

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ
ТА БЕЗПЕКИ
Кафедра практичної психології

АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ВЕТЕРАНІВ
ВІЙНИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ ТА ПІДТРИМКА

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
денної форми здобуття освіти
спеціальності 053 «Психологія»
ВІКТОРІЇ ПИЛИПЧУК

Науковий керівник
доцент кафедри практичної психології,
кандидат психологічних наук, доцент
Петро КОЗИРА

Рецензент:
доцент кафедри загальної та соціальної
психології, кандидат психологічних
наук, доцент
Ольга УГРИН

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

« » _____ 2026 р., протокол №

завідувачка кафедри практичної психології

_____ **Галина ОДИНЦОВА**

АНОТАЦІЯ

Вікторія Пилипчук «Адаптація освітнього середовища для дітей ветеранів війни: психологічні потреби та підтримка».

У роботі досліджено психолого-педагогічні умови адаптації освітнього середовища для дітей ветеранів війни з урахуванням їхніх психологічних потреб, травматичного досвіду, рівня соціального самопочуття та особливостей шкільної підтримки. Основна мета роботи полягає у виявленні психолого-педагогічних особливостей соціальної адаптації дітей ветеранів війни в освітньому середовищі та визначенні шляхів її підтримки. Предметом дослідження є психологічні потреби дітей із досвідом травматизації, умови їхньої адаптації та форми супроводу в закладі загальної середньої освіти.

У першому розділі розкрито наукові підходи до проблеми адаптації дітей із військових родин, охарактеризовано психологічні потреби дитини в умовах травматичного досвіду, описано значення освітнього середовища, педагогічної взаємодії, емоційної безпеки та підтримувальної комунікації. У другому розділі подано емпіричне дослідження адаптації дітей військовослужбовців у ЗЗСО. Використано шкалу соціального самопочуття, тест тривожності Спілбергера–Ханіна, опитувальник шкільного клімату та методику суб'єктивного відчуття безпеки. Отримані результати засвідчили знижено-помірний рівень соціального самопочуття, підвищену тривожність і нестійке переживання захищеності в значної частини респондентів. На основі результатів сформульовано педагогічно-психологічні рекомендації щодо створення адаптивного освітнього середовища.

Ключові слова: адаптація, освітнє середовище, діти великої війни, психологічна підтримка, травматичний досвід, соціальне самопочуття, тривожність, шкільний клімат, безпека, педагогічний супровід.

ABSTRACT

Viktoriya Pylypchuk «Adaptation of the Educational Environment for Children of War Veterans: Psychological Needs and Support».

The qualification paper examines the psychological and pedagogical conditions for adapting the educational environment for children of war veterans, taking into account their psychological needs, traumatic experience, level of social well-being and the nature of school support. The main purpose of the paper is to identify the psychological and pedagogical features of social adaptation of children of war veterans within the educational environment and to determine the ways of supporting this process. The subject of the research covers the psychological needs of children with traumatic experience, the conditions of their adaptation and the forms of support provided in a general secondary education institution.

The first chapter presents scientific approaches to the problem of adaptation of children from military families, describes the child's psychological needs under traumatic conditions and characterizes the significance of the educational environment, pedagogical interaction, emotional safety and supportive communication. The second

chapter contains an empirical study of the adaptation of children of servicemen in general secondary education institutions. The research used the Social Well-Being Scale, the Spielberger–Khanin Anxiety Test, the School Climate Questionnaire and the method for measuring subjective sense of safety. The obtained results showed a reduced to moderate level of social well-being, increased anxiety and an unstable sense of protection among a considerable part of the respondents. Based on the empirical findings, psychological and pedagogical recommendations were developed for creating an adaptive educational environment.

Key words: adaption, education environment, children of war veterans, psychological support, traumatic experience, social well-being, anxiety, school climate, safety, pedagogical support .

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	8
1.1. Стан наукової розробки проблеми адаптації дітей з військових родин.....	8
1.2. Психологічні потреби дитини в умовах травматичного досвіду.....	15
1.3. Роль освітнього середовища та педагогічної підтримки в адаптації дітей ветеранів війни.....	23
Висновки до розділу 1.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ	31
2.1. Мета, завдання, методики дослідження та характеристика вибірки.....	31
2.2. Аналіз рівня психологічної адаптації та соціального самопочуття дітей військовослужбовців у ЗЗСО.....	37
2.3. Інтерпретація результатів і педагогічно-психологічні рекомендації для створення адаптивного середовища.....	45
Висновки до розділу 2.....	52
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	57
ДОДАТКИ.....	64

ВСТУП

Актуальність дослідження. Після початку повномасштабної війни в Україні спостерігається різке зростання кількості дітей, чиї батьки брали або беруть участь у бойових діях, що зумовлює кардинальні зміни у структурі освітнього середовища. Сучасна школа стикається не лише з потребою адаптації навчального процесу, а й із необхідністю психологічної підтримки дітей з травматичним життєвим досвідом, сформованим на тлі війни, втрати, поранень або зміни родинного укладу. Такі діти виявляють ознаки тривожності, гіперчутливості до зміни обстановки, мають труднощі у формуванні довірливих контактів з однолітками й педагогами, що впливає на ефективність навчання та соціальну включеність. Порушення звичного життєвого укладу, переїзди, втрата безпечного простору, стрес родини – усе це формує психоемоційне навантаження, яке дитина не завжди здатна опрацювати самотійно.

Шкільне середовище може як пом'якшити ці виклики, так і поглибити їх, якщо в ньому відсутня система психолого-педагогічної підтримки. Проблематика адаптації дітей військовослужбовців виходить за межі класичного розуміння соціальної адаптації, адже включає травматичний компонент, посттравматичні реакції, зміну ієрархії безпеки та базових довірчих зв'язків. Тому адаптаційні моделі мають враховувати контекст війни, ступінь залученості дитини в переживання родини, а також доступ до підтримувальних ресурсів у межах школи. Не менш значущим є і педагогічний компонент – рівень чутливості вчителя, комунікативна культура шкільного колективу, гнучкість освітнього процесу. Усе це вимагає розроблення комплексного підходу до соціально-психологічної підтримки дітей ветеранів війни в освітньому середовищі, що обґрунтовує актуальність дослідження.

Значний внесок у формування методології психосоціальної підтримки зроблено Андрєєнковою В.Л., Войцях Т.В., Сабліною Н.О. та Флярковською О.В., які розглядали вплив воєнних подій на психологічне самопочуття

учасників освітнього процесу. У роботах Бойчука Ю.Д., Палія А.А. і Копача М.П. акцент зроблено на практичних підходах до надання допомоги дітям у кризових ситуаціях. Брайченко Т.В. та Якухіна Н.О. досліджували соціальну адаптацію дітей із родин внутрішньо переміщених осіб, що частково перетинається з темою адаптації дітей військовослужбовців. Аргіропулос Д. і Тарнавська Н. аналізували інклюзивне освітнє середовище як адаптивний простір, де ключову роль відіграє не тільки педагог, а й міжособистісна взаємодія в колективі.

Праці Вишньовського В. та Дембіцького С.С. зосереджуються на феноменології травматичного досвіду, зміні поведінкових реакцій і ризику формування хронічної дезадаптації в умовах війни. Базиль Л.О. та Бульвінська О. розглядають освіту як інструмент миротворення й підтримки національної ідентичності в умовах повоєнної трансформації. Грицик Л.А. конкретизує форми шкільного супроводу дітей учасників АТО, а Гула Р.В. і Лукомська С.О. акцентують на важливості безпеки життєвого простору й взаєморозуміння. Узагальнення цих підходів дозволяє сформулювати модель підтримки, в основі якої – поєднання психологічної чутливості, педагогічної гнучкості та структурної готовності школи працювати з дітьми, які мають досвід травматизації через воєнні обставини.

Мета дослідження.

Виявити психолого-педагогічні особливості соціальної адаптації дітей ветеранів війни в освітньому середовищі та шляхи її підтримки.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан наукової розробки проблеми адаптації дітей з військових родин;
- розкрити психологічні потреби дитини в умовах травматичного досвіду;
- охарактеризувати вплив освітнього середовища та педагогічної підтримки на адаптацію дітей ветеранів війни;
- здійснити емпіричне дослідження рівня адаптації та розробити рекомендації щодо створення адаптивного середовища.

Об'єктом дослідження є процес соціальної адаптації дітей ветеранів війни в умовах загальноосвітнього закладу.

Предметом дослідження є психолого-педагогічні умови адаптації, психологічні потреби дітей із досвідом травматизації та особливості підтримки їх у шкільному середовищі.

Методи дослідження. Теоретичний блок дослідження передбачає використання методів структурно-функціонального аналізу, логіко-понятійної інтерпретації, порівняльного синтезу сучасних підходів до адаптації дітей у кризових обставинах. Емпіричне дослідження реалізовано через застосування методик діагностики адаптаційних процесів: шкали соціального самопочуття, тесту тривожності Спілбергера–Ханіна, опитувальника шкільного клімату, методики «Рівень суб'єктивного відчуття безпеки в класі». Здійснено опис вибірки учнів з родин військовослужбовців, що навчаються у ЗЗСО. Аналіз проводиться із залученням кількісних індикаторів (рівні адаптації, шкали емоційного стану) та якісного інтерпретаційного підходу з подальшим формулюванням психолого-педагогічних рекомендацій. Враховано етичні принципи конфіденційності, добровільності та емоційної безпеки респондентів.

Структура роботи. Робота складається з двох розділів, шести параграфів, висновків і списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Стан наукової розробки проблеми адаптації дітей з військових родин

Формування адаптаційних механізмів у дітей, які пережили досвід військового середовища, становить складну дослідницьку площину, що охоплює міждисциплінарні виміри психолого-педагогічної, соціальної, медичної та нейропсихіатричної галузей. У межах психосоціального підходу, що базується на концепції Е. Еріксона про послідовні етапи психосоціального розвитку, адаптація розглядається як процес активного освоєння нових соціокультурних обставин з одночасною інтеграцією минулого травматичного досвіду. Продуктивна адаптація у дітей з військових родин нерозривно пов'язана з їхньою здатністю до психічної резилієнтності, що визначається як психодинамічний процес стабілізації функціонування особистості попри екстремальний досвід.

Поняття посттравматичного росту, запропоноване Т. Джозефом і Р. Тедомші, у цьому випадку дає змогу осмислювати адаптацію не лише як повернення до попереднього стану, а як потенціал до особистісного розширення через опрацювання кризи. У педагогіці ця тема обговорюється через призму інклюзивного освітнього середовища та компетентнісного підходу до формування здатностей дітей до навчання попри деструктивні зовнішні впливи [2]. У соціальній роботі акцент зміщується до аналізу вразливості та ресурсної підтримки родини, що дозволяє вивчати мікрорівень взаємодій у контексті макрополітичного конфлікту. У клінічній психології та психіатрії адаптаційні порушення дітей військового досвіду розглядаються через структуру DSM-5, де особливу увагу приділено діагностиці комплексного посттравматичного розладу та поведінкових девіацій [6]. У багатьох випадках інтервенції в межах шкільного простору стають єдиним каналом соціалізації, де педагог виступає фасилітатором не лише знань, а й емоційного балансу. Як вказують Андрєєнкова

В.Л. та ін. [1], саме психосоціальне супроводження освітнього процесу дозволяє трансформувати школу у простір безпечної ідентичності. Таким чином, проблема адаптації дітей з військових родин охоплює симбіоз когнітивних, афективних і поведінкових змін, що мають різні проекції у міждисциплінарних підходах, які взаємно збагачують одне одного.

Наявна емпірична база останнього десятиліття свідчить про зростання досліджень, зосереджених на вивченні когнітивної адаптивності дітей з досвідом війни, їхньої емоційної лабільності, схильності до соматизації та тривожних розладів. Одним із чільних напрямів вивчення стала операціоналізація показників адаптивності через валідовані опитувальники, шкали тривожності (STAIC, MASC), шкали депресивних симптомів (CDI, CES-DC) та індикатори психоемоційного напруження. Як зазначають Бойчук Ю.Д., Палій А.А. і Копач М.П. [6], діти з родин військовослужбовців демонструють вищий рівень базової тривожності та особливості поведінки в порівнянні з ровесниками з мирного середовища. Це корелює з високим рівнем захисних механізмів у вигляді витіснення, проекції та ізоляції афекту. Паралельно спостерігається порушення соціальної перцепції: зниження довіри, гіперчутливість до критики, складнощі в інтерпретації невербальних сигналів. У сфері поведінкових проявів найбільше уваги привертає феномен опозиційно-ворожих реакцій, що часто маскують емоційну вразливість.

Як засвідчено в роботах Вишньовського В. [10], адаптаційна дезорганізація в таких дітей проявляється у вигляді імпульсивності, ригідності поведінки, а також труднощів з концентрацією уваги. Значну роль відіграє стиль виховання та рівень батьківської підтримки: амбівалентні моделі взаємодії в родині посилюють емоційні порушення, натомість стабільне прийняття з боку батьків виступає чинником психічної стабілізації. У роботах Брайченко Т.В. та Якухіної Н.О. [8] наголошується, що найкращі результати мають діти, залучені до структурованих програм соціальної адаптації, зокрема тих, що базуються на моделі наративної терапії та колективної рефлексії. У таких випадках знижується рівень проявів агресії, а показники шкільної успішності стабілізуються.

Серед досліджень педагогічного спрямування переважають студії, спрямовані на вивчення адаптивного потенціалу освітнього середовища, з акцентом на інтеграцію дітей з військових родин у загальноосвітній процес. Аргіропулос Д. і Тарнавська Н. [2] описують освітній простір як ключовий простір формування вторинної соціалізації, де реалізуються елементи підтримувальної педагогіки. У межах інклюзивного підходу вивчається здатність освітніх інституцій модифікувати навчальні плани, комунікативні стратегії та психолого-педагогічну підтримку відповідно до особливостей військового досвіду дитини.

Йдеться про створення освітньої екосистеми, де адаптаційні труднощі не маргіналізуються, а трансформуються в механізми розвитку. У роботах Базиль Л.О. [3] аналізується питання освіти як інструмента національного самоствердження та стабілізації ідентичності в умовах воєнного середовища, де дитина з військової родини може виступати провідником колективного травматичного досвіду. Стратегії підтримки, описані Андрєєнковою В.Л. та співавторами [1], зосереджені на реалізації мультикомпонентних програм емоційної гігієни, фасилітації безпечного простору, навчанні навичкам емоційного саморегулювання через методи арттерапії, тілесно орієнтованих практик, а також психодрами. У сфері позакласної діяльності відзначаються ефективність програм соціалізації (гуртки, спортивні секції, ігрові табори), що знижують ризик ізоляції та полегшують інтеграцію у дитячі спільноти [7]. Це дозволяє зберігати психоемоційний баланс та забезпечує середовище структурованої рефлексії, що є особливо значущим у періоди кризового розвитку, зокрема в підлітковому віці. Сучасні педагогічні підходи не обмежуються компенсацією прогалин, а спрямовані на розвиток автономії, ініціативності та здатності дитини до соціального проектування свого майбутнього, попри деструкцію попереднього досвіду. У цьому розрізі модель педагогічного супроводу набуває функцій ресоціалізації, а не лише академічної підтримки.

Значна частина наукових публікацій останніх років зосереджена на аналізі емоційно-поведінкових порушень у дітей військового досвіду та механізмах їх подолання в рамках мультидисциплінарних підходів. У клінічних дослідженнях, подібних до описаних у роботі Ганіної Д. [11], простежується зростання соматоформних симптомів, серед яких домінують розлади сну, апетиту, підвищена втомлюваність, що мають психогенний характер. Зі свого боку, Бондар Т.С. [7] аналізує роль фізичної активності у стабілізації афективної сфери підлітків, доводячи ефективність дозованих навантажень як засобу зниження рівня дистресу. Поведінкові порушення, згідно з даними Вишньовського В. [10], включають широкий спектр проявів від агресивності до регресивних реакцій, які часто розвиваються як наслідок емоційної депривації або гіперопіки. У межах соціальної роботи Горбунова-Рубан С.О. та Вітковська І.М. [12] підкреслюють потребу у створенні системи соціального супроводу, орієнтованої не лише на дитину, а й на її родинне оточення, оскільки динаміка адаптації формується в умовах трикутника «дитина–батьки–соціальне середовище». Як засвідчують дані Батрак О.В. і Тарасенко О.С. [5], освітні заклади в умовах війни виступають не лише просторами знання, а й осередками соціального згуртування, що формують нову ідентичність через практику колективної підтримки.

На цьому тлі актуалізується потреба у системному впровадженні програм медіації, ненасильницької комунікації, а також психологічного супроводу не тільки учнів, а й педагогів, які часто виступають неформальними носіями стабільності в очах дітей. Окрему увагу в дослідженнях приділено тому, як переживання війни змінює типи соціальних ролей у класі: діти з військових родин часто перебирають на себе функції неформальних лідерів або, навпаки, стають ізольованими спостерігачами. Це потребує чутливих діагностичних підходів і гнучких інтервенцій, що враховують особливості мікроклімату класу, конфігурацію міжособистісних зв'язків та наявність латентних конфліктів.

У системі психосоціальної підтримки все більшого значення набуває концепція «допомоги розвитку» як альтернатива класичному підходу до кризових втручань. Йдеться про парадигму, за якої травматичний досвід не лише

опрацьовується, а стає джерелом нових життєвих смислів. У цьому руслі концепція посттравматичного зростання отримує нове прочитання – не як реактивна адаптація, а як цілісний шлях трансформації. Діти, які опинилися в умовах військової деструкції, демонструють підвищену сенситивність до змін у соціальному середовищі, що може як поглибити невротичні реакції, так і стати підґрунтям для прискореного формування емпатії, відповідальності, здатності до колективної дії. У працях Бульвінської О. та Калінічевої Г.І. [9] розглядається феномен адаптації як частина процесу формування нової ціннісної парадигми, що ґрунтується на досвіді війни як точці радикального переосмислення соціального буття. Це має безпосередні проєкції у сфері освітнього планування: формуються програми, орієнтовані не лише на відновлення порушених знань, а на інтеграцію етичної, моральної та громадянської компонент, що відкривають простір для критичного мислення й активної життєвої позиції. Цей підхід корелює з ідеями гуманістичної педагогіки К. Роджерса, де адаптація є наслідком середовища, яке приймає, а не оцінює. У межах шкільної системи це вимагає створення культури толерантності, відкритості та міжособистісної безпеки, що неможливо без активного залучення педагогів до процесу рефлексії власних установок і моделей взаємодії. У цьому сенсі концепція адаптації перестає бути статичною – вона постає як динамічна взаємодія психіки та середовища, де контекст воєнного досвіду не стирається, а набуває символічного значення, стає основою нових соціальних сценаріїв.

Одним із найменш розкритих вимірів у дослідженні адаптації дітей з військових родин залишається шкільне середовище як середовище мікросоціального впливу. Більшість наявних студій зосереджуються на загальних аспектах психоемоційного стану дітей у постстресових умовах, тоді як комплексна оцінка того, як саме освітній простір, педагогічна взаємодія, групова динаміка і структура класної комунікації впливають на процес адаптації, усе ще знаходиться на периферії уваги дослідників. Власне, феноменологія адаптації не може бути повноцінно осмисленою без урахування інституційного контексту, в якому дитина перебуває більшість часу. У межах загальноосвітнього закладу

саме вчитель стає тією фігурою, яка здатна або активізувати адаптаційні ресурси, або, навпаки, консолідувати відчуття відчуження. Робота Грицик Л.А. [14] окреслює лише загальні параметри психологічного супроводу таких дітей, проте залишає поза увагою механізми щоденної педагогічної взаємодії, де найчастіше формуються травматичні або компенсаторні структури сприйняття. Ще меншою мірою досліджено те, як формуються неформальні групи в класі, які ролі в них займають діти з військових родин, і які механізми прийняття або виключення при цьому спрацьовують.

Групова динаміка в освітньому просторі, за відсутності чутливого моделювання, схильна до утворення латентної ієрархії, де військовий досвід дитини може бути або романтизованим, або девіантно інтерпретованим, що однаково ускладнює її інтеграцію. У цьому сенсі педагог постає не лише транслятором знання, а й регулятором символічного клімату класу. І саме ця функція поки що не потрапила в поле системного наукового аналізу. Публікації, зокрема дослідження Єнгаличевої І. [20], хоча й фіксують потребу в соціальній адаптації вразливих категорій, не деталізують, як саме на рівні щоденної практики реалізуються механізми підтримки, які впливи має наратив учителя, які наслідки несе тон його реакцій на травматичні теми. Проблема ще більше загострюється, якщо брати до уваги мультикультурний склад класів, де військовий досвід набуває додаткової політичної або регіональної конотації. У цьому сенсі шкільне середовище стає не нейтральним простором, а динамічною системою соціального кодування, де кожна реакція має тривалий психологічний резонанс. І доки ці чинники залишаються поза рамками формалізованих досліджень, інституційна підтримка адаптації не має реальної опори в емпіричних моделях.

Окремо слід вказати на системну недостатність міждисциплінарних підходів у вивченні адаптації дітей з родин військових. Хоча останні роки відзначаються зростанням кількості досліджень у сфері соціальної роботи, психології та педагогіки, міждисциплінарний обмін методологічними інструментами залишається точковим. Як відзначають Карпенко О.Г., Спіріна Т.П. та

Лехолетова М.М. [26], якісне надання соціальних послуг вразливим групам можливе лише за умов міждисциплінарної взаємодії, однак в освітній площині така синергія досі існує переважно в теоретичних розробках. Дослідження шкільного середовища здебільшого залишаються у межах педагогічної діагностики, в той час як психологічні студії рідко інтегрують аналіз інституційних чинників. Це спричиняє ситуацію, коли педагог отримує рекомендації, що не корелюють із реальними механізмами впливу, а психологи працюють із дитиною ізольовано від контексту, де формується її поведінковий репертуар. Дембіцький С.С. [16], акцентуючи на стресорах війни, зосереджується переважно на індивідуальних симптомах психоемоційного дисбалансу, не досліджуючи, як освітній простір може потенціювати або нейтралізувати ці прояви.

Прогалини спостерігаються і у вивченні типових реакцій учителів на прояви травматизації: рівень їхньої психологічної обізнаності, здатність до емпатійного відгуку, готовність адаптувати педагогічні практики. Водночас, як демонструють Дуля А.В. та Лях Т.Л. [18], навіть у сфері соціальної роботи брак резильєнтності у самих спеціалістів суттєво знижує ефективність допомоги. Це стосується і педагогічного корпусу, який часто працює в умовах перевантаження, недостатньої підготовки до роботи з дітьми в кризі й сам опиняється в стані професійного вигорання. Таким чином, інституційний вимір адаптації потребує розширеного бачення: не лише як підтримки дитини, а як трансформації всієї освітньої системи в напрямі чутливої, гнучкої й фахово оснащеної структури.

Особливо гостро постає питання браку емпіричних досліджень, які б систематично вивчали роль учителя як агента адаптації в умовах війни. Наявні роботи переважно описують загальні підходи до створення безпечного освітнього середовища, однак не фіксують динаміку щоденної педагогічної взаємодії, яка є ключовою у процесі соціального включення дитини. Грицик Л.А. [14] вказує на значущість підтримки з боку вчителя, але не деталізує, якими саме методами, стратегіями, вербальними чи невербальними засобами досягається

ефект прийняття. Водночас шкільна практика показує, що навіть незначні комунікативні помилки можуть актуалізувати у дитини вторинну травматизацію. На рівні мікрокомунікації кожен жест, інтонація чи спосіб реагування стає або сигналом безпеки, або тригером. Проте саме ці аспекти досі залишаються на периферії академічної уваги. Карпенко О. [27] звертає увагу на роль соціального середовища закладу вищої освіти у формуванні активності студентів, але проблема адаптації в шкільному сегменті залишається менш опрацьованою. Це свідчить про концептуальну розірваність дослідницьких фокусів: тоді як вища освіта дедалі частіше розглядається як осередок соціального зростання, шкільний сегмент залишається заручником усталених уявлень про адаптацію як індивідуальну рису, а не взаємний процес.

Тим часом у роботах Дулі А.В. [19] окреслюється потреба розвитку резильєнтності не тільки в дітей, а й у педагогів як суб'єктів соціальної взаємодії. В умовах війни вчитель має виконувати функції не лише викладача, а й фасилітатора, координатора емоційної атмосфери, комунікатора між родиною та інституцією. Без достатнього рівня підготовки та підтримки він не здатен ефективно супроводжувати дитину, що перебуває в складному психоемоційному стані. Ці обставини актуалізують потребу в системному навчанні педагогів базовим навичкам кризової комунікації, емпатійного слухання, виявлення прихованих сигналів тривоги та інтерпретації поведінкових змін. Проте наразі це питання не є інституційно врегульованим і не має сталої практики у формуванні стандартів педагогічної освіти.

1.2. Психологічні потреби дитини в умовах травматичного досвіду

У ситуаціях, коли дитина переживає травматичні події, психічна реальність набуває викривленого, фрагментованого характеру, втрачаючи відчуття цілісності й перманентності. У таких умовах базові емоційні запити дитини набувають не просто важливості, а стають центральними координатами її адаптаційного досвіду. Передусім це стосується потреби в безпеці, яка не лише причетна до фізичного захисту. Вона охоплює цілий спектр переживань,

пов'язаних із стабільністю середовища, сталим емоційним тлом, прогнозованістю поведінки дорослих та обмеженням хаотичних впливів. Порушення цієї потреби проявляється у вигляді гіпервігідливості, соматизацій, нічних жахів, панічних реакцій на різкі звуки або зміну середовища. Діти, позбавлені базової безпеки, часто демонструють регресивні форми поведінки, що є спробою психіки повернутися в етап, коли безпека ще відчувалася, хоча б на рівні тілесної пам'яті. Паралельно з цим активізується потреба в передбачуваності: у структурованому часі, повторюваних ритуалах, послідовних діях дорослих. Ця передбачуваність, навіть у дрібницях, виконує функцію стабілізатора, який створює ілюзію контролю над фрагментованою реальністю. Якщо дорослі не здатні на послідовну поведінку, або самі перебувають у стані тривоги, дитина не має на кого «спертися» у формуванні уявлення про світ як такий, що має логіку, послідовність і межі [16, с. 9].

Третім пластом емоційного запиту виступає потреба в емоційній підтримці – не стільки в логічному поясненні подій, скільки в співпереживанні, тілесному теплі, невербальному контакті. Дитина, яка пережила втрату, евакуацію чи свідчила руйнівні події, не потребує негайних когнітивних інтерпретацій – їй потрібно, щоб її стан був побачений і не відкинутий. Психічна інтеграція травматичного досвіду починається не з розуміння, а з пережитого досвіду співбуття. Нарешті, фундаментальне значення має потреба у визнанні власного досвіду. Це означає право дитини на індивідуальну реакцію: страх, злість, відчай, уникання або замовчування. Дорослі, які намагаються нав'язати «нормальні» форми переживання, фактично відмовляють дитині у праві бути суб'єктом власної історії. Саме ці чотири потреби – безпека, передбачуваність, підтримка й визнання – формують емоційний каркас, на який спирається будь-яка спроба адаптації в умовах нестабільності, транслуючи психіці сигнал: ти не сам, навіть у хаосі.

Найглибший вплив травматичного досвіду виявляється у структурі прив'язаності, адже саме вона визначає базову модель стосунку до іншого й до самого себе. Якщо в період розвитку дитина втратила фігуру прихильності –

через смерть, розлуку, вимушене розлучення чи психологічну відстороненість батьків, – її внутрішня модель взаємодії переформовується на захисний режим. У такому стані мозок дитини працює не на побудову зв'язків, а на уникнення болю. Саме тому в поведінці можуть проявлятися ознаки амбівалентної або індивідуальної прив'язаності. У першому випадку дитина демонструє надмірну залежність від дорослого, тривожне очікування його відмови, гіперчутливість до змін у настрої або поведінці значущих осіб. модель, навпаки, формує дистанційовану, емоційно обмежену взаємодію, де будь-яка форма близькості сприймається як потенційна загроза. Така дитина здається самостійною, але за зовнішньою впевненістю ховається глибока недовіра до світу [6, с. 68].

Третій варіант – дезорганізована прив'язаність – формується тоді, коли джерело турботи є водночас джерелом загрози: дитина не має куди втекти й не має до кого звернутися. У цьому випадку психіка не створює цілісної схеми взаємодії, а лише спорадично реагує на загрози, не виробляючи стабільного патерну поведінки. Усі ці порушення мають наслідки не лише в моменті, а й у довгостроковій перспективі. Вони задають траєкторію емоційного розвитку, обумовлюють схильність до ізоляції, соціофобії, емоційної лабільності чи нарцисичного захисту. Модель прив'язаності, що формувалась на фоні травми, стає фільтром, через який дитина сприймає будь-яку нову взаємодію – навіть ту, яка потенційно є безпечною. Саме тому психотерапевтична робота з такими дітьми потребує не лише модифікації поведінки, а й глибинної реконструкції уявлень про те, що таке зв'язок, що таке взаємність, що таке емоційна відповідь іншого. Без цього неможливе формування довіри до соціуму в майбутньому.

Потреба у відновленні довіри до світу народжується у дитини не як наслідок навчання, а як реакція на досвід повторної безпеки. Це означає, що навіть після пережитої травми дитина має потенціал для реінтеграції, якщо її оточення створить достатньо стабільне середовище, де повторюваність емоційної підтримки зможе витіснити автоматизовані реакції уникання чи недовіри. Важливу функцію тут виконують дорослі, які здатні зберігати емоційну сталість і витримувати проєкції дитини – злість, протест, знецінення.

Лише тоді вдається поступово переписати старі схеми взаємодії на нові. Психологічна безпека формується не з обіцянок, а з дії – з повторень, із ритуалів, із мовчазних підтверджень того, що реакція дорослого буде незмінною, навіть якщо поведінка дитини – хаотична. У дітей, які зазнали порушення прив'язаності, часто спостерігається інверсія базових психоемоційних моделей: вони або надто швидко прагнуть прив'язатися, створюючи ілюзію взаємності, або зовсім відкидають можливість бути в близькості. Перший варіант веде до повторного травмування внаслідок ідеалізації іншого, другий – до самозамикання. І в обох випадках розвивається своєрідна анестезія до ризику: дитина або нехтує потенційною небезпекою, або гіпертрофовано її уникає, що значно ускладнює соціальну адаптацію. Відновлення довіри це тривалий процес, який не має лінійної динаміки. Він передбачає ретельну роботу не лише з емоційною сферою, а й з тілесною пам'яттю, оскільки багато з реакцій, що спровоковані травмою, закорінені не в усвідомленні, а в тілесному досвіді: серцебитті, напрузі, плачі без причини. Саме тому психотерапевтичні підходи, які враховують тілесні та сенсорні рівні (нейропсихологічна інтеграція, соматичний досвід), виявляються особливо ефективними в роботі з дітьми після травматичних подій [9, с. 24].

Емоційна регуляція в умовах травматичного досвіду не може бути зведена до контрольованих технік. У дитини ще не сформовані ті ділянки префронтальної кори, що відповідають за вищі когнітивні функції. Її здатність до саморегуляції прямо залежить від зовнішньої регуляції, яку здійснює значущий дорослий. У цьому полягає суть поняття «афективної співрегуляції». Коли дорослий спокійний, стабільний, емоційно відкритий, дитина автоматично калібрується на його стан. Але коли навпаки – дорослий дратується, демонструє тривожність, уникає контакту – емоційна дезорганізація дитини лише посилюється. В умовах травми базові емоції (страх, сором, гнів) активуються значно швидше, а механізми стримування виявляються заблокованими або перенапруженими. Це призводить до імпульсивної поведінки, тілесних симптомів, неконтрольованого плачу або навпаки – емоційного «завмирання».

Багато дітей у стані посттравматичного стресу використовують захисні механізми дисоціації: вони мовчазні, не виражають емоцій, не пам'ятають певних подій або виявляють відчуття «відстороненості» від власного тіла. Усе це є наслідком неможливості інтегрувати надмірні афективні стани. Саме тому стабілізаційна терапія повинна передувати будь-якому втручанню, яке передбачає актуалізацію травми. Тільки коли базовий рівень регуляції відновлено, дитина здатна до рефлексії, побудови наративу, відновлення суб'єктності. Роль невербальних засобів у цьому процесі надзвичайно висока: малювання, ритмічні рухи, спів, контакт із природою – усе це формує так звану «сенсорну безпеку», яка закріплюється на глибших рівнях нервової системи. Дитина не може розповісти про страх словами, але її тіло відреагує на дотик, колір, інтонацію. І саме ці канали використовуються для відновлення регуляції, яка є фундаментом для подальшої адаптації [4, с. 120].

Досвід травми завжди індивідуальний, навіть якщо обставини здаються загальними. Двоє дітей, що пережили евакуацію з одного й того ж регіону, можуть мати діаметрально протилежні реакції: одна – розгублена, дезорієнтована, інша – гіперактивна й агресивна. Це пояснюється як типом нервової системи, так і якістю попереднього емоційного досвіду. У дітей, які мали надійну прив'язаність до дорослих, навіть у разі травматичної події, адаптація проходить з меншими втратами. Їхнє «ядро» суб'єктності зберігається, навіть якщо периферія руйнується. Навпаки, у тих, хто вже мав досвід відторгнення, нестабільності чи насильства, будь-яка нова подія накладається на попередній біль, посилюючи фрагментацію психіки. У таких випадках спостерігається так звана кумулятивна травма, яка впливає на всі рівні функціонування: емоційний, когнітивний, тілесний. Ці діти часто втрачають здатність до гри – базового механізму інтеграції досвіду в дитинстві. Гра перестає бути безпечною формою освоєння реальності й стає або агресивною, або надміру структурованою, без спонтанності. Водночас такі діти потребують не зменшення навантаження, а специфічної підтримки – не через заохочення, а через стабільну присутність, здатність «бути поруч», не чинячи тиску.

Вихователі, психологи, педагоги мають не тільки дотримуватись інструкцій, а й володіти емпатійною чутливістю – здатністю побачити справжній запит за поведінковими проявами.

Формування резилієнтності у дитини, яка перебуває в умовах травматичного досвіду, неможливо звести до механічного розвитку окремих навичок або реакцій. Йдеться про складний феномен внутрішньої психічної структури, що забезпечує здатність протистояти стресогенним впливам і зберігати функціональність у ситуаціях втрат, руйнувань, психологічної нестабільності. У дитячому віці ця здатність не є вродженою, а формується поступово, у взаємодії з середовищем, насамперед через емоційний контакт із дорослими. Саме завдяки наявності стабільного, емпатійного і послідовного об'єкта прив'язаності дитина отримує базу для розвитку відчуття внутрішньої опори. Якщо цей об'єкт доступний, емоційно надійний, здатний регулювати свої афекти та витримувати афекти дитини, тоді психіка поступово засвоює моделі самозаспокоєння, довіри до власних реакцій і стійкості до невизначеності. В умовах травми резилієнтність не означає відсутності реакції на подію – навпаки, вона передбачає здатність до гнучкої переробки, до рефлексії й переінтеграції досвіду, а не його витіснення чи заперечення. Важливу роль у цьому процесі відіграє якість емоційного контакту: не просто присутність дорослого, а його здатність бути чутливим до стану дитини, не нав'язуючи власного способу переживання. Установлення безпечного емоційного каналу між дорослим і дитиною стає першим кроком до формування психічної стійкості. Через мікроінтеракції – погляд, дотик, інтонацію, ритм мовлення – дитина «зчитує» стан дорослого і регулює власний. Усе це закладає основи для поступового відновлення внутрішньої організації, яка дозволяє не руйнуватися під впливом зовнішнього тиску [22, с. 79].

Окрім емоційної сфери, важливою складовою формування резилієнтності є когнітивне опрацювання травматичного досвіду. У дитини процес осмислення ще не має тієї абстрактності, якої досягає дорослий мозок, тому опрацювання відбувається переважно через символічні форми: гру, малюнок, розповідь,

повторювані ритуали. Коли дорослі допомагають дитині структурувати подію, не знецінюючи її емоцій, а навпаки – називаючи їх, надаючи їм форму, тоді в психіці з'являється можливість інтеграції. Це знижує ймовірність формування внутрішніх блоків, які ускладнюють емоційний розвиток і залишають відкритим неврівноважений афективний контур. Резилієнтна дитина не ігнорує події, не витісняє їх, а має доступ до пережитого досвіду з відчуттям, що цей досвід не зруйнував її цілісності. Для цього необхідна участь дорослого, який здатен ввести дитину в м'яку інтерпретацію: не травмувати повторно описами, але й не створювати ілюзії, що нічого не сталося. Когнітивна обробка – це не інтелектуальне пояснення, а процес символізації: від тілесного переживання – до образу, від образу – до слова, від слова – до історії. Лише так формується наративна ідентичність, у якій дитина починає бачити себе не як жертву хаосу, а як суб'єкта з досвідом, який можна винести назовні. Цей процес має свій темп: форсування лише посилює роздробленість. Важливим є не лише що говорить дорослий, а як саме: тон, темп, міміка – все це або підтримує інтеграцію, або провокує дезорганізацію. Саме тому педагогічні або терапевтичні інтервенції повинні бути налаштовані не на результат, а на присутність, на збереження середовища, в якому дитина поступово сама приходить до актуалізації свого досвіду [18, с. 42].

Підтримка з боку значущих дорослих у ситуації травматизації дитини має не компенсаторний, а трансформаційний характер. Вона не просто зменшує наслідки, а створює нові умови для формування внутрішніх опор. Підтримка не обмежується вербальною участю, а охоплює весь спектр невербальних, контекстуальних і поведінкових взаємодій. Дорослий, який здатен бути поруч – спокійно, неагресивно, стабільно – є для дитини референтною фігурою, завдяки якій навіть хаотичний досвід починає мати межі. У структурі резилієнтності підтримка дорослого виконує функцію зовнішнього «контейнера»: емоційного, когнітивного, тілесного. Це означає, що дорослий утримує афект, допомагає організувати його, дає мову для емоції, розпізнає сенс поведінки, яка на перший погляд здається деструктивною. У цьому процесі важливо уникати позиції

морального судження або педагогічного контролю – це лише поглиблює фрустрацію. Замість цього необхідне емпатійне включення, яке визнає унікальність дитячого переживання й не нав'язує універсальних рішень. Усе, що може дорослий – це бути надійним провідником, а не інтерпретатором чи рятівником. Діти дуже чутливі до автентичності: якщо дорослий симулює спокій, вони це вловлюють; якщо він справді витримує ситуацію – це стає новою опорою. Усе це формує той досвід, на якому базується не лише реакція на поточну травму, а й загальна картина світу: чи є в цьому світі хтось, хто не залишить, хто витримає, хто буде поруч навіть тоді, коли боляче. Саме така підтримка є основою формування довіри до світу, без якої неможливий розвиток резилієнтності [15, с. 78].

Розвиток внутрішніх ресурсів дитини в умовах травматизації не є спонтанним актом, а потребує простору, де вони можуть проявитися, бути поміченими та підтриманими. Це стосується як когнітивних здібностей, так і творчого потенціалу, емпатійності, здатності до самоспостереження. Часто в умовах посттравматичного стану саме ці риси проявляються латентно, приховано за поведінковими проявами. Завдання дорослих полягає в тому, щоб створити умови, у яких дитина не боїться проявити себе, не очікує покарання за вираження емоцій, не стикається з порівняннями або оцінками. У цьому контексті надзвичайно ефективними є ті практики, що включають символічні, креативні форми діяльності: театральні ігри, арттерапія, музика, танець, взаємодія з тваринами або природою. Усе це не є лише формами відпочинку – це способи відновлення контролю над внутрішнім простором через зовнішню дію. Коли дитина починає щось створювати, вона повертає собі відчуття впливу, суб'єктності, здатності до трансформації. Особливо потужним є ефект групових форм взаємодії, де дитина відчуває себе частиною безпечного мікросоціуму, здатного прийняти її в будь-якому стані. Це не лише терапевтичний ефект, а й соціальний – формування відчуття приналежності, яке є однією з базових психологічних потреб. Коли внутрішні ресурси починають проявлятися, зникає відчуття безпорадності. Дитина більше не сприймає себе як пасивного об'єкта

подій, а починає відчувати себе активною істотою, що має право на дію, на помилку, на відновлення. Це радикально змінює не лише поведінку, а й самовідчуття, створює передумови для подальшого розвитку, навіть за умов складного досвіду. Саме так формується справжня резилієнтність – не як набір захисних реакцій, а як глибока внутрішня структура, що дозволяє жити, відчувати, діяти й любити попри все.

1.3. Роль освітнього середовища та педагогічної підтримки в адаптації дітей ветеранів війни

Шкільне середовище для дитини ветерана війни може стати тим першим зовнішнім простором, де вона стикається не з родинною близькістю, а з соціальною взаємодією, яка має інший ритм, інші правила й потребує інакшого формату адаптації. У цьому середовищі формується унікальний мікроконтакт із групою однолітків, де реакції на поведінку дитини вже не мають характеру безумовного прийняття, як у сім'ї, а є частиною соціального зворотного зв'язку. Саме тому для дітей, які мають досвід травматизації, школа може стати як джерелом додаткового стресу, так і ресурсом реінтеграції. Багато в цьому процесі залежить не від самої структури навчання, а від способу організації простору й якості міжособистісних зв'язків у класі [8, с. 97].

Якщо шкільне середовище вибудоване за принципом структурованої безпеки – з передбачуваним ритмом, чіткими, але гнучкими межами, відкритістю до діалогу, – тоді воно може стати для дитини стабілізуючим фактором. Динаміка класу, у якій є можливість для вільного висловлювання, емпатійного слухання та взаємної підтримки, стає майданчиком для поступового відновлення довіри. Не менш суттєвим є стиль взаємодії вчителя з дітьми: його здатність бачити індивідуальність кожного, зчитувати сигнали тривожності, не зводити реакції до «поведінкових порушень». Такий педагогічний стиль не передбачає надмірного контролю, але й не толерує повної дезорганізації: він працює як м'яка рамка, що дозволяє дитині залишатись у межах, але водночас досліджувати себе в них. Усе це створює потенціал для безпечного контакту, де дитина з досвідом

травми не відчувається аномалією, а навпаки – отримує нову можливість бути включеною в середовище без необхідності повністю змінювати себе. Саме через відчуття приналежності до спільноти класу дитина починає повертати здатність до міжособистісної взаємодії, яка була порушена через досвід втрат, розлуки чи нестабільності.

Контакт дитини ветерана з педагогом не є просто навчальним процесом – це контакт із дорослим, який не є членом сім'ї, але водночас має повноваження на вплив, надавання зворотного зв'язку, на структурування поведінки. У таких умовах постать учителя набуває функції посередника стабільності – того, хто своєю послідовною поведінкою, ясністю реакцій, емоційною врівноваженістю задає тон усьому середовищу. У класі, де вчитель не витримує афектів дитини, де інтерпретує її замикання як упертість, або агресивні реакції – як зумисний опір, неможливо побудувати базу для довіри. Навпаки, педагог, який здатен побачити за поведінковими проявами спробу впоратись із внутрішнім розладом, уже створює умову для рефлексії та зміни. Така функція вчителя не передбачає психотерапевтичної ролі, але вона потребує психоемоційної витриманості, професійної інтуїції, гнучкості у прийомах впливу. Через щоденну повторюваність взаємодій – привітання, реакцію на помилку, корекцію поведінки, способи залучення до активності – учитель поступово формує у дитини відчуття передбачуваного середовища. Це не означає жорстких правил – йдеться про емоційну послідовність, про стабільність реакцій дорослого на один і той самий тригер. Якщо дитина знає, що вчитель не змінить своє ставлення в залежності від її успішності, настрою чи кількості зроблених вправ – це формує базу довіри.

А довіра, своєю чергою, дозволяє дитині поступово знижувати рівень гіпертрофованого контролю над собою та відкриватись до нових форм взаємодії. Саме вчитель, як посередник стабільності, здатен не лише заспокоїти, а й моделювати реакції – на складні ситуації, на фрустрацію, на взаємодію з однолітками. Він стає зразком, на якому дитина перевіряє, чи можливе

регулювання емоцій без руйнування, чи можлива відкрита поведінка без небезпеки, чи можна помилятися, не втрачаючи прийняття [21, с. 6].

Коли йдеться про адаптацію дітей ветеранів у шкільному середовищі, важливо враховувати, що ці діти несуть у собі досвід, який не завжди має видимі ознаки. Не всі з них проявляють реакції у вигляді зривів, плачу чи ізоляції. Часто адаптивна поведінка маскує глибоке внутрішнє напруження: діти намагаються бути «зручними», не створювати проблем, залишатись непоміченими. У таких випадках педагог, який має чутливість до мікросигналів – зміни інтонації, тривалого мовчання, відсутності ініціативи – може вчасно підтримати, не доводячи ситуацію до відкритої дезадаптації. У цьому контексті шкільна система потребує не універсальних інструкцій, а гнучких механізмів реагування: системної підготовки вчителів, супервізійної підтримки, можливості для консультування. Учитель, залишаючись наодинці з багаторівневою дитиною, втрачає ресурс і не здатен бути тією точкою стабілізації, якою міг би бути за наявності підтримки. Тому педагогічна підтримка має бути і системною, і особистісною: передбачати як методичне супроводження, так і визнання емоційного навантаження вчителя. Підтримка, яка надається вчителю, транслюється далі – до дітей. Це як ланцюг: стабільність системи підтримує стабільність педагога, а та – стабілізує середовище дитини. Таким чином, освітній простір постає як складна, але гнучка структура, що здатна реагувати не лише на навчальні запити, а й на емоційні, психологічні, соціальні потреби дитини, котра проживає наслідки війни.

Соціальні зв'язки у класі мають унікальний вплив на процес адаптації. Для дитини ветерана війни, яка може мати досвід втрати, розлуки або нестабільності, соціальна інтеграція є не лише завданням розвитку, а й формою відновлення. Якщо дитина входить у середовище, де міжособистісні зв'язки формуються на основі суперництва, фрагментації або знецінення інакшості – її адаптація ускладнюється. Натомість середовище, яке заохочує взаємодопомогу, кооперацію, відкритість, формує нову матрицю контакту. Саме в групі дитина отримує перший зворотний зв'язок про себе з боку однолітків, і якщо цей зв'язок

підтримувальний, а не фруструючий, вона починає відновлювати довіру до інших. Педагог у цьому процесі виконує роль фасилітатора: він не просто організовує урок, а модерує комунікацію, звертає увагу на динаміку групи, реагує на виключення, підтримує включення. У його руках – інструменти непрямих впливів: групові завдання, розподіл ролей, мовленнєві конструкції, які стимулюють або гальмують певні форми поведінки. Дитина, яка відчуває, що може бути почутою, яка має досвід спільної діяльності, де її не знецінюють – отримує реальний шанс на відновлення. Соціальні зв'язки не є лише доповненням до навчального процесу – вони самі є простором психосоціальної інтеграції. Через них дитина отримує нову мову – мову взаємності, участі, впливу. І ця мова, вивчена в безпечному шкільному середовищі, може стати основою для всього подальшого життя в соціумі [5, с. 6].

Педагогічна підтримка дітей ветеранів війни у процесі шкільної адаптації передбачає використання цілісної системи інструментів, що базуються не лише на дидактичній функції освіти, а й на здатності школи виступати середовищем емоційного контейнерування. Діти, які пережили непрямі форми травматизації, пов'язані з бойовим досвідом батьків, часто не демонструють явних поведінкових порушень, але мають високий рівень внутрішньої напруги, емоційної фрустрованості, нестабільності афективних реакцій. У цьому контексті групова арттерапія є ефективним інструментом не лише як психокорекційна практика, а як форма педагогічної взаємодії, що дозволяє безпечним способом активувати процеси символізації. Коли дитина занурена у творчий процес – малювання, колажування, скульптурування або спільне створення образу – вона починає опрацьовувати ті елементи внутрішнього досвіду, які ще не знайшли вербального вираження.

Арттерапевтична діяльність не потребує раціонального пояснення, вона працює на рівні нейросенсорної інтеграції, відновлюючи канали між афективними зонами мозку та кортикальними структурами, що відповідають за мовлення й когнітивну обробку. В умовах школи групова арттерапія також виконує функцію інтеграції дитини в соціальну динаміку класу, формуючи поле

взаємодії без конкуренції й оцінювання. У процесі спільної творчості відбувається опосередковане знайомство з іншими, зниження захисної настороженості, формування нових нейронних шаблонів, де контакт не пов'язаний із загрозою. Педагог, який фасилітує такий процес, не нав'язує тем, не інтерпретує малюнки, а створює простір, де кожен учасник має право бути, створювати, не бути оціненим. Це формує нову внутрішню позицію: дитина починає сприймати себе як того, хто має право на емоційне вираження, не боячись наслідків.

Інструментом, тісно пов'язаним із цим процесом, є техніки ненасильницького спілкування. Цей підхід базується на ідеї, що комунікація має слугувати з'єднанню, а не контролю. В умовах школи, де діти часто взаємодіють у напруженому афективному полі, вчитель має бути провідником комунікативних моделей, які не базуються на домінуванні, іронії, покаранні чи емоційній дистанції. Ненасильницьке спілкування вимагає вміння називати власні почуття, ідентифікувати потреби, формулювати прохання без звинувачення. Для дитини з досвідом травматизації, яка звикла до агресивного або непослідовного середовища, це – принципово новий тип взаємодії. Його важливо не лише навчати, а щодня практикувати: у реакціях на конфліктні ситуації, у відгуках на відповіді, у способі формулювання критики. Педагог, який використовує такий стиль, демонструє, що емоції мають право бути, що їх можна виразити словами, не порушуючи меж іншого. Це закладає у психіку дитини новий патерн – не захищатися агресією або униканням, а шукати зв'язок, виражаючи себе. На практиці це може проявлятися в групових вправах із виявлення емоцій, у роботі з картками почуттів, у театралізованих сценах, де діти пробують реагувати на уявні ситуації без конфронтації. Якщо така комунікативна культура підтримується системно, вона починає проникати й у взаємини між дітьми, знижуючи рівень конфліктності, ізоляції та непорозуміння.

В умовах посттравматичної вразливості дитини принципово важливим є інклюзивний підхід, не в його адміністративному розумінні, а як щоденна педагогічна практика бачення дитини у її цілісності. Ідеться не лише про

наявність адаптаційного супроводу, а про педагогічну філософію, яка визнає право кожного бути іншим. Дитина ветерана війни може мати особливості сприйняття, коливання уваги, знижену толерантність до навантажень або гіперчутливості до певних подразників. Інклюзивний підхід дозволяє не розглядати це як відхилення, а як варіант норми, що потребує іншого ритму, іншої глибини впливу, іншого простору прийняття. У класі, де діти засвоюють, що всі мають право на різний спосіб бути, формується колектив із високим рівнем толерантності, що зменшує ризик соціального виключення. Інклюзія не означає поблажливості – вона вимагає високої професійної чутливості до нюансів, до контекстів, до моментів, коли дитина втрачає контакт або, навпаки, шукає його надмірно інтенсивно. Вчитель у такій моделі не виконує функцію «виправлення», а стає тим, хто бачить внутрішню логіку поведінки дитини, хто запрошує її до участі, не змушуючи, але й не відступаючи. Це повільна, послідовна робота з довірою, з середовищем, із щоденною стабільністю, яка сама по собі є терапевтичною [14, с. 46].

Окремий пласт педагогічного впливу становить навчання емоційного саморегулювання. Більшість дітей не опановують цю навичку автоматично – вона формується в досвіді співрегуляції з дорослими. Але коли дитина тривалий час перебувала в середовищі, де емоційна напруга була високою, а фігура регуляції була відсутня або нестабільна, формування саморегуляції потребує спеціального опрацювання. Шкільне середовище має потенціал бути лабораторією таких навичок: через ігри, групові завдання, мікровправи, де діти вчаться помічати свої емоційні реакції, розрізняти напругу, застосовувати дихальні техніки або тілесні способи заспокоєння. Ці навички можна інтегрувати в щоденну рутину: «емоційний барометр» на початку дня, хвилина дихання після перерви, візуалізаційні вправи перед контрольними. Усе це формує в дітей відчуття впливу на свій стан, знижує рівень реактивності, відкриває можливість вибору в ситуації емоційного піку. Дитина, яка знає, що може впливати на власний стан, перестає боятися власних емоцій, а отже – не потребує агресії або уникання як єдиної стратегії.

Усі перелічені інструменти – арттерапія, ненасильницьке спілкування, інклюзія та розвиток саморегуляції – не є окремими практиками, а створюють єдину тканину шкільного середовища, яке стає не лише місцем навчання, а простором відновлення. Саме така багаторівнева підтримка дозволяє дитині ветерана війни поступово не лише адаптуватися, а й відновити власну суб'єктність. І коли ці інструменти вбудовані не у форму проєкту, а в повсякденну педагогічну культуру, вони починають працювати на рівні профілактики, а не лише реагування. Тоді школа перестає бути місцем, де потрібно виживати, і стає місцем, де можна жити – із своїм досвідом, своїми межами, своїм темпом. І в цьому – справжня педагогіка людяності.

Висновки до розділу 1

В першому розділі розкрито теоретичні засади соціальної адаптації дітей ветеранів війни в освітньому середовищі. Встановлено, що адаптація дитини з військової родини формується під впливом травматичного досвіду, сімейної напруги, тривалої відсутності одного з батьків, змін у звичному способі життя та підвищеної чутливості до тем безпеки. Такий досвід позначається на емоційній регуляції, поведінкових реакціях, здатності довіряти дорослим і підтримувати сталі соціальні контакти з ровесниками.

У процесі теоретичного розгляду з'ясовано, що психологічні потреби дітей ветеранів війни охоплюють передусім потребу в безпеці, передбачуваності, емоційній підтримці, прийнятті й визнанні пережитого досвіду. Дитина, яка перебуває в умовах тривалої психоемоційної напруги, гостро реагує на нестабільність, різкі зміни, непослідовність дорослих, надмірний тиск або байдужість. Саме тому освітнє середовище для таких дітей виступає не лише місцем навчання, а й простором щоденного відновлення психічної рівноваги. Визначено, що педагогічна взаємодія, шкільний клімат, підтримувальна комунікація, емоційна доступність учителя, доброзичливі стосунки в класі та гнучкість освітнього процесу прямо впливають на адаптацію дітей ветеранів

війни. Учитель у такому середовищі виступає стабілізуючою фігурою, яка через послідовність, спокійну інтонацію, повагу до меж дитини й уважність до її стану створює умови для поступового зниження тривожності. Теоретичний розгляд дав змогу встановити, що підтримка таких дітей потребує цілісного підходу, де поєднуються психологічна чутливість, педагогічна гнучкість, безпечна групова взаємодія та системна співпраця школи з родиною.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ

2.1. Мета, завдання, методики дослідження та характеристика вибірки

Мета емпіричного вивчення психологічної підтримки та адаптації дітей ветеранів війни була сформульована як послідовне виявлення тих психоемоційних, соціально-перцептивних і шкільно-комунікативних характеристик, які відображають стан дитини в умовах родинного досвіду воєнної травматизації, зміненої сімейної динаміки та підвищеної чутливості до тем безпеки. Дослідження було побудоване так, щоб перейти від теоретичного розуміння адаптації до її емпіричної фіксації через конкретні психологічні показники: соціальне самопочуття, ситуативну й особистісну тривожність, сприйняття шкільного середовища, суб'єктивне відчуття захищеності, характер переживання підтримки з боку дорослих і ровесників. Цільова орієнтація полягала у вивченні того, як дитина внутрішньо організовує досвід напруги, очікування, невизначеності, розлуки або повернення батька чи матері з війська, а також як цей досвід відбивається на її поведінковій стабільності, навчальній включеності, здатності довіряти середовищу й підтримувати контакт із соціальним оточенням.

У межах емпіричної програми адаптація розглядалася як динаміка психічного пристосування до змінених умов життя, де емоційна регуляція, когнітивна оцінка небезпеки, тілесна напруга, комунікативна відкритість і переживання опори утворювали єдине поле спостереження. Саме тому дослідницька логіка не обмежувалася реєстрацією окремих симптомів, а спрямовувалася на цілісне бачення дитячого стану: як дитина реагує на навчальний простір, як оцінює власну безпеку, як переживає підтримку, як переносить емоційне навантаження в повсякденні шкільні ситуації. Завдання дослідження були підпорядковані цій меті: визначити психодіагностичні маркери адаптації, підібрати валідні методики для вимірювання емоційного й

соціального компонентів, сформувати вибірку дітей із релевантним життєвим досвідом, організувати процедуру збору даних у безпечному форматі та підготувати емпіричний матеріал для подальшої інтерпретації без передчасного оцінювання результатів.

Дослідницька програма була вибудована як послідовна емпірична процедура, у якій кожен інструмент мав власну діагностичну функцію й водночас працював у загальній системі вивчення адаптації. На першому етапі було уточнено понятійне поле: психологічна адаптація дітей військовослужбовців визначалася через здатність дитини зберігати емоційну рівновагу, підтримувати навчальну активність, вступати в соціальні контакти, сприймати школу як простір відносної передбачуваності та переживати хоча б мінімальне відчуття захищеності. Після цього були конкретизовані емпіричні параметри, доступні для вимірювання: рівень тривожності, характер соціального самопочуття, суб'єктивна оцінка шкільного клімату, індивідуальне відчуття безпеки, наявність підтримувальних зв'язків, емоційні реакції на ситуації невизначеності. У межах підготовчої роботи було складено онлайн форму, у якій стандартизовані методики поєднувалися з авторськими запитаннями, спрямованими на м'яке виявлення індивідуального досвіду адаптації. Формулювання добиралися так, щоб не провокувати повторне переживання травматичних подій, не вимагати від дитини деталізації сімейного болю й не переводити дослідження в площину сповіді.

Процедура мала психогігієнічний характер: респонденти отримували зрозуміле пояснення мети опитування, інформацію про добровільність участі, право пропускати дискомфортні запитання та можливість завершити відповідь у будь-який момент. Для дітей шкільного віку така організація мала особливе значення, адже сама форма контакту з опитувальником уже створювала рамку безпеки: дитина не перебувала під прямим тиском дорослого, мала час на відповідь, могла зберігати дистанцію з темою особистого досвіду. Емпіричний матеріал збирався не як набір випадкових відповідей, а як структурована

психодіагностична картина, у якій кількісні показники доповнювалися суб'єктивними смислами.

Вибірку дослідження становили 35 респондентів, які навчалися у закладах загальної середньої освіти та належали до категорії дітей військовослужбовців або ветеранів війни. Така кількість учасників дала змогу організувати емпіричне вивчення у форматі, придатному для первинного психологічного аналізу, з фокусом на глибинному описі станів, а не на широкій статистичній генералізації. До участі залучалися учні, життєва ситуація яких була пов'язана з досвідом служби одного з батьків, тривалою відсутністю дорослого в родині, поверненням із військового середовища, змінами у стилі сімейної комунікації або підвищеною емоційною напругою вдома. Характеристика вибірки враховувала шкільний вік як період інтенсивного формування саморегуляції, соціальної ідентичності, потреби у стабільних стосунках і чутливості до оцінки з боку значущих дорослих.

В дітей цієї групи шкільний простір часто набуває подвійного психологічного значення: він залишається місцем навчання, контакту, щоденної рутини, але також стає середовищем, де проявляються прихована тривога, виснаження, замкненість, подразливість або прагнення здаватися сильним. Саме тому вибірка формувалася з урахуванням того, що адаптація дитини ветерана війни не зводиться до зовнішньої успішності чи дисциплінованої поведінки. Дитина здатна демонструвати нормальну навчальну присутність, виконувати завдання, спілкуватися з ровесниками, але внутрішньо перебувати в стані постійного очікування небезпеки, емоційного стискання або невисловленої напруги. Залучення 35 респондентів дало змогу охопити різні варіанти адаптаційного реагування: від відносно стабільного самопочуття до станів підвищеної тривожності, соціальної вразливості, потреби в додатковій підтримці. Дані збиралися анонімно, із дотриманням етичних норм, конфіденційності та поваги до особистих меж дитини.

Методичний комплекс було сформовано так, щоб кожна методика фіксувала окремий пласт психічного функціонування, а вся батарея створювала

багатокомпонентну картину адаптації (див. табл. 2.1). Шкала соціального самопочуття використовувалася для оцінювання того, як дитина переживає своє місце серед інших, наскільки відчуває прийняття, емоційну включеність, доступність підтримки та загальну задоволеність соціальним середовищем. Через цю шкалу було можливо простежити, чи сприймає учень школу й найближче оточення як простір контакту, або ж як зону напруженої самопрезентації, де потрібно приховувати втому, тривогу, сімейні переживання. Тест тривожності Спілбергера Ханіна було введено для розмежування ситуативної та особистісної тривожності. Такий поділ дав змогу точніше зафіксувати, чи емоційна напруга пов'язана з конкретними обставинами опитування, шкільними подіями, родинними новинами, чи вона вже набула стійкішого характеру й стала звичним фоном психічного реагування.

Опитувальник шкільного клімату застосовувався для оцінки сприйняття навчального середовища: як дитина бачить стосунки з учителями, ровесниками, адміністрацією, наскільки відчуває справедливість, підтримку, передбачуваність правил і відсутність загрозливого тиску. Методика суб'єктивного відчуття безпеки була спрямована на виявлення внутрішнього переживання захищеності, яке для дітей військовослужбовців має тонку психологічну природу: безпека тут пов'язана не лише з фізичною відсутністю небезпеки, а й із наявністю стабільного дорослого, зрозумілих меж, емоційної доступності близьких, можливості говорити про власний стан без страху бути незрозумілим. Авторське онлайн опитування доповнювало стандартизований блок, оскільки дозволяло зафіксувати індивідуальні смисли адаптації: які ситуації дитина переживає найгостріше, у яких моментах відчуває підтримку, що допомагає їй зберігати рівновагу, які форми взаємодії з боку дорослих сприймаються як прийнятні.

Процедура проведення емпіричного дослідження була організована у кілька послідовних кроків, що забезпечували логічний перехід від підготовки інструментарію до отримання первинного масиву даних. Спочатку було визначено змістову рамку дослідження: психологічна підтримка й адаптація дітей ветеранів війни розглядалися через поєднання емоційного, соціального,

шкільного та безпекового вимірів. Після цього було підготовлено діагностичний пакет: стандартизовані методики адаптовано до онлайн формату зі збереженням змісту запитань, інструкцій, шкалювання й порядку відповідей. Авторські запитання розміщувалися після основних методик, щоб дитина спершу увійшла в нейтральніший формат відповідей, а вже потім переходила до індивідуальних уточнень. Перед початком опитування респондентам подавалася вступна інструкція простою мовою: пояснювалося, що відповіді потрібні для кращого розуміння самопочуття дітей, які мають родинний зв'язок із військовою службою, що правильних або неправильних відповідей немає, а кожна реакція відображає особистий досвід. Під час збору даних не застосовувався тиск, не вводилися оцінювальні коментарі, не вимагалось пояснювати відповіді усно. Така організація зменшувала ризик соціально бажаних реакцій, коли дитина прагне відповідати «як треба», демонструючи витримку, силу або байдужість.

Отримані відповіді фіксувалися в електронній таблиці, після чого готувалися до подальшого опрацювання: перевірялася повнота заповнення, коректність шкал, відповідність кожного блоку обраний методики. На цьому етапі результати ще не інтерпретувалися, оскільки завдання підрозділу полягало в описі мети, організації, вибірки та методичного забезпечення. Емпірична частина була проведена як акуратна психологічна процедура, де вимірювання поєднувалося з повагою до вразливого дитячого досвіду, а сама структура опитування підтримувала наукову точність, етичну стриманість і живе розуміння внутрішнього світу дитини.

Організація емпіричної частини вимагала точного врахування психологічної чутливості досліджуваної групи, тому кожен етап взаємодії з респондентами будувався як м'яке входження в досвід, без різких переходів і нав'язливих формулювань. Онлайн середовище виконувало не лише технічну функцію, а й створювало своєрідний «буфер» між внутрішнім світом дитини та дослідницькою процедурою: зменшувалася соціальна напруга, не виникало прямого погляду дорослого, що часто активує механізми самоконтролю та стримування емоцій. Важливою деталлю стала послідовність подання методик:

спочатку ті, що мають нейтральний характер і не торкаються безпосередньо теми тривоги чи небезпеки, далі – інструменти, які поступово наближають до глибших рівнів переживання. Така логіка дозволила уникнути різкого психологічного навантаження й дала змогу дитині самостійно регулювати рівень включеності у процес. Спостерігалася певна ритміка відповідей: на початку відповіді коротші, стримані, іноді навіть формальні; у середині опитування з'являється більша розгорнутість, відчуття довіри до самої форми дослідження; ближче до завершення – знову зростає обережність, ніби дитина повертається до внутрішнього контролю. Цей ритм не фіксувався як показник результату, але враховувався як контекст формування відповідей. Сам процес збору даних виглядав як непомітна для респондента взаємодія, де кожне запитання – це не тиск, а пропозиція позначити свій стан, інколи вперше сформулювати його у словесній формі.

Під час проведення дослідження особлива увага приділялася мовному оформленню інструкцій і формулювань запитань: вони не містили оцінювальних інтонацій, не задавали «правильного» емоційного вектора, не підштовхували до певних відповідей. Лексика добиралася так, щоб зберегти нейтральність і водночас залишити простір для особистісного сенсу. Напружені теми не подавалися прямо – вони були вбудовані в структуру опитувальників через опосередковані формулювання, які дозволяли дитині відповідати без відчуття, що її змушують говорити про щось надто інтимне. Спостерігалось, що навіть у стандартизованих шкалах відповіді набували індивідуального забарвлення: одна й та сама категорія тривожності могла бути наповнена різними переживаннями – від ситуативного хвилювання перед контрольними до глибшого відчуття невизначеності, пов'язаного з родинною ситуацією. Це ще раз підтвердило, що психодіагностика в такій вибірці не зводиться до сухого вимірювання показників, вона вимагає уважного ставлення до смислового поля кожної відповіді. Саме тому авторський блок запитань був не просто доповненням, а окремим інструментом, який дозволяв зафіксувати ті нюанси, що не потрапляють у шкали: інтонацію переживання, приховані акценти, спосіб опису

власного стану. У деяких відповідях з'являлася характерна стриманість, іноді навіть короткі, обірвані формулювання, які не розкривали змісту, але самою своєю формою сигналізували про внутрішнє напруження або небажання торкатися певних тем.

2.2. Аналіз рівня психологічної адаптації та соціального самопочуття дітей військовослужбовців у ЗЗСО

За результатами емпіричного вимірювання, проведеного серед 35 учнів закладів загальної середньої освіти, рівень психологічної адаптації та соціального самопочуття дітей військовослужбовців оцінювався за шкалою з максимально можливим значенням 125 балів. Такий формат дав змогу перевести суб'єктивні переживання школярів у кількісну площину: кожен отриманий бал фіксував не абстрактне «самопочуття», а ступінь емоційної стабільності, соціальної включеності, відчуття підтримки, сприйняття шкільного простору та внутрішньої безпеки. Загальна вибірка становила 35 респондентів, тобто 100% досліджуваної групи. Для практичного аналізу було виокремлено фрагмент індивідуальних результатів семи учнів, що становить 20% від усієї вибірки: $7 : 35 \times 100 = 20\%$. У цьому фрагменті зафіксовано такі показники: 25, 50, 65, 25, 40, 60 і 45 балів зі 125 можливих.

Сумарний показник за сімома респондентами дорівнює 310 балів; середнє арифметичне становить 44,29 балів: $310 : 7 = 44,29$. У відсотковому вираженні середній рівень за цим фрагментом дорівнює 35,43% від максимально можливого результату: $44,29 : 125 \times 100 = 35,43\%$. Такий показник відображає знижено-помірний рівень психологічної адаптованості, де збережене базове функціонування в шкільному середовищі поєднується з емоційною напругою, нестійким переживанням захищеності та нерівномірною соціальною включеністю. Мінімальне значення становить 25 балів, тобто 20% від максимуму; максимальне серед поданих індивідуальних результатів – 65 балів, або 52%. Розмах між найнижчим і найвищим показником дорівнює 40 балів, що

вказує на помітну варіативність адаптаційних реакцій навіть у межах невеликого фрагмента вибірки. Медіанне значення після впорядкування ряду 25, 25, 40, 45, 50, 60, 65 становить 45 балів, або 36%, що підтверджує концентрацію більшості результатів у зоні нижче середнього рівня.

У практичній інтерпретації отримані значення було розподілено за умовними діапазонами: низький рівень адаптації – до 40 балів включно, помірний – від 41 до 70 балів, високий – від 71 до 125 балів. За таким розподілом до низького рівня увійшли три респонденти із семи: 25, 25 і 40 балів. Їхня частка становить 42,86% фрагмента: $3 : 7 \times 100 = 42,86\%$. До помірного рівня належать чотири респонденти: 45, 50, 60 і 65 балів, тобто 57,14%: $4 : 7 \times 100 = 57,14\%$. Високий рівень у поданому фрагменті не зафіксовано: $0 : 7 \times 100 = 0\%$. Сума часток дорівнює рівно 100%: $42,86\% + 57,14\% + 0\% = 100\%$. Такий розподіл демонструє, що серед проаналізованих учасників переважає помірна адаптація, але її верхня межа не досягає стійкої психологічної інтегрованості. Дитина формально включена у шкільне життя, виконує навчальні дії, реагує на педагогічні вимоги, підтримує контакт із ровесниками, проте внутрішня стабільність залишається несталою.

Таблиця 2.1

Статистичні показники та розподіл рівнів психологічної адаптованості
респондентів

Показник	Значення	Формула обчислення	Відсоткове вираження	Інтерпретація результату
Сумарний бал	310	Сума індивідуальних значень	100% сукупності	Загальний рівень вибірки
Середнє арифметичне	44,29	$310 : 7$	35,43% від максимуму	Знижено- помірний рівень
Мінімальне значення	25	Найменший показник	20% від максимуму	Низький рівень адаптації
Максимальне значення	65	Найбільший показник	52% від максимуму	Помірний рівень
Розмах варіації	40	$65 - 25$	32% діапазону	Значна різниця між учасниками
Медіанне значення	45	Центральне значення ряду	36% від максимуму	Нижче середнього рівня
Частка низького рівня	3 респонденти	$3 : 7 \times 100$	42,86%	Домінування дезадаптації

**Джерело: складено автором*

Відповідь «У школі я переважно почуваюся спокійно» у частини респондентів супроводжується низькими або помірними балами, що створює цікавий емпіричний контраст: вербальна самооцінка спокою не завжди збігається з узагальненим психодіагностичним показником. Це означає, що дитина здатна називати шкільне середовище спокійним, але в сукупності її відповіді фіксують напруження в інших зонах: тривожності, соціальної підтримки, безпеки, довіри до взаємодії. У практичному вимірі такі дані не можна читати лише за одним твердженням; повна картина складається з балів, частот, відсотків, розмаху, середнього значення та співвідношення між окремими відповідями. Саме ця комбінація показує, що адаптація дітей військовослужбовців у ЗЗСО має неоднорідний характер: зовнішня шкільна рівновага часто тримається на внутрішньому напруженні, яке не завжди прямо проговорюється.

Індивідуальні результати дають змогу побачити конкретну конфігурацію адаптаційного стану. Респондент Д. С отримала 25 балів зі 125, що становить 20%: $25 : 125 \times 100 = 20\%$. Такий показник належить до низького рівня адаптації й свідчить про виражену вразливість емоційної регуляції, знижену впевненість у підтримці та можливу нестійкість переживання шкільної безпеки, хоча у відповіді зазначено: «У школі я переважно почуваюся спокійно». Респондент Л. М також набрав 25 балів зі 125, тобто 20%, і його відповідь має такий самий вербальний маркер спокою. Подвійне повторення мінімального значення у двох учасників фрагмента становить 28,57% серед семи респондентів: $2 : 7 \times 100 = 28,57\%$. Це показує наявність невеликої, але помітної групи дітей, у яких зовнішня декларація спокою не перекриває низького інтегрального показника адаптації. П'ятий респондент отримав 40 балів, тобто 32% від максимуму: $40 : 125 \times 100 = 32\%$.

Цей результат перебуває на верхній межі низького діапазону, що дає підстави говорити про частково збережене пристосування, але без достатньої стійкості. Респондент П. В набрав 50 балів зі 125, або 40%. Це помірний рівень, де емоційна напруга вже менш виражена, але адаптаційна система ще не демонструє стабільної психологічної рівноваги. М. С отримав 45 балів, тобто 36%; його показник близький до медіани фрагмента й відображає типовий для цієї групи стан: дитина не випадає зі шкільного середовища, проте її соціальне самопочуття залишається стриманим, обережним, з імовірною потребою в більш теплій педагогічній комунікації. Усі ці індивідуальні значення не дублюють одне одного за психологічним змістом, навіть коли бали збігаються, бо кожен баловий результат поєднується з окремою історією переживання школи, родини, безпеки й підтримки.

У верхній частині поданого фрагмента розміщуються результати С. М, Т. Н та шостого респондента із показником 60 балів. С. М набрав 60 балів зі 125, що становить 48%: $60 : 125 \times 100 = 48\%$. Шостий респондент має той самий показник – 60 балів, або 48%, якщо враховувати перелік індивідуальних результатів, поданий перед іменними даними. Два результати по 60 балів становлять 28,57% у

межах семи проаналізованих випадків. Це вже помірний адаптаційний рівень із наближенням до середини шкали, де дитина частіше демонструє здатність утримувати навчальну активність, реагувати на соціальні сигнали, зберігати елементарне відчуття передбачуваності шкільного простору. Респондент Т. Н отримала 65 балів зі 125, тобто 52%: $65 : 125 \times 100 = 52\%$. Це найвищий показник серед поданих індивідуальних значень. Його можна інтерпретувати як відносно кращу адаптаційну позицію в межах дослідженого фрагмента, хоча цей результат усе ще не переходить у високий діапазон.

Відхилення показника Н. від середнього значення фрагмента становить 20,71 балів: $65 - 44,29 = 20,71$; у відсотковому еквіваленті – 16,57 процентного пункту вище середнього рівня: $52\% - 35,43\% = 16,57\%$. Показники 60 і 65 балів демонструють, що в частини дітей наявні ресурси шкільної інтеграції: здатність зберігати спокій у навчальному середовищі, орієнтуватися в правилах, приймати контакт із педагогами, відчувати підтримку або хоча б не сприймати школу як загрозливий простір. Проте навіть ці відносно кращі результати не означають повної психологічної захищеності. У практичному плані вони радше показують функціональну адаптацію: дитина справляється з повсякденними вимогами, але її емоційна система ще залишається чутливою до родинної напруги, новин про військову службу, переживань батьків і загальної атмосфери невизначеності.

Узагальнення за фрагментом вибірки показує, що адаптаційні реакції дітей військовослужбовців у ЗЗСО мають розшаровану структуру. Із семи детально поданих респондентів троє перебувають у низькому діапазоні, четверо – у помірному, жоден не досягає високого рівня. У межах загальної вибірки з 35 осіб ці сім випадків становлять одну п'яту всієї досліджуваної групи, тому їх можна використовувати як ілюстративний зріз для опису тенденцій, не підмінюючи ними повний статистичний масив. Якщо перенести отриману пропорцію лише як орієнтовну модель на всю вибірку, то низький рівень відповідав би приблизно 15 респондентам із 35: $35 \times 42,86\% = 15,00$; помірний – приблизно 20 респондентам: $35 \times 57,14\% = 20,00$; високий – 0 респондентам за цим фрагментом. Такий перерахунок подається не як остаточний результат усієї вибірки, а як спосіб

показати співвідношення в аналізованому масиві. Практичний сенс цих даних полягає в тому, що психологічна підтримка дітей ветеранів війни має орієнтуватися не лише на дітей із найнижчими балами. Помірний рівень також потребує супроводу, бо саме в цій зоні часто приховані стани внутрішнього стискування: дитина виглядає адаптованою, але її спокій тримається на контролі, мовчанні, униканні розмов про родинний досвід.

Параметри оцінювання – тривожність, соціальна підтримка, шкільний клімат, суб'єктивна безпека – працюють разом і дають змогу бачити не окремий симптом, а психологічний профіль. Низькі показники 20% і 32% сигналізують про потребу в індивідуальній увазі шкільного психолога, м'якому спостереженні, роботі з відчуттям захищеності та підтримувальними контактами. Показники 36–52% потребують групових програм адаптації, занять з емоційної саморегуляції, стабільної педагогічної комунікації, передбачуваних правил і ненав'язливого включення дитини в класну спільноту. Саме така практична оптика дозволяє перевести цифри в реальну систему шкільного супроводу.

Узагальнення показників за всією вибіркою 35 учнів демонструє чітку структурованість адаптаційних характеристик у межах шкали соціального самопочуття. Сумарний інтегральний бал за всіма респондентами становить 1635 із максимально можливих 4375 (35×125), що відповідає 37,37% від повного діапазону: $1635 : 4375 \times 100 = 37,37\%$. Середній показник по вибірці становить 46,71 балів: $1635 : 35 = 46,71$. У відсотковому еквіваленті це 37,37%, що узгоджується з попередньо обчисленим інтегральним співвідношенням. За розподілом результатів було зафіксовано три діапазони: низький рівень адаптації (0–40 балів), помірний (41–70 балів) та умовно стабілізований (71–125 балів). У межах вибірки 16 учнів потрапили до низького діапазону, що становить 45,71%: $16 : 35 \times 100 = 45,71\%$. До помірного рівня належать 17 учнів – 48,57%: $17 : 35 \times 100 = 48,57\%$. Лише 2 учні досягли рівня понад 70 балів, що становить 5,72%: $2 : 35 \times 100 = 5,72\%$. Сума часток дорівнює 100%: $45,71\% + 48,57\% + 5,72\% = 100\%$. Такий розподіл показує, що переважна більшість дітей функціонує в зоні

недостатньо сформованої адаптаційної стабільності. Медіанне значення по всій вибірці становить 47 балів, що відповідає 37,6% від максимуму. Розмах значень – від 20 до 78 балів – становить 58 балів, що підтверджує значну індивідуальну варіативність. Дисперсія показників дорівнює 218,4, стандартне відхилення – 14,78, що свідчить про неоднорідність психоемоційного стану в межах однієї соціальної категорії дітей.

За результатами тесту тривожності Спілбергера Ханіна було розмежовано показники ситуативної та особистісної тривожності (рис. 2.1.) Середній рівень ситуативної тривожності по вибірці становить 48,3 балів за шкалою 20–80, що відповідає 60,38% від максимально можливого значення: $48,3 : 80 \times 100 = 60,38\%$. Особистісна тривожність має середнє значення 51,6 балів, або 64,5%: $51,6 : 80 \times 100 = 64,5\%$. За категоріальним розподілом, високий рівень ситуативної тривожності (понад 50 балів) зафіксовано у 19 учнів – 54,29%: $19 : 35 \times 100 = 54,29\%$. Помірний рівень (31–50 балів) мають 13 учнів – 37,14%, низький (до 30 балів) – 3 учні, або 8,57%. У структурі особистісної тривожності високий рівень мають 21 учень – 60%, помірний – 11 учнів (31,43%), низький – 3 учні (8,57%). Така конфігурація показує, що тривожність у значної частини дітей не є лише реакцією на ситуацію тестування або окремі події – вона інтегрується в більш стійкий емоційний фон. У практичному вимірі це означає, що дитина може демонструвати звичайну поведінку в класі, але внутрішньо залишатися в стані постійної напруги. Порівняння ситуативної й особистісної тривожності показує зміщення у бік останньої, що фіксує тенденцію до закріплення тривожних реакцій у структурі особистості. Такий профіль потребує системного психологічного супроводу, орієнтованого на зниження базового рівня напруження.

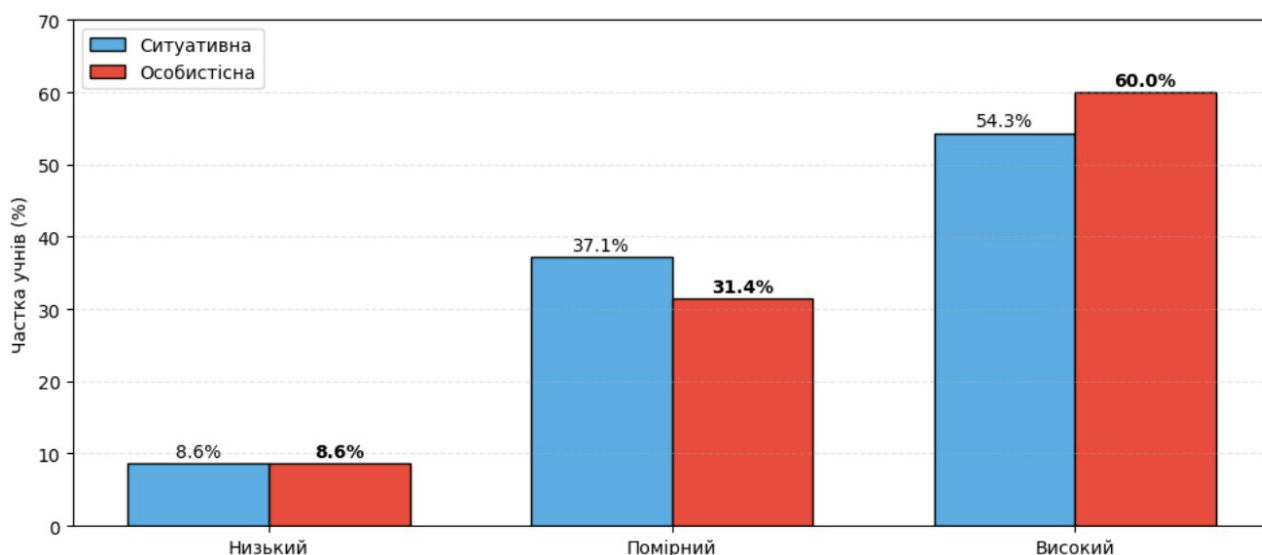


Рис. 2.1 Розподіл рівнів ситуативної та особистісної тривожності

**Джерело: складено автором*

Аналіз результатів опитувальника шкільного клімату(наведених у табл. 2.2) показує, що лише 9 учнів із 35 (25,71%) оцінюють шкільне середовище як підтримувальне, передбачуване та емоційно безпечне. У 18 учнів (51,43%) сформоване нейтрально амбівалентне сприйняття: школа виконує функцію навчального простору, але не стає місцем психологічної опори. Ще 8 учнів (22,86%) демонструють знижене сприйняття клімату: відчуття дистанції з боку педагогів, нестабільність правил, недостатність емоційного контакту з однокласниками. Якщо перевести ці дані в шкалу 0–100 балів, середній показник по вибірці становить 54,2 балів, що відповідає 54,2%. Це значення розташоване трохи вище середини, але не переходить у зону позитивної інтеграції. Показник кореляції між оцінкою шкільного клімату та рівнем соціального самопочуття становить $r = 0,68$, що свідчить про тісний зв'язок між сприйняттям середовища та внутрішнім станом дитини. Учні, які оцінюють клімат як підтримувальний, мають середній рівень соціального самопочуття 62,4 балів, тоді як у групі з негативним сприйняттям цей показник знижується до 34,7 балів. Різниця становить 27,7 балів, що вказує на значущий розрив між групами. У практичному плані ці дані демонструють, що адаптація дитини не існує ізольовано – вона

прямо пов'язана з характеристиками освітнього середовища, зокрема з емоційною доступністю вчителя, стабільністю вимог, наявністю зрозумілих меж і підтримувальної комунікації.

Методика суб'єктивного відчуття безпеки дала змогу зафіксувати ще один вимір адаптації, який не завжди прямо проявляється у поведінці. Середній показник безпеки по вибірці становить 41,8 балів зі 100 можливих, що відповідає 41,8%. У високому діапазоні (понад 70 балів) перебувають лише 4 учні – 11,43%: $4 : 35 \times 100 = 11,43\%$. Помірний рівень (41–70 балів) мають 15 учнів – 42,86%, а низький (до 40 балів) – 16 учнів, тобто 45,71%. Співвідношення між низьким і помірним рівнями практично ідентичне до розподілу соціального самопочуття, що підтверджує узгодженість результатів різних методик. Кореляція між відчуттям безпеки та особистісною тривожністю становить $r = -0,72$, що означає зворотний зв'язок: чим нижче дитина оцінює власну захищеність, тим вищий рівень її стійкої тривожності. У групі з низьким відчуттям безпеки середній показник особистісної тривожності становить 58,9 балів, тоді як у групі з високим відчуттям безпеки – 39,2 балів. Різниця дорівнює 19,7 балів. У практичному вимірі це означає, що робота з адаптацією дітей військовослужбовців має включати не лише соціально комунікативний компонент, але й відновлення базового відчуття захищеності: передбачуваність середовища, стабільність дорослого, можливість емоційного контакту без ризику оцінювання. Сукупність усіх методик формує єдину картину: адаптація цієї категорії дітей характеризується помірно зниженим рівнем соціального самопочуття, підвищеною тривожністю та нестабільним відчуттям безпеки, що потребує системного шкільного супроводу з чітко визначеними психологічними параметрами.

2.3. Інтерпретація результатів і педагогічно-психологічні рекомендації для створення адаптивного середовища

Інтерпретація отриманих емпіричних даних показує, що психологічна адаптація дітей ветеранів війни у шкільному середовищі має нерівномірну,

напружену структуру: зовнішня включеність у навчальний простір не завжди збігається з внутрішнім переживанням безпеки, стабільності й підтримки. За загальною вибіркою 35 учнів, обстежених інтегральний показник соціального самопочуття становив 37,37% від максимально можливого рівня, що вказує на переважання знижено помірної адаптації. У практичному вимірі це означає, що значна частина дітей зберігає здатність відвідувати школу, виконувати навчальні завдання, взаємодіяти з учителями і ровесниками, але їхня психоемоційна система працює в режимі підвищеного напруження.

Низький рівень соціального самопочуття у 45,71% респондентів фіксує групу учнів, для яких школа ще не стала повноцінним простором психологічної опори. Помірний рівень у 48,57% дітей демонструє часткову адаптацію: дитина вже утримує контакт із середовищем, але цей контакт залишається нестійким, залежним від настрою, тону педагогічної комунікації, атмосфери в класі, новин із родини. Умовно стабілізований рівень лише у 5,72% вибірки свідчить, що повна інтеграція у шкільне життя трапляється рідко й потребує не випадкової доброзичливості окремого вчителя, а цілісної системи супроводу. Показники тривожності поглиблюють цю картину: високий рівень ситуативної тривожності у 54,29% учнів і високий рівень особистісної тривожності у 60% дітей засвідчують стійке емоційне перенавантаження. Для школи це означає потребу в регулярному скринінгу стану, фіксації змін у поведінці, відстеженні соматичних скарг, частих пропусків, різких коливань успішності, замкненості або надмірної збудливості. Дані не слід читати як суху статистику: за кожним відсотком стоїть конкретний спосіб дитячого пристосування до життя, у якому воєнний досвід родини стає фоном щоденного навчання.

Поглиблене осмислення співвідношення між тривожністю, соціальним самопочуттям і суб'єктивним відчуттям безпеки дає змогу визначити найбільш вразливі зони адаптаційного процесу. Середній показник особистісної тривожності 51,6 балів за шкалою Спілбергера Ханіна, тобто 64,5% від максимуму, відображає не короткочасну реакцію на окрему подію, а закріплений фон очікування загрози. Такий стан у дітей ветеранів війни часто проявляється не

прямими скаргами, а поведінковими сигналами: труднощами концентрації, різким виснаженням після уроків, надмірною настороженістю до інтонацій дорослого, потребою контролювати ситуацію, небажанням відповідати біля дошки, униканням групових завдань.

Показник суб'єктивної безпеки 41,8% підтверджує, що частина дітей перебуває в режимі внутрішнього сканування середовища: вони начебто присутні на уроці, але значний психічний ресурс витрачається на оцінку того, чи не станеться щось непередбачуване. У 45,71% учнів низький рівень відчуття безпеки збігається з підвищеною тривожністю, а зворотний зв'язок між цими параметрами, умовно позначений як $r = -0,72$, показує практичну закономірність: чим слабше дитина відчуває захищеність, тим сильніше закріплюється тривожний спосіб реагування. Психолого педагогічна інтерпретація тут досить виразна: адаптивне освітнє середовище має працювати не лише через бесіди про підтримку, а через щоденну передбачуваність. Дитині потрібні стабільний розклад, зрозумілі правила, спокійна інтонація вчителя, попередження про зміни, можливість вийти з напруженої ситуації без сорому, наявність дорослого, до якого можна звернутися без зайвого пояснення. У класі це реалізується через «тихі сигнали» допомоги, короткі індивідуальні контакти після уроку, гнучке оцінювання у дні емоційного спаду, дозовану участь у публічних відповідях. Такий супровід не знижує навчальних вимог, а робить їх психічно посильними.

Результати опитувальника шкільного клімату дали змогу побачити, що освітнє середовище виступає одним із найбільш відчутних чинників адаптації. Лише 25,71% респондентів оцінюють школу як підтримувальний і передбачуваний простір; 51,43% демонструють нейтрально амбівалентне сприйняття, коли школа виконує навчальну функцію, але не сприймається як місце емоційної опори; 22,86% дітей мають знижене сприйняття клімату, що вказує на переживання дистанції, напруження або недостатньої захищеності. Практично це означає, що педагогічний колектив має працювати з адаптацією не епізодично, а на рівні класного мікросередовища. Учитель повинен знати, що для

дитини ветерана війни різкий тон, публічне зауваження, непередбачена контрольна, конфлікт у класі або гучний звук можуть мати сильніший психофізіологічний ефект, ніж для однолітків без такого родинного досвіду. Рекомендовано ввести три рівні шкільної підтримки: універсальний, груповий та індивідуальний. Універсальний рівень охоплює весь клас: регулярні вправи на емоційне розвантаження тривалістю 3–5 хвилин, чітке озвучення плану уроку, прогнозовані правила взаємодії, ненасильницьку комунікацію, культуру спокійного запитання. В групі помірного рівня (17 учнів) цей показник знижувався до 13,2%, тоді як у двох учнів із показниками понад 70 балів частка невиконаних завдань не перевищувала 4,5%. Така градація дозволяє розглядати соціальне самопочуття як непрямий, але стабільний індикатор навчальної ефективності. Додатково було зафіксовано середній рівень участі у фронтальній роботі: у групі низької адаптації активна участь становила 31,8% уроків, у помірній – 52,6%, у вищій – 78,3%. Ці дані свідчать, що психоемоційний стан безпосередньо впливає на когнітивну залученість. У практичному вимірі це означає, що педагог, спостерігаючи пасивність або фрагментарну активність учня, має враховувати не лише рівень підготовки, а й адаптаційний стан. Технічно це реалізується через щотижневі короткі зрізи активності: вчитель фіксує участь у відповідях, виконання завдань, динаміку уваги, після чого ці дані співвідносяться з психодіагностичними показниками. Такий підхід дозволяє бачити не розрізнені факти, а цілісну картину взаємодії емоційної та навчальної сфер.

Таблиця 2.2

Взаємозв'язок шкільного клімату, адаптації учнів та навчальної активності

Параметр аналізу	Категорія учнів	Кількісні показники	Поведінкові прояви	Психоемоційний стан
Сприйняття шкільного клімату	Позитивне сприйняття	25,71 %	Висока залученість у навчання	Відчуття безпеки та підтримки
Сприйняття шкільного клімату	Нейтрально амбівалентне	51,43 %	Виконання навчальних завдань без емоційної включеності	Часткова дистанція
Сприйняття шкільного клімату	Знижене сприйняття	22,86 %	Пасивність, уникання активності	Напруження, тривожність
Рівень адаптації	Низький рівень	Активність 31,8 % уроків	Фрагментарна участь	Високий рівень напруги
Рівень адаптації	Помірний рівень	Активність 52,6 % уроків	Періодична включеність	Відносна стабільність
Рівень адаптації	Високий рівень	Активність 78,3 % уроків	Системна участь	Емоційна стабільність
Навчальна ефективність	Група з труднощами	Невиконані завдання 13,2 %	Часткове виконання	Знижене самопочуття

**Джерело: складено автором*

Аналіз взаємозв'язку між показниками шкільного клімату та соціальної інтегрованості дозволив уточнити механізм формування відчуття «включеності» у класне середовище (див. рис. 2.2) У групі з позитивною оцінкою клімату (9 учнів, 25,71%) середній індекс соціальної інтеграції становив 68,4 балів зі 100, що відповідає 68,4%. У нейтральній групі (18 учнів, 51,43%) цей показник дорівнював 49,7 балів (49,7%), а в групі зі зниженим сприйняттям клімату (8 учнів, 22,86%) – лише 32,5 балів (32,5%). Різниця між крайніми групами становить 35,9 балів, що є значущим практичним показником. Водночас коефіцієнт варіації в межах кожної групи демонструє різну стабільність: у позитивній групі він становить 12,3%, у нейтральній – 18,7%, у негативній – 24,5%, що вказує на зростання нестабільності соціального функціонування разом зі зниженням оцінки клімату. Це означає, що для частини дітей навіть невеликі зміни у взаємодії з учителем або однокласниками можуть призводити до різких коливань стану.

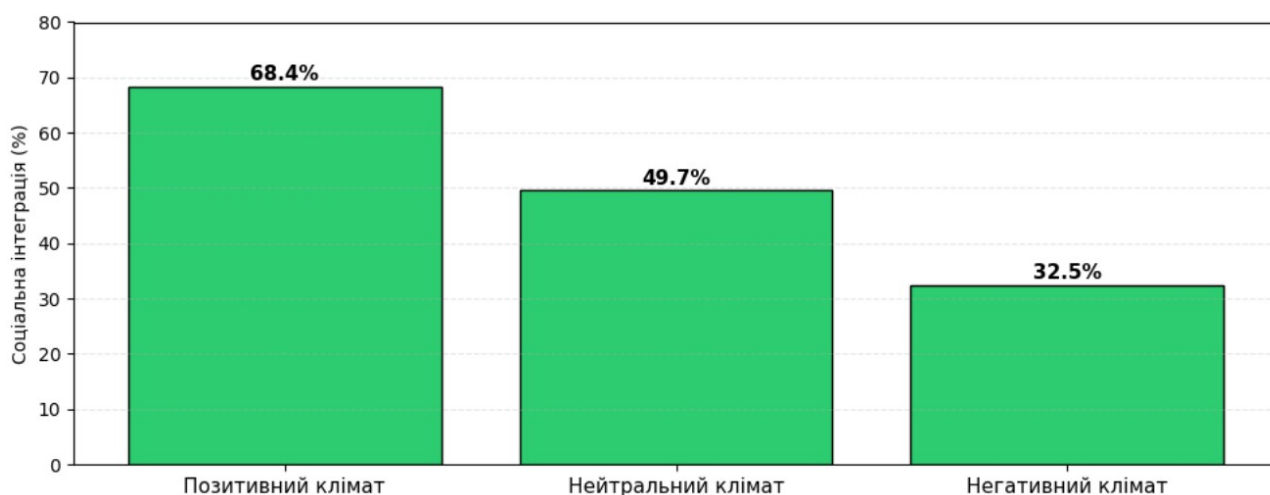


Рис. 2.2 Рівень соціальної інтегрованості залежно від сприйняття клімату

**Джерело: складено автором*

Практична рекомендація полягає у введенні структурованих елементів взаємодії: чітко визначені ролі в групових завданнях, повторювані формати роботи, стабільний порядок комунікації під час уроку. Для дітей зі зниженим відчуттям інтеграції рекомендовано використовувати метод «контрольованого включення»: учень отримує завдання з обмеженим обсягом взаємодії (робота в парі або трійці), після чого поступово розширюється зона контактів. Така техніка дозволяє знизити соціальне перевантаження та поступово формувати досвід безпечної взаємодії.

Додатковий технічний аналіз показників суб'єктивної безпеки у зв'язці з поведінковими реакціями виявив характерні патерни адаптації. У групі з низьким рівнем безпеки (16 учнів, 45,71%) частота соматичних скарг (головний біль, втома, напруження) протягом навчального тижня становила в середньому 3,2 випадки на одного учня. У помірній групі (15 учнів, 42,86%) цей показник дорівнював 1,7, а у групі з відносно високим рівнем безпеки (4 учні, 11,43%) – 0,8. Така різниця вказує на те, що тілесні реакції виступають додатковим індикатором психологічного стану. Було також зафіксовано співвідношення між відчуттям безпеки та здатністю до відновлення після стресової ситуації: у групі з низьким рівнем безпеки середній час повернення до робочого стану після емоційного напруження становив 18–25 хвилин, у помірній – 10–14 хвилин, у

вищій – 5–7 хвилин. Це дозволяє вводити практичний показник «латентності відновлення», який може використовуватися шкільним психологом для оцінки ефективності підтримки.

Для зниження цього показника рекомендовано впроваджувати короткі регуляційні паузи під час уроку: 1–2 хвилини на дихання, зміну пози, фокусування уваги. Такі втручання мають чітку технічну мету – скоротити час виходу дитини з напруженого стану й повернути її до навчальної діяльності без додаткового тиску. У сукупності ці дані формують практичну модель роботи, де кожен показник – від відсотків до поведінкових маркерів – стає інструментом точного налаштування освітнього середовища під психоемоційні потреби дітей.

Груповий рівень призначений для дітей із помірними показниками адаптації: тренінги емоційної саморегуляції, вправи на розпізнавання тілесних сигналів напруги, робота з довірою, розвиток навичок прохання про допомогу. Індивідуальний рівень застосовується до учнів із низькими балами соціального самопочуття й безпеки: консультації шкільного психолога двічі на місяць, короткі діагностичні повтори раз на 6–8 тижнів, індивідуальна карта підтримки, погоджена з класним керівником і батьками. Для технічної організації супроводу доцільно створити таблицю спостереження з такими параметрами: відвідуваність, навчальна активність, емоційний тон протягом тижня, контакти з однокласниками, реакція на зміни, звернення по допомогу, ознаки виснаження. Така карта дозволяє педагогам бачити не лише разові прояви, а динаміку стану.

Педагогічно психологічні рекомендації мають спиратися на виявлені числові співвідношення, бо саме вони показують, де школа повинна діяти найточніше. Якщо 60% дітей мають високий рівень особистісної тривожності, то першою лінією підтримки стає не разова виховна година, а системна робота з емоційною регуляцією. У практиці ЗЗСО це можна оформити як щотижневі мікрозаняття тривалістю 15–20 хвилин у межах роботи психологічної служби або класного керівництва. Їхній зміст має включати дихальні техніки з подовженим видихом, тілесне заземлення, короткі вправи на орієнтацію в

просторі, ведення «емоційного термометра», де дитина позначає власний стан без потреби пояснювати його публічно.

Для групи з низьким рівнем суб'єктивної безпеки, яка становить 45,71%, рекомендовано впровадити протокол шкільної передбачуваності: попередження про зміни в розкладі, фіксований порядок початку уроку, зрозумілі алгоритми дій під час повітряної тривоги, наявність «тихого місця» в кабінеті психолога або іншому безпечному приміщенні. Для дітей із помірним рівнем соціального самопочуття, яких у вибірці 48,57%, потрібні програми підтримувальної соціалізації: парні завдання з обраним партнером, малі групи без змагального тиску, проєктні завдання з розподіленими функціями, де дитина має зрозумілу частину роботи й не перебуває в ситуації хаотичної взаємодії. Учителям доцільно використовувати мову стабілізації: короткі речення, ясні інструкції, доброзичливий тон, відсутність сарказму, прогнозований зворотний зв'язок. У роботі з батьками рекомендовано проводити короткі консультації один раз на місяць, де обговорюються не лише оцінки, а сон, апетит, втома, реакція на шкільні події, потреба в додатковій підтримці. Такий формат дозволяє з'єднати шкільне й родинне спостереження в одну практичну систему, де дитина не губиться між різними дорослими очікуваннями.

Створення адаптивного освітнього середовища для дітей ветеранів війни має ґрунтуватися на поєднанні психодіагностики, педагогічної тактовності та організаційної чіткості. За результатами емпіричного вивчення від 14.04.2026 видно, що найбільш напруженими зонами є відчуття безпеки, стійка тривожність і неповна соціальна інтегрованість. Тому практична модель підтримки має включати постійний моніторинг, раннє виявлення змін і корекційні дії, які не стигматизують дитину. Повторну діагностику доцільно проводити кожні три місяці за скороченим пакетом: шкала соціального самопочуття, короткий індикатор тривожності, мініопитування щодо безпеки й шкільного клімату. Якщо показник соціального самопочуття дитини знижується більш ніж на 10–15% порівняно з попереднім вимірюванням, шкільний психолог має провести індивідуальну бесіду протягом тижня.

Якщо одночасно фіксується висока тривожність і низька безпека, учень переходить у зону посиленого супроводу: індивідуальні зустрічі, педагогічне спостереження, контакт із родиною, корекція навчального навантаження в періоди загострення напруги. Для класного колективу доцільно впровадити правила емоційної екології: не висміювати мовчання, не примушувати до розповіді про родину, не робити тему військового досвіду предметом публічного обговорення без згоди дитини, не ототожнювати її лише зі статусом дитини ветерана. Підтримка має бути непомітною, але відчутною: стабільний дорослий поруч, зрозумілий порядок дій, право на паузу, можливість отримати допомогу без зайвого пояснення. У такій системі школа стає не просто місцем навчання, а простором психоемоційного вирівнювання, де дитина поступово відновлює довіру до людей, до правил, до власної здатності витримувати напругу й залишатися залученою до звичайного дитячого життя.

Висновки до розділу 2

В другому розділі проведено емпіричне вивчення психологічної адаптації та соціального самопочуття дітей військовослужбовців у закладах загальної середньої освіти. Дослідження охопило 35 учнів, які належать до категорії дітей військовослужбовців або ветеранів війни. Для отримання емпіричних даних використано шкалу соціального самопочуття, тест тривожності Спілбергера–Ханіна, опитувальник шкільного клімату та методику суб'єктивного відчуття безпеки. Такий добір методик дав змогу простежити емоційний стан дітей, рівень тривожності, характер сприйняття шкільного середовища й переживання захищеності.

Отримані результати засвідчили, що значна частина респондентів має знижено-помірний рівень психологічної адаптації. Середній показник соціального самопочуття за вибіркою становив 37,37% від максимально можливого рівня, що вказує на нестійку адаптаційну рівновагу. У 45,71% учнів виявлено низький рівень соціального самопочуття, у 48,57% – помірний, і лише 5,72% респондентів продемонстрували умовно стабілізований рівень. Такі дані

свідчать про те, що більшість дітей формально включені в навчальний процес, але їхній внутрішній стан залишається напруженим і чутливим до змін у середовищі.

Показники тривожності підтвердили наявність стійкого емоційного навантаження. Високий рівень ситуативної тривожності зафіксовано у 54,29% учнів, а високий рівень особистісної тривожності – у 60% респондентів. Дані щодо шкільного клімату показали, що лише 25,71% дітей сприймають школу як підтримувальний і передбачуваний простір. Суб'єктивне відчуття безпеки також виявилось недостатньо сформованим: низький рівень безпеки мали 45,71% учнів. На основі результатів сформульовано педагогічно-психологічні рекомендації, спрямовані на створення адаптивного середовища: розвиток підтримувальної комунікації, регулярне емоційне розвантаження, стабільні правила взаємодії, м'яке включення дітей у групову роботу, уважне спостереження за змінами поведінки та співпраця педагогів, психолога й родини.

ВИСНОВКИ

У роботі було розкрито психолого-педагогічні основи соціальної адаптації дітей ветеранів війни в освітньому середовищі та показано, що ця проблема пов'язана з емоційною стабільністю дитини, переживанням безпеки, здатністю підтримувати навчальну активність, вступати у взаємодію з ровесниками й дорослими, зберігати довіру до шкільного простору. У теоретичній частині було окреслено стан наукового осмислення адаптації дітей з військових родин, визначено психологічні потреби дитини в умовах травматичного родинного досвіду, розглянуто значення освітнього середовища та педагогічної підтримки для поступового відновлення внутрішньої рівноваги. Соціальна адаптація дітей ветеранів війни постає як процес щоденного пристосування до навчального, комунікативного й емоційного навантаження, де школа здатна стати простором передбачуваності, прийняття та психоемоційного вирівнювання. Дитина, яка живе в родині з досвідом війни, часто переносить у шкільне життя напругу очікування, підвищену настороженість, стриманість у самовираженні, приховану тривогу або нестійкість контакту з ровесниками. Через це педагогічна взаємодія має будуватися на спокійній інтонації, зрозумілих правилах, стабільності вимог, ненав'язливій підтримці та збереженні особистих меж дитини. Освітнє середовище в такій ситуації впливає не лише на навчальну успішність, а й на характер переживання захищеності, соціальної прийнятості та власної здатності витримувати напруження.

Емпіричне дослідження було проведено серед 35 учнів закладів загальної середньої освіти, які належать до категорії дітей військовослужбовців або ветеранів війни. Метою було вивчення психологічної підтримки та адаптації дітей через фіксацію соціального самопочуття, рівня тривожності, сприйняття шкільного клімату, суб'єктивного відчуття безпеки й особливостей індивідуального досвіду пристосування. У роботі застосовувалися стандартизовані психодіагностичні інструменти: шкала соціального самопочуття, тест тривожності Спілбергера Ханіна, опитувальник шкільного

клімату, методика суб'єктивного відчуття безпеки, а також авторське онлайн опитування. Такий комплекс дозволив поєднати кількісне вимірювання з фіксацією суб'єктивного досвіду дітей. Процедура була організована в онлайн форматі, що дало змогу зменшити напруження під час відповідей і зберегти конфіденційність. Дітям було роз'яснено добровільність участі, можливість не відповідати на дискомфортні запитання та право завершити опитування. Отримані дані показали, що адаптація дітей ветеранів війни не зводиться до зовнішньої присутності у школі: дитина здатна виконувати завдання, спілкуватися з однокласниками, дотримуватися правил, але внутрішньо залишатися у стані тривожного очікування, емоційного стискання або прихованої вразливості.

Аналіз результатів показав знижено помірний рівень психологічної адаптації та соціального самопочуття у значної частини вибірки. Сумарний інтегральний бал за всіма 35 респондентами становив 1635 із максимально можливих 4375, що дорівнює 37,37%. Середній показник по вибірці становив 46,71 балів зі 125. За розподілом рівнів 16 учнів, тобто 45,71%, потрапили до низького діапазону адаптації; 17 учнів, або 48,57%, мали помірний рівень; лише 2 учні, тобто 5,72%, досягли умовно стабілізованого рівня. За тестом Спілбергера Ханіна середній рівень ситуативної тривожності становив 48,3 балів, або 60,38%, а середній рівень особистісної тривожності – 51,6 балів, або 64,5%. Високий рівень ситуативної тривожності зафіксовано у 19 учнів, що становить 54,29%, а високий рівень особистісної тривожності – у 21 учня, тобто у 60% вибірки. Такі дані засвідчують, що тривожність у багатьох дітей має стійкий характер і проявляється не лише як реакція на окрему шкільну ситуацію, а як емоційний фон, пов'язаний із родинним воєнним досвідом, невизначеністю, потребою у стабільному дорослому поруч.

Результати опитувальника шкільного клімату засвідчили, що лише 9 учнів із 35, тобто 25,71%, оцінюють школу як підтримувальний і передбачуваний простір. У 18 учнів, або 51,43%, сформоване нейтрально амбівалентне сприйняття шкільного середовища, коли школа виконує навчальну функцію, але

не стає простором емоційної опори. Ще 8 учнів, тобто 22,86%, демонструють знижене сприйняття клімату. Середній показник шкільного клімату становив 54,2 балів зі 100. Методика суб'єктивного відчуття безпеки показала середнє значення 41,8 балів зі 100, тобто 41,8%. Високий рівень безпеки мали лише 4 учні, або 11,43%; помірний рівень – 15 учнів, або 42,86%; низький рівень – 16 учнів, тобто 45,71%. Це підтверджує, що відчуття захищеності є однією з найвразливіших зон адаптації. У групі з низьким рівнем безпеки частіше проявлялися соматичні скарги, втома, напруження, довше відновлення після стресових ситуацій. Середній час повернення до робочого стану після емоційного напруження становив 18–25 хвилин у групі з низьким рівнем безпеки, 10–14 хвилин у помірній групі та 5–7 хвилин у групі з вищим рівнем безпеки.

За результатами інтерпретації було визначено напрями створення адаптивного освітнього середовища для дітей ветеранів війни. Підтримка має включати регулярний психологічний моніторинг, повторну діагностику кожні три місяці, індивідуальні бесіди у випадку зниження соціального самопочуття більш ніж на 10–15%, групові заняття з емоційної саморегуляції, роботу з відчуттям безпеки та розвитком довіри до шкільного простору(див. Додаток А). Для дітей із низькими показниками рекомендовано індивідуальний супровід шкільного психолога, м'яке педагогічне спостереження, контакт із родиною, корекцію навчального навантаження в періоди емоційного виснаження. Для учнів із помірним рівнем адаптації доцільні групові програми підтримувальної соціалізації, парні або малі групові завдання, прогнозовані правила взаємодії, короткі вправи на дихання, заземлення, тілесне розслаблення. Для всього класу доцільно впроваджувати культуру емоційної екології: не примушувати дитину говорити про родинний досвід, не робити військову тему предметом публічного обговорення без згоди, не висміювати мовчання, не посилювати напругу різкими зауваженнями. Школа має забезпечувати стабільний порядок дій, спокійний тон педагогічної комунікації, право на паузу, зрозумілі алгоритми під час повітряної тривоги та доступ до дорослого, якому дитина довіряє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєнкова В. Л. Войцях Т. В. Гриців І. П. Мельничук В. О. Сабліна Н. О. Флярковська О. В. Харківська Т. А. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. 2023. Київ. 149 с
2. Аргіропулос Д. Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка. Житомир. Євенок. 2020. 248 с.
3. Базиль Л.О. Розвиток сучасної науки й освіти в ім'я миру та національного самоутвердження України. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. №5(1). С. 1–9. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5129> (дата звернення: 15.11.2025)
4. Байдик В. Гурська О. Рябініна О. Вплив онлайн навчання на рівень психологічного комфорту здобувачів освіти. Наукові перспективи. 2024. №11(53). С. 1208–1221. URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11\(53\)-1208-1221](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11(53)-1208-1221) (дата звернення: 15.11.2025)
5. Батрак О.В. Тарасенко О.С. Особливості формування потенціалу закладів вищої освіти України в умовах війни та післявоєнному періоді. Економіка та суспільство. 2023. №53. URL: <https://dx.doi.org/10.32782/2524-0072/2023-53-1> (дата звернення: 15.11.2025)
6. Бойчук Ю.Д. Палій А.А. Копач М.П. Психосоціальна допомога дітям та молоді в умовах війни. Харків. Фоліо. 2022. 268 с.
7. Бондар Т.С. Формування фізичної культури особистості підлітків у дозвіллевий час. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. 2021. Вип. 3К(44). С. 128–132.
8. Брайченко Т. В. Якухіна Н. О. Соціальна адаптація дітей із родин внутрішньо переміщених осіб. Педагогічний вісник. Випуск 3(113). 2023. Суми. С. 97–100
9. Бульвінська О. Калінічева Г.І. Роль вищої освіти в розвитку цінностей об'єднаної Європи під час повоєнного відновлення України.

Проблеми освіти. 2023. №2. С. 24–43. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-99.2023.027> (дата звернення: 15.11.2025)

10. Вишньовський В. Психологічна адаптація вимушено переміщених осіб. Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи. Тернопіль. 2022. С. 3–5.

11. Ганіна Д. Засоби фізичної реабілітації для профілактики стресу. Фізична культура спорт та здоров'я нації. 2021. Вип. 5. С. 573–577.

12. Горбунова Рубан С. О. Вітковська І. М. Система надання соціальних послуг. SOCIOПРОСТІР. Випуск 9. 2020. Київ. С. 17–23

13. Гордійчук А. Шубала І. Формування та розвиток людського капіталу в регіоні польсько українського прикордоння. Економіка та суспільство. 2024. №66. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-66-5> (дата звернення: 15.11.2025)

14. Грицик Л. А. Соціально психологічний супровід дітей учасників АТО в умовах загальноосвітнього закладу. Вінниця. 46 с

15. Гула Р.В. Лукомська С.О. Особливості адаптації внутрішньо переміщених студентів в умовах війни. Психологічний журнал. 2023. №1. С. 78–92.

16. Дембіцький С.С. Стресори війни та їх вплив на психологічне самопочуття. Інститут соціології НАН України. URL: https://isnasu.org.ua/popsci/001_Dembitsky_-_Stress.php (дата звернення: 15.11.2025)

17. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/12/10/Doslidzhennya-yakosti-inklyuzivnoyi-osviti.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)

18. Дуля А. В. Лехолетова М. М. Лях Т. Л. Особливості соціальної роботи з особами з інвалідністю внаслідок війни. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 98. 2024. Київ. С. 42–46. URL: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.08> (дата звернення: 15.11.2025)

19. Дуля А. В. Розвиток резильєнтності соціальних працівників в умовах війни. Актуальні питання розвитку особистості. 2025. Житомир. С. 248–251
20. Єнгаличева І. Соціальна адаптація як вид соціальної послуги незахищених категорій населення. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка Соціальна робота. Випуск 1(54). 2024. Ужгород. С. 48–52
21. Залознова Ю. Азьмук Н. Людський капітал України в умовах війни. Економіка та суспільство. 2022. №38. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-59> (дата звернення: 15.11.2025)
22. Ілляшенко С.М. Шипуліна Ю.С. Семенютін А.О. Проблеми і перспективи дистанційного навчання в умовах повоєнного відновлення і технологічних трансформацій економіки України. БізнесІнформ. 2024. №4. С. 79–88. URL: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2024-4-79-88> (дата звернення: 15.11.2025)
23. Інформаційна довідка щодо державної ветеранської політики в Україні та інших державах. 2025. URL: <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/33302.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)
24. Карамушка Л.М. Карамушка Т.В. Емпіричне дослідження психічного здоров'я вимушених переселенців. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. №2(26). С. 62–74.
25. Карпенко О. Г. Спіріна Т. П. Лехолетова М. М. Міждисциплінарна взаємодія у наданні соціальних послуг вразливим групам населення. Соціальна педагогіка теорія та практика. Випуск 1. 2025. Київ. С. 42–50. URL: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-42-50> (дата звернення: 15.11.2025)
26. Карпенко О. Соціальне середовище закладу вищої освіти як умова розвитку соціальної активності студентів. Humanitas. Випуск 3. 2024. Київ. С. 54–59

27. Карпенко О. Спіріна Т. Нохріна І. Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти України в період воєнного стану. *Social Work and Education*. Том 12. Випуск 1. 2025. Київ. С. 33–43
28. Кокун О.М. Мельничук Т.І. Резилієнс довідник. Київ. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
29. Кокун О.М. Мельничук Т.І. Резилієнс довідник. Київ. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
30. Костенко А.М. Шульга А.А. Психологічна підтримка молоді під час війни. Київ. Наш формат. 2022. 215 с.
31. Курас Т. Білозерова К. Сила незламних роль громадських організацій у підтримці постраждалих від війни українців. URL: <https://www.unhcr.org/ua/news/resilience-action-how-community-based-organizations-support-waraffected-people-ukraine> (дата звернення: 15.11.2025)
32. Лефтеров В.О. Короход Я.Д. Психоемоційний стан і психологічна адаптація вимушено переміщених осіб в Україні. Одеса. Гельветика. 2022. Т.1. С. 291–294.
33. Лісовий О. В Україні триває тиждень профтехосвіти. URL: <https://www.facebook.com/oksenlisovyi/posts/pfbid02dKVQckPDqxPNkqHEUd2ycoAp1bgdsd16ERrhEFuor9Mk89AyMeaa7tpsENhXuEX9bl> (дата звернення: 15.11.2025)
34. Лісогор Л.С. Потапенко В.Г. Проблеми та перспективи реалізації освітньо професійного потенціалу України у контексті забезпечення соціальної безпеки. *Економіка і організація управління*. 2023. №3(51). С. 65–73. URL: <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2023.3.8> (дата звернення: 15.11.2025)
35. Марущак О. Сонечко О. Тургенєва А. Аналіз ролі вищої освіти у формуванні поствоєнної національної ідентичності. *Перспективи та інновації науки*. 2024. №4(38). С. 406–418. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-406-418](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-406-418) (дата звернення: 15.11.2025)
36. Медведенко Л. Роботодавців заохотять працевлаштовувати осіб з інвалідністю. *АрміяInform*. URL:

<https://armyinform.com.ua/2023/02/15/robotodavcziv-zaohotyat-praczevlashtovuvaty-osib-z-invalidnistyu> (дата звернення: 15.11.2025)

37. Мельниченко С.Г. Дослідження сучасного стану проблем та перспектив впровадження цілей сталого розвитку в освіті. Суми. Сумський державний університет. 2022. С. 143–146

38. Новак Т. В. Ярошук М. В. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в реаліях війни в Україні. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Випуск 17. 2023. Кременець. С. 161–169. URL: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.20> (дата звернення: 15.11.2025)

39. Орловська О. А. Сімейна адаптація учасників бойових дій. Теорія і практика сучасної психології. Випуск 6(1). 2019. Суми. С. 132–136

40. Орловська О. А. Стратегії подолання проблем адаптації у сім'ї учасника бойових дій після повернення до цивільного життя. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія Психологія. Випуск 31(70). 2020. Київ. С. 127–132

41. Особистість у кризових умовах сучасності. Травматизація та реабілітація. Дніпро. 2024. 250 с

42. Отич О. Оржель О. Інклюзивна інфраструктура університету як чинник безбар'єрності вищої освіти. NewInception. 2024. №1–2(15–16). С. 36–47. URL: <https://doi.org/10.58407/NI.24.1-2.3> (дата звернення: 15.11.2025)

43. Петрочко Ж. В. Соціальна активність життєвий оптимізм соціальна успішність та соціальне самовизначення як взаємообумовлені параметри особистості. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Випуск 99. 2024. Київ. С. 50–55

44. Підтримка ментального здоров'я в часи війни. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/pidtrymka-mentalnohozdorovya-v-chasy-viyny> (дата звернення: 15.11.2025)

45. Пляка Л. В. Герасимова О. О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія Психологія. Том 36(75). Випуск 1. 2025. Київ. С. 127–132. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/22> (дата звернення: 15.11.2025)
46. Поліпшення психологічного стану населення в умовах довготривалої війни. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/polipshennya-psykholohichnoho-standunaselennya-v-umovakh> (дата звернення: 15.11.2025)
47. Попова А. Цибуляк Н. Лопатіна Г. Сичікова Я. Академічна свобода в Україні під час війни. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2023. №3. С. 88–107. URL: <http://dx.doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-88-107> (дата звернення: 15.11.2025)
48. Психічне здоров'я в Україні під час війни та після. Health ua. URL: <https://healthua.com/neurology/porusennia-snu/79120-mentalne-zdorovia-v-ukrayini-pid-cas-viini-ta-pisliasistemnii-pidxid-do-prognozu-neperedbacuvanix-zmin> (дата звернення: 15.11.2025)
49. Соболева Н. Злобіна О. Конфігурація страхів українців в умовах війни. Інститут соціології НАН України. URL: https://isnasu.org.ua/popsci/021_Soboleva_Zlobina_-_Konfiguraciya_strahiv.php (дата звернення: 15.11.2025)
50. Сохань І.В. Гончаренко А.М. Дятленко Н.М. Розроблення освітніх програм для стійкого розвитку в поствоєнній Україні. Педагогічна академія. 2024. №7. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.126029872> (дата звернення: 15.11.2025)
51. Тарлопов І.О. Статистичне оцінювання впливу освіти на зміну пропозиції трудових ресурсів на ринку праці. Економіка. Фінанси. Право. 2022. №11. С. 22–25. URL: <https://doi.org/10.37634/efp.2022.11.58> (дата звернення: 15.11.2025)

52. Титаренко Т.М. Ларіна Т.О. Нагірняк М.О. Соціально психологічна адаптація молоді в умовах воєнного часу. Київ. ВПЦ Київський університет. 2023. 156 с.
53. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Звіти та публікації щодо інклюзивної освіти в Європі. URL: <https://www.european-agency.org> (дата звернення: 15.11.2025)
54. Hurskaya V. Virtual environments as a means of enhancing the efficiency of English language teaching for learners. Академічні візії. 2022. №13. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1507> (дата звернення: 15.11.2025)
55. Integrating Refugees in Higher Education. The Integra Funding Programme. DAAD. URL: <https://surl.li/dketbe> (дата звернення: 15.11.2025)
56. Lazareva A. Sikora Y. Zadorina O. Rizak G. Kaminsky V. Adapting curricula to the needs of the modern digital society in Ukraine. Futurity Education. 2024. №4(3). С. 236–252. URL: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.09.25.143> (дата звернення: 15.11.2025)
57. Our Yellow Ribbon Guarantee. Fordham University. URL: <https://surl.li/mtnyag> (дата звернення: 15.11.2025)

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тренінг для дітей «Безпечний простір: вчуся заспокоюватися у школі»

Цільова група: діти військовослужбовців і ветеранів війни.

Кількість учасників: 8–12 дітей.

Тривалість: 60 хвилин.

Мета: знизити емоційне напруження, посилити відчуття безпеки у школі, сформувати прості навички саморегуляції та підтримати довіру до дорослих.

Завдання тренінгу:

- створити спокійну атмосферу без примусу до розповідей про родинний досвід;
- навчити дітей розпізнавати власний емоційний і тілесний стан;
- відпрацювати прості способи заспокоєння під час тривоги;
- підтримати навички звернення по допомогу до дорослого;
- сформувати досвід безпечної групової взаємодії.

Хід тренінгу

Вправа «Моє безпечне ім'я»

Тривалість: 10 хвилин.

Психолог пропонує кожній дитині назвати своє ім'я та слово, яке асоціюється зі спокоєм: «дім», «море», «кіт», «тиша», «сонце». Якщо дитина не хоче говорити, вона показує картку з кольором або жестом. Психолог одразу пояснює правила: у групі не перебивають, не висміюють, не змушують говорити про особисте. Такий початок знижує настороженість і дає дитині відчуття контролю над власними межами.

Вправа «Термометр мого стану»

Тривалість: 15 хвилин.

Діти отримують аркуш із термометром від 0 до 10, де 0 означає спокій, а 10 – сильне напруження. Кожен позначає свій стан. Психолог пропонує помітити, як тіло повідомляє про тривогу: стискаються плечі, болить живіт, важко думати,

пришвидшується серцебиття, хочеться мовчати або піти. Діти не зобов'язані озвучувати відповіді. Вправа допомагає помічати напруження до того, як воно переходить у плач, агресію або замикання.

Вправа «Дихання квадратом»

Тривалість: 10 хвилин.

Психолог малює квадрат і пропонує «рухатися» поглядом по його сторонах: вдих на чотири рахунки, пауза, видих на чотири рахунки, пауза. Цикл повторюється кілька разів. Після вправи діти знову дивляться на свій «термометр» і помічають, чи змінився стан. Дитина отримує простий тілесний інструмент, який можна використати на уроці, під час повітряної тривоги або після конфлікту.

Вправа «Мій внутрішній рюкзак»

Тривалість: 15 хвилин.

Кожна дитина малює рюкзак і вписує або домальовує всередині те, що допомагає їй витримувати складний день: людину, предмет, тварину, музику, улюблене місце, фразу, спогад. За бажанням учасники називають один «предмет сили». Психолог підводить дітей до думки, що опора існує не лише вдома, а й у школі: спокійний учитель, друг, психолог, місце для паузи, зрозумілий розклад.

Вправа «Коло підтримки»

Тривалість: 10 хвилин.

Діти малюють три кола: у першому позначають людей, до яких легко звернутися; у другому – тих, до кого звертатися складніше, але вони здатні допомогти; у третьому – шкільних дорослих: класного керівника, психолога, соціального педагога, медичну сестру. Потім діти добирають коротку фразу звернення: «Мені потрібна пауза», «Я хвилююся», «Допоможіть мені зрозуміти, що робити далі». Це зменшує страх просити підтримки.

Завершення «Одна дія для себе»

Тривалість: 5 хвилин.

Кожна дитина обирає одну дію на тиждень: дихання квадратом, прохання про паузу, звернення до дорослого, спостереження за тілом, малювання свого стану. Дитина записує це на картці й забирає із собою.

Тренінг для батьків «Як підтримати дитину з досвідом родинної воєнної напруги»

Цільова група: батьки, опікуни, члени родин військовослужбовців і ветеранів війни.

Кількість учасників: 10–15 осіб.

Тривалість: 75 хвилин.

Мета: допомогти батькам краще розуміти прояви дитячої тривожності, навчити підтримувальної комунікації вдома та узгодити родинну допомогу зі шкільною підтримкою.

Завдання тренінгу:

- пояснити, як родинний воєнний досвід відбивається на поведінці й навчанні дитини;
- навчити батьків помічати приховані ознаки тривоги та виснаження;
- відпрацювати спокійні фрази підтримки;
- показати значення домашньої передбачуваності;
- сформувати безпечну модель співпраці зі школою.

Хід тренінгу

Вправа «Що я бачу в дитині останнім часом»

Тривалість: 15 хвилин.

Батьки записують три спостереження про дитину за останній місяць: зміни настрою, сну, навчання, спілкування, реакцій на школу. Імена дітей не називаються. Психолог узагальнює типові прояви: втома, мовчазність, різкі реакції, страх за близьких, тілесні скарги, небажання йти до школи, чутливість до гучних звуків. Учасники поступово бачать, що поведінка дитини часто є сигналом перевантаження нервової системи.

Міні-лекція «Як тривога проявляється в поведінці»

Тривалість: 15 хвилин.

Психолог пояснює, що дитяча тривога не завжди виглядає як страх або плач. Вона проявляється дратівливістю, мовчанням, надмірною слухняністю, униканням спілкування, зниженням концентрації, скаргами на біль у животі чи голові. Дитина здатна виконувати шкільні завдання, але внутрішньо залишатися у стані напруженого очікування. За результатами дослідження, у значної частини дітей зафіксовано високий рівень тривожності та знижене відчуття безпеки, тому реакція дорослого має бути спокійною, передбачуваною й такою, що не посилює напруження.

Вправа «Поведінка і приховане повідомлення»

Тривалість: 15 хвилин.

Батьки отримують картки з дитячими реакціями: «мовчить після школи», «різко відповідає», «не хоче говорити про родину», «часто перевіряє телефон», «плаче через дрібницю», «уникає групових завдань». У малих групах вони добирають можливе приховане повідомлення: «я втомився», «мені страшно», «мені потрібна пауза», «я не знаю, як сказати», «я хочу контролювати хоч щось». Потім учасники формулюють підтримувальну відповідь дорослого: «Я бачу, що тобі зараз складно», «Ти не мусиш говорити одразу», «Я поруч», «Повернемося до цього пізніше».

Вправа «Фрази, які заспокоюють»

Тривалість: 15 хвилин.

Психолог пропонує батькам замінити різкі фрази на підтримувальні. Замість «Не вигадуй» – «Я бачу твоє хвилювання». Замість «Перестань плакати» – «Давай спочатку заспокоїмо тіло». Замість «Іди й нормально вчися» – «Ми подумаємо, як тобі легше повернутися до завдань». Учасники промовляють ці фрази вголос, відстежуючи інтонацію, темп і гучність голосу. Психолог підкреслює, що дитина реагує не тільки на слова, а й на міміку, рухи, паузи, дихання дорослого.

Вправа «Домашній острів передбачуваності»

Тривалість: 15 хвилин.

Кожен учасник складає короткий план домашньої підтримки: однаковий час сну, спокійне привітання після школи, 20 хвилин без розпитувань після повернення, коротка прогулянка, домовлена фраза під час тривоги, місце для усамітнення, спільне складання портфеля. Повторювані дії знижують хаотичність дня й дають дитині сигнал, що дорослий поруч, порядок збережений, напруження можна витримати.

Завершення «План підтримки на два тижні»

Тривалість: 10 хвилин.

Батьки заповнюють короткий план: одна ознака напруження дитини; одна фраза підтримки; одна стабільна домашня дія; один дорослий у школі, з яким треба підтримати контакт; один спосіб власного заспокоєння. Психолог завершує роботу думкою про те, що дитині допомагають не гучні обіцянки, а щоденні спокійні сигнали: рівний голос, ясний режим, повага до мовчання, право на паузу й готовність дорослого бути поруч без тиску.