

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Національний університет «Запорізька політехніка»

Факультет соціальних наук  
(повне найменування факультету)

Психологія  
(повне найменування кафедри)

## Пояснювальна записка

до дипломного проекту (роботи)

магістр  
(ступінь вищої освіти)

на тему: Взаємозв'язок тривожності, успішності і уваги учнів 5-9 класів в умовах воєнних загроз  
(назва теми)

Виконав(ла): студент(ка) 2 курсу,  
групи СНз-114м

Спеціальності 053 Психологія  
(код і найменування спеціальності)

Освітня програма (спеціалізація)

Психологія

ПЕТРИКОВСЬКА Т.П.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Керівник СТАДНИК А.Г.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Рецензент РИБАК І.В.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**Національний університет «Запорізька політехніка»**  
(повне найменування закладу вищої освіти)

Факультет соціальних наук  
Кафедра «Психологія»  
Ступінь вищої освіти магістр  
Спеціальність 053 Психологія  
(код і найменування)  
Освітня програма (спеціалізація) Психологія  
(назва освітньої програми (спеціалізації))

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри** \_\_\_\_\_

« 29 » \_\_\_\_\_ серпня 2025 року

## **ЗАВДАННЯ**

### **НА ДИПЛОМНИЙ ПРОЄКТ (РОБОТУ) СТУДЕНТА(КИ)**

**ПЕТРИКОВСЬКА Тетяна Павлівна**

(ПРИЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

1. Тема проєкту (роботи) Взаємозв'язок тривожності, успішності і уваги учнів 5-9 класів в умовах воєнних загроз  
керівник проєкту (роботи) к.соц.н., доцент Стадник Альона Георгіївна,  
(науковий ступінь, вчене звання, ПРИЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)  
затверджені наказом закладу вищої освіти від «02» вересня 2025 року № 358
2. Строк подання студентом проєкту (роботи) 11 грудня 2025 року
3. Вихідні дані до проєкту (роботи) 145 сторінок, 73 джерела, 19 рисунків, 6 таблиць, 5 додатків.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) було реалізовано ряд завдань: окреслено теоретичні основи дослідження тривожності, уваги і навчальної діяльності школярів середньої ланки; проведено емпіричне дослідження рівня тривожності, якісних показників уваги та навчальної успішності учнів 5-9 класів; розроблено рекомендації щодо зниження негативного впливу воєнних факторів на психічний стан, увагу й навчальну діяльність учнів середньої школи.
5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень): таблиця 2.1.Результати опитування школярів за методикою Спілбергера-Ханіна; рис.2.1Розподіл рівнів тривожності у 5-9 класах; рис.2.2 Структура рівнів тривожності за статтю; таблиця 2.2. Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 5 класу; таблиця 2.3. Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 6 класу; таблиця 2.4. Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 7 класу; таблиця 2.5. Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 8 класу; таблиця 2.6. Результати коректурної проби

Бурдона-Анфімова учнів 9 класу; рис.2.3 Рівні тривожності і уваги учнів 5-9 класів; рис. 2.4: Сфери страху за анкетуванням учнів 5 класу; рис. 2.5: Сфери страху за анкетуванням учнів 6 класу; рис. 2.6: Сфери страху за анкетуванням учнів 7 класу; рис. 2.7: Сфери страху за анкетуванням учнів 8 класу; рис. 2.8: Сфери страху за анкетуванням учнів 9 класу; рис.2.9 Діаграма сфер страху учнів 5-9 класів; рис. 2.10: Діаграма успішності 5 клас; 2.11: Діаграма успішності 6 клас; 2.12: Діаграма успішності 7 клас; 2.13: Діаграма успішності 8 клас; 2.14: Діаграма успішності 9 клас; рис. 3.1: Порівняльний розподіл тривожності і успішності 5 клас; рис. 3.2: Порівняльний розподіл тривожності і успішності 6 клас; рис. 3.3: Порівняльний розподіл тривожності і успішності 7 клас; рис. 3.4: Порівняльний розподіл тривожності і успішності 8 клас; рис. 3.5: Порівняльний розподіл тривожності і успішності 9 клас;

## 6. Консультанти розділів проєкту (роботи)

Розділ	ПРИЗВИЩЕ, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	прийняв виконане завдання
1	Стадник А.Г., доцент	23.09.2025	06.10.2025
2	Стадник А.Г., доцент	07.10.2025	20.10.2025
3	Стадник А.Г., доцент	21.10.2025	27.10.2025
Нормок-ь	Кузьмін В.В., доцент	08.11.2025	10.11.2025

7. Дата видачі завдання «29» серпня 2025 року.

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проєкту (роботи)	Строк виконання етапів проєкту (роботи)	Примітка
1	Узгодження теми та затвердження завдання на дипломний проєкт(роботу)	29.08.2025	
2	Збір матеріалу та вивчення літературних джерел на дипломний проєкт (роботу)	04.09.2025	
3	Складання змісту	05.09.2025	
4	Виконання першого розділу	05.10.2025	
5	Виконання другого розділу	26.10.2025	
6	Виконання третього розділу	26.11.2025	
7	Формування висновків	28.11.2025	
8	Перевірка роботи керівником	01.12.2025	
9	Оформлення дипломного проєкту(роботи)	04.12.2025	
10	Нормоконтроль та перевірка на запозичення	10.12.2025	
11	Попередній захист дипломного проєкту(роботи)	12.12.2025	

12	Подання роботи на кафедру	15.12.2025	
13	Одержання відгуку та рецензії	18.12.2025	
14	Захист дипломної роботи	24.12.2025	

**Студент(ка)** \_\_\_\_\_  
(підпис)

**Тетяна ПЕТРИКОВСЬКА**  
(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

**Керівник проєкту (роботи)** \_\_\_\_\_  
(підпис)

**Альона СТАДНИК**  
(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 147 сторінок, 73 джерела, 19 рисунків, 6 таблиць, 5 додатків.

Об'єкт дослідження: тривожність учнів середньої школи (5-9 класи) як психологічний феномен.

Предмет дослідження - взаємозв'язок тривожності, уваги та навчальної успішності учнів 5 - 9 класів в умовах воєнних загроз.

Гіпотеза дослідження – припускається, що підвищений рівень тривожності в учнів 5-9 класів негативно корелює з показниками уваги та навчальної успішності. Тобто чим вищий рівень тривожності, тим нижча здатність школярів концентрувати увагу і тим гірші результати навчальної діяльності. Разом із тим можна очікувати, що учні з розвиненими навичками саморегуляції й підтримкою з боку дорослих демонструватимуть менший негативний вплив воєнних загроз на навчальну діяльність.

Методи дослідження:

1. теоретичні: аналіз і систематизація наукової літератури з психології тривожності, уваги та навчальної діяльності, а також досліджень про вплив війни на психіку дітей;
2. емпіричні: використання психодіагностичних методик для визначення рівня тривожності, оцінки уваги та навчальної успішності учнів 5-9 класів;
3. математико-статистичні: кількісна обробка даних, кореляційний аналіз і порівняльна статистика для виявлення взаємозв'язків між показниками.

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ, УВАГА, ТРИВОЖНІСТЬ, СТРЕСОВІ ЧИННИКИ ВІЙНИ, ШКІЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСОВИХ ФАКТОРІВ ВІЙНИ НА ТРИВОЖНІСТЬ, УВАГУ ТА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1. Організація та методологія дослідження .....	12
1.2. Взаємозв'язок тривожності, уваги та навчальної успішності школярів ..	23
1.3. Стресові фактори війни та їхній вплив на психіку й навчальну діяльність школярів.....	34
Висновки до першого розділу .....	40
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСОВИХ ФАКТОРІВ ВІЙНИ НА ТРИВОЖНІСТЬ, УВАГУ ТА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1. Аналіз психодіагностичного інструментарію щодо вивчення впливу стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність школярів 5-9 класів .....	42
2.2. Аналіз та інтерпретація даних емпіричного дослідження	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.3. Вплив стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність школярів.....	78
Висновки до другого розділу.....	85
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ.....	87
3.1. Принципи психологічної підтримки школярів у стресових умовах.....	87
3.2. Техніки та методики зниження рівня тривожності й страхів.....	94

3.3. Рекомендації для вчителів щодо організації навчального процесу в умовах підвищеного стресу.....	108
3.4. Рекомендації для батьків щодо підтримки емоційного стану дітей.....	117
Висновки до третього розділу .....	122
ВИСНОВКИ .....	125
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	128
ДОДАТКИ .....	136

## ВСТУП

Період навчання у 5-9 класах є важливим етапом психічного й особистісного розвитку школяра. Саме в цей час діти переходять від молодшої школи до середньої, що супроводжується зростанням навчального навантаження, підвищенням вимог до самостійності та дисципліни, а також формуванням складніших соціальних взаємин. Водночас цей вік характеризується підвищеною емоційною чутливістю, вразливістю до впливу середовища та нестабільністю емоційно-вольової сфери.

У сучасних умовах в Україні школярі стикаються не лише з типовими віковими труднощами, а й із глобальними викликами, пов'язаними з воєнними загрозами. Постійні повітряні тривоги, необхідність перебування в укриттях, обмеження у пересуванні, небезпека обстрілів та руйнування інфраструктури створюють хронічний стрес. Для учнів середньої школи це означає не лише зниження почуття безпеки, а й серйозне навантаження на психіку, що відображається на навчальному процесі та когнітивному розвитку.

Особливого значення набуває проблема тривожності. У підлітковому віці вона проявляється у вигляді внутрішньої напруги, страхів, невпевненості у власних силах, труднощів у спілкуванні з однолітками та вчителями. Високий рівень тривожності безпосередньо впливає на увагу – діти втрачають здатність тривалий час зосереджуватися на завданні, їхня увага стає нестійкою, легко відволікається. Це, своєю чергою, веде до зниження навчальної успішності, адже когнітивні процеси працюють менш ефективно.

Таким чином, вивчення взаємозв'язку тривожності, уваги та успішності саме в учнів 5-9 класів є надзвичайно актуальним. У цьому віці школярі вже здатні усвідомлювати воєнні події, але ще не мають сформованих механізмів психологічного захисту. Тому вони особливо чутливо реагують на небезпеку, що створює загрозу не лише їхньому психологічному благополуччю, а й успішності навчальної діяльності. Дослідження цієї проблематики дозволить

краще зрозуміти, як умови війни впливають на когнітивний та емоційний розвиток дітей, і дасть змогу виробити рекомендації для підтримки школярів у кризових ситуаціях.

Мета дослідження - виявити особливості взаємозв'язку тривожності, уваги та навчальної успішності учнів 5-9 класів в умовах воєнних загроз і визначити можливі напрями психологічної підтримки дітей у кризових ситуаціях.

Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання:

1. Провести ґрунтовний теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених тривожності, увазі та навчальній діяльності школярів середньої ланки, із виокремленням ключових підходів до розуміння цих феноменів у психології.

2. Розкрити вплив стресових і травматичних факторів, зумовлених воєнними умовами, на психічний стан, увагу та навчальну діяльність дітей середнього шкільного віку.

3. Емпірично дослідити рівень тривожності, особливості уваги та навчальної успішності учнів 5-9 класів в умовах воєнних загроз.

4. Визначити характер і силу взаємозв'язку між рівнем тривожності, особливостями уваги та навчальною результативністю школярів, проаналізувати диференційовані прояви цього взаємозв'язку залежно від віку й інших чинників.

5. Оцінити вплив воєнних стресових факторів на динаміку когнітивних і емоційних показників, виокремити основні ризики для навчальної успішності та психологічного благополуччя школярів.

6. Розробити та обґрунтувати психолого-педагогічні рекомендації для вчителів і батьків щодо зниження негативного впливу воєнних факторів на психічний стан, увагу й навчальну діяльність учнів середньої школи.

Об'єкт дослідження - тривожність учнів середньої школи (5-9 класи) як психологічний феномен.

Предмет дослідження - взаємозв'язок тривожності, уваги та навчальної успішності учнів 5 - 9 класів в умовах воєнних загроз.

Гіпотеза дослідження

Припускається, що підвищений рівень тривожності в учнів 5-9 класів негативно корелює з показниками уваги та навчальної успішності. Тобто чим вищий рівень тривожності, тим нижча здатність школярів концентрувати увагу і тим гірші результати навчальної діяльності. Разом із тим можна очікувати, що учні з розвиненими навичками саморегуляції й підтримкою з боку дорослих демонструватимуть менший негативний вплив воєнних загроз на навчальну діяльність.

Методи дослідження

Для досягнення мети та перевірки гіпотези використано комплекс методів:

4. теоретичні: аналіз і систематизація наукової літератури з психології тривожності, уваги та навчальної діяльності, а також досліджень про вплив війни на психіку дітей;

5. емпіричні: використання психодіагностичних методик для визначення рівня тривожності, оцінки уваги та навчальної успішності учнів 5-9 класів;

6. математико-статистичні: кількісна обробка даних, кореляційний аналіз і порівняльна статистика для виявлення взаємозв'язків між показниками.

Наукова новизна полягає у тому, що вперше у вітчизняному контексті комплексно вивчається взаємозв'язок тривожності, уваги та навчальної успішності учнів саме 5-9 класів в умовах воєнних загроз. У роботі показано, що поєднання хронічного стресу й нестабільності навчального процесу створює унікальний вплив на формування когнітивних і емоційних процесів у школярів цього віку.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані:

1. у роботі практичних психологів для створення програм психологічної підтримки дітей під час війни;
2. у педагогічній практиці для врахування емоційного стану школярів при плануванні навчальних занять;
3. у роботі соціальних служб для підтримки сімей із дітьми;
4. батьками для розуміння особливостей поведінки дітей та формування сприятливих умов вдома.

Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

1. У першому розділі подано теоретичний аналіз проблеми тривожності, уваги та успішності учнів середнього шкільного віку, а також особливості впливу воєнних загроз на психіку дітей.

2. У другому розділі представлено програму та результати емпіричного дослідження рівня тривожності, уваги й успішності учнів 5-9 класів.

3. У третьому розділі розроблено рекомендації щодо організації психологічної допомоги та підтримки школярів в умовах війни.

У висновках підсумовано результати та окреслено перспективи подальших досліджень.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСОВИХ ФАКТОРІВ ВІЙНИ НА ТРИВОЖНІСТЬ, УВАГУ ТА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ

#### 1.1. Психологічні особливості тривожності та уваги у школярів

Тривожність – це емоційно-когнітивний стан очікування небезпеки чи невизначених труднощів, який супроводжується фізіологічним напруженням і змінами у поведінці. Вона може бути як тимчасовою реакцією на стрес, так і стійкою особистісною рисою, виконуючи адаптивну (мобілізуючу) або дезадаптивну (дезорганізуючу) функцію залежно від інтенсивності та тривалості [44].

Тривожність у психології розглядають як складний багаторівневий феномен, що поєднує переживання невизначеної загрози, реакції організму на стрес і характерні способи мислення та поведінки. На відміну від страху, який має чіткий об'єкт і виникає у відповідь на конкретну небезпеку, тривожність часто пов'язана з очікуванням несприятливих подій або невизначеними ризиками. У сучасних дослідженнях її описують як безперервну шкалу - від помірної, корисної настороженості, яка допомагає підготуватися до викликів, до хронічних, надмірних проявів, що заважають навчанню й повсякденному життю. Класично розрізняють «тривогу як стан» і «тривожність як рису»: перша є короткочасною реакцією на конкретну ситуацію, друга - стійкою схильністю до переживань та занепокоєння [27].

З боку мислення тривожність підтримується типовими викривленнями у сприйнятті та оцінюванні: це може бути надмірна увага до потенційних небезпек, схильність перебільшувати негативні наслідки, низька терпимість до невизначеності й недостатня віра у власну здатність впоратися з труднощами. На фізіологічному рівні це пояснюють тим, що системи мозку, які відповідають за емоції, пам'ять і самоконтроль, взаємодіють неузгоджено. Організм ніби

утримується у стані постійної готовності, що проявляється у пришвидшеному серцебитті, напруженні м'язів, проблемах зі сном, підвищеній чутливості до стресових сигналів.

Соціальне та культурне середовище визначає, як саме діти й підлітки сприймають загрозу та які стратегії саморегуляції вони використовують. Тривала дія сильних стресових чинників - таких як війна, економічні труднощі чи соціальна нерівність - поступово підвищує вразливість до тривожності, робить її більш стійкою й передбачуваною[40].

Тривожність рідко існує окремо від інших проблем. Вона часто поєднується з депресивними переживаннями, психосоматичними симптомами, ухильною поведінкою та труднощами з концентрацією. Її розвиток можна описати як цикл: сприйняття загрози - підвищене занепокоєння - уникання ситуації - тимчасове полегшення - закріплення очікування небезпеки. У довгостроковій перспективі це звужує поведінкові можливості дитини, знижує впевненість у собі й ускладнює взаємини з оточенням [22].

Саме тому оцінювання тривожності потребує комплексного підходу. Важливо поєднувати різні джерела даних: самооцінки учнів (опитувальники чи шкали загальної та соціальної тривоги), спостережувані прояви (ухильна поведінка, повторювані перевірки, ритуали), а також фізіологічні показники, наприклад зміни частоти серцевих скорочень чи реакції шкіри на подразники. Тривожність набуває клінічного значення тоді, коли її інтенсивність і тривалість помітно обмежують навчання, соціальні зв'язки або самообслуговування і супроводжуються ризиковою поведінкою (зловживання психоактивними речовинами, порушення харчової поведінки, суїцидальні думки) [64].

Підлітковий вік є особливо вразливим періодом для формування тривожності. У цей час емоційна сфера розвивається швидше, ніж здатність до самоконтролю, що створює тимчасову дисгармонію між реактивністю та регуляцією. Зростає чутливість до оцінок однолітків, авторитету дорослих і соціального статусу; посилюється навчальний тиск і невизначеність щодо

майбутнього. У нормі така настороженість може допомогти підліткам готуватися до іспитів, виступів або змагань. Однак поєднання індивідуальних особливостей (низька впевненість у собі, схильність до песимізму), сімейних факторів (надмірний контроль, непослідовність виховання, власна тривожність батьків), шкільного середовища (нестабільний клімат, часті оцінювання, випадки булінгу) та макросоціальних умов (війна, переміщення, економічна нестабільність) здатне перетворити природну тривогу на стійку дезадаптивну модель, що негативно впливає на навчальну активність і соціальну адаптацію дитини.

Тривожність підлітків зазвичай зосереджується навколо трьох основних сфер. У соціальній - це страх негативної оцінки, приниження чи осуду, що проявляється униканням відповідей на уроках, відмовою від виступів, гіперконтролем зовнішності та поведінки. В академічній - перебільшення наслідків невдач, створення надмірних ритуалів підготовки, відкладання завдань для тимчасового зниження напруги. У сфері здоров'я та безпеки - надчутливе сприйняття тілесних сигналів, що може призводити до циклу «тривога - панічна реакція - уникання певних місць» (наприклад, школи чи громадського транспорту) та поступового обмеження активності. У воєнних умовах до цього додається ще страх за себе й близьких, відчуття непередбачуваності майбутнього, виснаження від хронічної невизначеності [22].

Гендерні відмінності теж стабільні: дівчата частіше вказують на вищий рівень загальної та соціальної тривожності, мають більш виражені психосоматичні й депресивні прояви; хлопці натомість схильні до імпульсивності чи ризикової поведінки, що іноді маскує внутрішню тривогу. Слід враховувати й культурні очікування щодо «стриманості» або «героїзації витривалості», які можуть зменшувати готовність звертатися по допомогу та збільшувати ризик неефективних способів подолання стресу.

Шкільне середовище при цьому має двояку роль: воно може бути джерелом тригерів (часті оцінювання, публічність помилок, конкуренція) і

водночас - ресурсом підтримки, якщо забезпечує психологічну безпеку, прозорі критерії та навчання саморегуляції. Тривожність у підлітків пов'язана зі зниженням інтересу до навчання, коливанням успішності та пропусками занять. Учні або відкладають виконання завдань до останнього моменту, або виконують їх поспіхом без глибокого опрацювання. Такі стани спричиняють звуження уваги, «тунельне мислення» на загрозованих аспектах і погіршення пам'яті, утворюючи замкнене коло: тривога погіршує результати навчання, а невдачі посилюють тривожність [11].

Сімейний контекст може як зменшувати, так і посилювати тривожність. Підтримка, визнання почуттів, поступове навчання вирішувати проблеми формує впевненість і стійкість до невизначеності. Натомість надконтроль, перебільшення дорослими небезпек або знецінення дитячих переживань підсилюють внутрішній конфлікт і закріплюють тривожні схеми. Важливим фактором є попередній досвід стресу: втрата близьких, насильство, вимушене переміщення чи тривале життя в небезпеці можуть підвищити базову чутливість і знизити здатність справлятися з новими труднощами.

Оцінювати рівень тривожності у підлітків доцільно комплексно - поєднуючи самооцінки учнів, спостереження педагогів і батьків. Важливо відрізнити тимчасову ситуативну тривогу від стійких форм, які супроводжуються значним униканням або панічними симптомами. Для освітнього середовища особливо важливо вчасно помічати «тихі ризики»: учнів із високими оцінками, але хронічною тривогою, перфекціонізмом, порушеннями сну та соматичними скаргами [40].

Профілактика й підтримка у підлітковому віці повинні бути спрямовані на перебудову тривожних думок і відновлення гнучкості поведінки. Це може включати тренування витримки до невизначеності, поступове зіткнення зі складними ситуаціями, розвиток співчуття до себе й уважності, а також нормалізацію фізіологічних проявів тривоги. У школі ефективними є прозорі вимоги, передбачуваний зворотний зв'язок, навчання емоційної грамотності, ритуали безпеки під час зовнішніх загроз. Корисні й короткі щоденні практики

- дихальні вправи, короткі рухові паузи, структуровані плани підготовки до оцінювань. В умовах тривалого суспільного стресу особливого значення набувають системні заходи підтримки: зменшення непередбачуваних змін, забезпечення доступу до психологічної допомоги, проведення додаткових сесій підтримки та узгоджена співпраця між учителями, батьками й фахівцями.

Отже, тривожність - це не лише емоція, а процес на перетині біологічних, когнітивних та соціальних чинників. У підлітковому віці вона закономірно зростає через завдання розвитку та соціальний тиск, але стає дезадаптивною, коли поєднується з безсиллям і хронічною загрозою. Усвідомлення цієї багатовимірності дозволяє створювати ефективні стратегії підтримки, що зменшують симптоми і водночас розширюють можливості учнів у навчанні та стосунках.

У психології виділяють кілька основних видів тривожності, що найчастіше проявляються у дітей шкільного віку. Клінічна (патологічна) тривожність має надмірну й стійку інтенсивність і може бути симптомом психічних розладів, таких як генералізований тривожний розлад, депресія чи фобічні стани. У дітей вона нерідко виражається соматичними скаргами - головним болем, болем у животі, пришвидшеним серцебиттям, порушенням сну, а також відмовою від відвідування школи. За даними досліджень, близько 10-15 % дітей мають підвищений рівень клінічної тривожності, що потребує психологічної й медичної допомоги [22].

Шкільна тривожність - це специфічна форма занепокоєння, яка виникає у зв'язку з навчальною діяльністю та соціальними взаєминами в школі. Вона може бути пов'язана зі страхом не відповідати вимогам учителя, отримати низьку оцінку, зазнати критики або осуду з боку однокласників. У середній школі, особливо в 5-9 класах, ця форма тривожності поширена найбільше, адже саме в цей період зростає навчальне навантаження, ускладнюється програма та формується соціальне самоствердження підлітка [48].

Ситуативна тривожність виникає в конкретних умовах і має тимчасовий характер. Наприклад, контрольна робота, усна відповідь у класі, участь у

змаганні чи публічному заході можуть викликати короточасне підвищення напруги. З одного боку, така реакція виконує мобілізаційну функцію, допомагаючи краще зосередитися й підготуватися до завдання. З іншого - її надмірний рівень блокує увагу й пам'ять, що веде до погіршення результатів навчання [11].

Окрім цих видів, у сучасних дослідженнях наголошується й на особистісній тривожності - стійкій індивідуальній схильності реагувати занепокоєнням на широкий спектр життєвих ситуацій. Вона формується під впливом виховання, стилю батьківської підтримки та соціального середовища й може посилюватися у стресових умовах, зокрема у воєнний час [35].

Учні 5-9 класів нерідко відчувають змішану тривожність: шкільні проблеми поєднуються з особистими переживаннями, а ситуативні труднощі, такі як конфлікти з однолітками чи невдачі у навчанні, посилюються глобальними факторами - воєнними загрозами, нестабільністю чи вимушеним переміщенням. Це робить підлітків особливо чутливими до хронічного стресу, що може призвести до тривалих негативних наслідків для психічного здоров'я та мотивації до навчання [40].

Тривожність у дітей та підлітків має двоїстий характер: вона може бути і захисною, і руйнівною. У помірних межах цей стан виконує сигнальну та мобілізуючу функцію - допомагає зібратися, зосередитися, підвищує готовність діяти у відповідь на виклики, наприклад перед виступом, тестуванням чи іспитом. Такі прояви, як правило, не шкодять психічному здоров'ю, а навпаки - можуть зміцнювати стійкість та формувати навички подолання стресу у майбутньому.

Однак у разі тривалого чи надмірного впливу стресорів тривожність втрачає адаптивний характер і набуває патологічних рис. Вона починає виникати не лише у стресових ситуаціях, а й без видимих причин, стаючи фоновим емоційним станом чи стійкою особистісною рисою. Це зміщує баланс між нормою та патологією, знижує навчальну мотивацію, ускладнює взаємини й підвищує ризик психоемоційних проблем [64].

Аналізуючи психологічну природу тривожності, можна виділити кілька її аспектів. По-перше, як психологічне явище, тривожність відображає рівень чутливості дитини до небезпеки та стресу. По-друге, як індивідуальна риса, вона означає схильність частіше відчувати занепокоєння у найрізноманітніших ситуаціях. По-третє, як емоційний стан, тривожність проявляється підвищеним хвилюванням навіть за відсутності очевидних причин. По-четверте, вона тісно пов'язана зі страхом. Нарешті, як прикордонний стан психіки, тривожність балансує між адаптивною реакцією та патологічним процесом.

Отже, важливо не лише констатувати наявність тривожності, а й оцінювати її інтенсивність, тривалість і контекст. Саме такий підхід дозволяє розмежувати нормальну мобілізуючу реакцію та дезадаптивну форму, яка вимагає психолого-педагогічного втручання.

З огляду на подвійний - адаптивний і ризиковий - характер тривожності, особливу увагу слід приділяти її проявам у дитячому та підлітковому віці, коли формуються базові механізми саморегуляції та стресостійкості. У цей період тривожність може бути як сигналом адаптації, що готує до подолання труднощів, так і фактором ризику, який впливає на психічний і фізичний розвиток. Саме тому доцільно докладніше розглянути специфіку її проявів у дітей та підлітків і зрозуміти наслідки для їхнього добробуту та навчальної діяльності.

Попри значну кількість досліджень, тривожність у підлітковому віці залишається складним і багатогранним феноменом. Так, Є. Калюжна, В. Нестеренко, Г. Прихожан, С. Тарасова, К. Хорні, У. Морган, Ю. Пахомов, Ю. Ханін, Б. В'ятків, Н. Махоні, Е. Уйдемільер та А. Захаров у своїх роботах вивчали її зв'язок із соціалізацією та поведінковими стратегіями підлітків, проте багато аспектів цього зв'язку залишаються дискусійними. Психолог О. Запорожець підкреслював, що соціальне середовище є не лише зовнішнім фоном, а й активним джерелом розвитку дитини, оскільки в ньому сконцентровані матеріальні й духовні цінності, які вона засвоює в процесі

зростання. Отже, соціалізація та психологічний розвиток нерозривно пов'язані з тим, як дитина взаємодіє зі своїм оточенням [28].

На основі досліджень Т. А. Гаврилової, тривожність є індивідуальною психологічною характеристикою, що суттєво впливає на поведінку підлітків. Певний рівень тривожності є нормальним і навіть корисним для навчання та активності, проте кожна дитина має власну «зону оптимуму». У реаліях прифронтового Запоріжжя підлітки демонструють підвищені рівні тривожності, що формуються як під впливом вікових чинників (навчання, соціалізація), так і зовнішніх загроз (воєнний контекст). Це створює додаткове навантаження на психіку й може перетворювати природну настороженість на хронічний стресовий стан [6].

Прояви тривожності у дітей та підлітків мають багаторівневий характер. У дитячому віці вона частіше виражається через тілесні симптоми: біль у животі, головний біль, пришвидшене серцебиття, нудоту, пітливість, напруження м'язів. Такі скарги нерідко виникають без об'єктивних медичних причин, що ускладнює діагностику й часто призводить до непорозумінь між учителем, батьками та самою дитиною [57]. Це свідчить, що дитяча психіка нерідко «говорить» мовою тіла, сигналізуючи про психоемоційне перевантаження.

У підлітковому віці тривожність набуває переважно психологічних і поведінкових форм: невпевненості у собі, гіперкритичності, очікування невдачі, страху осуду з боку однолітків, підозрливості та уникання соціальних ситуацій. Такі прояви безпосередньо впливають на успішність, рівень самооцінки й соціальні зв'язки [26]. Дослідження професора О. Тимченка доводять, що тривожність може спричиняти як реальне неблагополуччя у значущих сферах діяльності та спілкування, так і проявлятися навіть попри об'єктивно сприятливі умови, будучи наслідком особистісних конфліктів та порушень розвитку самооцінки.

Особливе значення має зв'язок тривожності з фізичним здоров'ям. Хронічний стан підвищеного занепокоєння супроводжується активацією

нервової системи та підвищенням рівня гормонів стресу (адреналіну, кортизолу). Це веде до зниження імунітету, швидкої втомлюваності, порушення сну й загального зниження працездатності школярів [6]. З часом психоемоційна напруга може переростати в психосоматичні розлади, які впливають на загальний розвиток дитини.

Дослідження свідчать, що серед школярів середньої ланки тривожність часто призводить до зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті й зменшення швидкості мислення [11]. В умовах війни ці процеси поглиблюються: повітряні тривоги, небезпека обстрілів, вимушене переміщення та втрата звичного середовища посилюють негативний вплив, збільшуючи кількість психосоматичних скарг і знижуючи якість навчальної діяльності [73].

Серед типових проявів тривожності у кризових умовах у дітей та підлітків виділяють гіпернастороженість (постійне очікування небезпеки, труднощі з розслабленням), регресивні форми поведінки (повернення до дитячих моделей реагування, підвищена потреба у батьківській підтримці, уникання самостійності) та депресивні тенденції (зниження інтересу до навчання, втрата мотивації, відчуття безнадії).

Таким чином, тривожність у дітей і підлітків проявляється на фізичному, емоційному, когнітивному та соціальному рівнях. Її хронічний характер у поєднанні зі стресовими факторами воєнних умов створює серйозні ризики для формування особистості, навчальної успішності та здоров'я в цілому. Усвідомлення цієї багатовимірності дає змогу педагогам і психологам не лише вчасно діагностувати проблеми, а й розробляти ефективні стратегії підтримки, які враховують вікові особливості, соціальний контекст і стан фізичного здоров'я дитини [64].

Підвищений рівень тривожності у дітей та підлітків впливає не лише на їхню емоційну сферу, а й безпосередньо на когнітивні процеси, зокрема на увагу. Увага є основним механізмом, який забезпечує сприймання, обробку та засвоєння навчального матеріалу, а також регуляцію поведінки та контроль за

власними діями. Тому після аналізу феномена тривожності цілком логічно перейти до розгляду уваги як одного з провідних когнітивних процесів - зокрема її видів, ролі у навчальній діяльності та особливостей розвитку в підлітковому віці.

Увага - це базовий когнітивний процес, який забезпечує вибірку спрямованість і концентрацію психічної діяльності на значущих об'єктах чи діях, регулюючи доступ інформації до свідомості. Вона виконує фільтруючу та організаційну функцію, підтримує сприймання, пам'ять, мислення й мовлення, може бути мимовільною або довільною, а її ефективність визначається обсягом, стійкістю та здатністю до переключення й розподілу [44].

У психології увагу розглядають як механізм, який контролює доступ інформації до свідомості й підтримує ефективне функціонування інших когнітивних процесів - сприймання, пам'яті, мислення, уяви та мовлення. У цьому сенсі увага виконує роль «фільтра», що відбирає найбільш значущі стимули та підтримує їхній пріоритет у свідомості.

Індивідуальні особливості уваги проявляються через її обсяг, стійкість, переключуваність та здатність до розподілу. Ці характеристики визначають ефективність діяльності та успішність навчання. Увага може бути мимовільною - коли активується автоматично яскравими, новими або емоційно значущими стимулами, і довільною - коли дитина свідомо регулює, на чому зосереджуватися, застосовуючи волю та самоконтроль. Важливим є й так зване «післядовільне» утримання уваги - здатність продовжувати роботу після початкового зосередження, що особливо потрібно у навчальному процесі, коли учень довго читає складний текст чи виконує завдання, яке вимагає зосередженості [54].

Увага має також емоційно-мотиваційний компонент: вона посилюється за умов особистої зацікавленості чи емоційного залучення. Без підтримки уваги неможливе повноцінне засвоєння навчального матеріалу, розвиток мислення та пам'яті. У підлітковому віці цей зв'язок ще тісніший, бо механізми саморегуляції лише формуються. Помірний рівень тривожності може

мобілізувати увагу, підвищуючи пильність і концентрацію, тоді як надмірна тривожність викликає розсіяність, швидко втому та зниження продуктивності.

Умови хронічного стресу або перевантаження призводять до порушення нормальної роботи уваги. У таких ситуаціях у дітей може з'являтися як гіпернастороженість - надмірна чутливість до потенційних загроз, так і, навпаки, труднощі з концентрацією та утриманням інформації. Це означає, що увага - не просто окремий психічний процес, а центральний регулятор усієї пізнавальної діяльності, без якого неможливо говорити про успішне навчання й розвиток самоконтролю.

У школярів 5-9 класів відбувається поступовий перехід від переважання мимовільної уваги до більшої довільності та стійкості. Якщо у молодших класах діти легко відволікаються на зовнішні стимули, то підлітки поступово вчаться тримати фокус і виконувати складніші завдання без постійного зовнішнього контролю [24]. Проте підвищена тривожність ускладнює цей процес. Дослідження доводять, що діти з високим рівнем тривожності частіше відволікаються, фрагментарно запам'ятовують інформацію й демонструють знижений рівень концентрації [72].

У контексті воєнних загроз навантаження на увагу школярів ще більше зростає. Постійна тривога, сигнали повітряних тривог та непередбачуваність подій зменшують здатність до довільного контролю уваги, посилюють втому та знижують продуктивність навчальної діяльності [64].

Таким чином, увага є ключовим механізмом, що безпосередньо пов'язаний із навчальною успішністю. Її розвиток у школярів залежить від вікових особливостей, емоційного стану й умов навчання. Хронічна тривожність істотно послаблює ефективність цього процесу, що робить необхідним комплексний підхід до психологічної підтримки дітей і підлітків у стресових умовах.

## 1.2. Взаємозв'язок тривожності, уваги та навчальної успішності школярів

У школярів 5-9 класів взаємозв'язок тривожності та уваги має принципове значення для розуміння їхньої навчальної успішності. Саме в цьому віковому періоді закладаються базові механізми довірливої уваги, формуються навички саморегуляції, а навчальний матеріал стає істотно складнішим, потребуючи від учня не лише механічного запам'ятовування, а й гнучкої роботи мислення та планування. Підвищена тривожність змінює роботу центрального когнітивного механізму - уваги, який відповідає за відбір, утримання й переробку інформації, та безпосередньо впливає на засвоєння знань і розвиток мислення.

Коли рівень тривожності підвищується, першою зазнає змін здатність дитини розподіляти обмежені когнітивні ресурси. Увага має природні межі - дитина не може одночасно утримувати у фокусі кілька потоків інформації. Під час стресу або хвилювання значна частина цього ресурсу «захоплюється» внутрішніми переживаннями, страхом помилки, очікуванням негативної оцінки чи відчуттям небезпеки. У результаті на навчальне завдання залишається менше енергії, і воно сприймається як надмірно складне. Цей механізм відомий у когнітивній психології як «подвійне навантаження»: внутрішні переживання конкурують із зовнішніми стимулами за одні й ті самі ресурси робочої пам'яті та уваги [32].

Іншим важливим механізмом є гіперфокусування на емоційно забарвлених або загрозливих стимулах. Учні 5-9 класів особливо чутливі до реакцій учителя, коментарів однолітків і будь-яких ознак потенційної критики. Коли тривожність підвищена, мозок дитини «підсвічує» саме ці сигнали, ігноруючи менш емоційно насичену, але важливу навчальну інформацію. Так формується гіпервибірковість - вибіркове сприйняття, коли у фокус уваги потрапляє лише частина ситуації, а решта залишається поза полем свідомості [35].

Погіршуються також виконавчі функції - планування, самоконтроль, переключення уваги. Хронічний стрес призводить до тривалої активації гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи, яка виділяє кортизол та інші гормони стресу. У короткочасній перспективі це може мобілізувати сили, однак у разі хронічного впливу виснажує префронтальні ділянки кори головного мозку, що відповідають за керування увагою, імпульсами та робочу пам'ять. Дитина стає менш здатною планувати власну діяльність, довільно контролювати фокус уваги й витримувати когнітивне навантаження протягом уроку.

Ці механізми добре ілюструють, чому навіть здібний учень із високим рівнем тривожності може виглядати розсіяним, невідготовленим чи «ледачим». Його когнітивні ресурси розпорошуються між внутрішнім контролем і навчальними завданнями, що знижує продуктивність і формує стійкий негативний досвід навчання. В умовах середньої школи, де навантаження різко зростає, цей ефект ще помітніший: матеріал стає абстрактнішим, завдання - складнішими, очікування - вищими, а оцінювання - частішим. Усе це підвищує емоційне напруження й уразливість уваги до впливу тривожності [35].

У результаті знижується швидкість обробки інформації, збільшується кількість помилок, порушується здатність робити логічні зв'язки між частинами матеріалу. Дослідження, проведені серед учнів середньої школи, показують, що високий рівень тривожності корелює з погіршенням концентрації та короткочасної пам'яті, підвищеною чутливістю до відволікаючих факторів і більшою втомлюваністю протягом навчального дня. Ці дані підтверджують, що механізми впливу тривожності на увагу мають системний характер і пояснюють чимало труднощів навчальної дезадаптації школярів 5-9 класів.

Вікові відмінності у взаємозв'язку тривожності та уваги є ключовим аспектом для розуміння навчальної успішності школярів середньої школи. Хоча механізми впливу тривожності на когнітивні процеси загалом подібні, у різних вікових групах вони проявляються з різною інтенсивністю та мають свої

особливості. Це пов'язано як з рівнем розвитку довільної уваги, так і зі ступенем сформованості навичок саморегуляції та емоційного контролю [32].

У 5-6 класах діти лише починають оволодівати стійкими механізмами довільної уваги. У цьому віці ще переважає мимовільна увага, яка легко переключається на яскраві чи емоційно насичені стимули. Шкільна ситуація, що потребує довготривалого утримання фокусу на абстрактному матеріалі, для них є новим викликом. Підвищена тривожність у таких умовах діє особливо руйнівно: страх помилки, очікування негативної оцінки або публічний виступ можуть миттєво блокувати когнітивні ресурси дитини. Унаслідок цього навіть добре засвоєний матеріал раптово «зникає» із пам'яті під час відповіді біля дошки або контрольної роботи. Це пояснює, чому молодші підлітки частіше демонструють розбіжність між фактичними знаннями та результатами оцінювання - їхня тривожність «захоплює» увагу й заважає показати реальний рівень підготовки [28].

Для 7-9 класів характерним є поступовий розвиток виконавчих функцій, зокрема довільного контролю уваги, планування й саморегуляції. Старші підлітки уже мають більше досвіду справляння зі стресом та вищу толерантність до невизначеності. Вони здатні свідомо переключати увагу, використовувати внутрішні стратегії самозаспокоєння та частково компенсувати негативний вплив тривожності на когнітивну сферу. Однак у ситуаціях хронічного стресу - наприклад, пов'язаного з війною, економічною нестабільністю або сімейними конфліктами - навіть ці компенсаторні механізми поступово виснажуються. Довготривале емоційне напруження знижує гнучкість уваги, погіршує її стійкість і збільшує схильність до відволікань, що негативно позначається на навчальних результатах [33].

Дослідження когнітивного розвитку підлітків підтверджують, що вплив тривожності на увагу та інші когнітивні процеси змінюється з віком. Наприклад, молодші підлітки частіше демонструють «ефект перевантаження» робочої пам'яті, коли тривожні думки буквально витісняють навчальний матеріал. Старші підлітки краще контролюють цей процес, проте у стані

хронічної тривожності їхня увага стає надмірно вузькою й ригідною, що знижує гнучкість мислення та здатність інтегрувати нову інформацію.

Важливу роль у вікових відмінностях відіграє також рівень навчальних вимог. У 5-6 класах завдання ще більш конкретні й оперують переважно зорово-наочним матеріалом, тому зниження уваги проявляється переважно у вигляді розсіяності й помилок у деталях. У 7-9 класах завдання стають більш абстрактними й багаторівневими, що потребує високого рівня довільної уваги, планування та самоконтролю. У таких умовах підвищена тривожність позначається вже не лише на точності, а й на здатності до комплексного аналізу, синтезу й критичного мислення [35].

Таким чином, вікові відмінності у взаємозв'язку тривожності та уваги відображають динаміку когнітивного розвитку школярів середньої школи. Молодші підлітки вразливіші до ситуативної тривожності через незрілість механізмів довільного контролю, тоді як старші мають більш розвинені стратегії, але залишаються уразливими до хронічного стресу. Усвідомлення цих особливостей дає змогу педагогам точніше планувати підтримку: створювати менш стресогенне середовище для молодших класів, формувати навички саморегуляції у старших та поступово ускладнювати завдання так, щоб вони не провокували надмірної тривожності й водночас стимулювали розвиток довільної уваги [32].

Дослідження, проведені у сфері дитячої та підліткової психології, переконливо показують: підвищений рівень тривожності прямо впливає на ефективність когнітивних процесів, передусім уваги, пам'яті та мислення. Ряд експериментальних робіт (Є. Калюжна, Г. Прихожан, О. Тимченко та ін.) свідчить, що школярі середньої ланки з високим рівнем тривожності демонструють значно гірші показники концентрації уваги, розподілу та переключення, а також нижчий рівень робочої пам'яті. Це проявляється у фрагментарному засвоєнні матеріалу, повільнішому виконанні завдань, більшій кількості помилок та труднощах із логічним мисленням. За даними зарубіжних досліджень (Nembree, 1988; Spielberg, 1995), підвищена шкільна тривожність

корелює із зниженням середнього балу, гіршими результатами тестування та меншою здатністю інтегрувати нову інформацію [52].

У молодших підлітків (5-6 класи) це проявляється насамперед у короткочасних когнітивних збоях: під час контрольних чи опитувань вони можуть «забувати» навіть добре вивчений матеріал, губитися у знайомих завданнях, плутати інструкції. У старших класах (7-9) ці ефекти стають менш очевидними у короткостроковій перспективі, проте хронічна тривожність поступово призводить до зниження когнітивної гнучкості, ригідності мислення та ослаблення виконавчих функцій. Підлітки стають менш здатними до довготривалого планування, стратегічного мислення та утримання складних концепцій у робочій пам'яті.

Нейропсихологічні дослідження підтверджують, що у стані хронічної тривоги відбувається дисфункція надниркової системи, що веде до підвищеного рівня кортизолу. Цей гормон при короткочасному викиді стимулює когнітивні процеси, але при тривалому - зменшує обсяг гіпокампу та погіршує роботу префронтальної кори, відповідальної за увагу й контроль. У результаті діти й підлітки з високим рівнем тривожності демонструють слабшу оперативну пам'ять, швидше виснажуються та важче переключаються між завданнями. Це пояснює, чому навіть здібні учні у стані хронічної тривоги не можуть реалізувати свій потенціал [66].

Окремі дослідження у контексті воєнних дій в Україні (2022-2024 рр.) показують, що вплив хронічного стресу на когнітивну сферу учнів середньої школи ще більше посилюється. Повітряні тривоги, небезпека обстрілів, вимушене дистанційне навчання та зміна соціального оточення підвищують базовий рівень занепокоєння, що призводить до масового поширення психосоматичних скарг, труднощів з концентрацією й зниження навчальної продуктивності. Навіть у відносно безпечних регіонах діти 5-9 класів демонструють вищі показники тривожності порівняно з довоєнними дослідженнями, що супроводжується зниженням уваги й пам'яті [73].

Емпіричні дослідження українських та зарубіжних психологів [52, 64], підтверджують, що взаємозв'язок між тривожністю й когнітивними функціями має U-подібний характер. Низький рівень хвилювання не стимулює достатньої активності, оптимальний мобілізує увагу, а надмірний дезорганізує діяльність. Результати експериментів свідчать, що школярі з високим рівнем шкільної тривожності демонструють нижчі середні показники у тестах, частіше відволікаються й гірше запам'ятовують навчальний матеріал. Це підтверджує важливість своєчасного педагогічного та психологічного втручання: програми, спрямовані на формування навичок саморегуляції й управління увагою, можуть істотно зменшити когнітивні втрати, пов'язані з тривогою, та відновити навчальну продуктивність»

Таким чином, результати досліджень демонструють, що підвищена тривожність учнів середньої школи - це не лише тимчасовий емоційний стан, а фактор, який комплексно впливає на когнітивні функції, змінюючи увагу, пам'ять, мислення та мотивацію. Усе це вимагає від педагогів і психологів не просто констатувати наявність проблеми, а розуміти її механізми й розробляти системні стратегії підтримки, що поєднують роботу з емоційною сферою та розвитком когнітивних навичок.

Педагогічні та сімейні чинники посідають ключове місце у формуванні взаємозв'язку між тривожністю, увагою та навчальною успішністю школярів 5-9 класів. Саме шкільне середовище й сім'я визначають емоційний клімат, у якому дитина навчається, соціалізується й розвиває власні когнітивні та регуляторні механізми [60].

У шкільному контексті вирішальну роль відіграє педагогічний стиль учителя. Авторитарний підхід, орієнтація на сувору дисципліну та акцент на помилках сприяють зростанню тривожності, що одразу позначається на концентрації уваги, робочій пам'яті та мотивації. Діти 5-6 класів особливо чутливі до емоційних сигналів учителя, його інтонацій та невербальної поведінки, оскільки у цьому віці механізми довільної регуляції ще не сформовані й значну роль відіграє емоційний контакт. Старші учні 7-9 класів

мають більше внутрішніх ресурсів, але навіть вони в умовах хронічного стресу (наприклад, воєнного контексту) втрачають здатність утримувати увагу й виконувати складні завдання, якщо атмосфера в класі є загрозливою або надто оцінювальною [54].

Навпаки, підтримувальний педагогічний стиль - демократичний, з акцентом на позитивному підкріпленні, поясненні помилок, гнучкому контролі знань - знижує базовий рівень тривожності й підсилює когнітивні ресурси учнів. Доброзичливий мікроклімат у класі сприяє кращій концентрації, швидшому переключенню уваги, більшій впевненості у виконанні завдань. Для підлітків особливо важливо отримувати визнання за власні зусилля, а не лише за результат, адже це формує відчуття компетентності й стабілізує самооцінку, що прямо пов'язано зі здатністю витримувати навчальні навантаження.

Сімейні чинники доповнюють педагогічні, створюючи базу емоційної безпеки. Атмосфера в сім'ї, стиль виховання, рівень підтримки та прийняття безпосередньо впливають на те, як дитина реагує на стрес у школі. У стабільних і підтримувальних сім'ях учні краще справляються зі стресом, менше тривожаться й демонструють вищі результати у навчанні. Натомість у родинях із високим рівнем конфліктності, нестабільності або надмірними вимогами формується хронічний фон тривоги, який переноситься й на шкільну діяльність [54].

Особливу роль відіграє узгодженість між сім'єю та школою. Коли очікування й правила у двох середовищах суперечать одне одному, дитина опиняється в стані постійної напруги й невизначеності. Це знижує здатність концентрувати увагу, планувати дії та підтримувати внутрішню мотивацію. Навпаки, коли сім'я й школа демонструють єдність, підтримують розвиток самостійності, пояснюють важливість навчання без залякування та надмірної критики, рівень тривожності істотно зменшується.

Важливим аспектом є емоційна грамотність батьків і педагогів. Якщо дорослі володіють навичками регуляції власних емоцій, вони здатні показувати дітям ефективні стратегії справляння зі стресом: дихальні вправи, когнітивне

переосмислення, позитивне самонастановлення. Це формує у школярів моделі поведінки, які дозволяють стабілізувати увагу навіть у стресових умовах.

Крім того, психоедукація батьків і педагогів щодо тривожності та її впливу на когнітивні процеси допомагає розпізнавати ранні сигнали перевантаження, виснаження та змін у поведінці дітей. Чим раніше буде надано підтримку, тим менший ризик формування стійкого порочного кола «тривожність - неуспішність - ще більша тривожність» [73].

Системна взаємодія школи та сім'ї створює захисний соціальний контекст, який здатен знизити вплив зовнішніх стресорів (зокрема інформаційно-медійних та воєнних) на дітей середнього шкільного віку. Педагогічні й сімейні чинники таким чином стають важливим модератором у взаємозв'язку тривожності, уваги та навчальної успішності.

У підсумку можна сказати, що педагогічні та сімейні чинники діють як двосторонній «фільтр»: вони можуть або посилювати негативний вплив тривожності на увагу й успішність, або, навпаки, захищати від нього, створюючи умови для стабільного когнітивного й емоційного розвитку школярів 5-9 класів навіть у складних соціально-політичних умовах.

Індивідуальні відмінності учнів 5-9 класів визначають, наскільки сильно тривожність впливає на їхню увагу й навчальну успішність. Навіть за схожих умов навчання різні діти демонструють різний рівень стійкості до стресу, що пояснюється поєднанням біологічних, психологічних і соціальних факторів. Темперамент, особливості нервової системи, когнітивні стилі та попередній досвід взаємодії зі стресом формують «індивідуальний профіль реагування», який може або підсилювати негативний вплив тривожності на увагу, або пом'якшувати його.

Особливості темпераменту, такі як рівень емоційної чутливості чи сила нервових процесів, безпосередньо впливають на те, як учень реагує на навчальні труднощі. Наприклад, діти з підвищеною сенситивністю гостріше сприймають оцінку вчителя та реакцію однолітків, що збільшує ризик ситуативної тривожності й погіршує концентрацію уваги. Навпаки, більш

емоційно стабільні школярі легше витримують контрольні роботи, відповіді біля дошки чи групові дискусії, завдяки чому їхні когнітивні ресурси залишаються доступними для навчання [60].

Індивідуальні відмінності проявляються також у когнітивних стилях. Діти з аналітичним стилем мислення схильні до глибокої обробки інформації, але можуть довше переключатися між завданнями. В умовах тривожності це призводить до «застрягання» на одному етапі роботи й збільшення часу виконання. Натомість учні з більш гнучким стилем мислення здатні легше адаптуватися до змін і переключатися, але за сильного стресу можуть втратити глибину обробки матеріалу.

Значну роль відіграє попередній досвід стресових ситуацій і сформовані навички подолання труднощів. Дослідження показують, що школярі, які раніше навчалися технік саморегуляції - дихальних вправ, релаксаційних методів, майндфулнес-практик - демонструють кращі показники уваги й пам'яті навіть у ситуаціях підвищеної тривожності. Це підтверджує, що резилієнтність є не лише вродженою властивістю, а й навичкою, яку можна розвивати.

Важливо також враховувати гендерні відмінності. Деякі дослідження показують, що дівчата частіше повідомляють про підвищену тривожність і психосоматичні скарги, тоді як хлопці частіше демонструють поведінкові прояви - імпульсивність або агресивність. Це впливає на шкільну успішність по-різному: у дівчат сильніше страждають увага й пам'ять, а у хлопців - самоконтроль і регуляція поведінки [64].

Індивідуальні відмінності особливо проявляються у віковій динаміці. У молодших підлітків (5-6 класів) механізми довільної уваги ще не сформовані остаточно, тож вони менш здатні компенсувати негативний вплив тривожності й потребують більшої зовнішньої підтримки. Старші підлітки (7-9 класів) уже мають розвиненіші навички самоконтролю та елементи метакогніції - вони можуть аналізувати власні реакції й свідомо застосовувати техніки подолання стресу, проте хронічна тривожність і стресові умови (особливо, воєнний контекст) поступово виснажують і ці компенсаторні ресурси [57].

Отже, індивідуальні відмінності виступають своєрідним «фільтром», який визначає, як саме тривожність впливатиме на увагу й навчальну діяльність конкретного учня. Розуміння цього дає змогу педагогам і психологам диференціювати підхід: хтось потребує акценту на розвитку саморегуляції, хтось - на підтримці самооцінки, а хтось - на створенні додаткових умов для концентрації й зниження зовнішніх подразників. Такий персоналізований підхід підвищує шанси не лише на покращення когнітивних результатів, а й на формування у школярів 5-9 класів стійких, здорових стратегій подолання стресу.

Інформаційно-медійні чинники є одним із найбільш впливових зовнішніх детермінантів тривожності в сучасних школярів. У цифрову епоху діти та підлітки постійно перебувають у полі дії новин, соціальних мереж, месенджерів та онлайн-платформ, які не лише поширюють знання, а й формують емоційний фон. Для учнів 5-9 класів, у яких механізми критичного мислення й емоційної саморегуляції перебувають у процесі становлення, цей вплив особливо сильний. Постійне отримування інформації про війну, небезпеки та кризові події створює відчуття безперервної загрози й підтримує хронічну активацію «системи стресу» [66].

Новини, повідомлення про повітряні тривоги, обговорення у соціальних мережах і навіть випадкові відео на платформах на кшталт TikTok чи YouTube часто стають потужними тригерами тривожності. Учні бачать шокуючі кадри, читають драматичні заголовки або чують тривожні коментарі дорослих, що підсилює відчуття невизначеності й небезпеки. Унаслідок цього навіть у шкільному середовищі зростає рівень гіпернастороженості, а когнітивні ресурси, які могли б бути спрямовані на навчання, частково витрачаються на переробку емоційно насиченої інформації.

Важливим аспектом є перевантаження інформацією. Учні середньої школи не завжди здатні відфільтрувати надлишкові чи суперечливі повідомлення, відокремлювати достовірні факти від чуток. Це призводить до емоційної плутанини, фрагментарного сприйняття та «інформаційної втоми»,

яка проявляється у зниженій концентрації уваги, швидкому виснаженні й погіршенні здатності засвоювати навчальний матеріал.

Крім того, соціальні мережі створюють додатковий фон соціального порівняння та страху негативної оцінки, що посилює тривожність. Учні бачать успіхи чи ідеалізовані картинки з життя своїх однолітків у стрічках Instagram або TikTok, що підриває їхню самооцінку й формує нереалістичні очікування від себе. Це, у свою чергу, впливає на мотивацію та навчальну активність: школярі можуть уникати викликів, щоб не виглядати ауцайдерами, або втрачати інтерес до навчання через відчуття власної недостатності [60].

Інформаційно-медійні фактори також порушують режим дня, особливо сон. Пізнє використання смартфонів, перегляд новин перед сном чи нічні повідомлення про тривоги призводять до скорочення часу відпочинку й глибини сну. У підлітковому віці, коли сон критично важливий для консолідації пам'яті й відновлення когнітивних ресурсів, це має особливо негативний вплив на здатність концентрувати увагу, планувати й запам'ятовувати навчальний матеріал.

Разом із тим, правильно організований інформаційний простір може стати ресурсом підтримки. Психологи відзначають, що кероване й дозоване використання медіа - освітніх платформ, навчальних відео, онлайн-курсів - здатне підвищувати мотивацію, розширювати світогляд та формувати нові навички. Соціальні мережі можуть забезпечувати відчуття спільноти, підтримки та обміну досвідом серед однолітків, що знижує відчуття ізоляції [64].

Тому педагогам і батькам важливо працювати на двох рівнях: по-перше, навчати дітей і підлітків критичному мисленню, інформаційній гігієні й цифровій грамотності; по-друге, створювати безпечний інформаційний простір, який мінімізує вплив травматичних повідомлень і одночасно відкриває доступ до ресурсів підтримки та розвитку. Такі навички допомагають школярам середньої школи свідомо регулювати власний медіа-контент, знижувати рівень тривожності й вивільняти когнітивні ресурси для навчання.

Отже, інформаційно-медійні чинники у сучасних умовах стають не лише джерелом знань, а й могутнім модератором емоційного стану та навчальної успішності. Вони можуть як посилювати тривожність, так і створювати ресурси для її подолання, залежно від того, наскільки учні 5-9 класів і їхнє оточення володіють навичками управління інформаційним середовищем. Усвідомлення цього дозволяє педагогам і психологам будувати профілактичні та корекційні програми, які враховують не лише внутрішній стан дитини, а й зовнішній інформаційний контекст, що формує її увагу, мотивацію й успішність.

Отже, взаємозв'язок тривожності, уваги та навчальної успішності школярів 5-9 класів є багаторівневим і взаємопосилювальним. Підвищена тривожність зменшує обсяг і стійкість уваги, погіршує концентрацію та гнучкість мислення, знижує навчальну мотивацію й самооцінку, а це, у свою чергу, формує ґрунт для подальших академічних труднощів. У такому стані навіть здібні учні не можуть реалізувати свій потенціал, оскільки значна частина їхніх когнітивних ресурсів витрачається на внутрішні переживання. Водночас системна й чутлива підтримка з боку школи та сім'ї, розвиток навичок саморегуляції й довірливої уваги, створення психологічно безпечного освітнього середовища та формування позитивного досвіду успіху можуть істотно зменшити негативний вплив тривожності. Усвідомлення цієї триєдності - емоційного стану, уваги та успішності - дає педагогам і психологам ключ до розробки цілеспрямованих програм підтримки, які допоможуть стабілізувати навчальний процес, підвищити ефективність засвоєння знань і сприятимуть здоровому особистісному розвитку школярів у сучасних, часто стресогенних умовах.

### 1.3. Стресові фактори війни та їхній вплив на психіку й навчальну діяльність школярів

Військовий контекст став для українських школярів 5-9 класів потужним хронічним стресовим чинником, який одночасно зачіпає їхню емоційну,

когнітивну та поведінкову сфери. На відміну від короточасних труднощів, пов'язаних із окремими подіями шкільного життя, воєнні загрози створюють тривалу атмосферу невизначеності й небезпеки. Ця атмосфера накладається на природні вікові процеси становлення емоційної регуляції та когнітивних функцій у дітей середнього шкільного віку, роблячи їх особливо чутливими до постійних стресорів. Відчуття нестабільності й небезпеки поступово стає фоном повсякденного життя, що впливає не лише на психологічний комфорт, а й на здатність учнів зосереджуватися, планувати навчальну діяльність і підтримувати мотивацію.

До основних воєнних факторів, які формують хронічне відчуття загрози, належать регулярні повітряні тривоги, небезпека обстрілів, вимушені евакуації та переміщення, а також непередбачувані зміни у форматі навчання. Повітряні тривоги й сигнали небезпеки діють як постійний нагадувач про можливу загрозу, формуючи стан гіпернастороженості та підвищеної реактивності. Вимушені евакуації та переміщення руйнують звичний порядок життя й позбавляють дитину стабільного соціального оточення, що особливо критично у підлітковому віці, коли групова підтримка та визнання однолітків є ключовими чинниками розвитку. Усе це створює ґрунт для формування хронічної активації стресових систем організму, яка у дітей та підлітків проявляється насамперед у сфері емоцій та поведінки [32].

На емоційному рівні тривалий вплив воєнних стресорів спричиняє зростання тривожності, появу страхів за власну безпеку та безпеку рідних, дратівливість і часті емоційні зриви. У школярів середнього віку такі реакції можуть набувати як гіперактивного (агресивність, імпульсивність), так і гіпоактивного (замкнутість, відстороненість) характеру. Емоційна нестабільність у цьому віковому періоді є особливо небезпечною, оскільки саме в 5-9 класах інтенсивно формуються базові особистісні й навчальні стратегії, а хронічне хвилювання може закріплювати дезадаптивні патерни реагування. Наявність постійної загрози робить емоційний фон нестійким, а звичні стимули

- менш передбачуваними, що призводить до посилення внутрішнього напруження й зниження толерантності до стресу [66].

Крім того, війна створює у школярів специфічну модель світу, у якій домінує потреба у безпеці, а не у пізнанні. Це зміщення пріоритетів особливо відчутне в освітньому середовищі: мотивація до навчання може знижуватися, бо основні ресурси психіки спрямовуються на підтримку базового відчуття безпеки. Таким чином, воєнні загрози формують новий контекст шкільного життя, у якому когнітивні й емоційні процеси учнів середньої школи постійно взаємодіють із хронічним стресом, створюючи додаткові виклики для навчальної діяльності, соціалізації та особистісного розвитку [33].

Особливості навчальної діяльності школярів у воєнний період тісно пов'язані з хронічним стресом та постійними змінами умов навчання. Одним із найпомітніших чинників стала трансформація формату освіти. Перехід на дистанційне або змішане навчання дозволив зберегти безперервність освітнього процесу, але водночас створив низку нових викликів для учнів середньої школи. За відсутності сталого шкільного середовища й безпосереднього контролю з боку педагога відбувається зміщення акцентів у навчанні: більше покладається на самодисципліну й самоорганізацію учня, а це особливо складно для дітей 5-9 класів, чия довільна увага й механізми самоконтролю перебувають у стадії формування [39].

Нестабільність графіка, раптові переривання занять через тривоги чи евакуації, збої в електро- та інтернет-забезпеченні створюють фрагментарність освітнього процесу. Знання засвоюються нерівномірно, виникають «провали» у темах, а повторне повернення до перерваного матеріалу часто потребує значних зусиль. Учні середніх класів особливо вразливі до такого дисбалансу: на відміну від старших школярів, вони ще не сформували достатньо міцні навички самостійної роботи й планування, тому потребують постійного зовнішнього керування та підтримки. Унаслідок цього навіть за достатнього інтелектуального потенціалу вони можуть демонструвати зниження успішності, відставання від програми та втрату інтересу до навчання [70].

Ще одним важливим аспектом є зміна мотиваційної сфери. В умовах війни базова потреба в безпеці стає домінантною, а пізнавальна активність відходить на другий план. Це означає, що навіть цікаві й добре структуровані уроки сприймаються менш привабливо на тлі хронічного стресу, адже значна частина психічних ресурсів учня спрямована на підтримання емоційної рівноваги. Особливо це помітно серед школярів 5-6 класів: їхня мотивація є більш емоційно забарвленою й залежною від безпосереднього зворотного зв'язку з учителем та групою. Для учнів 7-9 класів ситуація виглядає дещо краще - вони вже мають певний досвід дистанційного навчання та розвиненіші механізми самоконтролю, однак тривале перебування в умовах невизначеності також поступово виснажує їхні ресурси [48].

Крім того, дистанційне та змішане навчання знижує рівень соціальної взаємодії, що є ключовим компонентом розвитку підлітків. Втрата можливості працювати у групах, брати участь у позакласних активностях і безпосередньо спілкуватися з однолітками позбавляє дітей середньої школи важливого каналу підтримки. Соціальна ізоляція, своєю чергою, посилює відчуття тривожності та невпевненості у власних силах, знижує самооцінку та погіршує комунікативні навички, що особливо важливо саме в підлітковому віці [64].

Таким чином, навчальна діяльність у воєнний період стає багатовимірним процесом, у якому постійно взаємодіють когнітивні, емоційні та соціальні чинники. Фрагментарність освітнього процесу, зниження мотивації, нестабільність соціальних зв'язків і виснаження психічних ресурсів разом формують ситуацію підвищеного ризику для навчальної успішності школярів 5-9 класів. Усе це вимагає від педагогів і психологів гнучких, адаптивних стратегій підтримки, які одночасно враховують особливості розвитку середнього шкільного віку та специфічні виклики воєнного часу.

У контексті воєнного часу та хронічного стресу особливого значення набувають психологічні моделі та стратегії подолання тривожності, орієнтовані на школярів 5-9 класів. Вони дозволяють не лише знижувати рівень емоційного напруження, а й розвивати в учнів внутрішні ресурси, необхідні для

підтримання уваги, мотивації та навчальної продуктивності. Сучасні підходи ґрунтуються на поєднанні когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), гуманістичної та ресурсної парадигми, а також концепцій стресостійкості й резилієнтності. Кожен із цих напрямів має власну логіку, але спільна їхня мета - формування навичок адаптації й саморегуляції, які допомагають школярам ефективно функціонувати навіть у стресогенних умовах [70].

Когнітивно-поведінковий підхід (КПТ) розглядається як один із найефективніших інструментів шкільної психології. Він навчає учнів розпізнавати ірраціональні переконання та дезадаптивні патерни мислення, які підтримують тривожність, і замінювати їх на більш реалістичні та конструктивні. Наприклад, замість «я обов'язково провалю контрольну» - «я зроблю все можливе, щоб підготуватися». Для дітей 5-6 класів такі інтервенції можуть бути у формі ігор, рольових вправ чи коротких структурованих занять; для учнів 7-9 класів - у вигляді більш усвідомлених тренінгів і технік самоспостереження. КПТ дозволяє поступово знижувати інтенсивність тривожних реакцій, вивільняти когнітивні ресурси для навчання й підвищувати впевненість у власних силах [40].

Гуманістична та ресурсна парадигма робить акцент на підтримці внутрішньої цінності дитини та її права на безпеку й розвиток. Цей підхід допомагає підліткам відчувати контроль над власним життям і створює умови для розвитку позитивного самоприйняття. Робота ведеться через підтримку безпечного освітнього середовища, розвиток емпатії й комунікативних навичок, формування позитивного досвіду успіху. Так учні вчаться не лише справлятися з тривожністю, а й поступово розширюють коло соціальних контактів, що знижує ризик ізоляції й підтримує їхню мотивацію до навчання [60].

Концепції стресостійкості й резилієнтності доповнюють ці підходи, навчаючи дітей не уникати труднощів, а адаптуватися до них. Такі програми передбачають розвиток навичок «заземлення», дихальних і релаксаційних вправ, майндфулнес-практик, а також підвищення толерантності до невизначеності. Важливе місце займає розвиток зовнішніх ресурсів підтримки -

сім'ї, школи, громади, групи однолітків. Для учнів середньої школи це створює своєрідний «захисний кокон», який дозволяє легше переносити стрес, зберігати увагу й навчальну мотивацію та навіть перетворювати травматичний досвід на ресурс для особистісного зростання [52].

Систематична психологічна підтримка, побудована на поєднанні КПТ, гуманістичного й ресурсного підходів та концепцій резилієнтності, є критично важливою для запобігання негативним наслідкам хронічного стресу й збереження навчальної успішності. Інтеграція таких програм у навчальний процес сприяє формуванню в учнів 5-9 класів навичок адаптації, розвитку їхнього психічного здоров'я та когнітивних стратегій, необхідних для ефективного навчання в умовах воєнних загроз. Завдяки цьому можна створити не просто систему «кризового реагування», а довготривалу платформу, яка підвищує стійкість і психологічну витривалість дітей середньої школи.

Таким чином, воєнні загрози та хронічні стресові чинники істотно трансформують психіку й навчальну діяльність школярів середньої ланки, впливаючи на їхню увагу, пам'ять, мотивацію та емоційний баланс. У цих умовах особливого значення набуває системна психологічна підтримка, побудована на доказових методиках і комплексному підході: розвиток навичок саморегуляції, формування стресостійкості й резилієнтності, створення безпечного шкільного середовища та активна участь сім'ї й громади. Інтеграція таких програм у навчальний процес дозволяє не лише зменшити негативні наслідки хронічного стресу, а й зміцнити внутрішні ресурси школярів, підтримати їхню увагу, навчальну мотивацію й соціальну інтеграцію. Це, у свою чергу, підвищує здатність учнів 5-9 класів адаптуватися до нестабільного середовища, зберігати продуктивність та поступово будувати впевненість у власних силах навіть у складних умовах воєнного часу.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі роботи було здійснено комплексний аналіз теоретичних підходів до проблеми тривожності школярів, її взаємозв'язку з когнітивними процесами - насамперед увагою - та впливу стресових факторів війни на психічну і навчальну сферу дітей середнього шкільного віку.

Встановлено, що тривожність у психологічному розумінні є складним багаторівневим феноменом, який поєднує емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти. Вона може проявлятися як ситуативна реакція на загрозу або як особистісна риса, що відображає стійку схильність до занепокоєння. Для учнів 5-9 класів, які перебувають на етапі активного становлення самосвідомості й соціальної ідентичності, підвищена тривожність є особливо значущим чинником, що впливає на адаптацію до навчального процесу, самооцінку та взаємодію з однолітками й педагогами.

Показано, що взаємозв'язок між тривожністю, увагою та навчальною успішністю має опосередкований характер. Підвищений рівень тривожності призводить до зниження концентрації, стійкості та розподілу уваги, що безпосередньо позначається на якості засвоєння навчального матеріалу. У той самий час помірна тривожність може виконувати мобілізуючу функцію, стимулюючи пильність і відповідальність. Таким чином, взаємодія цих чинників має нелінійний, U-подібний характер, коли оптимальний рівень тривоги сприяє ефективності діяльності, тоді як надмірна — блокує когнітивні ресурси.

У розділі також доведено, що хронічний стрес воєнного часу значно трансформує психоемоційний стан школярів. Постійна небезпека, часті повітряні тривоги, евакуації, обстріли, тривале дистанційне або змішане навчання та втрата звичного соціального середовища формують у дітей стан постійної напруги, що призводить до емоційного виснаження, зниження працездатності, погіршення пам'яті та уваги. У цих умовах навчальна

діяльність втрачає стабільність і стає джерелом додаткового стресу, а мотивація до пізнання помітно зменшується.

Особливо вразливою групою є учні середньої школи (5–9 класи), оскільки у цьому віці механізми саморегуляції ще не сформовані повною мірою. Вони часто не мають достатніх психологічних стратегій подолання тривоги, що робить їх більш чутливими до соціальних і воєнних викликів. Порушення емоційного балансу негативно відображається на самооцінці, соціальній поведінці та навчальній продуктивності.

Узагальнення сучасних теоретичних і емпіричних досліджень дозволяє зробити висновок, що система шкільної підтримки в умовах війни має бути комплексною, інтегруючи психологічні, педагогічні та організаційні заходи. До таких належать: розвиток навичок емоційної саморегуляції, впровадження програм формування стресостійкості, створення безпечного освітнього середовища та підвищення психологічної компетентності педагогів.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують, що військові стресори є потужним модифікатором тривожності й когнітивних процесів у школярів середньої ланки. Їхній вплив позначається не лише на емоційному стані, а й на навчальній ефективності, що обґрунтовує необхідність подальшого емпіричного вивчення цієї проблеми. Отримані теоретичні узагальнення стали підґрунтям для розроблення емпіричного дослідження, спрямованого на визначення рівня тривожності, стійкості уваги та їхнього зв'язку з навчальною діяльністю школярів у сучасних умовах війни.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСОВИХ ФАКТОРІВ ВІЙНИ НА ТРИВОЖНІСТЬ, УВАГУ ТА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ

2.1. Аналіз психодіагностичного інструментарію щодо вивчення впливу стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність школярів 5-9 класів

В умовах воєнного стану навчальна діяльність школярів 5-9 класів відбувається у середовищі постійного психологічного напруження та хронічної невизначеності. Часті повітряні тривоги, небезпека обстрілів, вимушені евакуації, нестабільність місця проживання, зміни навчальних режимів (офлайн, дистанційно, змішано), а також розрив сталих соціальних зв'язків і невизначеність майбутнього формують стійкий стресовий фон, який охоплює як емоційну, так і когнітивну сферу дитини. Їх адаптація до навчання в умовах воєнного стану стала викликом для педагогів, шкільних психологів і батьків. Дистанційна та змішана форма навчання, яка проходить під час воєнного стану та психоемоційний стан підлітків могли значною мірою вплинути на шкільні результати успішності.

Навчання в Запоріжжі відбувається у специфічних умовах: тривалий час школярі навчалися дистанційно, однак із розвитком безпекових ініціатив у місті розпочато будівництво підземних шкіл і облаштовано спеціальні шкільні укриття. На момент дослідження учні 5-9 класів відвідували навчальні заняття щоденно, але основна частина уроків проводилася саме у шкільному укритті. Разом із цим, низку предметів - фізичну культуру, зображальне мистецтво, основи здоров'я тощо, школярі опановують у дистанційному форматі. Такий комбінований підхід до навчання формує унікальний освітній досвід, який поєднує очну взаємодію з учителем та дистанційне засвоєння матеріалу.

Водночас місто регулярно перебуває під впливом зовнішніх стресорів: часті повітряні тривоги, ракетні обстріли, атаки дронів-камікадзе. Таке середовище підтримує у дітей постійний стан гіпернастороженості та відчуття небезпеки. Додатковим чинником є те, що багато батьків і родичів учнів служать у Збройних силах України, що підсилює емоційне напруження й формує специфічне переживання воєнної реальності навіть за межами школи. Усе це створює для школярів потужний хронічний стресовий фон, який впливає не лише на емоційний стан, а й на увагу, пам'ять, навчальну мотивацію та соціальну поведінку.

Міжнародні дослідження вказують, що підлітки в умовах хронічної загрози (збройних конфліктів, природних катастроф, міграційних криз) демонструють підвищену базову тривожність, гіпернастороженість, емоційне виснаження та розлади уваги, що на пряму позначається на їхній здатності до навчання. Аналіз робіт UNICEF, UNESCO та досліджень у *Journal of Adolescent Health* свідчить: регулярний вплив стресових факторів сприяє погіршенню виконавчих функцій мозку – планування, робочої пам'яті та довільної уваги, – а також підвищує ризик демотивації та шкільної дезадаптації.

У цьому контексті особливо важливо мати надійні психодіагностичні інструменти, здатні комплексно виявляти рівень тривожності, оцінювати довільну увагу та провідні мотиви навчальної діяльності школярів. Такі інструменти виконують подвійну функцію: по-перше, вони дозволяють отримати об'єктивну картину психоемоційного стану та когнітивних ресурсів дітей у ситуації війни; по-друге, стають основою для корекційних програм, спрямованих на розвиток стресостійкості. Міжнародні дослідження показують, що раннє виявлення й вимірювання рівня тривожності та пов'язаних із нею когнітивних змін дозволяє своєчасно впроваджувати підтримувальні заходи, зменшувати когнітивні втрати й стабілізувати навчальну продуктивність.

Відповідно до мети нашого дослідження основним завданням його емпіричного етапу є визначення впливу стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність школярів 5-9 класів.

На початку нашого дослідження було висунуто гіпотезу що, підвищений рівень тривожності у школярів середньої ланки прямо пов'язаний зі зниженням навчальної мотивації, стійкості уваги та успішності, а розвиток навичок емоційної саморегуляції й резилієнтності може значно пом'якшувати негативні наслідки війни. У сучасних умовах педагогічна й психологічна діагностика вже не обмежується лише вимірюванням емоційних станів – вона стає інструментом профілактики та цілеспрямованого впливу на ключові когнітивно-мотиваційні механізми, що визначають майбутнє дітей і підлітків.

Під час організації дослідження навчальної мотивації підлітків з різним рівнем тривожності ми базувалися на теоретичних засадах вітчизняної та

зарубіжної психології, викладених у першому розділі цієї роботи. Це дає підстави стверджувати, що в підлітковому віці підвищений рівень тривожності пов'язаний з психофізичними особливостями цього періоду, генезу особистості, що може вплинути на увагу підлітка і його успішність у навчанні.

Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження, яке включало психологічну діагностику, обробку, аналіз і інтерпретацію отриманих даних.

Важливо використовувати надійні психодіагностичні інструменти, здатні не лише зафіксувати рівень тривожності, а й виявити, як вона впливає на увагу та навчальні результати. Отже, для реалізації завдань дослідження, був використаний наступний комплекс психодіагностичних методик:

1. *Опитувальник Спілберга–Ханіна*, адаптований для підлітків. Ця методика визнана однією з найбільш надійних і валідних для вимірювання двох взаємопов'язаних, але різних феноменів - ситуативної та особистісної тривожності. Для умов війни це критично важливо: діти 5-9 класів перебувають у середовищі, де короточасні піки тривоги (наприклад, реакція на сирену чи раптову евакуацію) можуть поступово закріплюватися у вигляді стійких патернів реагування, які впливають на поведінку та навчання.

Опитувальник складається з двох блоків по 20 тверджень кожен: перший блок спрямований на вимірювання ситуативної тривожності, другий -

особистісної. Респондент оцінює кожне твердження за 4-бальною шкалою від «ніколи» до «майже завжди», що дозволяє отримати кількісні показники обох типів тривожності. Такий формат зрозумілий для підлітків і підходить для групового проведення навіть у складних умовах, наприклад, у шкільному укритті.

За отриманими балами визначали низький, середній і високий рівень ситуативної та особистісної тривожності. Підвищені бали за ситуативною шкалою вказували на реакцію на поточні події (зокрема, повітряні тривоги, обстріли, евакуації), тоді як високі показники особистісної тривожності свідчили про стійку схильність до занепокоєння. Порівняння цих результатів дозволило з'ясувати, чи формуються у школярів стабільні патерни тривожного реагування або ж домінують ситуативні піки.

Результати опитувальника Спілберга–Ханіна дають можливість пов'язати рівень тривожності з показниками довільної уваги (за коректурними пробами) та навчальною успішністю (за шкільними оцінками за вересень–жовтень). Це створює основу для перевірки гіпотези про те, що підвищена тривожність негативно впливає на когнітивні функції й мотивацію до навчання, а розвиток навичок емоційної саморегуляції може пом'якшувати ці наслідки.

2. *Коректурні проби Бурдона–Анфімова.* Ця методика є класичним і добре валідизованим інструментом, який дозволяє кількісно оцінити такі параметри уваги, як її обсяг, концентрація, стійкість, точність і переключення. У контексті воєнного часу це особливо важливо, адже саме ці характеристики часто страждають під впливом хронічного стресу та підвищеної тривожності.

Суть методики полягає в тому, що учень отримує таблицю з великою кількістю випадкових символів (літер або цифр) і протягом певного часу повинен знаходити й закреслювати задані елементи. У класичній версії тесту Бурдона використовуються ряди літер, тоді як модифікація Анфімова додає можливість оцінити й динаміку працездатності - аналізується не лише кількість і якість виконаної роботи, а й зміни в темпі та точності упродовж часу

виконання. Це дозволяє побачити, наскільки швидко втомлюється учень, як змінюється його уважність під дією стресу або монотонного завдання.

Коректурні проби дають змогу отримати об'єктивні кількісні показники: швидкість обробки інформації, кількість пропусків, помилок і правильних відповідей. На основі цих даних можна обчислити коефіцієнт концентрації уваги, рівень її стійкості й розподілу. У школярів 5-9 класів, які перебувають у стані хронічної тривожності, часто спостерігається зниження точності, підвищена кількість помилок і швидке падіння темпу виконання завдання, що відображає втомлюваність і напруженість нервової системи.

Особлива цінність цієї методики в умовах війни полягає в її чутливості до мікрозмін у когнітивній сфері. Вона дозволяє простежити, як ситуативна та особистісна тривожність співвідносяться зі здатністю школярів підтримувати увагу. Наприклад, підвищена ситуативна тривожність може проявлятися у першій частині тесту як «стартова» напруженість, тоді як хронічна – у поступовому зниженні темпу та точності в останніх рядках.

3. *Анкетування суб'єктивної оцінки страху*, фіксує саме переживання страху як окремого емоційного стану, відмінного від загальної тривожності, й зосереджується на конкретних ситуаціях, що викликають сильні реакції у школярів. У межах 28 запитань діти оцінювали інтенсивність від «не відчуваю» до «дуже сильний страх», що дало змогу кількісно виміряти емоційне напруження та виокремити значущі тригери як у шкільному середовищі (контрольні, виступи, взаємодія з учителем і однолітками), так і у воєнному контексті (сирени, обстріли, евакуації, втрата відчуття стабільності). Отримані показники дозволяють відрізнити реакції на реальні загрози від більш узагальнених побоювань і простежити динаміку змін: чи зникають гострі прояви, чи формуються хронічні емоційні фони. Це важливо для розуміння того, які переживання найбільше впливають на увагу, навчальну мотивацію й соціальну поведінку, а також для планування адресної підтримки. У поєднанні з вимірюванням тривожності та показників уваги анкета створює комплексне

уявлення про емоційний стан підлітків і дає підстави співвіднести ці дані з результатами навчання.

Щоб перевірити ці припущення на реальній вибірці та співвіднести показники страху з тривожністю, увагою й успішністю, ми організували емпіричне дослідження в стандартизованих умовах шкільного укриття. Нижче подано порядок добору учасників, етичні запобіжники, інструктаж і послідовність застосування методик (Спілберга–Ханіна, коректурні проби Бурдона–Анфімова, АСОС-28), а також підходи до фіксації навчальних результатів. Наше емпіричне дослідження впливу рівня тривожності учнів на увагу та навчальну діяльність складалося з етапів:

1. Підготовчий етап : огляд наукової літератури з проблематики дослідження, визначення теми та проблеми дослідження, формулювання мети, гіпотези та завдань, розробка методологічної бази, визначення експериментальної бази та формування вибірки.

2. Експериментальний етап : емпіричне дослідження впливу стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність школярів.

2.1: Підготовка і проведення психологічного тестування серед студентів, що дозволить оцінити рівень самооцінки та професійної ідентичності.

2.2: Обробка та аналіз отриманих результатів, визначення кореляцій між тривожністю, увагою і успішністю учнів.

3. Заключний етап : висновки та рекомендації – формулювання висновків та рекомендацій щодо зменшення негативного впливу тривожності на увагу і навчальну діяльність учнів. Оформлення результатів дослідження.

Обробка результатів проводилася за двома напрямками: якісна і кількісна. Достовірність дослідження була забезпечена вихідним методологічним аналізом теоретичних положень психології, застосуванням комплексу діагностичних методів, адекватних цілям і завданням дослідження, використанням математико-статичних процедур обробки даних.

Очікується, що результати дослідження підтвердять гіпотезу про позитивний вплив високого рівня тривожності на увагу і навчальну діяльність учнів.

На основі результатів дослідження будуть сформульовані рекомендації для батьків, шкільних психологів і педагогів щодо зменшення негативного впливу стресових факторів війни на навчальну діяльність учнів 5—9 класів.

Методи: у дослідженні використовуються три основні групи методів: теоретичні, емпіричні та статистико-математичні.

1. Теоретичні методи (аналіз та узагальнення, синтез, угруповання, систематизація, порівняльний аналіз) використовуються для аналізу та узагальнення наукових знань, систематизації теоретичних підходів до вивчення тривожності, уваги і успішності учнів.

2. Емпіричні методи (психологічне тестування) застосовуються для збору фактичного матеріалу, виявлення рівнів тривожності і динаміку працездатності підлітків. Методики: Опитувальник Спілберга-Ханіна (СХ); Анкета суб'єктивної оцінки страху (АСОС-28); Коректурна проба за модифікацією Бурдона-Анфімова (див. Додаток Б,Г);

3. Статистико-математичні методи (описова статистика, регресійний аналіз, факторний аналіз, кореляційний аналіз) застосовуються для обробки отриманих даних, виявлення закономірностей та перевірки висунутої гіпотези.

Комплексне використання теоретичних, емпіричних та статистико-математичних методів дозволить глибоко дослідити проблему впливу стресових факторів війни на навчання школярів 5-9 класів, підтвердити або спростувати висунуту гіпотезу та виробити практичні рекомендації щодо мінімізації негативних впливів війни на навчальну діяльність.

Експериментальна база дослідження

Дослідження проводилося протягом вересня - жовтня 2026 року на базі запорізької гімназії № 41 запорізької міської ради (м. Запоріжжя). У дослідженні взяли участь Усі учасники та їхні батьки отримали детальну інформацію про мету, зміст і умови проведення опитувань, після чого надали

письмову інформовану згоду на участь у дослідженні. Дослідження проводилося за підтримки шкільного психолога та викладачів, які сприяли організації тестувань та опитувань.

#### Характеристика вибірки

До участі у дослідженні було залучено 102 учні з 5 по 9 класи віком від 10 до 15 років.

Основними критеріями включення до вибірки були:

1. Навчання в режимі офлайн в запорізької гімназії № 41 .
2. Вік від 10 до 15 років.
3. Добровільна згода батьків і учнів на участь у дослідженні .

Соціально-демографічні характеристики вибірки : місце проживання: 65% учнів є мешканцями Запоріжжя, 35% - з інших тимчасово окупованих міст та селищ.

Психологічний досвід: 100% учнів мешкають в прифронтовому місті і щодня стикаються з стресовими факторами, що пов'язані з війною.

Вибірка сформована таким чином, щоб забезпечити репрезентативність щодо учнів 5-9 класів, які знаходяться в прифронтовому місті , що дозволяє отримати валідні результати щодо впливу стресових факторів війни на тривожність, увагу і навчальну діяльність.

## 2.2. Аналіз та інтерпретація даних емпіричного дослідженнях

На першому етапі емпіричного дослідження нами було оцінено ступінь вираженості тривоги учнів за методикою Спілбергера-Ханіна (СХ).

Отримані результати представлені в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

**Результати опитування школярів за методикою Спілбергера-Ханіна (СХ)**

Рівень тривожності	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	23	23 %
Помірний	41	40 %
Високий	38	37 %
Всього	102	100 %

Як можна побачити в табл.2.1. у вибірці з 102 учнів частка безпечного (низького) рівня тривожності становить 22,55% (n=23), тоді як помірний рівень зафіксовано у 40,20% (n=41), а високий - у 37,25% (n=38). Отже, майже троє з чотирьох школярів (помірний + високий  $\approx$  77%) демонструють прояви тривожності, що можуть впливати на увагу, навчальну мотивацію та поведінкову саморегуляцію в умовах воєнного стресу.

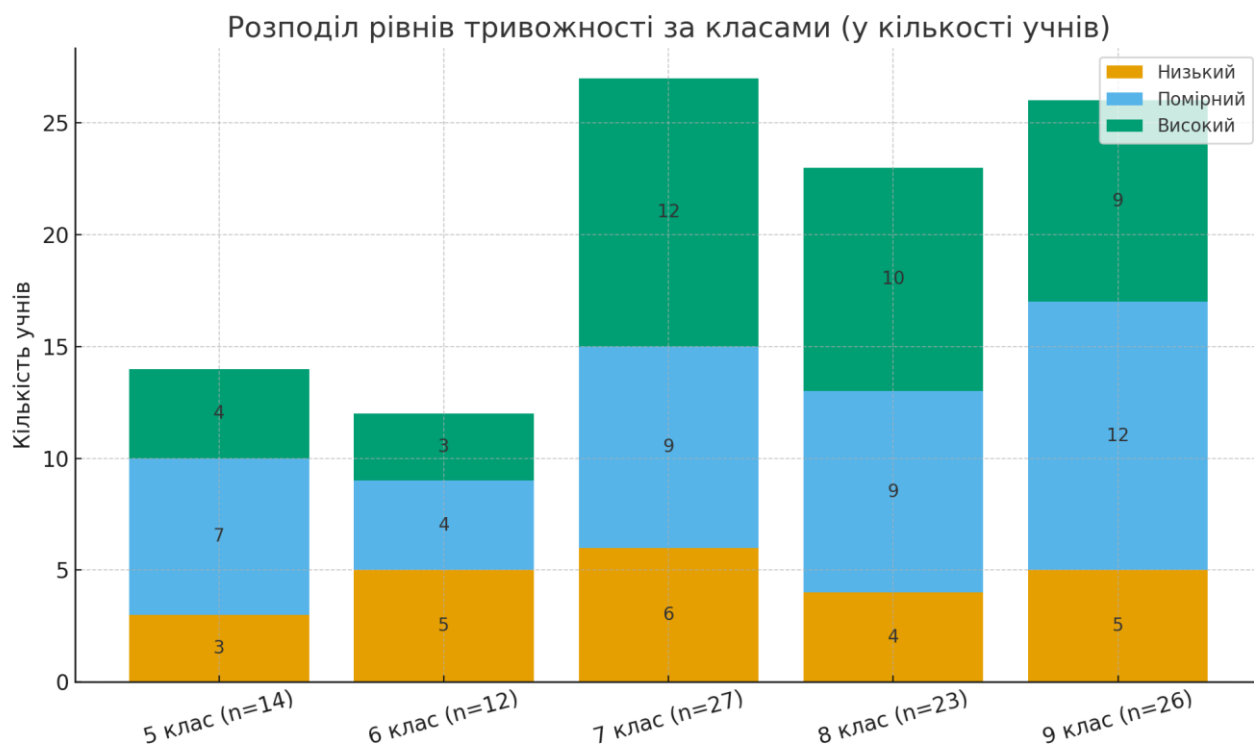


Рис.2.1. Розподіл рівнів тривожності у 5-9 класах

Як видно з рис.2.1. за розподілом по класах простежуються вікові відмінності тривожності. У п'ятикласників (10-11 років) переважає помірний рівень ( $\approx 50\%$ ) за невеликої частки високого - типовий «перехідний» профіль після зміни формату навчання та вимог. У шостих класах (11-12 років) найбільша частка низької тривожності ( $\approx 42\%$ ) і найменша - високої ( $\approx 25\%$ ), що радше свідчить про фазу часткової адаптації до нової шкільної рутини.

Натомість піки високої тривожності припадають на 7-8 класи (12-14 років) - близько 44-43%, що узгоджується з початком пубертатних змін, ускладненням навчальної програми та соціальною чутливістю підлітків. У 9-х класах (14-15 років) зберігається підвищена тривожність (особливо помірна  $\approx 46\%$ ), але частка високої дещо нижча, ніж у 7-8-х, що може свідчити про кращі стратегії саморегуляції на тлі зростання академічного тиску (вибір профілю, підготовка до іспитів).

Щоб точніше націлити запропоновані заходи підтримки, варто врахувати не лише вікові особливості, а й гендерні відмінності проявів тривожності. Саме

тому наступним кроком проаналізуємо розподіл рівнів тривожності окремо серед дівчат і хлопців. Далі подано результати у відсотках для кожної групи.

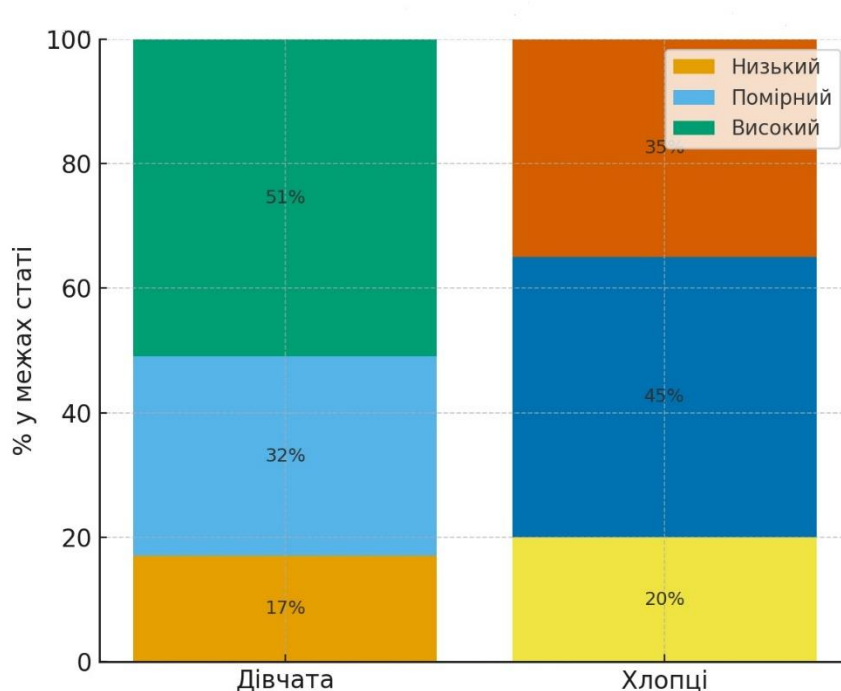


Рис. 2.2. Структура рівнів тривожності за статтю.

Як видно з Рис.2.2. у дівчат переважає високий рівень (51%), тоді як у хлопців найбільша частка припадає на помірний (45%). Це може свідчити про відмінні способи переживання і вираження напруги: дівчата частіше фіксують інтенсивні емоційні стани, пов'язані з оцінюванням, соціальним схваленням і безпекою, тоді як хлопці частіше залишаються в «середній зоні» напруження, що проявляється у коливаннях уваги, працездатності та униканні складних завдань. Частка з низькою тривожністю у групах близька (17% проти 20%), отже різницю формує саме перерозподіл між помірним і високим рівнями.

Далі за методом коректурної проби Бурдона-Анфімова ми дослідили показників уваги учнів. Отримані дані представлені в таблиці 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6

Таблиця 2.2

## Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 5 класу

Учень №	Оброблено (10 хв.)	Помилки	Точність	Ефективна швидкість	1-ша хв.	10-та хв.	Змінна	Рівень уваги
1.	523	3	99,43	52	55	47	-8	високий
2.	494	4	99,19	49	52	44	-8	високий
3.	475	5	99,95	47	50	42	-8	середній
4.	484	4	99,17	48	51	43	-8	високий
5.	466	6	98,71	46	49	40	-9	середній
6.	456	6	98,68	45	48	39	-9	середній
7.	477	7	98,43	44	47	37	-10	середній
8.	437	7	98,40	43	46	36	-10	середній
9.	455	5	98,90	45	48	40	-8	середній
10.	426	6	98,59	42	45	34	-11	середній
11.	398	8	97,99	39	42	29	-13	низький
12.	379	9	97,63	37	41	28	-13	низький
13.	388	8	97,94	38	40	29	-11	низький
14.	370	10	97,30	36	39	26	-13	низький

Як видно з таблиці результатів 5 класу ( $n = 14$ ), середнє значення ефективної швидкості у пробі Бурдона–Анфімова становить  $M = 43,64$  зн/хв, що вказує на середній рівень продуктивності уваги для цього віку. Це узгоджується з медіаною  $Md = 44,5$  зн/хв, яка відображає типовий темп роботи більшості учнів.

Стандартне відхилення  $SD = 4,78$  і дисперсія  $22,86$  свідчать про помірну варіативність між учнями: у класі є як діти з нижчим темпом, так і ті, хто

працює швидше за середнє. Мінімум = 36 зн/хв та максимум = 52 зн/хв вказують на досить широкий діапазон індивідуальних відмінностей у швидкості та стійкості уваги.

Мода = 45 зн/хв (найпоширеніше значення) близька до медіани, що говорить про збалансований розподіл без сильного перекосу у бік дуже низьких чи дуже високих темпів.

95% довірчий інтервал для середнього становить  $\pm 2,50$  зн/хв (тобто приблизно 41,14-46,15 зн/хв). Це означає, що за повторного вимірювання очікуване середнє ефективної швидкості у подібних умовах, імовірно, залишиться в цьому інтервалі, що підсилює надійність отриманих оцінок.

Більшість п'ятикласників демонструють середній рівень ефективної швидкості та помірний розкид індивідуальних результатів; за потреби підтримки варто звернути увагу на учнів із темпом < 40 зн/хв, у яких зниження швидкості може поєднуватись із більш вираженим виснаженням до кінця завдання.

Таблиця 2.3

## Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 6 класу

Учень №	Оброблено (10 хв.)	Помилки	Точність	Ефективна швидкість	1-ша хв.	10-та хв.	Зміна	Рівень уваги
1.	514	4	99,22	51	55	47	-8	високий
2.	500	5	99,00	49	52	44	-9	середній
3.	504	4	99,21	50	54	46	-8	високий
4.	486	6	99,77	48	52	41	-11	середній
5.	524	4	99,24	52	56	48	-8	високий
6.	505	5	99,01	50	54	45	-9	високий
7.	476	6	98,74	47	51	40	-11	середній
8.	456	6	98,68	45	49	38	-11	середній

9.	446	6	98,66	44	48	37	-11	середній
10.	398	8	97,99	39	44	31	-13	низький
11.	417	7	98,32	41	46	33	-13	низький
12.	408	8	98,04	40	45	32	-13	низький

Як видно з таблиці результатів 6 класу ( $n = 12$ ), середнє значення ефективної швидкості у пробі Бурдона-Анфімова становить  $M = 46,33$  зн/хв, що відповідає середньому рівню продуктивності уваги для цього віку. Це підтверджується медіаною  $Md = 47,5$  зн/хв, яка відображає типовий темп роботи більшості учнів.

Стандартне відхилення  $SD = 4,48$  і дисперсія  $20,06$  вказують на помірну варіативність результатів: частина дітей працює повільніше за середнє, але є й ті, хто показує вищий темп. Мінімум  $= 39$  зн/хв і максимум  $= 52$  зн/хв свідчать про достатньо широкий діапазон індивідуальних відмінностей у швидкості та стійкості уваги.

Мода  $= 50$  зн/хв (найпоширеніше значення) близька до середнього та медіани, що вказує на збалансований розподіл без виражених перекосів у бік низьких чи дуже високих значень.

95% довірчий інтервал для середнього становить  $\pm 2,53$  зн/хв (тобто приблизно  $43,80$ – $48,87$  зн/хв). Більшість шестикласників демонструють середній рівень ефективної швидкості з помірним розкидом результатів; особливої уваги потребують учні з темпом  $< 42$  зн/хв, у яких імовірніші ознаки втоми та «просідання» темпу наприкінці завдання.

Таблиця 2.4

Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 7 класу

Учень №	Оброблено (10 хв.)	Помилки	Точність	Ефективна швидкість	1-ша хв.	10-та хв.	Змінна	Рівень уваги
1.	584	4	99,32	58	62	53	-9	високий
2.	574	4	99,30	57	61	52	-9	низький
3.	545	5	99,08	54	58	50	-8	високий
4.	535	5	99,07	53	56	47	-9	високий
5.	515	6	99,83	51	55	43	-12	середній
6.	525	5	99,05	52	56	46	-10	високий
7.	505	5	99,01	50	54	44	-10	середній
8.	496	6	98,79	49	53	41	-12	середній
9.	485	6	98,76	48	52	42	-10	середній
10.	476	7	98,53	47	51	39	-12	середній
11.	466	6	98,71	46	50	38	-12	середній
12.	457	7	98,47	45	49	37	-12	середній
13.	476	6	98,74	47	50	40	-10	середній
14.	446	7	98,43	44	48	36	-12	низький
15.	435	7	98,39	43	47	34	-13	низький
16.	426	8	98,12	42	46	32	-14	низький
17.	417	8	98,08	41	45	31	-14	низький
18.	408	8	98,04	40	44	30	-14	низький
19.	399	9	97,74	39	43	28	-15	низький
20.	390	9	97,69	38	42	27	-15	низький
21.	401	8	98,00	38	43	29	-14	низький
22.	382	10	97,38	37	41	26	-15	низький
23.	374	10	97,33	36	40	25	-15	низький

24.	366	10	97,27	35	39	24	-15	низький
25.	358	11	96,93	34	38	23	-15	низький
26.	350	11	96,86	33	37	22	-15	низький
27.	342	12	96,49	33	36	21	-15	низький

Як видно з даних таблиці 2.4. для 7 класу ( $n = 27$ ), середнє значення ефективної швидкості у пробі Бурдона–Анфімова становить  $M = 44,11$  зн/хв, що відповідає середньому рівню продуктивності уваги для цього віку. Це узгоджується з медіаною  $Md = 44,0$  зн/хв, яка відображає типовий темп роботи більшості семикласників.

Стандартне відхилення  $SD = 7,37$  і дисперсія  $54,26$  свідчать про підвищену варіативність показників у порівнянні з молодшими класами: у вибірці є як учні з доволі низьким темпом, так і ті, хто працює на високому рівні. Мінімальне значення  $= 33$  зн/хв і максимальне  $= 58$  зн/хв підтверджують широкий діапазон індивідуальних відмінностей у швидкості та стійкості уваги.

Мода має декілька значень —  $33, 39$  і  $47$  зн/хв — що свідчить про кластеризацію результатів (групування учнів навколо кількох типових темпів) і ще раз підкреслює нерівномірність розподілу.

95% довірчий інтервал для середнього дорівнює  $\pm 2,78$  зн/хв (тобто приблизно  $41,33$ – $46,89$  зн/хв). Це означає, що при повторенні дослідження очікуване середнє значення, ймовірно, залишатиметься в указаних межах, що підсилює надійність отриманих висновків.

Більшість семикласників демонструють середній рівень ефективної швидкості, але розкид результатів вищий, ніж у 5-6 класах. Практично це означає, що в класі одночасно присутні як група учнів із достатньо високою продуктивністю, так і помітна частка тих, хто потребує додаткової підтримки (особливо за темпів  $< 45$  зн/хв) і тренування витривалості уваги наприкінці завдання.

Таблиця 2.5

## Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 8 класу

Учень №	Оброблено (10 хв.)	Помилки	Точність	Ефективна швидкість	1-ша хв.	10-та хв.	Зміна	Рівень уваги
1.	600	4	99,33	59,6	63	55	-8	високий
2.	552	5	99,09	54,7	58	48	-10	середній
3.	540	5	99,07	53,5	56	46	-10	середній
4.	498	6	98,80	49,2	52	41	-11	середній
5.	532	6	98,87	52,6	55	45	-10	середній
6.	520	5	99,04	51,5	54	44	-10	середній
7.	508	5	99,02	50,3	53	43	-10	середній
8.	500	7	98,60	49,3	52	41	-11	середній
9.	490	6	98,78	48,4	51	40	-11	середній
10.	482	6	98,76	47,6	50	39	-11	середній
11.	476	7	98,53	46,9	49	38	-11	середній
12.	468	6	98,72	46,2	48	37	-11	середній
13.	460	6	98,70	45,4	47	36	-11	середній
14.	420	9	97,86	41,1	46	33	-13	низький
15.	412	10	97,57	40,2	45	31	-14	низький
16.	404	10	97,52	39,4	44	30	-14	низький
17.	396	10	97,47	38,6	43	29	-14	низький
18.	388	11	97,16	37,7	42	28	-14	низький
19.	380	11	97,11	36,9	41	27	-14	низький
20.	372	12	96,77	36,0	40	26	-14	низький
21.	364	12	96,70	35,2	39	25	-14	низький
22.	470	7	98,51	46,3	48	36	-12	середній
23.	462	7	98,49	45,5	47	35	-12	середній

Як видно з даних таблиці 2.5. для 8 класу ( $n = 23$ ), середнє значення ефективної швидкості у пробі Бурдона–Анфімова становить  $M = 45,74$  зн/хв, що відповідає середньому рівню продуктивності уваги для цього віку. Це узгоджується з медіаною  $Md = 46,3$  зн/хв, яка відображає типовий темп роботи більшості восьмикласників.

Стандартне відхилення  $SD = 6,62$  і дисперсія  $43,77$  вказують на помірно-високу варіативність: у вибірці присутні як учні з помітно нижчим темпом, так і ті, хто працює значно швидше за середнє. Мінімум  $= 35,2$  зн/хв та максимум  $= 59,6$  зн/хв свідчать про широкий діапазон індивідуальних відмінностей у швидкості та стійкості уваги.

За розподілом значень чітка мода відсутня (спостерігається багато поодиноких значень без вираженої домінанти), що вказує на рівномірне розсіювання даних без одного «найтипівішого» темпу.

95% довірчий інтервал для середнього дорівнює  $\pm 2,70$  зн/хв (тобто приблизно  $43,04$ – $48,45$  зн/хв). Це означає, що за повторення дослідження очікуване середнє значення, ймовірно, залишиться в цих межах, що підсилює надійність отриманих оцінок.

Більшість восьмикласників демонструють середній рівень ефективною швидкості, водночас розкид результатів суттєвий; педагогічної уваги насамперед потребують учні з темпом  $< 45$  зн/хв, у яких імовірніше проявляються втомлюваність і «просідання» темпу наприкінці виконання завдання.

Таблиця 2.6

Результати коректурної проби Бурдона-Анфімова учнів 9 класу

Учень №	Оброблено (10 хв.)	Помилки	Точність	Ефективна швидкість	1-ша хв.	10-та хв.	Змінна	Рівень уваги
1.	558	5	99,10	55,3	59	50	-9	середній

2.	546	5	99,08	54,1	58	48	-10	середній
3.	538	6	98,88	53,2	56	45	-11	середній
4.	528	6	98,86	52,2	55	44	-11	середній
5.	512	6	98,83	50,6	54	44	-10	середній
6.	500	6	98,80	49,4	52	41	-11	середній
7.	492	6	98,78	48,6	51	40	-11	середній
8.	498	7	98,59	49,1	52	41	-11	середній
9.	490	7	98,57	48,3	51	40	-11	середній
10.	482	7	98,55	47,5	50	39	-11	середній
11.	476	7	98,53	46,9	49	38	-11	середній
12.	468	7	98,50	46,1	48	37	-11	середній
13.	460	7	98,48	45,3	47	36	-11	середній
14.	472	6	98,73	46,6	48	36	-12	середній
15.	484	6	98,76	47,8	51	39	-12	середній
16.	466	7	98,50	45,9	48	36	-12	середній
17.	458	7	98,47	45,5	45	31	-12	середній

З огляду на підсумкову таблицю 9 класу ( $n = 26$ ), середня ефективна швидкість у пробі Бурдона–Анфімова дорівнює  $M = 45,68$  зн/хв, що характеризує середній рівень продуктивності уваги для цієї вікової групи. Показник медіани  $Md = 46,35$  зн/хв підтверджує типовий робочий темп більшості дев'ятикласників.

Стандартне відхилення  $SD = 5,42$  і дисперсія  $29,39$  свідчать про помірну варіативність результатів: у класі присутні як учні з нижчим темпом, так і ті, хто стабільно працює швидше за середній рівень. Діапазон значень від  $36,0$  до  $55,3$  зн/хв вказує на відсутні індивідуальні відмінності у швидкості та стійкості уваги.

Вираженої моди немає (багато унікальних значень), що говорить про розсіювання даних без однієї домінантної «найтипівішої» швидкості.

Для середнього значення 95% довірчий інтервал становить  $\pm 2,08$  зн/хв, тобто приблизно 43,60 - 47,76 зн/хв. Це означає, що за повторного обстеження за схожих умов очікуване середнє, імовірно, залишатиметься в цих межах, що посилює надійність висновків.

Підсумовуючи, дев'ятикласники загалом демонструють середній рівень ефективної швидкості з помірним розкидом індивідуальних результатів; доцільно приділити додаткову увагу тим, хто стабільно показує  $< 46$  зн/хв, адже саме в цієї групи частіше проявляються втомлюваність і «просідання» темпу наприкінці виконання завдання.

Щоб узагальнити побачене в таблицях і краще порівняти класи між собою, доречно перейти до візуалізації даних. Діаграма дозволить наочно показати співвідношення рівнів тривожності та уваги, підсвітити тенденції за віком і виявити «проблемні» паралелі. На графіку одразу видно не лише середні значення, а й частки учнів у кожній категорії, що складно охопити оком у числових таблицях. Таким чином, наступним кроком представимо комбіновану діаграму, де для кожного класу одночасно відображено структуру тривожності та рівнів уваги.

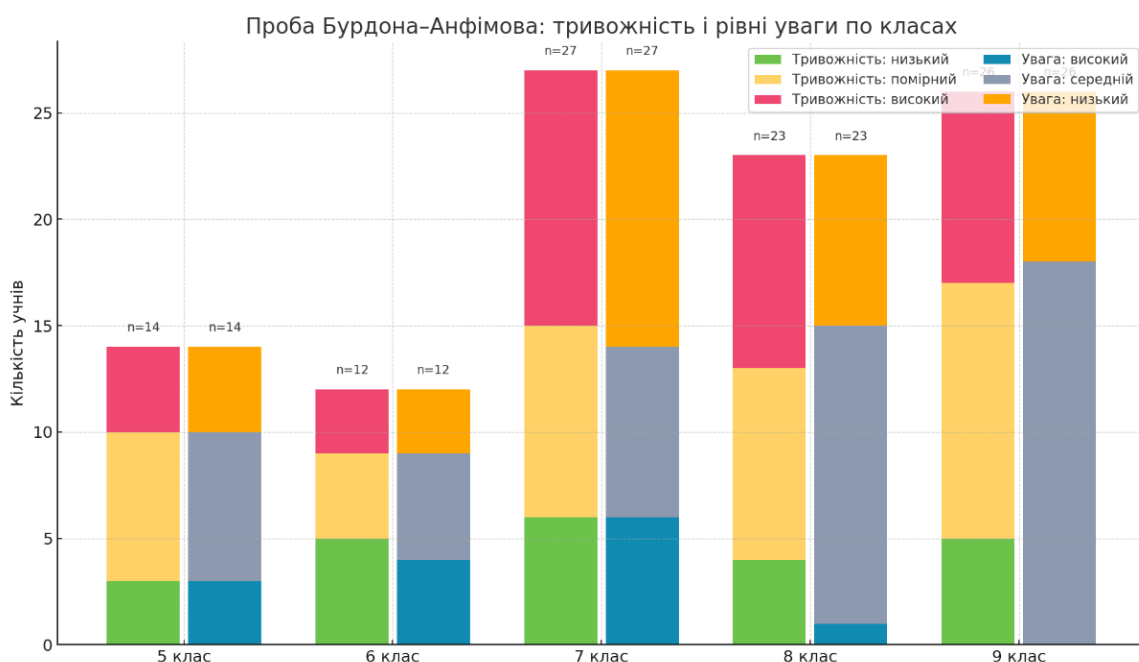


Рис.2.3. Рівні тривожності і уваги учнів 5-9 класів

Як можна побачити на рис.2.3., за всіма паралелями простежується чіткий зворотний зв'язок: що вища частка тривожних учнів, то менше «високих» і більше «низьких» за увагою. У 5-6 класах профіль відносно сприятливий: висока тривожність становить 4/14 (29%) і 3/12 (25%) відповідно, при цьому «високий» рівень уваги мають 3/14 та 4/12 учнів, а «низький» - лише 4/14 і 3/12. У 7-му класі бачимо найгостріший розрив: частка високої тривожності найбільша (12/27 = 45%), і саме тут рекордно багато дітей із низькою увагою (13/27), хоча ще зберігається невелика група з високим рівнем уваги (6/27) - типова картина «поляризації» на тлі стресу. У 8-му класі висока тривожність також дуже велика (10/23 = 44%), і, як наслідок, «високий» рівень уваги майже зникає (1/23), тоді як «низький» помітно зростає (8/23). У 9-му класі частка високої тривожності дещо нижча (9/26 = 35%), але «високих» за увагою вже немає зовсім (0/26), а ядро складають «середні» та «низькі» - ознака хронічного виснаження навіть за трохи кращого формального профілю тривожності.

Порівняння між класами показує градієнт: від 5-6 класів (більше низької/помірної тривожності й помітна частка «високої» уваги) до 7-8 класів (піки високої тривожності та максимальне падіння уваги), після чого в 9-му «висока» тривожність частково відступає, але увага не відновлюється - «високий» рівень зникає, а більшість залишається в зоні середньо-низької продуктивності. Отже, саме 7-8 класи - критична точка, де тривожність найбільш негативно впливає на увагу; у 9-му закріплюється ефект накопиченої втоми: навіть без максимальних показників тривожності увага лишається зниженою. За сукупними показниками підвищення тривожності системно супроводжується зниженням рівня уваги, причому найбільш виражено це у 7-9 класах. У 5-6 класах більша частка учнів із вищим рівнем уваги та менша частка високої тривожності, тоді як у 7-9 класах спостерігається стійке зміщення розподілу в бік середнього та низького рівнів уваги на тлі зростання помірної та високої тривожності.

Підсумовуючи результати коректурної проби Бурдона–Анфімова, ми отримали кількісні індикатори швидкості, точності та стійкості уваги. Проте ці

когнітивні параметри показують лише «як» функціонує увага, а не «чому» вона коливається. Щоб пов'язати виявлені зміни з емоційним чинником і зрозуміти, які саме тригери підсилюють напруження та знижують навчальну продуктивність, логічним є перехід до аналізу анкети суб'єктивної оцінки страху учнів 5-9 класів. Оцінка страхів у воєнній, шкільній, соціальній та особистісній сферах доповнить дані про увагу, дозволить зіставити когнітивні зрушення з рівнем і структурою тривожних переживань та перевірити, наскільки емоційні фактори модулюють навчальну діяльність у прифронтовому середовищі.

Далі розглянемо результати проведення анкетування щоб дослідити, з якими сферами найбільше пов'язані страхи учнів 5-9 класів. Це дозволить побачити вікові відмінності, виділити критичні групи ризику та визначити, для якого класу які саме інтервенції будуть найбільш доречними.

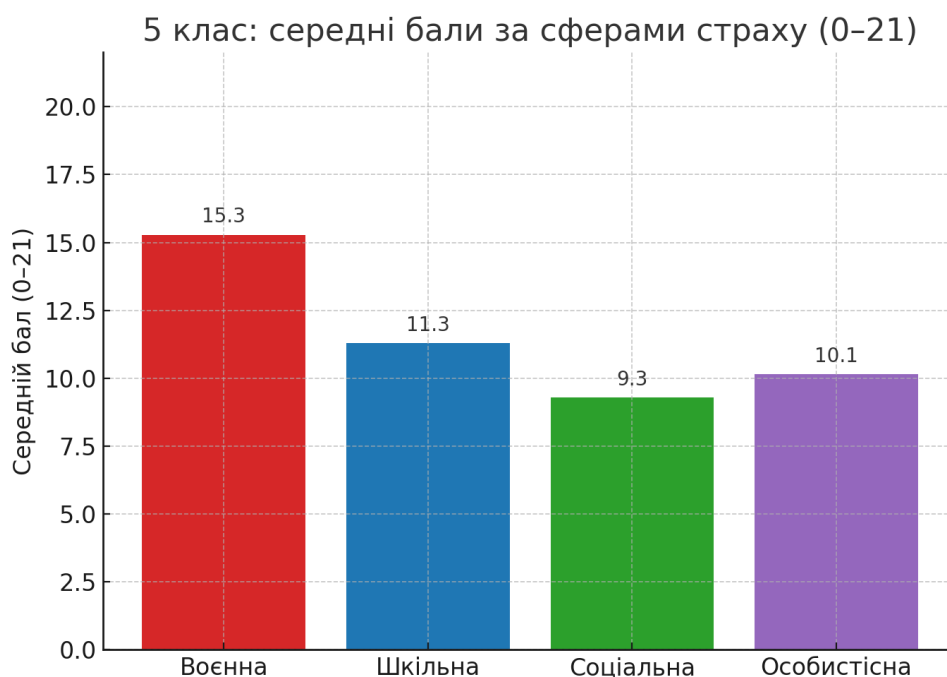


Рис. 2.4. Сфери страху за анкетуванням учнів 5 класу

Як видно з рис.2.4., у п'ятому класі (10–11 років) за підсумками анкети домінує страх, пов'язаний із війною: середні бали за воєнною субшкалою найвищі ( $\approx 15$  із 21), і майже половина дітей демонструє дуже високі показники саме в цьому блоці. Це природно для прифронтового міста, де щоденні звуки

вибухів, повітряні тривоги, необхідність швидко переміщатися в укриття та постійна готовність до переривання занять формують підвищену пильність і відчуття непередбачуваності. У цьому віці діти вже достатньо усвідомлюють реальні ризики, але їхні механізми саморегуляції ще дозрівають: тому військові тригери привалюють над іншими сферами.

На другому місці - шкільна тривожність ( $\approx 11$  із 21), що відбиває страх помилки, оцінювання та публічної відповіді в умовах нерівномірної навчальної рутини. Для молодших підлітків важлива передбачуваність: коли уроки можуть раптово зупинитися через сирену, а частина занять проходить в укритті, зростає напруга навколо контрольних, темпу роботи й відповідності очікуванням учителя. Соціальна сфера посідає третє місце ( $\approx 9$  із 21): помітні переживання щодо взаємодії з однолітками, нових знайомств чи публічних ситуацій, але вони менш інтенсивні, ніж воєнні та шкільні тригери. Це може бути наслідком розірваних зв'язків у класних колективах під час переміщень і дистанційних періодів: діти ще відновлюють відчуття належності, але соціальні страхи не є провідними. Найнижчі значення мають особистісні страхи ( $\approx 10$  із 21) - занепокоєння власною спроможністю впоратися, відповідальністю, здоров'ям. Вони присутні як фоновий компонент, проте поступаються «зовнішнім» тригерам.

Загальні суми в більшості учнів лежать у межах помірною рівня, що свідчить про збереженість базових копінг-стратегій на тлі хронічного стресу. Водночас високі бали у воєнній субшкалі в окремих дітей означають, що саме фактори безпеки та непередбачуваності середовища найбільше визначають їхню емоційну реактивність і здатність зосереджуватися на навчанні. Поєднання цих умов і вікових особливостей уваги пояснює, чому воєнна та навчальна сфери випереджають соціальну й особистісну за інтенсивністю страхів у п'ятикласників нашої вибірки.

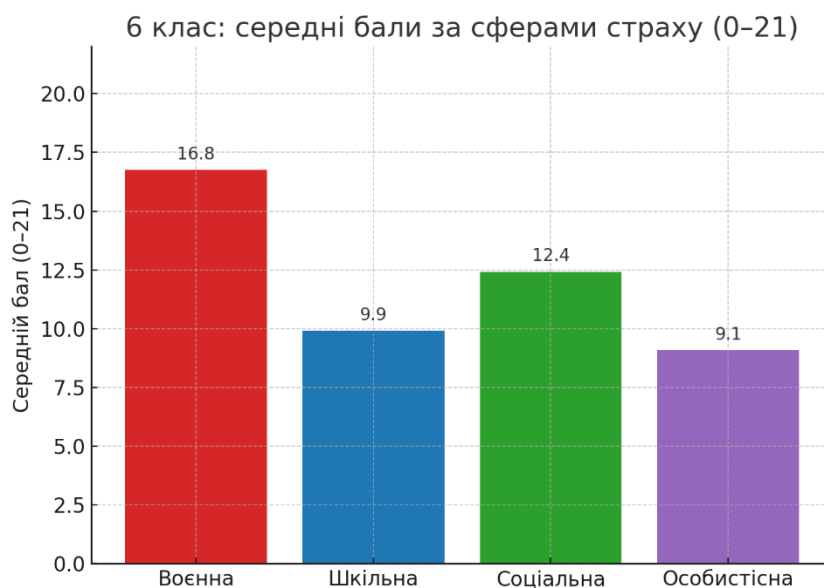


Рис. 2.5. Сфери страху за анкетуванням учнів 6 класу

Як видно з рис.2.4., у шостому класі (11–12 років) провідним залишається страх, пов'язаний із війною: саме воєнна субшкала набирає найвищі значення, що відповідає реаліям прифронтового міста - регулярним звукам вибухів, повітряним тривогам і частим спускам в укриття. Для дітей цього віку поєднання кращого розуміння реальних загроз і ще незрілих навичок саморегуляції формує сталу пильність і підвищену чутливість до сигналів небезпеки. Це проявляється у потребі передбачуваності, прагненні контролю над простором (сидіти ближче до виходу, тримати «план дій») і втомі від постійних переривань навчання.

На другому місці за інтенсивністю - соціальна сфера: зростає увага до оцінки з боку однолітків, страх «виглядати невдало» чи помилитися публічно. Частково це наслідок вікової переорієнтації на групу ровесників і переформатування стосунків в класному колективі. Шкільна тривожність у більшості має помірний рівень: діти вже знайомі з вимогами середньої школи, але нестабільність режиму (уроки в укритті, зміни розкладу) утримує напруження навколо контрольних і виступів. Особистісні страхи - найнижчі у профілі, залишаючись радше фоном і поступаючись місцем «зовнішнім»

тригерам безпеки та соціальної взаємодії. Загалом картина свідчить: ключовими для учнів 6 класу є відчуття захищеності та підтримка соціальної впевненості.

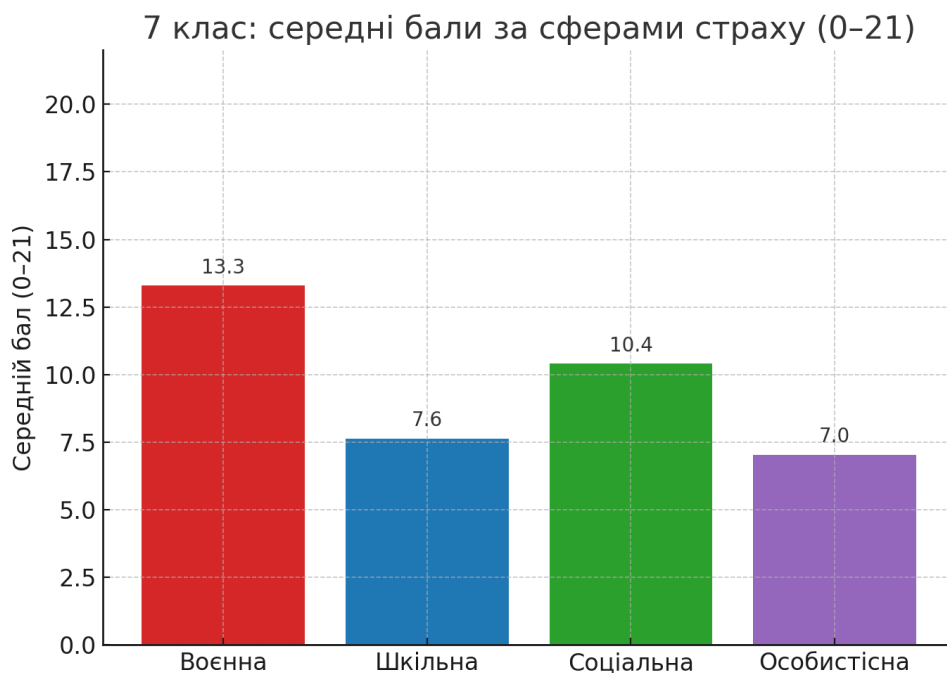


Рис. 2.6. Сфери страху за анкетуванням учнів 7 класу

Як видно з рис.2.6., у сьомому класі ( $n = 27$ ; 12-13 років) чітко лідирують страхи, пов'язані з війною: середній бал за воєнною субшкалою становить  $\approx 13,3$  із 21 (медіана 14, діапазон 7-21), тоді як соціальна сфера посідає друге місце з середнім  $\approx 10,4$  із 21 (медіана 11, діапазон 6-16). Шкільна тривожність загалом нижча ( $\approx 7,6/21$ , медіана 8, діапазон 4-12), а особистісні страхи мають найменшу інтенсивність ( $\approx 7,0/21$ , медіана 7, діапазон 4-11). Така структура добре узгоджується з реаліями прифронтового міста: постійні повітряні тривоги, звуки вибухів та переміщення в укриття формують фонову загрозу та високий рівень настороженості; на цьому тлі у підлітків посилюються соціальні переживання - страх критики, «втрати обличчя», виключення з групи, що й пояснює друге місце соціальної субшкали.

За сумарним рівнем страху розподіл такий: низький - 10 учнів ( $\sim 37\%$ ), помірний - 14 ( $\sim 52-53\%$ ), високий - 3 ( $\sim 11\%$ ). Тобто для більшості характерний помірний рівень емоційної напруги, але є виокремлена підгрупа з високими показниками. Разом узяті числа вказують, що емоційний профіль

семикласників визначається накладанням хронічних безпекових стресорів (які підтягують угору воєнну субшкалу) і вікової соціальної чутливості (що піднімає соціальну). Порівняно нижчі значення шкільної та особистісної субшкал свідчать, що навчальні та внутрішньо-особистісні побоювання залишаються радше фоновими відносно двох провідних блоків - війни та соціальної взаємодії.

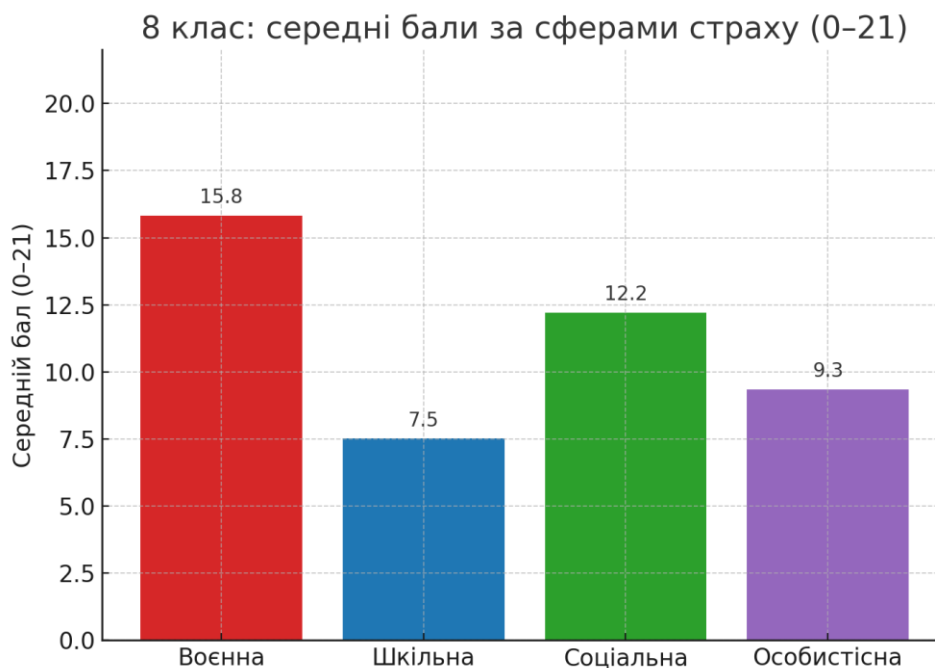


Рис. 2.7. Сфери страху за анкетуванням учнів 8 класу

Як видно з рис.2.7., у восьмикласників ( $n = 23$ ; 13-14 років) емоційний профіль чітко задається воєнною субшкалою: середній бал становить 15,8 із 21 (медіана 16, діапазон 8-21), що відображає постійну дію прифронтових стресорів. Соціальна сфера посідає друге місце за інтенсивністю (12,2/21, медіана 12, діапазон 6 - 16): у цьому віці зростає чутливість до оцінки ровесників і ризику соціальної «помилки», тому страх публічності, критики чи виключення з групи стає стабільнішим тлом. Особистісні страхи мають помірні значення (9,35/21, медіана 9, діапазон 5-15) і виконують радше фонову роль у загальному переживанні небезпеки. Найнижчими в профілі є показники шкільної тривожності (7,52/21, медіана 8, діапазон 4-10): навчальні хвилювання

помітні, проте поступаються «зовнішнім» тригерам безпеки та соціальної взаємодії.

Розподіл сумарних балів (0-84) відповідає заявленим пропорціям: помірний рівень у 16 із 23 учнів (69,6%; інтервал 39-48), високий - у 5 із 23 (21,7%, значення 57-58), низький - у 2 із 23 (8,7%, значення 23-27). Середній сумарний показник класу - 44,9/84 (медіана 45, розкид 23-58), що вказує на загалом помірний рівень страхових переживань із виразною «верхівкою» випадків високої інтенсивності. Сукупно це свідчить, що в умовах прифронтового міста саме безпекові тригери визначають емоційну напругу восьмикласників, а соціально-оцінні переживання підсилюють її, формуючи другу за значущістю вісь спектра страхів; навчальні ж побоювання залишаються найменш вираженим компонентом цього профілю.

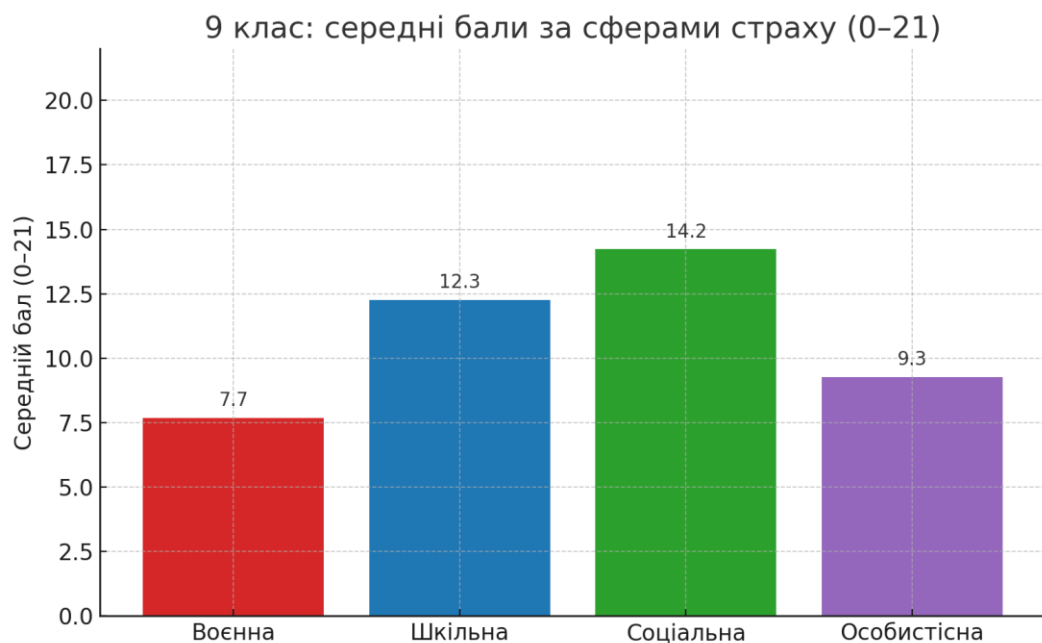


Рис. 2.8. Сфери страху за анкетуванням учнів 9 класу

Як видно з рис.2.8., у дев'ятикласників ( $n = 26$ ; 14-15 років) емоційний профіль зсувається від «зовнішніх» загроз до соціально-оцінних переживань: найвищі значення має соціальна субшкала - у середньому 14,23 із 21 (медіана 14, діапазон 8-19). На другому місці - шкільна сфера з середнім 12,27/21 (медіана 12, діапазон 7-16), що відбиває зростання ваги контрольних,

підсумкових оцінювань і вибору подальшої освітньої траєкторії після 9 класу. Особистісні страхи мають помірні показники (9,27/21, медіана 9, діапазон 5-14) і виконують радше фонову роль. Найнижчими є бали воєнної субшкали - 7,69/21 (медіана 8, діапазон 5-10): у частини підлітків спостерігається певна звиклість до хронічних воєнних тригерів або кращі когнітивні стратегії їх переоцінки, тож безпековий компонент менш визначає емоційний стан, ніж у молодших класах.

За сумарним рівнем страху (0-84) у вибірці переважає помірний рівень - 18 із 26 учнів (69,2%); високий рівень мають 4 із 26 (15,4%), низький - також 4 із 26 (15,4%). Середній загальний бал становить 43,46/84 (медіана 42, розкид 26-58). Отже, у дев'ятому класі домінують соціальні страхи (оцінка з боку однолітків, ризик «помилитися» публічно, страх виключення з групи) у поєднанні з шкільними переживаннями (відповідальність за результати, підготовка до підсумкових робіт), що природно для віку й етапу навчання. Натомість страхи пов'язані з війною залишаються найменш інтенсивними компонентами профілю, хоча не зникають повністю, - їхня відносно нижча вираженість на тлі підвищення соціально-шкільного стресу і пояснює зміну пріоритетів у структурі страхів дев'ятикласників.

Підсумувавши результати (5-9 класи) - де для молодших переважають воєнні тригери з поступовим посиленням соціально-оцінних переживань у старших - логічним кроком є перехід до зведеного огляду. Щоб побачити загальну структуру страхів не лише в межах окремого віку, а й у всій вибірці, ми об'єднали дані всіх класів і відобразили їх на спільній круговій діаграмі. Такий формат дозволяє порівняти внесок кожної сфери (воєнної, соціальної, шкільної, особистісної) у сумарний профіль переживань і чітко зафіксувати, які чинники є провідними для всіх учнів у прифронтовому середовищі.

## Сфери страху (загалом по 5–9 класах)

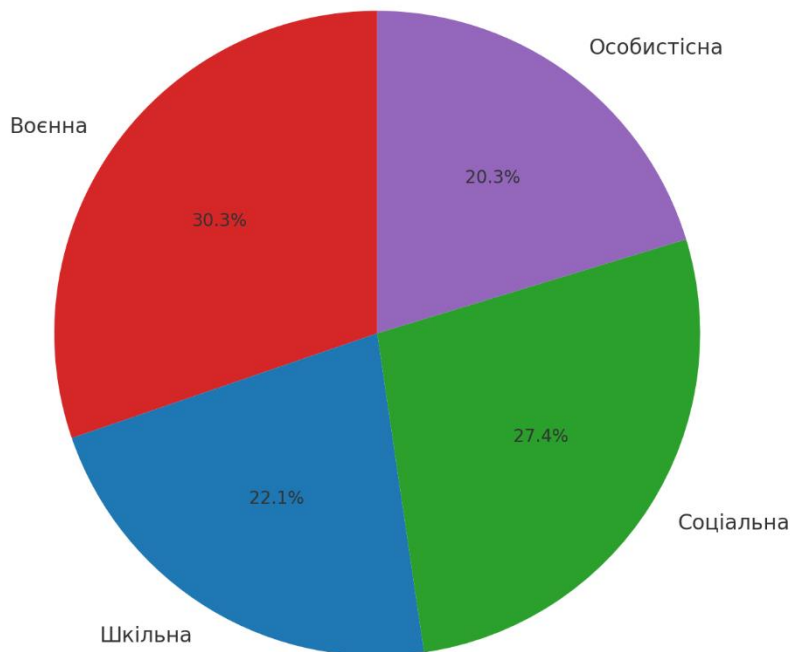


Рис. 2.9. Діаграма сфер страху учнів 5-9 класів

Зведена кругова діаграма рис. 2.9. ( $n = 102$ ) показує, що емоційний профіль учнів у прифронтовому місті визначається насамперед воєнними тригерами. На воєнну сферу припадає найбільша частка сумарних балів - 30,3% (сума балів 1338), що відбиває постійний вплив обстрілів, повітряних тривог і регулярних спусків в укриття. Цей фон формує хронічну настороженість, очікування небезпеки та швидке переключення уваги на зовнішні сигнали. На другому місці - соціальна сфера з 27,4% (1211 балів): у підлітковому віці зростає вага оцінки з боку однолітків і ризику соціального осуду, тому тривога щодо взаємодії в групі, публічних відповідей чи «втрати обличчя» посилюється на тлі нестабільності й переривчастості шкільного життя під час тривоги. Шкільні переживання становлять 22,1% (975 балів) - вони помітні, але менш домінантні: страхи пов'язані з оцінюванням, контрольними, темпом навчання й невизначеністю розкладу через сигнали тривоги. Найменшу частку має особистісна сфера - 20,3% (897 балів), тобто індивідуальні побоювання щодо

власної спроможності, відповідальності чи здоров'я зазвичай відступають перед більш «зовнішніми» тригерами - безпековими та соціально-оцінними.

Таким чином, загальна картина страхів у 5-9 класах у прифронтових умовах має дві провідні осі: безпека (30,3%) та соціальні взаємини (27,4%), тоді як навчальні вимоги (22,1%) та особистісні переживання (20,3%) відіграють допоміжну роль. Це кількісно фіксує, що щоденний досвід вибухів і повітряних тривог задає емоційний пріоритет, а соціальна чутливість підлітків формує другу за значущістю вісь у структурі страхів.

Зіставивши профілі страхів у 5-9 класах - від домінування воєнних тригерів у молодших до посилення соціально-оцінних переживань у старших - маємо цілісне уявлення про емоційне тло, на якому відбувається навчання. Наступним кроком є перевірити, як ця структура переживань відбивається на реальних навчальних показниках. Тому далі переходимо до аналізу успішності за вересень-жовтень: зіставимо підсумкові бали з рівнями та профілями страхів (воєнна, соціальна, шкільна, особистісна), а також з результатами уваги за пробою Бурдона-Анфімова. Це дозволить побачити, чи пов'язані підвищені емоційні навантаження з коливаннями академічних досягнень, частотою помилок і темпом роботи, та виокремити групи підвищеного ризику для цільової підтримки. Рівні розподілу навчальних досягнень у 5 класі ілюструє діаграма 2.10.

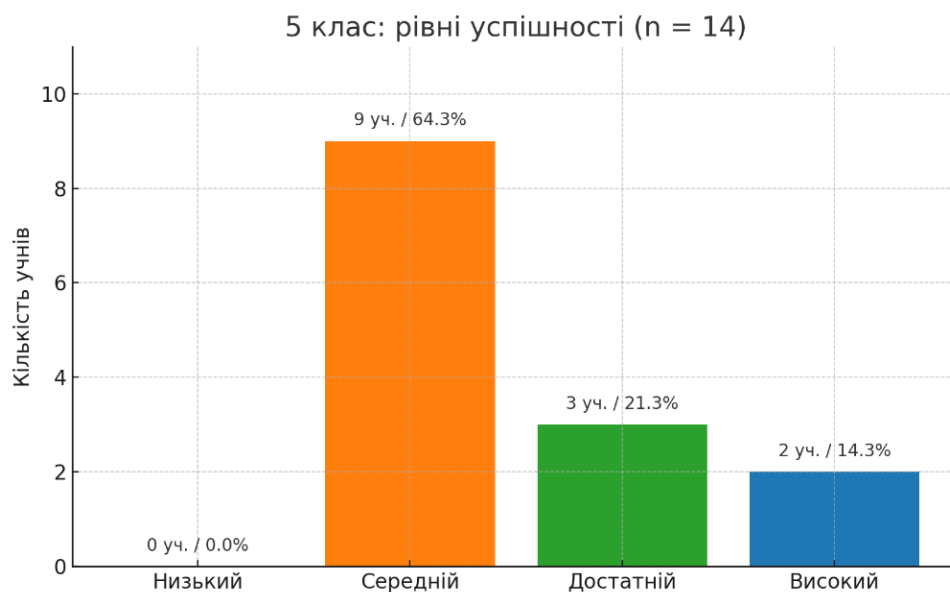


Рис.2.10. Діаграма успішності 5 клас

Як показує діаграма, у 5-му класі (n = 14) спостерігається розподіл успішності зміщений у бік середніх показників: 9 учнів (64,3%) навчаються на рівні «середній». Водночас 3 учні (21,3%) демонструють «достатній» рівень і ще 2 учні (14,3%) - «високий». Показово, що категорія «низький» відсутня (0 учнів; 0,0%), тобто базові навчальні вимоги класом загалом засвоєні. У сумі частка учнів із результатами вище середнього становить 5 із 14 (35,7%), що свідчить про наявність помітної групи з кращою навчальною продуктивністю навіть за умов нестабільного освітнього середовища. Такий профіль - домінування «середнього» за відсутності «низького» - зазвичай вказує на відносну однорідність стартових знань із наявним потенціалом для зростання у третини класу, яка вже демонструє «достатній» і «високий» рівні.

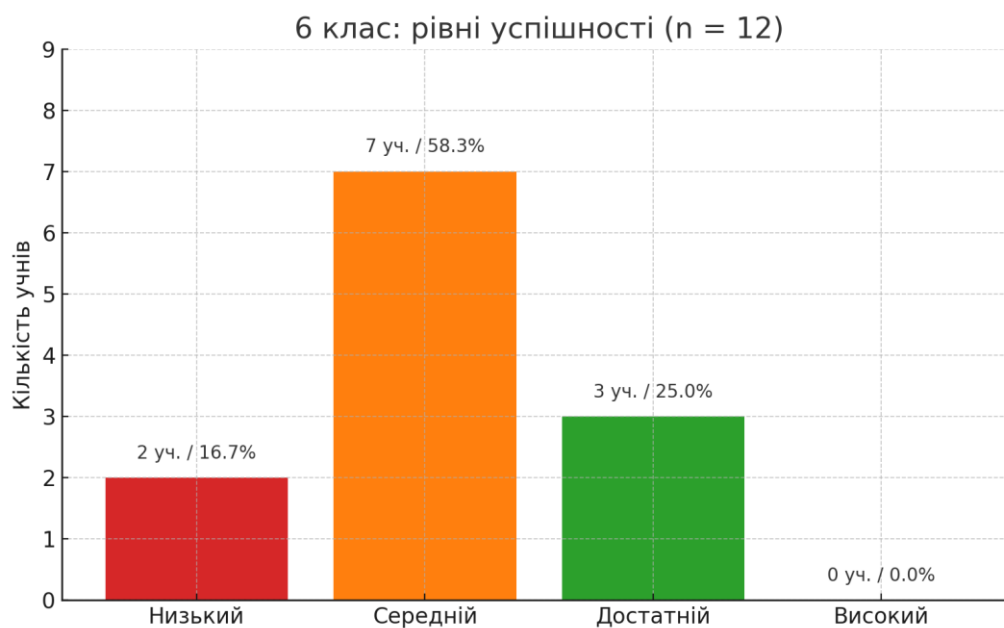


Рис.2.11. Діаграма успішності 6 клас

Як видно з діаграми, у 6-му класі (n = 12) розподіл успішності зосереджений у «середній» зоні: 7 учнів (58,3%) мають середній рівень. Ще 3 учні (25,0%) демонструють достатній рівень, тоді як високого рівня не виявлено (0,0%). Водночас низький рівень мають 2 учні (16,7%). Отже, 83,3% шестикласників не належать до групи з низькими показниками, але лише кожен четвертий показує результати вище середнього.

Така конфігурація - домінування «середнього» за відсутності «високого» - свідчить про відносно однорідну успішність: базові вимоги класом у цілому засвоюються, проте потенціал до високих досягнень реалізований поки що обмежено (25,0%). Наявність 16,7% учнів із низьким рівнем окреслює невелику, але помітну групу ризику, яка може потребувати адресної підтримки, тоді як основній частині класу (58,3%) доцільно створювати умови для переходу із «середнього» в «достатній».

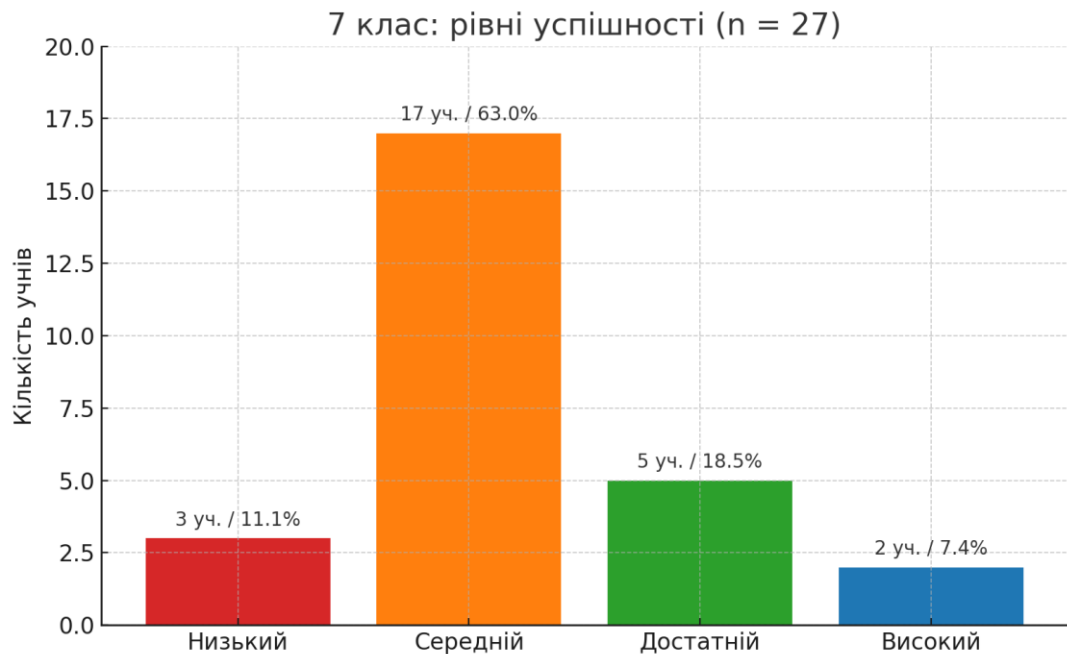


Рис.2.12. Діаграма успішності 7 клас

Як видно з діаграми, у 7-му класі (n = 27) розподіл успішності має виразний «центр»: 17 учнів (63,0%) навчаються на середньому рівні, тоді як частка результатів вище середнього становить 7 учнів (25,9%): 5 учнів (18,5%) мають достатній рівень і 2 учні (7,4%) - високий. Група низької успішності налічує 3 учнів (11,1%). Така структура означає, що більшість семикласників утримується в «середній зоні», помітна чверть демонструє потенціал до вищих досягнень, а контингент із низькими показниками є відносно невеликим. Іншими словами, клас характеризується переважаючою середньою успішністю (63,0%), обмеженим ядром високих балів (7,4%) та помірною часткою ризику (11,1%), що в сумі задає стабільний, але без вираженої висхідної динаміки профіль результатів.

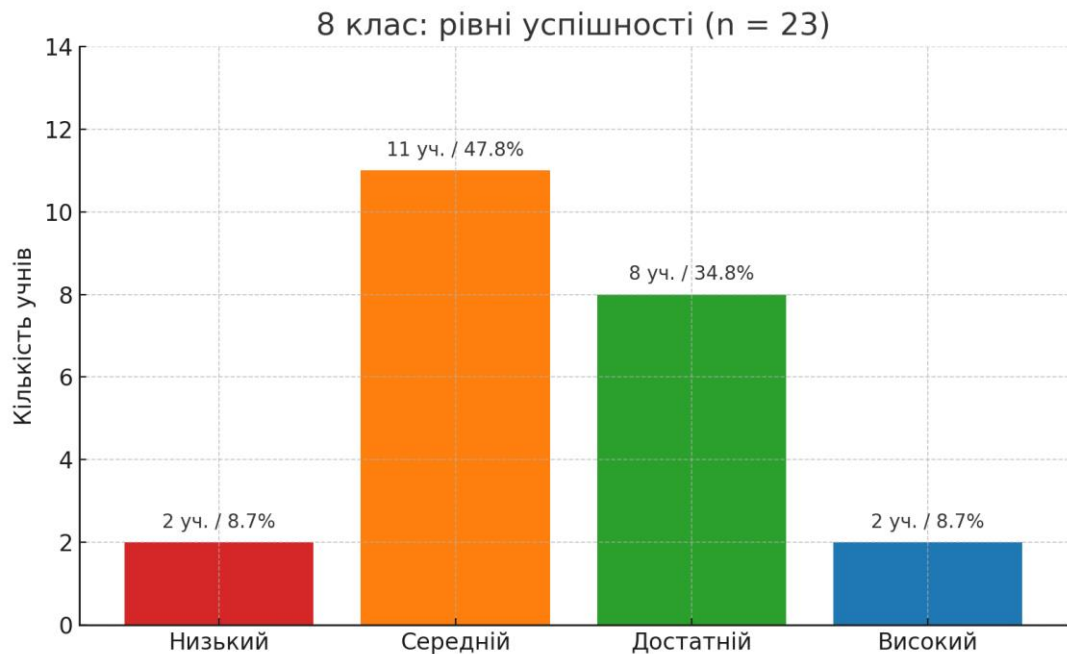


Рис.2.13. Діаграма успішності 8 клас

Як видно з діаграми, у 8-му класі (n = 23) розподіл успішності має «середньо-верхній» профіль. Майже половина учнів навчається на середньому рівні - 11 із 23 (47,8%), тоді як вище середнього демонструють 10 учнів (43,5%): із них 8 учнів (34,8%) мають достатній рівень і 2 учні (8,7%) - високий. На протилежному полюсі низький рівень також у 2 учнів (8,7%), тобто частка «низьких» дорівнює частці «високих», а 91,3% восьмикласників не потрапляють до групи з низькими показниками. Така конфігурація свідчить про домінування стабільної «середини» за наявності помітного «верхнього плеча» (достатній + високий = 43,5%), що вказує на хороший потенціал підвищення результатів: значна частина класу вже працює на рівні, близькому до високих досягнень, а крайні значення (низький і високий) залишаються збалансованими й невеликими за масштабом (по 8,7%).

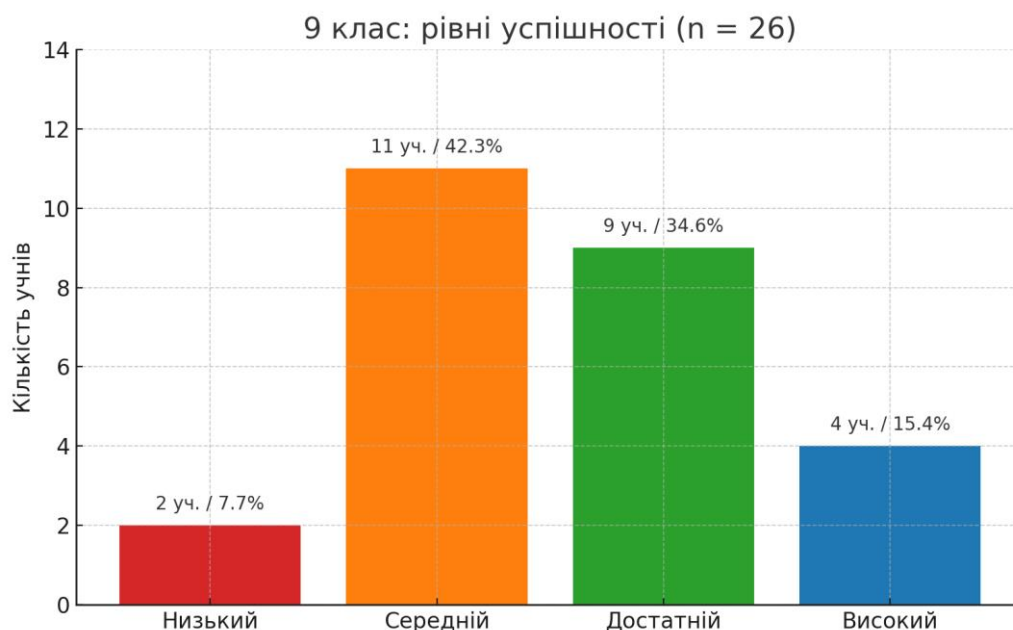


Рис.2.14. Діаграма успішності 9 клас

Як видно з діаграми, у 9-му класі (n = 26) домінують середні показники за наявності помітної групи з високою успішністю. Найбільша група - середній рівень: 11 учнів (42,3%). Водночас майже половина класу - 13 учнів (50,0%) - демонструє результати вище базового рівня (тобто достатній - 9 учнів, 34,6% і високий - 4 учні, 15,4%). На протилежному полюсі низький рівень мають лише 2 учні (7,7%), тож 92,3% дев'ятикласників навчаються щонайменше на середньому рівні. Така конфігурація означає, що клас загалом стабільний академічно: ядро тримається в середніх показниках (42,3%), при цьому кожен шостий учень досягає високих результатів (15,4%), а частка низького рівня успішності мінімальна (7,7%). Іншими словами, розподіл збалансований між «середнім» та «достатнім» сегментами, що свідчить про стабільність показників успішності.

Підсумовуючи результати діагностичних методик успішності, уваги та анкети суб'єктивної оцінки страху для учнів 5–9-х класів, фіксуємо спільну для вибірки картину емоційно-навчального функціонування в умовах прифронтового міста. У структурі страхів провідною є воєнна сфера (загалом найбільша частка балів), далі - соціальна та шкільна, тоді як особистісна

посідає останню позицію; із віком посилюється вагомість соціально-оцінних переживань, особливо в 8-9 класах. За рівнями тривожності в класах домінує помірний і високий рівні: для прикладу, у 7-му класі частка високої тривожності становить 44,4%, у 8-му - 43,5%, у 9-му - 35%, тоді як у 6-му - 25,0%, а в 5-му - 28,6% . Це вказує на стійке емоційне навантаження, що зберігається на всіх вікових щаблях середньої школи.

На тлі такої емоційної конфігурації успішність у більшості класів має «центральный» профіль із помітною часткою результатів вище середнього та невеликим відсотком низького рівня успішності. Зокрема, 5 клас: 0,0% низького рівня, 64,3% середнього, 35,7% вище середнього; 6 клас: 16,7% низького, 58,3% середнього, 25,0% вище середнього; 7 клас: 11,1% низького, 63,0% середнього, 25,9% вище середнього; 8 клас: 8,7% низького, 47,8% середнього, 43,5% вище середнього; 9 клас: 7,7% низького, 42,3% середнього, 50,0% вище середнього (у т.ч. 15,4% високого). Таким чином, базові навчальні вимоги здебільшого засвоєні, однак у класах із більшою часткою підвищеної тривожності помітно менше високих досягнень і більше успішності середнього рівня. Зібрані дані показників уваги за методом коректурної проби Бурдона–Анфімова свідчать про збереження робочого темпу при тенденції до втомлюваності й поодиноких помилок.

З огляду на крос-секційний та агрегований характер частини даних, у межах 2.2 ми говоримо про описові закономірності, а не про причинність. Водночас отримана картина задає чітку рамку для наступного аналізу: у розділі 2.3 ми безпосередньо зіставимо рівні тривожності з успішністю по кожному класу, щоб перевірити, наскільки емоційне навантаження пов'язане зі зниженням імовірності високих результатів і які чинники (саморегуляція, підтримка дорослих, навчальна рутинна в укритті) можуть пом'якшувати цей вплив.

### 2.3. Вплив стресових факторів війни на тривожність, увагу та успішність

На першому етапі емпіричного дослідження ми оцінили вираженість тривожності учнів за методикою Спілбергера–Ханіна, а також проаналізували якісні показники уваги за коректурною пробою Бурдона–Анфімова (темپ опрацювання, точність, стійкість, динаміка помилок). Після цього узагальнили результати для учнів 5-9 класів, щоб окреслити базовий профіль «тривожність - увага» у вибірці. Доцільно порівняти отримані рівні тривожності з навчальною успішністю та показниками уваги, звертаючи увагу на те, як емоційний стан пов'язаний із темпом і точністю роботи та з підсумковими балами.

Щоб зробити висновки прозорими, далі наведено стек-діаграми по класам із розподілами за категоріями тривожності та успішності. Починаємо з 5 класу, де порівняльна діаграма дозволяє побачити співвідношення емоційного фону та навчальних результатів у молодшій підгрупі вибірки.

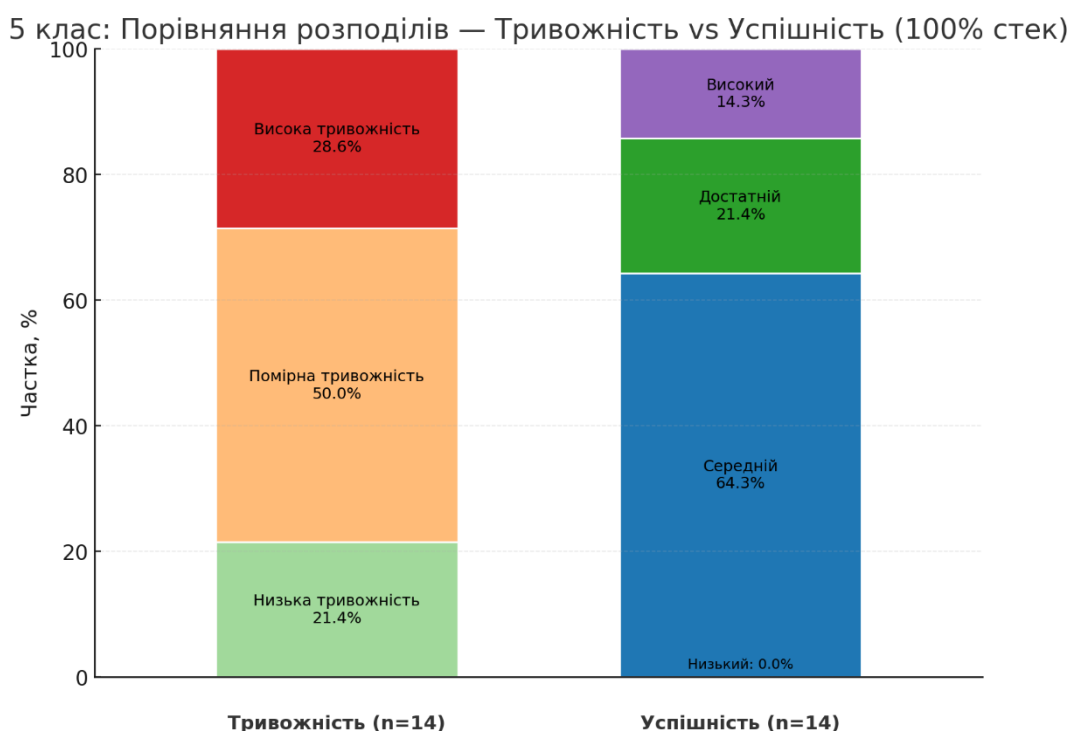


Рис.3.1. Порівняльний розподіл тривожності і успішності 5 клас.

Як видно з рис. 3.1., профіль тривожності та успішності має середні показники. За тривожністю переважає помірний рівень - 7 учнів (50,0%), далі -

високий - 4 учні (28,6%) та низький - 3 учні (21,4%). За успішністю домінує середній рівень - 9 учнів (64,3%), а вище середнього навчаються 5 учнів (35,7%): із них «достатній» - 3 учні (21,3%), «високий» - 2 учні (14,3%); категорія «низький» відсутня (0,0%).

Порівняння розподілів показує, що за наявності 28,6% дітей із високою тривожністю у класі немає учнів із низькою успішністю, а дві третини демонструють стабільний «середній» академічний рівень (64,3%). Тобто підвищений емоційний фон не конвертується автоматично у провал навчальних результатів; імовірно, спрацьовують захисні чинники - відпрацьована рутина занять в укритті, підтримка педагогів, батьків і взаємодопомога в групі. Водночас група з високою тривожністю (4 учні; 28,6%) є зоною потенційного ризику коливань успішності, яку доцільно моніторити окремо. Загалом клас демонструє відсутність низької успішності на тлі переважно помірної тривожності, що вказує на відносну навчальну стійкість за поточних умов.

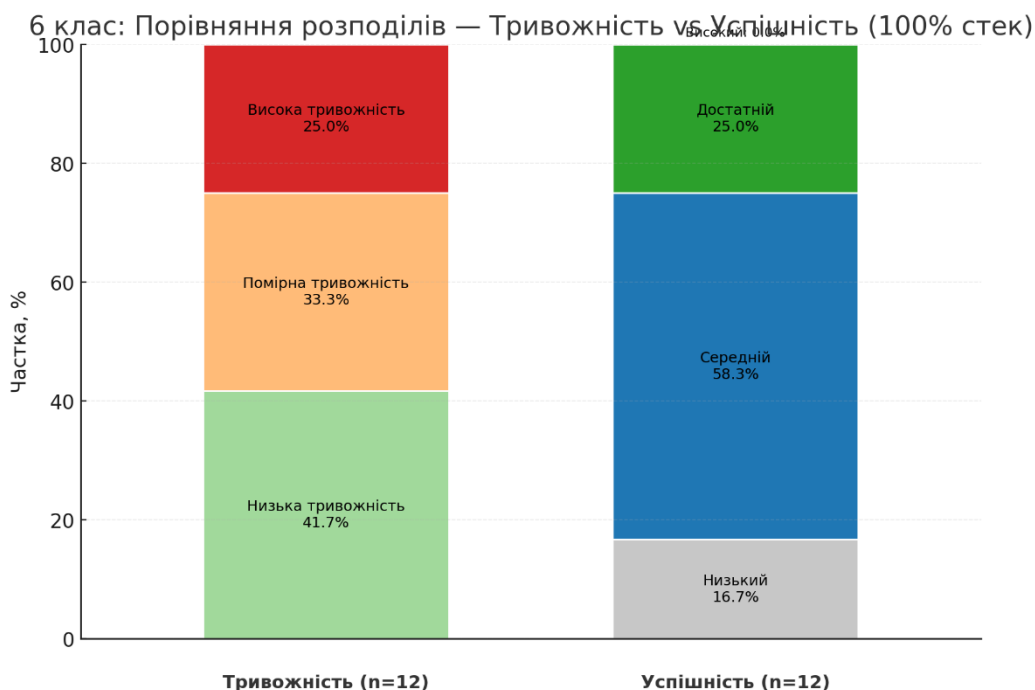


Рис.3.2. Порівняльний розподіл тривожності і успішності 6 клас.

Як видно з рис. 3.2., у 6-му класі ( $n = 12$ ) профілі тривожності та успішності свідчать про концентрацію показників у центральній частині

розподілу. За тривожністю маємо 41,7% (5 учнів) із низьким рівнем, 33,3% (4 учні) - із помірним і 25,0% (3 учні) - із високим. За успішністю переважає середній рівень - 58,3% (7 учнів); достатній - 25,0% (3 учні); низький - 16,7% (2 учні); високий - 0,0%. Нульова частка високої успішності на тлі 58,3% учнів із помірною або високою тривожністю (4+3=7 із 12) вказує, що підвищений емоційний фон радше обмежує вихід у найвищі досягнення, ніж призводить до масового зниження результатів.

Водночас 25,0% учнів із високою тривожністю не супроводжуються пропорційним зростанням низької успішності: вона становить лише 16,7% (2 з 12). Отже, підвищена тривожність не впливає автоматично на зниження рівня успішності, адже більшість класу утримується на середньому рівні (58,3%), а кожен четвертий демонструє результат вище середнього. Сукупно це означає, що за умов хронічного стресу клас зберігає базову навчальну стабільність, проте поєднання 33,3% помірної та 25,0% високої тривожності (разом 58,3%) корелює з відсутністю високих досягнень і домінуванням середнього рівня.

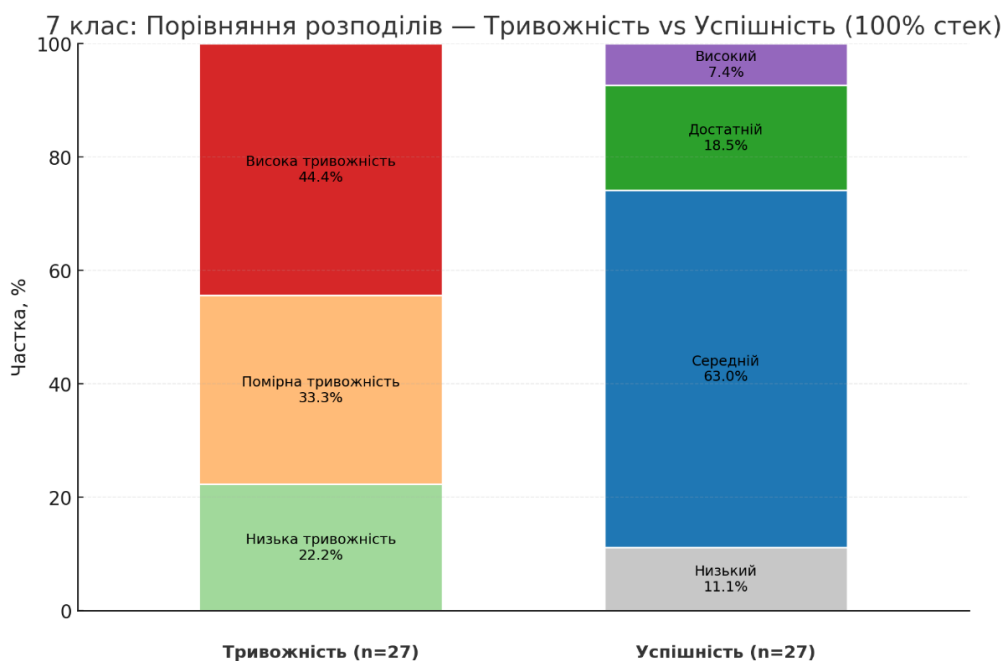


Рис.3.3. Порівняльний розподіл тривожності і успішності 7 клас.

Як показує рис. 3.3., у 7-му класі ( $n = 27$ ) спостерігається концентрація показників у центральній зоні: за тривожністю високий рівень мають 12 учнів (44,4%), помірний - 9 (33,3%), низький - 6 (22,2%). На тлі такого емоційного профілю успішність розподілена так: середній рівень - 17 учнів (63,0%), достатній - 5 (18,5%), високий - 2 (7,4%), низький - 3 (11,1%). Тобто майже половина класу має високу тривожність (44,4%), але частка високої успішності у кілька разів менша (7,4%), тоді як найбільший сегмент академічних результатів - саме середній (63,0%). Водночас низька успішність залишається на рівні 11,1%, попри значний відсоток тривожних учнів.

Таке співвідношення виглядає як зворотний зв'язок між інтенсивністю тривожності та ймовірністю потрапити до «верхньої» групи успішності: 44,4% високої тривожності супроводжуються лише 25,9% результатів «вище середнього» (достатній + високий), причому «високі» бали - лише 7,4%. Це можна пояснити тим, що постійні стресори прифронтового міста (повітряні тривоги, переривання уроків, час в укриттях) і соціально-оцінний тиск підліткового віку негативно впливають на робочу пам'ять та увагу, ускладнюють підтримання темпу і доведення завдань до високої якості; у підсумку учні демонструють стабільний середній рівень. Водночас низька успішність не зростає пропорційно тривожності (лише 3 учні, 11,1%) - це вказує на дію захисних факторів (налагоджена рутина під час тривоги, врахування педагогами індивідуальних освітніх потреб, підтримка батьків, групові форми роботи в класі), які стримують падіння результатів навчання, але впливають на низький показник високих досягнень.

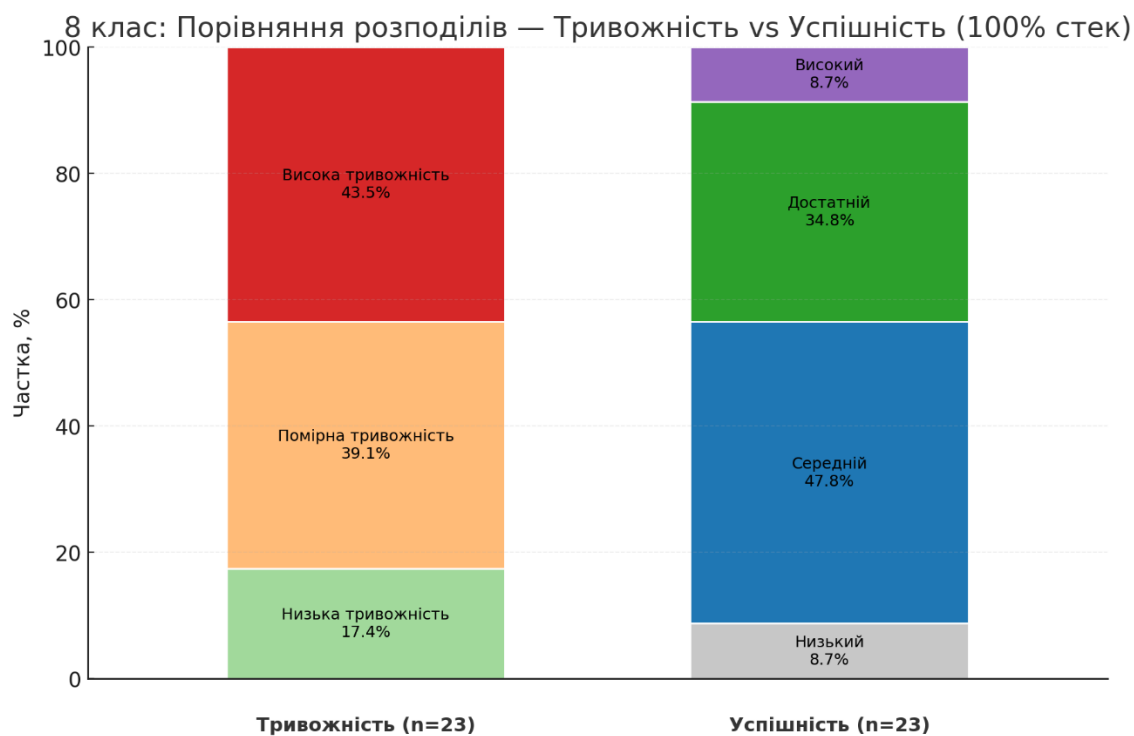


Рис.3.4. Порівняльний розподіл тривожності і успішності 8 клас.

Як видно з рис. 3.4., у 8-му класі ( $n = 23$ ) спостерігається поєднання підвищеної тривожності з переважно середніми й «достатніми» навчальними результатами. За тривожністю високий рівень мають 10 учнів (43,5%), помірний - 9 (39,1%), низький - 4 (17,4%). За успішністю середній рівень становить 11 учнів (47,8%), достатній - 8 (34,8%), високий - 2 (8,7%), низький - 2 (8,7%). Тобто частка учнів із помірно/високою тривожністю - 19 із 23 (82,6%) майже збігається з часткою учнів із середнім або достатнім рівнем успішності - також 19 із 23 (82,6%). Водночас висока тривожність (43,5%) не супроводжується зростанням низької успішності (лише 8,7%), але й верхня межа досягнень обмежена - високий рівень успішності мають лише 2 учні (8,7%), тобто утворюється «накопичення» в зоні середнього (47,8%) та достатнього (34,8%) рівнів.

Таку кореляцію можна пояснити особливостями навчання у прифронтовому місті. Хронічні стресори, пов'язані з війною підвищують гіпернастороженість і забирають частину ресурсу уваги та робочої пам'яті, що ускладнює стабільний вихід на найвищі результати - звідси лише 8,7% високих

балів на тлі 43,5% високої тривожності. Водночас система захисних факторів стримує частку низької успішності на рівні 8,7%. Звернімо увагу й на інший симптоматичний факт: низька тривожність мають 17,4%, але високої успішності - 8,7%, тобто низька тривога сама по собі не гарантує високих балів; так само висока тривожність не означає автоматичного зниження рівня успішності.

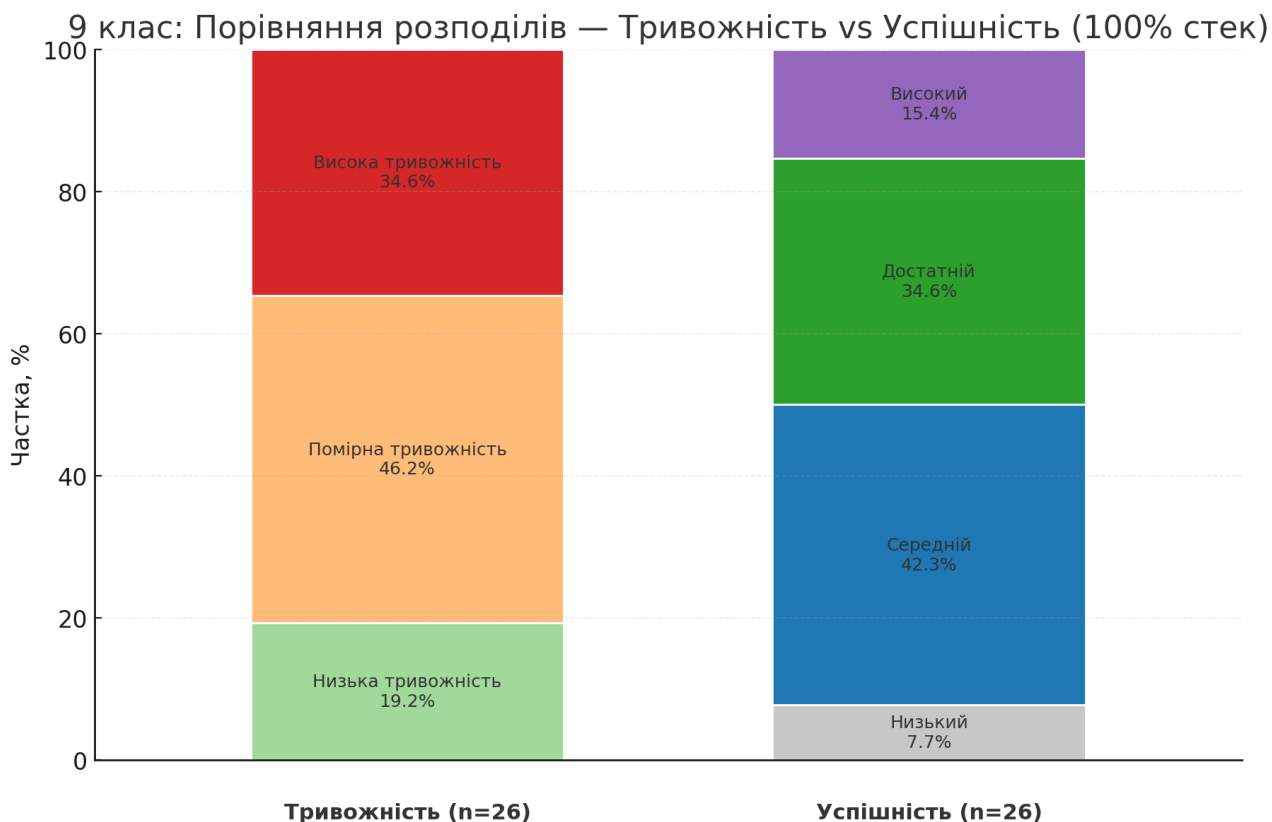


Рис.3.5. Порівняльний розподіл тривожності і успішності 9 клас.

Аналізуючи дані рис. 3.5., у 9-му класі (N=26) більшість учнів мають щонайменше помірний рівень тривожності - 81% (19% низький, 46% помірний, 35% високий), тоді як профіль успішності зміщений у «середину»: 42,3% демонструють середній рівень, 34,6% - достатній, 15,4% - високий і лише 7,7% - низький. Порівняння часток показує «стиснення вершини» досягнень: висока тривожність (35%) більш ніж удвічі перевищує високу успішність (15,4%), що вказує на обмеження виходу на найвищі результати. Водночас низька

тривожність (19%) супроводжується набагато меншою часткою низької успішності (7,7%), тобто учні зі спокійнішим емоційним фоном частіше досягають успіху у навчанні. Найповнішою за чисельністю виявляється комбінація «помірна тривожність — середня/достатня успішність»: 46% мають помірну тривожність, а сукупна частка середнього й достатнього рівнів успішності сягає 76,9%, що відповідає ситуації, коли помірне збудження підтримує робочий тонус, але не забезпечує системного виходу на високий рівень навчальних досягнень. Таку кореляцію можна пояснити тим, що підвищена тривожність негативно впливає на ресурси уваги й робочої пам'яті, ускладнює демонстрацію максимуму під час контрольних і відповідей на уроках, тоді як наявні компенсатори утримують більшість в середині розподілу. Отже, підвищена тривожність у цьому класі зменшує частку високих досягнень і концентрує результати довкола середньо-достатнього рівня.

Підсумовуючи аналіз 5-9 класів, бачимо спільну картину: тривожність у більшості учнів перебуває на помірно-високому рівні, тоді як навчальні результати зосереджені в центральному діапазоні за невеликої питомої ваги низьких оцінок і відносно обмеженої частки відмінних. Така конфігурація узгоджується з прифронтовими умовами навчання: хронічний стрес скоріше зменшує ймовірність дуже високих досягнень, ніж веде до масового зниження результатів. Стабілізуючим чинником виступають підтримка педагогів і батьків, а також застосування учнями базових практик саморегуляції.

Гіпотеза дослідження підтвердилася частково. На рівні розподілів по класах спостерігається негативний зв'язок між підвищеною тривожністю та вірогідністю потрапити до групи високої успішності: у 6-8 класах за частки високої тривожності 25,0-44,4% частка високих результатів становить лише 0,0-8,7%, і показники концентруються навколо середніх значень. Винятком є 9-й клас: попри приблизно 34,6% високої тривожності, частка високої успішності сягає 15,4%, що можна пов'язати з віковим етапом, підвищеною мотивацією до підсумкового оцінювання (ймовірно повернення ДПА), а також більш зрілими стратегіями організації навчання та саморегуляції.

Водночас твердження про прямий лінійний зв'язок «чим вища тривожність, тим гірша увага/успішність» потребує індивідуально парованих даних і формальної статистичної перевірки. Разом із тим, імовірно, що навички саморегуляції та участь дорослих виконують буферну функцію: навіть за високого емоційного тла частка низької успішності у більшості класів залишається невеликою. Отже, для 6-8 класів характерна концентрація результатів у середині розподілу зі зменшенням сегмента високих досягнень; у 9-му класі спостерігаємо помірне підвищення високих показників, що узгоджується з віковими й мотиваційними факторами. Ці підсумки завершують розділ 2.3 і створюють основу для практичних рекомендацій щодо підтримки учнів у прифронтових умовах навчання.

#### Висновки до другого розділу

Отримані дані засвідчили чіткий зв'язок між емоційним тлом навчання у прифронтовому місті та навчальною діяльністю школярів 5-9 класів. У структурі переживань провідними є воєнні тригери, тоді як соціальні й шкільні чинники посідають наступні позиції; показники уваги за коректурною пробою вказують на збереження робочого темпу за підвищеної втомлюваності й схильності до помилок. На тлі стресових факторів, що пов'язані з війною розподіл успішності здебільшого концентрується в «середній» зоні за невеликої частки низьких та обмеженої частки високих результатів.

Описові зіставлення підтверджують основну тезу дослідження: підвищена тривожність пов'язана зі зменшенням імовірності потрапляння до групи високої успішності й «стисненням» результатів довкола середніх значень; при цьому масового зростання низьких балів не спостерігається. Частковим винятком є 9-й клас, де фіксується помітніша частка високих досягнень на тлі помірно високої тривожності, що узгоджується з віковими особливостями, більшою навчальною мотивацією та розвиненими навичками саморегуляції. Імовірним механізмом є посередницька роль уваги: емоційне

напруження «з'їдає» частину когнітивних ресурсів, унаслідок чого складніше виходити на найвищі результати.

Практичний висновок полягає в доцільності системної підтримки: поєднання стабільних шкільних рутин, коротких технік саморегуляції, узгодженої комунікації дорослих і цільової допомоги учням із підвищеною тривожністю. Така рамка дозволяє знизити вплив стресових факторів війни на увагу й навчання та створює основу для подальших кроків у розділі 3, спрямованих на впровадження принципів психологічної підтримки у шкільній практиці.

### РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

#### 3.1. Принципи психологічної підтримки школярів у стресових умовах

Даний розділ покликаний забезпечити перехід від фіксації емпіричних фактів до практичних рішень. У попередніх підрозділах подано профілі по класам, що засвідчують поширеність помірної та високої тривожності серед учнів 5-9 класів, зменшення частки високих навчальних досягнень і концентрацію результатів у межах середнього та достатнього рівнів. Це свідчить не стільки про погіршення результатів навчання, скільки про обмежений доступ до пікової продуктивності, зумовлений перевантаженням систем уваги та саморегуляції. Практичне завдання цього розділу полягає у формуванні цілісного інструментарію психологічної підтримки, який зменшує інтенсивність стресових реакцій, скорочує час повернення до навчальної діяльності після переривань і зберігає залученість учнів.

Специфіка запорізького контексту диктує додаткові вимоги: значна частина занять відбувається в шкільному укритті, окремі предмети реалізуються дистанційно, навчальний день часто супроводжується зовнішніми стресорами. За таких умов підтримка має розглядатися як системне рішення, а не як сукупність поодиноких вправ: поєднання безпечного та передбачуваного освітнього середовища з короткими регулярними техніками саморегуляції, адаптованими до вікових особливостей і просторових обмежень. Ефективність забезпечується травмоорієнтованою логікою взаємодії, операційною простотою впровадження в умовах тісних приміщень або онлайн-формату, а також помірним моніторингом результатів, який дає змогу гнучко коригувати навантаження без стигматизації дітей.

Запропоновані рекомендації працюють на кількох рівнях одночасно: у класі (організація уроку, фізхвилинки або мікропаузи, сенсорна гігієна), на

рівні індивідуальних навичок учнів (дихальні вправи, заземлення, керування увагою), у межах шкільної спільноти (узгоджені алгоритми дій після тривоги, командна робота педагогів і психолога) та у сімейному середовищі (співрегуляція, повсякденні рутини, інформаційна гігієна). [8] Така багаторівнева конфігурація мінімізує ризик повторної травматизації, підтримує відчуття контролю та сприяє стабілізації навчальної ефективності за умов зовнішньої нестабільності.

Стійкість і етична вивіреність цієї системи ґрунтуються на базових правилах взаємодії з дитиною у стресі: гарантіях безпеки та передбачуваності, добровільності участі, доступності конфіденційних каналів звернення по допомогу, інклюзивності практик і чіткому розмежуванні ролей педагогів та психологів. Саме ці засади визначають межі допустимого, формат участі та способи реагування на перевантаження і водночас задають мову підтримки, зрозумілу всім учасникам освітнього процесу.

Спираючись на травмоінформований підхід і концепцію безпеки, зв'язку та надії (Safety, Connectedness, Hope), виокремлюємо чотири ключові принципи, застосування яких є критично важливим для збереження психічного здоров'я школярів, що навчаються у прифронтових умовах. Ці принципи охоплюють як профілактичний вимір, так і оперативні дії під час гострих стресових епізодів (повітряні тривоги, обстріли) та водночас становлять методологічне підґрунтя для подальших корекційних і організаційних рішень у межах розділу.

Принцип 1 передбачає відновлення відчуття безпеки та передбачуваності як пріоритетної умови навчальної діяльності в умовах хаосу та загрози. Йдеться про мінімізацію депривації базової потреби у безпеці через організацію максимально контрольованого середовища: поряд із фізичним захистом в укритті має бути забезпечена емоційна захищеність, що включає комфортне, по можливості затишне розташування, чітку й стриману комунікацію щодо ризиків та доступні канали звернення по допомогу [9]. Ключовим механізмом зниження тривоги виступає стабільна рутинна послідовність дій під

час переходу до укриття, усталений порядок занять, передбачені паузи й ігрові інтервали формують у учнів відчуття контролю над подіями та функціонують як психологічна опора. Вчитель у цьому контексті виконує роль стабілізуючої фігури, здійснюючи контейнування тривоги: послідовність поведінки, врівноважений тон голосу, дотримання меж і узгоджених правил забезпечують значно більший заспокійливий ефект, ніж вербальні запевнення. Сукупна дія цих компонентів - фізичної й емоційної безпеки, рутин і професійної присутності педагога - відновлює базове відчуття передбачуваності, що є необхідною передумовою для концентрації уваги, навчальної мотивації та ефективного засвоєння матеріалу.

Принцип 2 спрямований на стабілізацію та заземлення в момент гострого стресу, коли звукові сигнали небезпеки провокують панічні або дисоціативні реакції й потрібне швидке повернення школяра до реальності. Реалізація полягає у використанні технік тут-і-зараз з опорою на сенсорний досвід: педагог чи психолог спокійним, рівним тоном пропонує послідовно ідентифікувати кілька візуальних об'єктів, зовнішніх звуків і тактильних відчуттів (за потреби - запахів або смаків), що перенаправляє увагу із внутрішнього страху на поточне середовище та відновлює когнітивну організацію [20]. Паралельно застосовується регуляція дихання - ритмічні цикли з рівними інтервалами вдиху, паузи, видиху і паузи або дихання з подовженим видихом - у поєднанні з мінімальними соматичними практиками, прийнятними для обмеженого простору укриття: короткі цикли напруження-розслаблення великих м'язових груп, легке ритмічне постукування, стискання м'яча чи еластичної стрічки. Обов'язковою складовою є валідація емоцій: дорослий прямо позначає, що страх, розгубленість чи злість у таких умовах є природними реакціями організму, чим знімається вторинний стрес, пов'язаний із самоосудом, і полегшується повернення до контрольованої поведінки. Сукупна дія сенсорного заземлення, дихальної регуляції та емоційної нормалізації знижує фізіологічну напругу, відновлює контакт із реальністю і створює умови для безпечного продовження навчальної діяльності.

Принцип 3 орієнтований на розвиток суб'єктності та відновлення внутрішнього фокусу контролю як противаги відчуттю безпорадності, характерному для травматичного досвіду. Підтримка реалізується через надання учням реальних зон впливу в межах безпекових обмежень: можливість обирати формат участі (усно, письмово, у парі), послідовність дій у виконанні шкільного завдання, темп виконання, тип матеріалів для роботи, а також роль у групі з різним рівнем відповідальності. Акцент робиться на діях і ресурсах, які учень може контролювати щоденно: упорядкування власних речей, дотримання коротких протоколів саморегуляції, допомога однокласникам, планування найближчих навчальних кроків, фіксація успіхів [1]. Доцільними є ігрові та наративні методи, що без відтворення загрози дозволяють безпечно апробувати сценарії відповідальної поведінки і співпраці, такі як розподіл ролей, спільне розв'язання завдань, прийняття рішень у межах навчальної ситуації, вони знижують інтенсивність почуття безсилля та формують очікування ефективності. Сукупність цих підходів поступово зміщує увагу учня з неконтрольованих зовнішніх подій на керовані власні дії, посилює відчуття впливу на перебіг шкільного дня і підвищує готовність застосовувати стратегії саморегуляції у стресових умовах.

Принцип 4 фокусується на відновленні й підтриманні соціальної взаємодії як центрального захисного чинника в умовах військового стресу. Мета полягає у зміцненні відчуття належності до спільноти та формуванні горизонтальних зв'язків, що забезпечують емоційну і практичну взаємопідтримку [20]. У шкільному середовищі це реалізується через системне залучення учнів до парної та групової роботи з чітко окресленими цілями, прозорими ролями та правилами взаємоповаги; у таких форматах підсилюються процеси співрегуляції, зростає ймовірність своєчасного отримання допомоги, зменшується ризик ізоляції й соціального відчуження [23]. Важливим є створення структурованих колективних активностей, які формують позитивний спільний досвід за умов зовнішньої загрози: спільні навчальні проєкти з досяжними проміжними результатами, настільні ігри з кооперативною логікою,

колективне читання або спів у безпечному просторі укриття. Такі практики стимулюють проєкцію контролю з індивідуального рівня на рівень групи, зміцнюють почуття взаємної відповідальності і слугують підґрунтям для розвитку резильєнтності спільноти. Педагогічна роль полягає у встановленні чітких норм взаємодії, забезпеченні психологічної безпеки під час спільних завдань, запобіганні стигматизації та булінгу, а також в інклюзивній організації участі, що враховує індивідуальні потреби учнів. Послідовне впровадження цього принципу знижує інтенсивність стресових реакцій, полегшує повернення класу до навчальної діяльності після тривоги і підвищує стійкість групи до подальших викликів.

Сформульовані принципи - безпека і передбачуваність, стабілізація у гострому стресі, розвиток суб'єктності та підтримання зв'язків - окреслюють нормативний рівень взаємодії зі школярами в умовах воєнних загроз. Щоб ці засади працювали не лише як декларації, їх необхідно перевести в операційні рішення, придатні для тісних приміщень, обмежених ресурсів і частих переривань навчального дня [2]. Мова йде про конкретні протоколи поведінки під час переходів, адаптації простору укриття, сталу рутину уроку, лаконічні скрипти комунікації, короткі техніки саморегуляції, а також узгоджені ролі педагогів, психолога й батьків із ненакладним моніторингом ефектів без ризику стигматизації.

Розглянемо конкретні методи імплементації вищеописаних принципів у шкільному середовищі, зокрема в укритті: від організації безпечного та передбачуваного середовища і алгоритмів дій у момент тривоги - до регламенту повернення до навчання, структурованої парної й групової роботи, сенсорної гігієни, рухових і дихальних вставок, а також механізмів конфіденційного звернення по допомогу. Стратегії подаються як модульні рішення, що легко масштабуються між укриттям, класом та дистанційними форматами і забезпечують безперервність підтримки незалежно від зовнішніх обставин.

Організація простору в укритті починається з чіткого зонування, яке зменшує сенсорне перевантаження і повертає відчуття впорядкованості.

Доцільно виділити три функціональні сегменти: навчальну зону з фіксованими місцями, настінними візуальними підказками, переносними планшетами для письма та з гарним освітленням; зону відпочинку з приглушеним освітленням, навушниками для зниження шуму, пледами, антистрес-матеріалами та кількома книжками короткого формату; зону емоційної розрядки з безпечними тактильними предметами, м'якими м'ячами, еластичними стрічками, контейнером для артматеріалів і картками з простими інструкціями саморегуляції [20]. Навіть елементарні рішення - стрічка на підлозі, піктограми, кольорове кодування полиць, правила користування матеріалами у двох реченнях - заощаджують увагу. Якщо простір обмежений, зони можуть бути мобільними: той самий стіл протягом уроку виконує навчальну функцію, а під час двоххвилинної паузи трансформується у місце для короткої релаксації за рахунок змінної коробки з сенсорними предметами.

Інтеграція коротких психологічних хвилин в освітній процес забезпечує ритм розвантаження без втрати часу на навчальний зміст [36]. На початку заняття доречно використовувати дві хвилини дихання з подовженим видихом або вправу на відчуття опори спиною, у середині - коротке заземлення за двома сенсорними каналами, наприклад назвати три звуки і доторкнутися до двох предметів різної фактури, наприкінці - мініпідсумок з акцентом на одну навчальну й одну регуляційну дію, яка допомогла втримати увагу. У старших класах доцільно впровадити стислий когнітивний блок про зв'язок думка, емоція, поведінка з прикладом альтернативної інтерпретації тривожної ситуації. Арт-терапевтичні вставки працюють як легальні клапани випуску напруги: одна сторінка візуального щоденника, п'ять хвилин вільного малювання під спокійний ритм, коротка вправа з колірним тестом настрою з подальшим поверненням до завдання.

Опрацювання травматичного досвіду доречно здійснювати через метафору і гру, без прямого відтворення загроз [4]. У 5-9 класах ефективно опрацюють наративні вправи з переформулюванням сюжету на користь активних дій і взаємодопомоги, а також настільні кооперативні ігри, у яких

успіх залежить від комунікації й розподілу ресурсів. Мета цих підходів - повернути досвід ефективності, дозволити підлітку безпечно приміряти сценарії керованої поведінки, знизити відчуття безсилля і водночас не провокувати повторну травматизацію.

Комунікація із сім'єю знімає розрив між шкільними і домашніми практиками [10]. Короткі щотижневі повідомлення зі зворотнім зв'язком від класного керівника, з двома-трьома порадами для дому - дихальна вправа перед сном, інформаційна гігієна ввечері, мікроритуал ранкового налаштування - дають ресурс для продуктивного навчання. Важливо узгодити з батьками базові алгоритми після повітряної тривоги, щоб дії дорослих не суперечили шкільним сигналам. Доцільно запропонувати мінімальний набір для облаштування домашнього куточка спокою в разі потреби: ліхтарик, навушники, антистрес-предмет, блокнот для коротких записів тривожних думок з перенесенням на визначений час, список дій на момент різкого напруження. Це особливо актуально для учнів з особливими освітніми потребами. У конфіденційному форматі школа може погодити індивідуальні адаптації для учнів із вираженою чутливістю: право на коротку паузу без пояснень, письмову відповідь замість публічного виступу, альтернативну форму участі в дискусії.

Професійна підтримка педагогічного складу є важливою умовою стабільності системи. Регулярні супервізійні зустрічі раз на два-чотири тижні з розбором складних випадків і короткими тренінгами з психологічної першої допомоги знижують професійне вигорання і підвищують узгодженість реакцій учителів. Базовий тренінг включає алгоритми дій у гострому стресі, сигнали перевантаження, правила вербальної і невербальної деескалації, безпечні скрипти комунікації, межі компетенції та маршрутизацію до психолога або медиків [5]. Водночас важливо запровадити прості практики турботи про себе для педагогів: дві хвилини дихальних вправ між уроками, короткий колегіальний брифінг після екстренних подій, домовленості про межі доступності для спілкування поза робочим часом. Це особливо важливо, бо в школах також організовано територіальні інформаційні центри (ТІЦ) в яких

чергують вчителі і в які потрібно прибути в разі екстреної потреби педагогам і співробітникам. Окремо варто забезпечити доступ до готових матеріалів - картки вправ, візуальні інструкції, шаблони повідомлень батькам - щоб оптимізувати комунікацію.

Усі наведені елементи підкріплюються легким моніторингом без ризику стигматизації: збираються зведені індикатори повернення класу до роботи після тривоги, частота потреби в паузах, рівень конфліктності під час переходів між активностями, короткі самооцінки самопочуття раз на тиждень. Індивідуальні дані обговорюються лише приватно, використовуються виключно для підтримки і перегляду адаптацій, не впливають на оцінювання. На основі цих спостережень коригується порядок уроку, місце психологічних хвилин у структурі заняття, наповнення сенсорної коробки, інтенсивність групової роботи. У підсумку простір укриття перетворюється з вимушеного притулку на кероване навчальне середовище, де діти мають зрозумілий порядок дій, швидкі засоби саморегуляції, доступ до взаємопідтримки, а дорослі - узгоджені інструменти і протоколи, що забезпечують безперервність підтримки попри зовнішню небезпеку.

### 3.2. Техніки та методики зниження рівня тривожності й страхів

Подальший виклад спирається на систематизацію та аналіз ефективних психологічних і психотерапевтичних методик, спрямованих на корекцію та зниження рівня тривожності й страхів у учнів 5-9 класів у прифронтових умовах міста. Метою є виокремлення основних груп технік, релевантних віковим можливостям і просторовим обмеженням, а також надання рекомендацій щодо їхнього інтегрованого застосування - від негайних інструментів стабілізації до коротких когнітивно-поведінкових і тілесних практик, поєднаних із організаційними адаптаціями уроку та безпечними форматами взаємодії. Такий підхід забезпечує узгодженість між принципами підтримки та операційними рішеннями, підвищуючи ймовірність стійкого

зменшення тривожності без ризику перевантаження або повторної травматизації.

Когнітивно-поведінкова терапія пропонує скоординований набір інструментів, які водночас впливають на зміст мислення та репертуар поведінки, що підтримує або знижує тривожність [2]. Для учнів середньої школи ці інструменти доречно адаптувати до навчального контексту та просторових умов укриття, надаючи пріоритет коротким, повторюваним процедурам, які легко виконати під час уроку або під час перерви. Когнітивні техніки спрямовані на виявлення та модифікацію дисфункційних інтерпретацій подій, тоді як поведінкові - на цілеспрямоване формування досвіду подолання через поступове наближення до ситуацій, що викликають занепокоєння, та тренування ефективних соціальних дій [45]. Обидві групи працюють синергійно: зміна думок полегшує вхід у завдання, а контрольовані поведінкові кроки надають нові докази на користь більш реалістичних оцінок.

Ключовою когнітивною процедурою є ідентифікація та реструктуризація автоматичних думок із використанням сократівського опитування. Учень фіксує конкретну ситуацію, емоційну реакцію та коротку фразу, що промайнула в голові; далі вивчає докази за і проти цієї інтерпретації, альтернативні пояснення та практичні наслідки віри у кожен варіант [45]. Наприклад, перед усною відповіддю виникає думка: у мене нічого не вийде. Учитель пропонує п'ять уточнювальних запитань: який факт підтверджує цю думку; які факти її спростовують; як би оцінив ситуацію сторонній спостерігач; яка найбільш корисна для дій інтерпретація; що я можу зробити впродовж наступних двох хвилин. Навіть за дві-три хвилини така мікроправа знижує інтенсивність тривоги, переводячи учня з безпорадного прогнозу до конкретного плану дій.

Систематичне ведення щоденника думок та емоцій за моделлю ABC доповнює реструктуризацію й надає матеріал для навчання на власному досвіді. У стовпці А фіксується подія або тригер, у В - автоматична думка та поведінкові імпульси, у С - емоції з інтенсивністю за шкалою, наприклад від 0

до 10, і фактична дія. Після уроку або наприкінці дня учень повертається до запису й додає альтернативну думку і можливу іншу дію наступного разу. Типовий запис для 7 класу може виглядати так: А - вчитель попросив вийти до дошки; В - якщо забуду, усі сміятимуться; С - тривога 8 з 10, відповів коротко та повернувся на місце [2]. Альтернатива: можу не пригадати все, але скажу головне і попрошу уточнення. Повторення таких записів два-три рази на тиждень створює базу для помітних когнітивних зрушень уже впродовж місяця.

Декатастрофізація та перевірка реальності слугують анкером у ситуаціях, де уява швидко підсилює загрозливі сценарії [11]. Учень по кроках оцінює найгірший, найкращий і найімовірніший перебіг подій, припасовує до кожного конкретні дії та дає обережну кількісну оцінку ймовірності. Для шкільного контексту достатньо трьох запитань: що найгірше може статися під час відповіді; що я зроблю тоді; як це вплине на мене через один день. Потім формулюється найбільш реалістичний сценарій і короткий план дій. Така процедура зменшує схильність до узагальнень і допомагає перейти від роздумів про провал до керованих кроків.

Поведінковий блок починається із систематичної десенсибілізації - поступового звикання до помірно тривожних ситуацій за заздалегідь складеною ієрархією [11]. Для публічного виступу учні разом із педагогом конструюють шаблі від менш до більш складного: подумки уявити відповідь протягом десяти секунд; проговорити її пошепки; записати ключові пункти; відрепетирувати в парі; зробити короткий усний виклад для трьох однокласників; відповісти біля дошки з підтримувальними підказками. Кожен етап виконується до зниження суб'єктивного рівня напруги щонайменше наполовину, після чого можливий перехід далі. Важлива умова - жодних стимулів, що відтворюють реальну загрозу, і жодних імітацій сирен або вибухів; експозиція спрямована на навчальні та соціальні ситуації.

Експозиційна практика в шкільних умовах реалізується у трьох форматах. Експозиція наживо корисна для соціальної тривоги та страху помилки: учениця з застереженням про право на паузу робить мінівідповідь у колі з чотирьох

однокласників, потім у малому класі; учень, який уникає запитань учителя, готує один короткий коментар на заняття і зачитує його з місця [2]. Уявна експозиція доречна, коли реальне зіткнення тимчасово неможливе: учень під керівництвом дорослого поетапно відтворює в уяві послідовність дій, додаючи елементи заземлення, і завершує коротким планом. Віртуальні формати можуть застосовуватися для безпечного репертуару, наприклад відпрацювання онлайн-відповідей у невеликій групі з вимкненими камерами, поступово переходячи до ввімкнених. У всіх випадках учні позначають інтенсивність тривоги перед, під час і після етапу, щоб зробити помітним ефект звикання та власний прогрес.

Тренування соціальних навичок і асертивності підкріплює поведінкові зміни й знижує тривожність, пов'язану з контактами з ровесниками та дорослими [51]. Базовим шаблоном може слугувати трирівнева репліка: повідомити про власний стан або потребу я-висловлюванням, чітко сформулювати прохання або межу, узгодити наступний крок. У старших класах доцільно додати елементи зворотного зв'язку і коректного заперечення: пояснити свою позицію без звинувачень, визнати емоції іншої сторони, запропонувати компроміс. Чіткі ролі, короткий час виконання і нейтральні сюжети забезпечують безпечність тренування.

Поєднання когнітивних і поведінкових технік задає цикл навчання, де кожна ланка підсилює іншу. Перебудована думка робить можливим перший крок експозиції; успішне подолання етапу надає нові докази на користь реалістичної інтерпретації; тренувана асертивність зменшує ризик уникаючої поведінки і прискорює входження в навчальні завдання [51]. Для шкільної практики найбільш ефективним є ритм коротких втручань: дві-три хвилини когнітивної перевірки думки перед відповіддю, п'ять хвилин роботи з ієрархією страхів раз на тиждень, одна коротка соціальна репетиція на уроці суспільних дисциплін або класній годині, підсумок у щоденнику ABC наприкінці дня. Таке дозування не перевантажує урок, не вимагає спеціального обладнання і водночас формує у підлітків траєкторію керованого руху від уникаючих патернів до активної участі. У міру того як учні накопичують досвід помірною,

але повторюваного успіху, знижується базова напруга, скорочується час відновлення після переривань і повертається інтерес до навчання попри зовнішні виклики.

Методики релаксації та соматичної регуляції спрямовані на пряме зниження фізіологічного збудження і відновлення балансу автономної нервової системи, що у підлітків проявляється стабілізацією дихання, частоти серцевих скорочень та м'язового тону [45]. У шкільному середовищі, зокрема в умовах укриття, перевагу мають короткі протоколи тривалістю 2-5 хвилин, які не потребують обладнання, виконуються сидячи, не викликають шуму і легко інтегруються на початку, в середині або наприкінці уроку.

Діафрагмальне, або черевне дихання, є базовою технікою, що підсилює парасимпатичний вплив на серцево-судинну систему через вагус і барорефлекторні механізми [45]. Учні пропонують сісти з опорою спиною до стіни, покласти долоню на ділянку нижче пупка і відслідковувати плавне розширення черевної стінки на вдиху та м'яке повернення на видиху; плечі і шия залишаються розслабленими, вдих виконують носом, видих - трохи довший, ніж вдих. Орієнтиром слугує ритм на кшталт чотири на вдих і шість на видих, протягом десяти-дванадцяти циклів. У тісному просторі укриття доцільно додати візуальний таймер або тихий внутрішній рахунок, щоб зменшити зовнішні підказки. Вправа зручна як універсальний перехід після тривоги: дві хвилини такого дихання помітно знижують тілесну напругу і готують до повернення до навчальної задачі.

Техніка 4-7-8 є швидким способом деескалації збудження і корисною в ситуаціях, коли потрібно оперативно вплинути на ритм дихання та варіабельність серцевого ритму [20]. Учні роблять спокійний вдих на чотири рахунки, утримують дихання на сім, а потім виконують повільний видих на вісім, стежачи, щоб видих був безшумним і трішки довшим за попередні фази; цикл повторюють чотири-шість разів. Для молодших підлітків або у випадках дискомфорту під час затримки дихання інтервали адаптують до 3-3-6 чи 4-4-6, поступово подовжуючи видих. Важливо уникати гіпервентиляції: дихання має

залишатися поверхнево безшумним, без відчуття запаморочення; у разі появи дискомфорту учень повертається до звичного діафрагмального ритму.

Прогресивна м'язова релаксація за Едмундом Джекобсоном у шкільних умовах реалізується у скороченому протоколі сидючи, що охоплює п'ять-шість основних груп м'язів і чергує коротке напруження з розслабленням [20]. Стандартний цикл передбачає навмисне напруження групи м'язів на п'ять-сім секунд із помірною інтенсивністю та свідоме розслаблення на десять-п'ятнадцять секунд із фокусом на відчутті тепла і ваги. Послідовність може бути такою: кисті і передпліччя, плечі, обличчя (м'яке змикання повік і легке зведення брів без гримас), живіт, стегна, литки. Приклад короткої інструкції: злегка стисни кулаки до п'яти, відпусти і простеж за відчуттям тепла в долонях; м'яко підтягни плечі до вух, затримай і дозволь їм вільно опуститися; напруж живіт, ніби втримуєш подих, відпусти і відчуй, як опора стільця приймає вагу тіла. Техніка протипоказана при гострому болю чи травмах відповідних груп м'язів; у таких випадках зберігають лише уявну релаксацію без напруження.

Аутогенне тренування за Йоганнесом Шульцем доречно застосовувати у вигляді мікросесій з двома-трьома класичними формулами, адаптованими до віку [67]. Після короткого діафрагмального дихання учням пропонують внутрішньо повторити формули з фокусом на тілесному відчутті: моя права рука важка, моя ліва рука тепла, дихання рівне і спокійне, серце б'ється рівномірно; кожну формулу промовляють подумки тричі, не форсуючи виникнення відчуття. Для 5-6 класів замість абстрактних формул доцільні конкретні сенсорні опори: долоні теплі, спина спирається на стіну, повітря входить і виходить рівно. Для 7-9 класів додають контрольний завершальний крок повернення: глибший вдих, потягування, відкриття очей, щоб уникнути сонливості. Умовою ефективності є регулярність: дві-три хвилини на початку або в середині дня поступово знижують фонову напругу та полегшують відновлення після переривань.

Поєднання дихальних технік із м'язовою та аутогенною релаксацією забезпечує багатоканальний вплив на систему регуляції стресу: дихання

нормалізує фізіологічні параметри, м'язові цикли знімають соматичні затиски, а формульні самонавіювання закріплюють стан спокою через увагу до внутрішніх відчуттів [22]. Для шкільного розкладу оптимальною є схема з трьох мікроблоків протягом дня: ранкове діафрагмальне дихання на дві хвилини як вхід у роботу, коротка прогресивна релаксація у середині дня після інтенсивного навчального відрізка і аутогенна мікросесія наприкінці для плавного зниження напруги перед переходом до домашніх завдань. У разі повітряної тривоги першою лінією обирають діафрагмальне дихання або 4-7-8 з адаптованими інтервалами; після повернення до укриття - короткий цикл м'язової релаксації сидячи; перед відновленням навчання - 60-90 секунд аутогенного формулювання про рівне дихання та теплі долоні. Регулярна практика в такому форматі формує у підлітків очікування керованості стану і скорочує час, необхідний для повернення уваги до змістовної діяльності.

Техніки, орієнтовані на усвідомленість і прийняття, доповнюють когнітивно-поведінковий та соматичний блоки, оскільки формують здатність утримувати увагу в теперішньому моменті, помічати переживання без автоматичного уникнення та реагувати з більшою саморегуляцією [20]. У шкільному контексті, зокрема в укритті, доцільно застосовувати скорочені, травмобезпечні формати mindfulness-практик, що виконуються сидячи, з відкритими очима, без вимоги до абсолютної тиші й з чіткими часовими межами 2-5 хвилин. Педагог або психолог задає спокійний темп, наголошує на добровільності участі та пропонує прості сенсорні опори, аби уникнути заглиблення в нелегкі спогади.

Базовою процедурою є медитація усвідомленості з фокусом на диханні [67]. Учні сідають із опорою спини, м'яко спрямовують увагу на відчуття вдиху й видиху у ділянці носа чи нижньої частини живота, рахують чотири цикли і знову повертаються до початку. Коли увага з'їжджає на думки або зовнішні шуми, це коротко позначається як думка або звук і увага лагідно повертається до дихання. Вправа триває дві-три хвилини, завершується глибоким вдихом, потягуванням і коротким вербальним переходом до навчального завдання. У

шумному укритті корисно додати візуальний маркер ритму на дошці або використовувати внутрішній рахунок, щоб мінімізувати зовнішні підказки.

Тілоцентрований варіант передбачає мікростан тіла за яким протягом двох хвилин увага проходить основні точки опори: стопи на підлозі, сідниці на стільці, спина до стіни, долоні на колінах [20]. На кожному етапі учень помічає тепло, вагу, тиск, не оцінюючи ці відчуття як приємні чи неприємні. Якщо виникає напруження, його не потрібно усувати силоміць: достатньо відмітити напружене місце в тілі і перевести дихання в цю ділянку на два цикли. Такий мікроскан доречний відразу після спуску в укриття або перед поверненням до письмових завдань, коли необхідно відновити відчуття опори і стабільності.

У середовищі з постійними сторонніми звуками добре працює медитація на звуках [67]. Протягом однієї-двох хвилин учні сприймають акустичне тло як об'єкт спостереження, розрізняючи близькі й далекі звуки, не намагаючись їх ідентифікувати чи оцінювати. Завдання зводиться до фрази помічай, що звучить зараз і повертайся до дихання. Це зменшує реактивність на різкі стимули і вчить відрізняти зовнішній шум від внутрішнього тривожного коментаря.

Прийняття емоційних станів реалізується через короткі протоколи неосудного спостереження [11]. Корисною є техніка RAIN у спрощеному форматі: спершу розпізнати переживання, наприклад тривога, далі дозволити йому бути присутнім кілька вдихів, потім дослідити його у відчуттях тіла, думках і поведінкових імпульсах, і насамкінець подбати про себе короткою підтримувальною фразою або дією (поглиблений видих, корекція постави, ковток води). У 5-6 класах достатньо перших двох кроків з переходом до дихання; у 7-9 класах додається коротка вербалізація в зошиті на один рядок: зараз я помічаю..., це відчувається як..., наступний крок....

Важливим компонентом є елементи прийняття та самоспівчуття [20]. Коли трапляється помилка або складна відповідь, учень вчиться формулювати внутрішню репліку нормалізації й підтримки: багато хто помиляється на цьому кроці, я можу використати дві хвилини, щоб зосередитися і продовжити. У

старшій паралелі доцільно вводити короткі уявні образи співчуття: тепла рука на грудях, м'який тон внутрішнього діалогу, одна реалістична дія на користь себе тут і зараз. Такі мікроінтервенції зменшують вторинний стрес від самоосуду, підтримують мотивацію і скорочують час повернення до завдання.

Для підлітків, схильних до румінацій, корисні техніки когнітивної дефузії з арсеналу прийняття і відповідальності [11]. Думку пропонують позначати як подію розуму, а не факт: мені спала думка, що я зірвуся під час відповіді, і вона виглядає переконливо, але це лише думка. Практичний варіант у класі - вправа з повторенням проблемної фрази на видиху протягом тридцяти секунд повільним темпом; зазвичай переконливість зменшується, після чого формується більш функціональна репліка дії, наприклад я відкрию зошит на підказках і почну з першого пункту. Інший приклад - метафора листок на струмку: уявити думку як листок, що пропливає повз спостерігача, не затримуючись на ньому.

Короткий трьоххвилинний простір дихання корисний як місток між mindfulness і навчальною активністю [67]. Першу хвилину учень фіксує, що відбувається зараз у думках, емоціях і тілі; другу хвилину звужує увагу до дихання; третю - розширює її до всього тіла і простору, з яким взаємодіє. Завершенням слугує конкретний крок до завдання: взяти ручку, прочитати перше речення умови, підкреслити ключове слово. Така структура допомагає не лише заспокоїтися, а й організувати повернення до роботи.

Щоб практики усвідомленості лишалися травмобезпечними, важливо дотримуватися кількох правил [2]. Перевагу мають вправи з зовнішніми опорами - дихання, опора тіла, звуки, відкрита увага - замість тривалих внутрішніх занурень; очі можуть залишатися відкритими, погляд спрямовується вниз без фіксації на конкретному об'єкті. Завжди проговорюється право зупинити участь і перейти на альтернативний формат, наприклад на тактильне заземлення або коротку рухову паузу. Учитель уникає оцінних висловів про успішність медитації й підкреслює достатність самого факту повернення уваги щоразу, коли вона відволікається.

Інтеграція mindfulness-елементів у шкільний день найкраще працює через сталі точки входу [4]. На початку уроку - дві хвилини дихання або звукоспостереження, у середині - мікроскан тіла, наприкінці - короткий цикл RAIN або простір дихання з визначенням найближчого кроку на домашнє завдання. Регулярність і передбачуваність створюють навчальну звичку: учні починають пов'язувати стресові імпульси з доступними засобами саморегуляції, що підвищує керованість стану й підтримує залученість навіть у змінних умовах прифронтового навчання.

Терапія прийняття та відповідальності розглядає тривогу як нормальне явище людського досвіду і навчає діяти відповідно до важливих для підлітка цінностей навіть за наявності неприємних думок і відчуттів. Центральним умінням є психологічна гнучкість: здатність помічати внутрішні стани в теперішньому моменті, не зливатися з ними та робити крок у бік значущих цілей [4]. У шкільному середовищі це реалізується короткими вправами, які легко виконати в укритті або на уроці, не змінюючи розсадки і не потребуючи спеціального обладнання.

Когнітивна дефузія навчає бачити думку як подію розуму, а не як факт [9]. Практичний варіант на уроці: учень формулює тривожну фразу в першій особі, переписує її у форматі я помічаю думку, що і спокійно повторює два-три рази пошепки в звичному темпі, після чого формулює одну корисну дію на найближчу хвилину, наприклад відкрити зошит на підказках і виконати перший пункт. Інша формула дефузії у 7-9 класах - повторювати фразу протягом тридцяти секунд у нейтральному тоні з фокусом на звуках слів; зазвичай переконливість зменшується, і з'являється простір для дії. Для чутливих учнів доцільно використовувати письмову дефузію: записати думку на аркуші та покласти її в умовну скриньку плин думок, повернувшись до завдання після двох циклів дихання з подовженим видихом. Усі варіанти подаються як пропозиції, без оцінок і з правом відмовитися.

Прийняття емоційних станів у форматі коротких протоколів знижує вторинну напругу від боротьби з власними відчуттями [36]. Упродовж однієї

хвилини учень ідентифікує домінантне переживання, помічає, як воно проявляється в тілі, додає два спокійні видихи в цю ділянку і м'яко повертає увагу до найближчого кроку навчального завдання. У складніші моменти доречна міні-версія техніки розпізнати, дозволити, дослідити, подбати: коротко назвати стан, дати йому бути присутнім кілька вдихів, відмітити тілесні відчуття та завершити конкретною турботливою дією, наприклад вирівняти поставу, зробити ковток води, прочитати перше речення умови. Такий підхід не усуває тривогу, але зменшує її диктат над поведінкою і скорочує час повернення до роботи.

Робота з цінностями переводить увагу з уникання дискомфорту на те, що справді має значення для підлітка [2]. У класі це можна виконувати у форматі короткої рефлексії на картці: обрати одну цінність із запропонованого переліку навчання, дружба, відповідальність, турбота і сформулювати мікрокрок на сьогодні, який її виражає, наприклад пояснити однокласнику приклад із задачі, завершити вправу в зошиті, подбати про порядок у своєму секторі. У 7-9 класах доцільно використовувати спрощену матрицю рішень: що мене зачіпає і відволікає від важливої роботи, які дії ведуть у бік важливого, які - від нього. Далі учень обирає одну дію що відволікає і фіксує план якщо-то, наприклад якщо почую внутрішнє не вийде, то відкрию зошит на конспекті та виконаю перший приклад. Такий мікроплан підвищує ймовірність поведінки, що узгоджується з цінностями, навіть за наявності тривоги.

Відповідальна дія закріплює роботу з цінностями через маленькі, але регулярні кроки. Ефективною є модель один наступний крок: учитель наприкінці інструкції просить кожного визначити найменшу дію, яку можна зробити за одну хвилину в напрямі обраної цінності, і негайно її виконати. Для підтримки динаміки використовують короткий цикл планування перешкод: передбачити внутрішній гачок у вигляді думки або імпульсу уникнути та заздалегідь призначити відповідь, наприклад повернутися до дихання 4-6 і продовжити з місця, де зупинився. Доречно підкреслювати мікроуспіхи як доказ ефективності стратегії, а не як оцінку особистості [2].

Додатковим компонентом виступає позиція спостерігача або я як контекст, що допомагає не ототожнювати себе з миттєвими реакціями [11]. У практичному виконанні це дві хвилини відмічання у форматі я помічаю думку, я помічаю відчуття в тілі, я помічаю імпульс вимкнутися, після чого формулюється намір діяти відповідно до обраної цінності в межах доступного кроку. Така позиція підсилює дефузію, полегшує прийняття та знижує ризик повторної травматизації, оскільки акцент переноситься з аналізу причини на управління поведінкою тут і тепер.

Інтегрування компонентів терапії прийняття та відповідальності в розклад дня доцільно здійснювати через сталі точки входу. На початку уроку коротка дефузія або визначення кроку в бік цінності, у середині - хвилина прийняття з поверненням до тіла, наприкінці - фіксація виконаного кроку та план наступного. У дистанційних сегментах інструкції дублюються текстом, а участь у мініпрактиках залишається добровільною з можливістю перейти на альтернативи, наприклад тактильне заземлення. Регулярність у поєднанні з мікрокроками формує очікування керованості стану і підвищує навчальну залученість попри зовнішню нестабільність.

Прокрастинація у підлітків часто виконує функцію короткочасного зниження тривоги: уникнення неприємного завдання тимчасово полегшує стан, але закріплює цикл відкладання, підвищує базове напруження і зменшує шанси на успіх. Ефективною відповіддю є поєднання тайм-менеджменту з поведінковими техніками малого кроку, коли увага переводиться з глобальної вимоги зробити все ідеально на конкретну, вимірну дію в обмеженому інтервалі часу [4]. У шкільному дні та в укрітті доцільна адаптація методу Pomodoro з коротшими відтинками: двадцять хвилин зосередженої роботи і три хвилини відновлення з дихальною або тілесною вправою; для домашніх завдань можна використовувати класичні двадцять п'ять плюс п'ять. Розумно починати з тестового інтервалу п'ять хвилин для найскладнішого завдання, після чого фіксувати невеликий результат, наприклад один абзац конспекту чи три приклади з математики, і лише потім нарощувати тривалість. Працює принцип

явного запуску: учень вголос або письмово визначає перший крок на хвилину - відкрити зошит, підкреслити ключове слово, розв'язати пункт а - і запускає таймер; завершення блоку відзначається короткою соматичною паузою, щоб закріпити зв'язок між зусиллям і відновленням. Для дистанційних сегментів корисні спільні сесії виконання завдань у малих групах із синхронним таймером і тихим каналом підтримки, де учні відмічають старт і кінець інтервалу без взаємного оцінювання.

Перфекціонізм і страх невдачі підсилюють прокрастинацію через завищені критерії успіху та катастрофізацію помилок [5]. Когнітивна робота тут полягає у реструктуризації критеріїв: замість все або нічого вводиться мінімально прийнятний результат як проміжна ціль, наприклад чернетка з трьома ключовими пунктами, після чого передбачається короткий цикл удосконалення. Доречні техніки перевірки реальності з оцінкою найгіршого, найкращого і найімовірнішого сценаріїв та конкретних дій у кожному випадку; часто цього достатньо, щоб знизити інтенсивність тривоги до рівня, який дозволяє почати. У класі корисно впроваджувати низькостресові проби: мікровідповіді з місця до тридцяти секунд, схеми взаємної перевірки за прозорим чек-листом, оцінювання за принципом зараховано, якщо виконано базові кроки. Для домашньої роботи працює правило перших десяти хвилин: учень зобов'язується відпрацювати лише перший відтинок, після чого має право завершити або продовжити ще один цикл. У підсумку формується досвід завершення завдання і знижується зв'язок між помилкою та глобальною самооцінкою. Додатковим буфером є елементи самоспівчуття: внутрішня репліка на кшталт багато хто спотикається на першій спробі, я можу зробити наступний крок зараз і повернутися до редагування пізніше зменшує вторинний стрес від самоосуду.

Групова робота дає можливість зменшити індивідуальну тривогу за рахунок спільних правил та горизонтальної підтримки [11]. Психоедукаційні модулі щодо тривожності варто проводити в стислому форматі десять-п'ятнадцять хвилин, адаптуючи зміст до віку та уникнувши деталізації

травматичних сюжетів. Основні теми включають фізіологію тривоги, взаємозв'язок думок, емоцій і поведінки, типові когнітивні викривлення та короткий набір інструментів для класу. Практичний приклад - спільне складання індивідуалізованих карток допомоги: що я помічаю в тілі, що роблю першим, що кажу собі, куди звертаюся по підтримку. Для закріплення вводиться короткий ритуал класу, який не потребує публічних розкриттів, наприклад хвилина дихання з подовженим видихом перед контрольними або звукоспостереження після повернення в укриття. Обговорення міфів про тривогу проводиться мовою фактів із чітким наголосом на нормалізації: тривога - поширена і регульована реакція, а не дефект особистості; вправи - не спосіб уникнути навчання, а умова для повернення до нього.

Зниження соціальної тривожності у групі спирається на тренування емпатії та комунікативних навичок у безпечних форматах [1]. Корисною є коротка практика активного слухання в парах: один учень протягом шістдесяти секунд ділиться нейтральною навчальною темою, інший віддзеркалює зміст і почуте без порад; ролі змінюються, процес завершується фразою я правильно почула, що головне для тебе - ось це, і подякою. Далі вводяться я-висловлювання: формула про стан, потребу і прохання без оцінних ярликів, наприклад я хвилююся і мені потрібна хвилина, щоб зібратися; прошу почати з першого запитання. Поступово додаються репетиції соціально значущих епізодів з підказками: попросити пояснити завдання, відмовитися від обговорення чутливої теми, висловити незгоду без конфлікту. Для учнів, які уникають публічних виступів, застосовується градуйована експозиція: від письмового коментаря на стікері до короткого усного внеску в малій групі і нарешті до відповіді в класі; кожен етап супроводжується фіксацією рівня напруги до і після, щоб зробити помітним ефект звикання. Усе це відбувається в межах чітких правил взаємоповаги, заборони на висміювання та забезпечення альтернатив для тих, кому потрібна пауза або інший формат участі.

Поєднання антипрокрастинаційних технік із груповою психоедукацією створює взаємопідсилювальний контур: часові рамки і поведінкові кроки

зменшують відтермінування старту, реструктуризація критеріїв знижує перфекціоністський тиск, а соціальна підтримка нормалізує помилки і підкріплює включеність. У підсумку зменшується емоційна ціна входу в навчальне завдання, скорочується тривалість коливань уваги після зовнішніх переривань, підвищується частка завершених кроків у відведений час. Для умов укриття важливо зберігати компактність форматів, добровільність участі, чіткі часові межі і відсутність публічних оцінок індивідуальних реакцій; саме ці параметри забезпечують травмобезпечність і реальну застосовність запропонованих підходів.

Систематизовані вище техніки - когнітивно-поведінкові, соматичні, орієнтовані на усвідомленість і прийняття, а також антипрокрастинаційні та групові інтервенції - демонструють ефективність лише за умови їхньої послідовної інтеграції у щоденний навчальний ритм. Це, у свою чергу, потребує керованого середовища, чітких алгоритмів дій під час переривань, сталих мікропроцедур саморегуляції та узгодженої мовної політики дорослих. Тому подальший виклад зосереджується на рекомендаціях для вчителів: як структурувати урок у тісному та сенсорно насиченому просторі укриття, як планувати мікропаузи та повернення до змісту після тривоги, як адаптувати оцінювання і комунікацію без підсилення тривоги, як налагоджувати взаємодію з психологом і батьками та водночас підтримувати власну ресурсність. Такий перехід від опису технік до педагогічної організації забезпечує практичну застосовність підходів і підвищує ймовірність стійкого зниження стресового навантаження без втрат для якості навчання.

### 3.3. Рекомендації для вчителів щодо організації навчального процесу в умовах підвищеного стресу

Вчитель у стресових умовах виступає головним стабілізуючим чинником шкільного середовища: його передбачувана організація уроку, спокійний тон і послідовність дій безпосередньо знижують рівень тривожності в класі. Педагог

виконує функцію співрегуляції, пропонуючи короткі техніки відновлення та задаючи ритм повернення до навчальної діяльності після переривань. Саме вчитель моделює етичні межі й безпечну комунікацію, від яких залежить довіра учнів і готовність звертатися по допомогу конфіденційно. Він також є ключовою ланкою маршрутизації: вчасно розпізнає ознаки перевантаження, координує підтримку з психологом і батьками та адаптує вимоги без втрати навчальних цілей. У підсумку стабільність нервової системи вчителя і узгоджені правила взаємодії стають рамкою, у якій техніки саморегуляції набувають реальної ефективності.

Створення психологічно безпечного та передбачуваного середовища є базовою умовою стабільної уваги і навчальної ефективності в умовах підвищеного стресу [3]. Передбачуваність досягається через рутинні дії та ритуали, які регламентують урок і зменшують невизначеність. Оптимально, щоб кожне заняття починалося з короткого оголошення плану на 30-60 секунд із зазначенням етапів і тривалості, відображеного на дошці або слайді (наприклад: пояснення - 10 хв; робота в парах - 12 хв; рефлексія - 3 хв). Доречним є використання візуального таймера та сталих сигналів початку і завершення етапів. Після повітряної тривоги або переходу в укриття повернення до роботи здійснюється за фіксованим алгоритмом: дві хвилини стабілізації, стислий повтор ключових тез попереднього блоку, поступовий перехід до нового матеріалу. У дистанційних сегментах ця логіка підтримується сталим шаблоном слайдів і однаковою структурою домашніх інструкцій. Приклади урочних рутин: спільне формулювання проблемного питання уроку; постановка мети уроку, рефлексія наприкінці у форматі «що було головним кроком сьогодні»; коротка перевірка розуміння вивченого на уроці через питання ланцюжком від учня до учня без виставлення оцінки. Такі практики знижують фонову тривожність, оскільки повертають учневі відчуття контролю над перебігом подій.

Безпечний простір у класі або в укритті створюється через організаційні й матеріальні рішення, які дозволяють коротке відновлення без втрати гідності та

без ризику стигматизації [10]. Доцільно виділити невеликий куточок релаксації з приглушеним освітленням, сенсорними матеріалами (антистрес-м'яч, еластична стрічка), навушниками для зниження шуму, картками з простими інструкціями саморегуляції та чіткими правилами користування (1-3 хвилини, один учень одночасно, повернення до завдання за сигналом учителя). Додатково можна позначити зони без оцінювання - місця або часові вікна, де виконуються вправи на повторення, пробні відповіді чи чернеткові варіанти без фіксації в журналі; це особливо доречно після переривань або на старті складних тем. Приклади: стіл чернеток для коротких спроб перед публічною відповіддю; стенд зі зразками правильного оформлення, до якого учень може підійти без дозволу; картка «пауза», якою учень непомітно сигналізує про потребу в короткому перепочинку. Ключові умови - добровільність доступу, конфіденційність звернення і повернення до навчальної діяльності за узгодженим ритуалом, що запобігає затягуванню перерви.

Техніки заземлення на початку уроку виконують роль швидкого вирівнювання фізіологічного стану та уваги [67]. Рекомендовано 60-120 секунд на одну з процедур, які не потребують обладнання і виконуються сидячи з відкритими очима. Базові варіанти: коротке дихання з подовженим видихом у ритмі 4 на вдих і 6 на видих протягом десяти циклів; мікроскан тіла з фокусом на точках опори - стопи на підлозі, сідниці на стільці, спина до стіни, долоні на колінах - із позначенням відчуттів тепла, ваги й тиску; сенсорна перевірка тут і тепер у форматі «назви два звуки, які чуєш зараз, і доторкнися до двох предметів різної фактури». У шумному просторі укриття корисною є коротка медитація на звуках: учні протягом однієї хвилини помічають акустичне тло без оцінювання і повертаються до дихання. Для молодших підлітків техніки подаються через прості інструкції та візуальні підказки на картках; для старших - з коротким поясненням, як ці вправи впливають на увагу і пам'ять. Сталі рутини на початку заняття, після перерви або повернення з укриття - формують звичку асоціювати старт навчальної діяльності зі станом внутрішньої

зібраності, що підвищує стійкість до зовнішніх переривань і скорочує час входження в завдання.

Ефективна комунікація в умовах підвищеного стресу спирається на чітко сформульовані, позитивно окреслені та стабільно підтримувані правила взаємодії [1]. Найкраще, коли очікування короткі (три–п'ять пунктів), описують спостережувану поведінку і формулюються у форматі що робимо, а не чого уникаємо: говоримо по черзі, тримаємо голос помірним, ставимо запитання через підняту руку, повертаємось до роботи за сигналом. Такі правила доцільно узгодити на початку навчального циклу, візуалізувати на стенді чи слайді, періодично переглядати після повернення з укриття або завершення тривоги; послідовність застосування важливіша за суворість. Для складних моментів варто мати короткий протокол дій учителя: спокійно назвати бажану поведінку, нагадати про правило і позначити найближчий крок (наприклад, підготувати зошит, виконати перший пункт завдання), уникаючи публічних коментарів про риси особистості.

Зворотний зв'язок має бути конструктивним, процесуальним і підтримувальним, з фокусом на зусиллях та стратегіях, а не лише на результаті. Описові повідомлення на кшталт ти виділив ключові кроки розв'язання задачі, залишилося уточнити другий замінують критичні оцінки і дають учневі чіткий напрямок корекції [5]. Ефективні короткі формати: один комплімент до зусилля і одна конкретна порада на наступний крок; позначення рівня автономності (зробив самостійно, з підказкою, за зразком) замість узагальнюючих суджень; чек-листи, де учень сам відмічає виконані дії перед отриманням коментаря. Доцільно уникати публічних порівнянь і рейтингів, натомість використовувати низькостресові перевірки: міні-відповіді на картках, взаємооцінювання за прозорим критерієм, формат зараховано, якщо виконано базові кроки. Після переривань навчального дня (повітряна тривога, переміщення в укриття) доречно практикувати короткі цикли перезапуску: спершу підтвердити зусилля класу з повернення до роботи, потім дати одне уточнення до завдання, і лише після цього переходити до оцінювання.

Активне слухання і валідація емоцій знижують вторинну напругу, що виникає через сором або страх покарання за емоційні реакції [10]. Учитель називає помічений стан і базову потребу (напруження, розгубленість, потреба у паузі), уточнює, що саме допоможе зараз, і пропонує коротку, визначену в часі опцію підтримки: хвилина дихання з подовженим видихом, мікроскан тіла, перепочинок у тихій зоні з подальшим поверненням до першого пункту завдання. Важливо уникати знецінення й драматизації: замість фраз, що мінімізують переживання, використовуються нейтральні віддзеркалення змісту і почуттів, уточнювальні запитання, узгодження наступного кроку. Для особистих питань має існувати конфіденційний канал звернення, щоб обговорення індивідуальних труднощів відбувається поза аудиторією. Корисними є шкали самооцінки стану від нуля до десяти: учень позначає інтенсивність напруги на старті й наприкінці короткої техніки, що підсилює відчуття контролю та робить видимим ефект підтримки. У підсумку поєднання ясних правил, підтримувального зворотного зв'язку та уважного слухання створює комунікативне поле, у якому знижується тривожність і зростає готовність учнів включатися у навчальну діяльність навіть за умов частих переривань.

Модифікація оцінювання для учнів 5-9 класів має одночасно підтримувати академічні стандарти й знижувати тривожність, що блокує участь. Доцільно зменшити вартість помилки через безпечні проби та короткі діагностичні перевірки, які не впливають на підсумковий бал, особливо після переривань навчального дня [10]. У 5-6 класах це можуть бути завдання на 3-5 хвилин для інтелектуальної розминки (два приклади з математики, визначення головної думки абзацу) або усні короткі відповіді з місця до 30 секунд. У 7-9 класах - квизи з базових умінь із позначенням "виконано/ще ні" та право на уточнення після короткого аналізу помилки. На контрольних роботах варто поєднувати базові завдання, що зараховуються за наявності ключових кроків, із розширеним блоком для тих, хто готовий рухатися далі. Публічні рейтинги та взаємні порівняння виключаються; натомість підкреслюються спостережувані

стратегії та зусилля учня (виокремив змінні, перевірів одиниці виміру, навів текстовий доказ).

Формувальне оцінювання має давати короткий, конкретний і своєчасний зворотний зв'язок, який орієнтує на наступний крок [45]. Ефективними є двокомпонентні повідомлення (“що вже спрацювало” плюс “що зробити далі”), рубрики з простими дескрипторами базового рівня та чек-листи для самооцінки перед здачею. У 5-6 класах доречно використовувати картки критеріїв і взаємоперевірку однієї ознаки (наприклад, наявність правильної діаграми); у 7-9 класах - короткі коментарі до розв'язання: “послідовність правильна, додай приклад/перевір обчислення”. У просторі укриття добре працюють діагностичні цикли, коли спершу проводиться підготовка до діагностики знань, потім проміжний моніторинг вивченого, за яким надається зворотний зв'язок, а вже потім відбувається діагностична перевірка і підсумкове виставлення балів.

Механізм перезавантаження закріплює навчальний характер оцінювання. Учні 5-9 класів повинні мати передбачувану можливість повторної спроби за умови мінімального плану доопрацювання: короткий розбір типових помилок, виконання тренувального набору, одна-дві дії, які буде змінено в наступній версії роботи. Доцільно встановити прозорі вікна для перездач і часткове повернення балів за виправлення (наприклад, до 70-80% максимально можливого), щоб стимулювати реальне вдосконалення без інфляції оцінок. Для школярів із підвищеною тривожністю дозволяються рівноцінні альтернативні формати без зміни змістових вимог: коротка усна відповідь у малій групі замість виступу перед класом, письмова відповідь, презентація роботи в команді над навчальним міні-проектом, вибір рівня складності в контрольній. Така конфігурація зменшує страх помилки, підвищує частку завершених робіт і водночас утримує чіткі критерії предметних результатів, забезпечуючи стійке поле для навчання навіть у стресогенних умовах.

Інтеграція технік емоційної саморегуляції в урок для учнів 5-9 класів має спиратися на припущення безперервності навчання: заняття тривають і в укритті, і під час повітряної тривоги, а стабілізаційні мікроблоки інтегруються

у структуру уроку [10]. Оптимальна тривалість швидкої релаксації - до п'яти хвилин, із чітким початком і завершенням. Конгруентне дихання рекомендується у форматі 4-4-4-4 для 7-9 класів і 3-3-3-3 для 5-6 класів, але враховуючи індивідуальні потреби учнів; працюємо сидячи, з відкритими очима, з опорою спиною на стілець. Учитель супроводжує спокійним рахунком або візуальним таймером. Далі - експрес-релаксація через напруження й розслаблення великих груп м'язів у межах сидячої пози: плечі підняти на 5 секунд - відпустити на 10; лопатки злегка звести - розслабити; обличчя м'яко «стиснути» - «відпустити» без гримас. У 5-6 класах доцільно додати прості тактильні опори (антистрес-м'яч), у 7-9 - коротке пояснення фізіологічного ефекту подовженого видиху й релаксації. У разі запуску сирени послідовність не змінюється: під час організованого переходу в укриття зберігаємо повільний ритм дихання, а після зайняття місць одразу виконуємо один цикл м'язової релаксації та повертаємося до змісту уроку.

Когнітивні стратегії доцільно вводити у вигляді двох коротких інструментів [11]. Перший - світлофор тривоги як спосіб самостереження і вибору дії: зелений рівень означає готовність продовжувати роботу; жовтий - початок напруження, що потребує 60-90 секунд дихання або мікростану тіла; червоний - пік тривоги, за якого учень коротко сигналізує вчителю (умовна картка/жест) і переходить до заземлення та повернення до завдання з першого кроку. У 5-6 класах учні просто позначають колір у зошиті чи на індивідуальній картці; у 7-9 класах світлофор можна поєднати зі шкалою 0-10 (0-3 зелений, 4-6 жовтий, 7-10 червоний). Другий інструмент - когнітивне перемикання: стислий рефреймінг негативної думки на нейтральну або функціональну. Приклади в навчальному контексті: від «я нічого не встигну» до «я виконую перші два пункти за п'ять хвилин»; від «усі сміятимуться, якщо помилюся» до «завдання - показати хід думки, помилка - частина навчання». Формат виконання - один рядок у зошиті до початку відповіді або після повернення з укриття, щоб зняти ригідність мислення й відновити відчуття контролю.

Техніки усвідомленості виконують роль швидкого «перехідника» між емоційним збудженням і навчальною діяльністю [7]. Хвилинка уваги може мати два рівноцінні варіанти. Перший - фокус на тілі: відмітити чотири точки опори (стопа, сідниці, спина, долоні), зробити два повільні видихи, повернутися до першого завдання уроку. Другий - фокус на середовищі: назвати п'ять предметів навколо, які бачиш, три звуки, які чуєш, два відчуття дотику; завершити одним інтенційним кроком (підкреслити ключове слово, відкрити потрібну сторінку, записати формулу). Для 5-6 класів інструкції краще подавати через візуальні картки-підказки; для 7-9 - через коротке пояснення, що мета полягає не у «відключенні думок», а у поверненні уваги до поточного завдання. З огляду на те, що уроки в укритті й під час тривоги не перериваються, ці практики розміщуються у стабільних точках - на старті, після організаційних переходів, перед перевіркою - та тривають рівно стільки, скільки потрібно для відновлення робочої уваги (1-5 хвилин), без оцінювання і без публічного обговорення індивідуальних реакцій.

Перехід від інтеграції учнівських технік саморегуляції до питання ресурсності педагога є методично необхідним: сталість застосування будь-яких інтервенцій визначається стабільністю того, хто їх організовує. Тому наступний блок присвячено відновленню й підтримці професійного ресурсу вчителя, без якого неможливо забезпечити передбачуване навчальне середовище та ефективне регулювання стану класу.

Техніки саморегуляції для педагога доречно структурувати за часовими фазами уроку [4]. До початку заняття корисний короткий протокол центрування тривалістю 2-3 хвилини: 6-8 циклів діафрагмального дихання з подовженим видихом, мікроскан тіла з усвідомленням чотирьох точок опори, формулювання операційного наміру на урок у форматі один найближчий крок (наприклад, оголосити план і запустити таймер). У процесі проведення заняття ефективними є мікропаузи саморегуляції по 20-40 секунд у природних технологічних вікнах: вирівняти поставу, розслабити плечі, перевести погляд на дальню точку, зробити один цикл повільного дихання 4-6, випити кілька

ковтків води. Після завершення уроку доцільно виконати короткий дебрифінг: відзначити один елемент, який спрацював, один, що потребує корекції, і одну дію на наступний урок; за можливості додати 60-90 секунд м'язової релаксації сидячи. Під час повітряної тривоги та переходу в укриття зберігається темп і тон мовлення, використовується повільний ритм дихання як внутрішній метроном; після зайняття місць доречно провести спільну стабілізаційну вправу, що водночас підтримує і вчителя, і учнів.

Чіткі особисті кордони між роботою та приватним життям є системним запобіжником виснаження [20]. До основних практик належать визначені в часі вікна доступності для комунікації з батьками та учнями, пакетне опрацювання повідомлень замість безперервних відповідей, узгоджені канали для невідкладних питань і окремі канали для планових. Важливо закріпити правила перенесення робочих тем поза межі робочого часу лише у випадку критичних інцидентів, а також розвести ролі: учитель не виконує функцій терапевта і за необхідності спрямовує до шкільного психолога. Додатково допомагає календарне планування відновлювальних блоків: 10-15 хвилин між сесіями інтенсивного викладання для прогулянки, гідратації, короткої рухової активності; щотижневий особистий блок без нарад; мінімізація вечірніх цифрових подразників за годину до сну. Такі кордони не знижують залученість, а роблять її стійкою, зменшуючи частоту імпульсивних рішень і ризик емоційного виснаження.

Колегіальна підтримка підсилює індивідуальні стратегії та запобігає професійному вигоранню. Доцільно створювати малі групи взаємодопомоги з регулярністю раз на 2-4 тижні у форматі супервізії й обміну досвідом. Базовий протокол включає коротку презентацію випадку з фокусом на цілях і етичних межах, рефлексивні запитання колег без оцінних суджень, спільний пошук двох-трьох операційних рішень, фіксацію одного кроку впровадження до наступної зустрічі. Обов'язковими залишаються конфіденційність, добровільність участі та орієнтація на підтримку, а не контроль. У підсумку поєднання індивідуальної саморегуляції, чітких особистих кордонів і

колегіальної мережі створює для вчителя надійний ресурсний контур, який безпосередньо підвищує якість навчальної взаємодії в умовах хронічного стресу.

#### 3.4. Рекомендації для батьків щодо підтримки емоційного стану дітей

Сім'я відіграє визначальну роль у формуванні стабільного та передбачуваного домашнього середовища для підлітків 5-9 класів, оскільки саме дім задає базовий ритм дня і слугує головною опорою між шкільними навантаженнями та зовнішніми стресорами [2]. Відновлений і послідовний розклад - час підйому й відходу до сну, прийоми їжі, навчальні блоки, дозвілля - знижує рівень невизначеності та підтримує відчуття контролю над подіями. Для підліткового віку доречно цілитися в 8-10 годин нічного сну, планувати харчування через регулярні прийоми їжі та передбачувані перекуси, а навчання розкладати на короткі цикли з перервами, узгоджені з розкладом школи. Невеликі повторювані дії на початку і наприкінці дня - спільний сніданок, коротке вечірнє читання, хвилина дихання перед сном - працюють як ритуали стабілізації, які допомагають нервовій системі перемикатися між станами активності й відпочинку. У разі повітряних тривог і вимушених змін плану корисно зберігати незмінним хоча б «кістяк» дня: час підйому, один навчальний блок, вечірня релаксація.

Фізична та сенсорна безпека вдома створює умови для відновлення після інформаційних і емоційних перевантажень [43]. Корисно домовитися про регулярні відрізки часу без гаджетів і новин - передусім за 1-2 години до сну - та чітко позначити, де і коли родина не обговорює тривожні повідомлення. Для підлітків із підвищеною чутливістю варто облаштувати тиху зону для короткої саморегуляції: зручне крісло, приглушене світло, навушники для зниження шуму, кілька сенсорних предметів, вода і папір для нотаток. Водночас щоденна рухова активність є природним механізмом «скидання» гормонів стресу: 45-60 хвилин помірної активності протягом дня (прогулянки швидким кроком,

вправи з власною вагою, настільні або рухливі ігри в приміщенні) допомагають нормалізувати сон, покращують настрій і підтримують навчальну витривалість. Якщо вихід надвір обмежений, доречно використовувати короткі домашні комплекси на 10-15 хвилин двічі на день - розтяжки для шиї та плечей, присідання, вправи на корпус, ходьба сходами - і поєднувати їх із дихальними вправами. Така конфігурація режиму, сенсорної гігієни та руху поступово зменшує фонову тривожність і формує у підлітка стійкі звички самоогляду, які напряду підтримують увагу, пам'ять і мотивацію до навчання.

Ефективна комунікація в сім'ї з підлітками 5-9 класів починається зі свідомого створення доброзичливої комунікації - відрізків часу без гаджетів, паралельних справ і новин, коли дорослий доступний і не поспішає [6]. Доцільно фіксувати такі моменти у розкладі (наприклад, 10-15 хвилин після школи або перед сном) і ясно позначати правила: слухаємо одне одного по черзі, ставимо уточнювальні запитання, не переходимо одразу до порад. Активне слухання передбачає віддзеркалення змісту й почуттів, помірні паузи, невербальні сигнали уваги (контакт очима, відкрита поза), а також запобігання трьом типових помилок - знеціненню («нічого страшного»), драматизації та «швидким рішенням» до того, як дитина висловилася. Заохочення до говоріння про переживання замість їх пригнічення здійснюється короткими відкритими запитаннями («що було найскладнішим сьогодні?», «що допомогло впоратися?») і позитивним підкріпленням самої спроби поділитися, навіть якщо розмова вийшла нерівною або перервалася.

Валідація емоцій означає прийняття почуттів як легітимної реакції на обставини без засудження й моралізаторства [6]. Практично це звучить як чітке позначення стану й нормалізація: «я бачу, що ти злишся/засмучений, і за таких умов це зрозуміло», після чого слідує запит на потребу («що б допомогло зараз - пауза, вода, обійми, прогулянка?»). Важливо розрізняти прийняття емоцій і згоду з поведінкою: можна визнавати злість і водночас коригувати спосіб її вираження. Допомагають прості інструменти позначення стану: шкала від 0 до 10, «світлофор» (зелений - спокій, жовтий - напруження, червоний - пік), одне

речення в щоденнику на кшталт «зараз я відчуваю..., це схоже на..., мені допоможе...». Такі практики зменшують вторинну тривогу від фрустрації власних переживань і створюють місток до конструктивних дій.

Відповіді на тривожні запитання про складні події (війна, хвороби, втрати) мають поєднувати чесність, дозованість і орієнтацію на те, що підлягає контролю [2]. Оптимальна структура - три кроки: спершу визнати почуття і потребу в інформації; далі подати короткі, перевірені факти без деталей, які посилюють збудження; насамкінець окреслити конкретні дії тут і тепер (алгоритм безпеки, план зв'язку, доступні ресурси підтримки). Недоцільно давати обіцянки, які неможливо гарантувати; натомість фокусується увага на стабільних опорах («ми знаємо, як діяти під час тривоги», «ми щовечора обговорюємо твої запитання», «ось, що ми зробимо протягом наступної години»). Коли запитання виходить за межі вікової доцільності або провокує наростання тривоги, корисно запропонувати формат відкладеного обговорення із чітким терміном («повернемося до теми завтра о 19:00», «я підготую інформацію і поговоримо разом»), зберігаючи при цьому відкритість до розмови. Така комунікативна позиція - спокійна, доброзичлива, з опорою на поточні дії - знижує інтенсивність тривоги, підтримує довіру і допомагає підлітку переходити від емоційної реакції до керованої поведінки.

Управління інформаційним потоком у сім'ї з підлітками 5-9 класів має бути цілеспрямованим і узгодженим між дорослими [59]. Доцільно запровадити чіткі часові межі контакту з новинами для всіх членів родини, насамперед у вечірній період: наприклад, один-два визначені інформаційні інтервали протягом дня і повне вимкнення новин за 1-2 години до сну. Батьки моделюють власною поведінкою той самий режим: спільні правила для дорослих і дітей знижують опір і підвищують дотримання. Для молодших братів і сестер дошкільного та молодшого шкільного віку новинні стрічки та тривожний контент виключаються повністю; підліткам подається лише перевірена, коротка інформація у форматі запит-відповідь без драматичних деталей. Варто вимкнути сповіщення з новинних додатків, домовитися про місця та час без

екранів (спільні прийоми їжі, вечірній відпочинок), а також визначити джерела інформації, яким варто довіряти.

Фільтрування інформації поєднується з базовою медіаграмотністю [12]. Разом з дитиною корисно проходити просту перевірку достовірності: хто автор і джерело, дата публікації та її відповідність події, чи є підтвердження з незалежних джерел, чи не спирається текст на маніпулятивні заголовки або зображення. За емоційно насичених новин дотримуються три кроки: спочатку визнати почуття, далі перевірити факти, потім визначити найближчу дію, яка підлягає контролю (план безпеки, комунікація з близькими, перехід до стабілізуючої рутини). Якщо дитина натрапила на шокуєче відео або чутку, розмова відбувається спокійно і дозовано, з поясненням принципів перевірки, а не з осудом; за потреби пропонується коротка дихальна або сенсорна вправа і повернення до звичного розкладу.

Спільне дозвілля виконує функцію антистресу і співрегуляції, замінюючи пасивне споживання контенту на активну взаємодію [12]. Ефективними є регулярні короткі сімейні активності, що мають початок і кінець, відчутний результат і невисокий поріг входу: настільні кооперативні ігри, спільне приготування простої страви, міні-проекти творчості (малювання, колаж, складання моделей), спільне читання з коротким обговоренням. Для більш рухливого формату - щоденні прогулянки швидким кроком, вправи з власною вагою на 10-15 хвилин, домашні естафети; саме рух допомагає знизити фізіологічне збудження та покращує сон. Варто зафіксувати у розкладі кілька вечорів протягом тижня і коротко підбивати підсумки: що з активностей справді допомогло відчувати спокій і контакт. Коли сімейні заняття повторюються, підліток отримує надійні точки опори, а новини поступово втрачають здатність визначати емоційний тон дня.

Моделювання емоційної регуляції в сім'ї є одним із найпотужніших факторів навчання підлітків керувати власними станами [61]. Дорослий, який помічає в собі напруження, коротко його називає, обирає конкретну дію самопомоги і повертається до взаємодії, демонструє послідовність

«усвідомив - врегулював - діяв». Практично це може виглядати як короткий вербалізований крок: «я відчуваю напругу, зроблю п'ять повільних видихів і продовжу розмову», або «я втомився, мені потрібні дві хвилини на воду і дихання, потім повернемося до завдання». Важливо, щоб моделювання було екологічним: без драматизації, з помірною відкритістю (лише стільки, скільки потрібно для навчального ефекту), з простими соматичними стратегіями, які підліток може повторити - діафрагмальне дихання, заземлення через точки опори, коротка розтяжка для плечей і шиї, корекція сенсорного фону (приглушити звук, відкласти телефон). Коли батьки послідовно показують, як переходити від емоційної реакції до конкретної дії, у підлітка формується очікування керованості власного стану й зменшується сором за потребу в паузі.

Не менш важливо моделювати ставлення до помилок і гнучкість у вихованні [2]. Визнання дорослим власних промахів знімає з дитини токсичний тиск і зменшує емоційну ціну помилки. Типовий алгоритм: помітити порушення меж (наприклад, підвищений тон), коротко назвати це («здається, я заговорив різко»), перепросити і позначити план корекції («беру хвилину на дихання і повернуся до розмови спокійніше»), а далі - узгодити з підлітком конкретний крок взаємодії («давай почнемо з першого прикладу/зробимо список справ»). Гнучкість полягає не у відмові від правил, а у здатності адаптувати способи їх дотримання до контексту: змінити формат виконання завдання після тривоги, дати можливість короткої паузи перед відповіддю, домовитися про «план Б» на вечір, якщо день був сенсорно перевантажений. Таке моделювання вчить, що помилка - інформація для корекції, а не вирок; що міцні межі можуть поєднуватися з емпатією; і що регуляція - це послідовність малих дій, які реально виконати тут і тепер.

Підсумовуючи перелічені в розділі принципи і техніки, можна констатувати, що ефективна психологічна підтримка школярів у прифронтових умовах ґрунтується на травмоінформованих засадах безпеки й передбачуваності, стабілізації у гострому стресі, розвитку суб'єктності та підтриманні соціальних зв'язків, які далі операціонізуються у конкретні

стратегії класної та позакласної роботи. Запропонований інструментарій поєднує короткі, повторювані техніки саморегуляції, когнітивно-поведінкові методи, практики усвідомленості та прийняття, антипрокрастинаційні кроки і групову психоедукацію, адаптовані до віку 5-9 класів і до простору шкільного укриття. Організаційні рішення - чіткі рутини уроку, сенсорна гігієна, мікропаузи, модифікація оцінювання з акцентом на формувальний зворотний зв'язок і можливість повторної спроби - знижують вартість помилки та підтримують навчальну залученість без втрати академічних стандартів. Центральною ланкою виступає вчитель як стабілізуючий агент і координатор підтримки, чия дієздатність забезпечують власні протоколи саморегуляції, чіткі особисті кордони та колегіальна супервізія; доповнює систему сім'я, яка створює передбачуване домашнє середовище, практикує безоціночну комунікацію й керує інформаційним потоком. Етичні гарантії - конфіденційність, добровільність участі, інклюзивність і розмежування ролей - у поєднанні з помірним, нестигматизуючим моніторингом ефектів дозволяють своєчасно коригувати інтенсивність і частоту втручань. У результаті очікується зниження базової тривоги, скорочення часу відновлення після стресових подій, пов'язаних з війною, стабілізація уваги та зростання частки завершених навчальних дій, що забезпечує безперервність і якість освітнього процесу попри зовнішні загрози. Така інтегрована, багаторівнева модель є життєздатною у форматах укриття, класу й дистанційного навчання та створює цілісний контур безпеки й розвитку для підлітків у ситуації хронічного стресу.

### Висновки до третього розділу

Травмоінформована рамка є необхідною передумовою будь-яких втручань: безпека й передбачуваність, уникнення ретравматизації, добровільність участі, вікова доцільність, інклюзивність та етичні гарантії формують основу всієї підтримки.

Якість середовища визначає ефективність технік: сталі рутини уроку, чіткі сигнали переходів, сенсорна гігієна простору укриття й алгоритми дій під час тривоги знижують базову тривожність і вивільняють ресурси уваги.

Короткі, повторювані інтервенції, інтегровані в хід уроку (дихальні, м'язові, аутогенні, техніки заземлення, хвилинки усвідомленості), є практично застосовними в укриттях і забезпечують швидке повернення класу до роботи без переривання навчання.

Поєднання когнітивно-поведінкових методів, практик усвідомленості та прийняття, антипрокрастинаційних стратегій і групової психоедукації створює взаємопідсилювальний ефект: активує мислення, розширює репертуар копінгу та нормалізує помилки як джерело навчання.

Диференціація за віком підвищує результативність: у 5-6 класах пріоритет мають короткі тілесно відчутні інструкції з візуальними опорами; у 7-9 класах акцент переноситься на зв'язок думка-емоція-поведінка, рефреймінг і планування мікрокроків.

Роль учителя є ключовою: стабільність тону, послідовність комунікації та вміння проводити психологічну першу допомогу визначають ритм класу; ефективність підтримки прямо залежить від саморегуляції педагога, чітких особистих кордонів і наявності колегіальної супервізії.

Партнерство з батьками забезпечує безперервність контурів безпеки: домашні рутини, інформаційна гігієна, спільні мікропрактики саморегуляції та конфіденційні канали звернення узгоджуються зі шкільними підходами і зменшують час відновлення після стресових епізодів.

Модифікація оцінювання знижує вартість помилки та підтримує мотивацію: формувальний зворотний зв'язок, пробні та діагностичні перевірки, можливість повторної спроби й альтернативні формати без зниження стандартів сприяють залученості учнів 5-9 класів.

Моніторинг ефектів має бути помірним і нестигматизуючим: використовуються зведені індикатори й приватні обговорення; дані

служують виключно для підтримки та корекції інтенсивності практик, а не для оцінювання особистості.

У гострих епізодах доцільною є психологічна перша допомога (помітити, стабілізувати, вислухати, з'єднати з ресурсом) замість спроб глибоких інтервенцій у момент кризи.

Запропоновані стратегії є технологічно простими, масштабованими між укриттям, класом і дистанційними сегментами та не потребують спеціального обладнання, що підвищує шанси на системну імплементацію.

Очікувані результати впровадження: зниження базової тривоги, скорочення часу повернення до навчальної діяльності після тривоги, стабілізація уваги, підвищення частки завершених завдань і збереження якості навчання попри зовнішню нестабільність.

## ВИСНОВКИ

У процесі виконання дослідження було здійснено комплексний теоретичний та емпіричний аналіз впливу стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність школярів 5-9 класів, що дозволило всебічно розкрити природу цих феноменів та визначити закономірності їх взаємозв'язку. Теоретичний огляд наукових джерел дав змогу систематизувати основні підходи до розуміння тривожності, уваги та навчальної діяльності в дитячому і підлітковому віці. Сучасні психологічні концепції трактують тривожність як багатовимірне явище, що включає когнітивні, емоційні та соматичні компоненти й здатне суттєво впливати на перебіг когнітивних процесів. Увага розглядається як базовий механізм навчальної діяльності, що забезпечує довільність, регуляцію, концентрацію та стійкість пізнавальної активності. Аналіз літератури підтвердив, що саме в середніх класах відбувається інтенсивне формування цих функцій, а їх вразливість до стресових впливів є особливо високою.

Окремий теоретичний аналіз був присвячений вивченню впливу воєнних стресорів на психіку та навчальну діяльність школярів. Наукові джерела та сучасні емпіричні дослідження доводять, що хронічна загроза небезпеки - повітряні тривоги, обстріли, інформаційний шум, вимушені зміни освітніх форматів - формує стійке емоційне напруження та знижує когнітивні ресурси дитини. В умовах війни механізми саморегуляції, стійкість уваги, навчальна мотивація та здатність до планування зазнають суттєвих змін, що створює ризики як для психічного благополуччя, так і для навчальної результативності.

Емпірична частина дослідження дозволила ґрунтовно оцінити рівень тривожності, особливості уваги та навчальну успішність школярів у реальних умовах воєнного часу. Застосування комплексного інструментарію - опитувальника тривожності Спілберга-Ханіна, методики шкільної тривожності Філіпса, авторської анкети суб'єктивної оцінки страху та коректурних проб

Бурдона-Анфімова - дало змогу виявити підвищений рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності серед учнів 5-9 класів. Дані показали наявність страхів, пов'язаних як безпосередньо з воєнними подіями, так і зі школою, соціальною взаємодією та очікуваннями дорослих. Показники уваги в значній частині учнів виявили зниження концентрації, стійкості та швидкості переробки інформації, що узгоджується з теоретичними даними про вплив хронічного стресу на когнітивні функції.

Кореляційний аналіз продемонстрував наявність виражених взаємозв'язків між тривожністю, увагою та навчальною успішністю. Чим вищим був рівень тривожності - шкільної, ситуативної чи особистісної - тим нижчими виявлялися показники довільної уваги та середній бал за основними навчальними предметами. Встановлено, що учні з високою тривожністю частіше демонструють труднощі з концентрацією, швидше виснажуються, гірше справляються з завданнями, що потребують тривалої розумової активності. Аналіз вікових особливостей показав, що найбільш уразливою виявилася група 7-9 класів, де рівень стресу поєднується з віковою емоційною нестабільністю та збільшенням навчального навантаження. Учні 5-6 класів демонстрували більш гнучкі механізми відновлення, але сильніше реагували на безпосередні страхи та ситуативні стресори.

Отримані дані підтверджують значний вплив воєнних факторів на динаміку когнітивних і емоційних показників школярів. Хронічний стрес підвищує тривожність, знижує довільну увагу, ускладнює навчальне навантаження, погіршує мотивацію та може призводити до відставання в засвоєнні навчального матеріалу. Встановлені ризики свідчать про необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки дітей середнього шкільного віку, зокрема тих, хто має високі показники тривожності або демонструє різке зниження уваги й успішності.

На основі отриманих результатів були розроблені психолого-педагогічні рекомендації для вчителів та батьків, спрямовані на зменшення негативного впливу стресу й підтримку емоційного благополуччя школярів. Рекомендації

включають запровадження технік емоційної саморегуляції, створення психологічно безпечного середовища, адаптацію навчального навантаження, формування підтримувальних стосунків «учитель - учень» та підвищення стресостійкості дітей. Важливим є залучення сімей до процесу підтримки та впровадження системних заходів, що допомагають школярам зберігати увагу, мотивацію та навчальну продуктивність у складних умовах воєнного часу.

Таким чином, теоретичні й емпіричні дані, отримані в ході дослідження, підтвердили гіпотезу про суттєвий вплив стресових факторів війни на тривожність, увагу та навчальну діяльність учнів середньої школи. Це підкреслює необхідність комплексної роботи освітніх і психологічних служб, спрямованої на збереження психічного здоров'я та забезпечення якості навчального процесу в умовах тривалої воєнної небезпеки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2022. Вип. 4. С. 82–86. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2021.4.16.
2. Божик Л. М. Підліток на шляху до себе. Шкільний світ. 2000. № 5. 2 с.
3. Божович Л. І. Проблеми формування особистості: вибрані психологічні праці / ред. Д. І. Фельдштейн. [Місце вид., видавець не вказано].
4. Булах І. С., Лук'янов А. О. Специфіка становлення самоствердження особистості підліткового віку. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2013. № 13. С. 154–163.
5. Вавілова А. С. Перфекціонізм як чинник невротизації особистості у ситуації досягнення. У: Психологія і педагогіка: актуальні питання (матеріали міжнар. наук.-практ. конф.). Харків: Центр педагогічних досліджень, 2015. 104 с.
6. Вареніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. Психолог. 2004. № 23–24. С. 41–42.
7. Вилюнас В. Психологія розвитку мотивації: сучасні і класичні дослідження. СПб.: Мова, 2006. 458 с.
8. Гаврилова Т. А. Аутомортальна тривога як проблема психології здоров'я. У: Психологія здоров'я: новий науковий напрямок. СПб.: СПб ГПСР, 2019. С. 39–45.
9. Губарь О. Г. Розвиток особистості в підлітковому віці та роль мовлення в процесі її соціалізації. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. 2009. № 14. С. 32–34.
10. Добростан О. В., Іваненко Р. В., Коваленко Л. А. Вивчення мотивації до навчання старшокласників в умовах воєнного стану. Науковий вісник

Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2024. № 3. С. 49–54.

11. Дроботько І. Д. Подолання тривожності у підлітковому віці: психолого-педагогічний аспект. Європейський вибір України у контексті світових політичних рішень: зб. матеріалів XXIV Міжнар. конф. наук.-пед. працівників. Київ: КМУ, 2019. Вип. 27. Т. 1. С. 305–311.

12. Загальна психологія: підручник / Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Київ: Каравела, 2019. 464 с.

13. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. Київ, 2010. Т. XN, ч. 6. 7 с.

14. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

15. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.

16. Киричук О. В. Стимулювання інтересу учнів до навчання. Київ: Знання, 2015. С. 77.

17. Климчук В. О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності: автореф. канд. психол. наук, 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.

18. Козинська Д. О., Чебикін О. Я. Вплив рівня тривожності на пізнавальну мотивацію учнів. У: Актуальні проблеми сучасної психології: матеріали II Всеукр. наук. інтернет-конф. Одеса, 2021. С. 72–80.

19. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини (Диференційно-діагностичний довідник психолога школи I ступеня). Київ: Главник, 2004. 112 с. (Серія: Психологічний інструментарій).

20. Кравченко В. І., Чернінський А. О., Макачук М. Ю. Методичні рекомендації до практичних занять з психофізіології... Київ: ООО «Геопринт», 2010. 74 с.

21. Костенко С. С., Кравченко В. І., Макаруч М. Ю. Тест для оцінки явища інтерференції під час обробки нерелевантних емоційно-значущих вербальних стимулів. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. 2008. № 3. С. 70–73.
22. Кризова психологія: навчальний посібник / за заг. ред. проф. О. В. Тимченка. Харків: НУТЗУ, 2010. 401 с.
23. Кудріна Т. С. Діяльність, поведінка особистості: потребнісно-мотиваційна підсистема. У: Психологія / ред. Ю. Л. Трофімов. 3-тє вид., стереотип. Київ: Либідь, 2000. С. 384–406.
24. Кутіщенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. С. 120–128.
25. Кутіщенко В. П. Емоційне благополуччя молодших школярів в учбовому процесі як чинник збереження їх здоров'я. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2014. № 16. С. 153–160. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2014\\_16\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2014_16_18)
26. Ліфаєва Н. В. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 572 с.
27. Лоза О. О. Моделі перфекціонізму та методики його діагностики. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. 2011. № 1. С. 122–124.
28. Максименко К. С. Психологічні стани як вияв існування особистості. Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко. 2005. Вип. 26. С. 62–67.
29. Максименко С. Д. Генез здійснення особистості: монографія. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
30. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуга М. В. Психологія особистості. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
31. Маценко В. Ф. Самосвідомості. Психологічні аспекти та основні напрямки розвитку тривалості. Стежинами психологічного вдосконалення. 2004. № 24. 9 с.

32. Мешко Г., Мешко О. Тривожність як суб'єктивний прояв емоційного неблагополуччя учнів під час війни. У: IV Міжнар. наук. конф. «Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи...». 2024. С. 26. URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/44826>
33. Моргун В. Ф. Методика парних порівнянь мотивів діяльності учнів. У: Психодіагностика особистості підлітка: навч. посіб. / ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргун. 2-ге вид. Київ: Вид. дім «Слово», 2013. С. 53–60.
34. Моргун Я. І. Ціннісні орієнтації в структурі професійно-кар'єрного самовизначення юнаків та юнок. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2019. Т. XII, ч. 6. С. 233–240.
35. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ, 2008. 12 с.
36. Оранюк Б. Ю. Вікові особливості підлітків у контексті формування інформаційної культури в мережевому спілкуванні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 1. С. 283–293.
37. Основи психології / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 2-ге вид., стереотип. Київ: Либідь, 1996. 632 с.
38. Оцінка якості освіти «PISA-2022». Osvitoria. URL: <https://osvitoria.media/experience/chytannya-matematyka-ta-navchalni-rozryvy-mizh-uchnyamy-z-mist-ta-sil-poyasnyuyemo-rezultaty-pisa-2022/> (дата звернення: 20.06.2024).
39. Оцінювання втрат та потреб української освіти на основі RNDA. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/news/otsinyuvannya-vtrat-ta-potreb-ukrainskoi-osviti-na-osnovi-rnda3> (дата звернення: 20.06.2024).
40. Панок В. Г. Практична психологія: теоретико-методологічні засади розвитку: монографія. Чернівці: Технодрук, 2010. С. 3–18.
41. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. Психологія. 2003. № 2. С. 21–22.

42. Полударова К. Ф., Царькова О. В. Дослідження рівня шкільної тривожності в учнів восьмого класу. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2015. № 128. С. 218–221.
43. Помиткіна Л. В., Полухіна М. П. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 10, № 27. С. 482–492.
44. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
45. Прихожан А. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа та вікова динаміка. Київ: НПО, 2000. 246 с.
46. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. та ін. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / ред. Н. В. Пророк. Київ: Вид. дім «Слово», 2020. С. 71–75.
47. Психологія: підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ, 2000.
48. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії: метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПОД ім. І. Зязюна НАПН України, 2020. 123 с.
49. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / АПН України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка; лаб. психології творчості; наук. кер. В. О. Моляко. Київ: Педагогічна думка, 2008. 108 с.
50. Психологічний словник / за ред. В. І. Воїтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
51. Розіна І. В. Психологічні особливості розвитку креативних форм мислення в підлітковому віці: автореф. канд. психол. наук, 19.00.07. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. С. 21–74.
52. Руденок А. Л., Логвіна О. М. Вплив тривожності учнів середніх класів на навчальну діяльність в умовах війни. Науковий журнал «Психологічні

травелогі». 2023. № 2. DOI: 10.31891/PT-2023-2-10 (дата звернення: 04.02.2025).

53. Сабат Н. В., Янків Л. І. Діагностика тривожності дітей, позбавлених батьківського піклування. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2019. № 70. С. 224–229.

54. Савчин М. В., Василенко Л. М. Вікова психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.

55. Сердюк Л. З. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. Освіта регіону. 2011. № 1. Київ: Університет «Україна». С. 277–280.

56. Синявський В. В., Сергеєнкова О. П. Психологічний словник / ред. Н. А. Побірченко. Київ: Наук.-метод. рада МОН України, 2007. 336 с.

57. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2009. 164 с.

58. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 198 с.

59. Стельмащук Х. Р. Психологічні фактори подолання стресу. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 29. С. 671–685.

60. Стельмащук Х. Р. Психологічний механізм стресостійкості особистості. У: Психологічні детермінанти розвитку особистості... (тези). Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2016. С. 165–168.

61. Стельмащук Х. Р. Суб'єктивна оцінка стресу та її роль в стресостійкості. Medzinárodná vedecká konferencia «Realita a perspektívy vývoja spoločnosti...», Sládkovičovo, 28–29.10.2016. P. 117–120.

62. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. С. 24–26, 84–114.

63. Татьянчиков А. О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2013. № 52. С. 156–159.

64. Тесленко М. М. Дослідження впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(10), ч. 1. С. 105–115.
65. Титаренко Т. М., Кочубейчук О. М., Черемних К. О. Психологічна практика конструювання життя в умовах постмодернової соціальності: монографія. Київ: Міленіум, 2014. 206 с.
66. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту: порівняльний аналіз, прогноз. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2024. № 9(3). URL: <https://uk.emedjournal.com/index.php/psp/article/view/540> (дата звернення: 04.02.2025).
67. Учитель І. Б., Сурякова М. В., Кучинова Н. М. Адаптаційні ресурси та особистісна тривожність підлітків. *Габітус*. 2023. Вип. 51. С. 114–120. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/51-2023/19.pdf> (дата звернення: 06.02.2025).
68. Федосюк А., Подкоритова Л. Емпіричне дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків під час війни. *Психологічні травелоги*. 2024. № 4. С. 293–301. DOI: 10.31891/PT2024-4-28 (дата звернення: 06.02.2025).
69. Чабанюк Н. І. Основні детермінанти розвитку мотивації. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2020. Т. 12, ч. 4.6. С. 261–263.
70. Чуйко О. В., Іванова І. В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр.* Київ, 2021. Т. 11. Вип. 16. С. 215–226.
71. Шагар В. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
72. Шатковська О. І., Кушнір Ю. В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. С. 835–838.
73. Шумейко О. М. Психологічний аналіз перебігу підліткової тривожності під час воєнного стану в Україні. *Вчені записки ТНУ ім. В. І.*

Вернадського. Серія «Психологія». 2023. Т. 34(73), № 3. С. 40–46. DOI: 10.32782/2709-3093/2023.3/07.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Результати аналізу успішності учнів 5-9 класів

Таблиця 1. Аналіз успішності у 5 класі (14 учнів – 10-11 років)

Рівень успішності	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	0	0,0%
Середній	9	64,3%
Достатній	3	21,3%
Високий	2	14,3%

Таблиця 2. Аналіз успішності у 6 класі (12 учнів – 11-12 років)

Рівень успішності	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	2	16,7%
Середній	7	58,%
Достатній	3	25%
Високий	0	0,0%

Таблиця 3. Аналіз успішності у 7 класі (27 учнів – 12-13 років)

Рівень успішності	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	3	11,1%
Середній	17	63%
Достатній	5	18,5%
Високий	2	7,4%

Таблиця 4. Аналіз успішності у 8 класі (23 учнів – 13-14 років)

Рівень успішності	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	2	8,7%
Середній	11	47,8%
Достатній	8	34,8%
Високий	2	8,7%

Таблиця 5. Аналіз успішності у 9 класі (26 учнів – 14-15 років)

Рівень успішності	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	2	7,7%
Середній	11	42,3%

Достатній	9	34,6%
Високий	4	15,4%

Таблиця 6. Зведений аналіз успішності учнів 5-9 класів за статтю

Рівень тривожності	Кількість учнів		% від вибірки	
	Дівчата 57 осіб	Хлопці 44 особи	Дівчата 56 %	Хлопці 45%
Низький	10	9	17 %	20%
Помірний	18	20	32%	45 %
Високий	29	16	51%	35%

Таблиця 7. Зведений аналіз успішності учнів 5-9 класів

Рівень тривожності всього	Кількість учнів	% від вибірки
Низький	23	23 %
Помірний	41	40 %
Високий	38	37 %

### Опитувальник Спілбергера-Ханіна (СХ)

Опитувальник СХ призначений для оцінки реактивної та особистісної тривожності. Особистісна тривожність розглядається авторами як відносно стійка індивідуальна якість особистості, яка характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів.

Реактивна тривожність - це стан спеціаліста, який характеризує ступінь його занепокоєння, турботи, емоційної напруги та розвивається за конкретною стресовою ситуацією. Якщо особистісна тривожність є стійкою індивідуальною характеристикою, то стан реактивної тривожності може бути достатньо динамічним і за часом, і за ступенем вираженості.

Опитувальник Ч. Спілбергера складається з 40 питань-суджень, з котрих 1-20 призначені для оцінки реактивної тривожності (шкала "Як ви себе відчуваєте в даний момент?") та 21-40 - для визначення особистісної тривожності (шкала "Як Ви себе відчуваєте звичайно?").

На кожне запитання можливі 4 відповіді за ступенем інтенсивності (зовсім ні, мабуть так, вірно, цілком вірно) - для шкали реактивної тривожності, та 4 відповіді за частотою (майже ніколи, іноді, часто, майже завжди) - для шкали особистісної тривожності.

Одні питання-судження в опитувальнику Ч. Спілбергера сформульовані так, що відповідь (1) означає відсутність чи легку ступінь тривожності. Це в шкалі реактивної тривожності так звані прямі запитання: № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18, а в шкалі особистісної тривожності - № 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40.

В інших, так званих зворотних запитаннях відповідь (1) означає високий ступінь тривожності, а відповідь (4) - низьку тривожність: № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20 - в шкалі реактивної тривожності; № 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39 - в шкалі особистісної тривожності.

Обробка результатів: спочатку окремо складаються результати за зворотними та прямими запитаннями, потім із сум прямих віднімається сума зворотних запитань і до одержаного числа додається постійне число 50 для шкали реактивної тривожності та 35 - для шкали особистісної тривожності.

Показник результату за кожною шкалою може знаходитись в діапазоні від 20 до 80 балів. Чим він більший, тим вищий рівень тривожності (реактивної або особистісної). Оцінка рівнів реактивної та особистісної тривожності за результатами показників здійснюється в таких межах: до 30 балів - низький рівень тривожності, від 31-45 балів - середній, більше 45 балів - високий рівень тривожності.

#### Шкала самооцінки ситуативної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з приведених запитань і закресліть ту цифру справа, в залежності від того як «Ви себе почуваєте в даний момент?». Над запитанням довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

	Ні, не зовсім так	Мабуть так	Вірно	Цілком вірно
бали	1	2	3	4

#### Реактивна тривожність

1. Я спокійний.
2. Мені нічого не загрожує.
3. Я напружений.
4. Я відчуваю співчуття.
5. Я відчуваю себе вільно.
6. Я прикро вражений.
7. Мене хвилюють можливі негаразди.
8. Я відчуваю себе відпочившим.
9. Я насторожений.
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
11. Я впевнений у собі.

12. Я нервую.
13. Я не знаходжу собі місця.
14. Я напружений (накручений в собі).
15. Я не відчуваю напруги і скованості.
16. Я задоволений.
17. Я заклопотаний.
18. Я занадто збуджений і мені ніяково.
19. Мені радісно.
20. Мені приємно.

Шкала самооцінки особистісної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з приведених питань і закресліть ту цифру справа в залежності від того, як «Ви себе відчуваєте звичайно?».

Над запитаннями довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
бали	1	2	3	4

21. Я відчуваю задоволення.
22. Я швидко втомлююсь.
23. Я легко можу заплакати.
24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.
25. Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.
26. Я відчуваю себе бадьорим.
27. Я спокійний, холоднокровний і зібраний.
28. Очікувані труднощі дуже непокоять мене.
29. Я занадто переживаю через дрібниці.
30. Я буваю повністю щасливий.
31. Я приймаю все занадто близько до серця.

32. Мені не дістає впевненості у собі.
33. Я почуваю себе в безпеці.
34. Я стараюсь обходити критичні ситуації і труднощі.
35. У мене буває хандра.
36. Я задоволений.
37. Всякі дрібниці відволікають та хвилюють мене.
38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути.
39. Я врівноважена людина.
40. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи та турботи.

## Анкета суб'єктивної оцінки страху (АСОС-28)

## А. Воєнна сфера (7)

1. Мені тривожно при звуках сирени чи вибухів.
2. Я боюся новин про бойові дії.
3. Лякає думка про можливу евакуацію.
4. Відчуваю страх за життя близьких через війну.
5. Мені страшно перебувати далеко від укриття.
6. Уникаю місць масового скупчення через загрозу обстрілів.
7. Лякає думка про втрату житла/майна через бойові дії.

## В. Шкільна/освітня сфера (7)

8. Боюся зробити помилку під час відповіді або іспиту.
9. Хвилююся перед виступами або презентаціями в класі/аудиторії.
10. Мені страшно звертатися до викладача/вчителя з питаннями.
11. Лякає можливість отримати низьку оцінку.
12. Переживаю, що не встигну виконати навчальні завдання.
13. Уникаю групових проєктів через страх підвести команду.
14. Боюся порівнянь своїх результатів з результатами інших.

## С. Соціальна сфера (7)

15. Відчуваю страх знайомитися з новими людьми.
16. Мені страшно висловлювати свою думку в компанії.
17. Уникаю конфліктних розмов через страх непорозумінь.
18. Боюся виглядати ніяково в публічних ситуаціях.
19. Лякає критика з боку інших.
20. Переживаю, що мене не приймуть або відкинуть.
21. Уникаю телефонних дзвінків/офіційних звернень через хвилювання.

## D. Особистісна (внутрішні страхи) сфера (7)

22. Мені страшно втратити контроль над своїми емоціями.

23. Боюся невизначеності майбутнього.
24. Переживаю за власне здоров'я (страх захворіти, ускладнень).
25. Лякає відповідальність за важливі рішення.
26. Боюся залишитися наодинці зі своїми проблемами.
27. Переживаю, що не впораюся з життєвими труднощами.
28. Мені страшно просити про допомогу, навіть коли вона потрібна.

Вимірювання стійкості та концентрації уваги за допомогою коректурної проби Бурдона-Анфімова

Прилади і матеріали: секундомір, друковані бланки коректурної проби Бурдона-Анфімова. Ці бланки містять стандартний набір літер алфавіту, розташованих по рядкам у випадковому порядку . Усього в бланку 40 рядків по 50 літер у кожній.

Хід роботи. Експериментатор видає кожному випробуваному стандартний бланк коректурної проби і повідомляє інструкцію.

Інструкція обстежуваному: «Переглядаючи зліва направо кожен рядок у бланку, Ви повинні викреслювати вертикальною рисою букви «С» і «Н». Завдання варто виконувати швидко і точно. Крім того, за моїм сигналом «Час!» Ви повинні будете проставляти вертикальну риску біля тієї букви, у якої Вас застав мій сигнал, а потім продовжувати виконувати завдання до наступного сигналу. І так далі до кінця бланка». Протягом досліду експериментатор фіксує, вимовляючи слово «час», 60-секундні проміжки часу . Робота з коректурним бланком розрахована на 10 хв.

## Коректурна проба Бурдона –Анфімова 40х50

А К С Н Б Е А Н Е Р К В С О А Е Н В Р А К О Е С А Н Р К В Н Е О Р А К С В О Е С  
 О В Р К А Н В С А Е Р Н В К С О А Н Е О С В Н Е Р К О С Е Р В К О А Н К С А  
 К А Н Е О С В Р Е Н К С О Е Н В Р К С А Р Е С В М Е С К А О Е Н С В К Р А Е О  
 В Р Е С О А К В Н Е С А К В Р Е Н С О А К В Р Е Н С О К В Р А Н Е О К Р В Н А С  
 Н С А К Р В О С А Р Н Е А О С К В Н А Р Е Н С О К В Р Е А О К С Н В Р А К С О Е  
 Р В О Е С Н А Р К В О К Р А Н В О Е С В Н Е А Р О К В Н Е С А О К Р Е С А В К Н  
 Е Н Р А Е Р С К В О К С Е Р В О С А Н О В Р К А С О А Р Н Е О Р Е С В О Е Р В  
 О С К В Н Е Р А О С Е Н В С Н Р Л Е О К С А Н Р А Е С В Р Н В К С Н А О Е Р С Н  
 В К А О В С Н Е Р К О В Н Е А Н Е С В Н О К Л Н Р А Е О С Б Р В О А Н С К О К Р  
 С Е Н А О В К С Е А В Н Е С К Р А О В К С Е О К С В Н Р А К О К Р Е С В К О Е Н С  
 К О С Н А К В Н А Е С Е Р В Н С К О А Е Н С О В Н Р В К О С Н Е А К О В Н С А Е  
 О В К Р Е Н Р Е С Н А К О К А Е Р В С А Р К В О С В Н Е Р А Н С Е О В Р А К В О  
 А С В К Р А С К О В Р А К Н С О К Р Е Н Г Р С Е А О К С А К Р Н Р А К А Е Р К С  
 Н О С К О Е О В С К О А Е О Е Р К О С К В Н А К В О В С О Е Л С Н В С Р Н А К  
 В Н Е О С Е А В К Р Н В С Н В К А С В К А Н А К Р Н Е О К О В С Н В О В Р  
 С Е Р В Н Р К С Р В Н Е А Р А Н Е Р В О А Е С Е Р А Н Е Р В О А Р Н В С А Р В  
 Е Р Н Е А Е О Р Н А С Р В К О В Р А Е О С Е О В Н А Е Н Е О В С К О В Р Н А К С  
 Е Р В К О С К А О Е Н Р В О С К Р Е Н А Е О Н А К В С Е О В К А Р Е С Н А О В К О  
 А О В Н Р В Н С Р Е А О К Р Е Н С Р Е А К В С Е О К Р А Н С К В А Н Е О В Н Р С  
 К А О Р Е С В Н А О Е С В О К Р Н К Р К Р А Е Р К О А С А Р В Н А Е О С К Р В К  
 О К Р А Н А О Е С К О Е Р Н В К А Р С В Н Р В Н С Е О К Р А Н Е С В Н К Р А Н В  
 Е Р А К О К С О В Р Н А Е А С В К Л Н О С Е Н В Р А К Р Е О С О В Р А О Е С Е А  
 Н Е С В К Р Е А К С В Н О Е Н Е О С В Н Е О Р К А К С В Н Е О К Р О К А Н Е О С  
 Р Н Е С В Н Р К О В К О А Р Е О В О К С Н В К А Е Р В О С Н Е А К А С Н В О Е Н  
 С В Н Е О В К Р А Н Р Е С К О А Н В Р К А Н В С О Е Р А Н В О С А Р К В Н С О Е  
 О К Н Е К Р В С Е Н Р К А Е С В О К А Р Е О К В Н А Р Е С К В Н Е О С А Р Н Л  
 К Р Н С А О Е Р К О С Н В К О Е Р В О С К Л Е Р Н С О А Н В Р К В Н Е Н Р А К С  
 Р Н В К О С Н Е А К В Р С О А Н С К В О А С Н Е В О Н С К В Р Н А О Е Н С О А  
 Н С О А К В Р Н С А О Е Р С К О Е Н А Р Н В О С К А О К Р Н С Е О В С Е Н В К  
 Е К Р Н С О А Р В Н Е С А Р К В Р Н С Е Н В Р А К В С Е О К А Е Р К О В Н Е А С  
 О Е Н Р В К С Е Р В Н А О Е А С К Р Е Н В К С О А Р Е О К С Е Р Н Е А Р В С К В  
 Н С О К Р В Н Е О С К В Н Р Е О К Р А С В О Е Р Н Р К В Н Р К А С О В Н А О К  
 Р В А К Р Н Е С О К А Р К В О А С Р Е О К Р А Н В Р Е С К Н В К О Е С А Н Е О  
 В Р К О А С Н А К О К В О С Е Р К В Н Е Р А К С В Н Е О К Р Е А С О К Р Е О В Н С  
 С Е О В Н А Р К О С В Н Е Р А Н Р О А С О К Р Е А О С В Р К А К Р Е Р К О Е С В Н  
 О А Е Р В К С О Е Н Р А К Р Н С Е А К О В О Е Н С А Н Р В О С Е Н В О К Н В Р А  
 Е С Н А К В О Е Р Е Н С А К В О А Е Р К С Е Н Р А К Р В С А Е О В Н Е С Р К В О  
 О К Р Е С О А Н Е Р В Н Е С К А О Р В Р К О С А Р К В С К А К Р Е С В Н А К Р Е С  
 С В К О А Н Р В С К О Е Р Н А К В С Н Е Р А Е О В Р Н А К В С Н В О Е Р А Е О К  
 В Р А С Н Р К О Е А С О В Р Е С К О А Н Е С Н В С К А Е О Р Н А К Е Р Н С О К В

## Додаток Е

## Згода батьків учнів на участь у дослідженні

## ЗГОДА БАТЬКІВ

на участь дитини у психологічному дослідженні

Я, \_\_\_\_\_,

(прізвище, ім'я, по батькові одного з батьків/законного представника)

як батько/мати/законний представник учня (учениці)

\_\_\_\_\_,

(прізвище, ім'я дитини, клас)

даю свою згоду на участь моєї дитини в психологічному дослідженні на тему

«Взаємозв'язок тривожності, успішності та уваги учнів 5–9 класів в умовах воєнних загроз»,

яке буде проводитися в гімназії № 41.

Дослідження передбачає проведення анкетування та тестування у груповій формі.

Особисті дані учнів використовуватися не будуть, результати дослідження не міститимуть імен, прізвищ чи інших ідентифікуючих відомостей. Усі дані будуть узагальнені й використані виключно з науковою та навчальною метою.

Мені відомо, що участь у дослідженні є добровільною, і я можу відкликати свою згоду в будь-який час.

Підписуючи цей документ, я підтверджую, що ознайомлений(а) з метою та умовами проведення дослідження і не заперечую проти участі моєї дитини.

Дата: «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Підпис батьків (законного представника): \_\_\_\_\_