), обсяг яких поступово зменшується в міру того, як особа набуває впевненості, автономії та самостійності у виконанні завдань. Це дозволяє штучно створити «ситуацію успіху» та ефективно стимулює розвиток академічної резильєнтності здобувача.

- Впровадження гнучкого та адаптивного оцінювання. Система контролю знань в умовах війни має виконувати виключно стимулюючу та підтримуючу функції, повністю втрачаючи каральний характер. Рекомендується суттєво збільшувати часові ліміти на виконання тестів (особливо після нічних повітряних тривог), зменшувати загальну кількість однотипних завдань за потреби та ширше використовувати альтернативні форми демонстрації результатів навчання (наприклад, замість об'ємного

письмового реферату — усна експрес-презентація або створення короткого відеоролика).

Методична технологізація інклюзії на рівні викладача дозволяє перетворити навчання на гнучку систему, де цифрові інструменти та дидактичні адаптації слугують надійним механізмом збереження внутрішнього потенціалу кожного здобувача.

Діяльність психологічної служби закладу вищої освіти в реаліях воєнного стану стає концептуальним ядром усієї системи інклюзивного супроводу, здійснюючи перехід від загального психологічного консультування до інтенсивних кризових інтервенцій [18]. Психосоціальна стабілізація спрямована на нівелювання наслідків «травми війни» та розбудову особистісних компенсаторних ресурсів здобувачів:

- Кризове консультування та психоедукаційні інтервенції. Важливим є оперативне впровадження алгоритмів негайної допомоги, що дозволяють здобувачу швидко повернути відчуття контролю над власним психоемоційним станом. У межах методології Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» доцільно навчати здобувачів базових технік саморегуляції, таких як глибоке абдомінальне дихання (дихання животом) та техніка заземлення «5-4-3-2-1». Ці експрес-методи допомагають швидко «вимкнути» стан гострої панічної атаки та повернутися до реальності «тут і зараз», що є критично важливим під час перебування в укриттях або під час складання сесійних випробувань в аудиторії.

- Програми арттерапевтичної підтримки. Організація регулярних арттерапевтичних занять (техніки створення мандал, тематичне колажування, пластичне моделювання з глиною, робота з метафоричними асоціативними картами (МАК)) дозволяє здобувачам в екологічній формі відреагувати та виразити пригнічені негативні емоції, які важко піддаються вербалізації [27; 1]. Ефективним інструментом є також створення груп самопомоги за принципом «рівний-рівному», де здобувачі з ООП, ВПО та ветерани мають змогу безпечно

обмінюватися дієвими копінг-стратегіями. Систематичні тренінги зі стресостійкості мають орієнтуватися на розвиток емоційного інтелекту.

- Травмоінформований підхід у міжособистісній взаємодії. Фахівці психологічної служби забезпечують навчання викладацького складу базових принципів комунікації, що запобігають ретравматизації [1; 18]. Зокрема, слід повністю уникати аматорського психологічного «дебрифінгу» — надмірного, деталізованого розпитування здобувача про обставини пережитих травмуючих подій (обстрілів, руйнувань, втрат) без наявності фахового супроводу. Комунікація повинна базуватися на засадах передбачуваності та стабільності: педагог має говорити спокійно, впевнено, чіткими короткими фразами, уникаючи деструктивних порожніх обіцянок на кшталт «все обов'язково буде добре», натомість транслюючи позицію поточної опори.

- Розвиток загальної академічної резильєнтності. Формування життєстійкості особистості відбувається через використання когнітивно-поведінкових прийомів, наприклад, методики «Зупинись і подумай». Вона ефективно навчає здобувача освіти не діяти імпульсивно під впливом гострого стресового чинника, а системно й тверезо оцінювати проблему, встановлювати реалістичні та досяжні цілі на короткий проміжок часу та поетапно планувати алгоритм їхнього досягнення.

Кінцевим етапом, що замикає та інтегрує всі вищеописані рівні моделі, виступає соціальна інклюзія та мікросоціальна взаємодія. Ця компонента підтримки передбачає створення сприятливого, безбар'єрного мікросоціуму всередині безпосереднього оточення здобувача, де кожен учасник відіграє чітко визначену роль у процесі його повноцінної інтеграції в академічну спільноту ЗВО.

Основними суб'єктами мікросоціального рівня визначено такі ланки:

- Роль тьютора та асистента в освітньому просторі. Ці фахівці забезпечують безпосередній індивідуалізований супровід здобувача безпосередньо в освітньому просторі ЗВО [9]. До кола обов'язків асистента входить технічна та фізична допомога в адаптації дидактичних матеріалів

(особливо для осіб із порушеннями зору, слуху чи опорно-рухового апарату) та поточний моніторинг академічного поступу здобувача. Тьютор виступає в ролі ментора, який допомагає особі ефективно «вирівняти» власні стартові можливості з іншими однолітками, не втручаючись при цьому безпосередньо у предметний зміст викладання дисциплін.

- **Культивування інклюзивної культури в академічних групах.** Заходи на рівні факультетів та інститутів мають бути чітко спрямовані на повне подолання суспільної стигми та стереотипів щодо осіб з інвалідністю та ментальною травмою [23]. Створення безпечного середовища в академічній групі передбачає планомірний розвиток толерантності та емпатії у нормотипових здобувачів. Доцільно впроваджувати спільні соціокультурні проєкти та заходи, які б демонстрували сильні сторони та унікальні таланти здобувачів із ООП, сприяючи їхньому визнанню як рівноправних та продуктивних членів університетської спільноти.

- **Партнерство з родиною як мікросоціальним ресурсом.** Сім'я розглядається як фундаментальний, первинний ресурс підтримки здобувача освіти. Психологічній службі та кураторам груп необхідно створювати канали постійного двостороннього зворотного зв'язку між університетом та батьками (або законними представниками) для чіткої координації зусиль у критичних ситуаціях (наприклад, під час тривалого медичного лікування чи раптового загострення психоемоційного стану). Спільна консолідована робота з родиною допомагає сформуванню у здобувача позитивну Я-концепцію та впевненість у власних силах.

Таким чином, розроблені методичні рекомендації з психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП в умовах воєнного стану доводять, що ефективність підтримки залежить від синергетичної взаємодії всіх чотирьох рівнів: організаційно-управлінського, методичного, психосоціального та мікросоціального. Впровадження запропонованих технологій (зокрема, універсального дизайну, скафолдингу, кризового консультування та експертної триангуляції даних) дозволяє забезпечити не лише архітектурну та цифрову

безбар'єрність ЗВО, а й суттєво підвищує рівень академічної резильєнтності молоді, створюючи надійне практичне підґрунтя для збереження людського капіталу в кризовий період.

Висновки до розділу 3

На основі проведеного дослідження та розробки методичних рекомендацій у третьому розділі, сформульовано такі висновки:

Обґрунтовано, що в умовах воєнного стану вдосконалення системи підтримки студентів із ООП потребує переходу від фрагментарних рішень до системного технологічного підходу. Побудована модель постає як інтегрована конструкція, де управлінські, педагогічні та психосоціальні заходи взаємопідсилюють один одного, забезпечуючи стійкий баланс між індивідуальними потребами здобувача та ресурсними можливостями закладу вищої освіти (ЗВО). Такий підхід дозволяє реалізувати базові принципи інклюзивної парадигми — рівність, доступність та розвиток потенціалу кожного студента попри екстремальні виклики війни.

Визначено стратегічну роль адміністрації ЗВО у створенні безпечного та безбар'єрного освітнього середовища, що включає облаштування інклюзивних укриттів, інституціалізацію підтримки через створення спеціалізованих центрів та реалізацію травмоінформованої кадрової політики. Встановлено, що системна підготовка персоналу до кризового реагування та надання першої психологічної допомоги є фундаментом для формування «безпечного простору» в університеті. Важливим ресурсом розвитку інфраструктури визначено синергію закладу освіти з неурядовими та міжнародними організаціями.

З'ясовано, що академічна підтримка на рівні викладача має базуватися на принципах універсального дизайну та індивідуалізації освітніх траєкторій. Забезпечення «сталості навчання та викладання» досягається через цифровізацію контенту на платформах Moodle, Classroom та Zoom, використання технік «легкого читання», візуалізацію матеріалів та

впровадження методів «скафолдингу» (підтримуючої дії). Гнучке та стимулююче оцінювання результатів навчання визначено як критичний чинник збереження мотивації та академічної успішності студентів у стані хронічного стресу.

Доведено, що психосоціальна стабілізація та розвиток резильєнтності є ключовим складником професійного та особистісного становлення студентів із ООП під час війни. Впровадження алгоритмів кризового консультування, технік саморегуляції (у межах програми «Ти як?») та арттерапевтичних занять дозволяє мінімізувати вплив травматичного досвіду та запобігти розвитку ПТСР. Формування академічної резильєнтності через когнітивні стратегії та групи підтримки «рівний-рівному» сприяє відновленню здатності здобувачів бачити перспективу власного майбутнього.

Встановлено, що успішність соціальної інклюзії залежить від ефективності мультидисциплінарної взаємодії та партнерства з родиною студента. Роль тьюторів та асистентів визначена як центральна у «вирівнюванні» можливостей здобувачів безпосередньо в освітньому процесі. Формування інклюзивної культури в академічній групі та постійний зворотний зв'язок із батьками забезпечують цілісність супроводу та створення підтримуючого мікросоціуму, який є основою для соціальної інтеграції осіб із ООП у повоєнний період.

ВИСНОВКИ

На основі результатів проведеного дослідження, що охопило теоретичне обґрунтування, моделювання та розробку методичних рекомендацій щодо підтримки здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах війни, сформульовано такі загальні висновки:

1. Теоретично обґрунтовано, що в умовах воєнного стану інклюзивна парадигма вищої освіти зазнає суттєвої трансформації, переходячи від нормативного забезпечення доступності до комплексної стратегії збереження людського та інтелектуального капіталу. З'ясовано, що категорія осіб із ООП у сучасних реаліях значно розширюється за рахунок студентів, які отримали поранення, мають симптоми ПТСР або стикаються з бар'єрами внаслідок вимушеного переміщення та соціальної ізоляції. Встановлено, що фундаментом супроводу є соціальна модель інвалідності, яка фокусується на усуненні середовищних бар'єрів, а не на медичних дефіцитах.

2. Розроблено та науково верифіковано структурно-функціональну модель системи підтримки студентів із ООП, яка функціонує як відкрита та динамічна система. Модель інтегрує чотири взаємопов'язані блоки: цільовий (збереження ментального здоров'я та розвиток життєстійкості), організаційно-управлінський (адаптивність та цифровізація), психосоціальний (кризове консультування та стабілізація) та соціально-середовищний (створення безпечного простору та протидія стигматизації). Методологічною основою моделі визначено принципи людиноцентризму, безбар'єрності та травмоінформованого підходу.

3. Обґрунтовано комплексний психодіагностичний інструментарій, спрямований на виявлення актуальних потреб здобувачів та оцінку їхньої академічної резильєнтності. До комплексу включено валідні методики: госпітальну шкалу тривоги та депресії (HADS), шкалу оцінки впливу травматичної події (IES-R) та багатовимірну копінг-модель BASIC Ph.

Встановлено, що діагностика в умовах війни має базуватися на етиці «безпечного простору» та уникати ретравматизації респондентів.

4. Розроблено систему методичних рекомендацій для учасників освітнього процесу, спрямовану на забезпечення «сталості навчання та викладання».

- Адміністрації ЗВО рекомендовано інституціалізувати Центри психосоціальної підтримки, облаштувати функціональні інклюзивні укриття та залучати ресурси міжнародних фондів (ЮНІСЕФ, БФ «Посмішка») для технічного переоснащення.

- Науково-педагогічним працівникам запропоновано технологізацію інклюзії через принципи Універсального дизайну (УДН), використання технік «легкого читання», методу «скафолдингу» та впровадження гнучких індивідуальних освітніх траєкторій на платформах Moodle та Zoom.

- Психологічній службі рекомендовано впровадження технік саморегуляції в межах програми «Ти як?» та розвиток когнітивних навичок подолання стресу за методикою «Зупинись і подумай».

5. Доведено, що успішність соціальної інклюзії залежить від синергії мультидисциплінарної команди (психолога, викладача, тьютора та родини) та формування інклюзивної культури за принципом «рівний-рівному». Встановлено, що перетворення університету на «безпечну гавань» дозволяє студентам із ООП успішно реалізувати професійну ідентифікацію попри травматичний досвід війни, що є запорукою їхньої майбутньої соціокультурної реінтеграції.

Практична значущість роботи полягає у можливості безпосереднього впровадження розробленої моделі та рекомендацій у діяльність закладів вищої освіти для підвищення якості супроводу вразливих категорій студентства під час війни та у повоєнний період відновлення України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєнкова, В. Л., Войцях, Т. В., Гриців, І. П., Мельничук, В. О., Сабліна, Н. О., Флярковська, О. В., Харьківська, Т. А. (2023). Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навчально-методичний посібник. 149 с.
2. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» : офіц. вебсайт. URL: <https://howareu.com/> (дата звернення: 16.05.2026).
3. Гладуш В. А. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 12. С. 41–51.
4. Дзізінська О., Чепурняк Н. Виховний процес та психологічна підтримка як ефективний засіб в закладі освіти. *Збірник наукових праць*. 2024. С. 117–125.
5. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція — Редакція від 01.01.2026, підстава - 4695-IX <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. — 296 с.
7. Карпенко, О. Г., Спіріна, Т. П., Лехолетова, М. М. Міждисциплінарна взаємодія у наданні соціальних послуг вразливим групам населення. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. №1. С. 42–50. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-42-50>.
8. Карпенко, О. Соціальне середовище закладу вищої освіти як умова розвитку соціальної активності студентів. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 3. С. 54–59.
9. Карпенко, О., Спіріна, Т., Нохріна, І. Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти України в період воєнного стану. *Social Work and Education*. 2025. 12(1). С. 33–43.
10. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. – 192 с.
11. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. – 232 с.

12. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
13. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Самміт-Книга, 2009.
14. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період : монографія. Київ, 2025. 450 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). ISBN 978-617-8531-72-0
15. Колупаєва, А. А., &Таранченко, О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник. Атопол, 2015. 182 с.
16. Кононенко, О.І., Прохоренко, Л.І., & Соколова, Г.Б. Психологічний супровід родин, які виховують дітей з особливими потребами: контент-аналіз проблеми. In О.В. Царькова (заг. ред.), Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами : колективна монографія, 2019. (с. 10-22). Мелітополь: Люкс. <https://cutt.ly/dRbeyXg>
17. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.
18. Новак, Т. В., Ярощук, М. В. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в реаліях війни в Україні. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно педагогічної академії імені Тараса Шевченка. 2023. № 17. С. 161–169. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.20>
19. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг.ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.
20. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лип. 2021 р. № 765. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.05.2026).
21. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 лип. 2019 р. № 635. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF> (дата звернення: 16.05.2026).
22. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 черв. 2024 р. № 527-р. URL:<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia->

natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624 (дата звернення: 22.03.2026).

23. Прохоренко, Л.І. Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2019.1(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-1-5>

24. Прохоренко Л. І. Психологічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів: наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів» (8 квітня 2021 р.). Вісник НАПН України. 2021. Т. 3, № 1. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-7>

25. Спіріна, Т., Лехолетова, М., Пінчук, Є. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу в кризових умовах. Social Work and Education, 2025. Vol. 12, No. 3 pp. 463-476. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.14

26. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року : офіц. вебсайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku> (дата звернення: 16.05.2026).

27. Ткачук І., Луценко Ю. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу в закладах професійної освіти. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2019. № 1 (18). С. 156–161. DOI: <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.156-161>

28. Віра як ресурс у моделі BASIC Ph: вогник усередині, який не дозволяє нам згаснути // Центр громадського здоров'я МОЗ України. URL: <https://phc.org.ua/news/vira-yak-resurs-u-modeli-basic-ph-vognik-useredini-yakiy-ne-dozvolyaє-nam-zgasnuti> (дата звернення: 19.05.2026).

29. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с. ISBN 978-617-7745-24-1

30. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. – 234 с.