



УДК 37.015.3:37.018.1:159.9:316.485(477)

[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-9\(49\)-1453-1464](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-9(49)-1453-1464)

Романова Анна Анатоліївна доктор економічних наук, професор, Херсонський державний університет, м.Херсон, <https://orcid.org/0000-0001-7336-1032>

Братко Марія Василівна доктор педагогічних наук, професор, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0001-7162-2841>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО КЛІМАТУ ТА КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена презентації результатів дослідження особливостей інституційного психоемоційного клімату (ІПК) та конфліктів в освітніх закладах України під час війни, зокрема виявлення факторів, що формують рівень конфліктності (РК) та ставлення до ефективності розв'язання конфліктів серед різних учасників освітнього процесу (УОП). Дослідження проведено в межах проєкту «At-Risk Mental Health Support for Ukrainian Teachers & Students» благодійного фонду «Act4Ukraine» за підтримки Посольства США в Україні. Вибірка становила 1035 осіб (по 207 представників п'яти груп: педагоги, адміністрація, здобувачі освіти 15–19 років, батьки/опікуни та шкільні психологи/соціальні педагоги).

Дослідження здійснено за авторською методикою (30 змішаних запитань), дані зібрано онлайн у вересні–жовтні 2024 р. та проаналізовано за коефіцієнтом кореляції Пірсона (r).

Результати свідчать про значущу залежність між категорією УОП та рівнем оцінки ІПК ($r = 0,19$; $p < .001$), частотою конфліктів ($r = 0,13$; $p < .001$), між категорією УОП та оцінкою ефективності їхнього вирішення ($r = 0,19$; $p < .001$). Найнижче ІПК оцінили педагоги та адміністрація, які також належать до «групи ризику» щодо емоційного вигорання та підвищеної конфліктності. Адміністративний персонал частіше за інші групи фіксує зростання конфліктів (22,22% – «так», 25,93% – «скоріше так»). Здобувачі освіти та батьки найчастіше застосовують тактику «замороження конфлікту» та найнижче оцінюють ефективність його врегулювання, тоді як адміністрація демонструє найвищий рівень задоволеності результатами вирішення. Попри наявність психологів у закладах, до них звернулися лише 18,61% респондентів, а медіація практично не використовується. Війна посилює напруженість освітнього клімату, особливо серед педагогів та адміністрації, загострює конфлікти й знижує задоволеність їх розв'язанням у здобувачів освіти та батьків. Рекомендовано посилити



психологічну підтримку, упроваджувати програми профілактики вигорання та стратегії управління конфліктами.

Ключові слова: освітній клімат, травма, конфлікти, заклади освіти, війна, Україна, емоційне вигорання.

Romanova Anna Anatoliivna Doctor of Economics, Professor, Kherson State University, Kherson, <https://orcid.org/0000-0001-7336-1032>

Bratko Mariia Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyiv Borys Grinchenko Metropolitan University, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0001-7162-2841>

FEATURES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL CLIMATE AND CONFLICTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE DURING THE WAR

Abstract. The article presents the results of a study on the institutional psycho-emotional climate (IPC) and conflicts in Ukrainian educational institutions during wartime, with a particular focus on identifying the factors shaping conflict levels (CL) and perceptions of conflict resolution effectiveness among different categories of educational process participants (EPPs). The study was conducted within the framework of the project “*At-Risk Mental Health Support for Ukrainian Teachers & Students*” of the Act4Ukraine Charitable Foundation, supported by the U.S. Embassy in Ukraine. The sample included 1,035 respondents (207 representatives from each of five groups: teachers, administrators, students aged 15–19, parents/guardians, and school psychologists/social pedagogues). The study employed an author-designed methodology (30 mixed-format questions); data were collected online between September and October 2024 and analyzed using Pearson’s correlation coefficient (r).

The findings revealed significant associations between the EPP category and the assessment of IPC ($r = 0.19$; $p < .001$), conflict frequency ($r = 0.13$; $p < .001$), and perceived conflict resolution effectiveness ($r = 0.19$; $p < .001$). Teachers and administrators provided the lowest evaluations of IPC and were identified as “risk groups” for emotional burnout and heightened conflict levels. Administrative staff most frequently reported increases in conflicts (22.22% – “yes,” 25.93% – “rather yes”). Students and parents most often applied a “frozen conflict” strategy and rated conflict resolution effectiveness the lowest, while administrators expressed the highest satisfaction with outcomes. Despite the availability of psychologists in schools, only 18.67% of respondents reported seeking their help, and mediation was practically unused. The war exacerbates the tension of the educational climate, particularly for teachers and administrators, intensifies conflicts, and reduces satisfaction with conflict resolution among students and parents. Strengthening psychological support, implementing burnout-prevention programs, and developing conflict management strategies are recommended.



Keywords: school climate, trauma, conflicts, educational institutions, war, Ukraine, emotional burnout.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні, яка триває з 24 лютого 2022 року, суттєво змінює психоемоційний клімат українських закладів освіти, впливаючи на ментальне здоров'я всіх учасників освітнього процесу, зокрема на рівень та особливості конфліктів в освітньому середовищі. Згідно з теорією стресу та копінгу Лазаруса та Фолкман [1] стрес є наслідком взаємодії особистості з середовищем, що вимагає адекватних стратегій подолання для ефективної адаптації. Попередні дослідження підкреслюють, що такі травматичні події, як війна, суттєво посилюють рівні тривожності та частоту конфліктів серед освітян, учнів та батьків, змінюючи якість освітнього процесу, успішність та мотивацію до роботи й навчання [2; 3].

Сучасні дослідження у країнах, що пережили збройні конфлікти (наприклад, Сирія, Ірак, Афганістан), демонструють негативний вплив воєнних дій на освітнє середовище та психічне здоров'я педагогічних працівників і здобувачів освіти; демонструють залежності між частотою конфліктів [4; 5]. В Україні такі дослідження є вкрай актуальними, оскільки війна не лише призводить до фізичних та матеріальних втрат, а також до метальної травматизації населення, пов'язаної з переживанням втрати, невизначеністю майбутнього та явищем вимушеного переміщення значної частини населення, включаючи освітян та учнів [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Трансформації психоемоційного клімату в освітніх закладах в умовах війни є об'єктом уваги численних міжнародних досліджень [7]. Наукові конференції за участю вітчизняних учених підсумовують результати вивчення психоемоційного стану учасників освітнього процесу в умовах війни, акцентуючи увагу на негативних змінах психологічного клімату в закладах освіти різного типу в цілому; проблемах емоційного вигорання педагогів, їхнього психологічного виснаження, що певним чином негативно впливає на їхню професійну діяльність; зростання тривожності й стресових проявів серед здобувачів освіти; ускладненнях взаємин в учнівських/студентських колективах, проявів різного типу конфліктів, зниженню довіри до механізмів їх розв'язання, а також здійснюють спроби окреслення напрямів психологічної підтримки та профілактики деструктивних наслідків в освітньому середовищі закладу освіти [8]. Дослідження підтверджують, що повномасштабна війна зумовлює в здобувачів освіти типові прояви травматизації (гіперзбудження, порушення сну, нав'язливі спогади/уникання, регресивні реакції), що в освітньому середовищі підсилює емоційну напругу й конфліктність та вимагає раннього скринінгу, психоедукації й упровадження доказових програм підтримки [9]. Емпіричні результати серед здобувачів освіти вказують на зниження самооцінки, підвищення тривожності та агресивних реакцій, що свідчить про поглиблення РК в освітньому середовищі [10].



Останні українські праці не лише фіксують погіршення психоемоційного клімату та зростання конфліктності в освіті під час війни, а й пояснюють механізми цих явищ (вигорання, тривожність, втрата соціальної підтримки). Поряд із діагностикою автори пропонують і впроваджують рішення: ранній скринінг і психоедукацію, програми профілактики вигорання, тренінги з медіації та управління конфліктами, а також цілісні технології підтримки персоналу, апробовані у шкільних і університетських колективах (зокрема в монографії під ред. Л. М. Карамушки, 2024) [11]. Наголос робиться на інституалізації цих підходів через підготовку шкільних команд, інтеграцію в систему професійного розвитку педагогів і локальні політики безпеки – тобто на переході від констатації проблем до системної, доказової роботи з їх подоланням, на яку ми спираємося у своєму дослідженні. Значна увага приділяється проблемі оптимізації соціально-психологічного клімату педагогічних колективів, де наголошується на важливості застосування практик підтримки, інформаційного супроводу та формування довіри [12].

Таким чином, сучасний науковий дискурс активно досліджує психоемоційний контекст освітнього процесу в кризових умовах воєнного стану, акцентує на необхідності системних програм психологічної підтримки, профілактики вигорання та розвитку ефективних інституційних стратегій управління конфліктами в освіті. Разом із тим, залишаються недостатньо дослідженими специфічні особливості психоемоційного клімату та конфліктних проявів у закладах освіти саме в українському воєнному контексті, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Мета статті – дослідження особливостей конфліктів в освітніх закладах України під час повномасштабного вторгнення, а також виявлення варіативних змінних (факторів), які впливають на сприйняття рівня конфліктності (РК).

Виклад основного матеріалу. Так як одним із завдань дослідження було також оцінити зміни у частоті конфліктів, їх характері, розповсюдженості та ставлення до них серед різних учасників освітнього процесу, а також стратегії їх розв'язання, то значний інтерес становить аналіз вивчення теорії конфліктів в освітніх середовищах.

Попередні дослідження [13; 14] визначають, що конфлікти в освітньому середовищі часто виникають через невирішеність суперечностей, погану комунікацію та низький рівень емпатії. Зважаючи, що військові конфлікти суттєво посилюють ці негативні явища [15], було сформульовано гіпотези дослідження, а саме: перед проведенням дослідження було висунуто дві гіпотези – нульову гіпотезу про відсутність кореляцій між варіативними змінними та рівнем конфліктів (далі – РК), а також альтернативну гіпотезу – про наявність кореляції між обраними варіативними змінними та РК.

Досліджувані змінні: ІПК – інституційний психоемоційний клімат освітнього закладу; РК – рівень конфліктності; К_{УОП} – категорія учасника освітнього процесу.



Гіпотези:

H₀₁: Не існує кореляції між K_{УОП} та сприйняттям РК після початку повномасштабного вторгнення.

H₁: Існує кореляція між K_{УОП} та сприйняттям РК після початку повномасштабного вторгнення.

Опитування охоплювало різні типи закладів освіти, розташованих в різних регіонах України, різні K_{УОП}, різні форми навчання та місця перебування учасників освітнього процесу (далі – УОП). Дослідження проведено в межах проєкту «*At-Risk Mental Health Support for Ukrainian Teachers & Students*» благодійного фонду «Act4Ukraine» за підтримки відділу преси та освіти Посольства США в Україні. Авторами було розроблено та адаптовано під мету дослідження опитувальник із 30 запитань для оцінки ІПК, зокрема РК, в українських закладах освіти після початку повномасштабного вторгнення. Вибірка дослідження складалася з 1035 УОП, які представляли п'ять категорій: а) педагоги (викладачі/учителі, 25-60 років), б) адміністративний персонал закладів освіти (25-60 років); в) здобувачі освіти (студенти/учні, 15-19 років); г) їхні батьки/опікуни (35-55 років); д) шкільні психологи та соціальні педагоги (25-55 років). Кожна категорія була представлена однаковою кількістю респондентів ($n_{a,b,v,g,d} = 207; 20,00\%$). Вік здобувачів освіти було обмежено категорією підлітків і юнацтва (15–19 років). До вибірки увійшли як внутрішньо переміщені особи, так і вимушені мігранти. Крім того, для більш точного виявлення факторів впливу на ІПК та РК респонденти були представниками різних типів освітніх закладів: закладів середньої освіти (старші класи), професійно-технічної освіти, фахової передвищої освіти, вищої освіти (1-2 курс).

Статистичний аналіз проводився за допомогою програмного забезпечення SPSS Statistics. Вихідні дані, отримані за допомогою Google Forms, були підготовлені та структуровані в емпіричні матриці даних за допомогою MS Excel. Отримані дані аналізувалися за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона (r) для вивчення відносин між змінними. Статистична значущість була визначена на рівнях діапазону $p \leq .098$ та $p < .001$.

Гіпотеза 01-1 (ІПК від K_{УОП}). Результат кореляції продемонстрував, що існує статистично значуща кореляція між K_{УОП} та рівнем оцінки психо-емоційного стану (клімату) освітнього закладу (ІПК), $r(1035) = 0,19$, $p = <,001$. Зокрема, насамперед педагоги найнижче оцінюють ІПК після початку повномасштабної війни. Середній бал рівня ІПК за п'ятибальною шкалою у педагогів був на рівні 2,9 балів, за ними до зони ризику можна віднести адміністрацію закладу освіти (середній бал рівня ІПК – 2,94).

Виявлено кореляцію між категорією K_{УОП} та їхнім розумінням основної причини напруженого ІПК, ($r = 0,2$, $p = <,001$). Так, психологи та соціальні педагоги закладів освіти, єдина категорія, яка пояснює напружений ІПК «браком знань УОП про неконфліктне спілкування та способи підтримки ментального здоров'я» (37,11%), решта категорій основною причиною напруженого ІПК

вказали «недостатню увагу суспільства до необхідності підтримки здорового ППК» (адміністрація закладу освіти – 44,44%, педагоги – 44,23%; здобувачі освіти – 42,75%, батьки/опікуни – 40,52%).

Аналіз конфліктності серед категорій учасників освітнього процесу (Купон). Проведене дослідження свідчить про значне зростання частоти конфліктів у представників адміністрації освітніх закладів. Виявлено, що саме адміністративний персонал частіше за інших категорій УОП відзначає посилення конфліктів (22,22% – «Так», 25,93% – «Швидше так, ніж ні»). Найменше частоту зміну конфліктів відзначають здобувачі освіти (рис. 1).

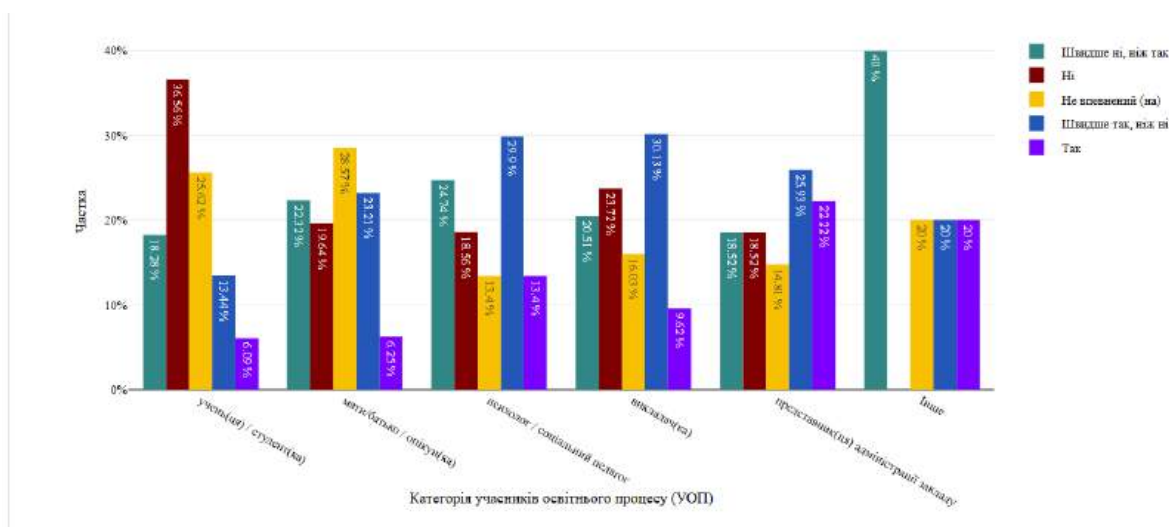


Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання «Чи почастішали конфлікти для різних категорій учасників освітнього процесу?»

Подібні висновки узгоджуються з дослідженнями американських психологів, які підкреслюють, що адміністрація освітніх установ, особливо під час кризових подій, більш схильна до конфліктів через високий рівень відповідальності та необхідність оперативного вирішення складних ситуацій [16; 17]. Зокрема, **Гой та Міскел** (2013) вказують, що адміністративний персонал зазвичай знаходиться під більшим стресом через необхідність координації складних процесів, прийняття рішень та управління кризами. **Спіллейн і Кенні** (2012) також наголошують, що в кризових умовах адміністрація має справу з підвищеною конфліктністю через роль посередника між різними інтересами учасників освітнього процесу та обмежені ресурси для розв'язання конфліктів.

Методи вирішення конфліктних ситуацій. Аналіз результатів проведеного опитування виявив тенденцію до «замороження конфлікту», а саме більше 22% учасників освітнього процесу не застосовують жодних методів для розв'язання конфліктної ситуації, яка склалася.

Це може свідчити або про інфантилізм УОП, або про пригнічений психоемоційний стан, або про не вміння вирішувати конфлікти, відсутність



певних знань та навичок. При цьому категорії психологів/соціальних педагогів та педагогів більше за інших схильні вдаватися до компромісів, натомість відсутність будь-яких спроб урегулювати конфлікт характерно для менш ніж 3% даних категорій УОП.

Водночас здобувачі освіти та їхні батьки/опікуни найчастіше оцінюють методи розв'язання конфліктів в українських освітніх закладах як тактику «не робити нічого» та вдаватися до заморожування конфлікту, тобто відсутності дій по вирішенню конфлікту (табл.1).

Таблиця 1

Відповіді респондентів на запитання «Вирішення конфліктних ситуацій»

Методи вирішення конфліктів	%
Ніяк (ситуація «замороженого конфлікту»)	22,58%
Знаходження компромісу між учасниками конфлікту	19,80%
Співробітництво, спільне розв'язання конфліктної ситуації, яка склалася	18,71%
Відступ однієї зі сторін конфлікту	14,32%
Продовження конкуренції до перемоги однієї зі сторін	7,66%
Пристосування до конфліктної ситуації	6,60%
Інше	10,33%
Всього	100%

Цікавими особливостями конфліктного процесу в українських закладах освіти під час війни стали результату аналізу *ефективності методів вирішення конфліктів* відносно категорії освітнього процесу.

Тут простежується певна кореляція($r = 0,19, p = <.001$), а саме батьки/опікуни та учні/студенти найгірше оцінюють ефективність вирішення конфліктів.

Так, 18,1% батьків/опікунів не задоволені та частково не задоволені вирішенням конфліктів у навчальному закладі, серед здобувачів освіти така частка сягає 11,08%, хоч серед педагогів така частка складає 12,8%, але вони мають відносно менший відсоток повного незадоволення, аніж часткового, також серед цієї категорії більше тих, хто повністю або частково задоволений вирішенням конфліктів (72,44%).

Найбільше задоволені ефективністю вирішення конфліктів – представники адміністрації освітніх закладів, а саме 81,48% з них повністю або частково задоволені ефективністю вирішення конфліктів (рис. 2).



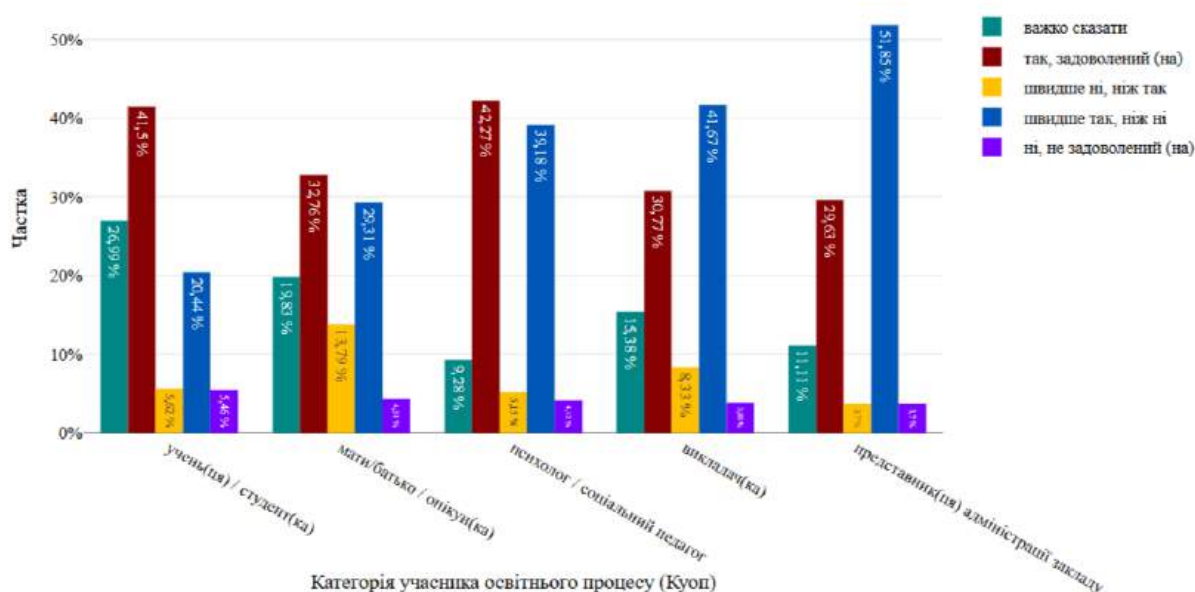


Рис. 2. Відповіді респондентів на запитання щодо ефективності методів вирішення конфліктів

Подібні тенденції спостерігалися і в міжнародних дослідженнях. Так, **Йонсен і Беле** (2013) виявили, що менше третини батьків у європейських школах вважають, що їхня думка реально впливає на навчальний процес, а до 26% бояться відкрито висловлювати свої позиції, остерігаючись санкцій проти дітей [18]. Це пояснює критичність батьків щодо ефективності механізмів розв'язання конфліктів в українських освітніх середовищах під час повномасштабної війни. Дослідження Лоу, **Чжан, Еспеладж** (2023) продемонструвало, що конфлікти між підлітками та батьками без зовнішнього посередництва часто супроводжуються негативними емоціями, що знижує задоволеність їх розв'язанням [19]. Нарешті, аналіз Вебер (2020) підкреслює, що відновні практики та копінг стратегії в освітніх закладах працюють ефективно лише за наявності системної підтримки; без цього психологи та медіатори часто залишаються «невидимим» ресурсом, коли батьки та здобувачі освіти або взагалі не знають про їх існування, або не поінформовані про їхній функціонал та можливість звертатися до них [20].

Усі ці дані корелюють з нашим висновком: саме батьки та учні найчастіше відчують незадоволеність конфліктним менеджментом, тоді як адміністрація, яка безпосередньо контролює процедури, демонструє найвищий рівень задоволення.

Щодо суб'єктів вирішення конфліктів, то більше половини респондентів (50,34%) надають перевагу самостійному вирішенню конфліктів, без залучення третьої сторони, за послугами психолога/соціального педагога звертаються лише 18,61% учасників освітнього процесу, не зважаючи на те, що у кожному українському освітньому закладі ці спеціалісти є у колективі та їхні послуги безкоштовні для УОП. Щодо залучення медіатора, як професійного фахівця у



вирішенні конфліктів, то таку відповідь надав лише один респондент(ка) з усієї сукупності вибірки (рис. 3).

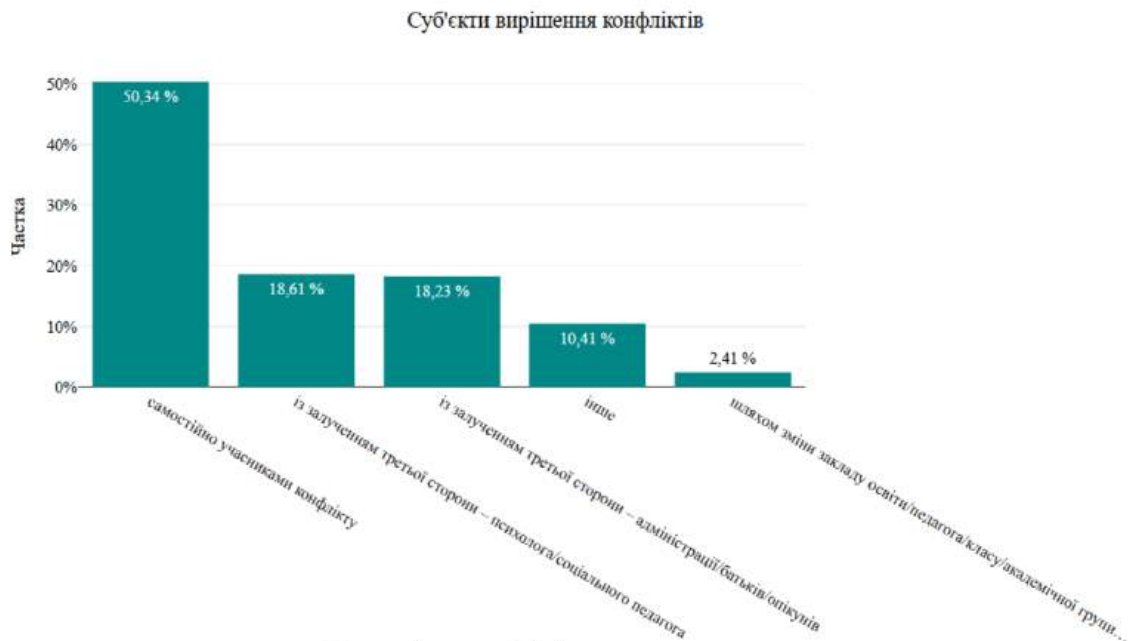


Рис. 3. Відповіді респондентів на запитання щодо суб'єктів вирішення конфліктів

Це підтверджується раніше проведеними дослідженнями: у західному науковому дискурсі також показано, що навіть якщо психологічна або медіаційна підтримка доступна, її використовують обмежено – переважно через брак інформації або культурні бар'єри щодо звернення за професійною психологічною та/або медіаторською допомогою. У дослідженні Селман (2011) виявлено, що взаємне посередництво між учнями ефективно лише у тих закладах освіти, де відбувається значна культурна трансформація. Таким чином, без належної підготовки і зміни організаційних практик послуги третьої сторони залишаються невикористаними [21]. Дослідження Тебердж (2004) серед студентів і педагогів показало, що одним із основних бар'єрів до використання медіації було «*I Don't Know How It Works*» («Я не знаю, як це працює»), тобто низька обізнаність про послуги обмежує їх використання [22].

Дані результати дослідження підтверджують необхідність посилення психологічної та тренінгової підтримки адміністративного персоналу освітніх закладів щодо ефективного розв'язання конфліктних ситуацій.

Висновки. Зростання конфліктності у закладах освіти виявлено передусім серед адміністрації, що пояснюється необхідністю балансувати інтереси різних стейкхолдерів у кризових умовах. Пояснення причин напруженого інституційного психоемоційного клімату розрізняються між професійними групами, що вказує на наявність перцептивного розриву та потребу уніфікації комунікаційних



і просвітницьких підходів. Крім того, необхідно запроваджувати інформаційні кампанії для всіх учасників освітнього процесу щодо послуг психолога/соціального педагога освітнього закладу та як їх отримати.

У підсумку, результати узгоджено вказують на структурну вразливість педагогів та адміністрації, а також незадоволеність батьків/опікунів ефективністю розв'язання конфліктів у освітніх закладах. Поєднання індивідуальних (копінг, ресурси) й інституційних (клімат, правила, підтримка) втручань у рамках визнаних моделей освітнього клімату видається найбільш перспективною стратегією зниження психоемоційного напруження та підвищення стійкості освітніх спільнот під час війни.

Література:

1. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer Publishing Company, 1984.
2. Thabet A. A., Karim K., Vostanis P. Trauma exposure in pre-school children in a war zone: *The British Journal of Psychiatry*. 2004. Vol. 185, no. 2. P. 154–158. DOI: 10.1192/bjp.185.2.154.
3. Jordans M. J. D., Tol W. A., Komproe I. H., de Jong J. T. V. M. Systematic review of evidence and treatment approaches: Psychosocial and mental health care for children in war : *Child and Adolescent Mental Health*. 2009. Vol. 14, no. 1. P. 2–14. DOI: 10.1111/j.1475-3588.2008.00515.x.
4. Betancourt T. S., McBain R., Newnham E. A., Brennan R. T. Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: examining conflict and postconflict factors : *Child Development*. 2013. Vol. 84, no. 2. P. 455–470. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x.
5. Tol W. A., Song S., Jordans M. J. D. Annual Research Review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries : *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. Vol. 54, no. 4. P. 445–460. DOI: 10.1111/jcpp.12053.
6. Bogic M., Njoku A., Priebe S. Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review : *BMC International Health and Human Rights*. 2015. Vol. 15, Art. 29. DOI: 10.1186/s12914-015-0064-9.
7. Сміт П., Дирегров А., Юле В. Діти та війна [Текст] : навчання технік зцілення : для дітей віком 8+ ; пер. з англ. О. Антонишин ; наук. ред. К. Явної. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2022. 108 с.
8. Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми : збірник тез наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 23 серпня 2024 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 124 с.
9. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків : *Наукові перспективи*. 2022. № 7(25). С. 554–567. DOI: 0.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567
10. Воронова В. І., Ковальчук В. І., Велько К. А. Особливості психологічного стану учнів, як складових психологічного клімату в класі в умовах війни : *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2025. № 2(187). С. 62–69. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.02(187).12
11. *Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення : монографія* / Л. М. Карамушка та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.



12. Ісаченко В. Оптимізація соціально-психологічного клімату колективу в умовах війни : *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 2(11). С.50-57. DOI: 10.31499/2618-0715.2(11).2023.291863.
13. Deutsch M. *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven ; London : Yale University Press, 1973.
14. Rahim M. A. Toward a theory of managing organizational conflict : *International Journal of Conflict Management*. 2002. Vol. 13, no. 3. P. 206–235. DOI: 10.1108/eb022874.
15. Bar-Tal D. Sociopsychological foundations of intractable conflicts : *American Behavioral Scientist*. 2007. Vol. 50, no. 11. P. 1430–1453. DOI: 10.1177/0002764207302462.
16. Hoy W. K., Miskel C. G. *Educational administration: Theory, research, and practice*. 9th ed. New York : McGraw-Hill Education, 2013.
17. Spillane J. P., Kenney A. W. School administration in a changing education sector: the US experience : *Journal of Educational Administration*. 2012. Vol. 50, no. 5. P. 541–561. DOI: 10.1108/09578231211249817.
18. Johnsen B. H., Bele I. V. Parental involvement in school: What hinders and what promotes dialogue? : *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2013. Vol. 15, no. 4. P. 330–347. DOI: 10.1080/15017419.2012.676564.
19. Low S., Zhang J., Espelage D. L. Parent–adolescent conflict and emotional dynamics: Links with conflict resolution : *Journal of Adolescence*. 2023. Vol. 98. P. 1–12. DOI: 10.1016/j.adolescence.2023.06.001.
20. Weber M. Restorative practices in schools: A review of the evidence : *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Art. 101861. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101861.
21. Sellman E. Peer mediation services for conflict resolution in schools: What transforms?: *Children & Society*. 2011. Vol. 25, no. 4. P. 264–275. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x.
22. Theberge N. Mediators of conflict in sport: Experiences of team captains in Canadian intercollegiate sport : *Sociology of Sport Journal*. 2004. Vol. 21, no. 1. P. 1–20. DOI: 10.1123/ssj.21.1.1.

References:

1. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company [in English].
2. Thabet, A. A., Karim, K., & Vostanis, P. (2004). Trauma exposure in pre-school children in a war zone. *The British Journal of Psychiatry*, 185(2), 154–158. <https://doi.org/10.1192/bjp.185.2.154> [in English].
3. Jordans, M. J. D., Tol, W. A., Komproe, I. H., & de Jong, J. T. V. M. (2010). Systematic review of evidence and treatment approaches: Psychosocial and mental health care for children in war. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 2–14. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00515.x> [in English].
4. Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2013). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and postconflict factors. *Child Development*, 84(2), 455-470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x> [in English].
5. Tol, W. A., Song, S., & Jordans, M. J. D. (2011). Annual Research Review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 445-460. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12053> [in English].
6. Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC International Health and Human Rights*, 15(1), Article 29. <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0064-9> [in English].



7. Smith, P., Dyregrov, A., & Yule, W. (2022). *Dity ta viina: navchannia tekhnik ztsilennia: dlia ditei vikom 8+* [Children and war: Teaching recovery techniques: For children aged 8+] (O. Antonyshyn, Trans.; K. Yavna, Sci. ed.). Halytska Vydavnycha Spilka. [in Ukrainian].
8. Maksymenko, S. D. (Ed.). (2024). *Ukrainska shkola v konteksti viiny: psykholohichni problemy: zbirnyk tez naukovykh dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Kyiv, 23 serpnia 2024 roku)* [Ukrainian school in the context of war: Psychological problems: Book of abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical internet conference (Kyiv, August 23, 2024)]. H. S. Kostiuk Institute of Psychology, NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
9. Yatsyna, O. F. (2022). Vplyv viiny na psykhykhe zdorov'ia: oznaky travmatyzatsii psykhyky ditei ta pidlitiv [Impact of war on mental health: Signs of psychological traumatization in children and adolescents]. *Naukovi Perspektyvy*, 7(25), 554–567. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-554-567](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567) [in Ukrainian].
10. Voronova, V. I., Kovalchuk, V. I., & Velko, K. A. (2025). Osoblyvosti psykholohichnoho stanu uchniv, yak skladovykh psykholohichnoho klimatu v klasi v umovakh viiny [Features of students' psychological state as components of the classroom psychological climate in wartime]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15*, 2(187), 62–69. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02\(187\).12](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02(187).12) [in Ukrainian].
11. Karamushka, L. M. (Ed.). (2024). *Tekhnologii zabezpechennia psykhychnoho zdorov'ia ta blahopoluchchia osvithnoho personalu v umovakh viiny ta pisliavoyennoho vidnovlennia* [Technologies for ensuring mental health and well-being of educational staff in wartime and post-war recovery] [Monograph]. H. S. Kostiuk Institute of Psychology, NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
12. Isachenko, V. (2023). *Optyimizatsiia sotsialno-psykholohichnoho klimatu kolektyvu v umovakh viiny* [Optimization of the socio-psychological climate of the team in wartime]. *Sotsialna Robota ta Sotsialna Osvita*, 2(11). [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.291863](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291863) [in Ukr].
13. Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. *Yale University Press*. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1dszxst>
14. Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.1108/eb022874> [in English].
15. Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50(11), 1430–1453. <https://doi.org/10.1177/0002764207302462> [in English].
16. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). *McGraw-Hill Education* [in English].
17. Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a distributed framework: An examination of leadership practices in education. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 586–612. [in English].
18. Johnsen, B. H., & Bele, I. V. (2013). Parental involvement in school: What hinders and what promotes dialogue? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 330–347. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.676564> [in English].
19. Low, S., Zhang, J., & Espelage, D. L. (2023). Parent–adolescent conflict and emotional dynamics: Links with conflict resolution. *Journal of Adolescence*, 98, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2023.06.001> [in English].
20. Weber, M. (2020). Restorative practices in schools: A review of the evidence. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861> [in English].
21. Sellman, E. (2011). *Peer mediation services for conflict resolution in schools: What transforms?*. *Children & Society*, 25(4), 264–275. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
22. Theberge, N. (2004). *Mediators of conflict in sport: Experiences of team captains in Canadian intercollegiate sport*. *Sociology of Sport Journal*, 21(1), 1–20. <https://doi.org/10.1123/ssj.21.1.1> [in English].