

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Кафедра психології

Допущено до захисту
Завідувач кафедри



«18» листопада 2025 р.

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ ДО
ІНТЕГРАЦІЇ В НОВІ ОСВІТНІ СЕРЕДОВИЩА**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого
рівня вищої освіти, групи м209П-з
Галузь знань: 05 Соціальні та
поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо–професійна програма:
Психологія тренінгової роботи
Артеменко Ольга Андріївна

Керівник: к. психол. н., ст. викл.,
Оксана СТРІЛЬЧУК

Рецензент: к. психол. н., доцент,
Ірина ЧЕРЕЗОВА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади психологічної адаптації школярів до нових освітніх середовищ.....	7
1.1. Поняття та особливості освітнього середовища в умовах суспільних змін	7
1.2. Роль шкільної освіти у подоланні психологічних наслідків війни.....	11
1.3. Основні психологічні передумови успішної інтеграції школярів в нові освітні середовища.....	15
1.4. Теоретико-методологічне обґрунтування процедури дослідження психологічної адаптації учнів в умовах освітніх змін.....	22
РОЗДІЛ 2. Емпіричне п дослідження психологічного стану школярів в умовах зміни освітнього середовища	29
2.1. Обґрунтування дослідницького дизайну та процедури діагностика психологічної готовності школярів до інтеграції в нові освітні середовища.....	29
2.2 Аналіз результатів дослідження психологічних та соціально-психологічних чинників адаптації та дезадаптації школярів до нових освітніх умов.....	32
2.4. Розробка психолого-педагогічного тренінгу сприяння адаптації учнів в нові освітні середовища.....	42
РОЗДІЛ 3. Психологічна підготовка школярів до інтеграції в нові освітні середовища: програма та результати впровадження.....	55
1.3. Процедура впровадження та оцінювання ефективності програми.....	55
3.2. Аналіз результатів впровадження психолого-педагогічного тренінгу сприяння адаптації учнів в нові освітні середовища.	63
3. 3. Рекомендації для подальшої психологічної та соціально-психологічної підтримки учнів, що інтегруються в нові освітні середовища.....	72
Список використаних джерел.....	79
Додатки.....	86

ВСТУП

Сучасні суспільні трансформації в Україні, спричинені повномасштабним військовим вторгненням російської федерації, кардинально змінили умови розвитку та соціального функціонування дітей і підлітків. Одним із найбільш значущих наслідків війни є масове вимушене переміщення населення, що торкнулося сотень тисяч сімей із дітьми шкільного віку. У результаті – освітня система постала перед необхідністю швидкої адаптації до нових викликів: організації навчання в умовах небезпеки, переведення учнів у нові заклади освіти, забезпечення безперервності освітнього процесу та психологічної підтримки тих, хто пережив травматичний досвід.

Школа, як провідний інститут соціалізації, у таких обставинах стає не лише джерелом знань, але й простором стабільності, безпеки та емоційного відновлення. Для дітей, позбавлених звичного соціального оточення, включення до нового освітнього середовища часто супроводжується високим рівнем невизначеності, тривоги, почуттям втрати та соціальної ізоляції. Адаптивні ресурси підлітка у цей період значною мірою визначаються тим, наскільки нове середовище здатне забезпечити йому прийняття, підтримку та можливості для самореалізації.

Проблематика інтеграції учнів у нові освітні середовища має особливо високу актуальність у зв'язку з тим, що підлітковий вік є сенситивним етапом становлення особистості. Саме в цей період формуються ключові соціально-психологічні потреби – у приналежності до групи, взаємній підтримці, визнанні, розвитку автономії й громадянської ідентичності. Переривання соціальних зв'язків та вимушене входження в уже сформовані учнівські колективи нерідко призводить до загострення внутрішніх конфліктів, емоційного виснаження, погіршення навчальної мотивації, появи почуття «інакшості» та підвищеного ризику булінгу.

Окремої уваги потребує фактор травматичного досвіду. Діти, які пережили обстріли, евакуацію, втрати, тривале перебування в умовах небезпеки, демонструють підвищений рівень тривожності, емоційної вразливості, порушення почуття безпеки та довіри до світу. Без належної психологічної підтримки такі стани можуть мати довготривалі наслідки для їхнього розвитку, соціалізації та освітньої успішності.

Незважаючи на значний обсяг теоретичних досліджень, присвячених веденню безпечного освітнього середовища, питання саме адаптаційних процесів у ситуації вимушеної зміни навчального закладу в українських реаліях досі вивчене недостатньо. Потребує наукового осмислення:

- які психологічні чинники сприяють або перешкоджають інтеграції школярів у новий колектив;
- яка роль педагогів і освітнього простору в формуванні адаптивної поведінки;
- які діагностичні критерії та методи є найбільш ефективними для оцінки стану дітей під час зміни середовища;
- які психолого-педагогічні заходи сприяють зниженню тривожності, формуванню відчуття належності та підвищенню навчальної мотивації.

Особливої актуальності набуває створення програм психологічної підтримки в закладах освіти, здатних забезпечити ресурсне відновлення школярів та успішну інтеграцію в нові умови. Така підтримка має спиратися на доказові підходи: розвиток емоційної регуляції, укріплення внутрішніх ресурсів, формування комунікативних навичок, роботу з навчальною мотивацією, підсилення соціальної взаємодії з однолітками.

Саме тому **предметом даного дослідження** є психологічні умови адаптації та інтеграції учнів у нові освітні середовища в умовах суспільної кризи.

Об'єктом дослідження виступає процес психологічної адаптації школярів, які змінили заклад освіти у зв'язку з вимушеною міграцією.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні чинники інтеграції учнів у нові освітні середовища та розробити ефективну програму психолого-педагогічної підтримки.

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

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до розуміння освітнього середовища, психологічної адаптації та вікових особливостей підлітків у період кризових впливів.
2. Визначити провідні психологічні передумови успішної інтеграції школярів у новий учнівський колектив.
3. Обґрунтувати критерії та інструменти діагностики адаптаційних процесів в умовах зміни освіти.
4. Провести емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників адаптації учнів, які пережили вимушене переміщення.
5. Розробити та апробувати психолого-педагогічний тренінг, спрямований на формування психологічної стійкості та успішної інтеграції у шкільне середовище.
6. Оцінити ефективність впровадженої програми та сформулювати практичні рекомендації для педагогів і психологів.

Методологічною основою дослідження стали положення екологічної теорії розвитку уявлення про освітнє середовище як систему соціальних взаємодій, концепції психосоціального розвитку та теорії ідентичності, підходи до травма-інформованої освіти та принципи здоров'язбереження у школі. В роботі застосовувалися та методи дослідження як анкетування та соціально-психологічний експеримент з перевірки ефективності тренінгу. Серед статистичних процедур обробки даних використовувалися такі як описова статистика, кореляційний аналіз.

Теоретична цінність роботи полягає в уточненні психологічного змісту поняття інтеграції школярів у нове освітнє середовище та окресленні системи її ключових чинників. **Практична** значущість визначається можливістю застосування результатів дослідження у діяльності закладів освіти, центрів психологічної допомоги, освітніх спільнот, що працюють із дітьми, які проживають у стані тривалої кризи.

Емпірична база дослідження. Етап констатувального та соціально-психологічного експерименту проводився на базі чотирьох шкіл Хмельницької та Івано-Франківської областей. Форма участь респондентів та учасників тренінгу – он-лайн.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел 65 найменувань, з них 18 іноземною мовою) і 3 додатків (на 11 сторінках). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 97 сторінки, з них основного тексту – 76 сторінки. Робота містить 2 таблиці і 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади психологічної адаптації школярів до нових освітніх середовищ

1.1. Поняття та особливості освітнього середовища в умовах суспільних змін

Сучасна українська освіта зіштовхнулася з низкою викликів – впровадження все більш інноваційних освітньо-педагогічних підходів та їх реалізації в умовах фізичної небезпеки та суспільної кризи. Повномасштабне вторгнення, а перед тим епідемія COVID-19 зумовили значне порушення гомеостазу освітнього середовища та його основних функцій, які покликані брати участь формуванні здорової особистості. Військова агресія в свою чергу призвела до виникнення низки чинників, що ще більше ускладнюють успішну реалізацію школярів в навчальному процесі, а саме: порушення звичного балансу життєвого простору не лише самого учня так і його родини. Це створює додаткові соціально-психологічні труднощі адаптації дорослих та дітей, які полягають в суспільних викликах пов'язаних з пошуком житла та матеріальним забезпеченням родини. Такі обставини супроводжуються психоемоційними проблемами, тривожними розладами та переживанням хронічного стресу.

В психології поняття середовище узагальнено розглядається як термін, що використовується для позначення фізичних умов, системи соціальних, культурних та міжособистісних впливів, які набувають значення через індивідуальне сприйняття та переживання. Курт Левін розглядав середовище як не лише фізичний, а й психологічно значущий простір, що формує поведінку особистості. Представники української психологічної школи Киричук О. В., Моляко В. О. інтерпретували середовище як систему умов, що впливають на розвиток особистості через сукупність взаємин, очікувань, норм і цінностей [18].

Згідно з теорії екологічних систем розвитку Бронфренбреннера У., кожне середовище функціонування людини починаючи з мікросистеми і закінчуючи хроносистемою переплітаються, здійснюючи взаємний вплив одне на одне [48]. Автор наводить приклад зневажливих стосунків у родині, які унеможлиблюють повноцінну реалізацію дитини в школі. У випадку повномасштабного вторгнення значного впливу зазнали всі системи життєдіяльності дитини, включно з родинною, яка також опинилася в стані кризи. Інший зарубіжний дослідник Д. Перкінс визначає освітнє середовище як мисляче середовище, що створює когнітивні виклики та сприяє розширенню когнітивних можливостей [59]. Очевидно, зміни освітнього середовища в умовах суспільних змін мають враховувати усі негативні чинники суспільних трансформацій через війну, а створення безпечного освітнього середовища повинно опиратися на гуманістичні підходи.

Що стосується визначення освітнього середовища, воно виступає складною організованою системою в межах якої вирішуються не лише освітні завдання, а й відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості [34]. Проблемою безпеки освітнього середовища займалися такі українські дослідники як Кошіль О. П., Петренко О. Б., Шапран Ю. П., Беленька Г. В., Семеног О. М., Іванова І. Б., Капська А. Й., Гусак П. Б., Савченко О. Я. та інші.

Киричук О. В., Моляко В. О. визначали освітнє середовище як простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в якому реалізується система цінностей, норм та цілей, необхідних для розвитку особистості [18]. Бех І. Д. розглядає поняття виховного середовища як соціокультурна система, яка забезпечує можливості саморозвитку та самореалізації особистості в процесі соціалізації особистості [2]. Семеног О. М. веде мову про освітнє середовище як динамічну систему взаємодіючих факторів, до яких належать як соціальні, емоційні, фізичні та інтелектуальні, що впливають на

формування особистості учня [36]. Савченко О. Я. визначає освітнє середовище як цілісну педагогічну систему, що включає зміст, методи та засоби, форми організації навчання й виховання спрямовані на розвиток особистісних компетентностей [35].

Підсумовуючи наукові дослідження освітнього середовища Петренко О. Б. вказує, що терміном освітнє середовище позначають природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в освітньому просторі, що включає зміст і засоби освіти спрямовані на забезпечення продуктивної та творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, педагогічну систему взаємин між людьми, які поєднані спільною навчальною діяльністю [30].

Безпечне освітнє середовище передбачає дотримання безпечних умов праці, сприятливу міжособистісну взаємодію, яка виключає будь-які прояви насильства, а також наявність умов та ресурсів для його запобігання. Безпечне освітнє середовища також спрямовано на фізичну, соціальну та інформаційну безпеку учасників навчального процесу [44]. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» безпечне середовище визначається як сукупність умов у закладі освіти, що унеможлиблюють заподіяння учасниками навчального процесу фізичної, матеріальної та моральної шкоди [13]. Отже, безпечне освітнє середовище має бути організоване у трьох напрямках – соціально-психологічному, організаційному та фізичному.

Організаційний напрям базується на принципах системності, послідовності та передбачуваності [34]. Такі знання пов'язані з усім комплексом норм та правил поведінки в умовах воєнної загрози, а саме: дотримання правил пожежної безпеки, поведінки під час оголошення повітряної тривоги, розуміння правил поводження з вибухонебезпечними предметами.

Психологічний напрям передбачає дотримання європейських стандартів забезпечення освіти, а саме забезпечення поваги та гідності до кожного учня через дотримання соціальної справедливості та організації інклюзивного середовища [5]. Соціально-психологічний вектор побудови безпечного освітнього середовища включає емоційне благополуччя дітей, забезпечення їх особистісного та творчого зростання, налагодження партнерської взаємодії з батьками з боку педагогів та адміністрації школи. Згідно Г. Васяновичем, створення безпечного середовища є запорукою зростання особистості так як стан небезпеки, очевидно, таке зростання блокує призводячи до психологічного регресу [34].

Все більшої ваги набуває психологічна робота з дітьми в умовах воєнного стану та суспільної кризи. В даному контексті важливо детальніше зупинитися на методах психологічної роботи, які покликані забезпечити усім учасникам освітнього процесу емоційну та психологічну стійкість. Серед таких методів науковці та психологи відзначають травма-інформований - підхід. Ташкінова О., Пономарьова Л., Роговська О. в контексті травма-інформованого підходу говорить про травма-чутливе навчання яке визначає як концептуальний підхід та практична педагогічна технологія планування та реалізації навчального процесу у вищій школі, що бере свій початок з усвідомлення сутності впливу воєнного травматичного досвіду на всіх учасників освітнього процесу, передусім викладачів та студентів [40]. Травма-інформований або травма-фокусований підхід передбачає розуміння та врахування травматичного досвіду особистості, усвідомлення впливу травматичного досвіду на навчання школярів. Такий метод передбачає врахування потреб усіх учасників освітнього процесу, що мають більший або менший травматичний досвід. Головатенко Т. веде мову про створення єдиної екосистеми безпечного освітнього середовища із використанням травма-інформованого підходу опираючись на зарубіжний досвід країн, зокрема, таких як Ізраїль [7]. Такий підхід передбачає

облаштування фізичного середовища (під час навчання в очному форматі), до застосування різноманітних практик психологічної допомоги та самопомоги особливо дихальних та арт-терапевтичних. Ефективною у роботі з кризовими психологічними станами є застосування ізраїльської моделі під назвою BasicPh. На відміну від травма-фокусованого підходу вона передбачає психологічну нормалізацію та опору на вітальну сторону особистості. Модель базується на таких принципах подолання стресу як вірування або переконання (belief), почуття та емоції (affect), соціальні зв'язки (social), уявва, уявлення, фантазії (imagination), мислення (cognition) та фізичне благополуччя (psysiology) [6]. Справедливо відзначити, що компоненти моделі перекликаються з основними складовими позитивної психотерапії (тіло, діло, соціальні контакти, фантазії), яка також опирається на концепцію позитуму, де внутрішні ресурси особистості завжди переважають над нестачею.

Проте в умовах військових дій дотримання саме фізичної безпеки набуває найбільшої актуальності. Забезпечення норм та правил фізичної безпеки включає низку правил та процедур, які не були характерними для умов довоєнного функціонування шкіл. Такі заходи починаються від облаштування надійного та безпечного фізичного простору до різноманітних протоколів та інструктажів з приводу поведінки в умовах підвищеної загрози.

1.2. Роль шкільної освіти у подоланні психологічних наслідків війни.

Кожен етап розвитку особистості школяра потребує низки об'єктивних та суб'єктивних соціально-психологічних чинників для її повноцінного формування. Школа відіграє роль не лише освітнього інструменту, але й виступає як інститут соціалізації виконує в цьому процесі ключову роль. Як вже було зазначено вище, війна призвела до численних втрат в системі

освіти серед яких психологічні, освітньо-педагогічні, соціалізаційні. Процес інтеграції в нове освітнє середовище природньо є більш важчим, чим старшого віку є дитина. Коли учень вже має сформоване коло однодумців, належить до певних підліткових утворень, попри адаптивність підліткової психіки йому буде важче розривати вже сталі зв'язки і формувати нові соціальні зв'язки.

Аналіз психологічних наслідків війни потребує детальніше зупинитися на вікових особливостях розвитку переживання травматичного досвіду особами шкільного віку. Особливо вразливим до будь-яких змін та потрясінь є підлітковий вік. Так, дослідник психології розвитку Ерік Еріксон, автор теорії психосоціального та дослідник теорії ідентичності вказує на те, що підлітковий вік – це етап кризи ідентичності, який характеризується розмиванням соціальних ролей. Підліток активно шукає відповіді на запитання «хто я?», що супроводжується соціальними експериментами з власними ролями. Саме у таких кризових умовах як війна, вимушена міграція, соціальні зміни зростає ризик невизначеності, втрати бачення майбутнього, активного загострення внутрішніх конфліктів. Успішне вирішення кризи ідентичності призводить до формування сильного відчуття власної ідентичності як запоруки здорової особистості. [50]. Відомий дослідник дитячої психології Жан Піаже веде мову про те, що період 11-16 років є тим життєвим етапом, коли діти переходять до формально-операційного мислення. Такі якісні зміни когнітивної сфери не лише відкривають нові можливості критичного та аналітичного мислення, але й дозволяють осмислювати такі поняття як смерть, справедливість майбутнє, значення яких особливо загострюється в період суспільних потрясінь. Особливу небезпеку становить те, що під час кризи діти можуть переоцінювати причинно-наслідкові зв'язки, звинувачувати себе, проявляти загострений рівень тривоги та страху за відсутності повного розуміння подій [60].

Лоуренс Кольберг пише про активний моральний розвиток особистості підліткового віку. Підлітки прагнуть соціального визнання і одним зі шляхів до такого визнання є підтримка гарної репутації в суспільстві через дотримання соціальних норм чи очікувань. Цей період, на думку, Крльберга, характеризується формуванням власного морального компасу та подальшого ставлення до соціального оточення [54]. Важливо зазначити, що в підлітковий період. Відбувається активний соціальний та емоційний розвиток підклітка – це час зростання значення соціального оточення та групової приналежності

Арт-терапевт та дослідник травми Чаті Малчюді говорить про те, що дітям у стані травми важко вербалізувати свої почуття, тому важливо звертати увагу на тілесні симптоми та символічне їх вираження, яке зокрема добре реалізується в арт-терапевтичних практиках [57]. Українська дослідниця з Інституту психології ім. Костюка Тулузова І. М. вказує на те, що у кризових ситуаціях діти і підлітки можуть проявляти регресивну поведінку, гіперактивність, тривожність та порушення сну [43]. Інші вітчизняні дослідниці Шевченко С. та Єрмакова І. досліджуючи психологічний стан дітей переселенців вивили, що переживання кризи супроводжується зниженням довіри до світу, тривожною ідентичністю, емоційною замкненістю [12]. Бех І. зазначає, що дитина, яка перебуває в кризі неодмінно потребує створення гуманістичного середовища, яке утворює її самоцінність та формує почуття безпеки, довіри та внутрішньої стійкості [2]. Характеризуючи роботу з внутрішньо-перемішеними особами шкільного віку, Стрільчук О. вказує на високі показники посттравматичного стресу у дітей ВПО діагностованого за методикою CRIES-8, авторства В. Юле в адаптації українських науковців.

Серед важливих наслідків війни є трансформація суспільних цінностей в умовах змін – від різкого зростання духовних пріоритетів самоактуалізації на початку війни, до їх стагнації до споживацько-матеріалістичного та

безпекового рівня. Обґрунтовуючи роль освіти важливо також звернути увагу на цінності споживацтва та популяризації матеріальних благ, які легко досягаються шляхами інтернет-активності. Це питання набуває особливої актуальності в умовах освітніх прогалин та відсутності передумов для формування навиків критичного мислення та аналізу інформації. В такому контексті в молодого покоління може закладатися тотальний сумнів щодо важливості освіти в їхньому житті. Неформальні джерела в інформаційному просторі хоча не претендують на наукову об'єктивність, проте дозволяють зробити висновки про пріоритету сучасних підлітків серед яких значне місце осідають блогерство та криптовалюти, іншими словами віртуальна діяльність, яка гіпотетично має принести швидкі та великі прибутки, що в цілому навряд чи відповідає дійсності. Поліщук В. веде мову про примітивізм поведінки, в основі якого лежить схвалення розкішного життя, що демонструється соціальними мережами, розрив між необхідними та реальними професійними знаннями, знецінення інтелектуальної еліти, переоцінка необхідності «потрібних зв'язків». В контексті освітнього процесу це впливає на ціннісну-смыслову парадигму сучасної молоді та мотиваційні орієнтири для її втілення.

Розвитку критичного мислення в сучасній освітній системі науковці надають важливого значення [15; 17]. Поглиблення навиків критичного мислення надають змогу уникнути впливу дезінформації як джерела психологічної стабілізації. Крім того, критичне та аналітичне мислення слугує суттєвим механізмом психологічної стабілізації особистості, що дозволяє раціонально аналізувати травматизуючий контент та уникати надмірних емоційних переживань. Разом з тим без механізмів критичного мислення неможливо вибудувати ефективні стратегії особистісного розвитку у майбутньому, які базуються на вмотивованому професійному виборі, а не такому, що є нав'язаним із зовні популярними трендами та тенденціями.

Стабілізація психологічного стану українських школярів є чи не найбільш актуальним викликом як для освітньої системи так і для системи охорони здоров'я. Наступним викликом є комфортна інтеграція учнів в нові шкільні колективи з огляду на що варто проаналізувати необхідні соціально-психологічні передумови для такої інтеграції.

1.3. Основні психологічні передумови успішної інтеграції школярів в нові освітні середовища.

В українській науковій літературі багато сказано про організацію безпечного освітнього середовища, характеристики підходів до його облаштування, психологічні методи роботи, роль педагогів тощо. Проте є недостатньо вивчене питання процедури інтеграції школярів в нові освітні середовища. Тим не менш, такими проблемами займалися західні науковці. Звертає на себе увагу праця Lave, J., Wenger, E. «Ситуативне навчання», де велика увага приділяється саме вливанню школярів в нові учнівські колективи. Основна ідея авторів полягає у тому, що навчання відбувається в соціальному контексті, а не лише є актом передачі знань від учня до вчителі. Навчальне середовище розглядається не просто як клас, а спільнота практики, куди новачки входять починаючи з простих завдань, поступово включаючись в повноцінну участь. Знання формується через взаємодію та спільний досвід, які разом з тим сприяють психологічній адаптації учня [55].

На те, що освіта змінюється не технічно, а через соціально-емоційні та організаційні процеси вказує Майкл Фуллан. Вчителі виступають агентами змін, а їх емоційне та мотиваційне виснаження таким змінам перешкоджає. Автор саме піднімає тему впливу війни та характеризує увесь спектр психологічних труднощів, які супроводжують освітні трансформації в такий

надзвичайно кризовий період. Подібно іншим західним науковцям Фуллан М. розглядає освіту як екосистему, що складається із взаємовпливаючих елементів [51].

З початку повномасштабного вторгнення та масової міграції населення вже були проведені дослідження стосовно труднощів інтеграції учнів у нові школи. Такі дослідження, зокрема, були проведені і за кордоном. Вказаний досвід також потребує аналізу, так як дає матеріали для побудови стратегій успішної адаптації вимушено переміщених дітей та підлітків в освітній процес в іншому місці. Зокрема, дослідження адаптації українських дітей в Польщі продемонструвало, що основними проблемами є мовний бар'єр, демотивація через навчання в двох школах (польській та українській), відсутність диференційованого підходу до учнів.

Вирішуючи проблему інтеграції українських школярів в нові освітні середовища важливо здійснити аналіз фундаментальних засад, на яких базується нинішня українська освіта. Зокрема, варто звернути на той факт, що навчання в Україні можна більше охарактеризувати як когнітивно-орієнтоване, ніж особистісно-орієнтоване. Попри те, що Нова Українська Школа покликана внести зміну в цю парадигму велика кількість педагогів особливо в старших класах більше орієнтується на когнітивні успіхи учнів, ніж на гуманістичні засади взаємодії зі школярем. Проте саме особистісно-орієнтоване навчання є більш актуальним для нинішніх викликів та спрямоване на зменшення травматичного досвіду та психологічне зміцнення особистості [16, с. 63].

Важливо окреслити основні аспекти на які варто звернути увагу реалізуючи стратегію інтеграції школярів в нові освітні середовища, зокрема мова йде про *психоемоційний стан, соціалізаційний та освітній потенціал* учнів. Разом з тим педагогічний колектив також залишається важливим полем для дослідження тому компетенції педагога мають стати сприятливим підґрунтям для вливання учнів у нові колективи. Загалом

школа має функціонувати як синергетичний організм, що дає можливості для особистісного зростання юної особистості.

Тривале он-лайн навчання через епідемію COVID-19, а потім військове вторгнення призвело до значних освітніх втрат. Учні, які перемістилися з тимчасово окупованих або прифронтових територій, а також ті, які повернулися із-за кордону або з російської федерації потребують додаткових зусиль для надолуження не лише втрачених знань, а й соціалізаційних втрат.

Оцінивши рівень значних втрат від дистанційного навчання низка європейських країн запровадила додаткові заходи для надолуження освітніх втрат. Зокрема, в Британії, Іспанії запровадили система менторства та наставництва [14]. Франція ініціювала програму додаткового навчання на канікулах [34]. В Україні також піднімається питання додаткової підтримки учнів в умовах освітніх та педагогічних втрат. Крім вже переліченої низки заходів з психологічної та фізичної підтримки школяра з боку педагогів, на державному рівні також піднімається питання присутності окремого фахівця, який би допомагав в процесах адаптації дитини до нових умов [32].

Наступним і значно важливішим аспектом, крім подолання освітніх втрат є стабілізація психоемоційного стану дитини, яка можлива за умови успішного проходження психологічної адаптації до нового колективу. Березовська Л. І., Смоляк М. А., надаючи психологічну характеристики явищу шкільної адаптації визначають такі чинники успішної адаптації як соціальне оточення та прийняття нової соціальної позиції. Разом з тим ознаками дезадаптивної поведінки є стани тривожності, фрустрації, нестача впевненості в собі, різноманітні невротичні прояви та навіть ознаки депресії [4].

Основою забезпечення психоемоційної стабільності школярів є турбота про ментальне здоров'я [20]. Для зміцнення ментального здоров'я учня, що

опинився в нових для нього умовах важливо працювати з такими категоріями як пошук опори та самоцінність [34]. Самоцінність є дещо відмінним поняттям від загальноприйнятого самооцінка, тому що відштовхується не від кількісного критерію «оцінка», «оцінювати», а якісного «цінність», яка інтерпретується сама по собі не залежно від будь-яких кількісних оцінок. Робота з опорою базується на пошуку внутрішніх та зовнішніх ресурсів для психологічної стабілізації та успішної реалізації молодшої особистості в нових умовах.

Ще одним компонентом ментального здоров'я є психологічне здоров'я, яке передбачає роботу зі стресом та тривожністю. Те, що українські школярі, особливо ті, які перебували безпосередньо в зоні воєнних дій або неподалік мають вищі показники тривожності було обґрунтовано вище із посиланням на емпіричні дані. Робота з тривожністю також передбачає низку психологічних технік серед яких здатність розпізнавати власні емоції та надавати їм можливість вивільнення та трансформації на відміну від капсулювання. У роботі з надмірною психологічною напругою науковці виділяють метод раціонально-емотивної терапії авторства А. Елліса [38]. Стрес та негативні емоції блокують раціональне мислення виводячи гострі емоційні переживання на передній план. Техніки раціонально-емотивної терапії покликані на руйнування негативно-забарвлених згустків методом інтелектуального аналізу, що веде до побудови ефективних стратегій поведінки, що базуються на раціональних висновках. Такі стратегії можуть полягати в пошуку балансу та переоцінки негативної ситуації на користь особистості.

Соціалізаційний потенціал школи має бути забезпеченням соціальної приналежності до нового освітнього простору та його референтної значущості. Першою ланкою включення нового учня до шкільного колективу мають виступати педагоги та шкільні психологи, завданням яких є подальше забезпечення ефективної комунікації з учнями. Фігури

педагогів є значимі для учнів і їх первинна педагогічна тактика спрямовуватиме подальші форми взаємодії з однокласниками.

В процесі інтеграції школярів як в нові освітні середовища, так і нові громади, важливо звернути увагу на проблему булінгу. Киричук І. С., Турчина І. С., ведуть мову про те, що булінг є явищем, яке викликане особливостями підліткового розвитку серед якого характерне групування та негативізм. Проте саме школа є тією інституцією, яка може системно контролювати це явище та слугувати соціальним майданчиком для його профілактики [19]. Дослідження проблем інтеграції дітей ВПО в нові громади проведене у 2023 році продемонструвало, що крім травматичного досвіду, відсутністю педагогічних навиків роботи з такими дітьми проблема булінгу також присутня на шляху вливання дітей в нові освітні колективи [28]. Твердохлібова Н. та Євтушенко Н. вивчаючи проблему створення безпечного освітнього простору в умовах війни досить детально звертають свою увагу на труднощі інтеграції школярів в нові освітні середовища. До психологічних наслідків, які перешкоджають вливанню в нові колективи внутрішньо переміщених дітей автори відносять травматичний досвід, який може супроводжуватися ознаками ПТСР, тривожними та емоційними порушеннями, ознаками депресії. Автори також відзначають такий важливий наслідок тривалого стресу як зниження когнітивних функцій, що безумовно може позначитися на успішності та навчальній мотивації. Крім цього таким дітям характерна соціальна ізоляція, недовіра до оточення та загальна втрата відчуття безпеки, наслідком чого є страх заводити нові контакти та знайомства. Твердохлібова Н. та Євтушенко Н. також відзначають низку соціально-педагогічних бар'єрів на шляху інтеграції учнів в нові освітні середовища. До таких бар'єрів автори відносять вже означувану проблему відсутності необхідних знань як в самих педагогів також загальну неготовність системи освіти до такого розвитку подій. Хоча про необхідність створення підтримуючого середовища опубліковано

велика кількість праць, все ж на практиці відчувається відсутність необхідних вмінь та знань. Подібно до іноземного досвіду у вітчизняній освіті також відзначається брак індивідуального підходу до внутрішньо переміщених учнів. Стигматизація та булінг не лише з боку однолітків, а подекуди з боку педагогів є наступним бар'єром до успішної інтеграції. Важливою перепорою в адаптації учнів до нових навчальних умов Твердохлібова Н. та Євтушенко Н. також називають розрив у навчальних програмах, це суто технічна сторона інтеграції, про яку менше згадують, ніж про психологічні проблеми, але яка може слугувати суттєвим демотивуючим чинником для учнів [34].

Не можна стверджувати, що ця проблема гостро стоїть в українському суспільстві, але феномен «інакшості» є загальносоціальною проблемою не залежно від національності, особливо серед дітей та підлітків з огляду на вікові особливості розвитку перелічені нами вище. В засобах масової інформації час від часу з'являлися повідомлення про цькування дітей, які переїхали з інших регіонів. Діти часто вчувають найбільш вразливих однолітків та можуть зробити їх мішенню для булінгу. З огляду на вкрай травматичний досвід саме тих школярів, які передували в окупованих, деокупованих та прифронтових регіонах Україна ця проблема набуває крайньої актуальності.

Серед методів протидії булінгу психологи виділяють такі як психологічна освіта, яка покликана інформувати учасників освітнього процесу про причини і наслідки булінгу та цькування. Важливим є створення простору довіри, що досягається через активну та прозору взаємодію учасників освітнього процесу. Важливу роль відіграє розвиток різних психологічних та соціальних компетентностей в учнів зокрема таких як зростання самосвідомості та взаємна повага. Для ефективної профілактики булінгу важливу роль відіграє психологічний супровід у школі, зокрема участь у ньому шкільного психолога. Шкільний психолог

має вчасно виявляти випадки або загрозу булінгу, надавати за необхідності індивідуальні консультації обов'язково дотримуючись правил конфіденційності [45].

Важливе місце в процесі адаптації учнів посідає розвиток емоційного інтелекту. Саловей П., Майер Дж. Визначають емоційний інтелект як здатність розпізнавати власні та чужі емоції, керувати емоціями, розуміти причини їх виникнення [62]. Один з провідних дослідників емоційного інтелекту Гоулман Д. виділяє такі компоненти емоційного інтелекту як самосвідомість, саморегуляція, емпатія, мотивація, соціальні навички [52]. Розвиток емоційного інтелекту учня неможливий за умови взаємодії з педагогами з низьким рівнем емпатії та соціальних навиків. Вчителі з високим розвитком емоційного інтелекту демонструють належний рівень психологічної підтримки, розуміння, здатні створити сприятливий психологічний клімат в шкільному колективі (Басюк, Фогель). Такі вчителі здатні не лише заздалегідь діагностувати труднощі адаптації дитини, а й також надати ефективну психологічну підтримку.

Не менш важливим є розвиток емоційного інтелекту в учнівському колективі. Українська дослідниця І. Бех веде мову про важливість формування особистості через соціальний діалог [2]. Скрипченко О. В., Тарасенко Н. В. також розглядають емоційний інтелект, як інтегральну характеристику, що формується через соціальну взаємодію [37]. Тулузува І. досліджуючи проблему освіти в умовах війни наголошує на важливості формування здатності до розуміння власних емоцій задля ефективної саморегуляції емоційної саморегуляції та контролю переживання стану стресу [34].

1.4. Теоретико-методологічне обґрунтування процедури дослідження критеріїв психологічної адаптації учнів в умовах освітніх змін.

Дослідження адаптації учнів до школи є поширеною психолого-педагогічною проблемою та переважно стосується вивчення проблем адаптації учнів до першого класу та п'ятого класу, коли дитина зазнає вікових трансформацій та ускладнення навчальної програми. Попри те, що дослідження інтеграції школярів в нові учнівські колективи лише набуває свого поширення цілком допустимо використовувати уже наявні діагностичні інструменти.

Здійснений нами теоретичний огляд дозволив виділити низку чинників, які характеризують психологічну суть феномену інтеграції учнів в нові освітні середовища та дозволяють виділити критерії необхідні для успішного входження школярів в незнайомі учнівські колективи. Першим таким критерієм є рівень соціальної та психологічної адаптації, другим – це рівень стресу та тривоги, і останнім критерієм важливо виділити рівень мотивації до навчання. Крім того важливо оцінити ступінь готовності педагогічного колективу до участі в психологічних заходах, які спрямовані на вливання нових учнів в злагоджені шкільні колективи.

Перед тим як виділити специфічні методики саме для даного дослідження важливо здійснити загальний теоретичний огляд методів дослідження інтеграції школярів в нові освітні середовища. Широко використовуваною серед таких методів є шкала реактивної та особистісної тривожності (ШРОТ) Ч. Д. Спілберга, яку адаптував Ю. Л. Ханін [22]. Вказаний інструмент діагностики спрямований на виявлення двох форм тривожності – реактивної, яка оцінює стани «тут і зараз», та особистісної, що відображає стабільну індивідуальну рису, схильність до проявів тривожних реакцій у

різних ситуаціях. Методика включає сорок тверджень, 20 з яких для оцінки рівня ситуативної тривожності, інші 20 – реактивної.

З метою оцінки рівня тривожності також застосовують такі методи як тест тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена «Вибери обличчя». Це проєктивна методика, які дозволяє оцінити рівень тривожності саме у молодших школярів, які через вікові особливості та травматичний досвід мають труднощі з розпізнаванням та озвучуванням власних емоцій. Вибір відповідного обличчя, сумного або радісного дозволить здійснити діагностику емоційного стану дитини.

До наступних, методик, які покликані вимірювати рівень шкільної тривожності можна віднести тест шкільної тривожності Б. Філліпса. Тест складається з 58 тверджень, відповіді на які звучать «так» або «ні» [41]. Тест складається з восьми шкал, які покликані вимірювати такі стани як загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досяганні успіху, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низький фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи у стосунках з учителями [41].

Крім представлених методів вимірювання тривожності у дітей підлітків існує велика кількість інструментів спрямованих на діагностику тривожного емоційного стану. Зокрема, до них відносяться такі як коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР. Для діагностики ПТСР також використовують опитувальник GAD-7, за яким також можна визначити стани соціофобії. Шкала тривоги Бека, яка застосовується для осіб віком від 14 років, зазвичай використовується для виділення кола осіб, що потребують більш ретельної діагностики та подальшого клініко-психіатричного супроводу [8].

Широку популярність у вимірюванні рівня комфортності перебування учнів у школі отримала соціометрія Дж. Морено розроблена ще у 30-х роках ХХ ст. Загалом методики соціометричного дослідження спрямовані на

вивчення взаємодії в малих групах в тому числі у класному колективі. Основною метою соціометрії є визначити структуру неформальних взаємин у групі. Зокрема така структура полягає у виявленні низки критеріїв. Зокрема такі критерії спрямовані на оцінку показників особистісного та соціального рівня. До показників особистісного рівня можна віднести наявність лідерів та аутсайдерів. Соціальні показники включають оцінку загальної згуртованості в колективі, присутність певних підгруп, дослідження ймовірної конфліктності та її причин [39].

Проте, Музика О. вказує на такі недоліки соціометричних досліджень як суб'єктивність наданих даних, що суттєво впливає на надійність методики. З огляду на те, що результати надають самі респонденти важливо розуміти ті мотиви, які зумовлювали їх визначати власне місце в соціометричній структурі та надавати таку оцінку іншим членам певного соціального угруповання [27]. З огляду на це використання методу соціометрії потребує додаткових процедур із застосуванням співставлення низи суб'єктивних даних для отримання певних об'єктивних показників, що дещо утруднює використання даного методу в тому числі в запропонованому дослідженні.

Для оцінки ступені соціалізованості дитини також підійдуть методи діагностики комунікативних здібностей учнів. Зокрема мова йде про тест міжособистісних стосунків за Т. Лірі [33]. Вказаний метод діагностики дозволяє визначити характер міжособистісних стосунків, схильність до співпраці або конкуренції, агресивність та конфліктність у стосунках.

З метою діагностики рівня адаптації учнів також використовується шкала психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда [33]. Дана методика також використовується в дослідженнях в середовищі школярів. Опитувальник дозволяє оцінити особистісний компонент адаптації. Вона спрямована на визначення рівня інтеграції особистості, самосприйняття та прийняття інших, емоційний комфорт та дискомфорт.

З метою дослідження соціальної адаптації науковцями також широко застосовуються і проєктивні методи, зокрема такі як «Мій клас», яка також має кількісний еквівалент з однойменною назвою. Проєктивна методика «Мій клас» передбачає роботу із зображенням класу та учасників класного колективу, де учень має вибрати та позначити себе, та свого друга. Інтерпретаціям результатів включає оцінку адаптованості учня в класі за наступними критеріями: вираженість пізнавальних інтересів (робота біля дошки, спільні навчальні активності тощо); позиція «один далеко від учителя», що вказує на певні проблеми з реалізацією дитини себе у класі через труднощі адаптації; ототожнення себе з дітьми у класі (сприятлива соціально-психологічна позиція); місце поруч з вчителем, що вказує на його значимість; ігрова позиція, яка демонструє недостатність навчального потенціалу в респондента.

Стосовно кількісної методики «Мій клас» в адаптації Ю. Гільбуха – метою даної анкети є також визначення рівня адаптації через ставлення до власного класу та його учнів [29]. Методика містить 15 запитань та п'ять блоків. У кожному блоці є запитання, які спрямовані на діагностику: а) рівня задоволеності шкільним життям, б) рівня конфліктності, в) – міри згуртованості.

Обґрунтовуючи рівень інтеграції учнів в нові освітні середовища ми виділяли такий показник як мотивація, та мотивація до навчання загалом. Попри можливе підвищення рівня тривоги та недостатній психологічний рівень адаптації саме навчальна мотивація може стати тим критерієм, який орієнтує учня на довгострокові цілі майбутнього з опорою на розуміння того, що шкільне середовище може бути тимчасовим явищем, особливо, коли мова йде про старші класи.

В контексті інтеграції в нові шкільні колективи все ж важливо вивчити саме навчальну, а не загальну мотивацію на дослідження якої спрямована низка методик. Важливо відзначити, що переважна кількість інструментів

вимірювання учнівської мотивації спрямована на аудиторію молодшого шкільного віку. Першим інструментом, який варто відзначити є широко застосовувана анкета для визначення шкільної мотивації за Н. Г. Лускановою [33]. Анкета спрямована на початковий рівень освіти та має на меті здійснення скринінгової діагностики емоційного ставлення до навчання, задоволеністю взаємодії молодшого школяра з вчителями та однолітками.

Наступними є аналіз теоретичних підходів до шкільної мотивації. методика є «Ставлення до навчання» спрямована на визначення загальних навчальних мотивів та надання переваги тим, чи іншим предметам у школі. Анкета складається з незакінчених речень, що дозволяє більше зрозуміти специфічні суб'єктивні мотиви учнів, які інтегруються в нові освітні середовища.

Обґрунтування теоретико-методологічних аспектів дослідження психологічної інтеграції та адаптації учнів в освітній процес також важливо доповнити оглядом зарубіжних методик. До прикладу такою є Academic Motivation Scale (AMS) – Шкала академічної мотивації (Vallerand, R. J., et al.) [64]. Шкала базується на теорії самодетермінації та вимірює різні типи мотивації до навчання, включає шкали внутрішньої, зовнішньої мотивації та амотивації. Опитувальник мотивованих стратегій навчання (Pintrich, P. R., et al.) вимірює мотиваційну орієнтацію студентів (але також може охоплювати аудиторію учнів старшого віку) та використання ними різних навчальних стратегій [61]. Шкали адаптивних моделей навчання (Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) діагностує різні аспекти мотивації досягнення та стратегій навчання. Включає такі шкали як орієнтація на цілі опанування (заради власного розвитку); орієнтація на цілі виконання (зادля демонстрації високих результатів у порівнянні себе з іншими); сприйняття клімату класу; самооцінку здібностей тривожності; саморегуляції тощо [58].

Висновки до першого розділу

Отже, освітнє середовище визначається як таке середовище, яке покликано забезпечувати зміст та засоби освіти, спрямовані на навчальний, творчий та особистісний розвиток дитини, забезпечення педагогічної взаємодії та сприяння ефективній соціалізації юної особистості. Безпечне освітнє середовище виключає будь-які прояви насилля, спрямоване на комфортне забезпечення психологічного та фізичного простору учнів, продуктивну міжособистісну взаємодію задля сприяння гармонійному розвитку особистості. Безпечне освітнє середовище має бути реалізоване у фізичному та соціально-психологічному та організаційному напрямках.

Однією з форм організації безпеки освітнього середовища в контексті соціально-психологічного напрямку є використання травма-інформованого або травма-фокусованого підходу. Травма-інформований підхід передбачає інформування учасників освітнього процесу про сутність травмівного досвіду та ймовірність його переживання одними учнями у більшій мірі, ніж іншими, врахування психологічних потреб усіх учнів. Іншою формою психологічної роботи в умовах воєнного стану є методи нормалізації та опори на ресурсну сторону особистості. Одним з таких методів є ізраїльська модель BasicPh. Разом з тим попри важливість психологічної роботи одним із головних принципів організації безпечного освітнього простору є фізична безпека – організація сховищ, розробка та дотримання необхідних протоколів.

Підлітковий вік є одним із найбільш кризових періодів розвитку особистості, саме тому підлітки потребують особливої уваги на етапі їх адаптації в нові освітні середовища. Це той період, коли відбувається активне формування когнітивної, емоційної та ціннісної сфер. З'являється чітке усвідомлення смерті та загострюється страх перед небезпеками. В цей час активно відбувається сепарація від сім'ї та зростання ролі однолітків, з

огляду на що підлітки особливо болюче можуть переживати розрив зі своїм попереднім соціальним оточенням.

Забезпечення успішної інтеграції школярів в нові освітні середовища має в перу чергу базуватися на трансформації когнітивно-орієнтованого підходу на особистісно-орієнтований, що має базуватися на гуманістичних принципах взаємодії з учнями. Такий процес повинен охоплювати освітню, психоемоційну та соціалізаційну складові – всі ті, які зазнали значних втрат спочатку через епідемію COVID-19, а потім через війну. Інтеграція в безпечні освітні середовища має включати ефективний освітній супровід, психологічну роботу на базі різних технік та підходів, включно зі зниженням рівня стресу та тривоги, забезпечення успішної соціалізації активне залучення педагогів.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ П ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІНИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Обґрунтування дослідницького дизайну та процедури діагностика психологічної готовності школярів до інтеграції в нові освітні середовища

Дослідження було побудоване на принципах змішаного підходу, що поєднує кількісні та якісні методи. Це дозволило не лише виміряти рівень тривожності, мотивації чи інтегрованості школярів у нове освітнє середовище, але й зрозуміти їхній внутрішній емоційний стан, переживання, очікування та стратегії подолання труднощів. Кількісні методики забезпечили стандартизовані результати, що можна порівнювати у динаміці, тоді як якісні інструменти дали змогу заглибитися у суб'єктивний досвід дітей і відобразити ті аспекти, які залишаються «невидимими» для тестових шкал.

Особливістю обраного дизайну було його лонгітюдне спрямування, що дало можливість простежити динаміку адаптаційних процесів упродовж навчального року з початку листопада 2024- по травень 2025. Таким чином, дослідження не обмежувалося разовим вимірюванням, а дозволило відстежити зміни від початкового етапу інтеграції до більш стабільного періоду навчання. Це стало основою для аналізу ефективності психологічного супроводу та порівняння груп школярів у різних умовах.

Першою застосованою методикою була шкала шкільної тривожності Філіпса (тест шкільної тривожності Філіпса), яка дозволила виявити рівень емоційного напруження учнів у навчальному процесі [41]. Її результати стали важливим кількісним індикатором психологічної готовності до інтеграції, оскільки високі показники тривожності можуть істотно ускладнювати адаптацію.

Для вивчення ставлення до класного колективу використовувалася методика «Мій клас» у двох варіантах (Проективна методика "Мій клас" і опитувальник «Мій клас»). У кількісній формі вона давала змогу виміряти показники довіри, прийняття та згуртованості у класі, що безпосередньо впливають на відчуття безпеки дитини [23; 24]. У проективній формі діти передавали власні уявлення через малюнок, асоціацію чи коротку розповідь. Це допомогло побачити приховані емоції та внутрішні конфлікти, які не завжди можуть бути озвучені відкрито.

Ще одним важливим інструментом стала методика вимірювання шкільної мотивації. З огляду на відсутність валідизованого та стандартизованого україномовного інструменту вимірювання було використано методику, яка базувалася на узагальненому теоретичному концепті вимірювання шкільної мотивації. Такий інструмент дозволив включав шкали пізнавального інтересу, соціальні мотиви чи зовнішні стимули та отримав робочу назву анкета вимірювання шкільної мотивації. Для дітей, які переживають інтеграцію, характерним є зниження внутрішньої мотивації, тому відстеження її рівня у динаміці стало важливим показником успішності адаптації. Додатково було розроблено структуроване інтерв'ю з п'яти питань, яке дало змогу зафіксувати очікування, труднощі та індивідуальні переживання школярів. Саме цей метод дозволив почути «живі голоси» дітей та зрозуміти, як вони самі описують процес входження у нове середовище.

Завершальним інструментом виступив щоденник спостереження психологів, який вели спеціалісти у тих школах, де була надана підтримка. У ньому фіксувалася динаміка поведінки, реакції на навчальні ситуації, ознаки стресу чи прогресу. Цей метод відобразив щоденні зміни у природному середовищі й дав змогу зіставити формальні діагностичні результати з реальними спостереженнями.

Застосування кількісних і якісних методик було зумовлено потребою комплексної оцінки адаптаційного процесу школярів. Кількісні шкали та тести дали змогу визначити рівень тривожності, структуру мотивації та інтеграцію у колектив за чітко визначеними критеріями закладеними у шкалах. Водночас проєктивні методи, інтерв'ю та спостереження дозволили охарактеризувати емоційний і поведінковий контекст, який краще вимірюється якісними мето. Таким чином, змішаний дизайн забезпечив як об'єктивність, так і глибину дослідження.

У дослідженні взяли участь 60 школярів віком від 13 до 17 років. Кількість дівчат склала 32 дівчат, а хлопців – 28 осіб. Усі респонденти нещодавно переїхали до нових територіальних громад. Більшість із них прибули зі східних та південних областей України (Харківська, Донецька, Луганська, Херсонська, Запорізька). Інтеграція відбувалася у школах центральної та західної частини країни (Вінницька, Тернопільська, Львівська, Хмельницька та Івано-Франківська області). Школи були поділені на дві групи: у п'яти з них функціонувала система психологічної підтримки, у п'яти - вона була відсутня. Це дало можливість оцінити, наскільки наявність психологічного супроводу впливає на процес інтеграції дітей. Відповідно, 30 дітей навчалися у школах, де вони отримували психологічний супровід, а 30 у закладах освіти без супроводу.

Отже, дослідження психологічної готовності школярів до інтеграції в нові освітні середовища ґрунтувалося на поєднанні кількісних і якісних методів, що дозволило створити цілісне уявлення про процес адаптації. Лонгітюдний дизайн забезпечив можливість простежити динаміку змін від перших тижнів перебування у новому колективі до відносно стабільного періоду навчання. Це дало змогу не лише зафіксувати рівень тривожності, мотивації та інтегрованості, а й глибше зрозуміти емоційний стан дітей, їхні переживання та очікування.

У якості діагностичних інструментів було використано низку методик, серед яких шкала шкільної тривожності Філіпса, методика «Мій клас» у кількісній та проєктивній формах, методика дослідження шкільної мотивації (анкета шкільної мотивації), авторське структуроване інтерв'ю та щоденники спостереження психологів. Кожна з методик виконувала власну функцію: від вимірювання рівня тривожності та мотивації до виявлення прихованих емоцій і динаміки поведінки у класі. Їхнє поєднання забезпечило багатовимірний аналіз адаптаційних процесів. Підсумовуючи, можна стверджувати, що застосований дизайн поєднав об'єктивність кількісних даних із глибиною якісних спостережень, а порівняння вибірок в динаміці надало змогу зробити висновки про реальну роль психологічного супроводу у процесі адаптації школярів.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних та соціально-психологічних чинників адаптації та дезадаптації школярів до нових освітніх умов

Перед початком основних замірів було проведено первинне діагностичне інтерв'ю, яке дозволило виявити ключові очікування, побоювання та ресурси школярів, що опинилися у новому освітньому середовищі. Більшість учнів наголошували на важливості прийняття у класному колективі. Для приблизно двох третин дітей головним очікуванням було знайомство з новими друзями й відчуття належності до групи. Частина респондентів (близько 20 %) орієнтувалася насамперед на успіхи в навчанні та підтримку вчителів, тоді як решта визнавала, що їхньою основною метою є «звикнути» до нової школи й подолати почуття невпевненості (дод. А). Водночас усі учні вказували на труднощі, які вони вже відчувають. Найбільш поширеними були подвійні бар'єри: у навчанні - через різницю в програмах і високі вимоги, та у спілкуванні - через відсутність налагоджених контактів у новому класі. Половина дітей

зазначила, що боїться запитувати чи відповідати на уроках, аби не виглядати слабшими. У школах без психологічної підтримки цей страх був більш виражений і поєднувався з відчуттям ізоляції.

Рівень інтегрованості у колектив виявився низьким: близько 60 % учнів відчували себе відокремленими або непоміченими, лише 15 % змогли знайти друзів на перших етапах. У відповідях часто звучали фрази про те, що «інші давно разом, а я новенький». У тих школах, де діяв шкільний психолог, учні частіше відзначали, що класний керівник чи кілька активних однолітків намагалися їх підтримати.

Щодо ресурсів підтримки, то у школах з психологічною допомогою діти вказували, що можуть звернутися до вчителів чи психолога (приблизно дві третини опитаних). У групі без підтримки основним джерелом допомоги залишалися батьки, тоді як саму школу учні не розглядали як безпечне середовище. Це вказує на можливий зв'язок рівня емоційного комфорту від наявності системи супроводу.

Найсильнішими переживаннями та побоюваннями стали страх відторгнення з боку колективу, тривога через можливі низькі оцінки та хвилювання у ситуаціях публічних перевірок знань. Частина дітей повідомляла про фізичні прояви тривожності: тремтіння рук, прискорене серцебиття чи болі у животі перед уроками.

Щоденники спостережень, які учням і психологам було запропоновано вести після інтерв'ю, підтвердили висновки. У школах із підтримкою вже на початковому етапі фіксувалися перші спроби долати тривожність: діти починали брати участь у групових завданнях і шукати контактів із ровесниками. Натомість у школах без допомоги відзначалися прояви уникання, відмова відповідати на уроках та емоційні зриви.

Загалом результати первинного інтерв'ю показали високий стартовий рівень тривожності у всіх респондентів. Провідними проблемами були соціальний стрес і навчальний тиск, тоді як рівень доступних ресурсів

підтримки суттєво різнився залежно від умов школи. Це створило підґрунтя для подальшого лонгітюдного спостереження та аналізу ефективності психологічного супроводу.

Після проведення первинного інтерв'ю наступним етапом став тест шкільної тривожності Філіпса (дод. Б), який дозволив кількісно оцінити рівень емоційної напруги учнів та визначити її основні чинники. Діти відповідали на 58 запитань у форматі «так/ні», що дало змогу розрахувати показники за восьми факторами тривожності. Дослідження проводилося тричі – у листопаді 2024 року, у березні та травні 2025 року – і включало дві групи: школярів із закладів, де працювали психологи, та учнів із шкіл без такої підтримки.

Результати листопада підтвердили високий рівень тривожності у більшості дітей. Показники загальної тривожності перевищували 80 %, особливо високими виявилися страх перевірки знань і фрустрація потреби в успіху. Соціальний стрес проявлявся у понад половини школярів, що свідчило про труднощі у встановленні контактів з однолітками. Отримані дані узгоджувалися з відповідями інтерв'ю та спостереженнями психологів, які відзначали уникання відповідей на уроках і соматичні прояви тривоги.

Повторні заміри, проведені у березні продемонстрували, що ситуація почала змінюватися. У школах з психологічною підтримкою показники знизилися до помірного рівня: загальна тривожність зменшилася на 15–20 %, особливо помітним стало зниження соціального стресу та страху перевірки знань. Учні почали активніше взаємодіяти в групах, з'явилися перші ознаки впевненості. Натомість у школах без підтримки динаміка була слабшою: тривожність зменшилася лише на кілька відсотків, а страх самовираження та проблеми у стосунках із вчителями практично не змінилися (рис. 2.1 та 2.2).

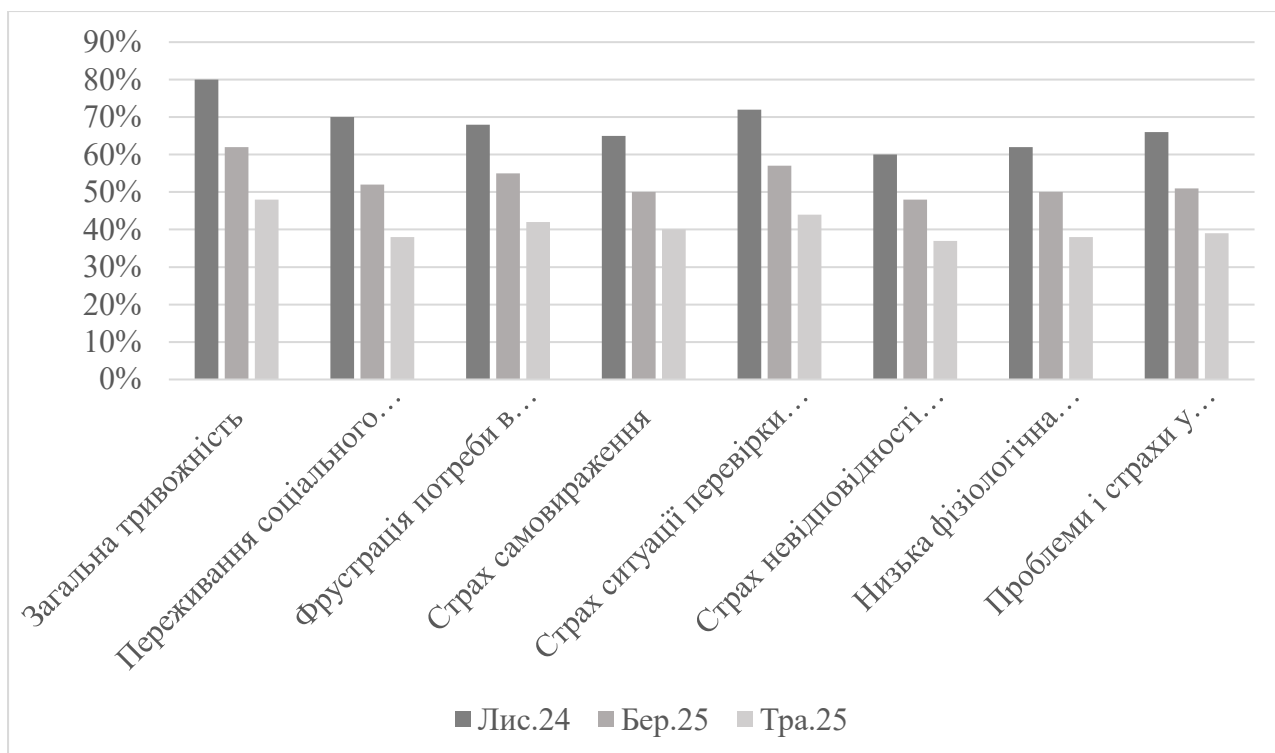


Рис. 2.1. Динаміка тривожності у школах з психологічною підтримкою (за методикою Філіпса)

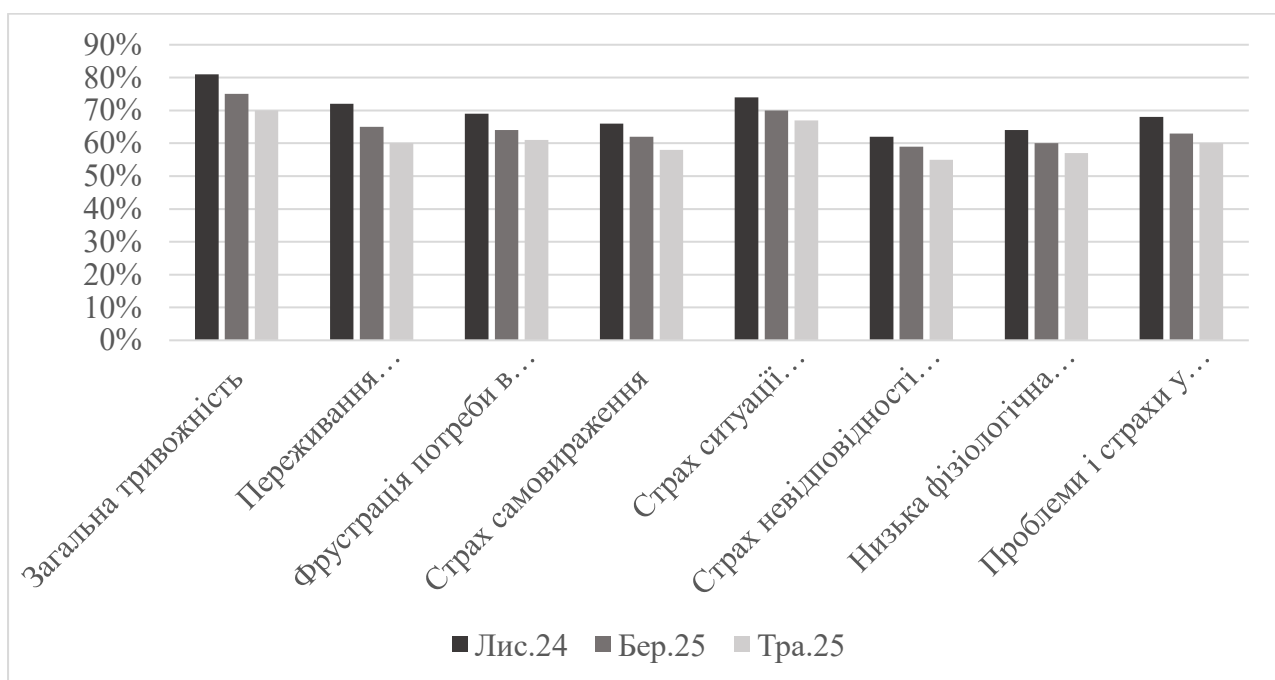


Рис. 2.2. Динаміка тривожності у школах без психологічної підтримки (за методикою Філіпса)

Фінальне тестування у травні засвідчило значні відмінності між двома групами. Там, де працювали психологи, кількість дітей із високим рівнем тривожності скоротилася до 35 %, зросла частка учнів із помірними показниками і з'явилися випадки низької тривожності. Найбільший прогрес відбувся у подоланні соціального стресу та страху перевірки знань. У школах без психологічної допомоги позитивні зміни були значно скромнішими: близько 60 % учнів продовжували демонструвати підвищену тривожність, особливо у сферах фрустрації потреби в успіху та страху невідповідності очікуванням.

Загалом динаміка за тестом Філіпса підтвердила, що психологічний супровід суттєво впливає на зниження рівня шкільної тривожності. Учні, які отримували підтримку, поступово відчували більше впевненості, легше встановлювали контакти та краще справлялися з перевітками знань. Без системної допомоги тривожність зберігалася на високому рівні, що вказує на необхідність впровадження психологічних програм у школах для забезпечення успішної інтеграції дітей у нові освітні середовища.

Методика «Мій клас» (проективна) дозволила виявити емоційне ставлення учнів до нового колективу через малюнки та асоціативні розповіді. На початковому етапі (листопад 2024 року) більшість дітей малювали себе ізольовано - осторонь від однокласників, іноді лише за партою чи поруч із учителем. Це свідчило про відчуття відчуження та невпевненості. У березні 2025 року у школах із психологічною підтримкою почали з'являтися зображення, де учні включали себе до групових сцен, малювали друзів і спільні активності. Водночас у школах без підтримки зміни були незначними - у малюнках усе ще простежувалася відокремленість. До травня 2025 року понад половина учнів у групі з підтримкою показували у малюнках ознаки прийняття й позитивної інтеграції (себе в центрі групи, кольорові та емоційні сцени), тоді як у школах без психолога лише третина дітей продемонструвала подібні зміни.

Методика «Мій клас» (кількісна) дала змогу виміряти рівень довіри, прийняття та згуртованості в класному колективі. У листопаді 2024 року середні показники були низькими - близько 40–45 % від максимально можливого. Діти часто повідомляли, що відчують себе «новачками» і мало залучені до спільних справ. У березні 2025 року у школах з психологічною підтримкою рівень згуртованості зріс до 55–60 %, діти частіше відзначали наявність друзів і готовність класу підтримати. У школах без підтримки зростання було мінімальним - до 48–50 %. Підсумкові результати травня засвідчили ще більш виражені відмінності: у школах із підтримкою показники сягнули 65–70 %, що свідчило про суттєве зростання інтегрованості, тоді як у школах без психолога рівень залишився лише на рівні 52–55 % (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати дослідження за методикою «Мій клас»

Показник / Етап дослідження	Листопад 2024	Березень 2025	Травень 2025
Група з психологічною підтримкою (n=30)			
Кількість учнів, у чиїх малюнках/розповідях простежується позитивна соціальна інтеграція	15 % (5 учнів)	40 % (12 учнів)	55 % (17 учнів)
Група без психологічної підтримки (n=30)			
Кількість учнів, у чиїх малюнках/розповідях простежується позитивна соціальна інтеграція	15 % (5 учнів)	25 % (8 учнів)	30 % (9 учнів)

Отже, обидві версії методики «Мій клас» узгоджено показали динаміку: діти у школах із психологічним супроводом поступово відчували більше прийняття, упевненості й згуртованості. У школах без підтримки позитивні зрушення теж відбувалися, але вони були менш вираженими, а значна частина дітей і далі відчувала труднощі з адаптацією у колективі.

Результати дослідження шкільної мотивації на основі теоретичних концептів вивчення мотивації дозволили виявити особливості навчальної мотивації учнів у нових освітніх середовищах та простежити динаміку її змін упродовж навчального року. Вже на старті інтеграції (листопад 2024 року) спостерігалось домінування зовнішніх мотивів у більшості школярів. Діти орієнтувалися насамперед на оцінки, реакцію вчителів і батьків, прагнули уникати покарань чи негативних наслідків. Це було зрозуміло, оскільки нове середовище викликало невпевненість, і головною стратегією адаптації ставала «правильна поведінка» та демонстрація формального успіху. При цьому пізнавальні мотиви (щирий інтерес до знань, бажання вчитися для себе) залишалися на низькому рівні, а соціальні мотиви (прагнення бути прийнятим у колективі) були лише помірно вираженими (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати дослідження шкільної мотивації

Показник / Група	Листопад 2024 (старт)	Березень 2025 (середина)	Травень 2025 (кінець)
Пізнавальні мотиви (min 1, max 10)			
З психологічною підтримкою (n 30)	4,2	6,1	7,0
Без психологічної підтримки (n 30)	4,0	4,8	5,2
Соціальні мотиви (min 1, max 10)			
З психологічною підтримкою(n 30)	5,0	6,3	7,2
Без психологічної підтримки (n 30)	4,9	5,5	5,9
Зовнішні мотиви – середній бал (min 1, max 10)			
З психологічною підтримкою(n 30)	6,5	5,7	4,2
Без психологічної підтримки(n 30)	6,4	6,2	6,0

У березні 2025 року динаміка показала помітні розбіжності між застосовуваними шкалами мотивації в умовах психологічної підтримки і без неї. У групі з підтримкою відбулося суттєве підвищення пізнавальних і соціальних мотивів: учні частіше говорили, що їм цікаво дізнаватися нове, брати участь у спільних навчальних проєктах, важливими ставали не лише оцінки, а й сам процес навчання. Паралельно знижувалася залежність від зовнішніх чинників — учні меншою мірою орієнтувалися лише на оцінки й покарання. У школах без підтримки ситуація була іншою: там мотиви залишалися зміщеними у бік зовнішніх, а пізнавальні й соціальні зросли несуттєво. Це відображало більш повільну адаптацію й слабше відчуття включеності у колектив.

У травні 2025 року результати закріпили тенденцію: у школах із психологічним супроводом провідними стали пізнавальні та соціальні мотиви, що свідчило про якісні зміни у ставленні до навчання. Учні демонстрували інтерес до предметів, прагнули отримувати нові знання, брали активну участь у групових заняттях та відзначали, що відчують себе частиною класного колективу. Водночас зовнішня мотивація знизилася до другорядного рівня. У школах без підтримки загальна картина була іншою: навіть у травні переважали зовнішні мотиви, а пізнавальні й соціальні залишалися на середньому рівні. Це свідчило про те, що інтеграція без психологічної допомоги відбувалася менш успішно, а мотивація навчання залишалася здебільшого зовнішньо зумовленою (рис. 2.3).

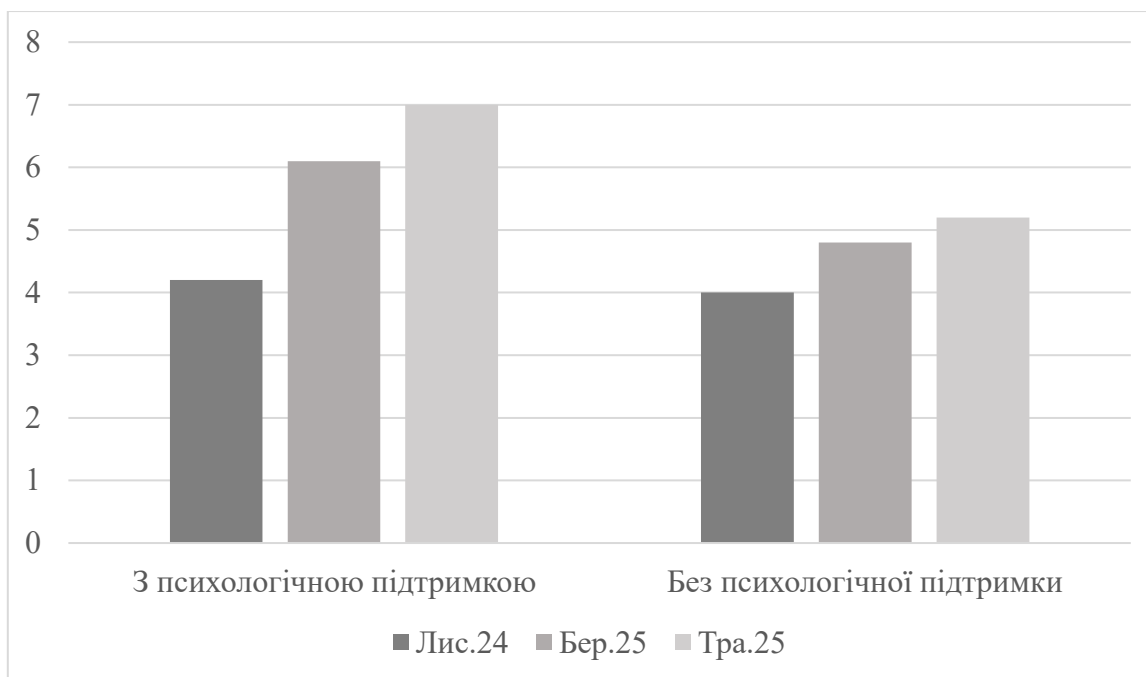


Рис. 2.3. Пізнавальна мотивація (анкета шкільної мотивації)

Отже, результати згідно анкети шкільної мотивації підтвердили важливість психологічної підтримки в школах: саме вона сприяє переходу від орієнтації лише на оцінки та покарання до формування стійкої внутрішньої та соціальної мотивації. Учні, які отримували допомогу, не тільки краще адаптувалися у новому колективі, але й почали виявляти щирий інтерес до навчання, що є важливим чинником успішної інтеграції у нове освітнє середовище.

Результати всього дослідження показали виражену різницю між школами з психологічною підтримкою та без неї. На початковому етапі (листопад 2024 року) (дод. В) у всіх учнів фіксувався високий рівень тривожності, що підтверджувалося даними тесту Філіпса. Домінували страх перевірки знань, соціальний стрес та труднощі з самовираженням. У щоденниках спостережень було зафіксовано уникання відповідей, соматичні прояви (тремтіння, головний біль) та випадки сліз після зауважень учителя. Це свідчило про напружений емоційний фон і складності з адаптацією до нових умов навчання.

Упродовж грудня - березня у школах із психологічною підтримкою спостерігалася поступова позитивна динаміка. Рівень тривожності знизився на 10–15 %, діти почали брати активнішу участь у групових завданнях та іграх, більше спілкувалися між собою. Проективні малюнки у методиці «Мій клас» поступово відображали появу друзів і групових взаємодій. У кількісному варіанті методики згуртованість зросла з 43 до 58 балів. У школах без психолога позитивні зміни були значно слабшими: діти частіше малювали себе окремо, показники згуртованості залишалися близькими до стартових (41–49 балів).

Дані за анкетною вимірювання шкільної мотивації засвідчили зміни у навчальній мотивації. На початку року домінували зовнішні мотиви – орієнтація на оцінки, покарання чи заохочення. Пізнавальні мотиви були низькими, а соціальні лише помірними. До травня у школах із підтримкою провідними стали пізнавальні та соціальні мотиви (7,0 і 7,2 бала відповідно), що свідчило про формування внутрішнього інтересу до знань і бажання бути частиною колективу. У школах без підтримки мотивація залишалася зовнішньо зумовленою, пізнавальний інтерес піднявся лише до середнього рівня (5,2 бала).

Заключне інтерв'ю у травні підтвердило отримані результати. Учні з психологічною підтримкою повідомляли про появу друзів (80 %), зниження страхів (70 %) і позитивні зміни у ставленні до навчання. У групах без підтримки лише 40 % дітей відчували себе прийнятими в колектив, а більшість і надалі переживала тривогу та невпевненість у власних силах.

Загалом, дослідження показало, що наявність психологічного супроводу значно підвищує якість інтеграції школярів у нові освітні середовища. Вона сприяє зниженню рівня тривожності, кращому емоційному самопочуттю, підвищенню згуртованості класного колективу та формуванню стійкої внутрішньої мотивації до навчання. У школах без психологічної допомоги адаптація відбувалася значно повільніше й

залишалася поверхневою, а проблеми із соціальною інтеграцією та високою тривожністю зберігалися протягом усього періоду спостереження.

2.3. Розробка психолого-педагогічного тренінгу сприяння адаптації учнів в нові освітні середовища

Згідно отриманих даних, було з'ясовано та підтверджено важливість надання психологічної допомоги дітям, які інтегруються в нові учнівські колективи. З цією метою було розроблено тренінг, метою якого було сприяти зниженню рівня тривожності учнів, формуванню позитивного ставлення до класного колективу, розвитку соціальних навичок та внутрішньої мотивації до навчання. Особливістю тренінгового втручання такого типу є циклічність, яка має враховувати шкільне навантаження. Відповідно, такі тренінги не повинні тривати надто довго, з огляду на що було прийнято про програму кількістю у шість занять. Кожне заняття відповідало тренінговим нормам і його тривалість варіювалася від 60 до 75 хвилин. Інтенсивність проведення тренінгових втручань планувалася з інтервалом два рази на тиждень, що в загальній кількості склало три тижні тренінгової роботи. Тренінг отримав назву «Мій клас- моя сила».

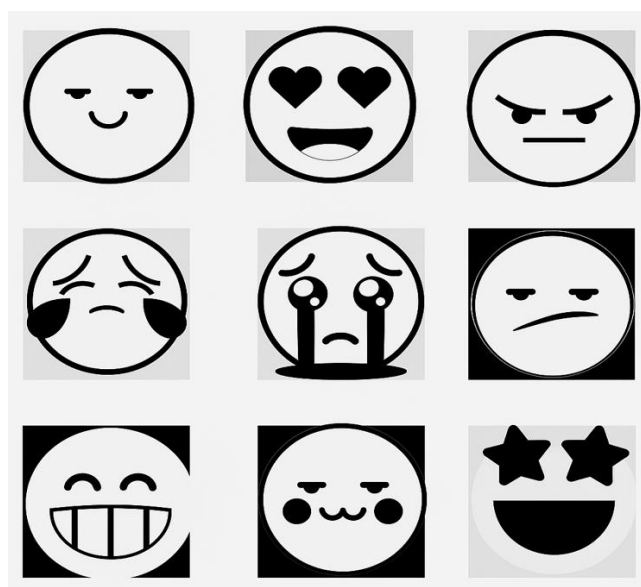
Згідно норм тренінгової роботи була запропонована оптимальна кількість учасників від 12 до 15 осіб. Розподіл учасників за віковим критерієм передбачав об'єднання у групи школярів 8-9 класів та 10-11 класів. Тренінг носив соціально-психологічне спрямування та мав інтерактивну форму проведення. На тренінгу було застосовано низку методик, які мають доведену ефективність в учнівському підлітковому середовищі. Серед таких методик було запропоновано використання ігрових, проєктивних та групових форм роботи, які сприяють процесам колективної рефлексії та соціальної трансформації. В реалізації тренінгу були застосовані базові принципи тренінгової роботи серед яких зокрема

добровільність участі, встановлення правил, стимулювання активності учасників тренінгу [11].

Перше заняття згідно норм психологічної тренінгової роботи передбачало знайомство учасників між собою. Знайомство – це ключовий етап тренінгу, який передбачає створення безпечного психологічного простору в якому учасники матимуть змогу для налагодження відкритої взаємодії. Основна мета першого тренінгового етапу передбачала зняття початкової напруги, та запуск продуктивної динаміки. Для виконання цієї ціллі бкло запропоновано низку вправ:

- 1) «Ім'я з жестом» – кожен називає своє ім'я й додає рух; група повторює.
- 2) Правила групи – учні разом створюють список правил (не перебивати, не сміятися з інших, підтримувати).
- 3) Мої очікування – що я хочу від цього тренінгу?
- 4) Вправа «Пустеля – квітучий сад».
- 5) Картки «Мій настрій на початку тренінгу і в кінці тренінгу» – кожен витягує картку свого емоційного стану (рис. 2.4).

Рис. 2.4. Картки для вправи «Мій настрій сьогодні»



Очікуваний результат від виконання вправи передбачав формування серед учнів відчуття безпеки та відкритості до подальшої роботи, стимулювання подальшої мотивації до участі в тренінгу.

Друге заняття носило діагностичний характер та мало на меті виявити основні побоювання та перешкоди в учнів на шляху до інтеграції у новий колектив. Відповідно, було запропоновано назву заняття: «Я в новому середовищі». Метою заняття було усвідомлення головних труднощів адаптації в незнайомі учнівські колективи та власних емоцій, які такі труднощі супроводжують. З цією метою було запропоновано використати низку вправ, що перелічені нижче:

1) «Мої побоювання» - учні пишуть на стікерах свої страхи у школі, обговорюють у групі. Завданням вказаної вправи було виявити суб'єктивні очікування уникаючи нав'язування можливих стереотипів стосовно учнівських емоційних переживань.

2) Арт-терапія «Моя школа – мій світ» - створення малюнків, як учні бачать себе в новій школі. Застосування арт-терапевтичних методик – є тим м'яким методом, який сприяє саморозкриттю учня.

3) Міні-дискусія: «Що допомагає почуватися впевненіше у класі?»

Очікуваний результат: діти відкрито називають труднощі, зменшення почуття ізоляції.

Третє заняття вже було безпосередньо спрямоване на основну мету тренінгу – інтеграцію в нові освітні середовища. З огляду на це було запропоновано відповідну назву заняття - «Ми – команда». Вказаний тренінговий етап передбачав розвиток довіри та згуртованості в колективі. Для успішної реалізації заняття були обрані відповідні вправи метою яких став розвиток довіри й згуртованості в колективі. Перелік вправ поданий нижче:

1) Гра «Будуємо вежу» – командне завдання зі створення конструкції з підручних матеріалів (он-лайн варіант – малюємо вежу).

2) Обговорення: «Що ми робимо разом краще, ніж поодинці?»

3) Завершення тренінгу: «Павутинка дружби» – кидання клубка нитки з компліментом іншому учаснику (Он-лайн варіант – я надсилаю своє серце...(в того, кому адресоване серце загорасться відповідний знак)).

Очікуваний результат: зростання відчуття команди, взаємної підтримки.

Четверте заняття було спрямоване на усвідомлення власної соціальної ролі в новому колективі та отримало назву «Я серед інших». Метою даного заняття став розвиток навиків самовираження й упевненої взаємодії з класним колективом. Відповідно до мети заняття було запропонована низка вправ:

1) Дискусія: «Чого я боюся на уроці?»

2) «Крісло впевненості» – кожен учасник сідає на «особливе крісло», інші кажуть йому позитивні риси.

3) Рольові ігри «Учитель – учень» та «учень-учень» – відпрацювання ситуацій відповіді біля дошки.

Очікуваний результат: зниження страху перевірки знань, підвищення самооцінки.

Крім посилення інтеграції в нові учнівські колективи в контексті соціально-психологічної взаємодії важливо підтримувати навчальну мотивацію в учнів. З цією метою було запропоноване п'яте заняття, яке передбачало підсилення навчальних прагнень школярів. Заняття отримало назву «Я та знання». Метою виступило формування пізнавальних і соціальних мотивів навчання. Для реалізації даного навчання було запропоновано низку вправ представлених нижче:

1) Групова дискусія: «Що цікавого можна дізнатися в школі?»

2) Вправа «Мої ресурси» – визначення сильних сторін кожного.

3) «Дерево цілей» – діти пишуть свої мрії та пов'язують їх із навчанням (рис. 2.5).



Рис. 2.5. «Дерево цілей», яке підписує кожен учень

Для реалізації вказаного завдання було запропоновано використання технік візуалізації, що сприятимуть кращому засвоєнню матеріалу. Після формування дерева цілей передбачається зворотній зв'язок та можливе обговорення шляхів досягнення поставлених цілей у подальшому навчальному та професійному житті учнів.

Наступним етапом тренінгової роботи передбачається групова дискусія, метою якої є з'ясування ролі школи та навчального процесу для майбутніх досягнень.

Очікуваний результат даних вправ передбачає розуміння взаємодії зовнішніх (навчальний потенціал школи) та внутрішніх (власні здібності) ресурсів для досягнення життєвих цілей.

Заключне заняття передбачає розширення цілей на подальшу перспективу та закріплення здобутих соціальних знань для успішного

завершення інтеграційного процесу. З цією метою пропонується низка вправ, представлених нижче:

Заняття 6. «Мій шлях адаптації» (підсумкове). Метою заняття є рефлексія власного тренінгового досвіду учня, який він набув під час проходження тренінгу. Коли учень зафіксує свої здобутки доцільно запропонувати йому вправи на майбутню перспективу. Такі вправи рекомендується провести із застосуванням арт-терапевтичних технік [11].

«Колаж майбутнього» – вправа на створення групового плакату «Ми у школі через рік», який можна заповнити в онлайн-форматі на різних інформаційних платформах (рис. 2.6).



Рис. 2.6. Приклад колажу «Ми у школі через рік»

- 1) Обговорення у колі: «Що змінилося в мені завдяки тренінгу?»
- 2) Ритуал завершення – символічне передавання «свічки довіри».

Очікуваний результат: формування позитивного образу себе у новому колективі, зменшення тривожності, відчуття підтримки.

За результатами проходження тренінгу передбачається досягнення наступних результатів:

- 1) Зниження рівня тривожності, особливо у сферах перевірки знань і соціального стресу.
- 2) Підвищення згуртованості класного колективу, формування позитивного ставлення до однокласників.
- 3) Зростання пізнавальних і соціальних мотивів навчання.
- 4) Розвиток упевненості, самовираження та навичок ефективної комунікації.
- 5) Формування у дітей відчуття психологічної безпеки й готовності до навчання у новому середовищі.

Розробка психолого-педагогічного тренінгу сприяння адаптації учнів у нові освітні середовища є надзвичайно актуальною у сучасних умовах. Після масових міграцій, зміни шкіл, класів та навчальних колективів діти стикаються з численними психологічними труднощами: підвищеною тривожністю, відчуттям ізольованості, страхом оцінювання й перевірки знань, труднощами у встановленні нових соціальних контактів. У підлітковому віці ці виклики посилюються через вікову кризу, пошук ідентичності та особливу чутливість до ставлення однолітків. Саме тому розробка системного інструменту, який дозволяє комплексно підтримати дитину у період адаптації, має як практичне, так і стратегічне значення [42]

Важливість даного тренінгу полягає у тому, що він поєднує психодіагностичний, корекційний і розвивальний аспекти. Використання інтерактивних, ігрових, арт-терапевтичних та групових методів дає можливість учням поступово знижувати рівень тривожності, долати страх самовираження та навчатися ефективній взаємодії з колективом. Особлива увага приділяється формуванню внутрішньої мотивації до навчання: замість орієнтації виключно на оцінки чи покарання учні поступово відкривають для себе цінність знань, інтерес до предметів і важливість соціального визнання у позитивному ключі.

Актуальність тренінгу підтверджується також даними практичного дослідження: у школах із психологічною підтримкою рівень тривожності знижується, а пізнавальні й соціальні мотиви навчання зростають швидше, ніж у школах без супроводу. Це доводить, що системна робота дає реальний результат. Пропонований тренінг стає структурованим і перевіреним способом впровадження психологічної допомоги, що може бути інтегрований у практику шкільних психологів, класних керівників та соціальних педагогів.

Тому розробка цього психолого-педагогічного тренінгу має не лише науково-методичну, але й соціально-практичну значущість. Вона спрямована на створення безпечного освітнього простору, у якому дитина почувається прийнятою, здатною до самовираження і навчально мотивованою. Це, у свою чергу, є запорукою успішної інтеграції школярів у нові громади та підвищення загальної якості освітнього процесу.

Ефективність тренінгових методів у процесі адаптації учнів до нових освітніх середовищ зумовлена насамперед особливостями групової динаміки. Коли учні працюють разом у колі, вони не лише взаємодіють на рівні виконання завдань, але й поступово вибудовують нові стосунки довіри та підтримки. Спільне виконання вправ і рольових ігор сприяє зниженню почуття ізольованості, допомагає відчувати себе частиною колективу, що є важливим чинником психологічного благополуччя в умовах нової школи. У груповій динаміці учні починають бачити, що їхні переживання є подібними до почуттів інших, а отже, їхні страхи та труднощі не є унікальними чи «ненормальними» [42].

Важливим аспектом тренінгу є ефект підтримки ровесників. У підлітковому віці думка однолітків часто має вирішальне значення, тому саме в тренінговій групі діти можуть відчувати прийняття з боку ровесників і отримати позитивний досвід соціального підкріплення. Вправи, які передбачають взаємні компліменти, командну роботу чи колективне

обговорення, формують у школярів відчуття цінності власної думки та знижують рівень соціальної тривожності. Завдяки цьому учні вчаться будувати нові соціальні контакти, довіряти іншим і водночас відчувати власну значущість у групі.

Не менш важливим чинником є створення безпечного простору під час тренінгу. Правила добровільності, відсутність осуду, принципи рівності та взаємної поваги забезпечують атмосферу, у якій дитина може вільно висловлювати свої думки й почуття. У такому середовищі учні можуть експериментувати з новими моделями поведінки, вчитися долати страхи та отримувати позитивний досвід самовираження. Цей безпечний простір стає своєрідною «репетицією» для реальних шкільних ситуацій, знижує бар'єри у спілкуванні та формує впевненість у власних силах.

Отже, тренінгові методи поєднують у собі три ключові фактори успішної адаптації: динаміку групи, яка допомагає відчути приналежність; підтримку ровесників, що підсилює впевненість і знижує тривожність; та безпечний простір, який дозволяє учням вільно розвиватися й пробувати нові соціальні ролі. Саме ця синергія робить тренінг одним із найбільш ефективних інструментів психолого-педагогічної роботи з підлітками у процесі інтеграції в нові освітні середовища.

Ведучий тренінгу відіграє ключову роль у його результативності, адже саме від його професійної підготовки залежить ефективність усіх занять. Перш за все, тренінг має проводити шкільний психолог або педагог, який пройшов спеціальну підготовку у сфері групової роботи та психологічної підтримки дітей. Важливо, щоб ведучий володів знаннями у сфері вікової та педагогічної психології, розумів особливості підліткового періоду та криз адаптації. Не менш значущими є вміння працювати з групою: встановлювати контакт, підтримувати дисципліну без авторитарного тиску, враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Ведучий повинен вільно користуватися методами арт-терапії, рольових

ігор, групових дискусій, оскільки саме вони лежать в основі запропонованої програми [42].

Матеріально-технічні умови також суттєво впливають на якість тренінгу. Для занять потрібна простора аудиторія, у якій учні можуть вільно рухатися, працювати в колі чи малих групах. Розташування стільців по колу створює атмосферу рівності та сприяє більшій відкритості у спілкуванні. Обов'язковими є роздаткові матеріали: стікери, фліпчарт або дошка для записів, папір для малюнків, кольорові маркери й олівці. У деяких вправах бажано використовувати додаткові ресурси, наприклад, м'яч чи клубок нитки для ігор на довіру, що допомагають підвищити інтерактивність і зробити заняття емоційно привабливими.

Щодо кількісних параметрів впровадження, оптимальною вважається група з 12–15 учнів, адже така кількість дозволяє поєднувати індивідуальну роботу з груповою взаємодією, не втрачаючи уваги до кожного. У школі доцільно організувати кілька груп залежно від кількості новоприбулих учнів та рівня їхніх адаптаційних труднощів. Рекомендовано проводити один цикл тренінгу на семестр, що складається з 6 занять. Така періодичність дозволяє не лише відстежити динаміку адаптації, а й забезпечити поступове закріплення отриманих результатів. За потреби тренінг може повторюватися або доповнюватися індивідуальними консультаціями психолога [42].

Підсумовуючи, розробка психолого-педагогічного тренінгу сприяння адаптації учнів у нові освітні середовища є важливим і комплексним кроком у напрямі створення безпечної та підтримуючої атмосфери в школі. Тренінгова програма дозволяє цілеспрямовано працювати над трьома ключовими аспектами адаптації: зниженням рівня тривожності, розвитком соціальної згуртованості та формуванням внутрішньої навчальної мотивації. Через ігрові, арт-терапевтичні та групові вправи учні поступово

здобувають позитивний досвід взаємодії, вчаться висловлювати емоції, відкривати власні ресурси й долати страхи.

Практичне значення тренінгу полягає в тому, що він є доступним у впровадженні та може бути інтегрований у систему шкільної психологічної підтримки. Його структура побудована таким чином, що ведучий — підготовлений психолог чи педагог — має чіткий алгоритм дій, вправ і методичних матеріалів. Групова форма роботи дозволяє досягти ефекту підтримки ровесників, який у підлітковому віці є особливо важливим. Крім того, створення безпечного простору та використання прийомів позитивного підкріплення сприяють подоланню соціальної ізоляції та формуванню довіри між учасниками.

Соціальна значущість тренінгу полягає в тому, що він забезпечує умови для гармонійної інтеграції дітей, які змінюють школи й громади, зменшує ризик дезадаптації, конфліктів і навчальних труднощів. Рекомендований формат (1 цикл на семестр для групи з 12–15 учнів) дозволяє забезпечити поступове та стабільне просування у процесі адаптації, а за потреби — повторювати заняття чи поєднувати їх із індивідуальними консультаціями.

Отже, запропонований тренінг є цінним інструментом як для практичної психології, так і для освітньої системи загалом. Він відповідає сучасним викликам, які постали перед українською школою, та створює реальні можливості для підтримки учнів у складних життєвих і навчальних обставинах.

Висновок до другого розділу

Узагальнюючи результати, представлені у другому розділі дослідження, можна стверджувати, що перехід школярів до нових освітніх середовищ супроводжується значними психологічними труднощами, пов'язаними з підвищеною тривожністю, невпевненістю у власних силах,

відчуттям соціальної ізоляції та труднощами у формуванні позитивного ставлення до класного колективу. Проведене емпіричне дослідження підтвердило, що в умовах відсутності належної психологічної підтримки ці фактори значно ускладнюють процес адаптації, знижують мотивацію до навчання та можуть стати підґрунтям для дезадаптаційних проявів.

Водночас аналіз результатів показав, що наявність системної психолого-педагогічної допомоги сприяє помітному зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття приналежності до колективу та зростанню пізнавальної мотивації. У учнів, які брали участь у тренінгових заняттях і перебували під психологічним супроводом, простежувалася більш виражена позитивна динаміка у ставленні до навчання, міжособистісних взаєминах та самовираженні в класі. Це підтвердило ефективність застосування комбінованого підходу, що поєднує кількісні й якісні методи діагностики, регулярні заміри та спостереження.

Розробка та впровадження психолого-педагогічного тренінгу виявилися важливим практичним інструментом, що дозволяє не лише знизити рівень тривожності, а й розвивати соціальні та комунікативні навички, зміцнювати внутрішню мотивацію та забезпечувати учням відчуття психологічної безпеки. Запропонована програма тренінгу довела свою доцільність як форма підтримки дітей, які переживають зміну навчального середовища.

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують, що процес адаптації школярів у нових освітніх умовах значною мірою залежить від цілеспрямованої психологічної підтримки. Поєднання діагностики, аналізу соціально-психологічних чинників і розробки тренінгової програми створює підґрунтя для практичного застосування отриманих висновків у шкільній психологічній практиці. Це дозволяє не лише допомогти дітям

швидше й успішніше інтегруватися, а й формує передумови для підвищення якості освітнього процесу загалом.

РОЗДІЛ 3. Психологічна підготовка школярів до інтеграції в нові освітні середовища: програма та результати впровадження

1.3. Процедура впровадження та оцінювання ефективності програми.

У попередньому розділі було детально представлено концепцію розробки тренінгу, яка включала дотримання всіх необхідних передумов організації тренінгової роботи. Основною метою тренінгу слугувало створення психологічних передумов для успішної інтеграції дітей в нові освітні середовища. З ціллю проведення тренінгового втручання та дотримання умов чистоти експерименту для організації експериментальної та контрольної груп було запропоновано сформувати нову вибірку у кількості так саме 60 осіб. Перед експериментаторами стояло завдання отримати максимально неупереджені результати діагностики за обраними метриками перед початком реалізації тренінгу так і після його закінчення. Взаємодія з адміністраціями шкіл на констатувальному етапі дослідження надала змогу отримати згоду на співпрацю з боку інших шкіл, в яких навчаються діти, що були переміщені зі Сходу України. Особливістю нової вибірки було те, що учасниками тренінгу були не лише діти, які перемістилися з інших регіонів, але й добровольці з класу, що навчалися там і раніше. Такий крок був зумовлений метою посилення згуртованості в шкільному колективі через поглиблення практик соціальної взаємодії між учнями.

Для діагностики успішності експерименту були обрані деякі із раніше застосовуваних методів. А саме, шкала тривожності Філіпса та методика «Мій клас» у кількісному еквіваленті. Крім того було використано метод спостереження та фіксації процедури проведення тренінгу на усіх шести заняттях. З огляду на фізичні обмеження було обрано дистанційний формат проведення тренінгу. Заповнення анкет відбувалося із використанням віртуальних форм. У тренінгу взяли учні сьомих -десятих класів віком від 12 до 16 років. Експериментальна група складалася з 30 учнів, відповідно

таку саму кількість школярів включала і контрольна група. В експериментальній групі було 14 хлопців та 16 дівчат, у контрольній групі кількість хлопців склала 13 осіб, а кількість дівчат – 17. Подібно до учасників констатувального експерименту школярі прибули з таких регіонів як Харківська, Донецька, Запорізька, Миколаївська та Херсонська області. Час перебування їх у новій школі становив від кількох місяців до одного року.

Кожна тренінгова група налічувала п'ятнадцять осіб, відповідно таких груп було дві, так саме у кількості двох груп було зафіксовано склад контрольної групи. Кількість дітей, які навчалися в школі складала десять осіб (по п'ять у кожній групі), а кількість дітей, які були інтегровані в нові освітні простори склала 20 осіб. Важливо зазначити, що в межах вказаного експериментального втручання вдалося досягти рівномірного розподілу учасників за вказаним критерієм.

Перед початком тренінгу було узгоджено усі етичні питання. Усі учасники експериментальної та контрольної груп підписали інформовану згоду, а також згода на участь дітей у тренінгу була підписана батьками. Крім того усі учасники пройшли невеликі співбесіди, де висловили свої очікуванням. За бажанням співбесіди також пройшли батьки учасників. Узагальнюючи результати співбесід можна зазначити, що серед очікувань, які були висловлені учнями переважали бажання налагодити соціальні тобто дружні зв'язки з однокласниками та й загалом знайти нових друзів. Серед батьків переважали запити, які стосувалися зниження тривожності в їхніх дітей та посилення психологічної стійкості.

Після проходження співбесіди усі учасники як контрольної так і експериментальної груп заповнили анкети: опитувальник тривожності Філіпса та анкета «Мій клас». Важливо також наголосити на графіку організації тренінгу та розподілу груп учасників. Тренінг тривав шість тижнів, що було еквівалентно кількості занять. Початок тренінгу стартував

другого тижня вересня 2025 та закінчився у середині жовтня 2025. Із кожною групою проводилося по одному заняттю в тиждень, тобто в цілому два заняття на тиждень. Групи були розподілені наступним чином: першу групу склали учні 7-8-х класів, а другу групу склали учні 9-10- класів. Заняття проводилися щочетверга та щоп'ятниці о 18.00.

Важливо надати коротку характеристику тому, як проходило кожне заняття та спосіб реагування дітей на активності тренінгу. На перше заняття прийшли усі п'ятнадцять осіб серед учнів сьомих та восьмих класів та 14 осіб учнів дев'яти-десятих класів. Очікувано перше заняття викликало певний рівень напруги та тривоги в колективі та доволі активно нагадувало фазу «кружляння на місці». У восьмих-дев'ятих класах першими знайомство розпочали учні, які вже раніше навчалися в класі, а в другій групі навпаки – учень, що прибув із нової школи. Після перших виступів усі інші учасники охоче доєднувалися до представлення та охоче повторювали рухи інших. Після знайомства учням було запропоновано обрати якусь із представлених карток «Мій настрій», але саме той настрій, який відповідав початку тренінгу. Вданому випадку варто зауважити, що крім запропонованих карток школярі активно використовували символи «емодзі» представлені на платформі Zoom. Цікавим етапом було створення правил, де учням було запропоновано самостійно написати їх на загальній дошці. Серед основних правил варто відзначити такі як «бути активним» та «Я не боюсь». На останньому правилі було особливо наголошено тренером та пояснено його основний зміст – зміни можливі лише через новий досвід, а новий досвід можливий лише, коли ви не боїтеся озвучити старий. Правила були збережені для демонстрації на початку кожного заняття. Перелік очікувань викликав певну тривогу серед усіх учасників, хоча були й такі, що висловлювали очікування відкрито. З огляду на це учням було запропоновано десять хвилин часу, за яких вони напишуть власні очікування та направлять їх тренеру в індивідуальному порядку. Перелік

отриманих очікувань буде детальніше проаналізовано в наступному параграфі.

Кульмінаційним моментом заняття було виконання вправи безлюдний острів, де учасникам було запропоновано розділитися на дві команди та за допомогою інтерактивної дошки перетворити пустелю на квітучий сад, де кожен міг би відчувати себе максимально комфортно. Після виконання завдання учасники продемонстрували малюнки та представили свої «сади» на загальний огляд аудиторії. З огляду на правило конфіденційності малюнки не підлягають оприлюдненню та публікації. На фінальному етапі було запропоновано повторно обрати відповідне зображення, серед яких домінували більш веселі «смайли» або серця.

Друге заняття було спрямоване на виявлення основних побоювань учасників пов'язані саме зі школою та шкільним навчанням, а також реалізацію арттерапевтичної вправи «Моя школа – мій світ». Стосовно правил було запропоновано згадати їх усно, і учасники успішно справилися із цим завданням. Озвучувати власні побоювання було важче групі старших школярів, молодші, навпаки, більш охоче ділилися тим, що їх страшить в нових умовах. Найбільш поширені побоювання були такі як страх не знайти нових справжніх друзів та страх можливого нового переїзду. Деякі учні наважилися розповісти про страх цькування з боку однолітків, але чи вони переживали таке цькування самотужки відповіли «інколи».

Після озвучення побоювань учням було запропоновано взяти кольорові олівці та аркуш паперу та протягом десяти хвилин намалювати малюнок на тему «Моя школа – мій світ». Метою малюнку було символічно відобразити свою бажану роль в новій школі. Переважна кількість малюнків все ж демонструвала оптимістичне бачення дітьми своєї гіпотетичної ролі у школі. В кінці практики бажаючі демонстрували свої малюнки у загальному чаті, а деякі діти надсилали тренеру в особисті повідомлення. Були малюнки, які представляли собою стислі графічні зображення або й навіть

певну порожнечу. Детальніший аналіз малюнків буде проведений в наступному параграфі.

Після проведеної терапевтичної роботи емоційного характеру учасникам було запропоновано дещо раціоналізувати отриманий досвід та взяти участь у дискусії, яка розкриває питання впевненого поведження у класі. Серед запропонованих учнями варіантів були представлені такі як високий матеріальний достаток, гарні оцінки, наявність власного дому, багато друзів, давні знайомства. Після констатації наявних умов учням було запропоновано поміркувати над тим, чи можливо змінити ці умови, якщо наразі вони відсутні і що для цього треба зробити. Учнями було запропоновано багато різних варіантів, які в свою чергу були позитивно підкріплені тренером-фасилітатором. Завершення заняття учасники традиційно відреагували символами-смайлами.

Третє заняття було спрямовано на запуск конструктивної роботи групи спрямованої на інтеграцію в нові освітні середовища. Цей етап був найбільш складним для реалізації через те, що передбачав вправи, які широко використовуються в очному форматі і потребував їх адаптації до формату он-лайн. Виконання вправи «будуємо вежу» було запропоноване у форматі «Малюємо вежу». На дошці учасникам було запропоновано намалювати вежу, яка б була дуже стійкою, міцною та витривалою. Обов'язковою умовою виконання завдання була участь абсолютно усіх учнів. Під час виконання завдання школярі також вдавалися до паралельного його обговорення. Після фіксації деяких ключових фаз спільного досвіду виконання вправи було запропоновано дискусію на тему: «Що ми робимо краще разом, ніж по одинці». Учні також попросили згадати шкільний досвід, який був спрямований на спільну роботу та спільні зусилля або просто спільне проведення певних активностей, до прикладу таких як відпочинок у парку, похід у кіно. Проте виявилося, що такого

досвіду було не так вже й багато, але учні висловили побажання, щоб його все ж було більше, ніж є насправді.

З огляду на неможливість виконання вправи «Павутинка дружби» учасники виконали її віртуальну інтерпретацію на тему «Я посилаю своє серце ...». Фінальний етап передбачав повний екран сердець, який в результаті був зафіксований скріном екрану, що в результаті вдалося втілити в життя. У зворотному зв'язку, який було запропоновано зробити усно учасники зазначили, що в них фіксується зростання відчуття спільності та команди.

Після командної роботи наступним завданням четвертого тренінгового заняття було утвердження власної ролі в колективі та опрацювання перешкод, які можуть стояти на цьому шляху. З огляду на це було запропоновано почати заняття з дискусії «Чого я боюся на уроці та в школі». Як учасники першої так і другої груп озвучували різноманітні ситуації шкільного характеру, які змушують їх почуватися ніяково або підвищують рівень тривоги. Серед таких ситуацій учні назвали різні форми взаємодії з однокласниками від таких простих як попросити домашнє завдання в груповому чаті, коли пропустив або просто не записав до таких як реагування на некоректну і подекуди грубу поведінку однолітків. Серед ситуацій, які викликають тривогу також учні називали можливості зав'язати більш дружні стосунки з однокласниками. Як виявилось, попри певний період перебування у класі є учні, які досі ні з ким не потоваришували як в самому класному колективі так і поза його межами. Серед ймовірних труднощів налагодження контактів переміщені учні називали відчуття себе чужими, ігнорування з боку однолітків, які вже мають довготривалі знайомства, зануреність в гаджети, що не залишає простору для позаурочного спілкування. Серед дітей, які висловилися з цього приводу на тренінгу лунали відповіді, що їм також нічого не залишається як «сидіти в телефоні» на перерві. Тема комунікації зумовила потребу в дотаковій

інформаційній частині, яка була присвячена темі ненасильницької комунікації, її значення та інструментів реалізації, зокрема таких як «я-повідомлення».

Інший вагомий чинник, який призводить до тривоги – це взаємодія з вчителями. Попри загальне позитивне враження, яке висловили переміщенні учні у ставленні до них вчителів, відповіді на заняттях залишаються темою, яка викликає надмірні хвилювання. Однією з причин такої тривоги є тривале он-лайн навчання в умовах якого перебувало переміщених учнів. Серед чинників, які викликають негативні емоції в учнів, які опинилися в нових освітніх середовищах виявилася мова. Громади, в яких навчаються і проживають учні переважно україномовні, проте жоден учасник тренінгу не зазначив про будь-які дискримінації, лише про загальне відчуття дискомфорту.

Продовженням дискусії була пропозиція взяти участь у грі, яка має назву «крісло впевненості», де учасники тренінгу мали називати позитивні риси тому, хто «зайняв крісло». Гра вийшла доволі насиченою, а її результати виявилися несподіваними для багатьох переміщених учнів. Після досвіду по позитивного підкріплення учасникам було запропоновано розбитися в пари та розіграти рольові ігри під назвою «учень-учень» та «учитель-учень» де їм пропонувалися різноманітні ситуації, на які треба було відреагувати методами ненасильницької комунікації зокрема із використанням техніки «я-повідомлення», техніки активного слухання та інших.

П'яте заняття тренінгу було присвячено темі важливості навчання в їхньому житті. На даному етапі також було вирішено включити до заняття невелику інформаційну частину, яка б пояснювала різні ролі освіти не лише для розвитку когнітивних функцій, а як важливої складової соціально-психологічного зростання особистості, як майбутнього інструменту професійної реалізації та досягнення бажаних цілей. Після цього учням

була запропонована дискусія на тему, що цікавого можна дізнатися в школі, в якій вони доволі активно взяли участь. Наступною була вправа «Мої ресурси», метою якої було виявити сильні сторони, які підтримують учнів у їх навчальному процесі. Вправа «Дерево цілей» була спрямована на активізацію мотиваційного ресурсу молоді та розширення цілей. Виконання вправ зумовило активну дискусію з приводу майбутнього у школі, діти візуалізували для себе нові цілі, а дехто поділився зворотнім зв'язком, що після виконання вправи відкрили для себе нові можливості, яких раніше не бачили. Учасникам також було запропоновано виконати домашнє завдання за допомогою різних цифрових платформ на тему «Ми у школі через рік» та за бажанням публічно представити або надіслати тренеру в особисті повідомлення.

Заключне заняття було присвячене загальному обговоренню тренінгу та того трансформаційного досвіду, який потенційно отримали учасники. Варто відзначити активність обидвох груп та високий рівень присутності усіх учасників. Порівняно з першим заняттям відзначалося значне бажання висловитися і поділитися своїми здобутками. Також усі без винятку учасники тренінгу представили свої колажі майбутнього, до виконання яких вони підійшли з неабиякою наснагою.

Отже, можна підсумувати, що тренінг «Мій клас – моя сила» пройшов доволі активно і вдалося виконати усі заплановані активності та згідно спостережень тренера досягти основної мети – покращення інтеграції учнів в нові освітні середовища. Також після тренінгу як експериментальна такі і контрольна групи заповнили фінальні самозвіти, а саме тест тривожності Філіпса та анкету мій клас. Крім цього класним керівникам було запропоновано відслідковувати динаміку змін у класі через спостереження та згодом поділитися такими спостереженнями з тренером-фасилітатором.

3.2. Аналіз результатів впровадження психолого-педагогічного тренінгу сприяння адаптації учнів в нові освітні середовища.

В попередньому параграфі мова йшла про процедурні моменти реалізації тренінгу на основі фіксації спостережень тренером. Вказаний параграф буде присвячений соціально-психологічному контексту аналізу ходу тренінгу, кількісному представленню результатів опитування та їх психологічній інтерпретації.

Соціально-психологічний аналіз ходу тренінгу. Важливо зауважити, що на етапі співбесід перед початком тренінгу в потенційних учасників відзначалася певна зневіра майбутньому, що потребувало роботи на психологічну трансформацію негативного досвіду та на розширення цілей. З огляду на це було вирішено відійти від травма-фокусованого підходу та методологічною основою тренінгу обрати елементи позитивно-психотерапії, які були спрямовані на вивільнення ресурсу та його подальшої трансформації з метою особистісного зростання. Тренінговий цикл «Мій клас – моя сила» мав форму соціально-психологічного тренінгу та передбачав відповідну динаміку розгортання групової роботи. Варто зауважити, що і в першій та другій групі фази розвитку групи в цілому відповідали класичному сценарію, проте фаза «кружляння на місці» більше затяглася у групі учнів сьомих-восьмих класів, а фаза опору була більш характерна групі старших учнів, що цілком відповідає віковим особливостям.

Загалом варто відзначити високий рівень активності усіх учасників обох груп та високу присутність на заняттях. Максимальна кількість учнів, які відвідували заняття була п'ятнадцять, тобто стовідсоткова присутність, мінімальна – дванадцять в одній групі (молодші за віком школярі) та одинадцять в іншій (старші за віком учні). Очікувано учні, які були переміщені проявляли нижчу активність на початку тренінгового

втручання, але згодом їх активність зростала. Вони задавали більше питань та ділилися враженнями не залежно від віку.

Фаза опору спостерігалася на третьому занятті та супроводжувалася певним униканням з боку учасників. Особливо таке уникання було характерне для внутрішньо переміщених учнів. Опірну динаміку вдалося переламати через виконання вправи, де учні спільно малювали вежу. Діти доволі активно включилися в цей процес і продемонстрували високий рівень злагодженості. Позитивна динаміка відзначалася у тому, як школі, що навчалися в школі давно надавали пріоритет у виконанні вправи новеньким учням.

Фаза конструктивної роботи групи і її інтеграційний потенціал припали як було заплановано на четверте заняття. На цьому етапі чітко спостерігалось мотиваційне піднесення, група затримувалася довше запланованого часу. На четвертому занятті усі учасники доволі активно включилися в роботу. Особливий захват викликало завдання про крісло впевненості. Варто зазначити збереження позитивної динаміки підтримки нових учнів, які отримали значно більшу кількість компліментів. На даному етапі група уже мала вигляд злагодженого психологічного простору, який здатен продукувати підтримуючий ресурс для своїх учасників.

Стосовно обговорення практик спільного проведення часу було вказано велика кількість побажань з приводу того, щоб у класі було більше спільних активностей, які згуртовують. Інформаційна частина про стилі спілкування викликала значний інтерес та зацікавленість психологією успішного спілкування ненасильницькими методами. Проте програвання ситуацій «учень-учень» викликало більше труднощів, ніж «учень-учитель». Це пояснювалося очевидними причинами особливостей групи, де були присутні лише учні, що намагалися уникати обговорення власних взаємодій, проте після активного обговорення комунікації з вчителем все ж таки вдалося зачепити важливі питання міжособистісної взаємодії в

учнівському колективі. Активну роль тут більше відігравали ті школярі, які навчалися вже давно, проте внутрішньо переміщені учні наслідуючи поведінку однолітків також наважилися на зворотній зв'язок.

Після попередньо проведеної роботи важливо відзначити зростання мотивації дітей у ставленні до школи та класного колективу як до ресурсної можливості, а не такої, яка призводить до негативних емоційних переживань. Багато учасників вказали, що ніколи не розглядали школу з такого боку, а більше сприймала як місце «відбування». Первина діагностика мотиваційних орієнтирів продемонструвала домінування орієнтації на інформаційний простір та його тенденції. Проте коротка інформація про соціально-психологічну роль школи викликала чималий інтерес і сприяла активній розбудові власного дерева цілей, в якому знайшли місце традиційні професії та активності на противагу популярному блогерству та захопленню криптовалютами. Діти проявили інтерес до біології та хімії, як доволі популярні спеціальності, без яких неможлива діяльність багатьох галузей. Важливо підкреслити патріотичну налаштованість усіх учнів та їх усвідомлення, що для відбудови України необхідні традиційні спеціальності та системне мислення. Багато цілей були пов'язані з майбутнім у мирній Україні.

Так саме успішну динаміку мало фінальне заняття, яке було покликано підвести рефлексивні підсумки. Представлені колажі про майбутнє через рік носили доволі оптимістичний характер. Особливо відрізнялися роботи саме тих учнів, які були внутрішньо переміщеними. Основними елементами, які домінували на колажах – це були образ дому, школи та друзів. Багато учнів десятого класу демонстрували образ майбутнього ЗВО, куди вони мали вступати. Психологічною метою цього двох останніх завдань була робота з використанням техніки розширення цілей, що використовується у методі позитивно-психологічної терапії. Попередні заняття таки дозволили вибудувати ресурсний фундамент групи,

який дозволив працювати на подальше психологічне зростання особистості та формування образу майбутнього, який на початку тренінгового втручання мав доволі невиразну перспективу.

Соціально-психологічний портрет учасника, учня, що інтегрується в нове освітнє середовище. На основі отриманих численних спостережень на різних етапах дослідження можна зробити висновок про психологічний та соціально-психологічний портрет дитини, що інтегрується в нові освітні середовища. У випадку проведеного дослідження нами було зафіксовано дві стратегії поведінки – «соціального замороження», яка проявлялася в дуже обережному соціально позиціонуванні, униканні різноманітних контактів або сильному розчаруванні, коли такі контакти не вдалося налагодити. Такі діти, кількість яких складала близько сорока відсотків характеризувалися тихим голосом під час інтерв'ю, надмірною сором'язливістю, частим мовчанням та потребували фасилітації на всіх етапах роботи. Інша стратегія «соціального супротиву», кількість таких учнів склала також близько сорока відсотків. Вони нерідко використовували конфронтацію як захисну реакцію, були схильні до надмірного критицизму та прогнозування фаталістичних сценаріїв майбутнього. Третій вид поведінки можна охарактеризувати як просоціальний тип. Йому була характерна звична поведінка аналогічна без певних акцентованих проявів.

Разом з тим в процесі участі в тренінгу діти, які були схильні демонструвати соціальний супротив продемонстрували конструктивну форму участі в психологічній роботі, не відзначалися провокативними формами поведінки та словесними образами. Вони проявили неабиякий інтерес та значну включеність в активності тренінгу. Підтвердили очікування з приводу додаткової фасилітації представники типу поведінки, яка отримала назву «соціальне замороження», проте з середини тренінгового циклу вони також активно включилися в роботу і демонстрували високий рівень мотивації у виконанні тренінгових завдань.

Діти з просоціальним типом поведінки від початку складали ресурсну основу групи та врівноважували її динаміку в критичні моменти. Так саме підтримуючим ресурсом виступили учні-добровольці, як навчалися давно в класі.

Вчителі, яким надійшли рекомендації спостерігати за змінами класу звітували щодва тижні після закінчення тренінгу. Було отримано два таких звіти, результати яких свідчили про активізацію процесу включення нових дітей у клас. Загалом відслідковувалися епізоди більш частішої комунікації, особливо в укриттях, деякі вчителі відзначали як бачили, що учні разом поверталися додому. Загалом була відзначена більш дружня атмосфера в класі та менший рівень замкнутості та тривоги серед новоприбулих учнів. Також було відзначено зворотній зв'язок до тренера та педагогів від батьків учнів, які вказували загальне задоволення від тренінгового втручання. Особливо позитивно відзначалися відгуки, що під час тренінгу не зачіпалися болісні для учнів теми, як це часто відбувалося в інших програмах у яких тим доводилося брати участь.

Кількісна оцінка ефективності тренінгу. Крім якісної оцінки результативності тренінгу через власне і стороннє (з боку педагогів) спостереження була здійснена кількісна оцінка із застосуванням методів, які згадувалися вище. Як уже зазначалося, анкети заповнили учні експериментальної та контрольної груп у кількості 60 осіб.

Згідно результатів тесту тривожності Філіпса обидві групи мали майже однакові показники, що зображено на таблиці нижче.

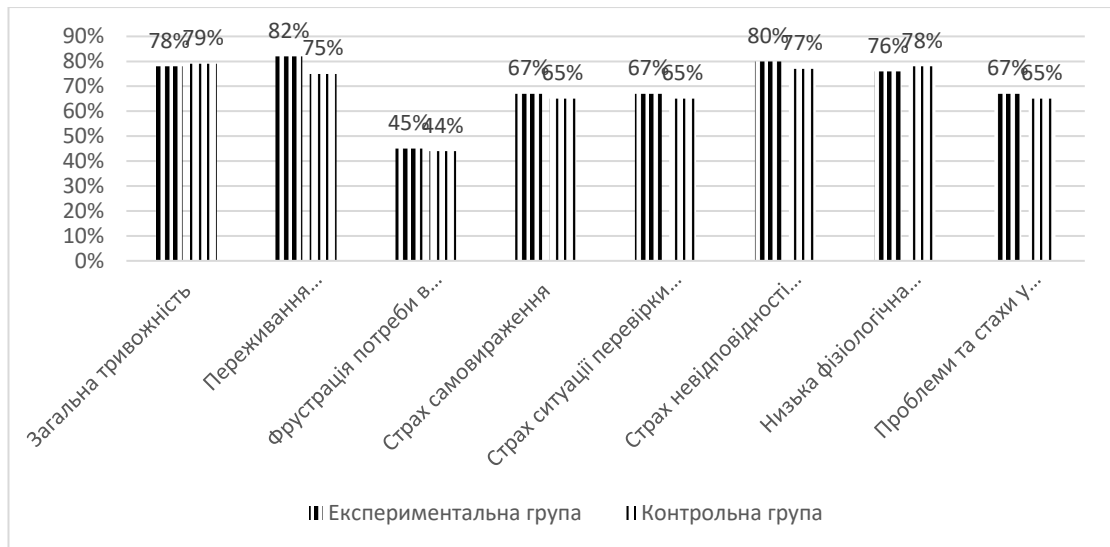


Рис. 3.1. Рівень тривожності контрольної та експериментальної груп до тренінгового втручання

Як бачимо, показники за усіма шкалами таблиці є доволі високими в обох груп. Наступним етапом кількісної оцінки даних є порівняння результатів початкових та заключних замірів в експериментальній групі. Дані замірів за тестом тривожності Філіпса представлені в таблиці нижче.

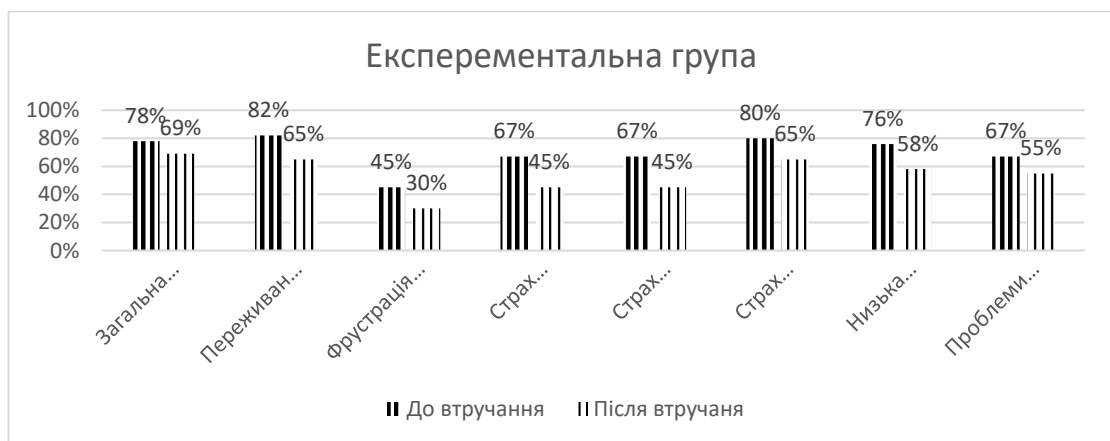


Рис. 3.2. Рівень тривожності учасників експериментальної групи до та після проходження тренінгу ($p \leq 0,001$)

Отримані дані вказують на наявність статистично значущої різниці за шкалами опитувальника до та після тренінгового втручання.

Також важливо порівняти результати контрольної та експериментальної груп після тренінгового втручання.



Рис. 3.3. Рівень тривожності контрольної та експериментальної груп до тренінгового втручання ($p \leq 0,001$)

Як свідчать результати кількісного опитування в обох групах фіксується статистично значуща відмінність, що доводить результативність тренінгового втручання, хоча тренінгові активності не стосувалися безпосередньо роботи з тривожними симптомами, а радше з чинниками, які можуть їх викликати.

Так саме важливо порівняти результати опитування за методикою «Мій клас» в обох до тренінгового втручання. Критерієм порівняння є не відсотковий еквівалент учасників, яким характерні певні ознаки, а значення середніх.

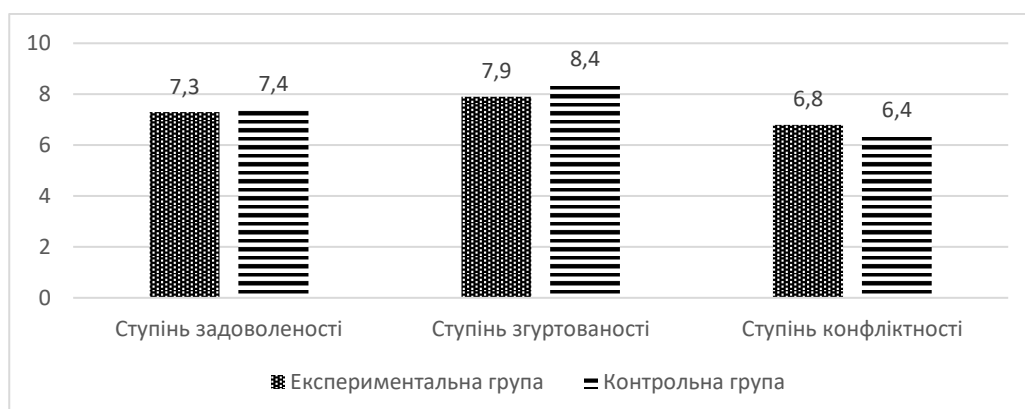


Рис. 3.4. Дані експериментальної та контрольної груп за методикою «Мій клас» перед тренінговим втручанням

Як бачимо, показники за шкалами задоволеності, згуртованості та конфліктності є практично рівнозначними в обох груп. Наступним кроком є порівняння показників експериментальної групи до та після тренінгового втручання, що представлено на таблиці нижче.

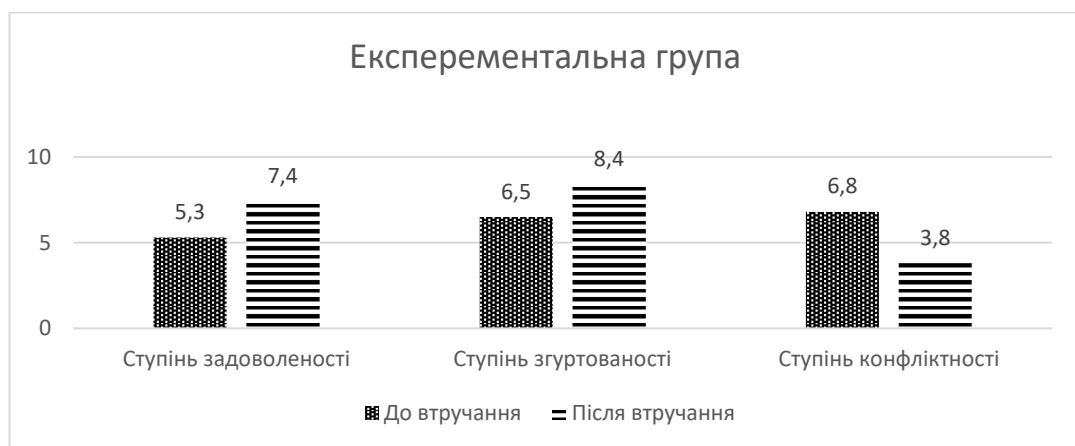


Рис. 3.5. Результати порівняння експериментальної групи до та після тренінгу «Мій клас- моя сила» ($p \leq 0,001$)

Як видно з таблиці, фіксується статистично значуща різниця в шкалах після проходження тренінгу. Також варто відзначити зниження ступеню конфліктності, що вказує на результативність застосування практик спільного виконання завдань та колективної дискусії.

Фінальним етапом кількісного аналізу даних є порівняння результатів контрольної та експериментальної груп після тренінгу «Мій клас – моя сила», що представлено в таблиці нижче.

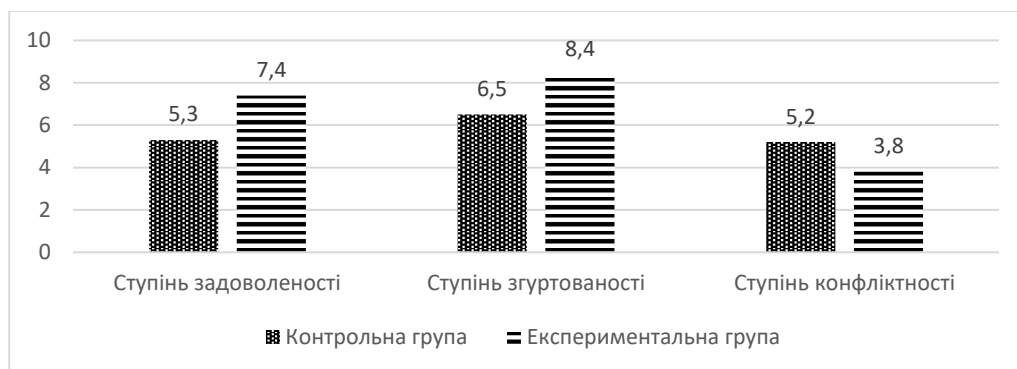


Рис. 3.6. Дані експериментальної та контрольної груп за методикою «Мій клас» після тренінговим втручанням ($p \leq 0,001$)

Результати опитування також фіксують статистично значущу відмінність між контрольною та експериментальною групою за шкалами задоволеності, згуртованості та конфліктності. Справедливо зазначити, що в контрольній групі також фіксується певне зниження конфліктності, що пояснюється природніми процесами адаптації учнів до нових освітніх середовищ.

Отже, як показують якісні та кількісні результати аналізу даних відзначається результативність соціально-психологічного тренінгу «Мій клас» за усіма досліджуваними критеріями. На основі спостережень було відзначено зміни в активності учнів та готовності до взаємодії. Кількісні заміри продемонстрували зниження тривоги та посилення згуртованості всередині класного колективу.

3. 3. Рекомендації для подальшої психологічної та соціально-психологічної підтримки учнів, що інтегруються в нові освітні середовища.

Аналіз результатів проведеного тренінгового втручання довів свою ефективність. З огляду на це було б корисно запропонувати низку рекомендацій з покращення процесу інтеграції учнів у нові освітні середовища. Процес супроводу такої інтеграції можна умовно розділити на кілька рівнів: мікролокальний (на рівні школи), локальний (на рівні громади), національний (державні підтримуючі стратегії) та окремо виділити індивідуальний рівень психологічної роботи.

Індивідуальний рівень передбачає цілий спектр роботи психологічного характеру, якщо учень та його батьки мають таку потребу і бажання реалізації таких інтервенцій. Перше – це формування відчуття безпеки та тривожності. Досягнення такої мети можливе за спільної участі батьків, дитини, педагога та шкільного психолога. Для покращення психологічного стану можна працювати у напрямку роботи з травматичним досвідом і симптоматичної стабілізації симптомів. Для останнього існує безліч технік та підходів, зокрема дихальні техніки, вправи на міорелаксації, практики усвідомленості. Наступним компонентом роботи на індивідуальному рівні можна запропонувати формування навиків саморегуляції та підтримку позитивного образу «Я» що також можливе в роботі з салютогенними психологічними методами такими як уже застосовувана нами позитивна психотерапія. Необхідною складовою забезпечення психологічної стабільності підлітка є розвиток навиків вольової та емоційної саморегуляції.

На мікролокальному рівні, тобто школи та шкільного колективу варто також запровадити різноманітні практики, які полегшують процес адаптації та інтеграції переміщених учнів в нові учнівські середовища. Це можуть

бути більш об'ємні практики на зразок запропонованого нами соціально-психологічного тренінгу «Мій клас – моя сила», а також більш дрібні, але регулярні кроки спрямовані на підтримку учня в класі. Тренінги можуть включати різні спрямування і бути спрямовані на пропрацювання певних аспектів соціально-психологічної взаємодії учнів як от комунікація, навчальна мотивація тощо.

Серед інших заходів мікролокального характеру можна відзначити такі як практика кураторства учня педагогами або психологами, регулярні бесіди з психологом за бажанням учня. Можна також запропонувати такий досвід як призначення друга-помічника серед однокласників із числа найбільш активних та комунікабельних учнів. Важливу роль можуть відіграти інклюзивні куточки в класах, якщо такі, що можуть слугувати місцем тиші та усамітнення, якщо в учня виникла така потреба. Окремим кроком є інформування інших учнів про такі поняття як толерантність, емпатія та підтримка на спільних заходах під час класної години або приурочених певним знаковим датам, що стосуються ментального здоров'я.

Важливим є рівень макropідтримки на рівні громади та держави. За час повномасштабної війни в громадах, які прийняли ВПО сформувалося багато практик підтримки переселенців в тому числі учнів та дітей. Існує безліч програм психологічної підтримки, які фінансуються благодійними фондами. Однією з ключових є національна підтримка. На рівні держави має бути усвідомлення того, що суспільство, соціальні інституції, а особливо система освіти зіштовхнулися з численними викликами. Перед державою стоїть завдання масової, але якісної психологічної просвіти та посилення підготовки педагогів, інтеграція елементів психологічної освіти в педагогічну роботу. Програми МОН спрямовані на підготовку педагогів мають включати елементи травма-фокусованого підходу, ефективного класного менеджменту, розпізнавання ознак сильного стресу в учнів, симптомів ПТСР та генералізованого тривожного розладу. Для учнів, які

перебувають на етапі інтеграції в нові освітні середовища крім психологічної підтримки має бути забезпечена освітня підтримка у вигляді адаптаційних навчальних планів та лояльної системи оцінювання під час перехідного періоду.

Отже, завданням держави та окремого шкільного колективу є якомога активніше та продуктивніше сприяти адаптації та інтеграції учнів в нові освітні середовища так як молоде покоління є соціально-психологічною основою суспільства, а забезпечення його психологічного благополуччя має слугувати одним з ключових державних пріоритетів.

Висновки до розділу

Тренінг «Мій клас-моя сила», що був спрямований на посилення інтеграції в нові освітні середовища внутрішньо переміщених учнів продемонстрував свою ефективність за всіма досліджуваними якісними та кількісними критеріями. Учні продемонстрували високий рівень присутності на усіх активностях тренінгу в обидвох групах. Після подолання внутрішньогрупового опору вдалося досягнути продуктивної роботи групи та вийти на заплановані результати тренінгу.

Тренінгові активності базувалися на методологічній основі позитивної психотерапії, чим було досягнуто високого рівня ресурсності групи. Попри те, що у тренінгу не використовувалися травма-орієнтовані практики та техніки зі зняття тривожної симптоматики активностями тренінгу вдалося досягти змін не лише у якісних, але й кількісних показниках – зниження рівня тривоги за усіма шкалами тесту Філіпса та зростання згуртованості всередині класного колективу. Спростереження за учнями як з боку тренера так і педагогів також продемонстрували позитивну динаміку – учні стали більше спілкуватися один з одним, спостерігалася загальна атмосфера зменшення психологічної напруги.

В учнів, які інтегруються в нові освітні середовища було зафіксовано такі поведінкові стратегії як «соціальне замороження», «соціальний опір» та форми просоціальної поведінки. Проте жодна з цих стратегій не стала на заваді ефективності тренінгу. Загалом інтеграція учнів, які приїхали з регіонів з підвищеним рівнем небезпеки потребує ретельної уваги на усіх рівнях, починаючи від окремого класу, закінчуючи національним. З огляду на обставини війни, що тривають кількість таких учнів буде потенційно збільшуватися, що потребуватиме ефективних заходів соціально-психологічного та освітнього втручання для ефективного забезпечення їх освітніх потреб.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сучасні умови розвитку українського суспільства, позначені повномасштабною війною, суттєво вплинули на функціонування освітнього середовища та психологічний стан школярів. Зміна місця проживання, відрив від звичного соціального оточення, досвід небезпеки і втрат формують комплекс адаптаційних викликів, що зумовлює потребу у створенні безпечного, підтримувального й психологічно грамотного освітнього простору. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів, що інтеграція учнів у нове освітнє середовище є багатофакторним процесом, успішність якого визначається поєднанням соціально-психологічних умов, індивідуальних особливостей дитини, рівнем організації педагогічної взаємодії та якістю психологічного супроводу. Підлітковий вік при цьому є найбільш чутливим до кризових змін, оскільки характеризується активним становленням ідентичності, загостренням потреби у приналежності та соціальному визнанні.

Емпіричне дослідження підтвердило наявність у більшості школярів, які пережили зміну освітнього середовища, підвищеного рівня тривожності,

труднощів у налагодженні міжособистісних контактів, нестачі впевненості та зниження навчальної мотивації. Виявлено, що провідним емоційним запитом дітей є потреба у прийнятті з боку однолітків і вчителів, почутті безпеки та стабільності. Низький рівень соціальної включеності у класний колектив прямо корелює зі зростанням шкільної тривожності та зниженням зацікавленості в навчанні. Разом з тим встановлено, що наявність у закладі освіти системного психологічного супроводу значущо покращує процес адаптації. Учні, які брали участь у психолого-педагогічному тренінгу, демонстрували позитивну динаміку: зменшення рівня тривожності, підвищення довіри до класного середовища, активніше налагодження стосунків та приріст мотиваційних показників. Це свідчить про дієвість спеціально організованих втручань, спрямованих на розвиток емоційної регуляції, комунікативних навичок і почуття особистісної опори.

Доведено, що ключовими умовами успішної інтеграції школярів є: створення безпечного освітнього середовища, яке забезпечує фізичний та психологічний захист; особистісно-орієнтований підхід у педагогічній взаємодії; системний психологічний супровід із залученням доказових технік підтримки (травма-інформованих підходів, методів емоційної регуляції, розвитку навичок соціальної комунікації); робота з навчальною мотивацією та підтримка віри дитини у власні здібності; партнерська взаємодія з родиною та розвиток шкільної спільноти як середовища прийняття. Запропонована тренінгова програма довела свою ефективність як інструмент зниження проявів дезадаптації та підвищення соціального благополуччя учнів-переселенців. Її результати можуть бути використані у практиці шкільних психологів, педагогічних працівників та фахівців, що реалізують програми інтеграційної підтримки.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що інтеграція школярів у нові освітні середовища – це не лише навчальне завдання, а комплексний процес психологічного відновлення і соціальної включеності. Розробка та

впровадження цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів виступають передумовою освітньої стабільності, формування внутрішньої стійкості та гармонійного розвитку особистості в умовах сучасних викликів.

Список літератури

1. Басюк, Н. Емоційний інтелект у професійній діяльності вчителя початкових класів. URL: http://eprints.zu.edu.ua/38607/1/Розділене%20збірник_конференції_15_11_2023-44-47.pdf (дата звернення: 18.02.2024).
2. Бех, І. Д. Особистість у просторі виховного впливу. К. : Либідь, 2007.
3. Бех, І. Д. Виховання особистості: стратегія і практика. К. : Либідь, 2003.
4. Березовська, Л. І., Смоляк, М. А. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. Питання психології. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4 (41). С. 162–167.
5. Василюк, Т. Г., Сіленко, В. С. Соціальна справедливість в освіті: теоретичний аналіз поняття.
6. Гавриловська, К. П. Модель BASIC Ph у роботі психолога. / *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару, 23 квіт. 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 14–15. URL: http://eprints.zu.edu.ua/31196/1/Havrylovska_BASIC%20Ph.pdf.*
7. Головатенко, Т. Реалізація принципів травма-інформованого середовища на уроках англійської мови у початкових класах: метааналіз зарубіжних практик. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. Вип. 39 (1). С. 80–86. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.3912>.
8. Дев'ять методик для діагностики тривоги та тривожності. URL: <https://golosiiv.irc.org.ua/news/09-24-30-02-08-2023/>.

9. Діагностика шкільної мотивації учнів початкових класів за допомогою анкетування. URL: https://osnova.com.ua/diagnostika-shkilnoi-motivatsii-uchniv-pochatkovih-klasiv-za-dopomogoyu-anketuvannya/?srsltid=AfmBOorRAMNd71OYr5vIeBztV062k1BYUMI2u-aRFh-e3Z_ylFtHNtCC.
10. Діагностичний інструментарій для визначення рівня адаптації учнів десятого класу. URL: <https://naurok.com.ua/diagnostichniy-instrumentariy-dlya-viznachennya-rivnya-adaptaci-uchniv-10-klasu-40631.html>.
11. Єні О. С. Психолого-педагогічний супровід, соціальна компетентність, самовизначення та самореалізація обдарованих учнів. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «обдаровані діти – скарб нації!»*. 2021. С. 202–210.
12. Єрмакова, І. І., Шевченко, С. В. Психологічні особливості адаптації дітей-переселенців. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2021. № 1. С. 54–60.
13. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984>.
14. Коваль, О. Які методи надолуження освітніх втрат довели свою ефективність? URL: <https://osvitoria.media/experience/yaki-metody-nadoluzhennya-osvitnih-vtrat-dovely-svoyu-efektyvnist/> (дата звернення: 20.02.2024).
15. Конверський, А. Є. Критичне мислення : підручник для студентів вищих закладів освіти всіх спеціальностей. К. : Центр учбової літератури, 2020. 370 с..
16. Коцур, Н., Товкун, Л. Формування психологічної безпеки освітнього середовища в умовах російсько-української війни. *European humanities studies : State and Society*. 2023. Вип. 1. С. 56–73. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.04>.

17. Кроуфорд, А., Саул, Е. Венди, Метьюз, С., Макінстер, Дж. Технології розвитку критичного мислення учнів. Переклад публікації проєкту «Читання і письмо для критичного мислення». URL: https://www.criticalthinking.expert/book-criticalthinking/FREE_tehnolog%D1%96%D1%97_rozvitku_kritichnogo_mislennja_uchn%D1%96v.pdf (дата звернення: 17.01.2024).
18. Киричук, О. В., Моляко, В. О. Психологія особистості: Підручник. К. : Вища школа, 2003.
19. Киричук, І. С., Турчина, І. С., Лимар, І. М. Профілактика булінгу в шкільному середовищі. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 64–70.
20. Мартинова, Л. Психічне здоров'я в умовах війни. *Журнал «НейроNews: психоневрологія та нейропсихіатрія»*. 2022. Вип. 3–4 (134). URL: https://neuronews.com.ua/ua/archive/2022/3-4%28134%29/pages-5/psihichne-zdorov-ya-v-umovah-viyni?utm_campaign=MassMail&utm_medium=email&utm_source=female-list#gsc.tab=0.
21. Методика вивчення ставлення учня до навчальних предметів і до навчання (URL: <https://studfile.net/preview/5186358/page:20/>) (дата звернення: 13.09.2024).
22. Методика шкала тривожності Спілберга-Ханіна. URL: <https://www.scribd.com/document/853112208/Методика-Шкала-тривожності-Спілбергера-Ханіна>.
23. Опитувальник „Мій клас”. *Златопільський ліцей м.Новомиргорода Новомиргородської міської ради Кіровоградської області*. URL: https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/document/opituvalnik-miy-klas-gilbukha.docx_0.pdf (дата звернення: 13.09.2025).

- 24.Проективна методика "Мій клас". *Мукачівська ЗОШ I-III ст. №13*. URL: <https://13school-mukachevo.org.ua/psykholohichni-testuvannia/> (дата звернення: 10.09.2025).
- 25.Мешко, Г. М. – анкета психологічне благополуччя. Тривога і тривожність – як упоратися зі складними емоціями. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/tryvoga-i-tryvozhnist-yak-uporatysya-zi-skladnymi-emotsiyamy/>.
- 26.Мірошнікова, А. Як надолужити прогалини в знаннях: закордонний досвід. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-nadoluzhyty-progalyny-u-znannyah-zakordonnyj-dosvid/> (дата звернення: 20.02.2024).
- 27.Музика, О. О. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу “Загальна психологія”. / *Професійно-орієнтовані завдання з психології: Навчальний посібник* / за ред. О. Л. Музики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 24–51.
- 28.Не звідки ти, а. Дослідження про проблеми адаптації дітей ВПО в нових школах. URL: <https://nus.org.ua/2023/01/27/ne-yak-tebe-zvaty-a-zvidky-ty-doslidzhennya-pro-problemy-adaptatsiyi-ditej-vpo-v-novyh-shkolah/>.
- 29.Опитувальник «Мій клас» (методика Боврозера у модифікації Ю. Гільбуха). URL: <https://studfile.net/preview/8836778/page:23/>.
- 30.Опитувальник міжособистісних стосунків (наприклад, опитувальник А. Мехрабіана або Т. Лірі, якщо адаптовані для віку). URL: <https://studfile.net/preview/9089335/page:43/>.
- 31.Петренко, О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 6–16.
- 32.Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2023 року № 867 «Про реалізацію експериментального проекту «Спеціаліст із

середовищі». URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/867-2023-](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/867-2023-%D0%BF#Text)

%D0%BF#Text (дата звернення: 14.02.2024).

33. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Ужгород : Видавництво Олександрів Гиркуші, 2012. 616 с..
34. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування: практичний посібник / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко та ін.; за наук. ред. Н. В. Лунченко. НАПН України, Укр. наук.- метод. центр практ. психол. і соц. роботи. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с..
35. Савченко, О. Я. Сучасний урок у початковій школі. К. : Освіта, 2012.
36. Семенов, О. М. Психолого-педагогічні засади організації сучасного освітнього середовища. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2020. № 2. С. 56–63.
37. Скрипченко, О. В. Соціально-емоційне навчання в школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 4. С. 17–22.
38. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник / Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук та ін.; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с..
39. Соціометрія як метод дослідження міжособистісних стосунків: Методичні рекомендації для студентів педагогічних вузів / Укладачі: Чудаєва Н. В., Шулдик Г. О. Умань : ПП Жовтий, 2013. 38 с..
40. Ташкінова, О., Пономарьова, Л., Роговська, О. Проблеми та перспективи запровадження травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти України. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*.

2023. Вип. 17 (49). С. 61–68. doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9>.

41. Тест шкільної тривожності Філіпса. *Златопільський ліцей м.Новомиргорода Новомиргородської міської ради Кіровоградської області*.
URL: https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/document/test-shkilnoi-trivozhnosti-filipsa.doc_0.pdf (дата звернення: 11.09.2025).
42. Технології психолого-педагогічного забезпечення адаптованості обдарованої особистості до нових умов навчання: методичні рекомендації / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 48 с
43. Тулузова, І. М. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 3. С. 7–11.
44. Цюман, Т. П., Бойчук, Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К., 2018. 56 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/protdia-bulingu/21kbos.pdf>.
45. Шатирко, Л. О., Мойзріст, О. М. Психологічні засоби запобігання явищам залякування та цькування (булінгу) в шкільному середовищі: практикум / за наук. ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 46 с..
46. Фогель, Т. М. Емоційний інтелект вчителя як запорука ефективності навчального процесу. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23963/Fogel%20T.%20M..pdf?sequence=1> (дата звернення: 18.02.2024).

47. Вивчення рівня адаптації дітей до середньої школи. URL: <https://naurok.com.ua/vivchennya-rivnya-adaptaci-ditey-do-seredno-shkoli-91829.html>.
48. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
49. Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer culture. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Harvard University Press.
50. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton.
51. Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
52. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
53. Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*. Basic Books.
54. Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Harper & Row.
55. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.
56. Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York : McGraw-Hill. 211 p.
57. Malchiodi, C. (2015). *Creative Interventions with Traumatized Children*. Guilford Press.
58. Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). The Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) 2000.

- 59.Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. Free Press.
- 60.Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- 61.Pintrich, P. R., et al. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- 62.Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9(3), 185–211.
- 63.Tverdokhliebova, N., & Yevtushenko, N. (2024). Creation of the safe educational Environment for Ukrainian Youth during War Conditions. *Educational Challenges*. 29(1).
- 64.Vallerand, R. J., et al. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 52(4), 1003-1017.
- 65.Zamkowska, I. The System of Education as an Instrument of War in the Russia-Instigated Ukrainian Crisis.

ДОДАТКИ

Додаток А

Первинне діагностичне інтерв'ю

1. Очікування від нової школи

- Що ти найбільше очікуєш у новій школі?
- Які зміни хотів/хотіла б побачити в порівнянні з попередньою школою?

2. Труднощі у навчанні та спілкуванні

- Що для тебе зараз найважче у новому класі: навчання чи знайомство з однокласниками?

- Чи є предмети або завдання, які викликають найбільше хвилювання?

3. Відчуття у колективі

- Як ти почуваєшся серед однокласників?
- Чи є в тебе друзі або знайомі у новому класі?

4. Підтримка та безпека

- До кого ти можеш звернутися, якщо відчуєш труднощі або хвилювання (учитель, психолог, друг, батьки)?

- Чи почуваєшся ти у школі в безпеці?

5. Переживання і побоювання

- Що найбільше турбує тебе у зв'язку з навчанням у новій школі?
- Чого ти боїшся чи уникаєш (контрольні роботи, відповіді біля дошки, спілкування з однолітками)?

Формат проведення

- Тривалість: 10–15 хвилин (індивідуально).
- Запис: нотатки психолога в протоколі або диктофон (за згодою).
- Мета: виявити основні емоційні труднощі, ресурси підтримки та рівень готовності до інтеграції.

Тест шкільної тривожності Філіпса (Результати)

№ учня	Стать	Вік	Клас	Листопад 2024 (рівень тривожності)	Березень 2025	Травень 2025	Коментар (динаміка)
1	Ж	14	8	Високий (78%)	Підвищений (62%)	Помірний (48%)	Суттєве покращення завдяки підтримці
2	Ч	15	9	Високий (82%)	Високий (76%)	Підвищений (65%)	Покращення повільне, школа без підтримки
3	Ж	13	8	Високий (80%)	Підвищений (66%)	Помірний (52%)	Стабільна позитивна динаміка
4	Ч	16	10	Високий (85%)	Високий (72%)	Підвищений (60%)	Залишаються проблеми у стосунках із учителями
5	Ж	17	11	Високий (79%)	Помірний (58%)	Помірний (50%)	Виражене зниження тривожності
6	Ж	15	9	Високий (77%)	Високий (70%)	Високий (68%)	Мінімальна динаміка, школа без психолога
7	Ч	14	8	Високий (83%)	Підвищений (64%)	Помірний (49%)	Прогрес завдяки груповим заняттям
8	Ж	16	10	Високий (81%)	Високий (73%)	Підвищений (61%)	Лише часткове покращення
9	Ч	17	11	Високий (75%)	Помірний (59%)	Низький (45%)	Один із найкращих результатів
10	Ж	13	8	Високий (84%)	Підвищений (67%)	Помірний (55%)	Покращення, але зберігається страх перевірок
11	Ж	14	8	Високий (82%)	Високий (71%)	Підвищений (62%)	Динаміка слабка, школа без підтримки
12	Ч	15	9	Високий (76%)	Помірний (60%)	Помірний (53%)	Помірне покращення

13	Ж	16	10	Високий (85%)	Високий (72%)	Підвищени й (66%)	Потребує індивідуальної роботи
14	Ч	17	11	Високий (80%)	Підвищени й (63%)	Помірний (54%)	Страх самовираження зменшився
15	Ж	14	8	Високий (78%)	Підвищени й (61%)	Помірний (50%)	Стабільна динаміка
16	Ж	15	9	Високий (83%)	Високий (74%)	Підвищени й (64%)	Негативний вплив відсутності психолога
17	Ч	13	8	Високий (81%)	Підвищени й (65%)	Помірний (56%)	Зниження тривожності завдяки наставнику
18	Ч	16	10	Високий (79%)	Помірний (58%)	Низький (46%)	Значний прогрес у школі підтримкою
19	Ж	17	11	Високий (77%)	Високий (71%)	Підвищени й (63%)	Успіхи часткові, залишається страх перевірок
20	Ж	14	8	Високий (82%)	Підвищени й (64%)	Помірний (52%)	Відчутне покращення, підтримка класного колективу
21	Ч	15	9	Високий (84%)	Високий (75%)	Високий (70%)	Майже без змін
22	Ж	16	10	Високий (80%)	Підвищени й (62%)	Помірний (53%)	Стабільна позитивна динаміка
23	Ч	17	11	Високий (79%)	Помірний (59%)	Помірний (51%)	Зниження тривожності, але ще не стабільне
24	Ж	14	8	Високий (83%)	Високий (72%)	Підвищени й (64%)	Тривожність залишається високою
25	Ч	15	9	Високий (81%)	Підвищени й (66%)	Помірний (55%)	Прогрес поступовий
26	Ж	13	8	Високий (78%)	Помірний (60%)	Помірний (50%)	Стабільне покращення
27	Ж	17	11	Високий (85%)	Високий (74%)	Підвищени й (68%)	Проблеми у стосунках із учителями

28	Ч	16	10	Високий (79%)	Підвищени й (62%)	Помірний (53%)	Зменшення страху самовираженн я
29	Ж	14	8	Високий (80%)	Помірний (58%)	Низький (44%)	Найкращий результат у групі з підтримкою
30	Ч	15	9	Високий (77%)	Високий (70%)	Підвищени й (61%)	Покращення мінімальне

Щоденник психолога

Дата	Заняття	Мета	Методичний матеріал / методика проведення	Спостереження	Домашнє завдання	Примітки
01.11	Первинне інтерв'ю	Виявлення очікувань і побоювань учнів	Структуроване інтерв'ю (5 питань)	Учні висловлювали страх відторгнення та труднощі у навчанні. Близько 70 % очікують підтримки в колективі, 50 % хвилюються щодо оцінок.	Подумати, до кого можна звернутися за підтримкою у школі.	Більшість орієнтовані на батьків, психолога ще не сприймають як ресурс.
05.11	Діагностика тривожності	Визначення рівня емоційного напруження	Тест Філіпса (шкільна тривожність)	Високий рівень тривожності у 80 % респондентів, особливо щодо перевірки знань і соціального стресу.	Вести щоденник переживань («що лякає у школі»).	Виявлені соматичні прояви (тремтіння рук, головний біль).
08.11	Дослідження ставлення до класу	Вивчення інтеграції у колектив	«Мій клас» (проектив на методика)	Діти малюють себе осторонь від групи, лише 20 % показали дружні сцени.	Намалювати «свій клас через рік».	Виразене відчуття ізоляції, особливо у школах без підтримки.
12.11	Дослідження	Вимірювання рівня	«Мій клас»	Середній показник	Визначити двох	Учні з підтримкою

	згуртованості	прийняття в колективі	(кількісна методика)	згуртовано сті 43/100 (із підтримкою) і 41/100 (без підтримки).	однокласники в, з якими хочеться дружити.	ю частіше називають конкретні імена.
16. 11	Діагностика мотивації	Визначення провідних мотивів навчання	Анкета шкільної мотивації	Домінують зовнішні мотиви: оцінки й покарання. Пізнавальні – низькі (4/10).	Записати, що цікаво вивчати «для себе».	У школах із підтримкою учні активніше діляться інтересами.
20. 11	Спостереження в класі	Фіксація поведінки у навчанні й спілкуванні	Щоденник спостережень психолога	Учні з підтримкою частково включаються у групову роботу; без підтримки – уникають відповідей.	Домовитися з однокласником про спільне завдання.	Є випадки сліз після зауважень учителя (група без підтримки).
25. 11	Психологічна вправа	Зменшення тривожності через групову діяльність	Ігрові вправи на довіру («коло підтримки»)	Діти з підтримкою виявили відкритість, сміливіше діляться думками. У групі без підтримки – напруженість зберігається.	Вдома описати «що допомогло почуватися спокійніше».	Вправи сприяли зниженню страху самовираження.
29. 11	Узагальнення результатів	Підведення проміжних підсумків за місяць	Аналіз усіх методик	За всіма методиками підтверджено високий	Продовжувати вести щоденники спостережень.	Готуватися до проміжного зрізу у березні 2025 року.

				стартовий рівень тривожності, слабка інтеграція та зовнішня мотивація. У групах із підтримкою відзначено перші позитивні зміни.		
Дата	Заняття	Мета	Методичний матеріал / методика проведення	Спостереження	Домашнє завдання	Примітки
01.12	Групове заняття	Формування відчуття безпеки в класі	Ігри на довіру («павутина дружиби»)	Діти з підтримкою активніше залучалися, сміялися, підтримували одне одного; у групі без підтримки частина учнів лишалася осторонь.	Написати, що сподобалося у вправах.	У 4 дітей без підтримки зберігається відчуття ізоляції.
05.12	Дослідження тривожності	Виявлення проміжних змін у рівні страхів	Тест Філіпса (окремі шкали)	У групі з підтримкою зменшення страху перевірки знань (на ~10 %). У групі без підтримки – без змін.	Записати, що найбільше лякає в школі.	У дітей з підтримкою тривога виражена, але вже з'являється впевненість.
08.12	Діагностика	Відстеження інтеграції	«Мій клас»	40 % дітей у групі з підтримкою	Намалювати «я і друзі у школі».	Поступове зростання позитивно

	ставлення до класу		(проективна)	ю малюють себе поруч з іншими. У школах без підтримки – лише 20 %.		го образу колективу.
12. 12	Групові вправи	Розвиток навичок спільної діяльності	Колективні ігри, рольові завдання	Діти з підтримкою беруть активну участь, вчаться домовлятися. У групі без підтримки конфлікти при розподілі ролей.	Зробити коротку історію про улюблену гру.	Помічені перші спроби ініціативи серед сором'язливих дітей (з підтримкою).
16. 12	Дослідження мотивації	Перевірка змін у ставленні до навчання	Анкета шкільної мотивації	У групі з підтримкою зростають соціальні мотиви (6/10). У групі без підтримки – зовнішні мотиви все ще домінують.	Скласти список предметів, які подобаються.	Учні з підтримкою називають більше прикладів цікавих тем.
20. 12	Спостереження на уроках	Фіксація поведінки та взаємодії	Щоденник спостережень психолога	У школах із підтримкою учні частіше відповідають на уроках і працюють у парах. У школах без підтримки	Записати, коли вдалося відповісти без страху.	Вчителі відзначають позитивну динаміку в групах із психологом.

				– багато уникання, 2 випадки плачу після контрольної.		
23. 12	Індивідуальні консультації	Робота з високотривожними дітьми	Бесіди + арт-терапія	Діти діляться побоюваннями, але охочіше говорять про успіхи. У групі без підтримки – учні менш відкриті.	Намалювати «що допомагає мені заспокоїтися».	Арт-терапія допомогла виявити внутрішні ресурси.
28. 12	Узагальнення результатів	Аналіз прогресу за місяць	Порівняння методик	У групах із підтримкою – зниження тривожності на 10–15 %, зростання соціальних мотивів і інтеграції. У групах без підтримки – мінімальні зміни.	Продовжувати щоденники самоспостереження.	Заплановано додаткову роботу з батьками після канікул.
Дата	Заняття	Мета	Методичний матеріал / методика проведення	Спостереження	Домашнє завдання	Примітки
02. 05	Проміжне групове заняття	Закріплення відчуття безпеки та довіри	Вправа «Коло підтримки», командні ігри	Учні з підтримкою активно беруть участь, відзначають дружню	Написати, хто найбільше допоміг протягом року.	Виявлено суттєву різницю між групами у рівні

				атмосферу . Без підтримки – частина дітей залишаються відстороненими.		згуртовано сті.
06.05	Діагностика тривожності	Визначення кінцевого рівня шкільної тривожності	Тест Філіпса	У школах із підтримкою – значне зниження загальної тривожності (до 48 %). У школах без підтримки – рівень тривожності залишається високим (близько 70 %).	Скласти список «Що допомагає мені бути спокійним у школі».	У групі без підтримки діти все ще бояться відповідей біля дошки.
10.05	Проективна методика	Виявлення емоційного ставлення до колективу	«Мій клас» (проективна)	У групі з підтримкою 9 із 15 учнів зобразили себе у центрі колективу. Без підтримки – лише 5 із 15.	Намалювати «я в класі наступного року».	Позитивна динаміка більш виражена у групах з психологом.
14.05	Кількісна діагностика	Визначення рівня згуртованості	«Мій клас» (кількісна)	3 підтримкою – середній показник 68/100, без підтримки – 54/100.	Написати 3 причини, чому подобається/не подобається клас.	Діти з підтримкою частіше називають дружбу і взаємодопомогу.

18.05	Дослідження мотивації	Вивчення динаміки навчальної мотивації	Анкета шкільної мотивації	У групі з підтримкою пізнавальна й соціальна мотивація досягли високого рівня (7/10), у групі без підтримки – середній рівень (5,2/10).	Записати, що хочеться вивчати далі.	Зовнішня мотивація у групах із підтримкою суттєво знизилася.
22.05	Підсумкове інтерв'ю	Виявлення суб'єктивного досвіду інтеграції	Авторське структуроване інтерв'ю (5 питань)	Учні з підтримкою повідомляють про появу друзів (80 %), зниження страхів (70 %). Без підтримки – 40 % мають друзів, 60 % все ще відчувають тривогу.	Написати лист «Мій досвід у новій школі».	Відчутна різниця у психологічній готовності.
27.05	Узагальнення результатів	Підбиття підсумків дослідження	Аналіз усіх методик і спостережень	У групі з підтримкою відзначено значне зниження тривожності, підвищення згуртованості та мотивації. У групі без підтримки	Підготувати короткий підсумковий виступ учнів.	Дані підтверджують ефективність психологічного супроводу.

				— мінімальні зміни, збереженн я високого рівня тривожнос ті.		
--	--	--	--	---	--	--