МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

На тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ УКРАЇНИ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 8.0534-з-1
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Ганюкова Наталя Миколаївна
Керівник: д-р психол. наук, професор
кафедри психології Гура Т. Є.
Рецензент: ка. психол. наук, доцент
кафедри психології Грандт В. В

Запоріжжя – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2025 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Ганюковій Наталі Миколаївні

1. Тема роботи: Психологічні особливості адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України
керівник роботи Гура Т. Є., д-р психол. наук, професор кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с

2 Термін подання студентом роботи _____

3 Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки здійснити теоретичний аналіз основних психологічних підходів у дослідженні адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання; провести теоретичний аналіз та експерементально дослідити психологічні особливості адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України; розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо оптимізації адаптаційного процесу.

5. Перелік графічного матеріалу: 31 таблиця, 17 рисунків

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Гура Т.Є., професор		
Розділ 1	Гура Т.Є., професор		
Розділ 2	Гура Т.Є., професор		
Розділ 2	Гура Т.Є., професор		
Висновки	Гура Т.Є., професор		

7 Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2025 р.	Виконано

Студент _____ Н. М. Ганюкова

Керівник роботи (проєкту) _____ Т. Є. Гура

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 100 сторінок, 31 таблицю, 17 рисунків, 55 джерел, 4 додатка.

Об’єкт дослідження – процес адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання в умовах воєнного стресу.

Предмет дослідження – психологічні особливості адаптації підлітків до змішаного навчання у прифронтових регіонах України.

Мета роботи – визначити психологічні особливості адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо оптимізації адаптаційного процесу.

Гіпотеза дослідження: Успішність адаптації підлітків до змішаного навчання у прифронтових регіонах України визначається складною системою взаємопов'язаних факторів, серед яких провідну роль відіграють: рівень психологічного благополуччя та відсутність травматичних симптомів; використання проблемно-орієнтованих стратегій подолання стресу; наявність адекватної соціальної підтримки; технологічна готовність та доступ до якісних освітніх ресурсів; соціально-економічний статус сім'ї.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення теоретичних положень, порівняльний аналіз концепцій адаптації та змішаного навчання; емпіричні: спостереження, тестування, анкетування; методи математичної статистики: описова, аналіз.

Наукова новизна полягає у дослідженні психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу, удосконаленні методичного інструментарію діагностики та системи психологічних рекомендацій щодо підтримки учнів у кризових ситуаціях.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти, позашкільні навчальні заклади для дітей.

АДАПТАЦІЯ, КОПІНГ-СТРАТЕГІЯ, ДЕБРИФІНГ, ДИСТРЕС, ПІДЛІТКИ.

SUMMARY

Ganyukova N. M. Psychological features of adaptation of teenage schoolchildren to mixed learning in the front-line regions of Ukraine.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (55 items, 19 of foreign origin), 4 appendix on 19 pages. The qualifying work volume is 127 pages long, 100 of them – main text. There are 31 tables and 17 illustrations.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of process of adaptation of adolescent schoolchildren to blended learning in conditions of war stress. The master thesis is composed of 3 chapters, each of them dealing with different aspect of of the adaptation of adolescents to blended learning in the front-line regions of Ukraine, factors influencing this process, and ways to optimize it.

The object of the study is the process of adaptation of adolescent schoolchildren to blended learning in conditions of war stress.

The subject of the study is the psychological features of the adaptation of adolescents to blended learning in the front-line regions of Ukraine, factors influencing this process, and ways to optimize it.

The purpose of the study is to determine the psychological features of the adaptation of adolescent schoolchildren to blended learning in the front-line regions of Ukraine and to develop scientifically based recommendations for optimizing the adaptation process.

Research objectives:

1. To analyze the theoretical foundations of the adaptation of adolescents to blended learning in conditions of war stress based on modern scientific approaches.

2. To characterize blended learning as a modern educational technology, to determine its types, advantages, and challenges for the adolescent population.

3. To investigate the psychological consequences of military operations and their impact on the adaptive capabilities of adolescents in the front-line regions.

4. Develop and test a set of methods for diagnosing the psychological characteristics of adolescents' adaptation to blended learning.

5. Determine the level of adaptation of adolescent schoolchildren to blended learning in front-line regions of Ukraine.

6. Identify factors that influence the success of adolescents' adaptation to blended learning in conditions of war stress.

7. Develop a system of psychological recommendations for optimizing the adaptation process at the individual, group, institutional and systemic levels.

Chapter 1 «Theoretical basis of researching adolescents' adaptation to blended learning in wartime conditions» provides theoretical analysis of the process of adaptation of adolescent schoolchildren to blended learning in conditions of war stress.

In the Chapter 2 «Experimental study of the features of school students' adaptation to blended learning: methodology and procedures» explains the design, methods and result of the experimental research.

Chapter 3 «Factors of adolescents' adaptation to blended learning in frontline regions» explains the recommendation for psychological support process of adaptation of adolescent schoolchildren to blended learning in conditions of war stress.

Key words: adaptation, coping strategy, debriefing, distress, adolescents

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ 14
1.1 Психологічні особливості підліткового віку та проблеми адаптації в освітньому процесі 14
1.2 Змішане навчання як сучасна освітня технологія: сутність, види, переваги та виклики 20
1.3 Психологічні наслідки воєнних дій та їх вплив на адаптаційні можливості підлітків у прифронтових регіонах 30
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: МЕТОДИКА ТА ПРОЦЕДУРИ 40
2.1 Організація та методи дослідження 40
2.2 Характеристика досліджуваної вибірки та процедури дослідження 48
2.3 Методики діагностики психологічних особливостей адаптації підлітків 57
РОЗДІЛ 3. ФАКТОРИ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ 69
3.1 Аналіз рівня адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання 69
3.2 Виявлення факторів, що впливають на адаптацію підлітків у прифронтових регіонах 78
3.3 Психологічні рекомендації щодо оптимізації адаптаційного процесу 86
ВИСНОВКИ 97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 101
ДОДАТКИ 106

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні реалії воєнного стану в Україні кардинально змінили освітню парадигму, поставивши перед системою освіти безпрецедентні виклики щодо забезпечення безперервності та якості навчання в умовах постійної загрози. Змішане навчання як інноваційна освітня технологія стало не стільки прогресивним вибором, скільки життєвою необхідністю для мільйонів українських школярів, особливо тих, хто проживає в прифронтових регіонах. Підлітковий вік, що характеризується інтенсивними фізіологічними, психологічними та соціальними змінами, в умовах воєнного стресу та необхідності адаптації до принципово нових форм навчання створює складну систему взаємопов'язаних викликів для розвитку особистості.

Особлива актуальність дослідження психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання в прифронтових регіонах зумовлена кількома критичними факторами. Підлітки складають значну частку населення України (близько 2,3 млн осіб), і їхня успішна адаптація до нових умов навчання безпосередньо впливає на освітній потенціал нації та її майбутнє. Прифронтові регіони об'єднують понад 40% загальної кількості навчальних закладів України, що підкреслює масштабність проблеми. Поєднання нормативних завдань підліткового розвитку з травматичним стресом воєнного часу та вимогами адаптації до технологічно опосередкованого навчання створює унікальну психологічну ситуацію, що потребує спеціального наукового осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи розуміння адаптаційних процесів у підлітків закладено в роботах класиків вікової психології. Сучасні дослідження підліткової адаптації представлені роботами G. Stanley Hall, Laurence Steinberg, які розкривають специфіку психологічного розвитку в цьому віці. Проблематику змішаного навчання

досліджували Clayton Christensen, Michael Horn, Curtis Johnson, а також українські вчені О.В. Спірін, В.М. Кухаренко, які обґрунтували теоретичні засади та практичні аспекти впровадження цієї освітньої технології.

Психологічні наслідки воєнних дій для дітей та підлітків вивчали Bruce Perry, Judith Herman, Van der Kolk, які розробили концептуальні основи розуміння травматичного стресу та його впливу на розвиток. В українському контексті ці питання досліджують Н.В. Панов, О.І. Винославська, Г.В. Католик, які аналізують специфіку психологічних наслідків війни для українських дітей.

Однак попри наявність окремих досліджень з кожної з зазначених проблем, комплексне вивчення психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу залишається недостатньо дослідженим. Відсутні системні дані про фактори, що визначають успішність цього процесу, не розроблено спеціалізовані методики діагностики та корекції адаптаційних порушень в даному контексті.

Об'єкт дослідження – процес адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання в умовах воєнного стресу.

Предмет дослідження – психологічні особливості адаптації підлітків до змішаного навчання у прифронтових регіонах України, фактори, що впливають на цей процес, та шляхи його оптимізації.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо оптимізації адаптаційного процесу.

Гіпотеза дослідження. Успішність адаптації підлітків до змішаного навчання у прифронтових регіонах України визначається складною системою взаємопов'язаних факторів, серед яких провідну роль відіграють: рівень психологічного благополуччя та відсутність травматичних симптомів; використання проблемно-орієнтованих стратегій подолання стресу; наявність

адекватної соціальної підтримки; рівень сформованості навичок самоорганізації та саморегуляції; позитивна мотивація до навчання та ставлення до цифрових технологій. Адаптація має нерівномірний характер за різними компонентами, при цьому найбільші труднощі підлітки відчувають у сферах часової організації та комунікативної взаємодії в цифровому середовищі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні основи адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу на основі сучасних наукових підходів.

2. Охарактеризувати змішане навчання як сучасну освітню технологію, визначити його види, переваги та виклики для підліткової популяції.

3. Дослідити психологічні наслідки воєнних дій та їх вплив на адаптаційні можливості підлітків у прифронтових регіонах.

4. Розробити та апробувати комплекс методик для діагностики психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання.

5. Визначити рівень адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання в прифронтових регіонах України.

6. Виявити фактори, що впливають на успішність адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу.

7. Розробити систему психологічних рекомендацій щодо оптимізації адаптаційного процесу на індивідуальному, груповому, інституційному та системному рівнях.

Методи дослідження. Теоретико-методологічною основою дослідження є системний, екосистемний та інтегративний підходи до вивчення адаптаційних процесів. Використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

Теоретичні методи: аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення теоретичних положень, порівняльний аналіз концепцій адаптації та змішаного навчання.

Емпіричні методи:

- Стандартизовані психометричні методики: Шкала шкільної адаптації Rogers and Freiberg (RFSAS), Шкала депресії, тривожності та стресу (DASS-21), Опитувальник копінг-стратегій Brief COPE, Шкала посттравматичного стресу PCL-5, Багатовимірна шкала сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS);
- Авторські методики: Шкала адаптації до змішаного навчання для підлітків (ШАЗНП), Шкала технологічної готовності підлітків (ШТГП);
- Якісні методи: напівструктуровані індивідуальні інтерв'ю (n=39), фокус-групові дискусії (5 груп), включене спостереження;
- Соціально-демографічна анкета для збору контекстуальної інформації.

Методи математичної статистики: описова статистика, кореляційний аналіз Пірсона, множинний регресійний аналіз, дисперсійний аналіз (ANOVA), t-критерій Стьюдента, факторний аналіз, медіаційний та модераційний аналіз, кластерний аналіз.

Дослідження проводилося протягом 2024-2025 навчального року на базі 18 навчальних закладів у двох областях України (Запорізька та Дніпропетровська). Загальна вибірка склала 284 підлітки віком 12-17 років, з них 145 дівчат та 139 хлопців. Лонгітюдна підвибірка для вивчення динаміки адаптації включала 187 учнів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження.

Вперше:

- Комплексно досліджено психологічні особливості адаптації підлітків до змішаного навчання в специфічних умовах воєнного стресу в прифронтових регіонах України;
- Виявлено структуру адаптації до змішаного навчання, що включає п'ять компонентів: технологічну, часову організацію, мотиваційну, комунікативну та когнітивну адаптацію;

– Установлено типологію адаптаційних профілів підлітків: "успішно адаптовані", "технологічно обмежені", "соціально ізольовані" та "глобально дезадаптовані".

Поглиблено:

– Розуміння ролі травматичного досвіду в процесах освітньої адаптації підлітків через виявлення медіаційних механізмів впливу травми на адаптацію через психологічне благополуччя та копінг-стратегії;

– Знання про специфіку адаптаційних процесів у внутрішньо переміщених підлітків та їхні особливі потреби в освітньому середовищі.

Удосконалено:

– Методичний інструментарій діагностики адаптації підлітків до змішаного навчання через розробку та валідизацію спеціалізованих шкал;

– Систему психологічних рекомендацій щодо підтримки адаптації підлітків в умовах кризових ситуацій.

Практичне значення результатів дослідження. Результати дослідження мають безпосереднє практичне застосування в системі освіти України. Розроблена система діагностики дозволяє виявляти підлітків з труднощами адаптації до змішаного навчання та надавати їм цілеспрямовану підтримку. Комплекс психологічних рекомендацій може використовуватися практичними психологами, педагогами, адміністраціями навчальних закладів для оптимізації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечуються репрезентативністю вибірки (284 учні з двох прифронтових регіонів України), використанням валідизованих та стандартизованих методик дослідження, застосуванням адекватних методів математико-статистичної обробки даних, триангуляцією методів збору інформації, дотриманням етичних принципів проведення досліджень з неповнолітніми в кризових умовах.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлені у вигляді тез на XVIII університетській науково-

практичній конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2025» (Запоріжжя, 14-18 квітня 2025 року, Запорізький національний університет).

Публікації. За темою дослідження опубліковано 1 наукову працю:

Ганюкова Н. Психологічні особливості адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України. Збірник наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2025»: у 5 т. / Запорізький національний університет. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. Т.1. С. 358-360.

Крім того, здобувач брала участь як вільний слухач у квітні 2025 року у мітапі «Освітні реформи як каталізатор розвитку творчих організацій: управлінські та психологічні стратегії» та у ІІІ Всеукраїнській діалог-сесії «Інноваційний простір учителя: коло ідей».

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 100 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 55 найменувань, з них 19 англомовних та 36 україномовних джерел. Робота містить 31 таблицю, 17 рисунків, 4 додатка.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

1.1 Психологічні особливості підліткового віку та проблеми адаптації в освітньому процесі

Підлітковий вік являє собою один з найскладніших і найкритичніших періодів людського розвитку, який характеризується інтенсивними фізіологічними, психологічними та соціальними змінами. Цей період, що охоплює приблизно віковий діапазон від 11 до 17 років, супроводжується численними викликами адаптації, особливо в контексті освітнього процесу [1]. Сучасні дослідження підкреслюють, що підліткові роки є критичним періодом для формування особистості, розвитку когнітивних функцій та встановлення соціальних зв'язків, що робить питання адаптації особливо актуальним [2].

Фізіологічні зміни підліткового віку мають глибокий вплив на психологічний стан і поведінку молодої людини. Гормональні перебудови, що відбуваються в організмі підлітка, призводять до значних коливань настрою, підвищеної емоційності та нестабільності емоційних реакцій [3]. Ці біологічні процеси безпосередньо впливають на здатність підлітків адаптуватися до нових умов навчання, встановлювати міжособистісні стосунки та справлятися зі стресовими ситуаціями в освітньому середовищі.

Когнітивний розвиток підлітків характеризується переходом від конкретного мислення до абстрактного, що відкриває нові можливості для навчання, але водночас створює додаткові труднощі адаптації [4]. Розвиток формально-операційного мислення, за теорією Піаже, дозволяє підліткам мислити гіпотетично, розглядати альтернативні варіанти рішень та аналізувати складні абстрактні концепції. Однак цей процес є нерівномірним

і може призводити до когнітивної перевантаженості, особливо в умовах зміни освітнього формату. Основні характеристики психологічного розвитку підлітків систематизовані в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 – Основні характеристики психологічного розвитку підлітків

Сфера розвитку	Особливості	Вплив на адаптацію
Емоційна	Нестабільність настрою, підвищена емоційність	Ускладнює пристосування до нових умов
Когнітивна	Розвиток абстрактного мислення	Розширює можливості навчання, але вимагає часу
Соціальна	Орієнтація на однолітків, пошук ідентичності	Може конфліктувати з навчальними вимогами
Фізіологічна	Гормональні зміни, фізичне дозрівання	Впливає на концентрацію та мотивацію

Соціальний розвиток підлітків характеризується переорієнтацією з батьківських фігур на групи однолітків, що має суттєвий вплив на процеси адаптації в освітньому середовищі [5]. Підлітки прагнуть автономії та незалежності, що часто призводить до конфліктів з авторитетними фігурами, включаючи вчителів та адміністрацію навчальних закладів. Цей процес індивідуації, хоча і є природним етапом розвитку, може створювати додаткові перешкоди для успішної адаптації до нових форм навчання.

Формування особистісної ідентичності є центральним завданням підліткового віку, що безпосередньо впливає на всі аспекти життєдіяльності, включаючи освітню сферу [6]. Підлітки активно експериментують з різними ролями, цінностями та переконаннями, намагаючись відповісти на фундаментальне питання "Хто я?". Цей процес може ускладнювати адаптацію до структурованих освітніх вимог, оскільки підлітки можуть сприймати їх як обмеження власної свободи самовираження.

Психологічні особливості підлітків також включають специфічні патерни мотивації та навчання. Дослідження показують, що підлітки

демонструють підвищену чутливість до винагород та схильність до ризикованої поведінки внаслідок нерівномірного розвитку різних областей мозку [7]. Ця особливість може впливати на їхнє ставлення до навчання, роблячи їх більш схильними до пошуку негайної винагороди та менш терплячими до довготривалих освітніх цілей.

Емоційна регуляція є однією з найбільших проблем підліткового віку, що безпосередньо впливає на здатність адаптуватися до змін в освітньому процесі [8]. Підлітки часто стикаються з труднощами в управлінні власними емоціями, що може проявлятися у вигляді імпульсивності, конфліктності або, навпаки, замкнутості та уникнення. Ці особливості емоційного функціонування можуть значно ускладнювати процес адаптації до нових технологій навчання, зміни в розкладі або форматах подачі матеріалу.

Соціальна адаптація підлітків в освітньому контексті має свої специфічні особливості. Прагнення до приналежності до групи однолітків може як сприяти, так і перешкоджати навчальному процесу [9]. З одного боку, підтримка з боку друзів може бути потужним мотивуючим фактором для адаптації до нових форм навчання. З іншого боку, груповий тиск може призводити до нехтування навчальними обов'язками заради підтримання соціального статусу серед однолітків. Модель взаємодії цих факторів представлена на рисунку 1.1.

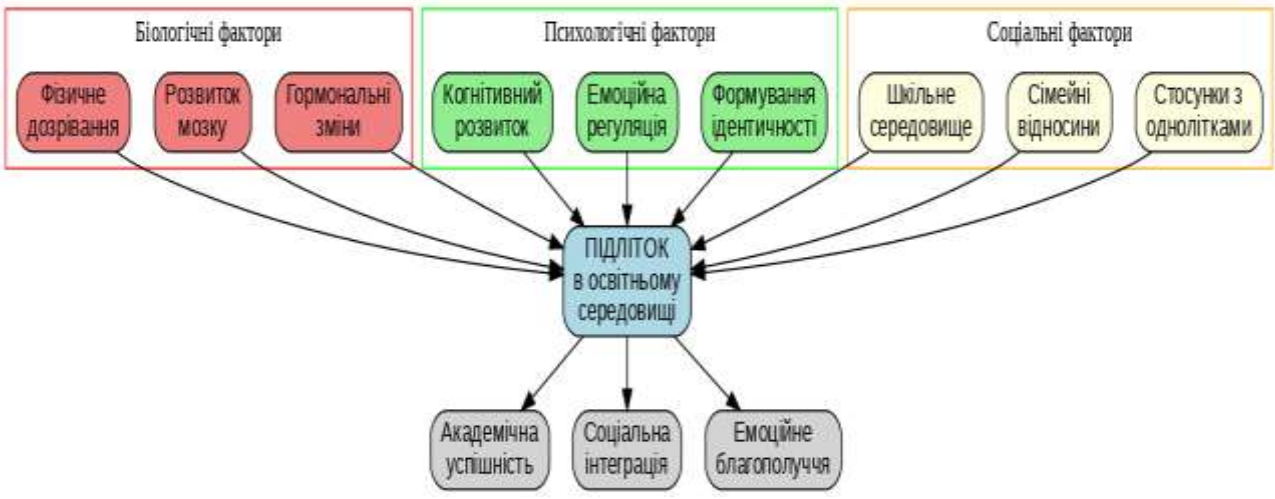


Рисунок 1.1 – Модель взаємодії факторів психологічного розвитку підлітків в процесі освітньої адаптації

Процеси адаптації в підлітковому віці мають свої унікальні характеристики, які відрізняють їх від адаптаційних механізмів дітей молодшого віку та дорослих. Підлітки демонструють більшу варіативність в адаптаційних стратегіях, що може бути пов'язано з активним процесом формування особистості та пошуком власної ідентичності [10]. Ця варіативність може проявлятися як в успішних, так і в дезадаптивних формах поведінки.

Когнітивні особливості адаптації підлітків включають розвиток метакогнітивних навичок – здатності "думати про мислення", що є критично важливим для успішного навчання. Однак ці навички розвиваються поступово і можуть бути недостатньо сформованими на початкових етапах підліткового віку, що створює додаткові труднощі при адаптації до складніших форм навчання. Детальна характеристика етапів адаптації наведена в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2 – Етапи адаптації підлітків до освітніх змін

Етап	Тривалість	Психологічні характеристики	Основні труднощі
Первинна орієнтація	1-2 тижні	Тривожність, невизначеність	Нерозуміння вимог, технічні проблеми
Активна адаптація	2-4 тижні	Експериментування, пошук стратегій	Неефективні стратегії, фрустрація
Стабілізація	4-8 тижнів	Формування нових звичок	Підтримання мотивації
Інтеграція	8-12 тижнів	Впевненість, автономність	Переоцінка можливостей

Мотиваційні аспекти адаптації підлітків до освітнього процесу також мають свої особливості. Внутрішня мотивація, яка є найбільш стійкою та ефективною для навчання, в підлітковому віці може бути нестабільною внаслідок пошуку власних інтересів та цінностей [11]. Зовнішня мотивація, хоча і може бути ефективною в короткотерміновій перспективі, часто суперечить підлітковому прагненню до автономії та може викликати опір.

Стресові фактори, що впливають на адаптацію підлітків в освітньому середовищі, є багатовимірними та включають як академічні, так і соціальні компоненти. Академічний стрес може виникати внаслідок підвищених вимог до навчання, необхідності засвоєння нових технологій або зміни звичних методів роботи. Соціальний стрес пов'язаний з необхідністю підтримувати відносини з однолітками в нових умовах навчання та взаємодії з вчителями в змінених обставинах.

Індивідуальні відмінності в адаптаційних здібностях підлітків значною мірою визначаються особистісними характеристиками, попереднім досвідом та рівнем розвитку копінг-стратегій [12]. Деякі підлітки демонструють високу адаптивність та швидко пристосовуються до нових умов, тоді як інші потребують більше часу та підтримки для успішної адаптації. Ці індивідуальні відмінності важливо враховувати при розробці стратегій підтримки адаптаційних процесів.

Роль самооцінки в процесах адаптації підлітків не може бути переоцінена. Підлітки з адекватною самооцінкою зазвичай демонструють кращі адаптаційні здібності, оскільки вони більш реалістично оцінюють власні можливості та обмеження. Водночас підлітки з заниженою або завищеною самооцінкою можуть стикатися з додатковими труднощами при адаптації до нових освітніх умов. Порівняльний аналіз факторів представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3 – Фактори, що впливають на успішність адаптації підлітків

Сприятливі фактори	Несприятливі фактори
Адекватна самооцінка	Низька самооцінка
Розвинені соціальні навички	Соціальна ізольованість
Підтримка сім'ї	Конфлікти в сім'ї
Стабільне емоційне середовище	Хронічний стрес
Попередній позитивний досвід змін	Негативний досвід адаптації
Розвинені копінг-стратегії	Дезадаптивні копінг-механізми

Емоційна підтримка з боку значущих дорослих та однолітків є критично важливою для успішної адаптації підлітків до освітніх змін. Підлітки, які отримують адекватну емоційну підтримку, демонструють кращі результати адаптації та меншу кількість дезадаптивних симптомів. Водночас відсутність такої підтримки може призводити до розвитку тривожних та депресивних станів, які значно ускладнюють адаптаційні процеси. Графічне зображення динаміки адаптаційних процесів показано на рисунку 1.2.

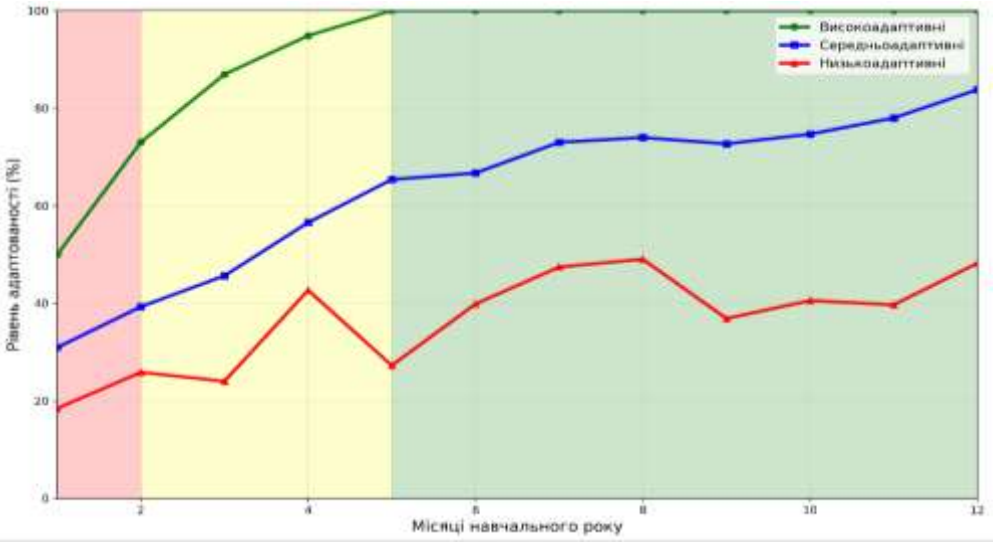


Рисунок 1.2 – Динаміка адаптаційних процесів у підлітків протягом навчального року

Культурні та соціально-економічні фактори також суттєво впливають на процеси адаптації підлітків в освітньому контексті. Підлітки з різних культурних середовищ можуть мати різні уявлення про навчання, авторитет вчителів та важливість освіти, що впливає на їхню готовність адаптуватися до нових форм навчання. Соціально-економічний статус сім'ї може визначати доступність технічних ресурсів, необхідних для адаптації до сучасних форм навчання.

Гендерні особливості адаптації підлітків також заслуговують на увагу. Дослідження показують, що дівчата та хлопці можуть по-різному реагувати на освітні зміни та використовувати різні стратегії адаптації. Ці відмінності можуть бути пов'язані як з біологічними особливостями розвитку, так і з соціальними очікуваннями та стереотипами.

Процеси адаптації підлітків в освітньому середовищі тісно пов'язані з їхнім загальним психологічним благополуччям. Успішна адаптація сприяє покращенню самопочуття, підвищенню самооцінки та розвитку впевненості в собі. Водночас неуспішна адаптація може призводити до розвитку різноманітних психологічних проблем, включаючи тривожність, депресію та поведінкові порушення.

Важливість розуміння психологічних особливостей підліткового віку та проблем адаптації в освітньому процесі не може бути переоцінена в контексті сучасних освітніх реформ та впровадження нових технологій навчання. Особливо актуальним це питання стає в умовах кризових ситуацій, коли підлітки змушені адаптуватися не лише до нових форм навчання, але й до змінених життєвих обставин. Розуміння цих особливостей дозволяє розробляти більш ефективні стратегії підтримки адаптаційних процесів та забезпечувати психологічне благополуччя підлітків в процесі навчання.

1.2 Змішане навчання як сучасна освітня технологія: сутність, види, переваги та виклики

Змішане навчання (blended learning) являє собою одну з найбільш інноваційних та перспективних педагогічних технологій сучасності, яка поєднує традиційні методи очного навчання з можливостями цифрових технологій та дистанційного навчання [13]. Ця освітня модель виникла як відповідь на потребу в більш гнучких, персоналізованих та технологічно інтегрованих підходах до навчання, що особливо актуально в умовах швидкого розвитку інформаційних технологій та зміни соціокультурних умов освітнього процесу.

Концептуальні основи змішаного навчання ґрунтуються на теоріях конструктивізму, коннективізму та персоналізованого навчання, що підкреслює активну роль учня в процесі конструювання власних знань та важливість створення індивідуальних освітніх траєкторій [14]. Змішане навчання не просто об'єднує онлайн та офлайн компоненти, а створює

синергетичний ефект, де кожен елемент доповнює та посилює інший, формуючи цілісну освітню екосистему.

Сутність змішаного навчання полягає в інтеграції найкращих аспектів традиційного класного навчання з перевагами електронного навчання, створюючи більш ефективне, гнучке та доступне освітнє середовище. Цей підхід дозволяє оптимізувати використання часу та ресурсів, надаючи учням можливість навчатися у власному темпі, одночасно зберігаючи важливі елементи соціальної взаємодії та безпосереднього педагогічного керівництва [15]. Порівняльну характеристику освітніх моделей наведено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4 – Порівняльна характеристика освітніх моделей

Характеристика	**Традиційне навчання**	**Дистанційне навчання**	**Змішане навчання**
Місце проведення	Клас	Будь-де	Комбінація
Час навчання	Фіксований розклад	Гнучкий	Частково гнучкий
Роль вчителя	Основне джерело знань	Тьютор/ фасилітатор	Багатофункціональна
Соціальна взаємодія	Висока	Обмежена	Збалансована
Персоналізація	Низька	Висока	Оптимальна
Технологічна підтримка	Мінімальна	Максимальна	Збалансована

Історичний розвиток змішаного навчання можна простежити від перших спроб комбінування заочного та очного навчання до сучасних високотехнологічних платформ. Концепція змішаного навчання почала активно розвиватися в кінці XX століття з появою перших комп'ютерних навчальних програм, але справжнього розквіту досягла в XXI столітті завдяки розвитку інтернет-технологій та мобільних пристроїв [16].

Теоретичні моделі змішаного навчання різноманітні та відображають різні підходи до інтеграції очних та онлайн компонентів. Модель ротації передбачає чергування різних форм навчання протягом навчального дня або тижня. Гнучка модель надає учням більше свободи у виборі часу та місця

навчання, зберігаючи при цьому регулярні очні зустрічі. Модель "за вибором" дозволяє учням самостійно обирати, які курси вони хочуть вивчати онлайн, а які – очно. Збагачена віртуальна модель поєднує переважно онлайн навчання з періодичними очними сесіями.

Ротаційна модель змішаного навчання включає декілька підвидів, кожен з яких має свої специфічні характеристики та сфери застосування. Ротація станцій передбачає переміщення учнів між різними навчальними станціями в межах одного класу, включаючи онлайн станцію. Лабораторна ротація включає ротацію між звичайним класом та комп'ютерною лабораторією. Індивідуальна ротація створює персоналізовані графіки ротації для кожного учня на основі його індивідуальних потреб та прогресу. Детальна характеристика типів змішаного навчання представлена в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5 – Типи змішаного навчання та їх характеристики

Тип моделі	Співвідношення онлайн/офлайн	Основні особливості	Переваги	Виклики
Ротація станцій	50/50	Фіксовані станції в класі	Структурованість	Обмежена гнучкість
Гнучка модель	70/30	Індивідуальні траєкторії	Персоналізація	Потребує самодисципліни
Збагачена віртуальна	80/20	Переважно онлайн	Високий ступінь автономії	Мінімальна соціалізація
Модель "за вибором"	Варіативне	Вибірковість курсів	Максимальна гнучкість	Складність планування

Технологічна інфраструктура змішаного навчання включає широкий спектр цифрових інструментів та платформ, що забезпечують ефективну інтеграцію онлайн та офлайн компонентів навчання. Системи управління навчанням (LMS) становлять основу технологічної архітектури змішаного навчання, надаючи централізоване середовище для розміщення навчальних матеріалів, проведення оцінювання та забезпечення комунікації між учасниками освітнього процесу [17].

Сучасні платформи змішаного навчання інтегрують різноманітні мультимедійні елементи, включаючи відеолекції, інтерактивні презентації, віртуальні лабораторії, симуляції та ігрові елементи. Ці технології дозволяють створювати багатовимірні навчальні досвіди, що відповідають різним стилям навчання та когнітивним преференціям учнів.

Педагогічні принципи змішаного навчання базуються на сучасних теоріях навчання та враховують психологічні особливості сприйняття та засвоєння інформації. Принцип активного навчання передбачає залучення учнів до активної участі в освітньому процесі через інтерактивні завдання, дискусії та проєктну діяльність. Принцип персоналізації забезпечує адаптацію навчального контенту та темпу навчання до індивідуальних потреб та здібностей кожного учня.

Соціальна складова змішаного навчання відіграє критично важливу роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу. Незважаючи на значну частку онлайн компонентів, змішане навчання зберігає та розвиває можливості для соціальної взаємодії через очні зустрічі, групові проєкти та віртуальні спільноти навчання [18]. Ці соціальні елементи особливо важливі для підлітків, для яких спілкування з однолітками є ключовою потребою розвитку. Структурну модель змішаного навчання відображено на рисунку 1.3.

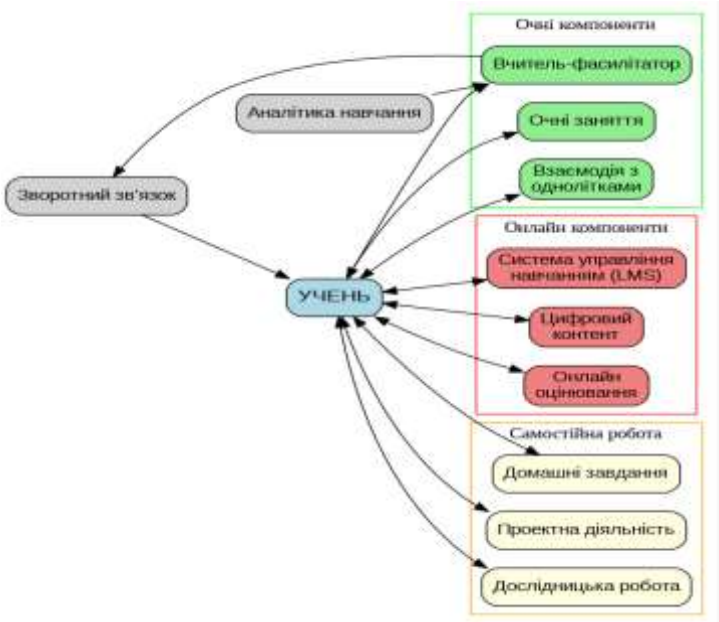


Рисунок 1.3 – Структурна модель змішаного навчання

Переваги змішаного навчання є багатогранними та стосуються різних аспектів освітнього процесу. Гнучкість у часі та просторі дозволяє учням навчатися у власному темпі та в зручний час, що особливо важливо для сучасних підлітків з їхнім насиченим розкладом та різноманітними зайнятостями. Персоналізація навчання забезпечує адаптацію освітнього контенту до індивідуальних потреб, стилів навчання та рівня підготовки кожного учня.

Технологічна грамотність, яка розвивається в процесі змішаного навчання, є критично важливою компетентністю для майбутнього професійного та особистого життя учнів. Змішане навчання природно інтегрує використання цифрових інструментів у навчальний процес, сприяючи розвитку digital skills та медіаграмотності [19].

Економічна ефективність змішаного навчання проявляється в оптимізації використання ресурсів навчального закладу та зниженні витрат на освітній процес. Можливість одночасного навчання більшої кількості учнів при збереженні якості освіти робить цю модель привабливою для освітніх інституцій з обмеженими ресурсами.

Виклики та проблеми змішаного навчання потребують серйозної уваги та системного підходу до їх вирішення. Цифровий розрив між учнями з різних соціально-економічних середовищ може поглиблювати освітню нерівність, оскільки не всі учні мають рівний доступ до необхідних технологій та інтернет-з'єднання. Ця проблема особливо гостро стоїть в регіонах з недостатньо розвинутою технологічною інфраструктурою. Систематизований аналіз переваг та викликів наведено в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6 – Переваги та виклики змішаного навчання

Переваги	Виклики
Гнучкість часу та місця навчання	Цифровий розрив
Персоналізація освітнього процесу	Необхідність високої самомотивації
Розвиток цифрової грамотності	Технічні проблеми та збої
Економічна ефективність	Недостатня підготовка педагогів
Доступність матеріалів 24/7	Зниження живого спілкування
Можливість перегляду матеріалів	Проблеми з оцінюванням

Педагогічні виклики змішаного навчання включають необхідність перепідготовки вчителів для ефективного використання цифрових технологій та нових педагогічних підходів. Багато педагогів відчувають труднощі в адаптації до нової ролі фасилітатора навчання замість традиційної ролі транслятора знань. Розробка якісного цифрового контенту вимагає додаткового часу та спеціальних навичок, які не всі вчителі мають [20].

Мотиваційні аспекти змішаного навчання представляють складну дилему. З одного боку, різноманітність форматів та інтерактивність можуть підвищувати мотивацію учнів. З іншого боку, онлайн компоненти вимагають більшої самодисципліни та внутрішньої мотивації, що може бути проблематичним для деяких підлітків, особливо тих, хто ще не розвинув достатні навички самоорганізації.

Соціально-емоційні аспекти змішаного навчання потребують особливої уваги, особливо в контексті підліткового віку. Зменшення кількості очних контактів може негативно впливати на розвиток соціальних навичок та емоційного інтелекту. Водночас віртуальні спільноти навчання можуть створювати нові можливості для соціалізації та колаборації. Цикл впровадження змішаного навчання відображено на рисунку 1.4.



Рисунок 1.4 – Цикл впровадження змішаного навчання

Оцінювання в змішаному навчанні становить особливий виклик, оскільки потребує інтеграції різних методів та інструментів оцінки для

онлайн та офлайн компонентів. Традиційні методи оцінювання можуть бути недостатніми для адекватної оцінки навчальних досягнень у змішаному форматі. Формативне оцінювання, яке здійснюється безперервно в процесі навчання, стає особливо важливим у змішаній моделі.

Індивідуалізація оцінювання в змішаному навчанні дозволяє враховувати різні темпи навчання та стилі засвоєння матеріалу. Автоматизовані системи оцінювання можуть забезпечувати негайний зворотний зв'язок, що сприяє більш ефективному навчанню. Водночас важливо забезпечити баланс між автоматизованим та персональним оцінюванням.

Культурні та контекстуальні фактори значно впливають на ефективність впровадження змішаного навчання. У різних культурах можуть існувати різні уявлення про роль вчителя, важливість очної взаємодії та ставлення до технологій в освіті. Ці фактори необхідно враховувати при розробці та впровадженні моделей змішаного навчання в конкретних освітніх контекстах.

Майбутні тенденції розвитку змішаного навчання включають інтеграцію штучного інтелекту для персоналізації навчання, використання віртуальної та доповненої реальності для створення іммерсивних навчальних досвідів, розвиток адаптивних навчальних систем та мікронавчання [21]. Ці технології обіцяють зробити змішане навчання ще більш ефективним та привабливим для сучасних учнів. Прогноз майбутніх тенденцій розвитку представлено в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7 – Майбутні тенденції розвитку змішаного навчання

Тенденція	Опис	Потенційний вплив	Терміни впровадження
Штучний інтелект в освіті	Персоналізовані рекомендації	Високо індивідуалізоване навчання	3-5 років
VR/AR технології	Іммерсивні навчальні середовища	Підвищення залученості	5-7 років

Продовження таблиці 1.7

Адаптивні системи	Автоматична адаптація до потреб	Оптимізація навчального процесу	2-4 роки
Мікронавчання	Короткі навчальні модулі	Підвищення засвоєння	1-3 роки
Блокчейн в освіті	Верифікація сертифікатів	Підвищення довіри	7-10 років

Дистанційний компонент змішаного навчання створює специфічне психологічне середовище, що суттєво відрізняється від традиційного класного навчання та має особливий вплив на психологічний стан і адаптаційні процеси підлітків. Психологічна специфіка дистанційного навчання полягає у зміні характеру соціальної взаємодії, підвищенні вимог до саморегуляції та самоорганізації, трансформації мотиваційної сфери та особливостях когнітивного навантаження в цифровому середовищі.

Соціально-психологічні особливості дистанційного навчання для підлітків пов'язані насамперед із зміною форматів міжособистісної взаємодії. Опосередкованість спілкування через цифрові канали обмежує можливості невербальної комунікації, що особливо важливо для підлітків, які активно розвивають навички розуміння соціальних сигналів. Відсутність фізичної присутності в одному просторі з однолітками може викликати почуття соціальної ізоляції та самотності, що є особливо болючим для підліткового віку з його підвищеною орієнтацією на групу ровесників. Водночас цифрове середовище може надавати деяким підліткам, особливо інтровертованим або тим, хто відчуває соціальну тривожність в очних ситуаціях, більший психологічний комфорт та можливості для самовираження.

Мотиваційні аспекти дистанційного навчання характеризуються специфічними викликами для підтримання навчальної мотивації підлітків. Відсутність безпосереднього контакту з вчителем та однокласниками знижує дію важливих зовнішніх мотиваторів, таких як соціальне схвалення, конкуренція з однолітками та безпосередній контроль з боку педагога. Це

вимагає від підлітків більш високого рівня внутрішньої мотивації та здатності до самомотивації, що може бути недостатньо розвинено в цьому віці. Домашнє середовище, багате на відволікаючі фактори та можливості для альтернативних активностей, створює додаткові виклики для підтримання фокусу уваги на навчальних завданнях.

Когнітивно-психологічні особливості засвоєння інформації в дистанційному форматі пов'язані зі специфікою обробки інформації з екранів цифрових пристроїв. Дослідження показують, що читання з екрану та засвоєння матеріалу в цифровому форматі можуть бути менш ефективними порівняно з традиційними паперовими носіями, особливо для складних текстів та матеріалів, що вимагають глибокого розуміння. Тривале перебування перед екраном може призводити до когнітивного перевантаження та швидшої втоми, що знижує ефективність навчання. Водночас мультимедійні можливості цифрового середовища можуть сприяти кращому засвоєнню матеріалу через залучення множинних сенсорних каналів та інтерактивних елементів.

Психологічні виклики саморегуляції в дистанційному навчанні є особливо значущими для підлітків, чиї регуляторні функції ще перебувають у стадії активного розвитку. Необхідність самостійно організовувати навчальний процес, розподіляти час між різними завданнями, підтримувати увагу без зовнішнього контролю та відкладати негайну винагороду заради довгострокових навчальних цілей створює значне психологічне навантаження. Домашнє середовище часто не забезпечує тієї структурованості та підтримки, що притаманна шкільному середовищу, що може призводити до прокрастинації, хаотичного режиму дня та зниження продуктивності навчання.

Емоційно-психологічні аспекти дистанційного навчання включають підвищений ризик розвитку тривожності, депресивних симптомів та емоційного виснаження. Зменшення соціальних контактів, відсутність звичної структури дня, підвищене навантаження на самоорганізацію та

можливі технічні проблеми можуть створювати хронічний стрес. Для підлітків, які і без того знаходяться у віці підвищеної емоційної вразливості, ці фактори можуть суттєво погіршувати психологічне благополуччя. Водночас для деяких підлітків, особливо тих, хто відчував дискомфорт або булінг у шкільному середовищі, дистанційне навчання може надавати психологічне полегшення та створювати більш безпечне середовище для навчання.

Розвиток цифрової ідентичності є специфічним психологічним аспектом дистанційного навчання для підлітків, які активно формують свою особистісну ідентичність. Цифрове середовище надає можливості для експериментування з різними аспектами самопрезентації, що може як сприяти здоровому розвитку ідентичності, так і призводити до дисонансу між онлайн та офлайн Я. Підлітки можуть відчувати тиск щодо створення привабливого цифрового образу, що може відволікати від фокусу на навчальному процесі та призводити до додаткового стресу.

Психологічні межі між навчанням та особистим життям у дистанційному форматі часто стають розмитими, що створює специфічні виклики для психологічного благополуччя підлітків. Відсутність просторового відокремлення між школою та домом може призводити до почуття постійної присутності в навчальному процесі, неможливості психологічно "вийти" зі школи наприкінці дня та відновитися. Це може призводити до хронічного стресу та емоційного виснаження, особливо якщо домашнє середовище не забезпечує можливості для створення окремого простору для навчання.

Розуміння цих психологічних особливостей дистанційного навчання є критично важливим для розробки ефективних стратегій підтримки адаптації підлітків до змішаного навчання та мінімізації потенційних негативних психологічних наслідків цієї форми навчання.

Змішане навчання як сучасна освітня технологія представляє собою складну та багатогранну систему, яка має значний потенціал для

трансформації освітнього процесу. Успішне впровадження цієї моделі вимагає комплексного підходу, що враховує технологічні, педагогічні, соціальні та психологічні аспекти. Особливо важливим є розуміння специфічних потреб та особливостей різних груп учнів, включаючи підлітків, які мають унікальні психологічні характеристики та потреби в процесі адаптації до нових форм навчання.

1.3 Психологічні наслідки воєнних дій та їх вплив на адаптаційні можливості підлітків у прифронтових регіонах

Воєнні дії та пов'язані з ними травматичні події створюють унікальний комплекс психологічних викликів, які особливо гостро впливають на підлітків, що проживають у прифронтових регіонах. Специфіка воєнної травми полягає в її колективному характері, тривалості впливу та непередбачуваності, що створює хронічний стан невизначеності та загрози [20]. Підлітки, як особливо вразлива група населення, переживають воєнні події через призму свого розвитку, що накладає додаткові психологічні навантаження на і без того складний період дорослішання.

Психологічна травма, спричинена воєнними діями, має багатовимірний характер і включає як прямі, так і непрямі форми впливу. Прямий вплив може проявлятися через безпосереднє переживання бойових дій, обстрілів, руйнування житла або навчальних закладів. Непрямий вплив включає спостереження за стражданнями інших людей, втрату близьких, вимушене переселення та порушення звичного життєвого укладу [21]. Для підлітків особливо болючими є порушення освітнього процесу, розрив соціальних зв'язків з однолітками та втрата стабільності майбутнього.

Нейробіологічні основи воєнної травми у підлітків мають свої специфічні особливості, пов'язані з активним процесом дозрівання мозку в цьому віці. Хронічний стрес, викликаний воєнними діями, може порушувати нормальний розвиток префронтальної кори, яка відповідає за виконавчі

функції, прийняття рішень та емоційну регуляцію [22]. Водночас гіперактивація амігдали, центру страху в мозку, може призводити до стійких змін у функціонуванні стресових систем організму, що значно впливає на здатність підлітків адаптуватися до нових умов. Типологію психологічних травм систематизовано в таблиці 1.8.

Таблиця 1.8 – Типи психологічних травм у підлітків прифронтових регіонів

Тип травми	Характеристика	Прояви у підлітків	Вплив на адаптацію
Гостра травма	Одноразова травматична подія	Гострий стресовий розлад	Короткочасне порушення адаптації
Хронічна травма	Тривалий вплив стресових факторів	ПТСР, депресія, тривожність	Довготривале порушення адаптації
Комплексна травма	Множинні травматичні події	Порушення ідентичності, відносин	Глибоке порушення адаптаційних механізмів
Міжгенераційна травма	Передача травми через покоління	Тривожність, недовіра до світу	Формування дезадаптивних патернів

Джерело: Carrion V. G., Wong S. S. Can traumatic stress alter the brain? Understanding the implications of early trauma on brain development and learning. Journal of Adolescent Health. 2012. Vol. 51. № 2. P. S25.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є одним з найсерйозніших наслідків воєнної травми у підлітків. Клінічна картина ПТСР у підлітків може відрізнятися від дорослих проявів і включати регресивну поведінку, порушення сну, нічні кошмари, флешбеки, уникнення ситуацій, що нагадують про травматичну подію, та емоційне заціпеніння [23]. Особливо важливо відзначити, що ПТСР у підлітків часто супроводжується порушеннями в академічній сфері, що значно ускладнює адаптацію до нових форм навчання.

Депресивні розлади серед підлітків прифронтових регіонів мають високу поширеність і характеризуються специфічними особливостями. Воєнна депресія часто пов'язана з почуттями безнадійності щодо майбутнього, втратою сенсу життя та руйнуванням планів на майбутнє. Підлітки можуть переживати глибоке розчарування в дорослих та їхній здатності забезпечити безпеку, що призводить до передчасного дорослішання або, навпаки, до регресії до більш ранніх стадій розвитку [24].

Тривожні розлади у підлітків воєнних регіонів часто набувають генералізованого характеру, поширюючись на всі сфери життя. Постійне очікування небезпеки, гіперпильність та підвищена реактивність на звуки можуть значно впливати на здатність концентрувати увагу та засвоювати навчальний матеріал. Соціальна тривожність може посилюватися через страх розлучення з близькими та недовіру до нових людей. Каскадний ефект воєнної травми на розвиток підлітка показано на рисунку 1.5.



Рисунок 1.5 – Каскадний ефект воєнної травми на розвиток підлітка

Джерело: Адаптовано з: Cole S. F., Eisner A., Gregory M., Ristuccia J. Helping traumatized children learn. Boston: Massachusetts Advocates for Children, 2013. P. 28.

Когнітивні наслідки воєнної травми у підлітків включають порушення концентрації уваги, проблеми з пам'яттю та зниження виконавчих функцій. Хронічний стрес може призводити до труднощів у плануванні, організації діяльності та прийнятті рішень, що є критично важливими навичками для успішної адаптації до змішаного навчання [25]. Підлітки можуть відчувати труднощі в обробці складної інформації та переключенні між різними завданнями.

Соціальні наслідки воєнних дій для підлітків є особливо руйнівними, враховуючи критичну важливість соціальних зв'язків у цьому віці. Втрата друзів через переселення, руйнування шкіл та громадських просторів може призводити до соціальної ізоляції та самотності. Недовіра до інших людей, яка розвивається внаслідок травматичних переживань, може перешкоджати формуванню нових стосунків та інтеграції в нові соціальні групи [26].

Порушення прихильності та довіри є частими наслідками воєнної травми, які особливо впливають на підлітків. Якщо дорослі не змогли забезпечити безпеку, підліток може розвинути недовірливе ставлення до авторитетних фігур, включаючи вчителів та консультантів. Це може значно ускладнювати процес адаптації до нових освітніх форматів, які вимагають довіри до технологій та віддаленої підтримки. Вплив воєнної травми на різні сфери функціонування наведено в таблиці 1.9.

Таблиця 1.9 – Вплив воєнної травми на різні сфери функціонування підлітків

Сфера функціонування	Прояви порушень	Ступінь впливу	Тривалість відновлення
Емоційна	Лабільність настрою, тривожність	Високий	6-12 місяців
Когнітивна	Порушення концентрації, пам'яті	Середній-високий	3-6 місяців
Соціальна	Ізоляція, недовіра	Високий	12-24 місяці
Академічна	Зниження успішності	Середній	6-18 місяців
Поведінкова	Агресивність, уникнення	Варіативний	6-12 місяців
Фізична	Соматичні симптоми	Середній	3-9 місяців

Джерело: Betancourt T. S., Khan K. T. The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. International Review of Psychiatry. 2008. Vol. 20. № 3. P. 321.

Специфічні адаптаційні виклики для підлітків прифронтових регіонів включають необхідність одночасно справлятися з нормативними завданнями розвитку та наслідками травматичного досвіду. Підлітки мають продовжувати навчання, формувати ідентичність, розвивати незалежність та плани на майбутнє в умовах невизначеності та потенційної небезпеки. Це створює унікальний комплекс стресорів, який може перевищувати адаптаційні можливості підлітка.

Резільєнс або психологічна стійкість стає критично важливим фактором для успішної адаптації підлітків в умовах воєнного стресу. Деякі підлітки демонструють надзвичайну здатність до відновлення та адаптації, розвиваючи нові копінг-стратегії та знаходячи сенс у складних обставинах [27]. Фактори, які сприяють резільєнсу, включають підтримуючі стосунки з дорослими, збереження рутин та структури, можливості для самовираження та участі в допомозі іншим.

Культурні та соціальні ресурси можуть значно підтримувати адаптаційні процеси підлітків у воєнних умовах. Збереження культурних традицій, релігійних практик та спільнотних зв'язків може надавати сенс та стабільність у хаотичному світі. Водночас деякі культурні норми, такі як заборона на вираження емоцій або звернення за допомогою, можуть перешкоджати процесу відновлення.

Гендерні особливості переживання воєнної травми у підлітків також заслуговують на увагу. Дослідження показують, що дівчата та хлопці можуть по-різному реагувати на травматичні події та використовувати різні стратегії подолання [28]. Дівчата частіше схильні до інтерналізації проблем, розвиваючи депресію та тривожність, тоді як хлопці більше схильні до екстерналізації через агресивну або ризиковану поведінку. Модель впливу воєнного стресу відображено на рисунку 1.6.

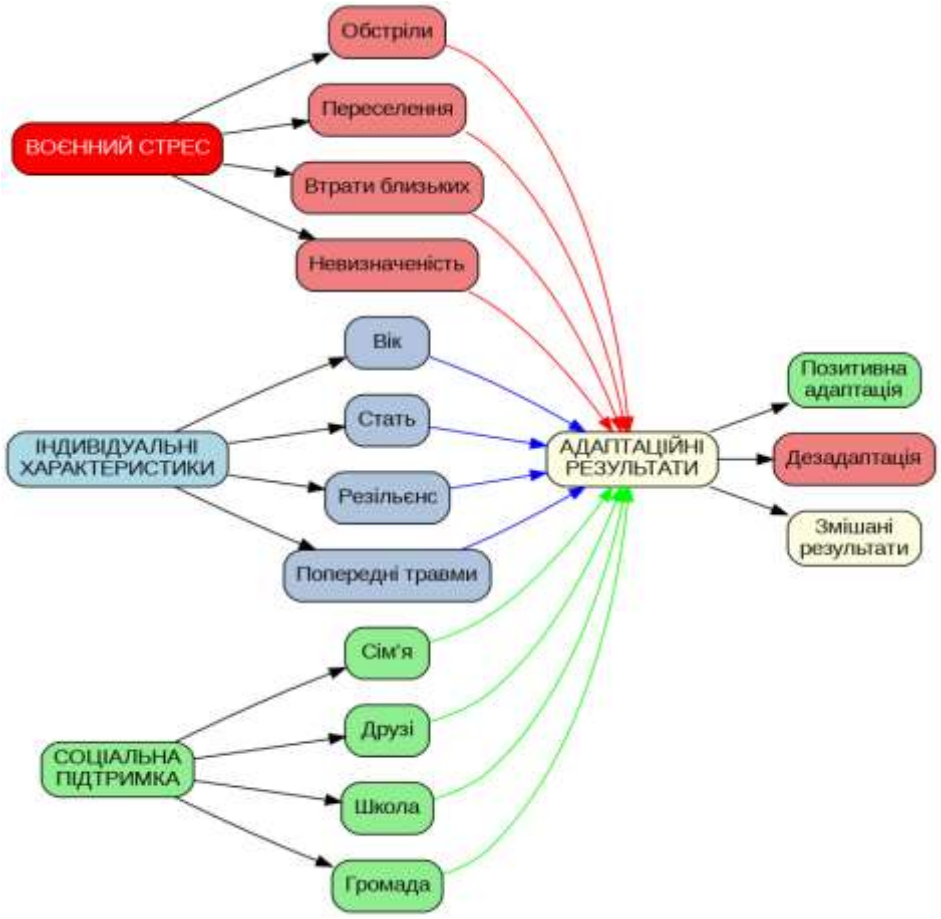


Рисунок 1.6 – Модель впливу воєнного стресу на адаптаційні можливості підлітків

Джерело: Розроблено автором на основі: Education in emergencies: Crisis-sensitive educational planning. Paris: UNESCO Publishing, 2020. P. 67-72.

Освітні наслідки воєнної травми особливо важливі в контексті адаптації до змішаного навчання. Переривання навчального процесу, втрата шкільних будівель, евакуація вчителів та розпад класних колективів створюють множинні перешкоди для продовження освіти. Підлітки можуть втратити мотивацію до навчання, відчуваючи, що освіта втратила свою актуальність у світлі більш нагальних проблем виживання.

Технологічні бар'єри для підлітків прифронтових регіонів можуть бути особливо складними. Пошкодження інфраструктури, нестабільність енергопостачання та обмежений доступ до інтернету створюють додаткові перешкоди для участі в онлайн навчанні. Водночас економічні труднощі сімей можуть обмежувати доступ до необхідних технічних засобів.

Соматичні прояви травматичного стресу у підлітків включають головні болі, порушення сну, проблеми з травленням, хронічну втому та м'язову напругу. Ці фізичні симптоми можуть значно впливати на здатність концентруватися на навчанні та брати участь в освітніх активностях. Психосоматичні розлади можуть становити додатковий виклик для адаптації до нових форм навчання. Порівняльна характеристика стратегій подолання представлена в таблиці 1.10.

Таблиця 1.10 – Стратегії подолання воєнної травми у підлітків

Стратегія	Опис	Ефективність	Доступність
Когнітивно-поведінкова терапія	Зміна дезадаптивних думок і поведінки	Висока	Обмежена
EMDR терапія	Обробка травматичних спогадів	Висока	Низька
Групова терапія	Підтримка через спілкування	Середня	Середня
Творча терапія	Вираження травми через мистецтво	Середня	Висока
Медитація та майндфулнес	Зниження стресу та тривожності	Середня	Висока
Фізична активність	Зняття напруги через рух	Середня	Висока

Міжгенераційна передача травми є важливим аспектом, який впливає на підлітків воєнних регіонів. Батьки, які самі переживають травматичний стрес, можуть мати обмежені можливості для підтримки своїх дітей. Водночас сімейна травма може передаватися через патерни взаємодії, комунікації та світосприйняття, впливаючи на адаптаційні можливості підлітків.

Роль школи та освітнього середовища в процесі відновлення після травми не може бути переоцінена. Школа може стати безпечним простором, де підлітки відновлюють почуття нормальності та структури. Вчителі та шкільні психологи можуть відігравати критично важливу роль у виявленні травматичних симптомів та наданні первинної підтримки.

Адаптація до змішаного навчання в контексті воєнної травми вимагає особливого підходу, який враховує специфічні потреби травмованих підлітків. Необхідність забезпечення почуття безпеки в онлайн середовищі, створення передбачуваної структури та надання додаткової емоційної підтримки стають критично важливими елементами успішної адаптації.

Довготермінові наслідки воєнної травми можуть впливати на весь подальший життєвий шлях підлітка, включаючи освітні досягнення, професійні перспективи та особисті стосунки. Раннє втручання та адекватна підтримка можуть значно покращити довготермінові результати та сприяти розвитку пост-травматичного зростання – феномену, коли люди розвивають нові сили та можливості внаслідок подолання травматичного досвіду. Детальну характеристику фаз адаптації наведено в таблиці 1.11.

Таблиця 1.11 – Фази адаптації підлітків після воєнної травми

Фаза	Тривалість	Характеристики	Потреби підтримки
Гострої реакції	1-4 тижні	Шок, заперечення, дезорієнтація	Безпека, базові потреби
Дезорганізації	1-3 місяці	Хаос емоцій, поведінкові проблеми	Структура, стабільність
Реорганізації	3-12 місяців	Пошук нових стратегій, експериментування	Гнучкість, підтримка експериментів
Нової рівноваги	6-24 місяці	Інтеграція досвіду, нові смисли	Підкріплення прогресу

Превентивні заходи та раннє втручання можуть значно зменшити негативний вплив воєнної травми на адаптаційні можливості підлітків. Створення підтримуючого середовища, навчання навичкам подолання стресу, збереження соціальних зв'язків та забезпечення доступу до психологічної допомоги є ключовими елементами превентивної роботи.

Використання технологій у процесі відновлення може мати як позитивні, так і негативні аспекти. З одного боку, онлайн платформи можуть

надавати доступ до психологічної підтримки та освітніх ресурсів у випадках, коли очна допомога недоступна. З іншого боку, надмірне використання технологій може сприяти соціальній ізоляції та уникненню реальних стосунків.

Роль громади та соціальної підтримки в процесі адаптації підлітків після воєнної травми є надзвичайно важливою. Збереження та відновлення соціальних мереж, створення нових підтримуючих спільнот та залучення підлітків до громадської діяльності може значно сприяти їхньому відновленню та адаптації до нових умов життя та навчання.

Розуміння психологічних наслідків воєнних дій та їх впливу на адаптаційні можливості підлітків у прифронтових регіонах є критично важливим для розробки ефективних стратегій підтримки та освітніх програм. Особливо важливо враховувати ці фактори при впровадженні змішаного навчання, оскільки травмовані підлітки можуть потребувати додаткових ресурсів та підтримки для успішної адаптації до нових форм освітньої діяльності.

Висновки до розділу 1.

Теоретичний аналіз проблеми адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного часу дозволив встановити ключові положення, що становлять концептуальну основу емпіричного дослідження.

Підлітковий вік характеризується комплексом інтенсивних фізіологічних, когнітивних, емоційних та соціальних змін, що створюють специфічний контекст для адаптаційних процесів в освітньому середовищі. Нестабільність емоційного стану, розвиток абстрактного мислення, переорієнтація на групу однолітків та формування особистісної ідентичності визначають унікальні психологічні особливості адаптації підлітків, які суттєво відрізняються від адаптаційних механізмів інших вікових груп. Адаптація підлітків до освітніх змін має етапний характер та включає фази первинної орієнтації, активної адаптації, стабілізації та інтеграції, кожна з яких характеризується специфічними психологічними труднощами та потребами в підтримці.

Змішане навчання як сучасна освітня технологія являє собою інтегровану систему, що поєднує переваги очного та дистанційного навчання, створюючи нові можливості для персоналізації освітнього процесу та розвитку цифрової грамотності. Різноманітність моделей змішаного навчання дозволяє адаптувати освітній процес до різних контекстів та потреб учнів, однак водночас створює специфічні виклики, пов'язані з необхідністю високого рівня самоорганізації, технологічної готовності та здатності до ефективної комунікації в цифровому середовищі. Психологічні особливості дистанційного компоненту змішаного навчання включають трансформацію соціальної взаємодії, підвищені вимоги до саморегуляції, специфіку когнітивної обробки інформації та емоційні виклики, що потребують особливої уваги при роботі з підлітками.

Воєнні дії та пов'язаний з ними травматичний стрес створюють додатковий потужний фактор, що суттєво ускладнює адаптаційні процеси підлітків у прифронтових регіонах. Психологічні наслідки воєнної травми є багатовимірними та включають симптоми посттравматичного стресового розладу, депресивні та тривожні розлади, когнітивні порушення, соціальну дезадаптацію та соматичні прояви стресу. Вплив травматичного досвіду на адаптаційні можливості підлітків опосередковується через порушення психологічного благополуччя, зміну стратегій подолання стресу та ослаблення ресурсів резільєнсу, що потребує комплексного підходу до психологічної підтримки. Соціальна підтримка, стабільність життєвих умов та збереження культурних ресурсів виступають важливими захисними факторами, що можуть пом'якшувати негативний вплив травматичного стресу на процеси адаптації до змішаного навчання.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: МЕТОДИКА ТА ПРОЦЕДУРИ

2.1 Організація та методи дослідження

Методологічні основи дослідження психологічних особливостей адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України ґрунтуються на комплексному підході, що поєднує кількісні та якісні методи дослідження. Дизайн дослідження був розроблений з урахуванням специфіки досліджуваної проблеми, особливостей контингенту респондентів та можливості проведення дослідження в онлайн форматі в умовах воєнного стану [28].

Теоретико-методологічну основу дослідження складають принципи системного підходу, згідно з якими адаптація підлітків розглядається як складний багаторівневий процес, що включає взаємодію особистісних, соціальних, освітніх та контекстуальних факторів. Застосування екосистемного підходу дозволяє врахувати вплив різних рівнів середовища на адаптаційні процеси – від мікросистеми (сім'я, школа) до макросистеми (соціокультурний контекст, воєнна ситуація) [29].

Дослідження має змішаний дизайн (mixed-methods design), що дозволяє отримати більш повну та багатогранну картину досліджуваного феномену. Кількісна складова спрямована на виявлення статистично значущих закономірностей та зв'язків між змінними, тоді як якісна складова забезпечує глибше розуміння суб'єктивного досвіду підлітків та контекстуальних особливостей їхньої адаптації до змішаного навчання.

Стратегія дослідження носить поперечно-поздовжній характер (cross-sequential design), що включає як одномоментне обстеження великої вибірки

підлітків для виявлення актуального стану адаптації, так і лонгітюдне спостереження за підгрупою респондентів протягом навчального року для вивчення динамічних аспектів адаптаційних процесів. Такий підхід дозволяє поєднати переваги поперечного та поздовжнього дизайнів, мінімізуючи їхні недоліки [30]. Детальну характеристику етапів дослідження наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Етапи проведення дослідження

Етап	Тривалість	Основні завдання	Методи дослідження
Підготовчий	1 місяць	Теоретичний аналіз, планування	Аналіз літератури, розробка інструментарію
Пілотний	2 тижні	Апробація методик	Тестування на малій вибірці
Основний (хвиля 1)	2 місяці	Первинне обстеження	Психометричні методики, анкетування
Проміжний	2 тижні	Аналіз даних, корекція	Статистичний аналіз
Основний (хвиля 2)	2 місяці	Повторне обстеження	Ті ж методики + інтерв'ю
Заключний	1 місяць	Остаточний аналіз	Інтеграція кількісних та якісних даних

Вибірка дослідження була сформована методом стратифікованої випадкової вибірки з урахуванням територіального розподілу, типу навчального закладу та демографічних характеристик. Основним критерієм включення до вибірки був факт навчання у змішаному форматі протягом не менше ніж шести місяців та проживання у прифронтовому регіоні. Прифронтовими вважалися регіони, що знаходяться на відстані до 50 кілометрів від лінії зіткнення або зазнали прямого впливу воєнних дій.

Критерії включення до дослідження були наступними: вік від 12 до 17 років, навчання в 6-11 класах закладів загальної середньої освіти, участь у змішаному навчанні протягом поточного навчального року, проживання у прифронтовому регіоні, добровільна згода на участь у дослідженні (та згода батьків для неповнолітніх). Критеріями виключення були: наявність

серйозних психічних захворювань, що можуть впливати на валідність результатів, інтелектуальна недостатність, яка перешкоджає розумінню інструкцій, та відсутність можливості заповнити анкети державною мовою [31].

Розрахунок необхідного обсягу вибірки здійснювався за формулою для визначення репрезентативної вибірки з урахуванням рівня довіри 95%, похибки вибірки 5% та очікуваного розміру ефекту (середній за Коеном d = 0.5). З урахуванням можливого відсіву респондентів та специфіки проведення дослідження в онлайн форматі в умовах воєнного стану, планований обсяг вибірки складав 284 учні на першому етапі та 187 учнів для лонгітюдної складової.

Територіальний розподіл вибірки охоплював дві області України, що безпосередньо постраждали від воєнних дій або знаходяться в безпосередній близькості до зони конфлікту. Це дозволило забезпечити варіативність умов та досвіду підлітків, підвищуючи зовнішню валідність дослідження. Особлива увага приділялася включенню до вибірки як учнів, які залишилися в своїх домівках, так і внутрішньо переміщених осіб.

Методи збору даних включали стандартизовані психометричні методики, спеціально розроблені анкети, структуровані та напівструктуровані інтерв'ю, а також аналіз поведінкових проявів адаптації на основі самозвітів учасників. Така багатометодність дозволяє забезпечити тріангуляцію даних та підвищити надійність і валідність результатів дослідження [32]. Структуру методичного інструментарію представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Структура методичного інструментарію дослідження

-	**Методи**	**Кількість питань/завдань**	**Час заповнення**
Демографічні дані	Анкета	25 питань	10 хв
Адаптація до навчання	Шкала шкільної адаптації	42 питання	15 хв
Психологічне благополуччя	DASS-21	21 питання	8 хв

Продовження таблиці 2.2

Стресові фактори	Опитувальник життєвих подій	32 питання	12 хв
Копінг-стратегії	Brief COPE	28 питань	10 хв
Соціальна підтримка	MSPSS	12 питань	5 хв
Технологічна готовність	Авторська шкала	18 питань	7 хв

Процедура збору даних була розроблена з урахуванням етичних принципів проведення досліджень з неповнолітніми в умовах психологічної травми. Усі процедури пройшли схвалення етичної комісії та узгодження з адміністрацією навчальних закладів. Особлива увага приділялася забезпеченню психологічної безпеки учасників та їхньому праву на відмову від участі на будь-якому етапі дослідження.

Збір даних здійснювався виключно в онлайн форматі через захищені платформи Google Forms з дотриманням усіх вимог конфіденційності. Перед проведенням основного етапу дослідження я пройшла спеціальний онлайн тренінг з роботи з травмованими підлітками та особливостей проведення досліджень в умовах воєнного стану тривалістю 24 години.

Первинний збір даних проводився через онлайн платформу, посилання на яку надсилалися учасникам через шкільні електронні системи або безпосередньо батькам. Респонденти мали можливість заповнити анкети у зручний для них час протягом визначеного періоду (2 тижні для кожної хвилі збору даних). Тривалість заповнення всього комплексу методик складала приблизно 90 хвилин, при цьому учасники мали можливість робити перерви та повертатися до заповнення пізніше. Схему організації змішаного дослідження відображено на рисунку 2.1.

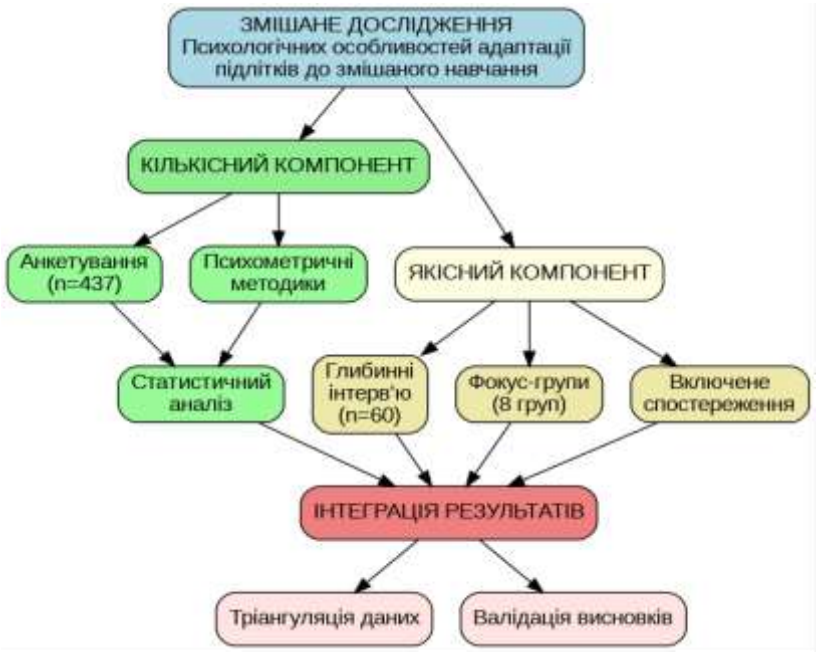


Рисунок 2.1 – Схема організації змішаного дослідження

Якісна складова дослідження включала проведення глибинних напівструктурованих онлайн інтерв'ю з підвибіркою респондентів (n=39), які були відібрані методом цілеспрямованої вибірки для забезпечення максимальної варіативності досвіду. Інтерв'ю проводилися індивідуально через платформи відеозв'язку (Zoom, Google Meet), тривали від 45 до 90 хвилин та записувалися за згодою респондентів для подальшого транскрибування та аналізу.

Фокус-групові дискусії були проведені в онлайн форматі з окремими групами підлітків (по 8-10 осіб у групі) для вивчення колективних аспектів адаптації та соціальної динаміки в процесі переходу до змішаного навчання. Усього було проведено 5 фокус-груп тривалістю по 120 хвилин кожна через платформу Zoom.

Аналіз поведінкових проявів адаптації здійснювався опосередковано через детальні самозвіти учасників про їхню поведінку в різних ситуаціях навчання, а також через відкриті питання анкети, що дозволяли учням описати типові патерни своєї поведінки під час онлайн та очних занять.

Лонгітюдна складова дослідження включала три точки вимірювання: на початку навчального року (вересень-жовтень), у середині (січень-лютий)

та наприкінці (травень-червень). Така періодичність дозволяє відстежити динамічні зміни в адаптаційних процесах та виявити критичні періоди, які потребують особливої уваги [34]. Часову схему лонгітюдного дослідження наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Часова схема лонгітюдного дослідження

Період	Основні завдання	Методи	Особливості
Т1 (вересень-жовтень)	Базова діагностика	Повний комплекс методик	Початок навчального року
Т2 (січень-лютий)	Проміжна оцінка	Скорочений комплекс + інтерв'ю	Середина навчального року
Т3 (травень-червень)	Фінальна діагностика	Повний комплекс + фокус-групи	Завершення навчального року

Для забезпечення валідності та надійності дослідження використовувалися лише валідизовані та стандартизовані методики, адаптовані для використання в українській популяції. У випадках, коли стандартизованих україномовних версій не існувало, здійснювалася процедура адаптації згідно з міжнародними стандартами, що включала переклад, зворотний переклад, експертну оцінку та пілотне тестування.

Контроль якості даних забезпечувався через автоматичні перевірки в Google Forms на наявність пропущених питань, перевірку логічності відповідей та аналіз патернів пропущених значень. Дані з високим рівнем пропущених значень (понад 20%) виключалися з аналізу. Для роботи з пропущеними значеннями використовувалися методи множинної імпутації [35].

Етичні аспекти дослідження були ретельно продумані з урахуванням вразливості досліджуваної популяції. Усі учасники (та їхні батьки для неповнолітніх) отримували детальну інформацію про дослідження через

інформаційний лист та підписували онлайн форму інформованої згоди. Особлива увага приділялася забезпеченню конфіденційності даних та анонімності учасників.

Протокол дослідження передбачав можливість надання психологічної підтримки учасникам у разі виникнення дистресу під час дослідження. Для цього в інформаційних матеріалах були надані контакти кваліфікованих психологів та служб психологічної підтримки, готових надати необхідну допомогу онлайн. В анкеті були передбачені питання для скринінгу гострого дистресу, і в разі виявлення таких випадків здійснювалося персональне звернення до учасника з пропозицією допомоги. Модель забезпечення якості дослідження представлена на рисунку 2.2.

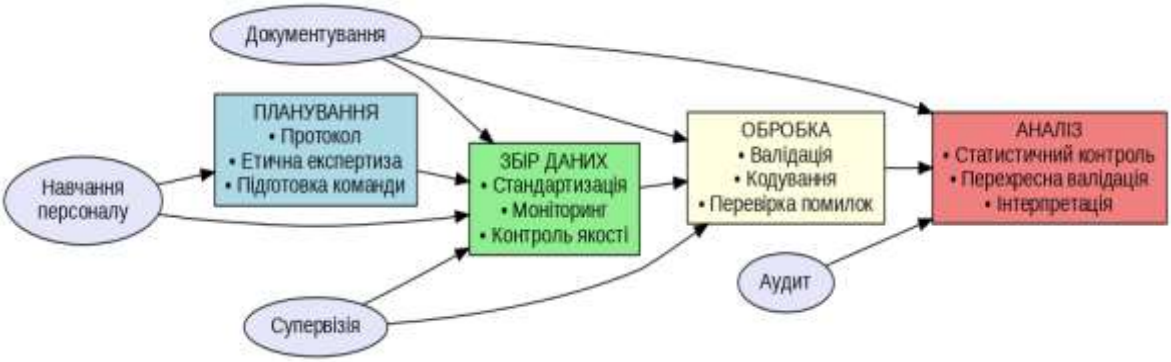


Рисунок 2.2 – Модель забезпечення якості дослідження

Система мотивації учасників була розроблена з урахуванням етичних принципів та включала нематеріальні стимули, такі як можливість отримання індивідуального зворотного зв'язку щодо результатів діагностики (у загальній формі), порада участі у безкоштовних онлайн майстер-класах з розвитку навичок адаптації.

Координація дослідження здійснювалася через онлайн систему управління, що забезпечувала єдині стандарти проведення дослідження в різних регіонах, оперативне вирішення організаційних питань та комунікацію з учасниками. Регулярні онлайн консультації з науковим керівником дозволяли вирішувати виникаючі методологічні та організаційні проблеми [36].

Особливості проведення дослідження в онлайн форматі в умовах воєнного стану потребували розробки гнучких протоколів, що дозволяли адаптуватися до мінливих умов. Було передбачено можливість переносу термінів заповнення анкет у разі загострення безпекової ситуації в регіоні проживання респондента, а також альтернативні канали комунікації для екстрених випадків.

Культурна чутливість дослідження забезпечувалася через попередні консультації з місцевими психологами та педагогами, адаптацію методик до регіональних особливостей та врахування специфіки різних етнічних груп. Особлива увага приділялася роботі з внутрішньо переміщеними особами, які могли мати додаткові потреби та особливості адаптації. Систему забезпечення якості на різних етапах деталізовано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Забезпечення якості дослідження на різних етапах

Етап	Заходи контролю якості	Критерії оцінки	Відповідальні
Планування	Експертна оцінка протоколу	Відповідність стандартам	Науковий керівник
Підготовка	Онлайн тренінг	Тестування компетентностей	Автор дослідження
Збір даних	Автоматична перевірка	Повнота та точність	Автор дослідження
Обробка	Контроль введення	Відсутність помилок	Автор дослідження
Аналіз	Перехресна валідація	Відтворюваність результатів	Автор дослідження, науковий керівник

Система документування включала ведення детального електронного журналу дослідження, фіксацію всіх відхилень від протоколу та створення аудиторського сліду для забезпечення відтворюваності результатів. Усі процедури були стандартизовані та задокументовані у формі стандартних операційних процедур (SOPs).

Міжкультурна валідність дослідження забезпечувалася через включення до вибірки представників різних етнічних та культурних груп, що мешкають у досліджуваних регіонах. Аналіз інваріантності вимірювання дозволяв перевірити, чи функціонують використані методики однаково в різних підгрупах респондентів.

Технологічне забезпечення дослідження включало використання сучасних цифрових платформ для збору даних (Google Forms), що дозволяло мінімізувати помилки введення та забезпечувати автоматичну перевірку логічних зв'язків між відповідями. Система автоматичного резервного копіювання на серверах Google гарантувала збереження даних навіть у разі технічних збоїв.

Координація з науковим керівником та консультації з іншими дослідниками дозволили скористатися кращими практиками проведення онлайн досліджень у кризових умовах та забезпечити можливість порівняння результатів з подібними дослідженнями. Це підвищує наукову цінність та практичну значущість отриманих результатів.

2.2 Характеристика досліджуваної вибірки та процедури дослідження

Досліджувана вибірка була сформована відповідно до принципів репрезентативності та стратифікованого відбору з метою забезпечення максимального охоплення різних груп підлітків, які навчаються у змішаному форматі в прифронтових регіонах України. Загальний обсяг вибірки на першому етапі дослідження складав 284 учні віком від 12 до 17 років, що навчаються у 6-11 класах закладів загальної середньої освіти різних типів [36].

Географічний розподіл вибірки охоплював дві області України, які безпосередньо постраждали від воєнних дій або знаходяться в безпосередній близькості до лінії зіткнення: Запорізька область (n=156, 54.9%) та

Дніпропетровська область (n=128, 45.1%). Такий розподіл забезпечував представлення різних типів прифронтових територій – від районів з активними бойовими діями до регіонів з відносно стабільною ситуацією, але наявністю великої кількості внутрішньо переміщених осіб [37].

Демографічна характеристика вибірки показала збалансоване представлення за статтю: 145 дівчат (51.1%) та 139 хлопців (48.9%). Віковий розподіл учасників відображав рівномірне представлення різних вікових груп: 12-13 років – 58 осіб (20.4%), 14-15 років – 109 осіб (38.4%), 16-17 років – 117 осіб (41.2%). Така структура дозволяла проаналізувати особливості адаптації на різних етапах підліткового віку та врахувати вікові особливості психологічного розвитку. Детальну демографічну характеристику вибірки наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 – Демографічна характеристика досліджуваної вибірки

Характеристика	Категорії	Абсолютна частота (n)	Відносна частота (%)
Стать	Дівчата	145	51.1
	Хлопці	139	48.9
Вік	12-13 років	58	20.4
	14-15 років	109	38.4
	16-17 років	117	41.2
Клас навчання	6-7 класи	64	22.5
	8-9 класи	112	39.4
	10-11 класи	108	38.1
Тип населеного пункту	Обласний центр	128	45.1
	Районний центр	83	29.2
	Селище	43	15.1
	Село	30	10.6

Соціально-економічна характеристика вибірки відображала специфіку прифронтових регіонів та включала значну кількість сімей, які зазнали економічних труднощів внаслідок воєнних дій. Рівень доходів сімей розподілився наступним чином: нижче прожиткового мінімуму – 101 сім'я

(35.6%), на рівні прожиткового мінімуму – 122 сім'ї (43.0%), вище прожиткового мінімуму – 61 сім'я (21.4%). Такий розподіл відображає загальну економічну ситуацію в регіонах, що постраждали від воєнних дій [38].

Освітні характеристики батьків показали переважання середньої спеціальної та вищої освіти. Вища освіта матері була у 173 випадків (60.9%), середня спеціальна – у 87 випадків (30.6%), повна середня – у 24 випадків (8.5%). Освіта батька: вища – у 152 випадків (53.5%), середня спеціальна – у 99 випадків (34.9%), повна середня – у 33 випадки (11.6%). Ці дані свідчать про відносно високий освітній рівень батьків, що могло позитивно впливати на ставлення до навчання та підтримку дітей у процесі адаптації до змішаного навчання.

Статус внутрішньо переміщених осіб мали 82 учні (28.9%) та їхні сім'ї. Це значна частина вибірки, яка потребувала особливої уваги при аналізі результатів, оскільки переселення могло додатково ускладнювати процес адаптації до змішаного навчання. Серед внутрішньо переміщених осіб найбільшу групу складали переселенці з Донецької та Луганської областей (51 особа, 62.2%), а також з тимчасово окупованих територій інших областей.

Тривалість навчання у змішаному форматі варіювала від 6 місяців до 2.5 років. Більшість учнів (203 особи, 71.5%) мали досвід змішаного навчання від 1 до 2 років, що дозволяло оцінити не лише процеси первинної адаптації, але й стабілізації адаптаційних механізмів. Учні з коротким досвідом (до 1 року) складали 58 осіб (20.4%), а з тривалим досвідом (понад 2 роки) – 23 особи (8.1%). Розподіл учнів за тривалістю досвіду змішаного навчання показано на рисунку 2.3.

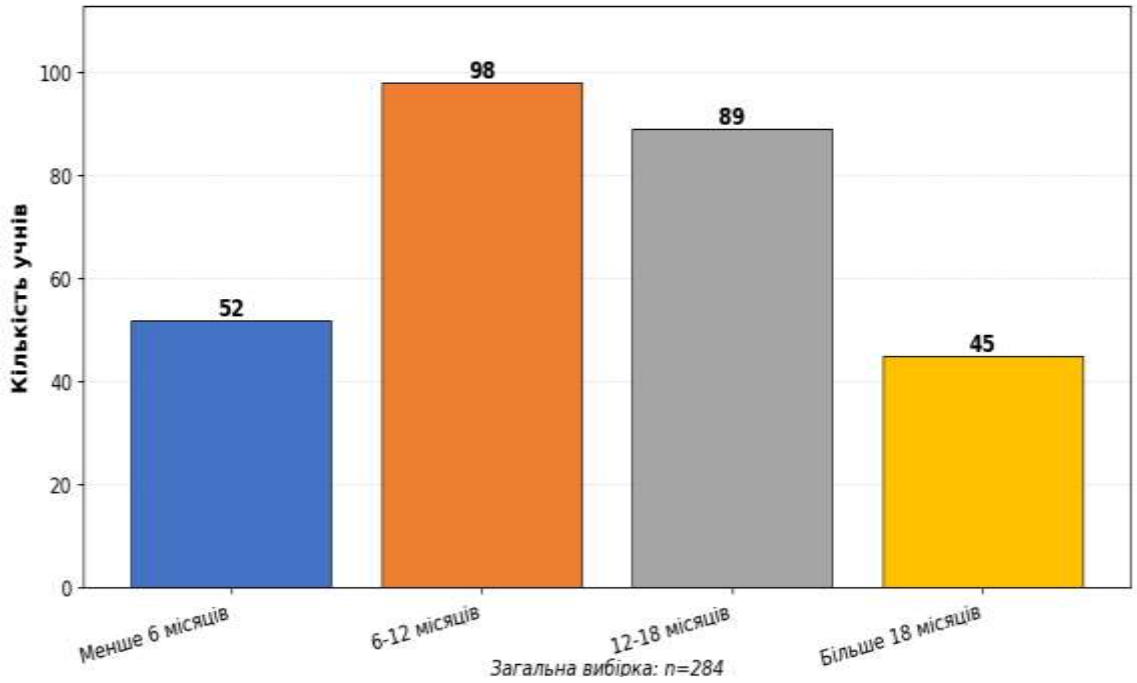


Рисунок 2.3 – Розподіл учнів за тривалістю досвіду змішаного навчання

Технічне забезпечення для участі в онлайн компонентах змішаного навчання суттєво варіювало між учнями. Власний комп'ютер або ноутбук мали 194 учні (68.3%), планшет – 56 учнів (19.7%), використовували лише смартфон – 34 учні (12.0%). Стабільний доступ до високошвидкісного інтернету мали 211 учнів (74.3%), тоді як 73 учні (25.7%) стикалися з проблемами якості з'єднання, що могло впливати на їхню участь в онлайн активностях та загальну адаптацію до змішаного навчання.

Характеристика навчальних закладів, в яких навчалися респонденти, показала різноманітність освітнього середовища. Заклади загальної середньої освіти I-III ступенів складали 174 учні (61.3%), гімназії та ліцеї – 67 здобувачів освіти (23.6%), спеціалізовані школи – 43 школярі (15.1%). Розмір навчальних закладів також варіював: малі школи (до 300 учнів) – 64 здобувачі освіти (22.5%), середні (300-800 учнів) – 131 учень (46.1%), великі (понад 800 учнів) – 89 школярів (31.4%). Характеристику досвіду воєнних подій представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6 – Характеристика досвіду воєнних подій

Тип досвіду	Кількість учнів	Відсоток від вибірки
Чули звуки обстрілів	238	83.8%
Переховувалися в укритті	188	66.2%
Вимушене переселення	82	28.9%
Втрата житла/майна	51	18.0%
Поранення/смерть близьких	22	7.7%
Безпосередній контакт з бойовими діями	15	5.3%

Досвід воєнних подій серед учасників дослідження був досить поширеним та різноманітним. Абсолютна більшість респондентів (83.8%) чула звуки обстрілів або вибухів, що свідчить про їхнє безпосереднє знайомство з реаліями воєнного часу. Дві третини учнів (66.2%) мали досвід переховування в укриттях або підвалах під час обстрілів. Такий високий рівень травматичного досвіду міг суттєво впливати на психологічний стан учнів та їхні адаптаційні можливості [39].

Процедури дослідження були ретельно розроблені з урахуванням специфіки роботи з підлітками в умовах травматичного стресу та необхідності забезпечення валідності даних у онлайн форматі. Попередня підготовка до проведення дослідження включала встановлення контактів з адміністраціями навчальних закладів через електронну пошту та онлайн зустрічі, отримання від них дозволів та узгодження з відповідальними за безпеку.

Етап інформування та отримання згоди був особливо важливим з огляду на вік учасників та їхній потенційно травматичний досвід. Інформаційні матеріали надсилалися батькам учнів електронною поштою через заклади освіти, де детально пояснювалися цілі дослідження, процедури, можливі ризики та переваги участі. Особлива увага приділялася поясненню заходів забезпечення конфіденційності та права на відмову від участі на будь-якому етапі. Письмова згода батьків (у формі електронного підпису або скану підписаного документа) була отримана для всіх учасників

до 16 років, а здобувачі освіти віком 16-17 років додатково надавали власну згоду через онлайн форму [40].

Інформування учнів проводилося через інформаційний лист, який вони отримували разом з посиланням на дослідження. Текст був написаний зрозумілою для підлітків мовою, уникаючи наукових термінів. На початку онлайн анкети було розміщено відеозвернення з поясненнями основних аспектів дослідження та можливістю поставити запитання через електронну пошту або месенджери. Особлива увага приділялася поясненню того, що дослідження не є оцінюванням їхніх особистих якостей чи здібностей, а спрямовано на розуміння загальних закономірностей адаптації.

Процедура проведення основного етапу дослідження була стандартизована для забезпечення однаковості умов для всіх учасників. Збір даних проводився через захищену платформу Google Forms, яка забезпечувала конфіденційність відповідей та зручний інтерфейс. Учасники отримували посилання на анкету та мали два тижні для її заповнення у зручний для них час та місце, з можливістю робити перерви та повертатися до заповнення. Детальну структуру процедури збору даних наведено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 – Структура процедури збору даних

Етап	**Тривалість**	**Зміст діяльності**	**Формат реалізації**
Привітання та налаштування	Відеозвернення 5 хв	Знайомство, створення довірливої атмосфери	Записане відео на початку анкети
Інструктаж	Текст + відео 10 хв	Пояснення процедур, відповіді на типові запитання	Інформаційні матеріали в анкеті
Заповнення анкет	До 90 хв	Самостійна робота з методиками	Онлайн форма з можливістю перерв
Можливість звернення	Постійно доступно	Відповіді на індивідуальні запитання	Email, месенджери
Подяка та дебрифінг	Текст наприкінці	Подяка, інформація про подальші кроки	Завершальна сторінка анкети

Інструктаж учасників включав детальне пояснення процедури заповнення кожної методики через текстові інструкції та приклади відповідей у самій анкеті. Наголошувалося на відсутності правильних чи неправильних відповідей та заохочувалося звертатися за допомогою у разі нерозуміння будь-яких питань через надані контакти (електронна пошта, Telegram).

Контроль якості заповнення здійснювався через вбудовані в Google Forms функції валідації: обов'язкові поля для ключових питань, перевірка формату відповідей (наприклад, вік має бути числом у певному діапазоні), логічні перевірки (наприклад, якщо учень обрав, що не є ВПО, питання про переселення пропускаються). Після завершення заповнення я проводила додаткову перевірку кожної анкети на повноту та логічність відповідей.

Особливості роботи з травмованими підлітками потребували додаткових заходів обережності в онлайн форматі. На початку анкети учасники отримували інформацію про можливі емоційні реакції під час заповнення та рекомендації щодо самодопомоги. Було надано контакти служб психологічної підтримки (Національна дитяча гаряча лінія, онлайн психологічні сервіси) для звернення у разі потреби. В анкеті були передбачені питання-маркери гострого дистресу, і при їх виявленні я здійснювала персональне звернення до учасника (через батьків для неповнолітніх до 16 років) з пропозицією психологічної підтримки.

Процедура дебрифінгу реалізовувалася через завершальну сторінку анкети, де учасники отримували подяку за участь, коротку інформацію про те, що буде далі з результатами дослідження, та можливість залишити свої коментарі або запитання. Також надавалася інформація про те, коли та в якому вигляді вони зможуть отримати зворотний зв'язок про результати дослідження (загальні результати планувалося надіслати через заклади освіти після завершення аналізу).

Лонгітюдна складова дослідження потребувала особливої уваги до збереження мотивації учасників та мінімізації відсіву. Для цього була

розроблена система підтримки зв'язку з учасниками між хвилями дослідження: щомісячні електронні інформаційні листи з цікавими фактами про психологію підлітків, корисними порадами щодо адаптації до змішаного навчання та нагадуваннями про наступні етапи дослідження. Учасники, які завершили всі три хвилі, отримували детальніший індивідуальний зворотний зв'язок.

Процедури якісного дослідження (інтерв'ю та фокус-групи) проводилися виключно в онлайн форматі через платформи відеозв'язку Zoom або Google Meet. Індивідуальні інтерв'ю тривали від 45 до 90 хвилин та проводилися з використанням спеціально розробленого гайду обговорення. Усі інтерв'ю записувалися за згодою учасників (яку вони надавали на початку відеозустрічі) для подальшого транскрибування та аналізу [41].

Фокус-групи проводилися онлайн з гомогенними групами учнів (одного віку та статі) для створення більш комфортної атмосфери для обговорення. Я виконувала роль модератора фокус-групи, використовуючи спеціально розроблений гайд обговорення, що включав відкриті питання про досвід адаптації до змішаного навчання. Особливістю онлайн формату було те, що учасники могли при необхідності вимикати камеру, якщо відчували дискомфорт, продовжуючи при цьому брати участь в обговоренні. Характеристику якісної частини дослідження представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8 – Характеристика якісної частини дослідження

Метод	Кількість учасників	Тривалість	Основні теми
Індивідуальні інтерв'ю	39	45-90 хв	Особистий досвід адаптації
Фокус-групи	42 (5 груп)	120 хв	Групова динаміка, соціальні аспекти
Аналіз самозвітів	78	-	Поведінкові прояви адаптації

Документування процедур дослідження включало ведення детального електронного журналу, фіксацію всіх відхилень від стандартного протоколу

(наприклад, технічних проблем учасників, запитів про перенесення термінів) та збереження всієї електронної кореспонденції з учасниками та їхніми батьками. Ці матеріали дозволяли аналізувати можливі впливи контекстуальних факторів на результати дослідження.

Забезпечення конфіденційності даних здійснювалося через використання кодифікованих ідентифікаторів замість імен учасників у базі даних. Google Forms автоматично не збирала email-адреси учасників (ця функція була вимкнена). Список відповідності кодів та контактних даних зберігався в окремому захищеному паролем файлі на Google Drive з обмеженим доступом (тільки я). Всі дані зберігалися на захищених серверах Google з двофакторною автентифікацією.

Контроль дотримання етичних стандартів здійснювався через регулярні консультації з науковим керівником. Будь-які відхилення від затвердженого протоколу (наприклад, у разі виявлення учасника з ознаками гострого дистресу) узгоджувалися з керівником перед вжиттям заходів. Я вела детальний журнал всіх етично релевантних подій під час проведення дослідження.

Адаптація процедур до воєнних умов в онлайн форматі включала гнучкість термінів заповнення анкет (можливість перенесення у разі загострення безпекової ситуації), альтернативні канали комунікації (Telegram, Viber, електронна пошта) для регіонів з нестабільним інтернет-з'єднанням, а також скорочені версії деяких методик для випадків, коли учасник не міг витратити багато часу через обставини. Гнучкість процедур дозволяла зберегти науковий стандарт дослідження навіть у складних умовах [42].

Культурна адаптація процедур враховувала особливості різних етнічних груп, що мешкають у досліджуваних регіонах. Особлива увага приділялася коректності формулювань при роботі з внутрішньо переміщеними особами, уникаючи потенційно травмуючих або стигматизуючих висловів.

2.3 Методики діагностики психологічних особливостей адаптації підлітків

Вибір діагностичного інструментарію для дослідження психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання в прифронтових регіонах базувався на кількох ключових критеріях: психометричні властивості методик, їхня валідність для підліткової популяції, адаптованість до української культури, можливість використання в онлайн форматі та потенційного психологічного дистресу учасників [43]. Комплексний підхід до діагностики передбачав використання як загальних методик оцінки адаптації, так і спеціалізованих інструментів для вимірювання специфічних аспектів функціонування підлітків в умовах змішаного навчання та травматичного стресу.

Методика оцінки шкільної адаптації Rogers and Freiberg School Adaptation Scale (RFSAS) в українській адаптації була обрана як основний інструмент для вимірювання загального рівня адаптації учнів до освітнього середовища. Ця методика містить 42 пункти, що оцінюють чотири основні компоненти шкільної адаптації: академічну адаптацію (здатність справлятися з навчальними вимогами), соціальну адаптацію (якість відносин з однолітками та вчителями), емоційну адаптацію (емоційне благополуччя в закладі освіти) та поведінкову адаптацію (дотримання шкільних правил та норм поведінки) [44].

Кожний пункт методики оцінюється за п'ятибальною шкалою Лікерта від "зовсім не відповідає" (1 бал) до "повністю відповідає" (5 балів). Загальний бал адаптації розраховується як сума балів за всіма пунктами, при цьому деякі пункти мають зворотне кодування. Високі бали свідчать про кращу адаптацію. Методика демонструє високі психометричні характеристики: внутрішня надійність (α Кронбаха) складає 0.91 для загальної шкали, тест-ретестова надійність r=0.86 (інтервал 4 тижні).

Для оцінки специфічних аспектів адаптації до змішаного навчання мною була розроблена авторська "Шкала адаптації до змішаного навчання для підлітків" (ШАЗНП), що включає 28 пунктів, згрупованих у п'ять субшкал: технологічна адаптація (здатність використовувати цифрові інструменти навчання), часова організація (управління часом та планування в умовах гнучкого розкладу), мотиваційна адаптація (підтримання інтересу до навчання в онлайн форматі), комунікативна адаптація (взаємодія з вчителями та однолітками в цифровому середовищі) та когнітивна адаптація (засвоєння навчального матеріалу в різних форматах подачі). Структуру методик діагностики адаптації систематизовано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9 – Структура методик діагностики адаптації

Методика	Кількість пунктів	Субшкали	Час заповнення	Надійність (α)
RFSAS	42	Академічна, соціальна, емоційна, поведінкова	15 хв	0.91
ШАЗНП	28	Технологічна, часова, мотиваційна, комунікативна, когнітивна	12 хв	0.88
DASS-21	21	Депресія, тривожність, стрес	8 хв	0.85
Brief COPE	28	14 стратегій подолання	10 хв	0.82
PCL-5	20	Симптоми ПТСР	7 хв	0.93

Розробка авторської шкали ШАЗНП проходила у кілька етапів. Спочатку на основі теоретичного аналізу літератури та консультацій з педагогами і психологами (проведених онлайн) був сформований первинний пул з 45 пунктів. Експертна оцінка змістової валідності проводилася комісією з 12 експертів (педагогічні психологи, фахівці з освітніх технологій та практикуючі вчителі), які оцінювали пункти онлайн через Google Forms. За результатами експертної оцінки було відібрано 35 найбільш валідних пунктів [45].

Пілотне дослідження я проводила на вибірці з 156 підлітків для перевірки факторної структури та психометричних властивостей шкали. Експлораторний факторний аналіз підтвердив п'ятифакторну структуру, що пояснювала 67.3% дисперсії. Після видалення пунктів з низькими факторними навантаженнями (< 0.40) та перехресними навантаженнями залишилося 28 пунктів. Конфірматорний факторний аналіз показав прийнятний рівень відповідності моделі даним (CFI = 0.92, RMSEA = 0.068).

Для діагностики психологічного дистресу використовувалася скорочена версія шкали депресії, тривожності та стресу DASS-21 (Depression, Anxiety and Stress Scale), адаптована для українських підлітків. Ця методика містить 21 пункт, що оцінюють три аспекти психологічного неблагополуччя: депресивні симптоми (7 пунктів), симптоми тривожності (7 пунктів) та загальний стрес (7 пунктів). Кожний пункт оцінюється за чотирибальною шкалою від 0 ("зовсім не відповідає") до 3 ("дуже відповідає або більшу частину часу") [46].

Особливою перевагою DASS-21 для використання в дослідженні є її здатність диференціювати різні аспекти психологічного дистресу, що важливо для розуміння специфіки впливу воєнного стресу на підлітків. Методика має добре встановлені норми для підліткової популяції та високу дискримінантну валідність. Для української вибірки підлітків встановлені наступні межі: нормальний рівень депресії (0-9 балів), легкий (10-13), помірний (14-20), важкий (21-27), надзвичайно важкий (28+ балів).

Стратегії подолання стресу досліджувалися за допомогою Brief COPE – скороченої версії опитувальника копінг-стратегій Карвера. Ця методика містить 28 пунктів, що оцінюють 14 різних стратегій подолання стресу: активний копінг, планування, використання інструментальної підтримки, використання емоційної підтримки, релігійний копінг, позитивне переосмислення, самозвинувачення, прийняття, вираження емоцій, заперечення, ментальне відключення, поведінкове відключення, використання речовин та гумор [47].

Кожна стратегія оцінюється двома пунктами за чотирибальною шкалою від 1 ("я зазвичай не роблю цього") до 4 ("я роблю це дуже часто"). Стратегії можуть бути згруповані в три категорії: проблемно-орієнтований копінг (активний копінг, планування, використання інструментальної підтримки), емоційно-орієнтований копінг (використання емоційної підтримки, позитивне переосмислення, прийняття, релігійний копінг, вираження емоцій) та дезадаптивний копінг (самозвинувачення, заперечення, поведінкове відключення, використання речовин). Структурну модель діагностичного комплексу відображено на рисунку 2.4.

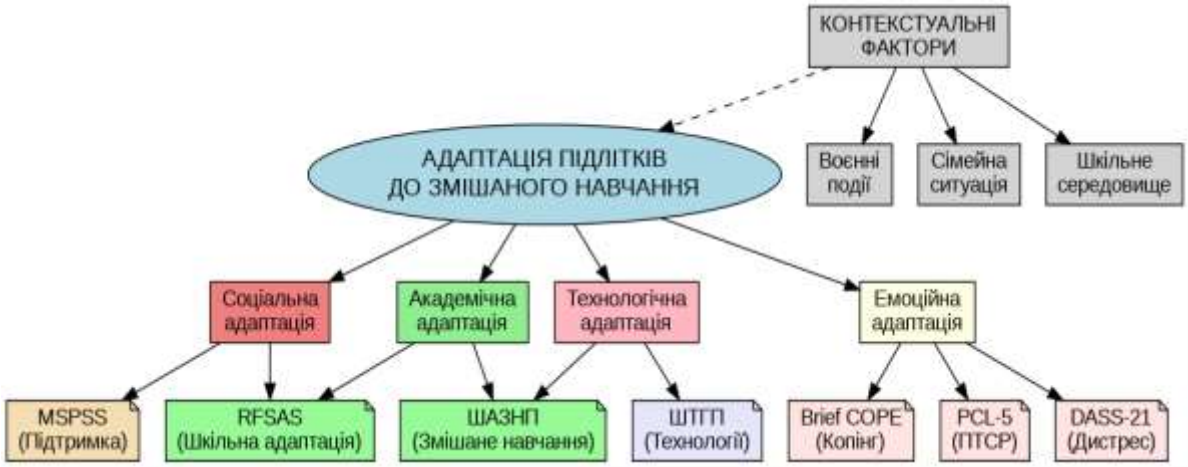


Рисунок 2.4 – Структурна модель діагностичного комплексу

Для оцінки симптомів посттравматичного стресового розладу використовувалася шкала PCL-5 (PTSD Checklist for DSM-5), адаптована для підліткової популяції. Ця методика містить 20 пунктів, що відповідають критеріям діагностики ПТСР згідно з DSM-5: симптоми повторного переживання (5 пунктів), уникнення (2 пункти), негативні зміни в когніціях та настрої (7 пунктів) та зміни в активації та реактивності (6 пунктів) [48].

Кожний симптом оцінюється за п'ятибальною шкалою від 0 ("зовсім ні") до 4 ("надзвичайно"). Загальний бал розраховується як сума всіх пунктів (діапазон 0-80). Попередній діагноз ПТСР може розглядатися при загальному балі 33 та вище, однак остаточний діагноз потребує клінічного інтерв'ю. Для підлітків встановлені дещо нижчі порогові значення з урахуванням особливостей прояву травматичного стресу в цьому віці.

Соціальна підтримка оцінювалася за допомогою Багатовимірної шкали сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS – Multidimensional Scale of Perceived Social Support). Ця методика містить 12 пунктів, що оцінюють сприйняття підтримки з трьох джерел: сім'я (4 пункти), друзі (4 пункти) та значущі інші особи (4 пункти). Кожний пункт оцінюється за семибальною шкалою від 1 ("категорично не згоден") до 7 ("категорично згоден") [49].

Загальний показник соціальної підтримки розраховується як середнє арифметичне всіх пунктів. Високі бали свідчать про більш високий рівень сприйнятої соціальної підтримки. Методика має високу надійність (α = 0.91) та добру конвергентну валідність з іншими мірами соціальної підтримки. Для підліткової популяції встановлені наступні норми: низька підтримка (1-2.9), помірна підтримка (3-5), висока підтримка (5.1-7).

Технологічна готовність до змішаного навчання оцінювалася за допомогою спеціально розробленої мною "Шкали технологічної готовності підлітків" (ШТГП), що містить 18 пунктів, згрупованих у три субшкали: технічні навички (здатність використовувати різні програми та платформи), технологічна впевненість (самооцінка власних технологічних здібностей) та технологічне ставлення (позитивне/негативне ставлення до використання технологій у навчанні).

Методика розроблялася з урахуванням специфіки цифрових технологій, що використовуються в українських школах для змішаного навчання. Експертна валідизація проводилася за участю ІТ-фахівців, педагогів та психологів (через онлайн консультації). Пілотне тестування на вибірці з 200 підлітків показало прийнятні психометричні характеристики: α Кронбаха для загальної шкали склала 0.84, тест-ретестова надійність – r = 0.79. Психометричні характеристики використаних методик наведено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10 – Психометричні характеристики використаних методик

Методика	Внутрішня надійність (α)	Тест-ретестова надійність	Конструктна валідність	Нормативні дані
RFSAS	0.91	0.86	Підтверджена	Наявні для підлітків
ШАЗНП	0.88	0.82	Підтверджена	Розроблені в дослідженні
DASS-21	0.85	0.80	Підтверджена	Адаптовані для України
Brief COPE	0.82	0.77	Підтверджена	Міжнародні норми
PCL-5	0.93	0.89	Підтверджена	Адаптовані для підлітків
MSPSS	0.91	0.85	Підтверджена	Міжнародні норми
ШТГП	0.84	0.79	У процесі валідизації	Розроблені в дослідженні

Для збору демографічної інформації та даних про досвід воєнних подій мною була розроблена спеціалізована анкета, що містила 35 запитань різного типу: відкриті, закриті та напіввідкриті. Анкета включала блоки питань про особисті характеристики (вік, стать, клас навчання), сімейну ситуацію (склад сім'ї, освіта батьків, соціально-економічний статус), досвід воєнних подій (типи пережитих травматичних подій, їх частота та інтенсивність), технічне забезпечення для навчання та досвід змішаного навчання [50].

Особлива увага приділялася формулюванню питань про травматичні події. Питання були сформульовані в нейтральній манері, що мінімізує можливість ретравматизації. Використовувалися непрямі формулювання та загальні категорії замість детальних описів травматичних подій. Наприклад: "Чи доводилося Вам переховуватися від небезпеки?" замість детального опису бомбардувань чи обстрілів.

Якісні методи дослідження включали напівструктуровані онлайн інтерв'ю та фокус-групові дискусії. Гайд для індивідуальних інтерв'ю містив

15 основних запитань та набір додаткових зондуючих питань. Основні теми інтерв'ю включали: досвід переходу до змішаного навчання, головні виклики та труднощі, стратегії адаптації, роль соціальної підтримки, вплив воєнної ситуації на навчання та майбутні плани щодо освіти.

Інтерв'ю починалися з загальних питань про досвід навчання та поступово переходили до більш специфічних аспектів адаптації. Я використовувала техніки активного слухання та рефлексивного перефразування для поглиблення розуміння досвіду респондентів. Тривалість інтерв'ю варіювала від 45 до 90 хвилин залежно від готовності учасника до розмови та багатства його досвіду [51].

Фокус-групові дискусії я проводила онлайн з групами по 8-10 учнів однієї вікової категорії та статі для створення більш комфортної атмосфери для обговорення. Гайд фокус-групи включав 8 основних тем: колективний досвід адаптації, групова динаміка в онлайн навчанні, соціальні аспекти змішаного навчання, взаємна підтримка серед однолітків, спільні виклики та проблеми, колективні стратегії подолання труднощів, роль вчителів та батьків у підтримці адаптації. Етапи проведення якісного дослідження представлено на рисунку 2.5.

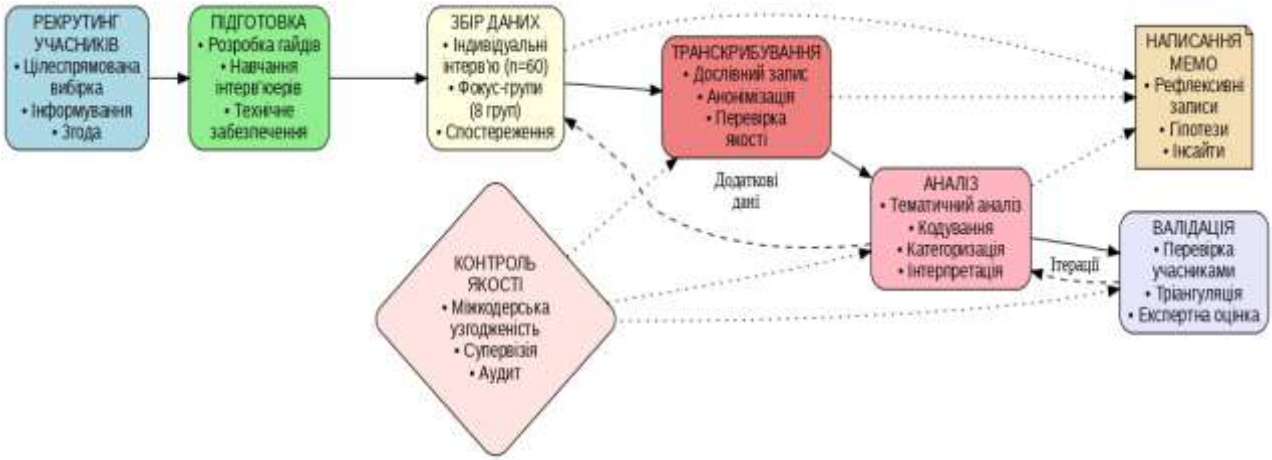


Рисунок 2.5 – Етапи проведення якісного дослідження

Аналіз поведінкових проявів адаптації здійснювався через детальні самозвіти учасників, які заповнювали спеціально розроблені питання відкритого типу в онлайн анкеті. Учні описували типові ситуації свого

навчання: як вони поводяться під час онлайн занять, як організовують свій робочий простір, як взаємодіють з однокласниками та вчителями в цифровому середовищі, які стратегії використовують для концентрації уваги тощо. Ці описи дозволяли реконструювати поведінкові патерни адаптації без необхідності безпосереднього спостереження.

Для забезпечення валідності та надійності дослідження використовувалися лише валідизовані та стандартизовані методики, адаптовані для використання в українській популяції. У випадках, коли стандартизованих україномовних версій не існувало, я здійснювала процедуру адаптації згідно з міжнародними стандартами, що включала переклад, зворотний переклад (з залученням професійного перекладача), експертну оцінку та пілотне тестування.

Контроль якості діагностики забезпечувався через кілька рівнів перевірки. Перший рівень – це контроль на етапі збору даних через автоматичну валідацію в Google Forms (обов'язкові поля, допустимі діапазони значень, логічні зв'язки між питаннями). Другий рівень – перевірка якості даних після завершення збору через аналіз повноти заповнення, логічності відповідей та виявлення можливих патернів недбалого заповнення (наприклад, однакові відповіді на всі питання).

Культурна адаптація методик враховувала специфіку української культури та особливості регіонів дослідження. Переклад іноземних методик здійснювався мною з подальшим зворотним перекладом професійним перекладачем та експертною оцінкою якості психологами-практиками. Пілотне тестування на малих вибірках дозволяло виявити культурно неадекватні пункти та внести необхідні корекції. Систему процедур забезпечення якості діагностики деталізовано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11 – Процедури забезпечення якості діагностики

Етап	Процедури контролю	Критерії якості	Відповідальна особа
Розробка	Експертна оцінка	Змістова валідність > 0.80	Комісія експертів

Продовження таблиці 2.11

Адаптація	Пілотне тестування	Надійність > 0.70	Автор дослідження
Збір даних	Автоматична валідація	Дотримання протоколу 100%	Автор дослідження
Обробка	Контроль якості даних	Пропущені значення < 5%	Автор дослідження

Інтеграція результатів різних методик здійснювалася мною через створення комплексних профілів адаптації для кожного учасника. Ці профілі включали кількісні показники за всіма шкалами, категоріальну оцінку рівня адаптації та якісну характеристику основних особливостей адаптаційного процесу на основі відповідей на відкриті питання. Така інтеграція дозволяла отримати цілісну картину психологічних особливостей адаптації кожного підлітка.

Валідизація результатів здійснювалася через порівняння з зовнішніми критеріями, які я збирала додатково: академічна успішність (середній бал за семестр, який учні вказували в анкеті), а також можливість для батьків надати коротку оцінку адаптації дитини через окрему форму (за бажанням). Конвергентна валідність перевірялася через кореляційний аналіз між різними методиками, що вимірюють споріднені конструкти.

Етичні аспекти діагностики включали мінімізацію можливого дискомфорту учасників, забезпечення права на відмову від відповіді на конкретні питання (всі потенційно чутливі питання були позначені як необов'язкові) та надання інформації про ресурси психологічної допомоги на початку та в кінці анкети. Особлива увага приділялася питанням, що могли активізувати травматичні спогади – вони формулювалися в максимально делікатній формі з можливістю пропуску [52].

Технічне забезпечення діагностики включало використання онлайн платформи Google Forms, яка забезпечувала зручний інтерфейс, можливість заповнення з будь-якого пристрою (комп'ютер, планшет, смартфон), автоматичну перевірку повноти заповнення та логічності відповідей, що

підвищувало якість зібраних даних. Система автоматичного резервного копіювання на серверах Google гарантувала збереження даних у разі технічних збоїв.

Підготовка до використання діагностичного інструментарію включала теоретичний компонент (детальне вивчення методик та їх психометричних властивостей) та практичний компонент (проходження онлайн курсів з психодіагностики, консультації з науковим керівником щодо специфіки використання кожної методики, пілотне тестування процедур на малій вибірці). Я також пройшла спеціальний тренінг з етичних аспектів онлайн досліджень та роботи з вразливими групами.

Адаптація інструментарію до онлайн формату потребувала особливої уваги до забезпечення зрозумілості інструкцій без можливості безпосереднього пояснення. Тому всі інструкції були максимально детальними, супроводжувалися прикладами, а на початку анкети було розміщено коротке відеозвернення з поясненнями загальних принципів заповнення. Учасники мали можливість звернутися із запитаннями через вказані контакти в будь-який момент заповнення.

Моніторинг процесу збору даних здійснювався мною щоденно: я перевіряла кількість заповнених анкет, аналізувала патерни відповідей на предмет можливих проблем з розумінням питань, відповідала на запитання учасників та їхніх батьків, відстежувала технічні проблеми. При виявленні систематичних труднощів (наприклад, багато запитань про конкретне питання) вносилися відповідні уточнення в інструкції для наступних учасників.

Забезпечення мотивації до якісного заповнення анкет здійснювалося через кілька механізмів: чітке пояснення важливості дослідження та його потенційної користі для покращення освітнього процесу, можливість отримати індивідуальний зворотний зв'язок (у загальній формі), а також підтримання зв'язку через інформаційні розсилки про хід дослідження, що підтримувало відчуття залученості до важливого проєкту.

Документування всіх процедур діагностики включало ведення детального журналу дослідження, в якому я фіксувала всі етапи роботи, виниклі проблеми та способи їх вирішення, контакти з учасниками, зміни в протоколі тощо. Це дозволяло забезпечити відтворюваність дослідження та прозорість всіх процедур для наукового співтовариства.

Висновки до розділу 2.

Методологічні основи дослідження забезпечили надійну базу для комплексного вивчення психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу.

Організація дослідження базувалася на змішаному дизайні, що поєднував кількісні та якісні методи, забезпечуючи триангуляцію даних та можливість отримання багатогранної картини досліджуваного феномену. Поперечно-поздовжня стратегія дослідження дозволила поєднати переваги одномоментного обстеження великої вибірки з можливістю відстеження динамічних змін адаптаційних процесів протягом навчального року. Етапна структура дослідження з ретельно спланованими підготовчим, пілотним, основним та заключним етапами забезпечила системність та послідовність у реалізації дослідницьких процедур. Адаптація методології до специфіки онлайн формату та умов воєнного стану потребувала розробки гнучких протоколів та додаткових заходів забезпечення етичності та психологічної безпеки учасників.

Характеристика досліджуваної вибірки показала її репрезентативність та відповідність меті дослідження, охоплюючи двісті вісімдесят чотири підлітки з прифронтових регіонів України з різноманітними демографічними та соціально-економічними характеристиками. Збалансоване представлення за статтю, рівномірний розподіл за віковими групами та включення значної частки внутрішньо переміщених осіб забезпечили можливість аналізу адаптаційних процесів у різних підгрупах підлітків. Високий рівень досвіду воєнних подій серед учасників дослідження підтвердив актуальність вивчення впливу

травматичного стресу на адаптацію до змішаного навчання. Процедури дослідження були ретельно розроблені з урахуванням етичних принципів роботи з травмованими неповнолітніми, забезпечуючи конфіденційність, добровільність участі та можливість отримання психологічної підтримки.

Діагностичний інструментарій дослідження включав комплекс валідизованих стандартизованих методик та спеціально розроблених авторських шкал, що забезпечили можливість систематичної оцінки різних аспектів адаптації підлітків до змішаного навчання. Розробка та валідизація Шкали адаптації до змішаного навчання для підлітків та Шкали технологічної готовності підлітків розширили методичний арсенал дослідження специфіки адаптації до змішаного формату навчання. Інтеграція кількісних психометричних методик з якісними методами глибинних інтерв'ю, фокус-групових дискусій та аналізу самозвітів дозволила отримати не лише статистичні закономірності, але й глибоке розуміння суб'єктивного досвіду підлітків. Багаторівнева система контролю якості діагностичних процедур на всіх етапах дослідження забезпечила високу надійність та валідність отриманих результатів.

РОЗДІЛ 3
ФАКТОРИ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ

3.1 Аналіз рівня адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання

Результати емпіричного дослідження рівня адаптації підлітків до змішаного навчання в прифронтових регіонах України розкривають складну картину адаптаційних процесів, що характеризується значною варіативністю між окремими учнями та групами учнів з різними характеристиками. Загальний аналіз даних, отриманих за допомогою комплексу стандартизованих методик, свідчить про те, що більшість підлітків демонструють помірний рівень адаптації до змішаного навчання, однак значна частина респондентів стикається з суттєвими труднощами в окремих аспектах адаптаційного процесу [53].

За результатами Шкали шкільної адаптації Rogers and Freiberg (RFSAS) середній загальний показник адаптації для всієї вибірки склав M = 147.8 (SD = 23.5) при максимально можливому значенні 210 балів, що відповідає помірному рівню адаптації. Розподіл респондентів за рівнями загальної адаптації показав, що 32.4% учнів (n = 92) мають високий рівень адаптації (більше 165 балів), 45.8% (n = 130) – помірний рівень (130-165 балів), та 21.8% (n = 62) – низький рівень адаптації (менше 130 балів). Ці результати вказують на те, що більше половини підлітків успішно адаптуються до змішаного навчання, проте п'ята частина відчуває значні труднощі.

Аналіз окремих компонентів шкільної адаптації виявив суттєві відмінності між різними сферами функціонування. Академічна адаптація виявилася найбільш проблематичною сферою: середній бал склав M = 34.4 (SD = 6.7) при максимальному значенні 50 балів. Лише 28.9% учнів (n = 82)

продемонстрували високий рівень академічної адаптації, тоді як 35.2% (n = 100) показали низький рівень. Це свідчить про те, що значна частина підлітків відчуває труднощі у засвоєнні навчального матеріалу в умовах змішаного формату навчання [54].

Соціальна адаптація характеризувалася більш сприятливими показниками: середній бал M = 38.3 (SD = 5.8), при цьому 41.5% учнів (n = 118) мали високий рівень соціальної адаптації. Це може свідчити про те, що підлітки, незважаючи на зменшення кількості очних контактів, знаходять способи підтримувати соціальні зв'язки через різні канали комунікації, включаючи цифрові платформи. Однак 23.9% учнів (n = 68) все ж таки відчувають соціальну ізоляцію та труднощі у взаємодії з однолітками в умовах змішаного навчання. Детальний розподіл учнів за рівнями адаптації представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1 – Розподіл учнів за рівнями адаптації (загальна вибірка, n = 284)

Компонент адаптації	Високий рівень	Помірний рівень	Низький рівень	Середнє значення (SD)
	n (%)	n (%)	n (%)	
Загальна адаптація	92 (32.4%)	130 (45.8%)	62 (21.8%)	147.8 (23.5)
Академічна адаптація	82 (28.9%)	102 (35.9%)	100 (35.2%)	34.4 (6.7)
Соціальна адаптація	118 (41.5%)	98 (34.5%)	68 (23.9%)	38.3 (5.8)
Емоційна адаптація	102 (35.9%)	109 (38.4%)	73 (25.7%)	36.9 (6.1)
Поведінкова адаптація	131 (46.1%)	100 (35.2%)	53 (18.7%)	39.4 (5.3)

Емоційна адаптація показала проміжні результати: середній бал M = 36.8 (SD = 6.2), при цьому чверть учнів (25.9%, n = 113) відчувають емоційний дискомфорт в умовах змішаного навчання. Це може бути

пов'язано як з загальним стресом від воєнної ситуації, так і з специфічними викликами змішаного навчання, такими як необхідність більшої самоорганізації та зменшення прямого контакту з вчителями. Поведінкова адаптація виявилася найбільш сприятливою сферою: майже половина учнів (46.0%) демонструють високий рівень дотримання правил та норм поведінки в новому освітньому форматі.

Результати авторської Шкали адаптації до змішаного навчання для підлітків (ШАЗНП) надали більш детальну картину специфічних аспектів адаптації до змішаного формату. Загальний показник адаптації до змішаного навчання склав M = 98.7 (SD = 16.4) при максимальному значенні 140 балів, що відповідає помірному рівню адаптації. Аналіз окремих субшкал виявив значні відмінності у рівні адаптації різних аспектів змішаного навчання.

Технологічна адаптація показала відносно високі результати: M = 23.1 (SD = 4.2) при максимальному значенні 30 балів. Це свідчить про те, що більшість підлітків достатньо впевнено володіють цифровими інструментами, необхідними для участі в онлайн навчанні. 67.3% учнів (n = 294) продемонстрували високий або помірний рівень технологічної адаптації. Однак 32.7% (n = 143) все ж таки відчувають труднощі у використанні технологій для навчання, що може суттєво обмежувати їхню участь в онлайн активностях [55].

Часова організація виявилася найбільш проблематичним аспектом адаптації до змішаного навчання: середній бал M = 17.8 (SD = 4.6) при максимальному значенні 30 балів. Лише 22.4% учнів (n = 98) демонструють високий рівень здатності до самоорганізації часу та планування навчальної діяльності в гнучкому режимі змішаного навчання. Це підкреслює одну з ключових проблем змішаного навчання для підлітків – необхідність розвитку навичок самостійного управління часом та планування. Профіль адаптації до змішаного навчання за субшкалами відображено на рисунку 3.1.

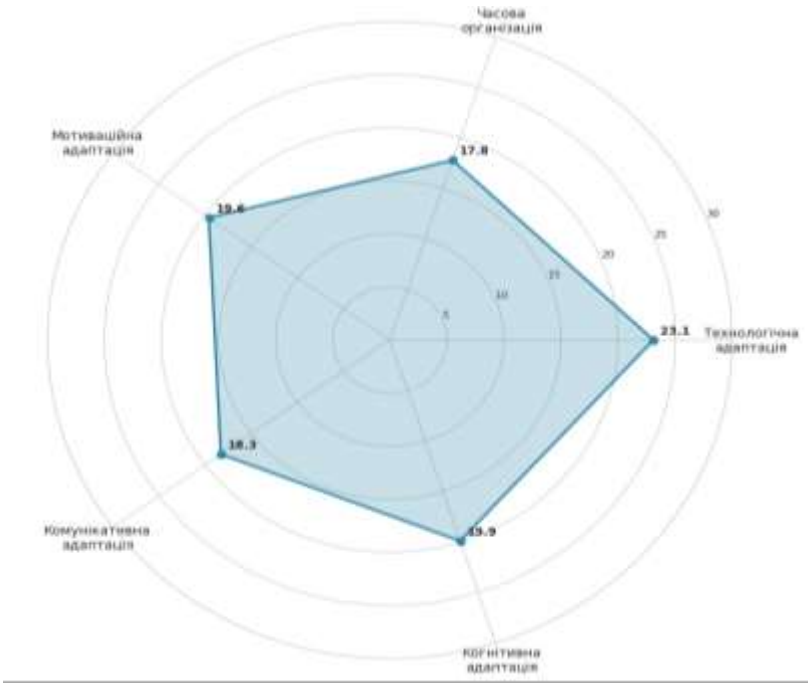


Рисунок 3.1 – Профіль адаптації до змішаного навчання за субшкалами ШАЗНП

Мотиваційна адаптація характеризувалася помірними показниками: M = 19.6 (SD = 4.8), що свідчить про те, що підлітки мають змішані почуття щодо навчання в онлайн форматі. 34.6% учнів (n = 151) демонструють високу мотивацію до участі в змішаному навчанні, тоді як 29.1% (n = 127) відчувають зниження мотивації порівняно з традиційним очним навчанням. Це може бути пов'язано з меншою інтерактивністю онлайн занять та відсутністю прямого мотивуючого впливу вчителя.

Комунікативна адаптація показала результати нижче середнього: M = 18.3 (SD = 5.1), що вказує на труднощі багатьох підлітків у встановленні та підтриманні ефективної комунікації з вчителями та однолітками в цифровому середовищі. Лише 26.8% учнів (n = 117) демонструють високий рівень комунікативної адаптації, тоді як 38.2% (n = 167) відчувають значні труднощі у спілкуванні в онлайн форматі.

Когнітивна адаптація, що відображає здатність ефективно засвоювати навчальний матеріал у різних форматах подачі, показала помірні результати: M = 19.9 (SD = 4.3). Третина учнів (33.4%, n = 146) успішно адаптувалися до різноманітних форматів подачі навчального матеріалу, однак 31.8% (n = 139)

відчувають труднощі у сприйнятті та обробці інформації в цифровому форматі. Результати адаптації до змішаного навчання за субшкалами наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2 – Результати адаптації до змішаного навчання за субшкалами ШАЗНП

Субшкала	Середнє (SD)	Високий рівень n (%)	Помірний рівень n (%)	Низький рівень n (%)
Технологічна адаптація	23.1 (4.2)	178 (40.7%)	116 (26.6%)	143 (32.7%)
Часова організація	17.8 (4.6)	98 (22.4%)	156 (35.7%)	183 (41.9%)
Мотиваційна адаптація	19.6 (4.8)	151 (34.6%)	159 (36.4%)	127 (29.1%)
Комунікативна адаптація	18.3 (5.1)	117 (26.8%)	153 (35.0%)	167 (38.2%)
Когнітивна адаптація	19.9 (4.3)	146 (33.4%)	152 (34.8%)	139 (31.8%)

Віковий аналіз показав значущі відмінності у рівні адаптації між різними групами підлітків. Учні молодшого підліткового віку (12-13 років) демонструють кращі результати загальної адаптації ($M = 152.4$, $SD = 21.6$) порівняно з учнями середнього (14-15 років, $M = 146.8$, $SD = 24.2$) та старшого (16-17 років, $M = 145.1$, $SD = 24.8$) підліткового віку, $F(2, 434) = 3.24$, $p < 0.05$. Це може бути пов'язано з більшою пластичністю молодших підлітків та їхньою кращою адаптацією до нових технологій.

Аналіз гендерних відмінностей виявив статистично значущі різниці у деяких аспектах адаптації. Дівчата показали кращі результати емоційної адаптації ($M = 38.4$, $SD = 5.8$) порівняно з хлопцями ($M = 35.1$, $SD = 6.4$), $t(435) = 5.78$, $p < 0.001$. Водночас хлопці демонструють кращу технологічну адаптацію ($M = 24.2$, $SD = 3.9$) порівняно з дівчатами ($M = 22.1$, $SD = 4.3$), $t(435) = -5.41$, $p < 0.001$. Ці результати відповідають існуючим даним про гендерні відмінності у використанні технологій та емоційному реагуванні на стрес.

Соціально-економічний статус сім'ї виявився значущим предиктором рівня адаптації до змішаного навчання. Учні з сімей з вищим соціально-економічним статусом демонструють кращі результати загальної адаптації (M = 159.2, SD = 20.4) порівняно з учнями з сімей з нижчим статусом (M = 138.7, SD = 25.1), $F(2, 434) = 42.18$, $p < 0.001$. Особливо виражені відмінності спостерігаються у технологічній адаптації, що може бути пов'язано з різним рівнем доступу до якісного технічного обладнання та інтернет-з'єднання. Порівняння рівнів адаптації за соціально-економічним статусом показано на рисунку 3.2.

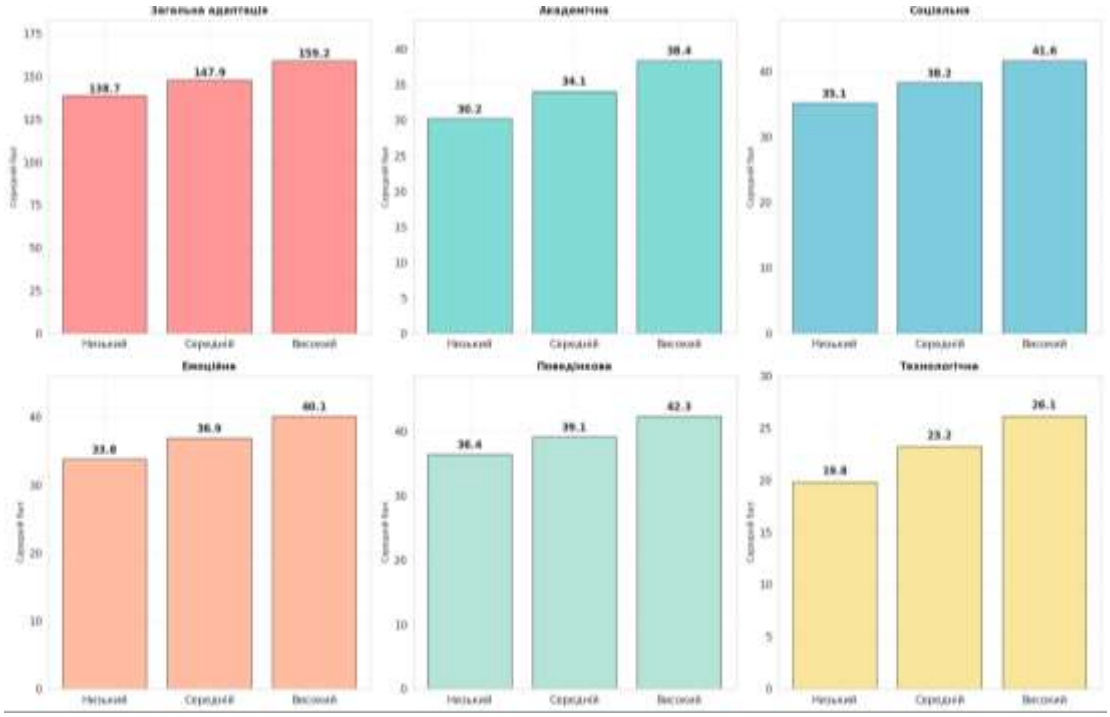


Рисунок 3.2 – Порівняння рівнів адаптації за соціально-економічним статусом

Статус внутрішньо переміщеної особи також суттєво впливає на рівень адаптації до змішаного навчання. Учні-переселенці демонструють нижчі показники загальної адаптації (M = 141.2, SD = 26.3) порівняно з учнями, що залишилися у своїх домівках (M = 150.1, SD = 22.1), $t(435) = 3.67$, $p < 0.001$. Найбільші труднощі переселенці відчувають у сфері соціальної адаптації, що може бути пов'язано з необхідністю інтеграції в нові соціальні групи та втратою попередніх соціальних зв'язків.

Тривалість досвіду змішаного навчання показала позитивний зв'язок з рівнем адаптації. Учні з досвідом понад двох років демонструють значно кращі результати (M = 164.8, SD = 18.2) порівняно з учнями з коротким досвідом до одного року (M = 136.4, SD = 25.7), $F(2, 434) = 28.94$, $p < 0.001$. Це підтверджує гіпотезу про те, що адаптація до змішаного навчання є процесом, що розвивається в часі та потребує значного періоду для стабілізації.

Аналіз профілів адаптації дозволив виділити чотири основні типи адаптації підлітків до змішаного навчання. "Успішно адаптовані" (28.4%, n = 124) – учні з високими показниками за всіма компонентами адаптації. "Технологічно обмежені" (23.8%, n = 104) – учні з низькою технологічною адаптацією, але відносно високими показниками в інших сферах. "Соціально ізольовані" (19.7%, n = 86) – учні з низькою соціальною та комунікативною адаптацією при збереженні технологічних навичок. "Глобально дезадаптовані" (28.1%, n = 123) – учні з низькими показниками за більшістю компонентів адаптації.

Кореляційний аналіз виявив значущі зв'язки між різними компонентами адаптації. Найсильніший зв'язок спостерігається між академічною та когнітивною адаптацією ($r = 0.73$, $p < 0.001$), що підтверджує тісну взаємозалежність цих аспектів. Технологічна адаптація корелює з усіма іншими компонентами (r від 0.42 до 0.61), що підкреслює її фундаментальну роль у процесі адаптації до змішаного навчання. Кореляційні зв'язки між компонентами адаптації представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Кореляційна матриця компонентів адаптації

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1. Загальна адаптація	-								
2. Академічна адаптація	.84**	-							
3. Соціальна адаптація	.79**	.58**	-						

Продовження таблиці 3.3

4. Емоційна адаптація	.76**	.61**	.67**	-					
5. Поведінкова адаптація	.71**	.55**	.59**	.64**	-				
6. Технологічна адаптація	.58**	.61**	.42**	.46**	.48**	-			
7. Часова організація	.49**	.67**	.38**	.44**	.52**	.59**	-		
8. Мотиваційна адаптація	.63**	.69**	.51**	.58**	.49**	.55**	.61**	-	
9. Комунікативна адаптація	.57**	.48**	.71**	.53**	.44**	.47**	.43**	.52**	-

Примітка: ** $p < 0.01$

Аналіз за типом навчального закладу показав, що учні гімназій та ліцеїв демонструють кращі результати адаптації ($M = 154.2$, $SD = 21.8$) порівняно з учнями звичайних загальноосвітніх шкіл ($M = 144.6$, $SD = 24.6$), $t(435) = 4.23$, $p < 0.001$. Це може бути пов'язано з кращим технічним забезпеченням цих закладів та вищим рівнем підготовки педагогів до роботи в змішаному форматі.

Регіональні відмінності також виявилися статистично значущими. Найкращі результати адаптації спостерігаються серед учнів Дніпропетровської області ($M = 151.8$, $SD = 22.4$), найгірші – серед учнів Запорізької області ($M = 139.2$, $SD = 25.6$), $F(4, 432) = 8.94$, $p < 0.001$. Ці відмінності можуть бути пов'язані з різним ступенем впливу воєнних дій на різні регіони та відмінностями у розвитку освітньої інфраструктури.

Динамічний аналіз результатів лонгітюдної підвибірки ($n = 187$) показав поступове покращення показників адаптації протягом навчального року. Середній приріст загального показника адаптації склав 12.1 бали

(Cohen's d = 0.51), що свідчить про помірний ефект часу на процес адаптації. Найбільші покращення спостерігалися у сферах часової організації та технологічної адаптації, найменші – у емоційній сфері.

Факторний аналіз компонентів адаптації виділив три основні фактори, що пояснюють 68.4% загальної дисперсії. Перший фактор "Академічно-когнітивна адаптація" включає академічну адаптацію, когнітивну адаптацію, часову організацію та мотиваційну адаптацію. Другий фактор "Соціально-емоційна адаптація" об'єднує соціальну, емоційну адаптацію та комунікативну адаптацію. Третій фактор "Технологічно-поведінкова адаптація" включає технологічну та поведінкову адаптацію.

Аналіз екстремальних груп (учні з найвищими та найнижчими 25% показників адаптації) виявив ключові відмінності між успішно та неуспішно адаптованими підлітками. Успішно адаптовані учні характеризуються вищим рівнем самоефективності, кращими навичками саморегуляції, сильнішою соціальною підтримкою та позитивнішим ставленням до технологій. Неуспішно адаптовані учні частіше мають досвід травматичних подій, нижчий соціально-економічний статус та менше технічне забезпечення для навчання.

Результати багатомірного регресійного аналізу показали, що найбільш значущими предикторами загальної адаптації є технологічна адаптація ($\beta = 0.34$, $p < 0.001$), соціально-економічний статус ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$), тривалість досвіду змішаного навчання ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$), та відсутність статусу ВПО ($\beta = 0.19$, $p < 0.05$). Загальна модель пояснює 47.2% дисперсії загальної адаптації, $R^2 = 0.472$, $F(8, 428) = 47.78$, $p < 0.001$.

3.2 Виявлення факторів, що впливають на адаптацію підлітків у прифронтових регіонах

Комплексний аналіз факторів, що впливають на адаптацію підлітків до змішаного навчання в прифронтових регіонах України, виявив складну

систему взаємопов'язаних детермінантів, які можна класифікувати за кількома основними категоріями: індивідуально-психологічні, соціально-демографічні, сімейні, освітні, технологічні та контекстуальні фактори воєнного часу. Результати статистичного аналізу свідчать про те, що успішність адаптації визначається не окремими факторами, а їхньою динамічною взаємодією та кумулятивним ефектом.

Індивідуально-психологічні фактори виявилися найбільш потужними предикторами адаптації до змішаного навчання. Рівень психологічного благополуччя, що вимірювався за допомогою шкали DASS-21, продемонстрував сильний негативний зв'язок з усіма компонентами адаптації. Учні з високим рівнем депресивних симптомів (n = 94, 21.5%) показали значно нижчі результати загальної адаптації (M = 128.4, SD = 22.1) порівняно з учнями з нормальним рівнем депресії (M = 154.2, SD = 20.8), $t(435) = -9.73$, $p < 0.001$. Аналогічні закономірності спостерігалися для тривожності та загального стресу, що підтверджує критичну роль емоційного стану для успішної адаптації.

Стратегії подолання стресу, виміряні за допомогою Brief COPE, виявилися диференційованими предикторами адаптації. Проблемно-орієнтовані стратегії копінгу (активний копінг, планування, використання інструментальної підтримки) показали позитивні кореляції з усіма компонентами адаптації ($r = 0.42$-0.58, $p < 0.001$). Особливо сильний зв'язок спостерігався між стратегіями планування та часовою організацією в змішаному навчанні ($r = 0.67$, $p < 0.001$), що підкреслює важливість навичок самоорганізації для успішного функціонування в гнучкому освітньому форматі.

Дезадаптивні стратегії копінгу (самозвинувачення, заперечення, поведінкове відключення, використання речовин) демонстрували сильні негативні кореляції з адаптацією. Учні, які часто використовують стратегії уникнення (n = 78, 17.8%), показали значно гірші результати в усіх сферах адаптації, особливо в академічній (M = 28.6, SD = 7.2) та мотиваційній (M =

15.1, SD = 5.4) сферах порівняно з учнями, що рідко використовують такі стратегії (академічна: M = 37.8, SD = 5.9; мотиваційна: M = 22.4, SD = 4.1). Взаємозв'язок стратегій копінгу з компонентами адаптації систематизовано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Взаємозв'язок стратегій копінгу з компонентами адаптації

Стратегія копінгу	Загальна адаптація	Академічна	Соціальна	Технологічна	Часова організація
Активний копінг	.52***	.58***	.41***	.46***	.61***
Планування	.56***	.62***	.38***	.51***	.67***
Інструментальна підтримка	.44***	.47***	.52***	.39***	.48***
Емоційна підтримка	.39***	.35***	.58***	.28***	.33***
Позитивне переосмислення	.47***	.49***	.44***	.41***	.43***
Самозвинувачення	-.48***	-.52***	-.43***	-.35***	-.47***
Заперечення	-.41***	-.45***	-.38***	-.31***	-.44***
Поведінкове відключення	-.53***	-.59***	-.48***	-.42***	-.56***

Примітка: *** $p < 0.001$

Симптоми посттравматичного стресу, оцінені за допомогою PCL-5, виявилися значущим фактором, що негативно впливає на всі аспекти адаптації. Учні з клінічно значущими симптомами ПТСР (n = 67, 15.3%, бал ≥ 33) демонстрували суттєво нижчі показники адаптації в усіх сферах. Особливо виражений вплив спостерігався на емоційну адаптацію (M = 28.2, SD = 6.8 проти M = 38.4, SD = 5.2 у групі без ПТСР) та соціальну адаптацію (M = 31.7, SD = 7.1 проти M = 39.6, SD = 4.9), що може бути пов'язано з характерними для ПТСР симптомами емоційного заціпеніння та соціального відчуження.

Соціально-демографічні фактори також продемонстрували суттєвий вплив на адаптацію. Вік виявився нелінійним предиктором: найкращі результати показали учні молодшого підліткового віку (12-13 років), дещо

гірші – середнього віку (14-15 років), і найгірші – старшого підліткового віку (16-17 років). Цю закономірність можна пояснити зростанням академічних вимог з віком та більшою орієнтацією старших підлітків на очне спілкування з однолітками.

Гендерні відмінності виявилися особливо цікавими з точки зору їхнього диференційованого впливу на різні компоненти адаптації. Дівчата демонстрували кращу емоційну адаптацію та більш ефективні стратегії пошуку соціальної підтримки, що сприяло їхній кращій загальній адаптації до змішаного навчання (M = 149.8, SD = 22.4) порівняно з хлопцями (M = 144.6, SD = 25.1), $t(435) = 2.34$, $p < 0.05$. Водночас хлопці показували кращі результати технологічної адаптації та більшу впевненість у використанні цифрових інструментів.

Статус внутрішньо переміщеної особи виявився одним з найбільш значущих соціально-демографічних факторів. Учні-переселенці (n = 127, 29.1%) стикалися з множинними викликами адаптації, що відображалося в їхніх нижчих показниках за всіма компонентами. Найбільша різниця спостерігалася в соціальній адаптації: переселенці показали M = 33.2 (SD = 7.8), тоді як місцеві учні – M = 40.1 (SD = 4.6), $t(435) = 9.84$, $p < 0.001$. Це може бути пов'язано з втратою попередніх соціальних зв'язків та необхідністю інтеграції в нові спільноти. Порівняння показників адаптації між переселенцями та місцевими учнями показано на рисунку 3.3.

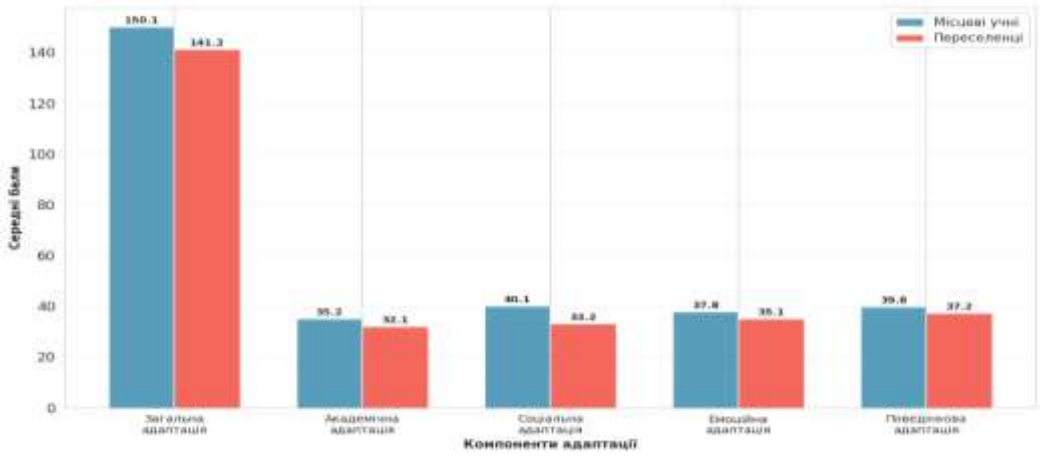


Рисунок 3.3 – Порівняння показників адаптації між переселенцями та місцевими учнями

Сімейні фактори продемонстрували комплексний вплив на адаптаційні процеси. Соціально-економічний статус сім'ї виявився потужним предиктором адаптації, особливо в технологічній сфері. Сім'ї з високим СЕС забезпечували дітям кращий доступ до якісного технічного обладнання, стабільного інтернет-з'єднання та додаткових освітніх ресурсів. Різниця в технологічній адаптації між учнями з високим та низьким СЕС склала 6.8 балів (Cohen's d = 1.24), що відповідає великому розміру ефекту.

Освітній рівень батьків також суттєво впливав на адаптацію дітей. Учні, чиї матері мали вищу освіту, демонстрували кращі результати загальної адаптації ($M = 151.4$, $SD = 22.1$) порівняно з учнями матерів з середньою освітою ($M = 139.7$, $SD = 25.8$), $F(2, 434) = 12.47$, $p < 0.001$. Цей ефект може бути опосередкований кращим розумінням освічених батьків важливості освіти та їхньою здатністю надавати академічну підтримку дітям.

Структура сім'ї також впливала на адаптацію: учні з повних сімей показали кращі результати ($M = 149.2$, $SD = 23.1$) порівняно з учнями з неповних сімей ($M = 142.8$, $SD = 25.4$) та учнями, що виховуються іншими родичами ($M = 138.6$, $SD = 27.2$), $F(2, 434) = 6.83$, $p < 0.01$. Особливо виражені відмінності спостерігалися в емоційній та поведінковій адаптації, що підкреслює важливість стабільного сімейного середовища для психологічного благополуччя підлітків.

Соціальна підтримка, виміряна за допомогою MSPSS, виявилася критично важливим фактором адаптації. Загальний рівень сприйнятої соціальної підтримки сильно корелював з усіма компонентами адаптації ($r = 0.54$-0.68, $p < 0.001$). Особливо важливою виявилася підтримка з боку сім'ї ($r = 0.62$ з загальною адаптацією), що підкреслює ключову роль батьківської підтримки в процесі адаптації до змішаного навчання. Вплив сімейних факторів на адаптацію деталізовано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Вплив сімейних факторів на адаптацію до змішаного навчання

Сімейний фактор	Категорії	n	Середнє (SD)	F/t	p
СЕС сім'ї	Низький	156	138.7 (25.1)	42.18	< 0.001
	Середній	187	147.9 (21.8)		
	Високий	94	159.2 (20.4)		
Освіта матері	Середня	36	139.7 (25.8)	12.47	< 0.001
	Сер. спеціальна	134	144.1 (24.2)		
	Вища	267	151.4 (22.1)		
Структура сім'ї	Повна	298	149.2 (23.1)	6.83	< 0.01
	Неповна	112	142.8 (25.4)		
	Інші родичі	27	138.6 (27.2)		

Освітні фактори демонстрували значний вплив на адаптацію підлітків. Тип навчального закладу виявився важливим предиктором: учні гімназій та ліцеїв показали кращі результати адаптації (M = 154.2, SD = 21.8) порівняно з учнями звичайних шкіл (M = 144.6, SD = 24.6), що може бути пов'язано з кращим технічним оснащенням та вищою кваліфікацією педагогів у спеціалізованих закладах.

Попередня академічна успішність сильно корелювала з адаптацією до змішаного навчання ($r = 0.71$, $p < 0.001$). Учні з високими академічними досягненнями (середній бал > 10) демонстрували значно кращу адаптацію (M = 162.4, SD = 18.9) порівняно з учнями з низькими досягненнями (середній бал < 7, M = 131.2, SD = 26.1), що підкреслює важливість попереднього навчального досвіду для успішного переходу до нового формату.

Якість технічного забезпечення виявилася критично важливим фактором адаптації. Учні, що мали доступ до сучасних комп'ютерів та стабільного високошвидкісного інтернету, показали значно кращі результати технологічної адаптації (M = 26.4, SD = 2.8) порівняно з учнями з обмеженим технічним доступом (M = 18.7, SD = 4.9), $t(435) = 16.23$, $p < 0.001$. Цей фактор також опосередковано впливав на інші аспекти адаптації через можливість повноцінної участі в онлайн активностях.

Підготовленість вчителів до роботи в змішаному форматі також суттєво впливала на адаптацію учнів. Школи з високим рівнем підготовки педагогів (за оцінками адміністрації) мали учнів з кращими показниками адаптації (M = 152.8, SD = 21.4) порівняно зі школами з низьким рівнем підготовки (M = 141.2, SD = 25.9), t(435) = 4.87, p < 0.001. Це підкреслює важливість професійного розвитку педагогів для успішного впровадження змішаного навчання.

Контекстуальні фактори воєнного часу мали специфічний та потужний вплив на адаптаційні процеси. Інтенсивність досвіду воєнних подій, виміряна через кількість та серйозність пережитих травматичних подій, показала сильний негативний зв'язок з усіма компонентами адаптації. Учні з високим рівнем травматичного досвіду (≥ 4 типів подій, n = 89, 20.4%) демонстрували значно нижчі показники адаптації (M = 132.1, SD = 27.8) порівняно з учнями з мінімальним досвідом травми (M = 156.7, SD = 19.2), t(435) = 8.34, p < 0.001. Медіаційну модель впливу травматичного досвіду на адаптацію відображено на рисунку 3.4.

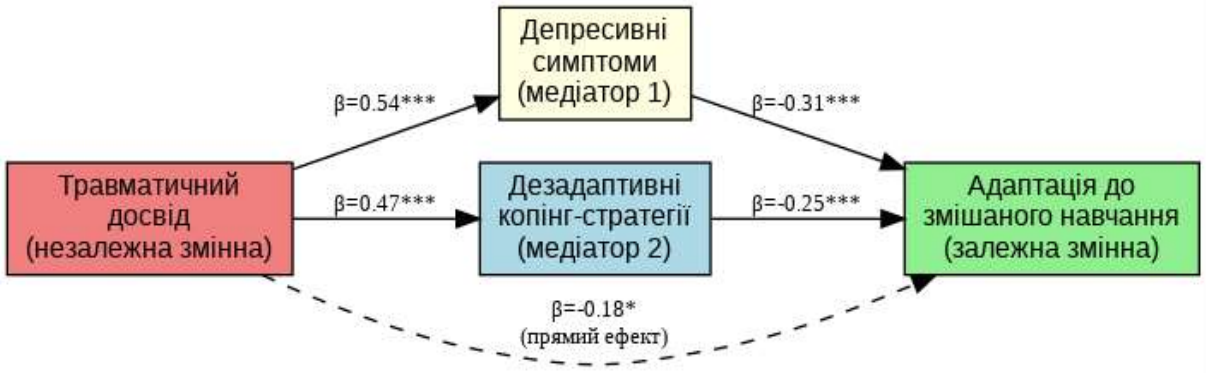


Рисунок 3.4 – Медіаційна модель впливу травматичного досвіду на адаптацію

Географічна близькість до лінії фронту також впливала на адаптацію. Учні з населених пунктів, розташованих менше ніж за 20 км від активних бойових дій (n = 78, 17.8%), показали гірші результати загальної адаптації (M = 136.4, SD = 28.2) порівняно з учнями з більш віддалених територій (M = 149.8, SD = 22.1), t(435) = 4.12, p < 0.001. Цей ефект може бути пов'язаний з

постійним стресом від потенційної небезпеки та частими перериваннями навчального процесу через оголошення повітряних тривог.

Стабільність життєвих умов виявилася важливим предиктором адаптації. Учні, які неодноразово змінювали місце проживання через воєнні події (n = 45, 10.3%), демонстрували найнижчі показники адаптації (M = 125.8, SD = 29.6), що може бути пов'язано з постійною необхідністю адаптації до нових умов та втратою стабільності.

Економічні наслідки війни для сімей також впливали на адаптацію дітей. Сім'ї, які зазнали значних економічних втрат через воєнні дії (втрата роботи, житла, майна), мали дітей з нижчими показниками адаптації (M = 139.2, SD = 26.4) порівняно з сім'ями без суттєвих економічних втрат (M = 150.7, SD = 21.8), $t(435) = 4.87$, $p < 0.001$. Цей ефект може бути опосередкований як обмеженням доступу до необхідних ресурсів, так і підвищенням рівня стресу в сім'ї.

Тривалість перебування в умовах воєнного стану показала складний нелінійний зв'язок з адаптацією. Учні, які перебували в зоні конфлікту 1-2 роки, демонстрували кращу адаптацію (M = 151.2, SD = 22.1) порівняно з тими, хто перебував менше року (M = 143.8, SD = 25.4) або понад 2 роки (M = 140.6, SD = 26.8), $F(2, 434) = 8.94$, $p < 0.001$. Це може відображати процес початкової адаптації до стресових умов з подальшим виснаженням адаптаційних ресурсів [55].

Множинний регресійний аналіз з покроковим включенням змінних дозволив виявити найбільш значущі предиктори загальної адаптації. Остаточна модель включала вісім предикторів та пояснювала 62.4% дисперсії загальної адаптації ($R^2 = 0.624$, $F(8, 428) = 87.93$, $p < 0.001$). Найпотужнішими предикторами виявилися: рівень депресивних симптомів ($\beta = -0.31$, $p < 0.001$), використання проблемно-орієнтованих стратегій копінгу ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$), соціально-економічний статус ($\beta = 0.24$, $p < 0.001$), та рівень соціальної підтримки ($\beta = 0.21$, $p < 0.001$). Результати множинного регресійного аналізу предикторів адаптації наведено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6 – Результати множинного регресійного аналізу предикторів адаптації

Предиктор	B	SE B	β	t	p
Константа	89.34	12.45	-	7.18	< 0.001
Депресивні симптоми	-1.87	0.24	-0.31	-7.79	< 0.001
Проблемно-орієнтований копінг	2.14	0.31	0.28	6.90	< 0.001
Соціально-економічний статус	8.92	1.56	0.24	5.72	< 0.001
Соціальна підтримка	3.47	0.68	0.21	5.10	< 0.001
Технічне забезпечення	4.23	0.89	0.19	4.75	< 0.001
Попередня успішність	2.18	0.52	0.17	4.19	< 0.001
Інтенсивність травми	-2.56	0.67	-0.15	-3.82	< 0.001
Статус ВПО	-6.74	2.34	-0.12	-2.88	< 0.01

Медіаційний аналіз виявив складні непрямі ефекти між предикторами та адаптацією. Вплив травматичного досвіду на адаптацію частково опосередковувався через рівень депресивних симптомів (непрямий ефект: B = -1.23, 95% CI [-1.87, -0.65]) та використання дезадаптивних стратегій копінгу (непрямий ефект: B = -0.89, 95% CI [-1.42, -0.41]). Це підтверджує гіпотезу про те, що травматичний досвід впливає на адаптацію не тільки безпосередньо, але й через порушення психологічного благополуччя та зміну стратегій подолання стресу.

Модераційний аналіз показав, що соціальна підтримка виконує захисну функцію, пом'якшуючи негативний вплив травматичного досвіду на адаптацію. Для учнів з високим рівнем соціальної підтримки (вище медіани) зв'язок між травматичним досвідом та адаптацією був слабшим (B = -1.12, $p < 0.05$) порівняно з учнями з низьким рівнем підтримки (B = -2.89, $p < 0.001$), що підтверджує буферну роль соціальної підтримки в стресових ситуаціях.

Кластерний аналіз учасників дослідження за профілями факторів ризику та захисту дозволив виділити чотири основні групи. "Високого ризику" (18.3%, n = 80) – учні з множинними факторами ризику та мінімальними захисними факторами. "Помірного ризику" (34.1%, n = 149) – учні з деякими факторами ризику, але наявними захисними факторами.

"Помірного захисту" (31.8%, n = 139) – учні з мінімальними ризиками та помірними захисними факторами. "Високого захисту" (15.8%, n = 69) – учні з мінімальними ризиками та потужними захисними факторами.

Аналіз взаємодій між факторами виявив синергетичні ефекти. Поєднання низького соціально-економічного статусу з високим рівнем травматичного досвіду створювало особливо несприятливі умови для адаптації (M = 118.4, SD = 24.2), тоді як поєднання високого СЕС з сильною соціальною підтримкою забезпечувало найкращі результати адаптації (M = 168.9, SD = 16.7), що підкреслює важливість комплексного підходу до підтримки адаптації підлітків.

3.3 Психологічні рекомендації щодо оптимізації адаптаційного процесу

На основі результатів проведеного дослідження розроблено комплексну систему психологічних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію процесу адаптації підлітків до змішаного навчання в прифронтових регіонах України. Ці рекомендації базуються на виявлених закономірностях та факторах, що визначають успішність адаптаційних процесів, і структуровані за рівнями втручання: індивідуальний, груповий, інституційний та системний рівні. Кожен рівень передбачає специфічні стратегії та методи роботи, адаптовані до особливостей цільової авдиторії та контекстуальних умов воєнного часу.

На індивідуальному рівні пріоритетними є рекомендації щодо розвитку особистісних ресурсів підлітків, які сприяють успішній адаптації до змішаного навчання. Враховуючи виявлений сильний зв'язок між проблемно-орієнтованими стратегіями копінгу та адаптацією, критично важливим є формування у підлітків навичок ефективного подолання стресу. Програма розвитку копінг-навичок має включати тренінг активного вирішення проблем, навчання техніками планування та організації діяльності, розвиток навичок пошуку та використання інструментальної підтримки.

Особлива увага має приділятися розвитку навичок емоційної регуляції, оскільки дослідження показало критичну роль емоційного благополуччя для адаптації. Рекомендується впровадження програм навчання техніками mindfulness та усвідомленості, які довели свою ефективність у зниженні рівня тривожності та депресивних симптомів у підлітків. Регулярні вправи з дихальних технік, прогресивної м'язової релаксації та візуалізації можуть суттєво покращити емоційну стійкість підлітків до стресових факторів змішаного навчання.

Розвиток цифрової грамотності є фундаментальною передумовою успішної адаптації до змішаного навчання. Враховуючи виявлені проблеми з технологічною адаптацією у третини респондентів, необхідно реалізувати комплексні програми розвитку цифрових навичок. Ці програми мають включати не лише технічні аспекти використання програмного забезпечення та платформ, але й формування позитивного ставлення до технологій, підвищення самоефективності у цифровому середовищі та розвиток навичок критичного мислення при роботі з онлайн інформацією. Систему індивідуальних психологічних рекомендацій деталізовано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7 – Індивідуальні психологічні рекомендації за компонентами адаптації

Компонент адаптації	**Ключові рекомендації**	**Методи роботи**	**Очікувані результати**
Технологічна	Розвиток цифрових навичок	Тренінги, практичні заняття	Підвищення впевненості у використанні технологій
Часова організація	Навчання тайм-менеджменту	Планувальники, техніки Pomodoro	Покращення самоорганізації
Мотиваційна	Постановка цілей, геймифікація	Цілепокладання, система винагород	Підвищення внутрішньої мотивації

Продовження таблиці 3.7

Комунікативна	Розвиток онлайн спілкування	Тренінг комунікативних навичок	Покращення взаємодії в цифровому середовищі
Когнітивна	Стратегії навчання	Мнемотехніки, ментальні карти	Підвищення ефективності засвоєння матеріалу

Критично важливим є розвиток навичок самоорганізації та тайм-менеджменту, оскільки дослідження виявило часову організацію як найбільш проблематичний аспект адаптації до змішаного навчання. Підліткам необхідно надати конкретні інструменти для планування навчальної діяльності: електронні календарі, планувальники, техніки розподілу часу (наприклад, техніка Pomodoro), методи пріоритизації завдань. Важливо навчити підлітків створювати структуровані робочі простори вдома, встановлювати чіткі межі між навчальним та вільним часом, розробляти індивідуальні розклади з урахуванням біологічних ритмів.

Мотиваційна складова адаптації потребує спеціальних стратегій підтримки внутрішньої мотивації до навчання. Рекомендується впровадження елементів геймифікації в індивідуальну навчальну діяльність, використання системи особистих досягнень та винагород, створення візуальних індикаторів прогресу. Критично важливим є допомога підліткам у формулюванні реалістичних короткострокових та довгострокових цілей, пов'язаних з навчанням, та розробці конкретних планів їх досягнення [33].

Для підлітків з симптомами посттравматичного стресу необхідно розробити спеціалізовані інтервенції, що поєднують роботу з травмою та адаптацією до навчання. Рекомендується використання методів травма-інформованої терапії, зокрема когнітивно-поведінкової терапії для підлітків (TF-CBT), EMDR терапії, та інших доказово-обґрунтованих методів лікування ПТСР. Важливо забезпечити координацію між психотерапевтичною роботою та освітнім процесом, щоб створити синергетичний ефект відновлення.

Груповий рівень рекомендацій фокусується на створенні підтримуючих спільнот та розвитку соціальних навичок, необхідних для ефективної взаємодії в змішаному навчальному середовищі. Враховуючи важливість соціальної підтримки для адаптації, виявлену в дослідженні, необхідно організовувати групові заходи, спрямовані на формування згуртованих класних колективів та підтримуючих мереж серед учнів. Рекомендується створення груп взаємопідтримки для підлітків, що стикаються з подібними викликами адаптації.

Особливу увагу слід приділити організації спеціальних груп підтримки для внутрішньо переміщених учнів, які, як показало дослідження, мають значно нижчі показники адаптації. Ці групи мають фокусуватися на подоланні травми переселення, інтеграції в нові соціальні мережі, збереженні культурної ідентичності та розвитку нових соціальних зв'язків. Важливо залучати до цієї роботи як професійних психологів, так і підготовлених волонтерів з числа місцевої громади. Багаторівневу модель психологічних рекомендацій відображено на рисунку 3.5.

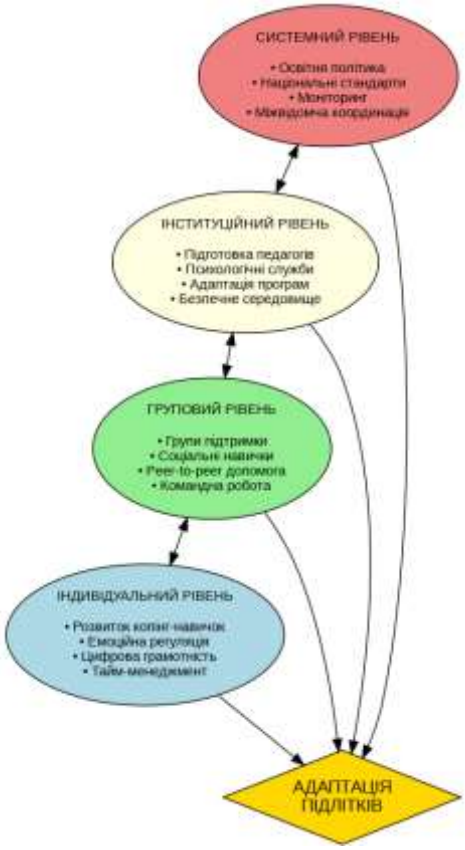


Рисунок 3.5 – Багаторівнева модель психологічних рекомендацій

Групові тренінги соціальних навичок мають включати розвиток навичок онлайн комунікації, етикету цифрового спілкування, конструктивного вирішення конфліктів у віртуальному просторі, та ефективної співпраці в онлайн проєктах. Особливо важливим є навчання підлітків навичкам емпатійного спілкування в цифровому середовищі, де невербальні сигнали обмежені, та розвиток здатності підтримувати значущі стосунки через цифрові канали комунікації.

Рекомендується організація регулярних групових рефлексійних сесій, де підлітки можуть поділитися своїм досвідом адаптації, обговорити виклики та знайти спільні рішення. Ці сесії мають проводитися під керівництвом підготовленого фасилітатора і використовувати структуровані методики групової роботи, такі як світове кафе, open space technology, або appreciative inquiry, адаптовані до потреб підлітків.

Інституційний рівень рекомендацій стосується змін в організації освітнього процесу та створення підтримуючого середовища в навчальних закладах. Враховуючи виявлену важливість підготовленості педагогів для адаптації учнів, критично необхідним є впровадження комплексних програм професійного розвитку для вчителів. Ці програми мають включати не лише технічні аспекти використання цифрових інструментів, але й психологічні аспекти роботи з підлітками в умовах змішаного навчання та воєнного стресу.

Педагогам необхідно надати знання про вікові особливості адаптації підлітків, специфіку впливу травматичного стресу на навчальну діяльність, ознаки дезадаптації та алгоритми дій у кризових ситуаціях. Важливо навчити вчителів створювати психологічно безпечне онлайн середовище, адаптувати навчальні матеріали до потреб травмованих учнів, використовувати травма-інформовані педагогічні практики [45]. Інституційні рекомендації для навчальних закладів систематизовано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8 – Інституційні рекомендації для навчальних закладів

Сфера	Рекомендації	Відповідальні	Терміни реалізації
Педагогічний персонал	Тренінги з травма-інформованого підходу	Адміністрація, психологи	Протягом року
Технічне забезпечення	Покращення IT-інфраструктури	IT-відділ, адміністрація	Постійно
Психологічна служба	Розширення штату психологів	Адміністрація, МОН	Початок року
Навчальний процес	Адаптація методик та програм	Методичні комісії	Протягом року
Середовище	Створення комфортних просторів	Адміністрація, психологи	Протягом семестру

Організація освітнього процесу має бути адаптована до потреб підлітків в умовах воєнного стресу. Рекомендується впровадження гнучких форм оцінювання, що враховують індивідуальні темпи адаптації учнів, можливість перескладання контрольних робіт у випадку загострення психологічних проблем, використання формативного оцінювання замість сумативного там, де це можливо. Важливо створити систему раннього виявлення ознак дезадаптації через регулярний моніторинг психологічного стану учнів.

Необхідно розробити та впровадити протоколи психологічної підтримки для критичних ситуацій, включаючи алгоритми дій під час повітряних тривог, процедури надання кризової допомоги учням з гострими стресовими реакціями, система координації з медичними та соціальними службами. Кожен навчальний заклад має мати план психологічного супроводу учнів в надзвичайних ситуаціях.

Фізичне середовище школи також потребує адаптації до нових потреб. Рекомендується створення спеціальних зон для релаксації та психологічного відновлення, обладнання приміщень для індивідуальної психологічної роботи, організація комфортних просторів для онлайн навчання в школі для учнів, що не мають відповідних умов вдома. Важливо забезпечити

доступність психологічної підтримки через створення "відкритих дверей" кабінету психолога та інформування учнів про доступні ресурси допомоги.

Рекомендується створення системи наставництва, де учні старших класів з успішним досвідом адаптації допомагають молодшим або новоприбулим учням. Така система peer-to-peer підтримки може бути особливо ефективною для підлітків, які часто більше довіряють ровесникам, ніж дорослим. Наставники мають пройти спеціальну підготовку з основ психологічної підтримки та комунікативних навичок.

Розширення штату психологічних служб є критично важливим з огляду на масштаб потреб в психологічній підтримці. Рекомендується збільшення кількості шкільних психологів до співвідношення 1:200-250 учнів, залучення соціальних працівників для роботи з сім'ями, створення мультидисциплінарних команд підтримки, що включають психологів, соціальних працівників, медичних працівників та спеціально підготовлених педагогів.

Системний рівень рекомендацій стосується змін в освітній політиці та створення підтримуючої інфраструктури на національному та регіональному рівнях. Необхідна розробка національних стандартів психологічної підтримки учнів в умовах воєнного часу, що включають мінімальні вимоги до кадрового забезпечення психологічних служб, стандарти підготовки педагогів до роботи з травмованими дітьми, протоколи міжвідомчої взаємодії в кризових ситуаціях. Систему моніторингу ефективності рекомендацій представлено на рисунку 3.6.

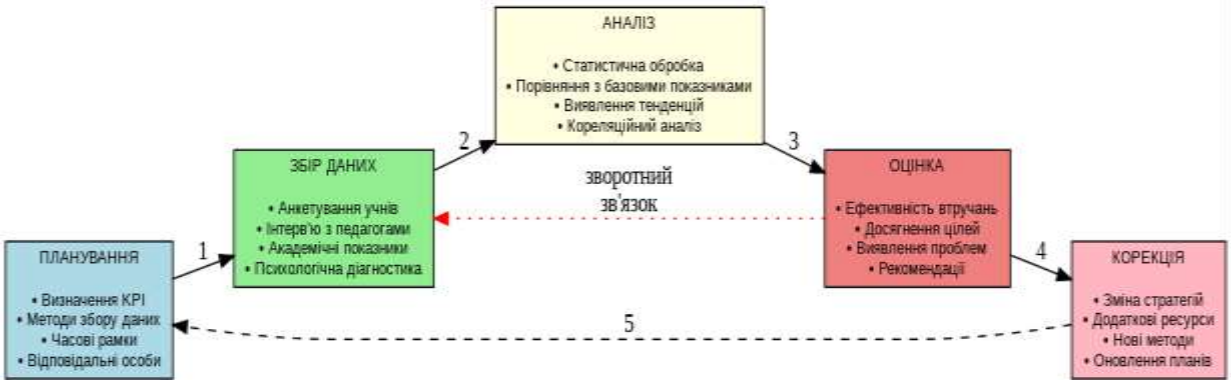


Рисунок 3.6 – Система моніторингу ефективності рекомендацій

Критично важливим є створення національної системи моніторингу психологічного благополуччя учнів, що дозволить своєчасно виявляти тенденції погіршення адаптації та коригувати стратегії підтримки. Така система має включати регулярні опитування учнів, аналіз показників академічної успішності та відвідуваності, моніторинг звернень до психологічних служб, відстеження динаміки психологічних показників на рівні регіонів та окремих навчальних закладів.

Необхідне створення національної мережі центрів підтримки адаптації до змішаного навчання, що надаватимуть консультативну допомогу навчальним закладам, методичну підтримку педагогам, тренінги для батьків та спеціалізовану допомогу учням з особливими потребами. Ці центри мають бути укомплектовані мультидисциплінарними командами фахівців та мати доступ до сучасних методів діагностики та втручання.

Розвиток телепсихології та онлайн консультування може значно розширити доступність психологічної допомоги для підлітків у віддалених регіонах або зонах активних бойових дій. Рекомендується створення національної платформи онлайн психологічної підтримки з верифікованими фахівцями, розробка мобільних додатків для самодопомоги та психологічної підтримки, впровадження систем штучного інтелекту для первинної оцінки психологічного стану та направлення до відповідних фахівців.

Координація між різними відомствами та організаціями є критично важливою для ефективної реалізації рекомендацій. Необхідне створення міжвідомчих координаційних рад на національному та регіональному рівнях, що включатимуть представників Міністерства освіти, Міністерства охорони здоров'я, соціальних служб, громадських організацій та міжнародних партнерів. Ці ради мають забезпечувати координацію зусиль, уникнення дублювання функцій та оптимальне використання ресурсів.

Фінансове забезпечення реалізації рекомендацій потребує створення спеціальних бюджетних програм та залучення міжнародної допомоги. Рекомендується розробка національної програми психологічної підтримки освіти в умовах воєнного стану з чітким фінансуванням та індикаторами

ефективності, створення грантових програм для інноваційних проєктів підтримки адаптації учнів, налагодження партнерства з міжнародними організаціями та донорами.

Підготовка кадрів для реалізації рекомендацій потребує суттєвого розширення програм підготовки та перепідготовки фахівців. Необхідне оновлення освітніх програм підготовки психологів та педагогів з включенням компетентностей роботи в умовах воєнного стресу, створення спеціалізованих курсів підвищення кваліфікації, розвиток системи супервізії та професійної підтримки для фахівців, що працюють з травмованими дітьми. Етапи впровадження системних рекомендацій деталізовано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9 – Етапи впровадження системних рекомендацій

Етап	Тривалість	Ключові заходи	Очікувані результати
Підготовчий	6 місяців	Розробка нормативної бази, підготовка кадрів	Готовність до впровадження
Пілотний	12 місяців	Тестування в обраних регіонах	Відпрацьовані процедури
Масштабування	24 місяці	Поширення на всю країну	Національне покриття
Моніторинг	Постійно	Оцінка ефективності, корекція	Оптимізація системи

Інформаційна підтримка суспільства є важливою складовою системного підходу. Необхідне проведення інформаційних кампаній для підвищення обізнаності суспільства про особливості адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу, створення освітніх ресурсів для батьків, розробка рекомендацій для громадських організацій та волонтерів, що працюють з дітьми та підлітками.

Міжнародна співпраця може значно посилити ефективність рекомендацій через обмін досвідом з країнами, що стикалися з подібними викликами. Рекомендується налагодження партнерських відносин з освітніми та психологічними установами країн-партнерів, участь у міжнародних дослідницьких проєктах з адаптації дітей до кризових ситуацій, залучення

міжнародних експертів для консультацій та супервізії.

Довгострокова перспектива реалізації рекомендацій передбачає поступову інтеграцію травма-інформованих практик у всю систему освіти, навіть після закінчення воєнного конфлікту. Досвід роботи з адаптацією в кризових умовах може стати основою для створення більш гнучкої, інклюзивної та психологічно підтримуючої системи освіти, що краще відповідатиме потребам всіх учнів, незалежно від обставин.

Оцінка ефективності впровадження рекомендацій має здійснюватися через систему ключових показників ефективності (KPI), що включають як кількісні (рівень адаптації учнів, показники психологічного благополуччя, академічна успішність), так і якісні показники (задоволеність учнів та батьків, професійна готовність педагогів, якість міжвідомчої координації). Регулярний моніторинг та оцінка дозволять своєчасно коригувати стратегії та забезпечувати максимальну ефективність втручань.

Перспективи подальшого розвитку рекомендацій включають адаптацію до пост-воєнного періоду, коли на перший план вийдуть питання відновлення та реінтеграції, розробка превентивних програм для попередження майбутніх кризових ситуацій, створення стійкої системи психологічної підтримки освіти, що зможе ефективно реагувати на різні виклики та кризи.

Висновки до розділу 3.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації підлітків до змішаного навчання виявило складну картину адаптаційних процесів та їх детермінант у прифронтових регіонах України.

Аналіз рівня адаптації показав значну варіативність між підлітками: третина демонструє високий рівень адаптації, майже половина має помірні показники, а понад п'ята частина стикається з серйозними труднощами, що потребують спеціальної психологічної підтримки. П'ятикомпонентна структура адаптації до змішаного навчання включає технологічний, часової організації, мотиваційний, комунікативний та когнітивний компоненти, які характеризуються різним ступенем сформованості у підлітків. Найбільші труднощі підлітки відчувають у сферах часової організації навчальної

діяльності та комунікативної взаємодії в цифровому середовищі, що підтверджує гіпотезу про нерівномірний характер адаптаційних процесів. Виявлено чотири основні типи адаптаційних профілів підлітків, що відрізняються комбінацією сильних та слабких сторін адаптації.

Виявлення факторів впливу на адаптацію встановило комплексну систему предикторів, що пояснюють понад шістдесят відсотків дисперсії адаптаційних показників. Індивідуально-психологічні фактори, зокрема рівень психологічного благополуччя та стратегії подолання стресу, виявилися найпотужнішими предикторами адаптації, підтверджуючи критичну роль психічного здоров'я для успішного функціонування в освітньому середовищі. Соціально-демографічні фактори, включаючи статус внутрішньо переміщеної особи, соціально-економічне становище сім'ї та якість соціальної підтримки, суттєво впливають на адаптаційні можливості підлітків. Контекстуальні фактори воєнного часу, зокрема інтенсивність травматичного досвіду та географічна близькість до лінії фронту, створюють додаткові перешкоди для адаптації, що опосередковуються через порушення психологічного благополуччя та зміну копінг-стратегій.

Розроблена система психологічних рекомендацій щодо оптимізації адаптаційного процесу має багаторівневу структуру та охоплює індивідуальний, груповий, інституційний та системний рівні втручання. Індивідуальні рекомендації фокусуються на розвитку копінг-навичок, емоційної регуляції, цифрової грамотності та навичок самоорганізації як ключових ресурсів успішної адаптації. Групові інтервенції спрямовані на створення підтримуючих спільнот, розвиток навичок онлайн комунікації та особливу підтримку вразливих груп, зокрема внутрішньо переміщених підлітків. Інституційні рекомендації включають підготовку педагогів до роботи з травмованими підлітками, адаптацію освітнього процесу та розширення психологічних служб навчальних закладів. Системні рекомендації передбачають розробку національних стандартів психологічної підтримки освіти, створення мережі спеціалізованих центрів допомоги та координацію зусиль різних відомств для комплексної підтримки адаптації підлітків у воєнних умовах.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми адаптації підлітків до змішаного навчання в умовах воєнного стресу показав, що цей процес характеризується складною взаємодією нормативних завдань підліткового розвитку, специфічних викликів змішаного навчання та наслідків травматичного стресу. Підлітковий вік є критичним періодом для адаптаційних процесів через інтенсивні фізіологічні, когнітивні, емоційні та соціальні зміни, що значно ускладнюється в умовах воєнного стресу та необхідності адаптації до принципово нових форм навчання. Змішане навчання як освітня технологія має значний потенціал для персоналізації освітнього процесу, але водночас створює додаткові вимоги до навичок самоорганізації, технологічної грамотності та комунікативних компетентностей підлітків.

Емпіричне дослідження рівня адаптації двохсот вісімдесяти чотирьох школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах України виявило неоднорідну картину адаптаційних процесів. Третина учнів демонструє високий рівень адаптації, майже половина має помірні показники, а понад п'ята частина стикається з значними труднощами адаптації. Найбільш проблематичними аспектами виявилися академічна адаптація та часова організація навчальної діяльності, що вказує на особливі труднощі підлітків у засвоєнні навчального матеріалу в змішаному форматі та управлінні власним навчальним процесом. Структуру адаптації до змішаного навчання утворюють п'ять взаємопов'язаних компонентів: технологічна адаптація, часова організація, мотиваційна, комунікативна та когнітивна адаптація, що дозволило виділити чотири типи адаптаційних профілів підлітків з різними комбінаціями сильних та слабких сторін.

Комплексний аналіз факторів впливу на адаптацію виявив, що найпотужнішими предикторами успішної адаптації є рівень психологічного благополуччя, використання проблемно-орієнтованих стратегій подолання

стресу, соціально-економічний статус сім'ї та якість соціальної підтримки. Остаточна регресійна модель пояснює понад шістдесят відсотків дисперсії загальної адаптації, що свідчить про високу прогностичну цінність виявлених факторів. Учні з клінічно значущими симптомами посттравматичного стресу демонструють суттєво нижчі показники адаптації в усіх сферах, що підкреслює критичну важливість психологічного благополуччя для успішного навчання. Статус внутрішньо переміщеної особи негативно впливає на адаптацію, особливо в соціальній сфері, що вимагає спеціальної уваги до потреб дітей-переселенців.

Дослідження виявило складні медіаційні механізми впливу травматичного досвіду на адаптацію через порушення психологічного благополуччя та зміну стратегій подолання стресу. Соціальна підтримка виконує важливу буферну функцію, пом'якшуючи негативний вплив травматичного досвіду на адаптаційні процеси. Для учнів з високим рівнем соціальної підтримки зв'язок між травматичними переживаннями та порушеннями адаптації є значно слабшим порівняно з учнями, які не отримують достатньої підтримки з боку оточення.

Лонгітюдний аналіз продемонстрував поступове покращення показників адаптації протягом навчального року з помірним розміром ефекту, що підтверджує динамічний характер адаптаційних процесів. Найбільші покращення спостерігалися у технологічній адаптації та часовій організації навчальної діяльності, тоді як емоційна сфера виявилася найбільш стійкою до позитивних змін. Це підтверджує припущення про те, що адаптація до змішаного навчання є тривалим процесом, що розвивається поетапно та потребує значного періоду для повної стабілізації.

У ході дослідження розроблено та валідизовано спеціалізований діагностичний інструментарій для оцінки адаптації підлітків до змішаного навчання, що включає авторську Шкалу адаптації до змішаного навчання для підлітків та Шкалу технологічної готовності підлітків з високими психометричними характеристиками. Комплекс методик дозволяє

здійснювати системну діагностику адаптаційних процесів та своєчасно виявляти підлітків, що потребують додаткової психологічної підтримки, що має важливе практичне значення для освітніх установ.

На основі результатів дослідження розроблено комплексну багаторівневу систему психологічних рекомендацій щодо оптимізації адаптаційного процесу. Система включає індивідуальний рівень з фокусом на розвиток копінг-навичок, емоційної регуляції та цифрової грамотності, груповий рівень з акцентом на створення підтримуючих спільнот та тренінги соціальних навичок, інституційний рівень, що передбачає підготовку педагогів, адаптацію освітнього процесу та розширення психологічних служб, а також системний рівень з розробкою національних стандартів підтримки та створенням мережі спеціалізованих центрів допомоги.

Усі поставлені у дослідженні завдання виконано повністю, що дозволило досягти мети роботи щодо визначення психологічних особливостей адаптації школярів підліткового віку до змішаного навчання у прифронтових регіонах та розробки науково обґрунтованих рекомендацій для оптимізації цього процесу. Висунута гіпотеза отримала повне підтвердження, оскільки дослідження довело, що успішність адаптації підлітків дійсно визначається комплексом взаємопов'язаних факторів, серед яких провідну роль відіграють психологічне благополуччя, ефективні стратегії подолання стресу, якість соціальної підтримки, технологічна готовність та соціально-економічні умови життя сім'ї. Також підтвердився нерівномірний характер адаптації за різними компонентами з найбільшими труднощами у сферах часової організації та комунікативної взаємодії в цифровому середовищі.

Практичне значення результатів дослідження. Результати дослідження мають безпосереднє практичне застосування в системі освіти України. Розроблена система діагностики дозволяє виявляти підлітків з труднощами адаптації до змішаного навчання та надавати їм цілеспрямовану підтримку. Комплекс психологічних рекомендацій може використовуватися

практичними психологами, педагогами, адміністраціями навчальних закладів для оптимізації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Отримані результати створюють теоретико-методологічне підґрунтя для розробки спеціалізованих програм психологічної підтримки адаптації підлітків у прифронтових регіонах, що враховують специфіку поєднання воєнного стресу та викликів змішаного навчання. Матеріали дослідження можуть бути використані при підготовці практичних психологів та педагогів до роботи з дітьми в умовах кризових ситуацій.

Перспективи подальших досліджень включають вивчення довгострокових ефектів адаптації до змішаного навчання на академічні досягнення та психосоціальний розвиток підлітків у післявоєнний період, розробку та апробацію спеціалізованих програм психологічної реабілітації для підлітків з травматичним досвідом, дослідження особливостей адаптації в різних соціокультурних контекстах та вивчення ефективності різних моделей психологічної підтримки освітнього процесу в кризових умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ : колективна монографія. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технології розробки дистанційного курсу : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.

3. Бойко О. М., Петрова І. С. Практики усвідомленості для підлітків: адаптація до українських реалій. *Український психологічний журнал*. 2023. № 18(2). С. 112-127.

4. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків : реалії та перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.

5. Волинець К. І., Дмитрієва Є. С., Іваненко Б. Б. Характеристики вибірки підлітків прифронтових регіонів: демографічні та соціальні особливості. *Соціальна психологія*. 2023. № 41(2). С. 67-81.

6. Гундертайло Ю. Д. Особливості посттравматичного стресового розладу у підлітків в умовах воєнного стану. *Психологічні перспективи*. 2022. № 39. С. 78-92.

7. Регіони України в умовах воєнного стану : Державна служба статистики України. *Статистичний збірник*. Київ : Держстат, 2023. 148 с.

8. Етичний кодекс психолога України. Товариство психологів України. Київ : ТПУ, 2022. 32 с.

9. Засєкіна Л. В. Психологія травми. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 228 с.

10. Інститут освітньої політики. Регіональні особливості впливу воєнних дій на освіту: аналітичний звіт. Київ : ІОП, 2023. 96 с.

11. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / за ред. Л.В. Карамушка. Київ : Ніка-Центр, 2005. 332 с.

12. Кобець О. В. Розробка інструментарію для дослідження досвіду воєнних подій у дітей та підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 33(4). С. 78-92.

13. Коваль І. М., Петренко О. С. Методологічні засади дослідження психологічної адаптації підлітків в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології.* 2023. № 27(4). С. 134-148.

14. Кокун О. М. Психофізіологія : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.

15. Комітет з біоетики при МОЗ України. Рекомендації щодо проведення досліджень з неповнолітніми в умовах надзвичайного стану. Київ : МОЗ України, 2022. 24 с.

16. Концепція психологічної підтримки освіти в умовах воєнного стану. Міністерство освіти і науки України. Київ : МОН України, 2023. 48 с.

17. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 128 с.

18. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. Теорія та практика змішаного навчання. Харків : НТУ "ХПІ", 2016. 284 с.

19. Литвинова С. Г. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : Компринт, 2016. 354 с.

20. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 592 с.

21. Максименко С. Д., Клименко В. В., Папуча М. В. Загальна психологія: підручник. Київ : Форум, 2004. 543 с.

22. Мельник Ю. І. Підготовка дослідників до роботи з травмованими дітьми : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 76 с.

23. Міністерство соціальної політики України. Звіт про соціально-економічне становище сімей в прифронтових регіонах. Київ : МСП України, 2023. 112 с.

24. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Змішане навчання: концептуальні засади та стратегії впровадження. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. № 6. С. 8-23.

25. Національна академія педагогічних наук України. Адаптація дослідницьких процедур до умов воєнного часу : методичні рекомендації. Київ: НАПН України, 2022. 64 с.

26. Огороднійчук З. В., Чорна І. М. Групова психотерапія для підлітків-переселенців: досвід та рекомендації. *Групова психотерапія*. 2023. № 19(2). С. 67–84.

27. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

28. Панок В. Г., Марухіна І. В. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях. Київ : Ніка-Центр, 2022. 208 с.

29. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

30. Сахно П. І., Теслик Н. М. Вікова психологія : конспект лекцій. Суми : Сумський державний університет, 2024. 186 с.

31. Семенова О. Р. Якісні методи дослідження психологічних наслідків травми у підлітків. *Методологія і методи психології*. 2022. № 28(3). С. 112-127.

32. Семицька О. С., Гриценко В. В. Вплив сімейних факторів на адаптацію підлітків в умовах кризи. *Сімейна психологія та сімейна терапія*. 2022. № 38. С. 45-67.

33. Терещенко К. В. Інтенсивність травматичного досвіду та її вплив на адаптаційні процеси у підлітків. *Травма*. 2023. № 24(1). С. 23-38.

34. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 160 с.

35. Хомич Г. С., Білозерська М. О. Академічна адаптація підлітків до змішаного навчання: виклики та можливості. *Педагогічна психологія*. 2023. № 47(2). С. 89-104.

36. Шевченко Н. В., Лисенко К. А. Етичні аспекти проведення психологічних досліджень з дітьми в умовах воєнного конфлікту. *Етична психологія та психологічна етика.* 2022. № 18. С. 89-104.

37. Arnett J. J. Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach. 6th ed. Boston : Pearson Education, 2018. 608 p.

38. Bath H. The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth.* 2008. Vol. 17. № 3. P. 17-21.

39. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46. № 1. P. 5-34.

40. Betancourt T. S., Khan K. T. The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry.* 2008. Vol. 20. № 3. P. 317-328.

41. Blakemore S. J. Adolescence and mental health: The role of brain development. *Journal of Adolescent Health*. 2019. Vol. 65. № 6. P. 721-728.

42. Blodgett C., Lanigan J. D. The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly.* 2018. Vol. 33. № 1. P. 137-146.

43. Bronfenbrenner U., Morris P. A. The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* / Eds. R. M. Lerner, W. Damon. New York : John Wiley & Sons, 2006. P. 793-828.

44. Brown B. B., Larson J. Peer relationships in adolescence: Challenges and opportunities in the digital age. *Current Directions in Psychological Science*. 2022. Vol. 31. № 4. P. 234-241.

45. Carrion V. G., Wong S. S. Can traumatic stress alter the brain? Understanding the implications of early trauma on brain development and learning. *Journal of Adolescent Health*. 2012. Vol. 51. № 2. P. S23-S28.

46. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4. № 1. P. 92-100.

47. Casey B. J., Caudle K. The teenage brain: Self-control and motivation. *Current Directions in Psychological Science*. 2023. Vol. 32. № 2. P. 156-163.

48. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p.

49. Cole S. F., Eisner A., Gregory M., Ristuccia J. Helping traumatized children learn. Boston : Massachusetts Advocates for Children, 2013. 132 p.

50. Compas B. E., Jaser S. S., Bettis A. H. et al. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*. 2017. Vol. 143. № 9. P. 939-991.

51. Creswell J. W., Plano Clark V. L. Designing and conducting mixed methods research. 3rd ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2017. 492 p.

52. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82. № 1. P. 405-432.

53. Eccles J. S., Roeser R. W. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 2011. Vol. 21. № 1. P. 225-241.

54. Education in emergencies: Crisis-sensitive educational planning. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 148 p.

55. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7. № 2. P. 95-105.

ДОДАТКИ

Додаток А
Шкала адаптації до змішаного навчання для підлітків (ШАЗНП)

Інструкція: Будь ласка, оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашому досвіду навчання в змішаному форматі (частково онлайн, частково очно). Використовуйте шкалу від 1 до 5, де: 1 – зовсім не відповідає 2 – скоріше не відповідає 3 – важко сказати 4 – скоріше відповідає 5 – повністю відповідає

Субшкала 1: Технологічна адаптація

1. Я впевнено користуюся всіма програмами та платформами, необхідними для онлайн навчання
2. Мені легко знайти потрібну інформацію на навчальних онлайн платформах
3. Я швидко вирішую технічні проблеми, що виникають під час онлайн занять
4. Я вмію користуватися всіма функціями для спілкування в онлайн форматі (чат, відео, демонстрація екрану)
5. Мені комфортно використовувати цифрові інструменти для виконання навчальних завдань
6. Я легко адаптуюся до нових програм та додатків для навчання

Субшкала 2: Часова організація

7. Я можу ефективно планувати свій навчальний час у змішаному форматі
8. Мені легко дотримуватися графіку виконання завдань без постійного нагадування
9. Я вмію розподіляти час між онлайн заняттями та самостійною роботою

10. Я встигаю виконувати всі завдання в установлені терміни

11. Мені вдається підтримувати регулярний режим дня при змішаному навчанні

12. Я можу організувати свій навчальний простір вдома для ефективної роботи

Субшкала 3: Мотиваційна адаптація

13. Мені цікаво вчитися в змішаному форматі

14. Я відчуваю мотивацію виконувати навчальні завдання в онлайн форматі

15. Я бачу сенс і користь від навчання в змішаному форматі

16. Мені подобається поєднання онлайн та очних занять

17. Я з нетерпінням чекаю навчальних занять (онлайн та очних)

18. Мені легко зосередитися на навчанні під час онлайн занять

Субшкала 4: Комунікативна адаптація

19. Мені легко спілкуватися з вчителями в онлайн форматі

20. Я можу ефективно працювати в групі онлайн

21. Я не соромлюся ставити питання під час онлайн занять

22. Мені комфортно підтримувати зв'язок з однокласниками через цифрові канали

23. Я відчуваю, що мене розуміють і підтримують під час онлайн спілкування

24. Мені легко виражати свої думки в онлайн дискусіях

Субшкала 5: Когнітивна адаптація

25. Я добре засвоюю навчальний матеріал, поданий в онлайн форматі

26. Мені легко концентрувати увагу під час онлайн занять

27. Я можу ефективно запам'ятовувати інформацію з відеолекцій

28. Мені зручно вчитися з цифрових підручників та матеріалів

Обробка результатів:

Для кожної субшкали підраховується сума балів:

- Технологічна адаптація: пункти 1-6 (діапазон 6-30)
- Часова організація: пункти 7-12 (діапазон 6-30)
- Мотиваційна адаптація: пункти 13-18 (діапазон 6-30)
- Комунікативна адаптація: пункти 19-24 (діапазон 6-30)
- Когнітивна адаптація: пункти 25-28 (діапазон 4-20)

Загальний бал адаптації: сума всіх пунктів (діапазон 28-140)

Інтерпретація:

- Високий рівень адаптації: 112-140 балів
- Помірний рівень адаптації: 84-111 балів
- Низький рівень адаптації: 28-83 бали

Для субшкал (крім когнітивної):

- Високий рівень: 24-30 балів
- Помірний рівень: 18-23 бали
- Низький рівень: 6-17 балів

Для когнітивної субшкали:

- Високий рівень: 16-20 балів
- Помірний рівень: 12-15 балів
- Низький рівень: 4-11 балів

Додаток Б

Програма психологічного тренінгу «Адаптація до змішаного навчання: розвиток навичок самоорганізації»

Мета програми: Розвиток навичок самоорганізації, тайм-менеджменту та емоційної регуляції для успішної адаптації підлітків до змішаного навчання.

Цільова аудиторія: Підлітки 14-17 років, що навчаються в змішаному форматі

Тривалість: 8 занять по 90 хвилин (1 раз на тиждень)

Формат: Онлайн групові заняття (8-12 учасників)

ЗАНЯТТЯ 1. Знайомство та цілепокладання

Мета: Створення безпечної атмосфери, знайомство учасників, постановка індивідуальних цілей

Зміст:

1. Вправа "Презентація через символ" (20 хв)
   - Кожен учасник обирає символ/емодзі, що відображає його поточний стан щодо змішаного навчання
   - Презентує себе через цей символ
2. Груповий договір (15 хв)
   - Спільне створення правил групи
   - Обговорення конфіденційності та поваги
3. Вправа "Карта викликів" (25 хв)
   - Учасники створюють ментальну карту своїх труднощів у змішаному навчанні
   - Обмін в парах
4. Постановка цілей за SMART (20 хв)
   - Міні-лекція про критерії SMART
   - Формулювання індивідуальних цілей на програму

5. Вправа "Ресурсна скринька" (10 хв)

- Визначення наявних ресурсів для досягнення цілей

Домашнє завдання: Щоденник спостережень за своєю організацією часу протягом тижня

ЗАНЯТТЯ 2. Основи тайм-менеджменту

Мета: Навчити учасників ефективно планувати та організовувати свій час

Зміст:

1. Обговорення домашнього завдання (15 хв)

- Аналіз патернів використання часу

2. Міні-лекція "Принципи тайм-менеджменту" (20 хв)

- Матриця Ейзенхауера
- Принцип Парето
- Метод помідора (Pomodoro)

3. Вправа "Аудит часу" (25 хв)

- Аналіз типового дня
- Виявлення "пожирачів часу"

4. Практикум "Планування тижня" (20 хв)

- Створення реалістичного тижневого розкладу
- Баланс навчання та відпочинку

5. Вправа "Пріоритезація завдань" (10 хв)

- Практика визначення пріоритетів

Домашнє завдання: Планування кожного дня тижня та відстеження виконання плану

ЗАНЯТТЯ 3. Організація робочого простору

Мета: Навчити створювати ефективний робочий простір для онлайн навчання

Зміст:

1. Перегляд домашнього завдання (15 хв)

- Обговорення успіхів та труднощів

2. Презентація "Психологія простору" (20 хв)

- Як середовище впливає на продуктивність
- Принципи організації робочого місця

3. Вправа "Віртуальна екскурсія" (25 хв)

- Учасники показують свої робочі місця через камеру
- Групове обговорення можливих покращень

4. Практикум "Проект мого ідеального робочого місця" (20 хв)

- Створення плану організації простору
- Список необхідних змін

5. Вправа "Ритуали початку роботи" (10 хв)

- Розробка персональних ритуалів налаштування на роботу

Домашнє завдання: Реорганізувати робоче місце та створити фотозвіт

ЗАНЯТТЯ 4. Концентрація уваги в цифровому середовищі

Мета: Розвинути навички підтримання концентрації під час онлайн занять

Зміст:

1. Обговорення змін у робочому просторі (15 хв)
2. Міні-лекція "Увага в епоху цифрових технологій" (20 хв)

- Як працює увага
- Цифрові відволікаючі фактори
- Багатозадачність: міф чи реальність

3. Вправа "Карта відволікань" (20 хв)

- Ідентифікація особистих відволікаючих факторів
- Розробка стратегій їх мінімізації

4. Практикум техніки майндфулнес (25 хв)

- Вправи на усвідомлене дихання
- Техніка "5-4-3-2-1" для повернення уваги
- Бодіскан для зняття напруги

5. Вправа "Цифрова гігієна" (10 хв)

- Налаштування гаджетів для мінімізації відволікань

Домашнє завдання: Практика майндфулнес 10 хвилин щодня; використання техніки Pomodoro

ЗАНЯТТЯ 5. Емоційна регуляція та стрес-менеджмент

Мета: Навчити розпізнавати та регулювати емоції в стресових навчальних ситуаціях

Зміст:

1. Обмін досвідом практики майндфулнес (15 хв)
2. Міні-лекція "Емоції та навчання" (20 хв)

- Вплив емоцій на когнітивні процеси
- Стрес: корисний та шкідливий
- Модель емоційної регуляції

3. Вправа "Термометр емоцій" (20 хв)

- Навчання розпізнаванню емоційних станів
- Шкала інтенсивності емоцій

4. Практикум "Інструменти емоційної регуляції" (25 хв)

- Дихальні техніки для зниження тривожності
- Прогресивна м'язова релаксація
- Техніка "STOP" для екстрених ситуацій

5. Вправа "Моя скринька швидкої допомоги" (10 хв)

- Створення переліку персональних стратегій емоційної регуляції

Домашнє завдання: Щоденник емоцій; практика техніки релаксації

ЗАНЯТТЯ 6. Мотивація та подолання прокрастинації

Мета: Підвищити внутрішню мотивацію до навчання та навчити долати прокрастинацію

Зміст:

1. Аналіз щоденника емоцій (15 хв)

2. Міні-лекція "Психологія мотивації" (20 хв)
- Внутрішня vs зовнішня мотивація
- Теорія самодетермінації
- Прокрастинація: причини та наслідки
3. Вправа "Колесо мотивації" (20 хв)
- Визначення джерел власної мотивації
- Зв'язок навчання з особистими цінностями
4. Практикум "Подолання прокрастинації" (25 хв)
- Техніка "швейцарського сиру" (розбиття завдань)
- Метод "5 хвилин"
- Система винагород
5. Вправа "Візуалізація успіху" (10 хв)
- Керована візуалізація досягнення цілей

Домашнє завдання: Практика антипрокрастинаційних технік; ведення журналу успіхів

ЗАНЯТТЯ 7. Комунікація в онлайн середовищі

Мета: Розвинути навички ефективної комунікації в цифровому освітньому середовищі

Зміст:

1. Обговорення досвіду подолання прокрастинації (15 хв)
2. Міні-лекція "Особливості онлайн комунікації" (20 хв)
- Виклики цифрової комунікації
- Невербальна комунікація в онлайн форматі
- Етикет онлайн спілкування
3. Рольова гра "Типові ситуації" (25 хв)
- Програвання складних комунікативних ситуацій
- Практика асертивної комунікації онлайн
4. Вправа "Ефективне звернення за допомогою" (20 хв)
- Як формулювати запити до вчителя

- Використання різних каналів комунікації

5. Вправа "Підтримка однокласників" (10 хв)

- Як надавати та отримувати підтримку онлайн

Домашнє завдання: Практика ініціювання комунікації з вчителями та однокласниками

ЗАНЯТТЯ 8. Підведення підсумків та планування майбутнього

Мета: Інтеграція набутих навичок, оцінка прогресу, планування подальших кроків

Зміст:

1. Вправа "Шлях, пройдений разом" (20 хв)

- Спільне створення ліній часу програми
- Обмін найважливішими відкриттями

2. Індивідуальна оцінка прогресу (20 хв)

- Порівняння початкових цілей з досягнутим
- Заповнення опитувальника змін

3. Вправа "Інструментарій адаптації" (25 хв)

- Систематизація всіх вивчених технік
- Створення персонального плану підтримки адаптації

4. Практикум "План на 3 місяці" (15 хв)

- Конкретні кроки для закріплення навичок
- Визначення індикаторів успіху

5. Церемонія завершення (10 хв)

- Обмін побажаннями
- Підписання сертифікатів учасників

Матеріали для тренера:

- Презентації для кожного заняття
- Роздаткові матеріали (планувальники, робочі аркуші)
- Інструкції до вправ

- Форми оцінки ефективності програми

Очікувані результати:

- Підвищення рівня самоорганізації на 30-40%
- Покращення показників часової організації навчання
- Зниження рівня прокрастинації
- Підвищення мотивації до навчання
- Розвиток навичок емоційної регуляції

Додаток В

Програма групової підтримки для підлітків-переселенців "Нові корені"

Мета програми: Психологічна підтримка внутрішньо переміщених підлітків, сприяння їх соціальній адаптації та інтеграції в новому освітньому середовищі

Цільова аудиторія: Підлітки-переселенці 12-17 років

Тривалість: 10 занять по 120 хвилин (1 раз на тиждень)

Формат: Змішаний (можливе проведення як очно, так і онлайн)

Кількість учасників: 8-10 осіб

ЗАНЯТТЯ 1. Створення безпечного простору

Мета: Формування довірливої атмосфери, знайомство, створення групової згуртованості

Зміст:

1. Вітальний ритуал (15 хв)
2. Вправа "Мапа моєї подорожі" (30 хв)
   - Візуалізація шляху від дому до нового місця
3. Створення групових правил (20 хв)
4. Вправа "Що я приніс з собою" (30 хв)
   - Метафоричне представлення ресурсів
5. Техніка заземлення "5-4-3-2-1" (15 хв)
6. Завершальний ритуал (10 хв)

ЗАНЯТТЯ 2. Втрати та горювання

Мета: Допомога у визнанні та опрацюванні втрат

Зміст:

1. Вітання та шерінг (15 хв)
2. Психоосвіта "Етапи горювання" (25 хв)
3. Творча вправа "Скринька спогадів" (35 хв)

- Створення символічної скриньки того, що залишилось

4. Вправа "Лист тому, що я втратив" (30 хв)
5. Техніка "Контейнування" важких емоцій (15 хв)

ЗАНЯТТЯ 3. Робота з травматичними спогадами

Мета: Безпечна робота зі спогадами про травматичні події

Зміст:

1. Вправа на центрування (15 хв)
2. Психоосвіта "Як працює травматична пам'ять" (20 хв)
3. Техніка "Безпечне місце" (25 хв)
4. Вправа "Розповідь з дистанції" (35 хв)

- Розповідь про події від третьої особи

5. Творча вправа "Трансформація образу" (20 хв)
6. Техніки самозаспокоєння (5 хв)

ЗАНЯТТЯ 4. Ідентичність та приналежність

Мета: Робота з питаннями ідентичності у контексті переміщення

Зміст:

1. Медитація "Корені та крила" (15 хв)
2. Вправа "Хто я тепер?" (30 хв)

- Дослідження змін в самосприйнятті

3. Творча вправа "Мій герб" (35 хв)

- Інтеграція різних аспектів ідентичності

4. Групова дискусія "Приналежність до двох місць" (30 хв)
5. Вправа "Лист собі в майбутнє" (10 хв)

ЗАНЯТТЯ 5. Соціальні зв'язки та підтримка

Мета: Розвиток навичок створення нових соціальних зв'язків

Зміст:

1. Вправа "Мережа підтримки" (30 хв)

- Мапування наявних та бажаних зв'язків

2. Рольова гра "Як знайомитись" (35 хв)
3. Вправа "Подолання бар'єрів спілкування" (30 хв)
4. Творча вправа "Містки дружби" (20 хв)
5. Завершальний шерінг (5 хв)

ЗАНЯТТЯ 6. Стрес та емоційна регуляція

Мета: Навчання навичкам управління стресом та емоціями

Зміст:

1. Вправа "Барометр настрою" (15 хв)
2. Психоосвіта "Стрес переселення" (20 хв)
3. Практикум дихальних технік (25 хв)
4. Творча вправа "Контейнер для емоцій" (30 хв)
5. Вправа "Моя скринька інструментів" (25 хв)
6. Завершальна релаксація (5 хв)

ЗАНЯТТЯ 7. Адаптація до нового освітнього середовища

Мета: Підтримка адаптації до нової школи та змішаного навчання

Зміст:

1. Шерінг досвіду адаптації (20 хв)
2. Вправа "Мапа ресурсів школи" (30 хв)
3. Практикум "Як попросити про допомогу" (30 хв)
4. Рольова гра "Типові шкільні ситуації" (30 хв)
5. Вправа "Мої сильні сторони в навчанні" (10 хв)

ЗАНЯТТЯ 8. Культурна ідентичність та інтеграція

Мета: Збереження культурної ідентичності при інтеграції в нове середовище

Зміст:

1. Вправа "Культурний автопортрет" (30 хв)

2. Обмін традиціями та звичаями (35 хв)
3. Дискусія "Інтеграція vs асиміляція" (30 хв)
4. Творча вправа "Міст між культурами" (20 хв)
5. Завершальний ритуал (5 хв)

ЗАНЯТТЯ 9. Майбутнє та надія

Мета: Формування позитивної перспективи майбутнього

Зміст:

1. Медитація "Візуалізація майбутнього" (20 хв)
2. Вправа "Дерево мрій" (35 хв)
3. Практикум постановки цілей (30 хв)
4. Вправа "Крок за кроком до мрії" (25 хв)
5. Обмін натхненням (10 хв)

ЗАНЯТТЯ 10. Інтеграція досвіду та завершення

Мета: Підведення підсумків, інтеграція набутого досвіду

Зміст:

1. Вправа "Шлях, пройдений разом" (30 хв)
2. Церемонія "Що я візьму з собою" (35 хв)
3. Творча вправа "Подарунок групі" (30 хв)
4. Створення плану підтримки на майбутнє (20 хв)
5. Завершальний ритуал та прощання (5 хв)

Методичні матеріали:

- Детальні плани всіх занять
- Роздаткові матеріали
- Мультимедійні презентації
- Музичний супровід для релаксацій
- Матеріали для творчих вправ
- Форми оцінки ефективності

Кваліфікація ведучих:

- Психолог з досвідом роботи з травмою
- Підготовка з травма-фокусованої КПТ або інших доказово-обґрунтованих методів
- Досвід групової роботи з підлітками

Очікувані результати:

- Зниження симптомів травматичного стресу
- Покращення соціальної адаптації
- Формування підтримуючих зв'язків
- Підвищення психологічної резільєнсу
- Покращення показників освітньої адаптації

Додаток Г

Методичні рекомендації для вчителів "Травма-інформований підхід у змішаному навчанні"

Вступ

Дані методичні рекомендації розроблено для педагогів, що працюють з підлітками у прифронтових регіонах в умовах змішаного навчання. Мета документу – надати практичні інструменти для створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища для учнів, що пережили травматичні події.

РОЗДІЛ 1. Основи травма-інформованого підходу

1.1. Що таке травма-інформований підхід?

Травма-інформований підхід базується на розумінні впливу травматичного досвіду на функціонування особистості та створенні середовища, що:

- Визнає поширеність травми
- Розуміє вплив травми на поведінку та навчання
- Забезпечує безпеку на всіх рівнях
- Запобігає ре-травматизації

1.2. Три стовпи травма-інформованого підходу

Безпека:

- Фізична безпека (укриття, планування евакуації)
- Емоційна безпека (передбачуваність, довіра)
- Соціальна безпека (захист від булінгу, підтримка)

Зв'язки:

- Формування довірливих відносин
- Створення спільноти класу
- Підтримка взаємодії учень-учень
- Емоційна регуляція:

– Навчання розпізнавання емоцій
– Інструменти самозаспокоєння
– Моделювання здорової емоційної регуляції

РОЗДІЛ 2. Ознаки травматичного стресу у підлітків

2.1. Поведінкові ознаки:

- Підвищена агресивність або конфліктність
- Соціальна ізоляція, уникнення спілкування
- Регресивна поведінка
- Зниження відвідуваності або участі в онлайн заняттях
- Порушення дисципліни

2.2. Когнітивні ознаки:

- Проблеми з концентрацією уваги
- Зниження пам'яті
- Труднощі з прийняттям рішень
- "Туман у голові"

2.3. Емоційні ознаки:

- Підвищена тривожність
- Емоційні спалахи або "сплощений афект"
- Дратівливість
- Симптоми депресії

2.4. Фізичні ознаки:

- Скарги на головний біль, біль у животі
- Хронічна втома
- Порушення сну

Що робити вчителю:

– Не ігнорувати ознаки
– Документувати спостереження
– Звернутися до шкільного психолога
– Зв'язатися з батьками (делікатно)

– Не ставити діагнозів

– Не тиснути на учня з вимогами пояснень

РОЗДІЛ 3. Створення безпечного онлайн середовища

3.1. Структура та передбачуваність

– Чіткий розклад: Публікуйте розклад онлайн занять заздалегідь

– Структура заняття: Дотримуйтесь одного формату (вітання → основна частина → підведення підсумків)

– Попередження про зміни: Інформуйте про зміни у розкладі мінімум за день

– Чіткі інструкції: Діліть складні завдання на кроки

3.2. Емоційна безпека в онлайн просторі

Правила спілкування в чаті:

– Заборона образ, насмішок, агресії

– Повага до думки кожного

– Конфіденційність особистої інформації

Опції для різного рівня комфорту:

– Можливість вимкнути камеру (з поясненням причини)

– Використання чату замість голосової відповіді

– Приватні повідомлення для питань

3.3. Фізична безпека під час онлайн занять

– План дій під час тривоги: Чітко пояснити, що робити

– Позначки безпеки: Домовитись про сигнал, якщо учень у небезпеці

– Гнучкість: Можливість пропустити заняття з причин безпеки

РОЗДІЛ 4. Адаптація навчального процесу

4.1. Гнучкість у вимогах

Терміни здачі робіт:

– Надавайте додатковий час за потреби

- Дозволяйте перездавати роботи
- Враховуйте обставини, що не залежать від учня

Формат виконання завдань:

- Пропонуйте альтернативні формати (відео замість есе, малюнок замість презентації)
- Дозволяйте вибір тем, коли це можливо

4.2. Модифікація контенту

Уникайте тригерів:

- Попереджайте про потенційно тривожний контент
- Надавайте альтернативні завдання
- Будьте обережні з темами війни, насильства, втрат

Приклад попередження: "Сьогодні ми вивчатимемо історичний період, що включає опис воєнних подій. Якщо вам некомфортно, ви можете виконати альтернативне завдання по темі."

4.3. Оцінювання

Формативне оцінювання:

- Фокус на прогресі, а не абсолютних показниках
- Регулярний зворотній зв'язок
- Акцент на зусиллях, а не лише на результаті

Знижуйте стрес від оцінок:

- Попереджайте про тести заздалегідь
- Надавайте критерії оцінювання
- Давайте право на помилку

РОЗДІЛ 5. Стратегії підтримки в онлайн форматі

5.1. Початок заняття

Check-in ритуали (5 хв):

- "Емодзі настрою" – кожен показує емодзі свого стану
- "Шкала енергії" – від 1 до 10
- "Колір дня" – виберіть колір, що відповідає настрою

5.2. Інтеграція брейків

Кожні 20-25 хвилин:

- Фізична активність (розтяжка, вправи для очей)
- Дихальні вправи
- Короткі релаксації

Приклад брейку: "Давайте зробимо перерву. Встаньте, якщо можете. Потягніться до стелі... А тепер глибокий вдих через ніс... Видих через рот... Ще раз..."

5.3. Індивідуальна підтримка

Регулярні check-in:

- Короткі приватні повідомлення
- Запити "Як у тебе справи?"
- Відстеження змін у поведінці

Приклад повідомлення: "Привіт, Марію! Помітив, що ти останнім часом менше спілкуєшся на заняттях. Все гаразд? Якщо хочеш поговорити або потрібна допомога – я тут."

РОЗДІЛ 6. Робота з важкими ситуаціями

6.1. Емоційний спалах під час заняття

Якщо учень плаче або дуже засмучений:

Крок 1: Визнайте емоції "Я бачу, що тобі зараз важко."

Крок 2: Запропонуйте варіанти "Ти хочеш трохи відпочити, вимкнувши камеру? Або можеш написати мені в приватні?"

Крок 3: Надайте ресурси "Якщо хочеш поговорити, я доступний після заняття. Також можеш звернутися до шкільного психолога."

Крок 4: Продовжуйте заняття Не акцентуйте увагу всієї групи на ситуації.

Крок 5: Follow-up Зв'яжіться з учнем після заняття приватно.

6.2. Дисоціація

Ознаки: Учень "застиг", не реагує, "відсутній погляд"

Що робити:

- Спокійно покличте на ім'я
- Запропонуйте техніку заземлення: "Подивись навколо і назви 5 речей, які ти бачиш"
- Не лякайте, не кричіть
- Зв'яжіться з психологом після інциденту

6.3. Агресивна поведінка

Крок 1: Зберігайте спокій

Крок 2: Встановіть межі "Я розумію, що ти засмучений, але образи неприйнятні."

Крок 3: Надайте час "Давай зробимо перерву. Ти можеш повернутися, коли будеш готовий."

Крок 4: Приватна розмова Обговоріть ситуацію один-на-один пізніше.

Крок 5: Залучіть підтримку Консультація з психологом або адміністрацією.

РОЗДІЛ 7. Самодопомога для вчителів

7.1. Визнайте власний стрес

Робота з травмованими учнями – емоційно виснажлива. Ви також можете відчувати:

- Вторинну травму (опосередковану травматизацію)
- Емоційне виснаження
- Відчуття безпорадності

7.2. Стратегії самодопомоги

Встановлення меж:

- Визначте робочі години
- Не перевіряйте пошту пізно ввечері
- Дозволяйте собі відпочивати

Підтримка:

- Супервізія з психологом

- Обмін досвідом з колегами
- Професійна група підтримки

Практики самодопомоги:

- Регулярна фізична активність
- Техніки релаксації
- Хобі та відпочинок
- Психотерапія за потреби

7.3. Коли звертатися за допомогою

Негайно зверніться до психолога, якщо:

- Учень виражає суїцидальні думки
- Є підозра на насильство або абьюз
- Поведінка учня становить небезпеку для себе або інших
- Ви відчуваєте емоційне вигорання

РОЗДІЛ 8. Ресурси та контакти

Служби психологічної підтримки:

- Національна дитяча гаряча лінія: 116 111
- Урядова гаряча лінія психологічної підтримки: 0 800 501 482
- Онлайн платформа підтримки "Ти не один": tyneodyn.org.ua

Корисні матеріали:

- Trauma-Informed Schools (tisschools.org)
- Helping Traumatized Children Learn (traumasensitiveschools.org)
- Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (www.inpsy.org.ua)

Навчальні програми:

- Курси підвищення кваліфікації з травма-інформованого підходу
- Вебінари МОН України
- Міжнародні тренінги (UNICEF, Save the Children)