

© Т.А. Кокнова, С.Я. Харченко, Л.И. Харченко

Научная статья

УДК 376.1:37.01+159.9+316.4

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТКОНФЛИКТНОМ РЕГИОНЕ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ**

Т.А. Кокнова, С.Я. Харченко, Л.И. Харченко

Татьяна Анатольевна Кокнова,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики перевода, Институт филологии и социальных коммуникаций, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия.

ORCID: 0000-0003-0232-0756

koknovatanya@mail.ru

Сергей Яковлевич Харченко,

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, Институт истории, международных отношений и социально-политических наук, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия.

ORCID: 0000-0001-5911-3681

s.hk@mail.ru

Лариса Ивановна Харченко,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Институт филологии и социальных коммуникаций, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия.

ORCID: 0009-0005-4468-3282

larissa7474@yandex.ru

Аннотация. *Вооружённый конфликт на территории Донбасса вызвал длительные деструктивные последствия для системы образования, усилив потребность в формировании инклюзивных практик, учитывающих психотравматический опыт детей. В отличие от традиционных моделей, инклюзия в постконфликтном регионе приобретает специфическую направленность: она охватывает не только учащихся с ограниченными возможностями здоровья, но и детей с признаками посттравматического стрессового расстройства. Целью статьи является выявление эффективных стратегий инклюзивного образования, релевантных условиям Донбасса, и разработка рекомендаций по подготовке педагогов к работе с детьми, пережившими травму. Методологическая основа включает компаративный и междисциплинарный анализ международного опыта (Израиль, Индия,*

Китай, Балканы и др.) и его адаптацию под региональные условия. В ходе исследования установлены ключевые трудности: недостаток специализированных кадров, дефицит адаптированных программ, слабая интеграция психологической поддержки. Представлены инструменты, способствующие развитию травмоориентированной инклюзии: межведомственное сотрудничество, участие семей и сообществ, культурно-чувствительная педагогика. Новизна исследования заключается в акценте на регионально обусловленную модель инклюзии, опирающуюся на посттравматический контекст. Сделан вывод о необходимости системного подхода к формированию безопасной и предсказуемой образовательной среды, способной минимизировать последствия травмы и обеспечить устойчивую социализацию. Результаты могут быть использованы в формировании образовательной политики на постконфликтных территориях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, постконфликтный регион, травмачувствительное образование, психолого-педагогическое сопровождение, посттравматическое стрессовое расстройство, международный опыт.

Библиографическая ссылка: Кокнова Т.А., Харченко С.Я., Харченко Л.И. Инклюзивное образование в постконфликтном регионе: психолого-педагогические вызовы и международные практики // ЦИТИСЭ. 2025. № 3. С. 365-376.

Research Full Article

UDC 376.1:37.01+159.9+316.4

INCLUSIVE EDUCATION IN A POST-CONFLICT REGION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES AND INTERNATIONAL PRACTICES

T.A. Koknova, S.Y. Khanchenko, L.I. Kharchenko

Tatiana A. Koknova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Translation Theory and Practice Department, Institute of Philology and Social Communications, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation.

ORCID: 0000-0003-0232-0756

koknovatanya@mail.ru

Sergey Ya. Kharchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of Social Work, Institute of History, International Relations and Social and Political Sciences, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation.

ORCID: 0000-0001-5911-3681

s.hk@mail.ru

Larisa I. Kharchenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Translation Theory and Practice Department, Institute of Philology and Social Communications, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation.

ORCID: 0009-0005-4468-3282

larissa7474@yandex.ru

Abstract. *The armed conflict in the Donbas region has led to prolonged and destructive consequences for the education system, intensifying the need to develop inclusive practices that take into account children's psychological trauma. Unlike traditional models, inclusion in a post-conflict region takes on a specific focus: it encompasses not only students with disabilities but also children exhibiting signs of post-traumatic stress disorder (PTSD). The aim of the article is to identify effective inclusive education strategies relevant to the realities of Donbas and to develop recommendations for training teachers to work with trauma-affected children. The methodological framework is based on a comparative and interdisciplinary analysis of international experience (Israel, India, China, the Balkans, etc.) and its adaptation to regional conditions. The study identifies key challenges, including a shortage of specialized personnel, a lack of adapted programs, and weak integration of psychological support. The paper presents tools that support the development of trauma-informed inclusion, such as interagency cooperation, the involvement of families and communities, and culturally responsive pedagogy. The novelty of the study lies in its focus on a region-specific model of inclusion grounded in the post-traumatic context. The authors conclude that a systematic approach is necessary to create a safe and predictable educational environment capable of minimizing the effects of trauma and promoting sustainable socialization. The findings can be used to inform education policy in post-conflict areas..*

Keywords: *inclusive education, post-conflict region, trauma-informed education, psychological and pedagogical support, post-traumatic stress disorder, international experience.*

For citation: *Koknova T.A., Kharchenko S.Ya., Kharchenko L.I. Inclusive education in a post-conflict region: psychological and pedagogical challenges and international practices. CITISE, 2025, no. 3, pp. 365-376.*

Введение.

Военные действия на Донбассе нарушили функционирование социальных и образовательных институтов, обострив необходимость пересмотра подходов к инклюзивному обучению в постконфликтных условиях. Повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность и трудности социализации у детей требуют гибкой образовательной политики и междисциплинарной поддержки. Современная инклюзивная школа охватывает широкий спектр нозологических групп, однако в постконфликтном контексте модель инклюзии расширяется за счёт включения детей с травматическим опытом и признаками ПТСР, формируя регионально обусловленную категорию инклюзии. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью анализа инклюзивного образования в условиях комплексной травматизации, требующей многоуровневой поддержки как обучающихся, так и педагогов. Универсальные инклюзивные модели в постконфликтном контексте нуждаются в адаптации, поскольку их прямое применение снижает эффективность образовательных практик.

Анализ научной литературы по инклюзивному образованию в постконфликтных регионах выявляет противоречия в подходах, применимых к условиям Донбасса. Модель «trauma-informed education» в англоязычных странах (Х. Дегальдо, П. Костурос, С. Размех, М. Франкленд и др.) ориентирована на индивидуализированный подход и мультидисциплинарные команды, но её реализация затруднена дефицитом ресурсов. Израильский опыт (А. Пир, М. Слоун, Л. Фархунд, С. Хадад и др.) подчеркивает важность институциональной готовности к кризисам, тогда как исследования на Балканах (А.Б. Исаков, Н. Зегарац, В. Маркович) фиксируют рост тревожности у детей в условиях нестабильности. Китайские исследователи (Г. Ли, М. Фу, Д. Ван, Ц. Чжоу, З. Ян и др.) акцентируют роль сохранения стандартов ради социальной стабильности, в то время как индийские практики (М.Т. Гербе-эйесус, Д. Гульзар, Н.Ц. Холт, М. Ильяс и др.) отдают приоритет эмоциональному восстановлению. Эти расхождения обостряют методологическую неопределённость при выборе стратегий для Донбасса, актуализируя необходимость гибкого подхода, учитывающего как эмоциональные, так и образовательные потребности.

Методология исследования.

В связи с этим цель данного исследования заключается в выявлении особенностей инклюзивного педагогического сопровождения детей, переживших вооруженный конфликт, через призму анализа международного опыта с обязательным учетом территориальной специфики и региональных контекстуальных факторов, а также в определении профессиональные маршруты подготовки будущих педагогов в условиях посттравматического восстановления. Исследовательские задачи включают описание психологических и социокультурных последствий конфликта для участников образовательного процесса Донбасса, анализ международных практик инклюзивного образования в постконфликтных условиях, а также выявление и адаптацию наиболее подходящих стратегий для образовательной системы Донбасса с особым вниманием к подготовке будущих педагогов как ключевых участников инклюзивного процесса. В качестве методологической основы исследования используется компаративный подход, позволяющий провести сопоставительный анализ международных моделей, а также междисциплинарный подход, объединяющий достижения педагогики, психологии, социальной работы и постконфликтного восстановления.

Результаты и обсуждение.

Актуальные социальные изменения, вызванные последствиями вооружённых конфликтов, требуют внимания к вопросам инклюзивного образования в условиях нестабильности и восстановления. В постконфликтных регионах, таких как Донбасс, сохраняется потребность в системной поддержке детей и педагогов. В англоязычных странах инклюзивное образование детей с посттравматическим опытом развивалось на основе концепции «trauma-informed education», признающей влияние травмы на когнитивное развитие и поведение ребёнка [15, с. 184-187]. В этом подходе школы выступают не только как образовательные учреждения, но и как пространства восстановления, что требует специальной подготовки педагогов для выявления психотравмы и создания эмоционально безопасной среды [19, с. 75-80]. Значимым элементом являются мультидисциплинарные команды, обеспечивающие индивидуализированное сопровождение и адаптацию учебных маршрутов.

Наряду с этим применяется «community-based approach», основанный на партнёрстве школ с местными организациями и семьями, что способствует преодолению социальной изоляции и формированию чувства принадлежности [3, с. 600-604]. Особое внимание уделяется развитию «soft skills» – социально-эмоциональных навыков, интегрируемых в образовательные программы как элемент посттравматической поддержки [5, с. 52-68]. Эти

подходы отражают высокий уровень институциональной готовности к инклюзивной практике в постконфликтных условиях, основанной на доказательных моделях и межведомственном сотрудничестве, что делает их важными для адаптации в регионах с аналогичными вызовами.

Образовательная система Израиля функционирует в условиях постоянной угрозы военных конфликтов, что делает инклюзию детей с посттравматическим опытом системной практикой, а не реакцией на завершившийся кризис [23, с. 344-368]. Школы работают в режиме постоянной готовности, акцентируя внимание на формировании резильентности через интегрированные психологические службы, обеспечивающие мониторинг и интервенции [4, с. 29-35; 24, с. 4-7]. Важным элементом является профилактика эмоционального выгорания педагогов через включение модулей саморегуляции и стресс-менеджмента в их профессиональное развитие [9, с. 10- 15].

Израиль разработал чёткие школьные протоколы реагирования на стрессовые ситуации, включающие алгоритмы безопасности и психолого-педагогические меры восстановления после травм [4; 9]. В условиях постоянной тревоги педагогика акцентирует доверие, гибкость учебного процесса и эмоциональную регуляцию, которая порой важнее академической успеваемости [9; 23]. Этот опыт представляет устойчивую педагогическую систему, где инклюзивность приобретает экзистенциальное значение, а принципы резильентности и междисциплинарности могут быть адаптированы для Донбасса.

В Индии, особенно в Кашмире и приграничных территориях, инклюзивное образование детей с постконфликтной травмой осложняется религиозно-культурной травматизацией, вызывающей отчуждение и потерю идентичности [7, с. 19-22]. Значительную поддержку оказывают НКО и религиозные общины, обеспечивая консультирование и психоэмоциональную помощь [8, с. 2870-2874]. Для реинтеграции применяются арт-терапия и языковые стратегии с акцентом на межкультурную коммуникацию, способствующие преодолению барьеров и формированию позитивной самоидентичности [12, с. 273-275; 17, с. 4-15]. Такой комплексный культурно-чувствительный подход важен для адаптации к нашим условиям.

Китайская практика инклюзивного образования после землетрясения в Сычуани предлагает ценные методы для постконфликтных регионов. Восстановление сопровождалось государственными программами психолого-педагогической реабилитации, включая специализированные службы и обучение педагогов работе с посттравматическими состояниями [11, с. 3-8; 16, с. 4-19]. Модель, основанная на коллективизме, направлена на формирование сплочённого школьного сообщества, где поддержка сверстников снижает изоляцию и повышает устойчивость [30, с. 4-13]. В педагогическом сопровождении применяются коллективные ритуалы, творческие проекты и групповая терапия, способствующие эмоциональному восстановлению [29, с. 733-751]. Такой системный подход, объединяющий государственную поддержку и культурно ориентированные методы, может быть адаптирован для Донбасса

Анализ международного опыта показывает разнообразие подходов к инклюзивному образованию в постконфликтных условиях. Южная Африка использовала образование для примирения через программы толерантности и межэтнического диалога [11, с. 5-11], Руанда – психосоциальную реабилитацию с арт-терапией и групповыми проектами [2, с. 224-231], Колумбия – мультидисциплинарные программы реинтеграции [26, с. 56-65]. Балканы сосредоточились на восстановлении инфраструктуры и межэтнической интеграции, Палестина – на травмоориентированных подходах [14, с. 90-105]. Австралия внедряет культурно чувствительное образование для коренных народов [25, с. 110-114], Япония – программы психологической реабилитации с акцентом на коллективизм [18, с. 2-10], а в Сирии и Ираке международные организации применяют мобильные школы и дистанционное

обучение для уязвимых групп [22, с. 2-10]. Эти практики подчёркивают важность комплексного междисциплинарного подхода, который для Донбасса должен включать раннюю диагностику психотравм, повышение квалификации педагогов, культурно чувствительную среду и укрепление взаимодействия с семьями и сообществом.

В постконфликтном регионе многие дети испытывают психоэмоциональные нарушения, обусловленные длительным воздействием вооружённого конфликта, включая хроническую тревожность, ощущение постоянной угрозы и утрату близких [1]. Это проявляется в агрессивном или замкнутом поведении, когнитивных затруднениях (снижении внимания, памяти, мотивации) и нарушениях сна, в том числе симптомах ПТСР [1; 17; 28]. Социальная адаптация осложняется изоляцией и недоверием к педагогам, что препятствует формированию конструктивных отношений и снижает эффективность учебного процесса [21, с. 297-298; 28, с. 152-160].

Постконфликтная ситуация в Донбассе ставит ряд вызовов перед реализацией инклюзивного подхода в образовании. Среди актуальных вопросов – ограниченная представленность адаптированных программ, способных учитывать психолого-педагогические потребности детей с травматическим опытом, а также нехватка специалистов с соответствующими навыками. Кроме того, военные действия повлияли на состояние образовательной инфраструктуры, что отражается на материально-техническом обеспечении учебного процесса. Не менее важна проблема социализации, связанная с недостаточным развитием коммуникативных навыков и определёнными трудностями во взаимодействии со сверстниками. В целом, специфика постконфликтного детства требует комплексного подхода, учитывающего психологические и социокультурные особенности региона.

Развитие инклюзивного образования в регионе требует внедрения практик, адаптированных к травматическому опыту учащихся. Международный опыт подтверждает важность системного подхода, направленного на создание среды, предотвращающей повторное травмирование и способствующей психологической реабилитации. Эффективность таких практик во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов, что подчёркивает необходимость формирования у них инклюзивной и травмоориентированной компетентности [10]. Эта компетентность обеспечивает учёт особых потребностей детей и создание поддерживающей образовательной среды.

Для достижения цели целесообразно разработать специализированные алгоритмы подготовки и переподготовки педагогов с учётом сопровождения детей с посттравматическими состояниями и социальной дезадаптацией. На наш взгляд, программы должны включать модули по психологии травмы, методикам эмоциональной поддержки и работе с кризисами, а также развитие навыков самообслуживания и стресс-менеджмента для повышения профессиональной устойчивости педагогов. Такой комплексный подход повысит адаптацию образовательной практики к региональным условиям и эффективность в постконфликтной среде.

Создание безопасной и предсказуемой образовательной среды является ключевым условием успешной инклюзии детей с постконфликтной травмой. Учреждениям рекомендуется внедрять структурированные процедуры для обеспечения физической и психологической безопасности, а также предсказуемости учебного процесса, с акцентом на формирование доверия и стабильности, учитывая повышенную чувствительность таких детей к изменениям и неопределённости.

Мы полагаем, что формирование компетентностей будущих педагогов включает разработку и применение методов для своевременного выявления посттравматических стрессовых расстройств у детей через регулярное психолого-педагогическое тестирование и мониторинг. Кроме того, на основе диагностических данных возможно организовать

специализированные занятия с использованием арт-терапии, сказкотерапии и других инновационных методов.

Представляется целесообразным подготовить будущих специалистов к созданию возможностей для культурного самовыражения и сохранения идентичности обучающихся, что приобретает особую значимость в контексте переживания детьми не только физической, но и культурной травмы. Практика работы в Австралии с коренными народами показывает эффективность интеграции традиционных знаний и практик в образовательный процесс, что помогает укреплять чувство принадлежности и поддерживать культурную преемственность [25, с. 110-114].

Основываясь на израильском опыте работы школ в условиях постоянной угрозы, целесообразно разработать комплексные протоколы реагирования на кризисные ситуации, которые объединяют меры физической безопасности с психолого-педагогическими компонентами [4]. В такие протоколы рекомендуется включать проведение восстановительных встреч после стрессовых событий, применение техник телесной стабилизации и дыхательных упражнений, а также создание безопасных пространств для обсуждения переживаний учащихся [4; 24].

Можно предположить, что активное вовлечение родителей, местных сообществ и социальных партнёров является важным условием формирования комплексной системы поддержки, способствующей расширению междисциплинарного взаимодействия и укреплению связей между образовательными учреждениями и социумом. Международный опыт, в частности модели англоязычных стран и подходы Индии, подтверждает эффективность партнёрства школ с некоммерческими, культурными и религиозными организациями, выступающими посредниками между государственными структурами и семьями и реализующими программы консультирования и психоэмоциональной поддержки [3; 5; 7; 8]. С учётом условий Донбасса, такие формы взаимодействия могут способствовать снижению социального отчуждения, восстановлению чувства принадлежности и формированию устойчивой образовательной среды в постконфликтном контексте.

Китайский опыт посткатастрофической инклюзии подчёркивает значимость коллективных форм работы для формирования сплочённого школьного сообщества [6, с. 150-158]. Восстановительные программы ориентированы не только на индивидуальную помощь, но и на создание условий, где поддержка сверстников и совместная деятельность снижают изоляцию и повышают психологическую устойчивость учащихся [16, с. 5-13]. Таким образом, интеграция коллективных методов и взаимной поддержки является важным элементом комплексного подхода к инклюзивному образованию в постконфликтных условиях и может быть учтена при адаптации практик к региональной специфике.

Специфика постконфликтной ситуации в Донбассе требует учёта дефицита коммуникативных навыков у детей и трудностей в установлении доверия с взрослыми. В связи с этим в образовательной среде важно способствовать постепенному восстановлению социальных навыков через структурированные групповые занятия, арт-терапию и создание условий для позитивного взаимодействия между учащимися разных возрастов. Одновременно важным является умение будущих педагогов создавать физически комфортную среду, адаптированную к потребностям детей с посттравматическими переживаниями. Такой подход включает организацию тихих зон, использование естественного освещения, снижение резких звуков и формирование визуально спокойной атмосферы. Мы полагаем, что эти меры, основанные на принципах травмачувствительного образования, способствуют снижению тревожности и улучшению условий обучения.

Заключение.

Реализация этих мер требует системного подхода к подготовке специалистов, включающего регулярный мониторинг и адаптацию стратегий в соответствии с

потребностями детей и образовательного сообщества. Такой подход способствует повышению вовлеченности учащихся, созданию комфортных условий обучения и развитию социальных и коммуникативных компетенций. Внедрение рекомендаций с учётом региональной специфики Донбасса создаёт предпосылки для эффективной системы инклюзивного образования детей, пострадавших от конфликта. Успех реализации зависит от готовности педагогов к изменениям и поддержки со стороны администрации и местного сообщества. Перспективы исследований связаны с анализом российского опыта психолого-педагогического сопровождения детей в чрезвычайных ситуациях и изучением применения цифровых технологий для обеспечения непрерывности образования в условиях нестабильности. Необходима разработка системы мониторинга эффективности инклюзивных практик с учётом их долгосрочного влияния на социальную адаптацию выпускников для формирования научно обоснованных рекомендаций по образовательной политике Донбасса и подобных регионов.

Список источников:

1. Ульянина О.А. [и др.] Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 1. С. 72–85. DOI: [10.17759/bppe.2024210106](https://doi.org/10.17759/bppe.2024210106)
2. Bellino M.J., Dryden-Peterson S. Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp // British Journal of Sociology of Education. 2018. Vol. 40, No. 2. P. 222–238. DOI: [10.1080/01425692.2018.1523707](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1523707)
3. Delgado J.R. [et al.] Community-based trauma-informed care following immigrant family reunification: A narrative review // Academic Pediatrics. 2021. Vol. 21, No. 4. P. 600–604. DOI: [10.1016/j.acap.2021.02.005](https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.02.005)
4. Farhood L.F., Doumit M.A.A., Chamseddine Z.M. [et al.] A framework for school-based mental health programs in conflict zones // Community Mental Health Journal. 2025. Vol. 61. P. 29–37. DOI: [10.1007/s10597-024-01322-2](https://doi.org/10.1007/s10597-024-01322-2)
5. Frankland M. Meeting students where they are: Trauma-informed approaches in rural schools // The Rural Educator. 2021. Vol. 42, No. 2. P. 51–71. DOI: [10.35608/ruraled.v42i2.1243](https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i2.1243)
6. Fu M. [et al.] Mediating role of post-traumatic growth in the relationship between inadequate disaster recovery and mental health outcomes: long-term evidence from the Wenchuan earthquake // European Journal of Psychotraumatology. 2021. Vol. 12, No. 1. P. 1–11. DOI: [10.1080/20008198.2020.1855902](https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1855902)
7. Gebre-eyesus M.T., Reda N.W. Tigray education war crisis: Implication for sustainable development goals and paths to recovery // Africa Education Review. 2024. Vol. 20, № 4. P. 18–32. DOI: [10.1080/18146627.2024.2399085](https://doi.org/10.1080/18146627.2024.2399085)
8. Gulzar D. Role of policy measures and non-state actors for tribal upliftment in Jammu and Kashmir: A socio-economic perspective // Journal of Pharmaceutical Negative Results. 2023. Vol. 14, No. 3. P. 2867–2876. DOI: [10.47750/pnr.2023.14.03.362](https://doi.org/10.47750/pnr.2023.14.03.362)
9. Hadad S. Learning in crisis: self-regulation, routine-facilitated well-being, and academic stress among higher education students // Metacognition and Learning. 2025. Vol. 20, No. 1. P. 1–26. DOI: [10.1007/s11409-025-09426-0](https://doi.org/10.1007/s11409-025-09426-0)
10. Hancock S., Richardson S.C. Curriculum-induced trauma: Trauma-informed models and schools as the trauma inducing agent // Journal of Trauma Studies in Education. 2022. Vol. 1, № 3. P. 122–134. DOI: [10.32674/jtse.v1i3.5057](https://doi.org/10.32674/jtse.v1i3.5057)
11. Hazer L., Gredebuck G. The effects of war, displacement, and trauma on child development // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 1–19. DOI: [10.1057/s41599-023-02438-8](https://doi.org/10.1057/s41599-023-02438-8)

12. Holt N.J. [et al.] Developing an evaluation strategy in Kashmir: assessing the impact of an arts intervention with school children in an area of conflict // *Perspectives in Public Health*. 2024. Vol. 144, No. 5. P. 273–275. DOI: [10.1177/17579139241287020](https://doi.org/10.1177/17579139241287020)
13. Ilyas M. Unveiling the education paradox: Conflict, pandemic and schooling in Kashmir // *International Review of Education*. 2024. Vol. 70, P. 869–891. DOI: [10.1007/s11159-024-10077-7](https://doi.org/10.1007/s11159-024-10077-7)
14. Isakov A.B., Zegarac N., Markovic V. Surviving their journey: A trauma-informed approach to migrant children's experiences of violence on the Western Balkan route // *Intersections. East European Journal of Society and Politics*. 2023. Vol. 9, No. 2. P. 89–107. DOI: [10.17356/ieejsp.v9i2.1116](https://doi.org/10.17356/ieejsp.v9i2.1116)
15. Kostouros P., Scarff B., Millar N. Trauma-informed teaching for teachers of English as an additional language // *Traumatology*. 2023. Vol. 29, No. 2. P. 183–190. DOI: [10.1037/trm0000381](https://doi.org/10.1037/trm0000381)
16. Li G. [et al.] Mental health and psychosocial interventions to limit the adverse psychological effects of disasters and emergencies in China: A scoping review // *The Lancet Regional Health–Western Pacific*. 2024. Vol. 45. P. 1–26. DOI: [10.1016/j.lanwpc.2022.100580](https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2022.100580)
17. Lies J. [et al.] Postmigration stress and sleep disturbances mediate the relationship between trauma exposure and posttraumatic stress symptoms among Syrian and Iraqi refugees // *Journal of Clinical Sleep Medicine*. 2021. Vol. 17, No. 3. P. 479–489. DOI: [10.5664/jcsm.8972](https://doi.org/10.5664/jcsm.8972)
18. Pal A., Tsusaka T.W., Nguyen T.P.L. Assessment of vulnerability and resilience of school education to climate-induced hazards: a review // *Development Studies Research*. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 1–16. DOI: [10.1080/21665095.2023.2202826](https://doi.org/10.1080/21665095.2023.2202826)
19. Razmeh S., Salgado Y. Empowering future bilingual educators: Integrating trauma-informed approaches in bilingual teacher education // *Language, Technology & Social Media*. 2024. Vol. 2, No. 2. P. 72–85. DOI: [10.70211/ltsm.v2i2.118](https://doi.org/10.70211/ltsm.v2i2.118)
20. Rodriguez J.A., Dieker L.A. Emerging inclusive education in the united nations relief and works agency for Palestine refugees in the near east: A review of the literature // *Journal of International Special Needs Education*. 2018. Vol. 21, No. 1. P. 32–42. DOI: [10.9782/15-00018R2](https://doi.org/10.9782/15-00018R2)
21. Sekibo G.T., Iroye S. Exploring peace education in a post-conflict society: Challenges and opportunities // *NIU Journal of Social Sciences*. 2024. Vol. 10(3). P. 295–308. DOI: [10.58709/niujss.v10i3.2023](https://doi.org/10.58709/niujss.v10i3.2023)
22. Shah M.H., Wayn D.K. Ali, N. Disability in humanitarian and conflict settings. In: *The Palgrave Encyclopedia of Disability*. - Cham: Springer Nature Switzerland, 2025. P. 1–13. DOI: [10.1007/978-3-031-40858-8_460-1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-40858-8_460-1)
23. Slone M., Mayer Y., Gilady A. Teachers as agents of clinical practice during armed conflict. *Handbook of political violence and children: Psychosocial effects, intervention, and prevention policy*. - Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 344–368. DOI: [10.1093/oso/9780190874551.003.0013](https://doi.org/10.1093/oso/9780190874551.003.0013)
24. Slone M., Peer A. Children's reactions to war, armed conflict and displacement: Resilience in a social climate of support // *Current Psychiatry Reports*. 2021 Vol. 23. P. 1–9. DOI: [10.1007/s11920-021-01283-3](https://doi.org/10.1007/s11920-021-01283-3)
25. Veck W., Dovigo F., Proyer M. Editorial: refugees and inclusive education // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. Vol. 25(2). P. 109–115. DOI: [10.1080/13603116.2019.1707297](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707297)
26. Wahyuno E., Sunandar A., Ediyanto E. Management of inclusive education services in school through self awareness, motivation, and self efficiency // *Journal of Disruptive Learning Innovation (JODLI)*. 2021. Vol. 3(1). P. 55–67. DOI: [10.17977/um072v3i12021p55-64](https://doi.org/10.17977/um072v3i12021p55-64)

27. Wang D., You X. Post-disaster trauma and cultural healing in children and adolescents: Evidence from the Wenchuan earthquake // *The Arts in Psychotherapy*. 2022. Vol. 77, 101878. DOI: [10.1016/j.aip.2021.101878](https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101878)
28. Wanjiru J. School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? // *Educational Management Administration & Leadership*. 2021. Vol. 49(1). P. 145–163. DOI: [10.1177/17411432198846](https://doi.org/10.1177/17411432198846)
29. Yang Z. “I gain a resilient self”: Exploring disaster identity communication and posttraumatic growth of young adults in Chinese culture // *Communication Studies*. 2024. Vol. 75(5). P. 733–751. DOI: [10.1080/10510974.2024.2374641](https://doi.org/10.1080/10510974.2024.2374641)
30. Zhou J., Chen Y., Zhang Y. Childhood environment, intrinsic goals, and parental autonomy support in Chinese college students // *The Journal of Genetic Psychology*. 2025. Vol. 1–16. DOI: [10.1080/00221325.2025.2509652](https://doi.org/10.1080/00221325.2025.2509652)

References:

1. Ulyanina O.A., et al. Psychological assistance to children affected by armed conflict. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024, vol. 21, no. 1, pp. 72–85. (In Russian). DOI: [10.17759/bppe.2024210106](https://doi.org/10.17759/bppe.2024210106)
2. Bellino M.J., Dryden-Peterson S. Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya’s Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education*, 2018, vol. 40, no. 2, pp. 222–238. DOI: [10.1080/01425692.2018.1523707](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1523707)
3. Delgado J.R., et al. Community-Based trauma-informed care following immigrant family reunification: A narrative review. *Academic Pediatrics*, 2021, vol. 21, no. 4, pp. 600–604. DOI: [10.1016/j.acap.2021.02.005](https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.02.005)
4. Farhood L.F., Doumit M.A A., Chamseddine Z.M., et al. A framework for school-based mental health programs in conflict zones. *Community Mental Health Journal*, 2025, vol. 61, pp. 29–37. DOI: [10.1007/s10597-024-01322-2](https://doi.org/10.1007/s10597-024-01322-2)
5. Frankland M. Meeting students where they are: Trauma-Informed approaches in rural schools. *The Rural Educator*, 2021, vol. 42, no. 2, pp. 51–71. DOI: [10.35608/ruraled.v42i2.1243](https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i2.1243)
6. Fu M., et al. Mediating role of post-traumatic growth in the relationship between inadequate disaster recovery and mental health outcomes: long-term evidence from the Wenchuan earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 1–11. DOI: [10.1080/20008198.2020.1855902](https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1855902)
7. Gebre-eyesus M.T., Reda N.W. Tigray education war crisis: Implication for sustainable development goals and paths to recovery. *Africa Education Review*, 2024, vol. 20, no. 4, pp. 18–32. DOI: [10.1080/18146627.2024.2399085](https://doi.org/10.1080/18146627.2024.2399085)
8. Gulzar D. et al. Role of policy measures and non-state actors for tribal upliftment in Jammu and Kashmir: A Socio-Economic Perspective. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 2867–2876. DOI: [10.47750/pnr.2023.14.03.362](https://doi.org/10.47750/pnr.2023.14.03.362)
9. Hadad S. Learning in crisis: self-regulation, routine-facilitated well-being, and academic stress among higher education students. *Metacognition and Learning*, 2025, vol. 20, no. 1, pp. 1–26. DOI: [10.1007/s11409-025-09426-0](https://doi.org/10.1007/s11409-025-09426-0)
10. Hancock S., Richardson S.C. Curriculum-Induced trauma: Trauma-informed models and schools as the trauma inducing agent. *Journal of Trauma Studies in Education*, 2022, vol. 1, no. 3, pp. 122–134. DOI: [10.32674/jtse.v1i3.5057](https://doi.org/10.32674/jtse.v1i3.5057)
11. Hazer L., Gredebäck G. The effects of war, displacement, and trauma on child development. *humanities and Social Sciences Communications*, 2023, vol. 10, no. 1, pp. 1–19. DOI: [10.1057/s41599-023-02438-8](https://doi.org/10.1057/s41599-023-02438-8)

12. Holt N. J., et al. Developing an evaluation strategy in Kashmir: assessing the impact of an arts intervention with school children in an area of conflict. *Perspectives in Public Health*, 2024, vol. 144, no. 5, pp. 273–275. DOI: [10.1177/17579139241287020](https://doi.org/10.1177/17579139241287020)
13. Ilyas M. Unveiling the education paradox: Conflict, pandemic and schooling in Kashmir. *International Review of Education*, 2024, vol. 70, pp. 869–891. DOI: [10.1007/s11159-024-10077-7](https://doi.org/10.1007/s11159-024-10077-7)
14. Isakov A.B., Zegarac N., Markovic V. Surviving their journey: A trauma-informed approach to migrant children’s experiences of violence on the Western Balkan route. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 2023, vol. 9, no. 2, pp. 89–107. DOI: [10.17356/ieejsp.v9i2.1116](https://doi.org/10.17356/ieejsp.v9i2.1116)
15. Kostouros P., Scarff B., Millar N., Crossman K. Trauma-informed teaching for teachers of English as an additional language. *Traumatology*, 2023, vol. 29, no. 2, pp. 183–190. DOI: [10.1037/trm0000381](https://doi.org/10.1037/trm0000381)
16. Li G., et al. Mental health and psychosocial interventions to limit the adverse psychological effects of disasters and emergencies in China: A scoping review. *The Lancet Regional. Health – Western Pacific*, 2024, vol. 45, pp. 1–26. DOI: [10.1016/j.lanwpc.2022.100580](https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2022.100580)
17. Lies J., et al. Postmigration stress and sleep disturbances mediate the relationship between trauma exposure and posttraumatic stress symptoms among Syrian and Iraqi refugees. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 2021, vol. 17, no. 3, pp. 479–489. DOI: [10.5664/jcsm.8972](https://doi.org/10.5664/jcsm.8972)
18. Pal A., Tsusaka T.W., Nguyen T.P.L. Assessment of vulnerability and resilience of school education to climate-induced hazards: A review. *Development Studies Research*, 2023, vol. 10, no. 1, pp. 1–16. DOI: [10.1080/21665095.2023.2202826](https://doi.org/10.1080/21665095.2023.2202826)
19. Razmeh S., Salgado Y. Empowering future bilingual educators: Integrating trauma-informed approaches in bilingual teacher education. *Language, Technology & Social Media*. 2024, vol. 2, no. 2, pp. 72–85. DOI: [10.70211/ltsm.v2i2.118](https://doi.org/10.70211/ltsm.v2i2.118)
20. Rodriguez J.A., Dieker L.A. Emerging inclusive education in the united nations relief and works agency for Palestine refugees in the near east: A review of the literature. *Journal of International Special Needs Education*, 2018, vol. 21, no. 1, pp. 32–42. DOI: [10.9782/15-00018R2](https://doi.org/10.9782/15-00018R2)
21. Sekibo G.T., Iroye S. Exploring peace education in a post-conflict society: Challenges and opportunities. *NIU Journal of Social Sciences*, 2024, vol. 10, no. 3, pp. 295–308. DOI: [10.58709/niujs.v10i3.2023](https://doi.org/10.58709/niujs.v10i3.2023)
22. Shah M.H., Wayn D.K., Ali N. Disability in humanitarian and conflict settings. *In: the palgrave encyclopedia of disability*. Cham, Springer Nature Switzerland Publ., 2025, pp. 1–13. DOI: [10.1007/978-3-031-40858-8_460-1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-40858-8_460-1)
23. Slone M., Mayer Y., Gilady A. Teachers as agents of clinical practice during armed conflict. *In: handbook of political violence and children: Psychosocial effects, intervention, and prevention policy*. Oxford University Press Publ., 2021, pp. 344–368. DOI: [10.1093/oso/9780190874551.003.0013](https://doi.org/10.1093/oso/9780190874551.003.0013)
24. Slone M., Peer A. Children’s reactions to war, armed conflict and displacement: Resilience in a social climate of support. *Current Psychiatry Reports*. 2021, vol. 23, pp. 1–9. DOI: [10.1007/s11920-021-01283-3](https://doi.org/10.1007/s11920-021-01283-3)
25. Veck W., Dovigo F., Proyer M. Editorial: Refugees and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2021, vol. 25, no. 2, pp. 109–115. DOI: [10.1080/13603116.2019.1707297](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707297)
26. Wahyuno E., Sunandar A., Ediyanto E. et al. Management of inclusive education services in school through self awareness, motivation, and self efficiency. *Journal of Disruptive Learning Innovation (JODLI)*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 55–67. DOI: [10.17977/um072v3i12021p55-64](https://doi.org/10.17977/um072v3i12021p55-64)

27. Wang D., You X. Post-disaster trauma and cultural healing in children and adolescents: evidence from the wenchuan earthquake. *The Arts in Psychotherapy*, 2022, vol. 77, article 101878. DOI: [10.1016/j.aip.2021.101878](https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101878)
28. Wanjiru J. School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? *Educational Management Administration & Leadership*, 2021, vol. 49, no. 1, pp. 145–163. DOI: [10.1177/17411432198846](https://doi.org/10.1177/17411432198846)
29. Yang Z. “I Gain a resilient self”: Exploring disaster identity communication and posttraumatic growth of young adults in Chinese culture. *Communication Studies*, 2024, vol. 75, no. 5, pp. 733–751. DOI: [10.1080/10510974.2024.2374641](https://doi.org/10.1080/10510974.2024.2374641)
30. Zhou J., Chen Y., Zhang Y. Childhood environment, intrinsic goals, and parental autonomy support in Chinese college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 2025, vol. 1–16. DOI: [10.1080/00221325.2025.2509652](https://doi.org/10.1080/00221325.2025.2509652)

Submitted: 06 July 2025

Accepted: 06 August 2025

Published: 07 August 2025

