

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ



ПСИХОЛОГІЧНА І СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ
УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

За науковою редакцією В. Г. Панка

Київ
УНМЦ практичної психології і соціальної роботи
2025

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**ПСИХОЛОГІЧНА І СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
РЕАБІЛІТАЦІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Практичний посібник

За науковою редакцією
В. Г. Панка

Київ
УНМЦ практичної психології і соціальної роботи
2025

УДК (159.9+37.013.42):364-786.2:37.091.212/.113“373”(076)

П 86

Авторський колектив:

І. І. Ткачук, Д. Д. Романовська, О. П. Сергєєнкова, В. В. Предко, В. В. Рибалка,
М. В. Саврасов, А. В. Григоренко, С. К. Шандрук, В. М. Горленко

За науковою редакцією В. Г. Панка.

Рецензенти:

Браніцька Т. Р. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»

Оверчук В. А. – доктор наук, професор, професор кафедри кризової та клінічної психології, директор навчально-наукового інституту психології Донецького національного університету імені Василя Стуса

*Рекомендовано до друку Вченою радою Українського науково-методичного центру
практичної психології і соціальної роботи НАПН України
(протокол № 12 від 24.11.2025 року)*

П 86 **Психологічна** і соціально-педагогічна реабілітація учасників освітнього процесу в умовах закладу освіти :
практ. посібник / за наук. ред. В. Г. Панка; [авт. кол.: І. І. Ткачук, Д. Д. Романовська, О. П. Сергєєнкова,
В. В. Предко, В. В. Рибалка, М. В. Саврасов, А. В. Григоренко, С. К. Шандрук, В. М. Горленко; [Електронний
ресурс]. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2025. 160 с.
ISBN 978-617-7118-59-5

У практичному посібнику висвітлено теоретико-методологічні засади, алгоритми, технології та методи психологічної і соціально-педагогічної реабілітації учасників освітнього процесу в часи війни.

Видання містить віково диференційовані підходи до психологічного супроводу здобувачів освіти та педагогічних працівників, а також практичні рекомендації, інструменти й кейси для організації системної психосоціальної підтримки учнів і студентів, педагогів, батьків та адміністрації закладів освіти.

Посібник адресовано практичним психологам, соціальним педагогам, педагогічним працівникам, керівникам закладів освіти та фахівцям, залученим до забезпечення психологічної безпеки й відновлення психічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни.

УДК(159.9+37.013.42):364-786.2:37.091.212/.113“373”(076)

ISBN 978-617-7118-59-5

©УНМЦ практичної психології
і соціальної роботи, 2025
© Колектив авторів, 2025

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 4 |
| <hr/> | |
| Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АЛГОРИТМ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ | 9 |
| <hr/> | |
| Розділ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ | 26 |
| 2.1. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учнів молодшої школи | 26 |
| 2.2. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учнів основної школи | 63 |
| 2.3. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учнів старшої школи | 76 |
| <hr/> | |
| Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ. | 117 |
| <hr/> | |
| Розділ 4. ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ. | 145 |
| <hr/> | |

ВСТУП

Повномасштабна війна в Україні принесла масштабні руйнування міст, інфраструктури та людських доль, а також призвела до глибокої, комплексної й тривалої психічної травми, наслідки якої ще довго будуть відчувати українці. Особливо болісно ці процеси позначилися на дітях і підлітках – покоління, яке змалку зіткнулося з досвідом обстрілів, втрати близьких, руйнування звичного й безпечного світу, а також вимушеного переміщення, як у межах країни, так і за її кордонами.

За повідомленням Міністра освіти і науки Оксена Лісового, станом на жовтень 2025 року, через бомбардування та обстріли пошкоджено 3 958 закладів освіти та 400 повністю зруйновано, це приблизно 17,1 % усіх закладів освіти в країні¹.

Станом на листопад 2025 року за інформацією за офіційною інформацією Офісу Генерального прокурора, 671 дитина загинула і 2 268 дітей отримали поранення різного ступеня тяжкості (дані без повного врахування з місць активних бойових дій)².

За період 2022–2024 рр. понад 14 млн людей – майже третина населення країни – залишили власні домівки. Близько 3,7 млн громадян України – це внутрішньо переміщені особи, а майже 6,5 млн – біженці за кордоном. Понад 4,5 млн українців повернулися додому з-за кордону або з місць переміщення в межах країни³.

У 2025 році в Україні в школу пішли більше як 3,5 мільйона дітей. Це на 400 тисяч менше, ніж у минулому навчальному році.

Усе більше школярів повертається до очного навчання: майже 2,3 мільйона учнів навчатимуться очно, дистанційно – на 103 тисячі учнів менше, ніж торік.

Понад 300 тисяч дітей за кордоном і на тимчасово окупованих

¹ <https://surl.it/xxlhcz>

² <https://gp.gov.ua/>

³ <https://academy.police.gov.ua/news/266>

територіях продовжують зберігати зв'язок з українською системою освіти, зокрема через програму українознавчого компонента⁴. Учні за кордоном – 302 889, на тимчасово окупованих територіях – 35 361.

Війна в Україні значно ускладнила доступ учнівської молоді до освіти й істотно впливає на її якість.

На початку четвертого навчального року війни (вересень 2025) понад 4,6 мільйона дітей в Україні мають труднощі з доступом до освіти через пошкоджені школи, часті навчальні перерви, переміщення сімей та нестабільність⁵.

Велика частина дітей не мають безперервного класного навчання. Наприкінці 2024/25 навчального року більше третини учнів не займалися повністю в класах, а близько 11 % навчалися виключно онлайн через небезпеку атак і відсутність безпечних укриттів⁶.

За даними Державної служби статистики України / УНН – дані про кількість учнів у закладах загальної середньої освіти станом на початок 2024/25 навчального року: 3 743 887 учнів.

За даними державних джерел (структури Держстату/МОН) кількість педагогічних працівників, які працюють у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) в Україні станом на початок 2025/26 навчального року оцінюється приблизно у: $\approx 280\,000 - 290\,000$ (вчителів і інших педагогічних працівників). Це близько до цифри приблизно 282 000 вчителів, яку наводять актуальні джерела за 2025 рік (що охоплює дані про педагогічний персонал у державних школах).

Цей посібник створено як відповідь на нагальну потребу фахової спільноти в практичних орієнтирах і перевірених підходах до психологічної та соціально-педагогічної реабілітації учасників освітнього процесу в умовах закладу освіти. Він покликаний підтримати психологів, соціальних педагогів,

⁴ <https://ukrainian.studies.mon.gov.ua/>

⁵ <https://surl.li/oejyou>

⁶ https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school?utm_source=chatgpt.com

педагогічних працівників і керівників закладів освіти у щоденній роботі з наслідками війни, сприяти відновленню внутрішніх ресурсів, зміцненню психологічної стійкості та формуванню безпечного, чутливого до травми освітнього простору.

Посібник підготовлено в процесі виконання наукового дослідження за темою «Науково-методичні засади психологічного супроводу учасників освітнього процесу в діяльності працівників психологічної служби в умовах війни» (2023 – 2025 рр.), в ньому висвітлено теоретико-методологічні засади, алгоритми, технології та методи психологічної і соціально-педагогічної реабілітації учасників освітнього процесу в часи війни. Видання складається з чотирьох розділів.

У першому розділі посібника представлено методологічний алгоритм психологічної та соціально-педагогічної реабілітації учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Розкрито теоретичні засади травмоінформованого підходу, психосоціальної підтримки та розвитку життєстійкості як основи організації безпечного й підтримувального освітнього середовища. Обґрунтовано необхідність системного, багаторівневого та стандартизованого підходу до психологічного супроводу учнів, педагогів, батьків і адміністрації закладу освіти. Запропонований алгоритм охоплює основні етапи роботи – від діагностики та превенції до корекційно-реабілітаційних і оцінювальних заходів.

Варто зазначити, що досягнення цілей психологічної і соціально-педагогічної реабілітації учасників освітнього процесу в умовах війни неможливе без чітко вибудованої системи психологічного супроводу. Реабілітація в цьому контексті розглядається як стратегічна мета, спрямована на відновлення психічного здоров'я учасників освітнього процесу, тоді як психологічний супровід виступає формою її практичної реалізації в освітньому середовищі. Психологічний супровід забезпечує своєчасне виявлення потреб, стабілізацію психоемоційного стану, профілактику дезадаптації та створює умови для послідовних відновлювальних впливів. У

цьому сенсі методологічний алгоритм психологічного супроводу розглядається не як окремий напрям діяльності, а як базовий структурний компонент цілісної системи психологічної і соціально-педагогічної реабілітації учасників освітнього процесу в умовах закладу освіти.

У другому розділі представлено віково диференційовані технології психологічної і соціально-педагогічної реабілітації учнів закладів загальної середньої освіти в умовах війни. Розділ складається з трьох підрозділів.

У підрозділі 2.1 висвітлено особливості психологічної та соціально-педагогічної реабілітації учнів молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану з урахуванням їх вікових, психоемоційних і соціальних потреб. Розкрито ознаки стресових і травматичних реакцій у дітей, обґрунтовано роль закладу освіти як безпечного середовища підтримки та представлено комплекс практичних методів і технологій реабілітаційної роботи, зокрема ігрові, арт-терапевтичні та нарративні підходи. Особливу увагу приділено технології «Психологічна абетка» як ефективному інструменту відновлення емоційного благополуччя, розвитку життєстійкості та соціальної адаптації молодших школярів. Подано практичні методичні кейси та інструменти соціально-психологічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку, що ілюструють застосування діагностичних і корекційно-відновлювальних підходів у реальних умовах закладу освіти.

Підрозділ 2.2 присвячено розгляду психологічних та соціально-педагогічних особливостей реабілітації учнів основної школи в умовах воєнного стану з урахуванням вікових закономірностей підліткового розвитку. Розкрито ключові напрями реабілітаційної роботи, пов'язані з формуванням самосвідомості та ідентичності, соціальним розвитком і спілкуванням з однолітками, когнітивним і мотиваційним розвитком, а також профілактикою поведінкових ризиків. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади та поетапну модель психологічного і соціально-педагогічного супроводу, спрямовану на відновлення психоемоційної рівноваги, соціальної активності та навчальної спроможності підлітків у закладі освіти.

У підрозділі 2.3 розкрито особливості психологічної та соціально-педагогічної реабілітації *учнів старшої школи* в умовах війни з урахуванням вікових і нейропсихологічних чинників розвитку. Обґрунтовано застосування та представлено психотехнологію полівагальної регуляції як ефективного інструменту зниження стресу, відновлення відчуття безпеки, стабілізації психоемоційного стану та зміцнення психічного здоров'я старшокласників.

У третьому розділі розкрито теоретико-методологічні засади та практичні напрями психологічного супроводу соціально-психологічної реабілітації *студентської молоді* в умовах воєнних, соціально-економічних і освітніх викликів. Представлено систему психологічного супроводу, що охоплює розвиток психологічного капіталу, формування ефективних копінг-стратегій, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, академічної саморегуляції, а також профілактику й корекцію імпульсивності та емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти.

У четвертому розділі охарактеризовано теоретико-методологічні засади психологічної реабілітації педагогічних працівників, які зазнали негативного впливу воєнного стану, з акцентом на особистісно-суб'єктний підхід. Проаналізовано зарубіжний і вітчизняний досвід психологічної реабілітації постраждалих, обґрунтовано необхідність активізації внутрішніх психологічних ресурсів педагогів та представлено модель самореабілітації, спрямовану на відновлення психічного здоров'я, професійної стійкості й суб'єктності педагогічних працівників.

Посібник адресовано практичним психологам, соціальним педагогам, педагогічним працівникам, керівникам закладів освіти та фахівцям, залученим до забезпечення психологічної безпеки й відновлення психічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни.

Розділ 1.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АЛГОРИТМ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни освітній процес набуває пріоритетного соціально-психологічного значення, за якого освітня інституція постає не лише джерелом знань, а й ключовим простором психологічної підтримки, стабільності та відчуття належності до спільноти для дітей і молоді.

Повномасштабна військова агресія проти України спричинила безпрецедентну гуманітарну та психологічну кризу. Освітня система, згідно з дослідженнями М. Ф. Савчина та В. Г. Панка стала однією з найбільш уразливих сфер, оскільки була змушена функціонувати в умовах постійної загрози, переміщення та руйнування інфраструктури. У контексті цих екстремальних обставин, традиційна дидактична функція освіти поступилася місцем функції забезпечення безпеки, стабільності та психосоціальної підтримки.

Актуальність теми психологічного супроводу в освіті під час війни зумовлена комплексним впливом військових дій на всіх учасників освітнього процесу: учнів, педагогів та батьків. Війна спричиняє травмівний досвід, що проявляється у підвищенні рівня тривожності, страху, ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), порушеннях концентрації уваги, соціальній дезадаптації та зниженні освітньої мотивації.

В умовах війни школа (або університет) стає для дитини головним осередком, що надає відчуття належності, структури та безпеки. Під час дистанційних або змішаних занять соціально-психологічний аспект переважає навчальний, а гнучкість педагога у регулюванні емоційного стану учнів є пріоритетом.

Системне порушення звичного освітнього середовища (перехід на дистанційне навчання, переміщення, руйнування інфраструктури) вимагає від психологічної служби не просто реагування, а чіткого, структурованого та

універсального інструменту для надання ефективної допомоги [1, 2, 6].

Таким інструментом може стати методологічний алгоритм, який забезпечує послідовність, стандартизацію та високу якість втручань у непередбачуваних та кризових умовах освітнього процесу різних рівнів.

Методологічний алгоритм психологічного супроводу в освітньому середовищі під час війни за теоретичними й практично перевіреними позиціями можна визначити як чітко структуровану, послідовну, багаторівневу систему дій та протоколів, що спрямована на забезпечення психологічної стійкості, стабілізації емоційного стану та подолання наслідків травмивного досвіду в усіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків).

Змістовно такий алгоритм являє собою синтез найкращих світових практик кризової психології (зокрема, травмоінформованого підходу та MHPSS) та вітчизняного досвіду, що забезпечує стандартизацію, доказовість та ефективність психосоціальних інтервенцій в умовах незавершеної військової кризи та постійного стресу.

Світовий досвід психологічного супроводу в освіті під час конфліктів слугує основою для формування ефективних алгоритмів. Основний акцент робиться на травмо-інформованому підході (Trauma-Informed Approach) та розвитку життєстійкості (Resilience). Ключові концепції та організації:

– перша психологічна допомога (PFA – Psychological First Aid): розроблено Всесвітньою організацією охорони здоров'я (WHO) та Національним центром з ПТСР США (NCPTSD). Це початковий крок, що Фокусується на безпеці, заспокоєнні, зв'язку, само- та колективній ефективності, надії (Five Essential Elements);

– ПТСР-орієнтовані моделі (CPT, PE, EMDR): когнітивно-процесуальна терапія (CPT) та пролонгована експозиція (PE), а також десенсибілізація та репроцесуалізація рухом очей (EMDR). Ці методи, розроблені в США та Ізраїлі, є ключовими для глибокої індивідуальної роботи з особами з ознаками ПТСР;

– травмо-інформований підхід (TIC/TIA): концепція розроблена переважно у США (SAMHSA – Substance Abuse and Mental Health Services Administration). Вона вимагає, щоб усі етапи були реалізовані з розумінням впливу травми: безпека, довіра, взаємодопомога, співпраця, повага правова/юридична, культурна компетентність;

– програми розвитку життєстійкості (Resilience Programs): напрацювання науковців, таких як М. Rutter (Велика Британія) та дослідників Університету Пенсільванії (США). Ці програми, що застосовуються в школах, формують основу групової роботи. Вони навчають когнітивному рефреймінгу, розв'язанню проблем та регуляції емоцій для підвищення стійкості до майбутніх стресів;

– UNICEF та Save the Children: ці організації є лідерами у розробці Психосоціальної підтримки (PSS) для дітей в умовах збройних конфліктів. Їхні методики (наприклад, структуровані групові заняття, арт- та ігрова терапія) інтегруються у сфері відновлення та відчуття стабільності в освітньому середовищі.[1, 10, 13]

Згаданий перелік зарубіжних напрацювань в певному контексті не є повним, проте активно впроваджуються в український досвід психологічного супроводу й може слугувати методологічним каркасом для українського алгоритму, дозволяючи адаптувати до нашої специфіки перевірені та доказові практики, що є критично важливим для якості соціально-психологічної підтримки кожного суб'єкта освітньої діяльності.

Українські науковці зробили значний внесок у розробку концепцій психологічного супроводу в кризових та військових умовах, акцентуючи увагу на травмо-інформованому підході, життєстійкості та інтеграції клінічних і соціально-психологічних технологій. Вітчизняні науковці та фахівці за такими напрямками адаптують світові практики, інтегруючи їх у чіткі методологічні алгоритми, пристосовані до особливостей військової травми в Україні.

Для вибудови методологічного алгоритму психологічного супроводу вважаємо за необхідне зосередитися на таких позиціях:

• *концепція системного психологічного супроводу кризових станів*: розглядається не лише як корекція негативних наслідків травми, але і як створення захисних психологічних механізмів та ресурсного середовища. Основні акценти зроблено на відновленні суб'єктності й контролю над власним життям та на взаємодії всіх суб'єктів системи: особистість-сім'я-освітній заклад-суспільство. Ефективна психологічна технологія має охоплювати всі ці рівні, аби досягти стійкої реінтеграції;

• *концепція інтегративної травмотерапії та дебрифінгу*: застосування багатоступеневого алгоритму, що включає кризове консультування, дебрифінг (для стабілізації та попередження ПТСР) та, за необхідності, психотерапевтичну корекцію. Наголошено на важливості диференційованого підходу: від першої психологічної допомоги (ППД) до спеціалізованих методів;

• *технології роботи в освітньому середовищі*: психологічний супровід в освіті будується за алгоритмом, який обов'язково включає навчання педагогів навичкам «травмо-інформованого вчителювання». Це превентивний рівень роботи, спрямований на створення безпечного та підтримувального клімату через призму діяльнісного підходу, адаптуючи освітній процес до нових реалій, де важливу роль відіграє зняття психоемоційної напруги [1, 10, 11, 13].

Основними, базовими характеристиками алгоритмічної системи психологічного супроводу визначаємо: системність, послідовність, наукову обґрунтованість, адаптивність.

1. *Системність*: охоплює всі ключові компоненти роботи (діагностика, планування, інтервенція, оцінка тощо) і взаємозв'язок між ними.

2. *Послідовність* (кроковість, етапність): передбачає чіткий порядок дій, наприклад, не можна переходити до інтервенції, не провівши первинної діагностики.

3. *Наукова обґрунтованість* (методологічність): кожен крок ґрунтується на наукових методах та ефективних психологічних теоріях (наприклад, травмо-інформований підхід, когнітивно-поведінкова терапія тощо).

4. *Адаптивність*: хоча алгоритм є стандартизованим, він повинен бути достатньо гнучким для індивідуалізації та адаптації до конкретних умов (наприклад, навчання офлайн/онлайн, форми та рівні освіти, різні вікові категорії).

Актуальність розробки методологічного алгоритму психологічного супроводу в освітньому середовищі в умовах війни *ґрунтується на трьох взаємопов'язаних вимірах: соціально-психологічному, системно-управлінському та теоретико-методологічному.*

1. *Соціально-психологічний вимір*: глибина травматизації. Війна призвела до:

- поліморфної травми: це не лише прямий досвід бойових дій, а й комплексна травма (за Дж. Герман), спричинена тривалою невизначеністю, загрозою життю, втратою соціальних зв'язків та хронічним стресом через повітряні тривоги та внутрішнє переміщення;

- стійких поведінкових та когнітивних дисфункцій: зростання показників ПТСР, депресивних та тривожних розладів серед учнів, що об'єктивно підтверджується даними міжнародних та вітчизняних досліджень. Ці стани прямо впливають на здатність до навчання, концентрацію уваги та соціальну взаємодію;

- впливу на педагогічний склад: педагоги, які самі переживають стрес, часто демонструють емоційне вигорання та зниження здатності до емпатії та психосоціальної підтримки учнів, що створює ризик вторинної травматизації освітнього середовища.

2. *Системно-управлінський виклик*: дезорганізація та потреба в стандартизації. Освітня система опинилася в умовах непередбачуваної динаміки та кризи ресурсу:

- фрагментарність допомоги: в умовах швидкої зміни форм навчання (очне, дистанційне, змішане, індивідуальне) та географічного переміщення учасників, наявні методичні підходи часто є ситуативними та розрізненими. Відсутність єдиного стандартизованого алгоритму призводить до

нерівномірності якості психологічних послуг у різних регіонах;

- дисбаланс «потреба-ресурс»: катастрофічне зростання потреби у психологічному супроводі не відповідає наявній кількості фахівців, їхній спеціалізованій підготовці та часовим ресурсам. Це вимагає розробки ефективного, економічного та мультирівневого алгоритму, здатного охопити значні контингенти;

- необхідність мультипрофесійної взаємодії: ефективна допомога вимагає чіткої координації між психологами, педагогами, соціальними працівниками та батьками.

3. Теоретико-методологічний вимір: синтез і адаптація. Сьогодення освітнього середовища загострюється багатьма детермінантами:

- відсутність національного кризового стандарту: в Україні відсутній єдиний, емпірично обґрунтований методологічний алгоритм, який би інтегрував найкращі світові практики (наприклад, травмоінформований підхід, TF-CBT, IASC MHPSS Pyramid) та адаптація їх до конкретних культурних, інфраструктурних та правових реалій воєнного часу в українській освіті;

- потреба у валідазації моделей: існуючі зарубіжні моделі (що базуються на досвіді інших конфліктів) потребують наукової адаптації та емпіричної перевірки ефективності саме в умовах повномасштабної, високотехнологічної та тривалої війни з її унікальними стресовими факторами;

- перехід від реагування до превенції: розробка алгоритму, який зміщує фокус з посттравматичного лікування на превентивну підтримку стійкості. Такий алгоритм повинен надати психологам чіткі інструменти для раннього виявлення ризиків і формування психологічної гнучкості.

Аналітичний огляд існуючих практик психологічного супроводу особистості в кризових та невизначено складних умовах життєдіяльності *методологічний алгоритм в досвіді українських фахівців часто розуміється як багаторівнева модель втручання за наступними етапами.*

1. *Діагностично-прогностичний етап* (ідентифікація потреб та ризиків).

Змістом цього етапу є збір інформації про поточний стан, ресурси та ризики всіх цільових груп, визначення пріоритетних напрямків роботи. Завдання: застосування швидких, стандартизованих методів (наприклад, «Барометр Емоцій» для учнів; опитувальники на вигорання для педагогів; використання проєктивних, клінічних або напівструктурованих інтерв'ю для індивідуальних випадків; оцінка ймовірності розвитку негативних станів (наприклад, вторинної травматизації, дезадаптації) на основі отриманих даних. Результат етапу: складання «Профілю потреб» для кожної групи (учні, педагоги, батьки) та індивідуальних планів супроводу для осіб з високими ризиками.

2. *Превентивно-освітній етап* (психоедукація, навчання навичок саморегуляції): створення психологічного імунітету та підвищення обізнаності; робота на випередження криз. Завдання: надання інформації про нормовані реакції на стрес, механізми травми та способи її подолання (наприклад, вебінари для батьків); тренінги з управління стресом, дихальних вправ, заземлення (наприклад, для учнів та педагогів); навчання технік самопомоги та пошуку внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Результат етапу: підвищення психологічної компетентності та оснащення цільових груп практичними інструментами для самостійної підтримки. Це є основа для травмоінформованого середовища.

3. *Корекційно-реабілітаційний етап* (індивідуальна та групова терапія): пряме втручання для подолання вже сформованих проблем, наслідків травми, вигорання та дезадаптації. Завдання: психологічне консультування та терапія (наприклад, КПТ, EMDR, арт-терапія) для учнів, які демонструють високий рівень тривоги, депресії чи агресії; терапевтичні групи для опрацювання спільних травмівних подій, відновлення соціальних зв'язків (наприклад, супервізійні групи для вчителів); надання невідкладної допомоги у гострих кризових ситуаціях. Результат етапу: корекція негативних станів та відновлення адаптивних механізмів поведінки та емоційного реагування.

4. *Оцінювально-контрольний етап* (моніторинг динаміки): оцінка ефективності проведених втручань та внесення коректив у загальний

алгоритм. Завдання: повторне застосування діагностичних інструментів (порівняння результатів з етапом 1); відстеження змін у поведінці, успішності, емоційному стані цільових груп протягом часу; оцінка, чи досягнуті поставлені цілі (наприклад, чи знизився рівень вигорання у педагогів після супервізій); збір відгуків від учасників (учнів, батьків, вчителів) щодо корисності програм. Результат етапу: рішення про коригування програми супроводу або перехід на новий цикл алгоритму (повернення до етапу 1 для ідентифікації нових або поточних потреб) [2, 3, 5].

Методологічний алгоритм має бути гнучким, багаторівневим і орієнтованим на швидку адаптацію та підтримку ментального здоров'я кожного учасника освітнього процесу.

Пропонується структурувати методологічний алгоритм за трьома основними фазами та чотирма рівнями супроводу.

Фаза 1. Реагування на кризову подію (перша допомога) (таблиця 1.1)

Ця фаза стосується безпосередніх дій під час і одразу після небезпечної події (обстрілу, евакуації).

Таблиця 1.1

| Крок | Діяльність | Відповідальність |
|-------------------------|---|------------------------|
| 1. Безпека | Негайне забезпечення фізичної безпеки (перехід до укриття). Чітке дотримання протоколу безпеки. | Адміністрація, педагог |
| 2. Психологічний «Якір» | Застосування елементів першої психологічної допомоги (ППД): встановлення контакту, забезпечення спокою, орієнтація «тут і зараз». | Педагог (на місці) |
| 3. Інформування | Надання мінімальної, але достовірної інформації про ситуацію. Заборона поширення панічних чуток. | Адміністрація |
| 4. Завершення | Проведення дебрифінгу/руханки після виходу з укриття. Збір інформації про стан учасників. | Педагог, Психолог |

Фаза 2. Стабілізація та адаптація (короткострокова підтримка)

Ця фаза охоплює перші дні/тижні після події або після переміщення/повернення. Змістовно передбачено діагностику потреб:

швидкий скринінг психоемоційного стану учнів та педагогів (групи ризику). визначення освітніх прогалин; створення «безпечного простору»; організаційний крок: забезпечення стабільного доступу до навчання (онлайн/офлайн/змішано); емоційний вплив: впровадження рутинних елементів (однаковий графік, знайомі ритуали на початку уроку) для відновлення відчуття передбачуваності; цілеспрямований супровід: групова робота: проведення занять із розвитку навичок саморегуляції та подолання тривожності; батьки: надання чітких рекомендацій щодо підтримки дитини вдома.

Фаза 3. Відновлення та стійкість (довгострокова стратегія).

Така фаза передбачає тривалу роботу, спрямовану на реінтеграцію, компенсацію втрат та формування психологічної стійкості:

- компенсація освітніх втрат: розробка індивідуальних освітніх траєкторій для дітей, які мали тривалі перерви у навчанні; інтенсивні модулі для надолуження ключових знань;

- формування життєстійкості: інтеграція психосоціальної підтримки в навчальні предмети (наскрізний підхід); проведення тренінгів для учнів та педагогів із розвитку критичного мислення та медіаграмотності для протидії дезінформації; міжвідомча взаємодія: систематичне направлення учасників, які потребують клінічної/спеціалізованої допомоги, до зовнішніх фахівців (психіатри, центри реабілітації тощо) [8, 9].

Алгоритм має забезпечувати диференційований підхід, адаптуючись до потреб кожної групи. **Чотири рівні супроводу (за цільовою групою):**

1. Супровід учнів: безпека, освіта, психоемоційний стан (таблиця 1.2)

Основна мета: забезпечення психологічної безпеки, стабілізація психоемоційного стану та відновлення освітнього процесу.

Таблиця 1.2

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|-----------------------------------|---|--|
| Емоційна регуляція та діагностика | Щоденний швидкий моніторинг стану класу. Впровадження простих | «Барометр Емоцій»: візуальний інструмент (картки, дошка), де учні, не промовляючи, позначають свій |

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|------------------------------|---|---|
| | дихальних та тілесних вправ на початку та/або в середині уроків. | поточний емоційний стан (наприклад, кольором або смайлом). Це дозволяє вчителю адаптувати діяльність (наприклад, відкласти складну тему, якщо більшість дітей у тривозі). |
| Відновлення відчуття безпеки | Чітке проговорювання та відпрацювання алгоритмів дій під час повітряної тривоги. Створення «куточків безпеки» у класах. | Регулярні рольові ігри/тренінги щодо дій у кризовій ситуації. |
| Соціально-емоційне навчання | Включення 5-10-хвилинних елементів розвитку соціальних навичок, емпатії та комунікації у щоденний розклад. | Проведення «Кіл спілкування» для обговорення проблем, вирішення конфліктів та висловлення почуттів. |

2. Супровід педагогічних працівників: професійне вигорання, вторинна травматизація, методичні навички (таблиця 1.3).

Основна мета: зниження професійного вигорання та вторинної травматизації, підвищення методичної компетентності роботи з травмованими дітьми.

Таблиця 1.3

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|---|--|---|
| Профілактика вигорання та травматизації | Надання фасилітованого простору для обговорення складних випадків та емоційних реакцій. | Обов'язкові Супервізійні Групи (1 раз на місяць): професійний супровід від зовнішнього психолога/супервізора. Це не просто «групи підтримки», а цілеспрямована робота над підвищенням якості професійної діяльності та опрацюванням контрпереносу (емоційних реакцій педагога на дитину). |
| Методичний розвиток | Навчання педагогів простим технікам психологічної самопомоги та втручання на уроці (стабілізація, заземлення). | Впровадження «Травмоінформованого підходу» в навчальний процес. Тренінги з розпізнавання ознак травми у дітей та адекватної реакції на них. |
| Нормалізація навантаження | Визнання часу на супервізію та психологічні тренінги частиною | Створення «Паспорта ресурсу вчителя» – індивідуальна карта, що допомагає вчителю відстежувати свій стан та звертатися за допомогою до того, як |

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|-----------------|--|-----------------------|
| | робочого навантаження (оплачувані години). | настане криза. |

3. Супровід батьків: інформування, навички підтримки дитини, відновлення виховного ресурсу (таблиця 1.4)

Основна мета: підвищення компетентності батьків у підтримці дитини в кризових умовах та відновлення їхнього власного виховного ресурсу.

Таблиця 1.4

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|-------------------------------|--|---|
| Інформування та навчання | Регулярне надання перевіреної інформації про психологічні реакції дітей на стрес, вікові особливості. | Тематичні онлайн-зустрічі/ вебінари з психологами: Розгляд актуальних тем, як-от «Відновлення родинних кордонів та правил у хаосі», «Як підтримати підлітка в умовах невизначеності». |
| Відновлення родинного ресурсу | Навчання батьків, як піклуватися про себе, щоб мати ресурс для дитини. Акцент на відновленні сімейних рутин та ритуалів. | Створення «Батьківських груп взаємодопомоги»: групи, де батьки діляться досвідом та надають підтримку одне одному під фасилітацією психолога/соціального працівника. |
| Індивідуальна робота | Консультації батьків, чий діти мають виражені поведінкові або емоційні проблеми. | «Психологічні години» для індивідуальних консультацій, що проводяться шкільним психологом за попереднім записом. |

4. Супровід адміністрації: управління кризовими ситуаціями, організація безпечного освітнього середовища, комунікація з громадою (таблиця 1.5)

Основна мета: забезпечення стабільного управління в умовах кризи, організація безпечного та адаптивного освітнього середовища.

Таблиця 1.5

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|-----------------------|------------------------------------|--|
| Кризове управління та | Систематизація можливих ризиків та | «Матриця Рішень»: документ, що містить перелік типових ризиків |

| Напрямок роботи | Конкретні заходи | Практичний інструмент |
|--|---|--|
| прийняття рішень | розробка покрокових інструкцій для кожного випадку. | (наприклад, відсутність світла/інтернету, тривала тривога, надзвичайна ситуація) та чіткий, покроковий план дій для адміністратора, вчителів і технічного персоналу для забезпечення швидкого, скоординованого реагування. |
| Організація безпечного середовища | Аудит та оптимізація укриттів/сховищ з урахуванням психологічного комфорту (вентиляція, освітлення, зони для занять). | Розробка «Протоколу Психологічної безпеки», який включає правила поведінки в укритті та мінімізацію психологічного дискомфорту. |
| Комунікація з громадою та стейкхолдерами | Розробка чітких, прозорих каналів комунікації з батьками та місцевою владою щодо безпеки та освітнього процесу. | Створення «Комунікаційного протоколу кризи»: Заздалегідь підготовлені шаблони повідомлень для різних кризових сценаріїв, щоб забезпечити єдиний і спокійний тон спілкування. |

*Ефективність впровадження методологічного алгоритму психологічного супроводу в освітньому середовищі оцінюється за комплексом чітких, об'єктивних індикаторів. Ці критерії доцільно поділити на **прогнозувальні** (які вказують на якість впровадження) та **результативні** (які підтверджують досягнення поставлених цілей).*

Прогнозувальні ознаки стосуються систематичності та залученості всіх учасників освітнього процесу на діагностично-прогностичному (Етап 1) та превентивно-освітньому (Етап 2) етапах. Вони є передумовою успіху, оскільки відображають організаційний ресурс та готовність системи до змін: фіксується відсоток охоплення цільових груп необхідними заходами. Наприклад, дієвість алгоритму прогнозується як висока, якщо 100% педагогічного складу залучені до обов'язкових супервізійних груп, а адміністрацією розроблено та регулярно оновлюється «Матриця рішень»; оцінюється стабільність застосування превентивних інструментів. Наприклад, щоденне використання «Барометра емоцій» у початковій ланці або регулярне проведення не менше 4 тематичних

онлайн-вебінарів для батьків протягом навчального часу; наявність і доступність кваліфікованих фахівців (психологів, супервізорів), а також офіційне включення часу на супервізію та психоедукацію до оплачуваного робочого навантаження педагогів [2, 7, 9].

Результативні ознаки є основними вимірами на корекційно-реабілітаційному (Етап 3) та оцінювально-контрольному (Етап 4) етапах. Вони підтверджують, що завдяки втручанням відбулися позитивні зміни, що вимірюються об'єктивними показниками.

Показники психоемоційного благополуччя – це ключовий блок, що відображає основну мету психологічного супроводу: об'єктивне зниження середнього рівня тривожності та стресу серед учнів, що підтверджується повторною стандартизованою діагностикою після втручання; зниження показників емоційного виснаження та деперсоналізації у педагогів (за допомогою таких методик, як MBI), що свідчить про ефективність супервізійної роботи; зменшення кількості гострих кризових звернень до психолога, а також зниження частоти випадків дезадаптивної поведінки та шкільних конфліктів.

Показники адаптації та функціонування – ці критерії пов'язують психоемоційний стан із загальною життєдіяльністю освітнього процесу: стабілізація або помірне зростання середнього балу в учнів, особливо у тих, хто раніше перебував у зоні психологічного ризику; зменшення пропусків занять, пов'язаних із психосоматичними скаргами або емоційним дискомфортом; підвищення самооцінки батьківської ефективності у вирішенні кризових ситуацій, а також відновлення здорових родинних кордонів та рутин, що підтверджується зворотним зв'язком.

Показники управлінської ефективності – стосуються дієвості супроводу адміністрації: скорочення часу, необхідного для прийняття управлінських рішень та початку скоординованих дій під час навчальних тривог чи інших кризових сценаріїв, що є прямим результатом впровадження «Матриці рішень»; підвищення показників психологічної та фізичної безпеки освітнього

середовища, що підтверджується зовнішніми аудитами.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) значно розширює можливості психологічної служби, що значною мірою зробить роботу більш оперативною, доступною та ефективною.

Етап 1: Діагностика та збір даних (таблиця 1.6)

Таблиця 1.6

| Інструмент ІКТ | Застосування | Переваги |
|-------------------------------|--|--|
| Google Forms, | Проведення анонімного анкетування, опитувань, експрес-діагностики серед учнів, батьків, педагогів. | Миттєве зведення результатів, автоматична візуалізація даних (діаграми), збереження анонімності. |
| Електронні журнали/бази даних | Систематизація обліку звернень, ведення електронних карт супроводу, відстеження динаміки. | Швидкий пошук інформації, зручність для міждисциплінарної команди. |

Етап 2: Інтервенція (корекція, розвиток, профілактика) (таблиця 1.7)

Таблиця 1.7

| Інструмент ІКТ | Застосування | Переваги |
|---|---|---|
| Zoom, Google Meet | Проведення індивідуальних онлайн-консультацій, групових тренінгів, вебінарів для батьків. | Доступність для учасників, які не можуть бути присутні очно, економія часу. |
| Створення інтерактивного контенту | Розробка вікторин, інтерактивних вправ для профілактичних занять (наприклад, булінг, профорієнтація). | Підвищення залученості учнів, гейміфікація процесу. |
| Відеоресурси (YouTube, освітні платформи) | Використання тематичних відеороликів, мультфільмів, записів лекцій для ілюстрації та обговорення проблем. | Візуалізація складних тем, доступність якісного контенту. |

Етап 3: Оцінка ефективності та звітність (таблиця 1.8)

| Інструмент ІКТ | Застосування | Переваги |
|----------------|--------------|----------|
|----------------|--------------|----------|

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Excel, спеціалізоване ПЗ | Обробка великих масивів діагностичних даних, розрахунків статистичних показників, порівняння результатів «до» і «після». | Об'єктивність та точність аналізу, можливість побудови прогностичних моделей. |
| PowerPoint, Canva, Prezi | Створення якісних презентацій для звітів перед адміністрацією, педагогічною радою, батьківськими зборами. | Професійна візуалізація результатів та рекомендацій. |

Вище окреслені напрями вважаємо за доцільне доповнити думками про ефективність такого алгоритму саме для психологічної служби освітнього закладу. Цей методологічний алгоритм є не просто послідовністю дій, а потужним інструментом, що забезпечує **системність, прозорість та ефективність** роботи практичного психолога й соціального педагога в закладі освіти. Змістовно алгоритм забезпечує:

- основу для планування роботи: систематизація діяльності - чітка структура для переведення загальних цілей (наприклад, «покращення психологічного клімату») у конкретні, вимірювані завдання (наприклад, «проведення 5 тренінгів для 7-х класів з розвитку емоційного інтелекту»);

- складання річного/місячного плану: кожен етап алгоритму (діагностика, постановка мети, вибір методів, реалізація, оцінка) може стати окремим розділом планування, гарантуючи, що жодна важлива функція служби не буде пропущена;

- розподіл ресурсів: допомагає раціонально визначити, скільки часу, матеріалів та яких спеціалістів необхідно залучити для виконання конкретного завдання чи проєкту.

За принциповими та концептуальними визначеннями методологічний алгоритм може слугувати підґрунтям для самоосвіти та підвищення кваліфікації фахівців психологічної служби в освітньому закладі та команди фахівців, що забезпечують в повній мірі супровід суб'єктів освітньої взаємодії. Наступні позиції слід враховувати в організаційних заходах психологічної служби:

– виявлення «слабких місць»: аналізуючи, на якому етапі алгоритму виникають труднощі (наприклад, складнощі з інтерпретацією діагностичних даних чи вибором корекційних програм), фахівець чітко бачить напрямок для самоосвіти;

– критичний аналіз досвіду: алгоритм слугує «дорожньою картою» для рефлексії; після завершення проєкту можна оцінити, чи були достатньо валідними та надійними обрані інструменти, і чи відповідала реалізація поставленій меті;

– освоєння нових методик: вивчення нових методів роботи (наприклад, арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії) легше інтегрувати у практику, якщо є чітка алгоритмічна рамка для їхнього застосування, реалізації та оцінки ефективності.

Дієвість методологічного алгоритму вважається доведеною, коли його прогностувальні ознаки (систематичність, залученість) забезпечують безперервність циклу супроводу, а результативні ознаки (зниження стресу, підвищення адаптації) підтверджують об'єктивні позитивні зміни у всіх чотирьох цільових групах.

Таким чином, розробка методологічного алгоритму є не просто бажаною, а критично необхідною науково-практичною задачею, спрямованою на забезпечення психологічної безпеки, безперервності освіти та збереження людського капіталу країни в умовах військової агресії.

Прогнозований напрям роботи полягає у стандартизації цього алгоритму, професійному розвитку педагогів як першої лінії підтримки та посиленні механізмів маршрутизації у складних випадках, забезпечуючи перехід від реагування до стійкого та безпечного освітнього середовища.

Проведений аналіз засвідчив, що хоча зарубіжні моделі (MHPSS, Trauma-Informed) надають необхідний концептуальний каркас, вони не містять уніфікованого, покрокового, контекстуально адаптованого протоколу для української освітньої системи, що функціонує в умовах незавершеної військової агресії. Відповідно, актуальною стає задача синтезу, адаптації та

систематизації цих підходів у єдиний методологічний алгоритм.

Література

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35277>
2. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2 (110). С. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-110-2-105-109>
3. Збройна агресія Росії проти України. URL: <https://surl.li/zomven>
4. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Спецвипуск. С. 78–85. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.11>
5. Лукомська С., Кузікова С., Злишков В. Особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1272>
6. Павелків В. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. № 30. С. 483–494. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-30.%p>
7. Павлюк М. М., Дармограй О. О. Соціальна компетентність підлітків як розгортання життєвого потенціалу особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. Т. XI. Вип. 21. С. 309–327. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721771>
8. Палько Т. В., Травіна К. В. Вплив війни на психоемоційний стан підлітків. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»*. 2024. № 8 (42). С. 832–844. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-832-844](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-832-844)
9. Панок В. Г. Теоретико-методологічні питання постковідної соціально-психологічної реабілітації учасників освітнього процесу в умовах війни. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : каталог психотехнологій; тези доповідей : зб. наук. пр. за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Харків, 26–28 жовт. 2023 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 68–69. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10156872>
10. Пасічник О. Вікові особливості учнів 5–6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. № 25. С. 88–102. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-88-102>
11. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 134–148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>
12. Програма підвищення кваліфікації практичних психологів з навчання методикам і технологіям постковідної соціально-психологічної реабілітації учасників освітнього процесу / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 84 с. ISBN 978-617-7118-48-9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743115>
13. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. / Н. О. Гончарова та ін. ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/32608>
14. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с. URL: <https://surl.li/bxixbh>

15. Сингаївська І. В., Федорець С. Б. Підлітковий вік як один із критичних періодів психосексуального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 4 (68). С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-107-114>
16. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. 2018. 200 с. URL: <https://surl.li/cddfbp>
17. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54, № 3. P. 466–475. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3361419/>
18. UNESCO. *Education in emergencies and protracted crises* [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO, n.d. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education>

Розділ 2.
ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ І
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ УЧНІВ
У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учнів молодшої школи

Сьогодні питання психологічної та соціально-педагогічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку набуло особливої актуальності. Збройна агресія спричинила тривалий вплив на психіку дітей таких стресогенних чинників, як постійна загроза життю, обстріли, повітряні тривоги, перебування в укриттях, вимушене переселення, руйнування звичного способу життя, втрати близьких людей, а також інтенсивний потік тривожної інформації [13].

Діти молодшого шкільного віку (6-10 років) є однією з найбільш уразливих вікових груп, оскільки перебувають на етапі інтенсивного психічного, емоційного та соціального розвитку. У цей період формуються базові уявлення про безпеку світу, стабільність, довіру до дорослих, навички емоційної регуляції, способи подолання труднощів. Травматичний досвід, отриманий у цьому віці, може негативно впливати на подальший розвиток особистості, навчальну діяльність і соціальну адаптацію дитини. Емоційні розлади, тривожні стани, страхи, поведінкові порушення, симптоми психічної дезадаптації та посттравматичні реакції можуть мати як короточасні, так і довготривалі наслідки на психічне і фізичне здоров'я дітей. Особливо небезпечним є те, що в саме в молодшому шкільному віці частина цих проявів не завжди має яскраво виражений характер, і може залишатися непоміченою дорослими.

Несвоєчасне виявлення та ігнорування психологічних наслідків стресу і психотравми в молодшому шкільному віці підвищує ризик формування стійких емоційних порушень, хронічної тривожності, проблем поведінки, зниження навчальної мотивації та труднощів у міжособистісній взаємодії, що

в подальшому може трансформуватися у більш складні психічні розлади.

Недостатність системної, професійної допомоги дітям молодшого шкільного віку може призвести до посилення негативних наслідків: хронічної тривожності, проблем у навчанні, соціальній ізоляції, порушень взаємовідносин з однолітками та дорослими, підвищеної вразливості до нових стресових впливів, формуванню посттравматичного, депресивного, тривожного (та інших психічних) розладів у майбутньому.

В умовах повномасштабної війни заклади загальної середньої освіти стають одним із найефективніших майданчиків для організації психологічної та соціально-педагогічної реабілітації дітей. Школа є тим середовищем, де дитина проводить значну частину часу, де вона має доступ до дорослих, які можуть підтримати. Ключовими суб'єктами процесів психологічної та соціально-педагогічної реабілітації в закладах освіти є фахівці психологічної служби (практичні психологи та соціальні педагоги), які мають відповідну фахову освіту й належний рівень професійної компетентності.

Саме в шкільному просторі фахівці психологічної служби, спільно з вчителями, можуть своєчасно виявити стани емоційного неблагополуччя, зміни у поведінці дітей, наявність психологічних втрат, прояви гострих стресових реакцій або ознаки формування симптомів ПТСР, адже педагоги та психологи щодня спостерігають динаміку стану дитини у звичних умовах її діяльності. За дослідженнями О. О. Щербакової, Л. В. Кондрацької середній та високий рівень прояву ознак ПТСР визначено у 13,3 %-31,1 % дітей 1-6 класів (в залежності від регіону проживання: від заходу до сходу країни) [18].

Заклад освіти забезпечує природне соціальне середовище, де відбувається групова взаємодія, відновлення почуття безпеки, формування довірливих стосунків, що є необхідним компонентом реабілітаційного процесу. Заходи психологічної та соціально-педагогічної реабілітації, що інтегровані в освітній процес, створюють умови для «м'якої й ненав'язливої» реабілітації, яка не стигматизує дитину, не виділяє її як «травмовану», а допомагає повертатися до стану емоційної рівноваги через навчання,

взаємодію та розвиток.

Таким чином, психологічна та соціально-педагогічна реабілітація молодших школярів в умовах війни є не лише актуальним, а й стратегічно важливим напрямом діяльності психологічної служби закладів освіти, і потребує визначення науково-обґрунтованих та практично орієнтованих підходів до її реалізації.

Успішність процесу соціально-психологічної реабілітації залежить від багатьох факторів, один з яких – це професійна компетентність педагогічних працівників щодо психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік охоплює період розвитку дитини від початку систематичного навчання до переходу в підлітковий вік і зазвичай триває з 6 до 11 років. Цей віковий етап характеризується інтенсивними змінами у пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій сфері та системі соціальних взаємин дитини. У молодших школярів формуються важливі психічні новоутворення, зокрема довільність психічних процесів, внутрішній план дій, розвиток рефлексії та почуття відповідальності, що забезпечує адаптацію до навчальної діяльності, становлення самостійності й поступове входження у шкільний колектив [2]. Ці новоутворення формують основу для ефективного навчання, розвитку та соціально-психологічної реабілітації дітей, особливо у випадках, коли вони зазнали стресових або травматичних подій.

Провідною діяльністю дітей молодшого шкільного віку стає навчальна діяльність. Дитина поступово переходить від переважання гри до систематичного виконання навчальних завдань, що сприяє розвитку довільності уваги, пам'яті та мислення. Через навчальну діяльність формується здатність планувати та контролювати власні дії, а також оцінювати результати своєї діяльності, що є основою самоконтролю та рефлексії. Динаміка провідної діяльності у молодшому шкільному віці спрямована від рольової гри із елементами учіння – до навчальної діяльності

із елементами гри. При переході від дошкільного віку до молодшого шкільного віку зростає значення гри із досягненням відомого результату (спортивні ігри, інтелектуальні ігри) [15].

Емоційна сфера дітей цього віку характеризується високою чутливістю. Діти активно переживають успіхи та невдачі, реагують на оцінювання дорослих і однолітків, що може проявлятися як радістю, так і тривогою. Формування довільної емоційної регуляції, розвиток співпереживання та усвідомлення власних емоцій є важливим складником соціальної адаптації. Емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку відзначається підвищеною чутливістю до оцінок і реакцій дорослих. Вони прагнуть схвалення з боку вчителів і батьків, що робить дорослих значущими фігурами в їхньому житті. Молодші школярі легко піддаються зовнішнім впливам, їхня емоційна реакція на події є швидкою і водночас нестійкою. Емоції дітей часто залежать від ситуації, що зумовлює часті зміни настрою [3].

Соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку відбувається під час взаємодії з вчителями, батьками та однолітками, де дитина усвідомлює свою роль учня, навчається взаємодіяти в колективі, дотримуватися правил групової діяльності та адаптуватися до вимог, соціальних норм соціуму, що її оточує. У цьому віці активно розвиваються соціальні навички, відбувається адаптація до колективу, формуються перші стійкі дружні зв'язки. Діти починають усвідомлювати соціальні ролі, розуміти правила взаємодії з однолітками та дорослими, що сприяє становленню їхньої самосвідомості та почуття власної значущості [5].

У цей період активно розвиваються когнітивні процеси. У дітей поступово з'являється довільна увага, пам'ять стає свідомою та здатною до накопичення нової інформації. Мислення починає переходити від наочно-образного до словесно-логічного, що дозволяє аналізувати, порівнювати та узагальнювати інформацію. Розвивається уява та творчі здібності, що сприяє не лише навчальній діяльності, а й соціальній адаптації. У процесі взаємодії з дорослими та однолітками формуються моральні уявлення: дитина

усвідомлює поняття «правильно-неправильно», оцінює власну поведінку та дії інших, розвиває почуття відповідальності та колективної взаємодії [2].

Психічні пізнавальні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. В цілому під впливом навчання вони стають більш довільними, продуктивними та стійкими. Сприймання молодших школярів широке і гостре, емоційне. Проте поки що дитині важко сприймати цілеспрямовано і виділяти в об'єктах головне, суттєве. Сприймання поступово стає цілеспрямованим, довільним, підвищується продуктивність зорового і слухового аналізаторів. Також формується здатність спостерігати, що виявляється у здатності молодших школярів, орієнтуючись на мету, помічати та визначати істотні особливості об'єктів спостереження, усвідомлювати взаємозв'язки між ними.

У дітей молодшого шкільного віку добре розвинена образна пам'ять, водночас починає формуватися словесно-логічна пам'ять, від якої залежить успішність засвоєння знань. Відбуваються якісні зміни у розвитку процесів пам'яті. Процес запам'ятовування, який спочатку має механічний характер, поступово стає смисловим. Проте роль механічного запам'ятовування залишається великою, оскільки завдяки йому поповнюється лексичний запас школярів і засвоюється все важке для розуміння. Змінюється співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування у бік зростання ролі довільного. Дитина запам'ятовує саме тому, що вона розуміє матеріал і довільно його закарбовує в пам'яті. Розвиток уяви молодших школярів характеризується поступовим переходом від репродуктивних форм до творчого перероблення уявлень, що сприяє розвитку творчої уяви. Створення нових образів стає більш логічним і послідовним, дитина намагається, щоб вони були максимально схожими на реальні об'єкти, підкорює роботу своєї уяви конкретному задуму. Водночас діти захоплюються створенням образів фантазій, у яких втілюються їх нереалізовані бажання. Ці фантазії можуть існувати у формі фантастичних історій, казок і навіть брехні. Молодший шкільний вік – це сенситивний період для розвитку писемної творчості учнів. Про розвиток інтелекту свідчить

виникнення внутрішнього плану дій. До кінця початкової школи учні навчаються виконувати дії про себе, в розумовому плані. Можуть формулювати подумки відповідь на запитання. Також важливим показником інтелектуального розвитку є розвиток рефлексії на себе – здатність усвідомлювати власні якості, важливі для навчальної діяльності, свої можливості, дії, вчинки, свої бажання та думки, і оцінювати їх як позитивні або негативні [12].

Сучасні діти виростають у щоденному спілкуванні з новим інформаційним середовищем, яке впливає практично на всі складові інтелектуального, соціального та фізичного розвитку. Надмірне захоплення перебуванням у віртуальному інформаційному просторі призводить як до депривації просторового сприймання, так і до уповільнення розвитку загальної здатності до аналізу побаченого та адекватного відображення цього бачення у власній свідомості, що кінець-кінцем може стати причиною недостатності аналітико-синтетичного мислення. Психологи виявили певні особливості когнітивного розвитку сучасних дітей, що занадто захоплюються комп'ютером: зниження об'єму слухової пам'яті; уповільнення розвитку децентрації; погіршення уваги до такого рівня, що окремими спеціалістами навіть вводиться термін «сформований синдром розсіяної уваги»; кліпове (NET) мислення; погіршення аналітико-синтетичного мислення; втрата здатності до сприймання об'ємних текстів; багатозадачність, яка виливається у неможливість зосередитись на якійсь одній роботі; заміна вирішення задачі перебором варіантів; потреба в наочній схематизації навчальних дій [9].

Отже, молодший шкільний вік є періодом інтенсивної психоемоційної та соціальної трансформації, коли дитина адаптується до нових вимог освітнього середовища, розвиває здатність до самостійності у навчанні, усвідомлює соціальні ролі та формує перші стабільні соціальні зв'язки. Ці особливості створюють психологічний фундамент для подальшої реабілітаційної роботи, оскільки саме в цьому віці ефективна соціально-психологічна підтримка може запобігати розвиткові стресових і травматичних

наслідків.

Ознаки стресових реакцій та пережитої психотравми у дітей молодшого шкільного віку

В процесі навчання молодших школярів важливо своєчасно виявляти емоційні та поведінкові труднощі. Діти цього віку чутливі до оцінювання та шкільних вимог, що може проявлятися у підвищеній тривожності, зниженні навчальної мотивації або проблемах поведінки. Рання діагностика таких ознак з боку вчителів, практичних психологів і соціальних педагогів дозволяє своєчасно коригувати навчальні та соціальні умови, запобігаючи формуванню стійких негативних емоційних станів і проблем соціальної адаптації [17].

Один із основних викликів у роботі з молодшими школярами – виявлення стресових і травматичних реакцій на ранній стадії. За таких обставин під час скринінгового дослідження ідентифікують наступні ознаки: психологічний дискомфорт і перебування дитини у негативних емоційних станах; зміна поведінки, соматичні симптоми та зміна навчальної активності [1].

Стресові реакції у дітей молодшого шкільного віку є комплексними, і проявляються не лише у емоційних реакціях, але й через поведінку, фізичні симптоми та труднощі у навчанні, що ускладнює їх розпізнавання без спеціальної уваги з боку дорослих і фахівців психологічної служби. Ознаки стресу, психічного травмування можна побачити через стан підвищеної напруги, в першу чергу тіла, який виникає у відповідь на події, що перевищують адаптаційні можливості дитини. Наявність стресу, пережитого травматичного досвіду у дітей молодшого шкільного віку можна впізнати за наступними основними ознаками [1]:

- тривожність, неспокій, страх без очевидної причини;
- порушення сну, нічні кошмари, труднощі із засинанням;
- регресивна поведінка, плаксивість, надмірна потреба в увазі дорослих;
- зміни апетиту та харчової поведінки;
- зниження концентрації уваги та труднощі у навчанні;

- прояви агресивності, або емоційне відсторонення;
- соматичні скарги (головний біль, біль у животі);
- уникання людей або ситуацій, що нагадують травму;
- повторне відтворення пережитого негативного досвіду у грі чи фантазії.

Зазвичай, ці ознаки можуть мати різні ступені інтенсивності, та поєднуватись в різних комбінаціях в ситуаціях стресу чи травми. Але, навіть поодинокі симптоми, що зберігаються тривалий час, підтверджують наявність потреби у організації та здійсненні системної соціально-психологічної допомоги і реабілітації.

Зазначимо також типові фізіологічні симптоми, які ідентифікують наявність стресових реакцій, пережитого травматичного досвіду: прискорене серцебиття, м'язову напругу, порушення травлення та інші соматичні ознаки, що часто залишаються непоміченими як наслідок емоційного стану [1]. Учням молодших класів, що отримали травматичний досвід, притаманні безсоння, байдужість до навчання та минулих захоплень, страх перед майбутнім, невпевненість у собі, замкнутість, головний біль, проблеми з пам'яттю та концентрацією [7].

Діти молодшого шкільного віку можуть стикатися з різними травматичними подіями, і їхні реакції на них значно відрізняються. Психотравма – це наслідок переживання події, яка надмірно навантажує психіку і порушує внутрішнє відчуття безпеки. Такі події можуть включати прямий або опосередкований досвід загрози життю, фізичного чи емоційного насильства, різку втрату стабільності сім'ї, або хронічне відчуття небезпеки. Деякі діти відносно легко переносять потрясіння, тоді як у інших може розвиватися посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність, депресія або проблеми з поведінкою. ПТСР є одним із серйозних психічних розладів, що супроводжують пережиту травму та послаблюють психічне здоров'я дитини. Згідно з дослідженнями, у дітей молодшого віку проявляються три традиційні групи симптомів ПТСР: повторне переживання події через спогади або нічні

кошмари; прагнення уникати нагадувань про травму, що може проявлятися відстороненістю від сім'ї та друзів або обмеженням у іграх та інших видах діяльності; психологічне перезбудження, яке включає дратівливість, розлади сну, труднощі концентрації уваги, приступи гніву та надмірну реакцію на подразники [19].

Серед особливостей переживання травмивної події дітьми молодшого шкільного віку українські психологи-практики зазначають: почуття самотності, відсутність друзів; одноманітні ігри, що пов'язані з травмивною подією; амбівалентні почуття до дорослих; агресивна поведінка [14].

Такі симптоми впливають не лише на емоційний стан дитини, а й на її навчальну діяльність, соціальну адаптацію та загальний розвиток, тому своєчасне виявлення та організація соціально-психологічної допомоги є критично важливими. Якщо не забезпечити підтримку на ранніх етапах, ПТСР може мати довготривалі наслідки для психічного здоров'я, навчання та соціального розвитку.

Дитяча психіка характеризується підвищеною вразливістю та недостатньою сформованістю механізмів психологічного захисту, що зумовлює швидший розвиток ПТСР у дітей і підлітків та підвищує ризик виникнення тяжких і більш тривалих наслідків порівняно з дорослими. В умовах збройного конфлікту, постійної загрози та хронічного стресу проблема дитячого ПТСР набуває особливої актуальності. Найбільш поширеними ознаками ПТСР серед дітей є проблеми зі здатністю зосереджувати увагу, концентруватися; емоційно несприятливе реагування на спогади про те, що сталося під час війни, агресивна поведінка. Дослідження свідчать, що в дітей, які пережили воєнні дії, спостерігається вищий рівень тривожності, нічних кошмарів, агресивних реакцій або, навпаки, емоційної відстороненості [18].

Розвиток дитини після її травматизації зумовлює порушення інтеграції сенсорної, емоційної та когнітивної інформації, може призводити до формування реактивної лабільності, що, своєю чергою, стає причиною дисфункційних відповідей на стресову ситуацію. Діти після травматизації

можуть мати широкий спектр аномалій розвитку: від затримок розумового розвитку та специфічних розладів розвитку, що створюють проблеми при навчанні, до антисоціальної поведінки з агресією, спрямованою на себе та інших, і потребують психолого-педагогічної підтримки [16].

Використання даних про емоційні та поведінкові реакції дітей молодшого шкільного віку стає підґрунтям для організації системної соціально-психологічної реабілітації здобувачів освіти. Це передбачає систематичне спостереження, психодіагностику, психопрофілактику, впровадження заходів індивідуальної та групової психологічної та соціально-педагогічної реабілітаційної допомоги учням, а також залучення батьків до процесу психоемоційної стабілізації та відновлення/збереження психічного здоров'я дітей

Діти можуть демонструвати зниження концентрації уваги, труднощі з виконанням завдань, зменшення навчальної мотивації, а також затримки у формуванні навичок саморегуляції та співпраці з однолітками. Відсутність своєчасного психологічного супроводу та соціально-педагогічної підтримки може призвести до накопичення емоційної напруги, розвитку тривожності та поведінкових проблем, що надалі збільшує ризик формування стійких психічних розладів і порушень соціальної взаємодії. У системі психологічно-реабілітаційної допомоги дітям молодшого шкільного віку, які пережили травматичні події, важливо застосовувати методи, що сприяють розвитку навичок емоційної регуляції, подоланню тривожності, формуванню адаптивних стратегій поведінки та відновленню соціальної взаємодії у класі. Крім того, доцільно залучати педагогів та батьків до реабілітаційної роботи, створюючи єдину систему підтримки, яка дозволяє зменшити вплив стресу на навчальну діяльність та соціальну адаптацію [4, с. 830].

Своєчасне виявлення та професійно організована система психологічної та соціально-педагогічної реабілітації зменшує ризик формування стійких психічних порушень, сприяє відновленню навчальної мотивації та соціальної активності, а також забезпечує безпечний розвиток дитини у школі та сім'ї.

В. Г. Панок у своїх наукових працях підкреслює, що в умовах складних соціальних та екзистенційних факторів, таких як війна та гострі психотравмуючі ситуації, звичайної психологічної допомоги (авт., яка визначена Положенням про психологічну службу у системі освіти України та професійним стандартом «Практичний психолог в системі освіти») недостатньо – необхідним є цілеспрямований соціально-психологічний супровід і реабілітація. Наразі, психологічні служби у закладах освіти є ключовим механізмом раннього виявлення емоційних, поведінкових та стресових проблем у дітей. Практичні психологи та соціальні педагоги повинні здійснювати комплексний підхід, який включає діагностику, профілактичні заходи та соціально-психологічну реабілітацію, що дозволяє запобігти формуванню стійких психічних розладів та негативно вплинути на навчання й соціальну адаптацію школярів [6].

Психологічна служба має стати не тільки консультативним органом, але й структурованою системою підтримки психічного здоров'я дітей і дорослих у школі, з чітко визначеними формами, методами і технологіями роботи, які забезпечують адаптацію, профілактику та реабілітацію у відповідь на стресові випадки, включно з соціально-психологічною реабілітацією після травматичних подій [20].

Психологічна та соціально-педагогічна реабілітація учнів молодшого шкільного віку передбачає комплексний підхід, спрямований на відновлення емоційного та соціального благополуччя дитини. До її складників належать індивідуальні психологічні інтервенції, які здійснює практичний психолог. Вони включають бесіди, вправи на розвиток емоційної саморегуляції, формування копінг-стратегій, а також використання діагностичних методик для оцінки психоемоційного стану дітей. Групові реабілітаційні заняття та тренінги спрямовані на розвиток соціальних навичок, комунікації, співпраці та взаємопідтримки. Такі заняття можуть включати арт-терапевтичні вправи, ігрові технології та техніки подолання страхів і тривоги, що допомагають дітям краще адаптуватися до колективу та навчального середовища [11].

Психологічний та соціально-педагогічний супровід у школі має починатися з своєчасного розпізнавання перших ознак і подальшого включення дитини у індивідуальну або групову підтримку. На основі виявлених симптомів практичні психологи та соціальні педагоги розробляють план допомоги, що може включати: створення безпечного середовища, роботу з емоційною регуляцією, розвиток адаптивних навичок подолання стресу, залучення сім'ї до підтримки та, за потреби, направлення до фахівців із психічного здоров'я.

Практичні психологи та соціальні педагоги у закладах освіти на основі виявлених ознак розробляють план психологічної та соціально-педагогічної реабілітаційної допомоги, що включає: діагностику стану дитини; роботу з емоційною регуляцією та розвиток адаптивних стратегій; організацію групової або індивідуальної підтримки; залучення сім'ї до підтримки дитини; направлення до фахівців з психічного здоров'я за потреби.

Суттєвим складником соціально-психологічної реабілітації є попереднє вивчення скарг батьків щодо причин звернення за психологічною допомогою. Як свідчить практика, серед звернень переважають скарги на те, що діти стають дратівливими, неспокійними, полохливими, часто плачуть через дрібниці, не хочуть гратись, втрачають цікавість до того, що раніше їм подобалось. Діти можуть проявляти занепокоєння та тривогу, у багатьох спостерігаються напади гніву та роздратування. Вони неспокійні, їм важко зосередитись у школі. У деяких дітей виникають розлади сну. Якщо ж на дитину впливає декілька негативних факторів (крім війни ще сварки у сім'ї, зловживання алкоголем дорослих у родині тощо), то можуть постати ще більш серйозні проблеми. Відсутність допомоги згубно впливає на життя дитини вдома та у школі. А все це може призвести до ускладнень на шляху формування особистості дитини та її гармонійного становлення у дорослому житті [10].

Хоч існує широкий діапазон методів психологічної роботи з дитячою психотравмою, вони не завжди бувають ефективні настільки, щоб досягти

швидких результатів у короткі проміжки часу. Тому, психологи рекомендують застосовувати комплексний психолого-педагогічний підхід, який би поєднував роботу психолога з педагогічними прийомами, що спрямовані на розвиток особистості дітей та пошук і накопичення внутрішніх ресурсів для подолання травматичного досвіду. Також важливим елементом підходу є робота з батьками дітей, оскільки тип виховної взаємодії, наявність/відсутність емоційного контакту, культура вираження емоцій та почуттів, сімейний мікроклімат, власний емоційний стан батьків впливають на перебіг та прояви травматичних переживань та подолання травматичного досвіду у дітей [14].

Такий підхід вимагає побудови технології, метою якої є подолання проявів психотравми у дітей та розвитку внутрішньої опори і стійкості особистості дитини до стресових подій. В таких технологіях роботи з дітьми молодшого шкільного віку можуть бути включені: арт-техніки, вправи на релаксацію, тілесні техніки, ігрові вправи, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, техніки роботи з (інтрузивними) образами, казкотерапія (читання, слухання казок, притч, історій та обговорення), малювання та замальовування, ігри на природі, пікніки на природі, командні квести та творчі завдання.

Технологія соціально-психологічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку на основі посібника «Психологічна абетка» (автори: Д. Д. Романовська, В. Г. Панок, О. А. Дєдов, О. С. Гречко, О. С. Дмитрюк, Р. Т. Ісопеску, М. В. Цимбал) [8]

Технологія, представлена в посібнику «Психологічна абетка для дошкільників», що була розроблена науковцями Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Національної академії наук України спільно з фахівцями Науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Комунального закладу «Інститут післядипломної педагогічної освіти чернівецької області», психологами центрів професійного розвитку чернівецької та Хотинської міської ради,

практичними психологами закладів освіти Чернівецької та Кіцманської громади Чернівецької області, складається з 33 занять, кожне з яких присвячене одній літері українського алфавіту. Понятійний апарат технології «Психологічна абетка» вибудований за алфавітним принципом і охоплює 33 ключові психологічні поняття, важливі для відновлення/збереження психічного здоров'я дитини наступний: *Агресія, Безпека, Воля, Гармонія, Гречність, Дружба, Емоції, Єдність, Жадібність, Звичка, дИскримінація, Ілюзія, Егоїзм, Йога, Конфлікт, Любов, Мислення, Настрій, Особистість, Психологія, Ревнощі, Страх, Темперамент, Увага, Фантазія, Характер, Цінність, Чесність, Шляхетність, Щастя, М'якість (Б), інтерв'ю, Я-образ.* Сукупно ці поняття утворюють логічно цілісну систему, що поєднує емоційні стани, риси характеру, соціальні цінності, когнітивні процеси та навички саморегуляції, забезпечуючи комплексний вплив на емоційний, соціальний і особистісний розвиток дитини та успішну психологічну та соціально-педагогічну реабілітацію.

У межах технології «Психологічна абетка» всі 33 психологічні поняття можуть бути згруповані відповідно до ключових реабілітаційних цілей, що дозволяє використовувати цю систему як цілісну програму соціально-психологічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку:

Перша група понять спрямована на емоційну стабілізацію та зниження психоемоційного напруження. До неї належать такі категорії, як емоції, настрої, страх, ревнощі, агресія, м'якість, гармонія, щастя. Робота з цими поняттями допомагає дитині навчитися розпізнавати власні емоційні стани, приймати їх як нормальну частину внутрішнього життя та поступово формувати навички емоційної регуляції. У реабілітаційному контексті це є особливо важливим для дітей, які пережили стрес або травматичні події, оскільки сприяє зменшенню тривожності та відновленню почуття внутрішньої рівноваги.

Друга група понять орієнтована на формування особистісних ресурсів і життєстійкості. Вона включає волю, мислення, увагу, темперамент, характер,

фантазію, шляхетність, цінність. Ці поняття сприяють усвідомленню дитиною власних можливостей, сильних сторін і внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання труднощів. У межах соціально-психологічної реабілітації вони виконують ресурсну функцію, допомагаючи дитині відновлювати відчуття контролю над ситуацією та віру у власні сили.

Третя група понять пов'язана з розвитком соціальної компетентності та навичок взаємодії. До неї належать дружба, любов, єдність, гнучкість, безпека, конфлікт, дискримінація, жадібність, чесність. Опрацювання цих категорій у груповій роботі сприяє формуванню навичок конструктивного спілкування, співпраці, розв'язання конфліктів та дотримання соціальних норм. Для молодших школярів, які пережили порушення звичних соціальних зв'язків, ця група понять є основою для повторної адаптації до дитячого колективу.

Четверта група понять спрямована на формування самосвідомості та позитивного образу Я. Вона охоплює особистість, психологія, Я-образ, ілюзія, звичка, інтерв'ю. Через роботу з цими поняттями діти поступово вчаться осмислювати власний внутрішній світ, розрізняти реальні переживання й уявлення, усвідомлювати свої потреби та досвід. У реабілітаційній роботі це сприяє формуванню стабільної самооцінки та відчуття особистісної цілісності.

Таким чином, понятійний апарат «Психологічної абетки» утворює багаторівневу систему, у якій кожна група понять відповідає окремому реабілітаційному завданню, а їх послідовне опрацювання забезпечує комплексний вплив на емоційне благополуччя, соціальну адаптацію та особистісний розвиток дітей молодшого шкільного віку.

Хоча початково матеріал було розроблено з орієнтацією на дітей дошкільного віку, його методи та ігрові підходи є цілком доцільними для молодших школярів (6–10 років). Практичні психологи закладів загальної середньої освіти Чернівецької області у 2023–2025 рр. успішно апробували цю технологію, підтвердивши її ефективність у формуванні соціально-психологічної стійкості, позитивних емоційних реакцій та навичок подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку в закладах загальної середньої

освіти. Запропонована технологія також сприяє формуванню психологічно безпечного, і навіть зцілюючого, освітнього середовища. Важливою перевагою застосування цієї технології з молодшими школярами є те, що вони можуть самостійно читати запропоновані у «Психологічній абетці» казки, історії вдома та обговорювати сюжет, героїв з батьками (що і відбувалося в рамках впровадження технології), що значно підсилює позитивний ефект впливу цієї технології.

Основна ідея технології полягає у комплексному впливі на емоційну, когнітивну та соціальну сфери розвитку дітей з метою відновлення. Кожне заняття має структуру, що включає:

- Слово-літера – ключове поняття, пов'язане з психологічним розвитком (наприклад, «Дружба», «Сміливість», «Уява»).

- Пояснення психологічного поняття у доступній для дітей формі, із прикладами із повсякденного життя та соціальної взаємодії.

- Казка або історія, пов'язана з поняттям, яка створює сюжетну ситуацію для емоційного залучення та стимулює розуміння соціальних і моральних аспектів.

- Практичні завдання та ігри, орієнтовані на групову роботу, розвиток співпраці, емоційної регуляції, креативності та навичок вирішення конфліктів.

Кожен розділ має важливу інформацію і для фахівця психологічної служби про зміст поняття, його визначення, складники та ознаки, які зазначено у наукових джерелах та психологічних словниках.

Важливим складником кожного заняття є доступне пояснення психологічного поняття, яке подається через просту мову, життєві приклади та образи, зрозумілі дітям. Поняття не подаються у науковій формі, а «оживляються» через описані ситуації (конфлікт у взаємодії з друзями, страх перед новим, сум за близькими, очікування оцінки дорослого, тощо), які знайомі багатьом. Для молодших школярів така форма пояснення має особливе значення, оскільки: допомагає усвідомлювати власні емоції та стани; знижує тривогу через «називання» переживань; формує початкову емоційну

грамотність; створює відчуття нормальності емоційних реакцій («зі мною все гаразд, так буває»). У контексті реабілітації це дозволяє дитині не витіснити складні переживання, а поступово інтегрувати їх у власний досвід, що є важливою умовою відновлення психоемоційної рівноваги.

Однією з ключових особливостей технології «Психологічна абетка» є системне використання казок, притч, оповідань та ігрових історій як провідного інструменту психологічної та соціально-педагогічної реабілітації дітей. У «Психологічній абетці» представлено 26 казок та 3 притчі (психологічні, педагогічні, виховні, терапевтичні), є також тематичний вірш, оповідання, байка. Казки та історії слугують декільком цілям: вони допомагають дітям переключатися від стресових переживань, освоювати копінг-стратегії (життєві сценарії), формують уявлення про соціальні ролі та етичні моделі поведінки, стимулюють позитивні емоції та підвищують життєстійкість, наповнюють ресурсами. Наприклад, казка про сміливого героя вчить дітей долати страх і діяти у складних ситуаціях, а історія про дружбу – будувати взаємини в колективі та підтримувати однокласників.

В технології застосовуються наступні казки:

- на занятті «А-Агресивність» – казка про «Агресивність, Тривожність і Імпульс», які потрапили в Чарівний лісополіс з господинею Гармонією;
- на занятті «Б-Безпека» казка «Пригоди маленького Міка» про те як мишеня Мік залишив свою домівку і потрапив в небезпечну ситуацію;
- на занятті «В-Воля» казка «Обіцянка» з терапевтичним ефектом про те як хлопчик Кирилко навчився дотримуватися своїх обіцянок;
- на занятті «Г-Гармонія» притча про важливість внутрішньої гармонії, і про її взаємозв'язок із зовнішньою гармонією;
- на занятті «Г-Гречність» читаємо і обговорюємо «Казку про ввічливість» про їжачка, який був ввічливим навіть з рослинами;
- на занятті «Д-Дружба» казка «Квіточки» про те як дівчинка Яринка збирала різні квіти у віночок, і вони перестали сваритися;
- на занятті «Е-Емоції» читаємо і обговорюємо «Казку про емоції» про

те як різні емоції стали жити разом: Сум, Подив, Спокій, Страх, Злість, Заздрість;

- на занятті «Є-Єдність» притча «Батькова наука» про те як братам важливо бути разом;

- на занятті «Ж-Жадібність» казка «Цар і вечірня зоря» про те як жадібність впливає на здоров'я;

- на занятті «З-Звичка» байка «Як стати здоровим» про те, що до здоров'я ведуть дії;

- на занятті «И-дИскримінація» українська народна казка «Гидке каченя» про те як каченя, якого цькували, перетворилось у прекрасного лебедя;

- на занятті «Ж-Жадібність» казка «Цар і вечірня зоря» про те як жадібність впливає на здоров'я;

- на занятті «І-Ілюзія» проводимо оптичний квест;

- на занятті «Е-Егоїзм» аудіоказка «Те, що повертається» про добро та силу взаємності;

- на занятті «Й-Йога» казка «Поза дерева» про те я дерево навчило хлопчика секретним знанням я мати сили допомагати іншим;

- на занятті «К-Конфлікт» казка «Співдружність» про те як спочатку посварились, а потім помирились частини людського тіла;

- на занятті «Л-Любов» казка «Фея любові» про те як фея любові змінила стосунки в сім'ї хлопчика Льоні;

- на занятті «М-Мислення» казка «Про професора Мислення й лютого дракона» про те як Мислення завдяки мисленню переміг дракона.

- на занятті «Н-Настрій» казка «Сонячний настрій» про те як даруючи радість іншим, ми самі стаємо щасливими;

- на занятті «О-Особистість» казка «Олівці» про те як в невеликій коробці жили дружно 6 олівців, не зважаючи на те, що вони були різними;

- на занятті «П-Психологія» казка «Наука про звичайнісінькі дива» про те як дівчинка Юля дізналась про Королівство внутрішнього світу;

- на занятті «Р-Ревнощі» казка «Маленький гном» про гнома Шарлі та його маленьку сестричку Лялю;
- на занятті «С-Страх» казка «Про тигреня Аву» про те як Ава подолав свій страх, і побачив світ;
- на занятті «Т-Темперамент» казка «Чотири лицарі» про те як 4-ри лицарі (Холерик, Сангвінік, Флегматик, Меланхолік) по-різному діяли, щоб зустрітися з принцесою;
- на занятті «У-Увага» казка Казка про Їжака, який хотів, щоб на нього звертали, і лише згодом зрозумів, що «добре, коли на тебе звертають увагу за щось гарне»;
- на занятті «Ф-Фантазія» казка «Фея Фантазія» про те як майстру, що виготовляв іграшки для дітей, допомагала Фея Фантазія;
- на занятті «Х-Характер» казка про дерева-характери, що росли в чарівному лісі, які були різними як і люди;
- на занятті «Ц-Цінність» притча про батька, сина й онука про сімейні цінності;
- на занятті «Ч-Чесність» казка «Як Іванко навчився правду казати» завдяки домовику Правдолюбу;
- на занятті «Ч-Чесність» казка «Як Іванко навчився правду казати» завдяки домовику Правдолюбу;
- на занятті «Ш-Шляхетність» оповідання «Яблуко в осінньому саду» про близнят Олю і Ніну, які знайшли яблуко і зрозуміли як його поділити;
- на занятті «Щ-Щастя» казка про щастя, про те як дівчинка зрозуміла, що у кожного своє щастя;
- на занятті «Б-М'якість» вірш «Будинок із дзвінком» про формування позитивних рис характеру;
- а занятті «Ю-інтерв'ю» казка «Моє успішне інтерв'ю» про хлопчика Сашка, який боявся розказувати вірш;
- на занятті «Я-Я-образ» казка «Чарівні люстерка» про дівчинку Каріну і три чарівні люстерка, в яких вона відображалася по-різному аж поки не

пізнала себе.

Казковий і наративний матеріал, представлений у заняттях, не є випадковим, а виконує чітку терапевтичну, розвивальну та відновлювальну функцію. Усі застосовувані у реабілітаційному процесі казки та історії, можна згрупувати за основними реабілітаційними цілями, що забезпечує цілісність технології та її ефективність у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

До першої групи належать казки та історії, спрямовані на зниження емоційної напруги (психоемоційної стабілізації), подолання страху, тривожності, агресивних імпульсів і відновлення базового почуття безпеки. Це, зокрема, казка про Агресивність, Тривожність і Імпульс у Чарівному лісополісі, «Пригоди маленького Міка», «Про тигреня Аву», «Сонячний настрій», «Моє успішне інтерв'ю», а також оптичний квест, що використовується на занятті «Ілюзія».

Ефективність цих матеріалів у реабілітаційній роботі полягає в тому, що вони дозволяють дитині опосередковано прожити складні емоційні стани через образи персонажів, не переживаючи повторної травматизації. Казковий сюжет створює безпечну психологічну дистанцію, завдяки якій дитина може говорити про страх, небезпеку, тривогу та невпевненість, поступово усвідомлюючи власні переживання. Для молодших школярів це особливо важливо, оскільки їхні можливості вербалізації емоцій ще формуються, а образне мислення залишається провідним.

Друга група об'єднує казки, спрямовані на формування здатності розпізнавати, називати та регулювати власні емоції (розвиток емоційної компетентності та саморегуляції), а також приймати емоційні стани інших людей. До цієї групи належать «Казка про емоції», «Фея любові», «Маленький гном», «Казка про щастя», «Чарівні люстерка».

У процесі психологічної та соціально-педагогічної реабілітації ці тексти виконують надзвичайно важливу функцію, оскільки допомагають дитині усвідомити, що всі емоції є природними й мають право на існування. Через сюжетні приклади діти навчаються розуміти причини власних переживань,

знаходити способи їхнього екологічного вираження та поступово опанувати навички емоційної саморегуляції. Це сприяє зниженню внутрішньої напруги, формуванню емоційної стійкості та відновленню психологічної рівноваги.

Третю групу становлять казки та притчі, орієнтовані на розвиток соціальної компетентності, відновлення міжособистісних зв'язків, формування навичок взаємодії, співпраці та прийняття інших. До неї належать «Квіточки», «Батькова наука», «Співдружність», «Олівці», притча про батька, сина й онука, а також оповідання «Яблуко в осінньому саду». У реабілітаційній роботі ці матеріали особливо цінні для дітей, які пережили соціальну ізоляцію, вимушене переміщення або втрату звичних соціальних зв'язків. Казкові сюжети допомагають відновлювати довіру до інших, формують уявлення про дружбу, взаємопідтримку, єдність та спільну відповідальність. Через обговорення поведінки персонажів діти вчаться розуміти соціальні ролі, правила взаємодії та власну значущість у групі.

До четвертої групи належать казки, що спрямовані на розвиток внутрішніх ресурсів дитини, її здатності долати труднощі та адаптуватися до змін (життєстійкості). Це казки «Обіцянка», «Про професора Мислення й лютого дракона», «Фея Фантазія», казка про дерева-характери та «Поza дерева». У контексті соціально-психологічної реабілітації ці тексти сприяють формуванню життєстійкості, впевненості у власних силах, розвитку мислення та творчості. Вони демонструють дитині, що труднощі можна долати різними способами, а внутрішні якості – мислення, фантазія, наполегливість, характер – є важливими ресурсами для подолання стресу. Саме ці навички лежать в основі довготривалої психологічної адаптації.

Окрему групу становлять казки та вірші, спрямовані на формування моральних цінностей і позитивних рис характеру, зокрема «Як Іванко навчився правду казати», «Цар і вечірня зоря», вірш «Будинок із дзвінком». Для дітей молодшого шкільного віку, які перебувають у процесі реабілітації, відновлення моральних орієнтирів має особливе значення. Такі тексти допомагають осмислити поняття чесності, шляхетності, м'якості,

відповідальності за власні вчинки. Вони сприяють формуванню внутрішньої опори, що є необхідною умовою психологічного благополуччя та соціальної адаптації.

Кожне заняття також містить практичний блок, орієнтований на активну участь дітей. Практичні завдання мають ігровий характер та адаптовані для роботи в групі, що особливо важливо для шкільного середовища. Серед типових ігрових форм роботи: рухливі та рольові ігри; вправи на розпізнавання й вираження емоцій; творчі завдання (малювання, складання історій, символічні образи); групові обговорення з простими запитаннями; вправи на розвиток самоконтролю. Кожна гра чи завдання обирається так, щоб відповідати психоемоційному стану дітей і допомагати їм усвідомлювати власні почуття та емоції. Наприклад, гра «Передай емоцію» розвиває усвідомленість власних емоцій і навички їх регуляції, а творча вправа «Моя сміливість» – формує впевненість та внутрішні ресурси для подолання труднощів. У реабілітаційному контексті ігрова форма психологічної та соціально-педагогічної допомоги дозволяє дітям проживати досвід без прямої вербалізації травми, що є особливо важливим для молодшого шкільного віку.

Практична частина технології «Психологічна абетка» є системно вибудованою та спрямованою на активне залучення дітей до безпечної, ігрової та емоційно підтримувальної діяльності. Вправи й ігрові методи, що використовуються в кожному занятті, виконують реабілітаційну функцію, оскільки дозволяють дитині проживати досвід подолання труднощів, відновлювати почуття контролю, формувати навички саморегуляції та соціальної взаємодії.

В технології представлено *ігрові вправи для зниження емоційної напруги та стабілізації психоемоційного стану*. Зокрема, ефективною є вправа «Дихання чарівного дерева», під час якої діти уявляють себе деревом з міцним корінням, повільно виконують глибоке дихання та відчувають опору. Ця вправа допомагає відновити відчуття безпеки та заспокоїти нервову систему. Вправа «Мішечок емоцій» використовується для символічного

«вивантаження» напруження: діти уявно або за допомогою малюнків складають у мішечок свої страхи, тривоги чи злість, а потім «відпускають» їх. Такий підхід є особливо ефективним для молодших школярів, яким складно вербалізувати складні емоційні стани.

Формування здатності розпізнавати та називати власні емоції є важливою умовою реабілітації. Для цього застосовуються ігрові методи «Кольори настрою» та «Емоційний світлофор», де діти через колір або символ визначають свій емоційний стан і вчаться усвідомлювати його зміни. Вправа «Термометр емоцій» дозволяє дітям оцінити інтенсивність переживань і зрозуміти, що емоції можуть бути різними за силою, а не лише «хорошими» чи «поганими». Це сприяє розвитку емоційної гнучкості та зниженню імпульсивних реакцій.

Соціально-педагогічна реабілітація передбачає *відновлення навичок співпраці, довіри та прийняття інших*. У цьому контексті широко використовуються групові вправи, такі як «Павутинка дружби», де діти передають клубок ниток, називаючи позитивні якості одне одного, формуючи відчуття єдності та приналежності до групи. Вправа «Міст порозуміння» спрямована на навчання дітей знаходити компроміси: у формі рольової гри учасники вчаться домовлятися, слухати одне одного та приймати різні точки зору. Це особливо важливо для дітей, які пережили конфлікти або соціальну ізоляцію.

Для *формування особистісних ресурсів та віри у власні сили* використовуються вправи «Мій ресурсний рюкзачок» та «Чарівні помічники». Діти символічно «збирають» свої сильні сторони, уміння та підтримувальні образи, що допомагає їм усвідомити наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів для подолання труднощів. Ефективною є також вправа «Карта мого шляху», у якій дитина в ігровій формі позначає перешкоди та способи їх подолання. Це сприяє розвитку навичок планування, підвищенню самооцінки та формуванню життєстійких стратегій поведінки.

Творчі методи, що дозволяють дитині безпечно виразити емоції та

переживання займають особливе місце у технології. До таких належать вправи «Малюємо свій настрій», «Мій безпечний світ», «Казковий герой-помічник». Малювання, ліплення або створення аплікацій сприяє зниженню внутрішнього напруження та розвитку уяви. Вправа «Продовж казку» дозволяє дитині змінювати сюжет історії, пропонувати власні варіанти завершення та знаходити конструктивні способи виходу зі складних ситуацій. Це є важливим інструментом формування копінг-стратегій.

Таким чином, технологія «Психологічна абетка» створює систему послідовних занять, що комплексно підтримують емоційне благополуччя, розвиток соціальних навичок та когнітивних процесів молодших школярів. Вона забезпечує структуровану, безпечну і водночас ігрову форму роботи, яку можуть ефективно реалізувати практичні психологи та соціальні педагоги в освітніх закладах.

Запропонована технологія побудована за принципом поступового розширення психологічного досвіду дитини – від елементарного розпізнавання емоцій і станів до формування складніших соціальних умінь, навичок саморегуляції та життєстійкості. Кожне з 33 занять знайомить дитину з психологічними поняттями, яке має значення не тільки для відновлення емоційного благополуччя, але й для соціальної адаптації дитини. Казки та історії, представлені в технології, утворюють цілісну систему реабілітаційного впливу, що охоплює емоційну, соціальну, особистісну та ціннісну сфери розвитку дитини. Їх групування за реабілітаційними цілями дозволяє працівникам психологічної служби усвідомлено добирати й адаптувати матеріал відповідно до потреб конкретної групи дітей молодшого шкільного віку, забезпечуючи ефективну соціально-психологічну та соціально-педагогічну реабілітацію в умовах закладів освіти.

Застосування ігрових вправ і методів у межах технології «Психологічна абетка» забезпечує м'який і ненасильницький вплив на психіку дитини. Гра виступає провідним механізмом психологічного відновлення, оскільки дозволяє дитині діяти активно, отримувати позитивний емоційний досвід та

поступово інтегрувати нові навички у повсякденне життя. Саме через гру відбувається формування життєстійкості, підвищення психологічного благополуччя та успішна соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку.

Застосування інструментів технології «Психологічна абетка» практичними психологами представлена у методичних кейсах соціально-психологічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку, які були укладені і апробовані у 2025 році (додається за загальною редакцією Д. Д. Романовської).

Методичні кейси соціально-психологічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку

1. Методичний кейс соціально-психологічної реабілітації

Гладчук Людмила Михайлівна,
практичний психолог Берегометського ліцею №3
Берегометської міської ради Чернівецької області

Запит. Звернення з питань підвищеної тривожності учня 2 класу під час вимушеного переселення особи з окупованої території. Запит від батьків про психологічний супровід дитини в період адаптації після зміни місця проживання.

Мета роботи: зниження рівня тривожності, розвиток стресостійкості, та створення у дитини позитивного уявлення про школу, допомога в адаптації.

Орієнтовний план соціально-психологічної реабілітації: Психологічний супровід запланований на 3 місяці. План включає в себе: діагностична робота з визначення рівня тривожності, стресостійкості дитини; дослідження міжособистісної взаємодії з однолітками; консультативна частина (індивідуальні консультації для батьків та вчителів); корекційна частина (індивідуальна та групова) частота зустрічей двічі на тиждень.

Для діагностичного обстеження були використані наступні методики:

- Тест на визначення рівня шкільної тривожності Філіпса;
- Проективний тест «Будиночки» розроблений О. А. Ореховою.

Діагностика емоційного ставлення дитини до школи;

- Методика «Вибір у дії» (самооцінка учня);
- SCARED – Опитувальник для вивчення рівня тривожності дитини (самооцінка дитини і оцінка стану дитину батьками);
- Діагностика ПТСР (посттравматичного стресового розладу) у дітей. RI-5-BF – Дитячий та підлітковий Індекс реакцій Посттравматичного стресового розладу для DSM-5.

Для корекційної роботи з подоланням тривожності та відновлення психоемоційного стану були використані такі техніки:

- Техніка «Кольорове дихання»;
- Вправа «Заземлення»;
- Техніка «Розширення»;
- Техніка роботи з емоціями «7 - П»;
- Дихальна техніка «Квадрат»;
- Техніка «Обійми метелика»;
- Техніка «Контейнер».

Дані техніки були використані з «Аптечки психологічної самодопомоги: Ти як?» та посібника «Психологічна допомога в закладах освіти: ефективні методики та практики» (авт. колектив: Д. Д. Романовська, Л. І. Боднар та інші).

По завершенню корекційного етапу роботи була проведена повторна діагностика, з вище поданих методик, для виявлення результативності виконаної роботи. З власного досвіду переконалася в тому, що ці техніки є дієвими та легкими у використанні. Діти із великим задоволеннями йдуть на контакт та швидко включаються у роботу. Раджу їх використовувати, як в індивідуальній та в груповій роботі.

Під час проведення першого заняття учень був сильно схвилюваний та замкнутий, не бажав проявляти жодні емоції. Заняття розпочалося з вправи «Привітання», яка слугувала поштовхом для створення атмосфери довіри, зняття емоційного напруження. Друга вправа була спрямована на знайомство

та зближення, де учень і психолог розповідали про себе по черзі та слухали один одного. Третя вправа була спрямована на ознайомлення з різними емоціями та почуттями, визначали яка емоція найчастіше проявляється у дитини, обговорювали кожен емоцію. З виконанням кожної вправи дитина ставала все більш відкритою та розслабленою. Наступна вправа, яка застосовувалась в системі соціально-психологічного відновлення була техніка «Кольорове дихання», за допомогою якої дитина навчилася стабілізувати свій стан в моменти тривожності та стресу. В комплексній реабілітації використовувалася арт-техніка «Малюємо свої емоції».

На завершальному етапі, під час рефлексії, учень поділився своїми враженнями від нашого психологічного заняття, про страх який був на початку. І наостанок була використана вправа для прощання «Подаруй посмішку», де дитина настільки відкрилася, що обняла психолога та поцілував.

На останньому 12 занятті учень був спокійний та демонстрував навички керування певними емоціями, також він став більш впевнений, і сказав, що знає, що батьки його люблять і готові приймати таким, який він є, бо ми всі різні, але рівні маємо права (на одному з занять ми читали і обговорювали казку «Олівці» (тема «О-Особистість») з «Психологічної абетки для дошкільників»). Проведені методики, техніки та вправи були корисними, адже у кінцевому результаті вдалося досягти поставленої мети.

2. Методичний кейс соціально-психологічної реабілітації

Дарій Анна Василівна, практичний психолог
Берегометської гімназії
Берегометської ТГ Чернівецької області

Запит від мами: психологічна підтримка учениці 3 класу (умовне ім'я Ірина) з метою подолання страху перед собаками та формування емоційної стійкості. Дитина емоційно реагує на страх перед собаками.

Мета соціально-психологічної реабілітації: відновити здатність до

навчання, сприяти емоційному розвитку дитини шляхом зниження тривожності, подолання страху перед собаками та формування навичок емоційної саморегуляції.

Кількість зустрічей – 10

Методики, техніки, вправи: в заняттях були впроваджені вправи з програми підвищення кваліфікації практичних психологів з навчанням методикам і технологіям постковідної соціально-психологічної реабілітації учасників освітнього процесу (автори: В. Г. Панок (керівник), Д. Д. Романовська, І. І. Ткачук, В. В. Предко, Р. А. Мороз, Т. Д. Каменщук, Г. В. Якимчук) – «Обійми метелика», «Дерево», Техніка стабілізації «4 стихії», «Усмішка Будди» «Квадрат», « Каракулі» та вправи з методичного посібника «Психологічна абетка для дошкільників», видавництво «Ранок» Д. Д. Романовська, В. Г. Панок, О. С. Дмитрюк, О. А. Дєдов, Р. І. Гречко, Р. Т. Ісопеску. З психологічної абетки використовували казки «Про тигреня «Аву», «Емоції», а також вправи «Асоціації» та «Красиве ім'я».

Всі ці вправи ефективно допомагають стабілізувати психоемоційний стан та сприяють подоланню страху дитиною. Вправи подані в ігровій формі, і дитина легко розуміє їх, і з інтересом виконує. Наприклад, якщо використовувати казкотерапію, то казка допомагає дитині говорити про свій страх не прямо, а опосередковано, через образи персонажів і сюжети, а також допомагає формувати нові моделі поведінки, не зустрічаючи опору (дитина допомагає «герою», і вчиться сама долати страхи).

Опис одного заняття: З дитиною було проведено індивідуальне заняття. Напередодні заняття, з мамою дитини, було надано інформацію про мету, заняття та цілі.

Мета даного заняття: створити безпечну атмосферу; встановити контакт з дитиною; дати зрозуміти, що її страх – це нормально; почати ненав'язливе обговорення теми собак.

Заняття проходило у дитини вдома, тому що дівчинці було комфортно знаходитися в своєму домі і не потрібно витрачати час на адаптацію до нового

приміщення.

Ми почали з вправи «Красиве ім'я». Я попросила Іринку розповісти історію свого імені або сказати, чому її так назвали. Дитина сказала: «Бо бабуся так захотіла. А ще я колись чула, що Ірина означає мир». Додаткове завдання – створити «герб свого імені» (малюнок з рисами, які вона хоче мати). Іринка намалювала сонце і квітку, пояснивши: «Я добра і можу когось заспокоїти».

Дівчинка розслабилася, усміхалася, охоче говорила.

Техніка «Обійми метелика». Я запропонувала техніку як «чарівний обійм для себе». Іринка повторювала рухи, на початку сміялася, казала: «Дивно трохи», але за 1-2 хвилини зосередилася, стала дихати глибше, напруга у тілі зменшилася, постава вирівнялась, дитина стала спокійнішою. Сказала: «Воно заспокоює, ніби хтось гладить».

Вправа «Квадрат». Малюємо квадрат і пояснюю: вдих – по одній стороні, затримка – по іншій тощо. Іринка виконувала вправу під рахунок, потім самотійно. Трохи плуталась у першому циклі, але потім уважно спостерігала за диханням. Сказала: «Коли рахую – думаю не про собак». Вдалось перемкнути увагу з тривожного на контрольоване.

Вправа «Дерево». Було запропоновано стати, уявити себе деревом – міцним, з корінням у землі. Іринка описувала своє дерево: «Я – липа, у мене міцний стовбур і велике листя, я гарно пахну». Додали рух – повільне розгойдування, мов у вітрі. Дитина залучилась тілом, тримала рівновагу, зосереджувалась на собі. Після вправи сказала: «Тепер я міцна, як справжнє дерево».

Вправа «Асоціації» було продемонстровано нейтральні картинки (тварини, пейзажі, діти, собаки). Іринка реагувала спокійно на все, крім зображення великої чорної собаки – обличчя напружилось, сказала: «Цей злий. Його очі як неприємні». Інша – маленький песик у пледі – викликав усмішку: «Цей схожий на мого плюшевого». Було виявлено тригер (великий пес), є позитивна асоціація з малим, захищеним образом.

Казка «Тигреня Ава». Було запропоновано читання казки про тигреня, яке боялось гавкоту собак, але вчилосся дихати, ховатися в уявний панцир і уявляти себе великим тигром. Іринка слухала уважно, потім сказала: «Я – як Ава. Мене теж лякає звук, але я можу сховатись у свій панцир і дихати квадратом». Запропонувала наступного разу «намалювати тигра і його панцир».

У дитини високий рівень ідентифікації з героєм, прийняття технік через казковий сюжет. Казкове мислення активізовано; техніки засвоєні і вже асоціюються з безпекою.

Дівчинка охоче брала участь, змогла перейти з тривоги до заспокоєння через тіло та уяву. З'явився внутрішній образ сили та стабільності (дерево, герб імені та казкового персонажа). Встановлено базовий контакт і довіра, дитина виявляє відкритість. Зафіксовано образи страху, з якими далі працюватимемо(великий чорний пес).

3 Методичний кейс соціально-психологічної реабілітації

Кодіца Дойна Михайлівна,
практичний психолог Мамалигівського ліцею
Дністровського району Чернівецької області

Запит на роботу: дівчинка 8 років. Однокласниця на перерві показала відеоролик в «тік ток» де була страшна лялька і додала що вона (лялька) живе у дітей вдома в шафі. Дівчинка боялася знаходитись наодинці в своїй кімнаті. Не хотіла вимикати світло перед тим як заснути.

Проведена робота: 6 зустрічей з дівчинкою, дві консультації з мамою.

Мета проведення психологічної та соціально-педагогічної реабілітації: навчити усвідомлювати свої почуття та безпечно їх проявляти в ситуаціях «нормальні реакції на ненормальні події», оцінювати і керувати страхом, змінити ставлення до страху, посилити відчуття сили та відновлення в тілі, стабілізаційні вправи для зняття тілесного та емоційного напруження.

Методики, техніки, вправи: на заняттях були застосовані вправи з:

1. навчально-методичного посібнику «Безпечний простір : корекційно-

розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів»: «Нормальні реакції на ненормальні події», гра «Мішечок боюсиків», «Чарівний магазин», «Закінчи фразу», вправи «Крила метелика»;

2. практично-методичного посібника «Психологічна абетка для дошкільників»: вправи «Асоціації», «Повітряна кулька», «Арт-терапевтичне завдання «Намалюй свій страх» та казка «Амулет для хоробрості».

Заняття пройшли в доброзичливій атмосфері. Дитина малювала страхи (різні фізіономії, ляльки тощо). Потім ці малюнки рвала на маленькі клаптики, ховала в кабінеті в басейні з кульками, викидала у смітник. На останньому малюнку вона намалювала страх у шафі і заклеїла його квітами.

Оскільки страх у дитини був пов'язаний з тим, що він може знаходитися у неї в кімнаті, в шафі, то було і завдання для батьків перед сном прочитати дитині казку «Амулет для хоробрості». Щоб результат після прочитання казки був помітним, завданням було виготовити «амулет хоробрості».

Останнє заняття було присвячено виготовленню ще одного амулету для захисту від страшилок.

4. Методичний кейс соціально-психологічної реабілітації

Сирбу Маріна Калинівна,
практичний психолог Ванчиківецького ліцею
Ванчиківецької сільської ради Чернівецької області

Запит від мами: Мама звернулася з приводу труднощів адаптації хлопчика 7 років, труднощів у навчанні. Хлопчик відмовляється працювати без мами, нервує, плаче. У ході розмови з'ясувалося, що у дитини є періодичні прояви істерики, які з'явилися з початком репетицій до першого вересня.

У процесі первинної консультації проведено бесіду з хлопчиком і мамою. Хлопчик – єдина дитина в сім'ї. Тато до виховання майже не залучений. На малюнку «Моя сім'я» хлопчик намалював лише маму (першою) і себе. У процесі спільного малювання (мама і хлопчик) керував мамою, вказував їй, де намалювати. Загалом дитина комунікабельна, з сильною нервовою системою,

адекватною самооцінкою. Стосунки з мамою теплі.

Кількість зустрічей – 7.

Методики, техніки, вправи: в заняттях були впроваджені вправи з:

- методичного посібника «Психологічна абетка для дошкільників»: вправа «Я є, я буду», казка «Пригоди маленького Міка», притча «Батькова наука»;

- вправи з програми розвитку емоційного інтелекту SMUHA від фонду United Help Ukraine (автор В. В. Назаревич): «Яка емоція», «Мімічна гімнастика», «Мій космос емоцій».

- Практики соціально-психологічної реабілітації з програми підвищення кваліфікації практичних психологів з навчання методикам і технологіям постковідної соціально-психологічної реабілітації учасників освітнього процесу (В. Г. Панок, Д. Д. Романовська та інші): «Скинь напругу в тілі», «Безпечне місце», вправи з контрольованим диханням.

Підсумок: заняття пройшли успішно. Наразі також надано мамі емоційну підтримку, а також рекомендації стосовно залучення до виховання тата та вирішення проблем стосунків у сім'ї, а також зняття емоційної напруги у дитини. Рекомендовано систематизувати вимоги до дитини, щоб протистояти дитячим маніпуляціям.

5. Методичний кейс соціально-психологічної реабілітації

Стефанчук Юлія Валентинівна,
практичний психолог
Веренчанського ОЗЗСО І-ІІІ ст. ім. Ірини Вільде
Веренчанської сільської ради Чернівецької області

Запит від мами: син (9 років) проявляє агресивну поведінку в школі: часто б'ється, конфліктує з однокласниками. Він росте без батька, з яким мати розлучилася через домашнє насильство, коли хлопчик був ще маленьким. Зараз йому важко контролювати емоції, він часто збуджений, не реагує на зауваження. Прошу про психологічну підтримку для дитини, щоб допомогти йому впоратися з внутрішніми переживаннями, навчитися виражати емоції без

агресії та адаптуватися в колективі.

Мета та завдання проведення соціально-психологічної реабілітації: формування навичок емоційної регуляції – навчити дитину розпізнавати, виражати та контролювати свої емоції в прийнятний спосіб; Зниження рівня агресії – допомогти знайти безпечні способи вираження злості та гніву; Опрацювання психологічної травми – м'яко та поступово опрацювати пережитий досвід насильства в сім'ї; Покращення соціальних навичок – розвивати вміння взаємодіяти з однолітками, вирішувати конфлікти без агресії; Підвищення самооцінки та відчуття безпеки – створити умови, у яких учень зможе відчувати довіру, прийняття та підтримку; Психологічна підтримка матері – за потреби, надати поради і підтримку у вихованні дитини в складних умовах.

Кількість зустрічей – 12

Методики, техніки, вправи: EMDR-терапія; техніки – «Тестування думок», «Ведення щоденника емоцій», вправи на відчуття «тут і зараз»; арт-терапія: «Каракулі», «Мій настрій», «Мій страх-моя сила», «Страшна маска»; казкотерапія; техніка ТТТ (Ганс-Герман Берц); техніки «Заземлення»; «Обійми метелика»; «Я-дерево», «Я хмаринка».

Всі ці вправи допомагають дитині вивільнити пригнічені емоції (особливо агресії, тривоги); формування довіри до психолога через гру та спонтанну творчість; активізація уяви та асоціативного мислення; зниження емоційної напруги, стабілізація емоційного стану; формування емоційного словника; саморефлексія і навички щоденного самопостереження; навчити дитину виявляти автоматичні (часто негативні) думки. Формування більш реалістичного позитивного мислення; Усвідомлення зв'язку між подіями, думками, емоціями та поведінкою; формування відповідальності за свій емоційний стан; відслідковування змін у настрої, тригерів та прогресу в терапії. Застосування травмо терапевтичного тейпінгу (ТТТ): діагностика емоційних проблем – тривожність, агресія, страхи, почуття провини, самотності. Виявлення внутрішньосімейних конфліктів та ставлення до

батьків, ролі в сім'ї, відчуття підтримки чи небезпеки; дослідження соціальної адаптації (як дитина взаємодіє з однолітками, дорослими, як переживає ситуацію успіху та невдачі). Аналіз пережитої психотравми – непряме виявлення насильства, емоційної ізоляції.

Опис заняття з дитиною: методика «Каракулі (за Д. Віннікотом).

На початку заняття настрої в Назарка не дуже хороший, засмучений.

Характер малюнка наявність великої кількості (хаотичних ліній), що може свідчити про емоційне напруження, внутрішню тривогу або бажання «вивільнити» внутрішні переживання. Колірна гама: використання блакитного, помаранчевого, жовтого – це досить активні, емоційно насичені кольори. Вони можуть вказувати на енергійність дитини, але в поєднанні з сірим можлива зовнішня активність і внутрішнє напруження. Фігура зліва має роги і схожа на фантастичну істоту: це може бути прояв уяви, але й елемент захисної реакції. На малюнку зображено зі слів дитини восьминога, людину, моркву, кит. Восьминіг – може бути гнучкість, іноді приховані емоції або потребу тримати «все під контролем». Людина символізує самого себе або значущу фігуру (друга, батьків, учителя). Морква – може бути пов'язане з харчуванням або жартами. Кит – це велика сила, захист, спокій, іноді щось глибше і внутрішнє. Чітке розділення середовищ дитиною: восьминіг та кит (вода); суша (людина, морква) – просторове мислення, усвідомлення меж та ролей. Усі персонажі мають позитивний або нейтральний емоційний стан – це свідчить про стабільний внутрішній емоційний фон, відсутність тривоги на момент малювання. Людина в гарному настрої поруч із морквою. Проекція власного «Я»: людина в гарному настрої – може бути зображення самого себе, показ бажаного стану дитиною.

Методика «Мій страх». Назарчик має страх блискавки і темряви. Дитина намалювала свої страхи. Потім було запропоновано перетворити страх, зробити блискавку веселою, або доброю. Може темрява стати місцем для пригод. В темряві хлопчик придумав що у героя є ліхтарик, він захищає від темряви. Також зобразив супер-героя з щитом, який захищає від страхів і

допомагає їх долати і не боятися. Під час заняття Назарчик охоче взаємодівав, відповідав на запитання, проявляв фантазію. У процесі обговорення страх поступово втратив силу. Після обговорення емоційний стан дитини покращився, учень став спокійнішим, знизилася тривожність, настрої став веселим, піднесеним, хлопчик став впевненішим.

6. Методичний кейс соціально-психологічної реабілітації

Фокшек Марія Іллівна,
практичний психолог ОЗ
«Путильський ліцей імені Юрія Федьковича»
Вижницького району Чернівецької області

Опис випадку. До психолога звернулася мати учня 4 класу, 10-річного хлопчика Б. Мама стурбована змінами в поведінці дитини: він став замкнутим, часто дратується без видимих причин, став всього боятися, проявляє агресію до молодшої сестри та однолітків. У школі спостерігається емоційна нестабільність, хлопчик часто зривається на крик, іноді відмовляється виконувати завдання. На уроці може мовчати або плакати. Мама зазначила, що в родині нещодавно були зміни – батько служить в лавах ЗСУ.

Мета соціально-психологічної реабілітаційної роботи:

- Зниження рівня тривожності та агресивності в поведінці дитини.
- Формування навичок емоційної саморегуляції.
- Покращення адаптації у шкільному середовищі.
- Підвищення здатності до вираження емоцій екологічним способом.

Тривалість та форма роботи. Робота запланована на 2 місяці.

Передбачено 8 індивідуальних зустрічей з дитиною (1 раз на тиждень по 40 хвилин), 2 консультативні зустрічі з мамою (на початку і в кінці курсу), а також одне групове заняття з класом у форматі ігрового тренінгу. Форма роботи в основному – індивідуальна, з використанням ігрових, арт- та тілесно орієнтованих технік.

Методики, техніки, практики:

- Техніка «Контейнер для тривоги» (Наталія Гресь).

- Вправа «Термометр емоцій» – навчання розпізнаванню емоцій.
- Арт-техніка «Монстрик мого страху».
- Вправа «Світлофор» – контроль поведінки.
- Техніка «Будиночок емоцій» – робота з базовими емоціями.
- Вправа «Камінь – Пташка – Хмара», картки дихання (Світлани Ройз) – тілесне усвідомлення стану.
- Створення «Щоденника емоцій» – регулярне фіксування переживань.
- Арт-техніка «Малюємо свій настрій».
- Гра «Кольорові емоції» – для розпізнавання емоцій.
- Дихальні вправи: «Свічка», «Кулька».
- Вправа «Що я відчуваю?» – для розвитку емоційного інтелекту.
- Додатково можливо використаю:
- Арт-практика «Безпечне місце».
- Метод «Песик-допомогайко» – ігрова техніка для дітей з агресивними проявами.
- Методика «Скринька спокою» – створення індивідуального набору самозаспокоєння.

Ці вищезазначені техніки вправи дозволяють створити безпечний простір для дитини, допомагають виразити складні емоції через гру та творчість, поступово формують здатність до емоційного самоконтролю та покращують контакт із близькими людьми.

Опис проведеного заняття «Монстрик мого страху».

Мета заняття: дослідити страхи дитини через творче зображення; допомогти знайти способи їх подолання.

Хід заняття:

1. Розминка: гра «Хто я сьогодні?» – хлопчик обрав малюнок тигра, сказав: «Бо я сердитий».

2. Основна частина: запропоновано намалювати «Монстрика, який лякає всередині». Дитина малює чорного круглолицого монстра з червоними очима й каже: «Він лізе, коли я сам».

3. Робота з образом: «Що може допомогти тобі впоратись із ним?» – відповідь дитини «Маленький ліхтарик і мама поруч».

4. Завершення: виготовлення «ліхтарика безпеки» – кольоровий малюнок зі словами: «Я можу не боятись, бо я не сам» (малював спершу фломастерами, а потім перейшов на кольорові олівці).

Реакція дитини: хлопчик зосереджено працював, виразив емоції через малюнок, став більш відкритим у спілкуванні, на завершення обійняв психолога і пообіцяв прийти в наступний раз. Зворотній зв'язок: «Було класно. Я ще прийду!»

Висновок: техніка допомогла дитині ідентифікувати страх, знизити напруження. Планується продовження роботи через гру та арт-терапію.

Література

1. Безпечний простір : корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів в : навч.-метод. посіб. Вид. 3-тє, доп., виправ. / Богданов С. О. та ін.; заг. ред. : Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 368 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726885>
2. Білоус О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с. URL: <https://surl.lt/mwlkcp>
3. Деснова І. С. Психологічні особливості формування вольових якостей дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми науки та освіти* : збірник матеріалів XXVI підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ ; за заг. ред. М. В. Трофименка. Київ : МДУ, 2024. С. 252-255. URL: <http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6716>
4. Дзюбка Л.В., Мельник І.В. Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*. 2024. Т. 8(50). С. 825–838. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742345/1>
5. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с. URL: <https://salo.li/35bDC24>
6. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми. К. : Ніка-Центр, 2017. 188 с. URL: <https://salo.li/10Db4e8>
7. Посттравматичний стресовий розлад у дитини – як допомогти. Міністерство охорони здоров'я України: веб-сайт. 2022. URL: <https://salo.li/79A7cAe>
8. Психологічна абетка для дошкільників : навчально-методичний посібник / авт. кол: Романовська Д.Д., Панок В.Г. та ін. Харків : Ранок, 2023. 160 с.
9. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства / С. А. Гончаренко та ін. ; ред.: С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8685>
10. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології ; Представництво Польської академії наук у м. Києві ; Соціально-психологічний методичний реабілітаційний центр. К. : Міленіум, 2015. 150 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9833>

11. Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти (з досвіду роботи) / авт. кол. Панок В. Г. та ін. ; наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 225 с. URL: <https://salo.li/7A4f883>
12. Психологія (модуль «Вікова психологія»): навч.-метод. посіб. / уклад.: І. Остополець, О. Прокоф'єва. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2024. 168 с. URL: <https://surl.li/vhzifh>
13. Романовська Д. Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2022. № 1. С. 148-152. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.28>
14. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / авт. кол: В. В. Байдик, та ін.; за наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729191/1/tehnologii3.pdf>
15. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ, 2017. 548 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi74/0055274.pdf>
16. Устінов О. В. Особливості надання медичної допомоги дітям при посттравматичному стресовому розладі. *Український медичний часопис*: веб-сайт. 2017. URL: <https://salo.li/0A83fC1>
17. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік як предмет психолого-педагогічних досліджень: традиції та інновації. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон: ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 134-138. URL: <https://salo.li/96557ba>
18. Щербакова О. О., Кондрацька Л. В. Формування ознак психоемоційного стресу в дітей шкільного віку в умовах пролонгованого впливу війни. *Габітус.* 2025. №76. С. 159-165. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2025/76-2025/28.pdf> (дата звернення: 03.12.2025).
19. Elia J. , Pekarsky A. R. . Acute and Posttraumatic Stress Disorders (ASD and PTSD) in Children and Adolescents. *MSD Manual Professional Edition.* 2025. URL: <https://salo.li/6CaF96e>.
20. Panok V. G. Applied psychology in the pedagogical practice of Ukraine. *Psychology & Society.* 2017. № 4. P. 94-108. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.094>

2.2. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учнів основної школи

Межі основної школи (5-9 класи) співвідносяться з хронологічним віком – від 10–11 до 14–15 років, це *підлітковий вік, період онтогенезу перехідний між дитинством і дорослістю*.

Підлітковий вік є складним і водночас сенситивним періодом розвитку, у якому поєднуються інтенсивні особистісні, соціальні та когнітивні зміни. В умовах воєнного стресу ці процеси можуть набувати загостреного характеру, що підвищує ризик дезадаптації. Урахування вікових особливостей підлітків є необхідною передумовою для побудови ефективної системи психологічної та соціально-педагогічної реабілітації, спрямованої на підтримку, відновлення та розвиток життєстійкості в освітньому середовищі.

Психологічні особливості учнів основної школи.

Центральним завданням підліткового віку є формування ідентичності та «почуття дорослості», провідна діяльність – інтимно-особистісне спілкування з однолітками [1, 13, 14].

Формування самосвідомості, ідентичності та почуття дорослості підлітка. Підлітковий вік є ключовим етапом становлення самосвідомості та особистісного самовизначення. У цей період відбувається активне формування Я-концепції, уявлень підлітка про себе, власні можливості та межі, соціальну роль.

Характерною особливістю віку є поява почуття дорослості, що проявляється у прагненні до автономії, самостійності у прийнятті рішень і потребі визнання з боку значущого оточення. Водночас підліток ще не володіє достатнім рівнем соціальної та емоційної зрілості, що зумовлює внутрішні суперечності й нестабільність самооцінки.

У процесі розвитку самосвідомості підлітка формується його «Я-концепція», формуються уявлення про власні риси, здібності, цінності та життєві орієнтири. Підлітки здійснюють перші спроби самоаналізу, намагаються усвідомити свою унікальність, активно порівнюють себе з іншими: однолітками й дорослими. Самооцінка у цьому віці є залежною від

зовнішніх впливів, особливо з боку однолітків, і часто коливається від завищеної до заниженої, і це зазвичай впливає на їхній емоційний стан і поведінку.

Важливим психологічним завданням підліткового віку є пошук особистісної та соціальної ідентичності, що передбачає експериментування з різними соціальними ролями, стилями поведінки, системами цінностей. Такий пошук є нормативним етапом розвитку, однак у складних соціальних умовах, зокрема в умовах воєнного стресу, може супроводжуватися посиленням тривожності, внутрішніх конфліктів, невпевненості у собі та дезадаптивних форм поведінки [1, 13, 14].

Формується уявлення про себе не як про дитину, а дорослого. Але при цьому існує потреба у визнанні дорослості оточуючими. Протиставлення себе дорослим, активне відстоювання нової статусної позиції є не лише закономірними, але й продуктивними для формування особистості підлітка. Характерною формою поведінки у цьому віці є: спілкування, засвоєння і відтворення зразків соціальної поведінки дорослих. Хоча підлітки бунтують проти обмежень, але, при цьому, їм потрібні певні рамки для відчуття стабільності.

У старшому підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток моральної самосвідомості. Підлітки починають усвідомлювати моральний зміст власних вчинків, формуються складні моральні почуття – відповідальність, провина, сором, гідність, совість. Зростає здатність до рефлексії, осмислення власних мотивів і життєвих виборів. Цей період є сенситивним для формування ціннісних орієнтацій та внутрішніх моральних регуляторів поведінки. Українська дослідниця І. С. Булах вважає, що зростання моральної самосвідомості особистості підліткового віку залежить від становлення її структурних компонентів: когнітивного (моральні знання, переконання), емоційно-ціннісного (моральні почуття і цінності) та поведінкового (самоконтроль і моральні дії) [1].

У контексті психологічної та соціально-педагогічної реабілітації процеси формування самосвідомості та ідентичності мають принципове значення. Порушення або ускладнення цього процесу внаслідок травмівних подій, хронічного стресу чи соціальної нестабільності можуть призводити до зниження самооцінки, втрати почуття особистісної цілісності, зростання поведінкових ризиків. Тому реабілітаційна робота з підлітками має бути спрямована на підтримку позитивного образу «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власних ресурсів і підтримки відчуття стабільності та внутрішньої опори в умовах освітнього середовища [1, 12, 14].

Соціальний розвиток підлітків і провідна роль спілкування з однолітками.

У підлітковому віці міжособистісне спілкування з однолітками набуває провідного значення і стає основним середовищем соціального розвитку особистості. Група однолітків є головним референтним колом та джерелом підтримки чи, навпаки, тиску, прагнення до прав і обов'язків дорослого при збереженні психологічної та економічної залежності. Саме у взаємодії з ровесниками підліток формує навички соціальної поведінки, відпрацьовує різні соціальні ролі, набуває досвіду рівноправних стосунків та вчиться вибудовувати власну позицію у групі. Потреба у спілкуванні з однолітками зумовлена прагненням до самоствердження, приналежності та визнання, що є важливими психологічними потребами цього вікового періоду.

Група ровесників виконує для підлітка низку значущих функцій: слугує джерелом соціальних норм і цінностей, простором для формування самооцінки та ідентичності, а також середовищем емоційної підтримки. У групі підлітки навчаються співпраці, взаєморозумінню, розв'язанню конфліктів, здобувають досвід дружби та близьких взаємостосунків. Водночас прагнення зайняти певне місце у групі може супроводжуватися підвищеною чутливістю до оцінювання, страхом відторгнення та залежністю від думки ровесників.

Порівняно з молодшим шкільним віком, у підлітків зростає значущість саме горизонтальних зв'язків, тоді як взаємини з дорослими часто набувають більш дистанційного або критичного характеру. Це не означає зниження потреби у підтримці з боку дорослих, а свідчить про зміну форм цієї підтримки. Для підлітка важливими залишаються довірливі стосунки з педагогами та батьками, однак вони мають ґрунтуватися на повазі, діалозі та визнанні зростаючої автономії дитини [7].

В умовах воєнного стресу соціальні зв'язки підлітків можуть зазнавати істотних порушень. Вимушені переміщення, зміна освітнього середовища, втрата звичних контактів або тривале дистанційне навчання обмежують можливості повноцінної взаємодії з однолітками. Це може призводити до відчуття самотності, соціальної ізоляції, зниження соціальної активності або, навпаки, до приєднання до неформальних груп з ризикованими моделями поведінки як способу відновлення почуття приналежності [2, 5].

У контексті психологічної та соціально-педагогічної реабілітації відновлення і підтримка соціальних зв'язків підлітків є одним із пріоритетних завдань. Ефективна реабілітаційна робота передбачає створення умов для безпечної групової взаємодії, розвитку навичок конструктивного спілкування, формування довіри та взаємопідтримки у класному колективі. Особливу роль відіграють групові форми роботи, що сприяють зниженню соціальної напруги, відновленню почуття приналежності та формуванню позитивного соціального досвіду підлітків у межах освітнього середовища [12].

Когнітивний і мотиваційний розвиток учнів основної школи. У підлітковому віці відбуваються суттєві зміни у когнітивній сфері, пов'язані з переходом від конкретного до більш абстрактного та формально-логічного мислення. Підлітки набувають здатності аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, міркувати про гіпотетичні ситуації, узагальнювати інформацію та формувати власні судження щодо соціальних і суспільних явищ. Зростає роль рефлексії, критичного мислення та інтелектуальної самостійності, що створює передумови для більш усвідомленого навчання [10, 11, 14].

Паралельно з розвитком мислення активізується уява та творча діяльність. Поєднання абстрактного мислення з емоційно-образним досвідом сприяє розвитку творчих здібностей, що може проявлятися у різних формах самовираження – художній діяльності, конструюванні, написанні текстів, участі в проєктній роботі. Для підлітків характерним є прагнення експериментувати, шукати нестандартні рішення та застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Мотиваційна сфера підлітків зазнає істотних змін і стає більш диференційованою. Навчальна мотивація дедалі більше пов'язується з особистісним змістом діяльності, можливістю самореалізації, визнанням з боку однолітків і дорослих, а також перспективами майбутнього професійного самовизначення. Формальні вимоги та зовнішній контроль втрачають ефективність, поступаючись значенню внутрішніх мотивів, інтересів і усвідомлення власних освітніх потреб.

Важливою віковою задачею учнів основної школи є початок професійного самовизначення, що передбачає усвідомлення власних здібностей, інтересів і нахилів. У цей період значущими стають навчальні та позанавчальні види діяльності, які дають змогу підліткам випробувати себе у різних ролях, розширити уявлення про можливі життєві та професійні траєкторії. Підтримка пізнавальної активності та позитивної навчальної мотивації є важливою умовою успішного розвитку особистості підлітка [12].

В умовах воєнного стресу когнітивний і мотиваційний розвиток підлітків може ускладнюватися. Підвищена тривожність, емоційна напруга, порушення відчуття безпеки негативно впливають на концентрацію уваги, пам'ять, здатність до навчальної діяльності та зниження навчальної мотивації. У частини підлітків це може проявлятися у втраті інтересу до навчання, зниженні навчальної успішності або униканні освітніх завдань [2, 8].

У контексті психологічної та соціально-педагогічної реабілітації робота з когнітивною та мотиваційною сферою підлітків має бути спрямована на відновлення навчальної активності, формування внутрішньої мотивації та

відчуття компетентності. Ефективними є підходи, що поєднують структурованість освітнього процесу з можливістю вибору, використання активних і проєктних методів навчання, підтримку успіху та позитивного зворотного зв'язку. Створення підтримувального освітнього середовища сприяє стабілізації психоемоційного стану підлітків і забезпечує умови для їхнього когнітивного розвитку та самореалізації [12].

Поведінкові ризики та девіантні прояви у підлітковому віці. Підлітковий вік характеризується підвищеною схильністю до поведінкових ризиків, що зумовлено інтенсивними особистісними змінами, емоційною нестабільністю, прагненням до автономії та пошуком власної ідентичності. Для цього вікового періоду є типовими протестні реакції, прагнення відстоювати власну незалежність, критичне ставлення до вимог дорослих і соціальних обмежень. Такі прояви є нормативними для розвитку, однак за несприятливих умов можуть набувати дезадаптивного характеру.

Серед найбільш поширених поведінкових ризиків у підлітковому віці спостерігаються конфлікти з дорослими, порушення дисципліни, імпульсивні та агресивні реакції, схильність до ризикованої поведінки, експериментування зі шкідливими звичками, уникання навчальної діяльності, прогули занять. У частини підлітків ці прояви поєднуються з підвищеною тривожністю, емоційною напругою, невпевненістю у собі та коливаннями самооцінки.

Важливо зазначити, що девіантні та ризиковані форми поведінки підлітків не слід розглядати виключно як порушення або прояви негативних рис характеру. У контексті психологічної та соціально-педагогічної реабілітації вони розглядаються як сигнали порушеної адаптації, внутрішнього напруження або незадоволених психологічних потреб. Часто така поведінка є способом привернення уваги, спробою впоратися зі стресом або відстояти власну суб'єктність у складних життєвих обставинах [6].

В умовах воєнного стресу ризик поведінкових порушень у підлітків зростає. Хронічне відчуття небезпеки, порушення звичного способу життя, втрати, вимушені зміни соціального середовища можуть посилювати

агресивні реакції, замкнутість, опозиційну поведінку або, навпаки, емоційне відсторонення. За відсутності своєчасної підтримки ці прояви можуть закріплюватися та негативно впливати на навчальну діяльність, міжособистісні стосунки й загальний психоемоційний стан підлітка [8].

Ефективна психологічна та соціально-педагогічна реабілітація передбачає створення безпечного й підтримувального освітнього середовища, у якому поведінкові ризики розглядаються як підстава для надання допомоги. Основними завданнями такої роботи є зниження емоційної напруги, розвиток навичок саморегуляції, формування відповідальних моделей поведінки, підтримка позитивної самооцінки та залучення підлітка до конструктивних форм соціальної взаємодії.

Організаційно-методичні засади психологічного супроводу в умовах війни. З огляду на вищезазначені характеристики учнів основної школи, особливості підліткового етапу особистісного зростання якісний науково-методичний реабілітаційний супровід учнів основної школи в умовах війни ефективно представити на інтегрованому погляді, що поєднує класичні теорії розвитку підліткового віку з сучасними моделями психологічної травми, стійкості (резильєнтності) та кризового втручання. Ці теорії є основою для розуміння впливу війни на психіку підлітків, обґрунтування пріоритетів допомоги та методів корекції.

Теорія психологічної травми (травма-інформований підхід): війна є масштабною психологічною травмою, що впливає на базове відчуття безпеки, руйнує світогляд та порушує функціонування нервової системи (Дж. Герман, П. Левін, Б. Ван Дер Колк). Використання змісту теорії обґрунтовується необхідністю використання травма-чутливих методик, які починаються з забезпечення безпеки та стабілізації (фізичної та емоційної) перед будь-якою іншою корекційною роботою. Підтверджує важливість роботи з тілесними реакціями на травму (замріння, гіперактивація). Теорія Р. Лазаруса і С. Фолкман [17] акцентує увагу на тому, як індивід оцінює стресову ситуацію і які стратегії подолання (копінгу) використовує. В умовах війни зовнішній

контроль втрачено, тому ключовим стає розвиток внутрішнього контролю. Такі практики фокусують реабілітаційний супровід на розвитку адаптивних копінг-стратегій (проблемно-орієнтований копінг, пошук соціальної підтримки) та зменшенні дезадаптивних (уникнення, агресія, дисоціація). Війна завжди пов'язана із втратами: втрата дому, звичного життя, соціальних зв'язків, а іноді й близьких, а також освітні втрати та навчальні розриви, спричинені перериванням навчання, дистанційним або нерегулярним освітнім процесом. Такі втрати негативно впливають на психоемоційний стан учнів, посилюючи тривожність, почуття невпевненості та фрустрації, а також можуть призводити до зниження самооцінки через відчуття академічної неспроможності, відставання від однолітків і втрати віри у власні здібності [18]. Підлітки переживають колективне та кумулятивне горе. Це, в свою чергу, вимагає від фахівців психологічної служби навичок супроводу процесу горювання, нормалізації почуттів втрати та створення умов для вираження болю [12].

Війна завжди пов'язана із втратами: втрата дому, звичного життя, соціальних зв'язків, а іноді й близьких, а також освітні втрати та навчальні розриви, спричинені перериванням навчання, дистанційним або нерегулярним освітнім процесом. Такі втрати негативно впливають на психоемоційний стан учнів, посилюючи тривожність, почуття невпевненості та фрустрації, а також можуть призводити до зниження самооцінки через відчуття академічної неспроможності, відставання від однолітків і втрати віри у власні здібності [8].

Теорії резильєнтності та соціально-емоційного навчання є основою для превентивної та розвивальної роботи, спрямованої не лише на мінімізацію шкоди, а й на посилення внутрішніх ресурсів. Стійкість – це здатність успішно адаптуватися до складних життєвих обставин, відновлюючись після травматичного досвіду. Війну розглядають як можливість для «посттравматичного зростання», а не лише розладу (Е. Вернер, М. Рутер, Р. Тедескі). Реабілітаційний супровід має бути спрямований на підтримку трьох компонентів стійкості: зрозумілість, керованість, осмисленість та

розвиток внутрішніх ресурсів (самоєфективність, оптимізм) та використання зовнішніх (соціальна підтримка). Вправи соціально-емоційного навчання фокусуються на розвитку п'яти основних компетентностей: самосвідомість, самокерування, соціальна свідомість, навички стосунків та відповідальне прийняття рішень. Ці компетентності є критично важливими для підлітків, які втратили зовнішні орієнтири. Методики та вправи допомагають їм відновлювати внутрішній локус контролю, управляти сильними емоціями та ефективно спілкуватися у змінених соціальних умовах [12].

Психологічну реабілітацію розглядають як систему заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психічного й особистісного здоров'я, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження людини [12].

Соціально-психологічна реабілітація – як відновлення втрачених внаслідок надзвичайних життєвих подій особистості соціальних зв'язків, формальних і неформальних статусів, функцій і ролей в структурі суспільних відносин, професійної і громадської діяльності, відновлення або повернення до усталеного стилю життя, поновлення життєвих перспектив. Разом із реабілітацією, наголошує В. Г. Панок [9], необхідно розглядати й процеси соціально-психологічної абілітації, яка передбачає набуття нових навичок міжособистісної взаємодії, встановлення нових соціальних зв'язків, формування оновлених уявлень особистості про себе і свого місця в соціумі. У такому випадку мова йде про посткатастрофне відновлення, посттравматичне особистісне зростання й відновлення.

Психологічна реабілітація у межах роботи з учнями основної школи спрямована на стабілізацію емоційного стану, опрацювання травматичного досвіду і втрат, розвиток резильєнтності та формування навичок саморегуляції, тоді як *соціально-педагогічна реабілітація* забезпечує відновлення навчальної мотивації, реінтеграцію підлітка в учнівський колектив, підтримку його соціальних ролей, налагодження співпраці з родиною і педагогами та створення безпечного, підтримувального освітнього середовища.

У межах діяльності психологічної служби закладу освіти реабілітація розглядається як стратегічна мета, безперервний процес і цілісна модель відновлення психічного, соціального та навчального функціонування учнів основної школи, тоді як психологічний і соціально-педагогічний супровід виступає провідною формою її практичної реалізації, що забезпечує системну, поетапну та міждисциплінарну роботу з усіма учасниками освітнього процесу в умовах війни [12].

Таким чином, реабілітаційний супровід учнів основної школи в травмівних подіях сьогодення рекомендовано розглядати з дотриманням *основних методологічних принципів*. Це фундаментальні правила, які визначають організацію та зміст усієї роботи (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

| Принцип | Зміст | Значення в умовах війни |
|--------------------------------------|--|---|
| Принцип пріоритету безпеки | Будь-яка психологічна робота розпочинається лише після забезпечення фізичної, інформаційної та психологічної безпеки (як мінімум у просторі взаємодії). | Фахівець має контролювати умови роботи (укриття, стабільний зв'язок) і використовувати методи, які не ретравматизують (уникати примусових детальних розпитів про травматичний досвід). |
| Принцип травма-інформованого підходу | Усі прояви поведінки (агресія, апатія, неухважність) розглядаються як адаптивні реакції на травму, а не як «погана поведінка». | Змінює парадигму взаємодії: від «що з тобою не так?» до «що з тобою сталося?». Сприяє емпатії та уникненню вторинної віктимізації чи стигматизації. |
| Принцип системності та екологічності | Реабілітаційний супровід охоплює не лише учня, але й його мікросередовище: батьків, педагогів, адміністрацію. Проблема розглядається у контексті системи «сім'я–школа–соціум». | Забезпечує стабільність оточення підлітка. Робота з батьками та вчителями (психоосвіта, підтримка і відновлення) є критично важливою, оскільки дорослі є головним джерелом стабілізації, як першого етапу відновлення, для підлітків. |
| Принцип розвитку резилієнтності | Фокус зміщується з дефіцитів і патології на ресурси, сильні сторони та здатність підлітка долати труднощі та відновлюватися. | Сприяє посттравматичному зростанню. Допомогає підлітку відчувати себе не жертвою, а активним суб'єктом, що вистояв. |

У цьому контексті психологічний і соціально-педагогічний супровід розглядається не як окрема форма допомоги, а як спосіб реалізації реабілітаційного процесу, спрямованого на поетапне відновлення психоемоційної рівноваги, соціальної активності та навчальної спроможності учнів.

Науково-методичні засади реабілітаційного супроводу слід розглянути з як етапи соціально-психологічної реабілітації, що своєю чергою дає можливість більш дієвого організаційного впливу фахівців психологічної служби у супроводі учасників освітнього процесу в умовах війни. Такий підхід передбачає чотири взаємопов'язані та взаємозалежні етапи, спрямовані на підтримку життєдіяльності та розвитку підлітка.

Діагностичний етап соціально-психологічної реабілітації: це своєчасне виявлення актуального психоемоційного стану, рівня стресу, ознак травматизації та наявних ресурсів. Рекомендовано: використання скринінгових методик (адапованих до культури та віку), що дозволяють оцінити рівень тривоги, депресії, ознаки ПТСР, а також проєктивних методик для невербального вираження травматичного досвіду; обов'язкова оцінка копінг-стратегій підлітків; діагностика має бути неінвазивною та гнучкою, зважаючи на те, що симптоми можуть бути масковані або приглушені.

Стабілізаційно-відновлювальний етап: це невідкладне зниження рівня стресу, відновлення психофізіологічної рівноваги та попередження розвитку стійких дезадаптивних реакцій. Рекомендовано: інформування про нормальність реакцій на ненормальні події («нормалізація симптомів»). Навчання дихальним вправам, заземленню (grounding), технікам самопомоги «тут і зараз»; Сприяння відновленню чіткого розпорядку дня та структури навчального процесу як зовнішнього чинника стабілізації.

Реабілітаційно-розвивальний етап: відновлення порушених функцій, розвиток емоційної стійкості (резильєнтності) та формування адаптивних навичок. Рекомендовано: враховувати пріоритет групових форм (тренінги, групи підтримки) для відновлення провідної діяльності – спілкування з

однолітками, соціалізація; тренінгові вправи з управління гнівом, вирішення конфліктів, емпатії, самосвідомості; використання творчості як безпечного каналу для вираження травматичних емоцій, які підліток не може вербалізувати (зокрема, з елементами тілесно-орієнтованої терапії).

Психологічний і соціально-педагогічний реабілітаційний супровід: надання цільової допомоги ключовим учасникам освітнього процесу (батькам, вчителям). Рекомендовано: навчання батьків, як бути «безпечним контейнером» для емоцій підлітка, як встановлювати межі та підтримувати авторитет в умовах кризи; проведення семінарів для вчителів щодо травмачутливого викладання, розпізнавання ознак дистресу в класі та алгоритмів першої психологічної допомоги.

За таких умов заклад освіти постає як ключове соціально-педагогічне реабілітаційне середовище, у якому взаємодія психологів, учителів і батьків забезпечує не лише навчання, а й відновлення порушених соціальних ролей і життєвих перспектив підлітка.

Описані вище науково-методичні засади реабілітаційного супроводу можуть слугувати подальшому формуванню цілісної моделі, яка дозволяє фахівцям психологічної служби не просто реагувати на кризу, а системно підтримувати розвиток та стійкість учнів основної школи та усіх учасників освітньої взаємодії.

Література

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35277>
2. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2 (110). С. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-110-2-105-109>
3. Збройна агресія Росії проти України. URL: <https://surl.li/zomven>
4. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Спецвипуск. С. 78–85. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.11>
5. Лукомська С., Кузікова С., Злишков В. Особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1272>

6. Павелків В. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. № 30. С. 483–494. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-30.%p>
7. Павлюк М. М., Дармограй О. О. Соціальна компетентність підлітків як розгортання життєвого потенціалу особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. Т. XI. Вип. 21. С. 309–327. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721771>
8. Палько Т. В., Травіна К. В. Вплив війни на психоемоційний стан підлітків. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»*. 2024. № 8 (42). С. 832–844. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-832-844](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-832-844)
9. Панок В. Г. Теоретико-методологічні питання постковідної соціально-психологічної реабілітації учасників освітнього процесу в умовах війни. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : каталог психотехнологій; тези доповідей : зб. наук. пр. за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Харків, 26–28 жовт. 2023 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 68–69. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10156872>
10. Пасічник О. Вікові особливості учнів 5–6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. № 25. С. 88–102. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-88-102>
11. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 134–148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>
12. Програма підвищення кваліфікації практичних психологів з навчання методикам і технологіям постковідної соціально-психологічної реабілітації учасників освітнього процесу / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 84 с. ISBN 978-617-7118-48-9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743115>
13. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. / Н. О. Гончарова та ін. ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/32608>
14. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с. URL: <https://surl.li/bxixbh>
15. Сингаївська І. В., Федорець С. Б. Підлітковий вік як один із критичних періодів психосексуального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 4 (68). С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-107-114>
16. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. 2018. 200 с. URL: <https://surl.li/cddfbp>
17. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54, № 3. P. 466–475. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3361419/>
18. UNESCO. *Education in emergencies and protracted crises* [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO, n.d. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education>

2.3. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учнів старшої школи: психотехнологія полівагальної регуляції задля зміцнення психічного здоров'я та подолання відчуття стресу

Повномасштабна війна в Україні завдала надзвичайно сильних збитків українському народу. Особливою групою ризику є учасники освітнього процесу: діти, школярі, їх батьки, вчителі і працівники освіти. Освітній простір перестав бути сприятливим та безпечним. Постійні повітряні тривоги, перебування у стані загрози, вимушені переміщення, невизначеність майбутнього, інформаційне перенасичення, соціальна дезінтеграція та хронічний стрес формують середовище, у якому нервова система працює у режимі надмірної мобілізації, яка супроводжується труднощами концентрації, зниження здатності до навчання, виснаженням та підвищеною вразливістю до емоційних і поведінкових порушень [3].

Окремої уваги потребують учні старшої школи (15–18 років), які перебувають у найсензитивнішому віковому періоді психічного розвитку. Старший шкільний вік характеризується якісними внутрішніми змінами, становленням особистості, а також інтенсивними процесами формуванням ідентичності, життєвих цінностей, образу майбутнього та професійного самовизначення. Саме в цей період, коли відбувається інтеграція когнітивних, емоційних і соціальних компонентів особистості – нервова система стає особливо чутливою до стресових і травмівних впливів.

Нейропсихологічними особливостями старшого шкільного віку є те, що в старшокласників продовжує дозрівати префронтальна кора головного мозку, яка відповідає за регуляторні функції психіки, контроль імпульсивної поведінки, здатність до планування, прогнозування наслідків та емоційну регуляцію. Лімбічна ж система, зокрема мигдалина, яка відповідає за обробку відчуття страху, потенційної загрози й реакцій на стресові стимули є більш реактивною. Така асиметрія розвитку зумовлює сильну чутливість до стресу й тривоги, емоційну неврівноваженість, особливо в умовах постійної небезпеки та невизначеності.

Відповідно, війна, як ситуація постійної небезпеки, суттєво ускладнює нейропсихологічний розвиток старшокласників: руйнується відчуття передбачуваного майбутнього, порушується робота когнітивних функцій, виникають труднощі з концентрацією уваги, навчальною мотивацією та академічною успішністю. Постійні повітряні тривоги, інформаційний тиск, досвід втрат, вимушене переміщення, розлука з близькими або перебування членів сім'ї в зоні бойових дій, страх, відсутність нормальної життєдіяльності та спілкування формують стан хронічної психофізіологічної напруги. Також, старшокласники часто стикаються з психосоматичними порушеннями, тривожністю, головним болем, напруженням в тілі, порушенням сну; емоційною нестабільністю, апатією або, навпаки, імпульсивними формами поведінки. Більшість цих проявів пов'язані з хронічною активацією симпатичної нервової системи або з періодичними переходами в дорсально-вагальний стан імобілізації.

До того ж психофізіологічний стан старшокласників може коливатися між станом надмірного збудження (тривога, агресивність, внутрішнє напруження) та станом емоційного «відключення», виснаження, втрати інтересу й зниження життєвої енергії. У таких умовах вентральна вагальна система, яка відповідає за відчуття безпеки, соціальну залученість і здатність до навчання, перестає функціонувати. Відповідно, тоді старшокласникам стає важко заспокоїтися, відчувати контроль, утримувати увагу, вчитися або ефективно взаємодіяти.

Саме тому психотехнологія полівагальної регуляції є особливо доцільною у роботі зі старшокласниками в умовах війни, адже її основна перевага полягає в тому, що вона не потребує високого рівня вербалізації чи глибокої когнітивної рефлексії, які в стані стресу можуть бути обмеженими [7].

Більш того, полівагальні практики, пов'язані безпосередньо з тілесними та нейрофізіологічними механізмами регуляції, дуже легкі у застосуванні, миттєво надають відчуття полегшення, відновлюють й забезпечують стан

безпеки [7]. Важливою їх перевагою є те, що старшокласники можуть їх виконувати самостійно у будь-яких умовах: під час навчання, у ситуаціях повітряних тривог, іспитів, соціальної напруги або емоційних перевантажень.

Психотехнологія полівагальної регуляції спрямована на відновлення відчуття безпеки, активізацію вентрального вагального комплексу (що підтримує соціальну взаємодію та навчальну діяльність) та зниження хронічного фізіологічного збудження [6]. Тілесні, дихальні, візуалізаційні та рефлексивні техніки, що включені в програму, допомагають: зменшити тривогу, напруження та гіперпильність; стабілізувати дихання та серцевий ритм; повернути відчуття контролю над тілом; підвищити емоційну стійкість; покращити концентрацію уваги та когнітивну продуктивність; здатність до засвоєння матеріалу. Також, вона сприяє формуванню адаптивних копінг-стратегій, які є критично важливими для оптимізації навчальної діяльності. А головне – полівагальна психотехнологія є важливим інструментом підтримки та збереження психічного здоров'я молодого покоління в умовах тривалої воєнної нестабільності та небезпеки.

Для глибшого розуміння ефективності полівагальної психотехнології доцільно звернутися до нейрофізіологічних механізмів реагування організму на стрес. Відомо, що функціонування організму в умовах стресу та емоційного напруження забезпечується активністю низки ключових нейрофізіологічних систем. Провідну роль у формуванні стрес-реакції відіграють симпатична нервова система (СНС) та гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь (ГГН-вісь), які забезпечують швидку мобілізацію енергетичних та фізіологічних ресурсів. Активація цих систем призводить до підвищення артеріального тиску, прискореного серцевого ритму, напруження скелетної мускулатури, збільшення концентрації кортизолу та інших стресових гормонів. Ці реакції є адаптивними в стресових умовах, однак тривала їх дія негативно впливає на фізичне й ментальне здоров'я особистості [6].

До того ж, показники варіабельності серцевого ритму та нейроендокринної активності (наприклад, кортизол, окситоцин, вазопресин) є

біомаркерами психоемоційного стану та ментального здоров'я особистості. Високі показники HRV пов'язані з ефективною парасимпатичною регуляцією, здатністю організму швидко відновлювати рівновагу, гнучко реагувати на стресори та підтримувати психологічну стійкість. І навпаки, низький показник HRV відображає активацію симпатичної нервової системи та менш ефективні механізми саморегуляції [7].

До появи полівагальної теорії, вважалося, що функціонування вегетативної нервової системи базується на взаємному антагонізмі між симпатичною та парасимпатичною нервовими системами, де симпатична й парасимпатична нервові системи виконують протилежні, але взаємодоповнювальні функції. Симпатична система активує ресурси внутрішні організму, забезпечуючи йому мобілізацію, готовність до дії та захисту. Парасимпатична нервова система, навпаки, підтримує процеси відновлення, регенерації, травлення, зниження рівня напруження і повернення до гомеостазу. Оптимальний стан організму передбачає динамічну взаємодію цих двох систем, де парасимпатичні механізми здатні ефективно «загальмовувати» надмірну симпатичну активність [8].

Полівагальна теорія значно розширює цю концепцію: вона розкриває двонаправлену модель «мозок - тіло» й визначає, що основну роль у регуляції фізіологічних станів, пов'язаних зі стресом відіграє – мієлінізована гілка блукаючого нерва (соціальний вагус). Автор цієї теорії, С. Порджес зазначав, що філогенетично, у ссавців виникла ієрархічна регуляторна система стрес-відповідь, яка спирається не лише на симпато-адреналінову активуючу систему і парасимпатичну гальмівну вагусну систему, але і на те, як ці системи модифікуються соціальною взаємодією [7]. Тобто, згідно цієї теорії, в людському організмі функціонують три основні адаптивні системи:

- Дорсальна вагальна система – еволюційно первинний механізм, що відповідає за реакції «завмирання», іммобілізації, зниження метаболічної активності та пасивний захист.

- Симпатична система – забезпечує мобілізацію, активну оборону, реакцію боротьбу або втечі.

- Вентральна вагальна система – найновіше еволюційне утворення, пов'язане з соціальною взаємодією, емоційною регуляцією, мімікою, вокалізацією, довірою, здатністю до співпраці та координації поведінки [7].

Тобто, у філогенетичному плані розвиток саморегуляції починається з примітивної системи гальмування поведінки, яка прогресує в результаті еволюції системи боротьби і втечі, а закінчується складною соціальною системою взаємодії, опосередкованою мімікою і вокалізацією. Варто зазначити, що процес оцінки ситуації «безпеки» або «небезпеки» здійснюється автоматично і несвідомо, шляхом нейроцепції, яка формується на основі інтероцептивних сигналів й соціальних маркерів (міміка, інтонації, рухів тіла). Тілесні стани обробляються за допомогою острівцевої кори головного мозку, яка інтегрує сигнали внутрішніх органів та суб'єктивних відчуттів, забезпечуючи зв'язок між інтероцепцією та когнітивною свідомістю [6].

В першу чергу, під терміном «полівагальна» мається на увазі множинність блукаючого нерва [7]. Відомо, що центральним елементом ПНС є блукаючий нерв (vagus nerve) – один з найважливіших регуляторів внутрішньої рівноваги. Варто зазначити, що лише ссавці мають мієлінізовані волокна у складі блукаючого нерва, що стає результатом ускладнення нервової системи в процесі філогенезу та забезпечує розширення поведінкових паттернів й афективних реакцій. Тобто, мієлінізована гілка блукаючого нерву (соціальний вагус) функціонує як активний гальмівний механізм, який водночас дозволяє швидко мобілізувати поведінкову відповідь і стабілізувати фізіологічне збудження через інтероцепцію, міміку, голос, інтонацію та інші елементи соціальної взаємодії [7].

Блукаючий нерв – X парою черепно-мозкових нервів, він виходить зі стовбура головного мозку й іннервує численні органи – серце, легені, шлунково-кишковий тракт та інші життєво важливі органи, а також бере участь у регуляції мімічної мускулатури, рухів голосової щілини, ковтання,

дихання та вокалізації. Загалом, блукаючий нерв складається приблизно з 80 % аферентних волокон, які передають інформацію від внутрішніх органів до мозку, і близько 20 % еферентних, що забезпечують регуляцію функцій органів. Еферентна частина вагальної системи включає вісцеральні еферентні волокна, які контролюють роботу гладкої мускулатури та міокарда, а також спеціальні вісцеральні еферентні волокна, що іннервують поперечно-смугасті м'язи гортані, глотки та стравоходу. Ці соматичні м'язи беруть участь у вокалізації, ковтанні, ссанні та координують ці процеси з диханням. Крім того, вагальна система має нейроанатомічні зв'язки з ядрами, що відповідають за міміку, жування та повороти голови, забезпечуючи інтеграцію автономних і соматичних компонентів поведінки [8].

Відповідно, блукаючий нерв – це не просто нервовий провідний шлях, а складна двонаправлена система, з мієлінізованими гілками, які зв'язують стовбур головного мозку та різні органи-мішені. Його аферентні та еферентні волокна забезпечують динамічний двонаправлений зворотний зв'язок, підтримуючи гомеостаз. Він відіграє ключову роль в інтероцепції та формуванні внутрішніх тілесних відчуттів [7]. Варто зазначити, що блукаючий нерв латералізований, тобто нервові стовбури беруть початок і в лівій і правій стороні стовбура мозку. Більш того, правий блукаючий нерв є найпотужнішим хронотропним регулятором серця. Він визначає частоту серцевих скорочень і здатність серця адаптивно реагувати на зміни середовища. Висока вагальна активність забезпечує стабільність серцевого ритму, сприяє відчуттю спокою, підтримує емоційну врівноваженість і забезпечує оптимальну роботу вищих когнітивних функцій. Оскільки блукаючий нерв здійснює швидке (мілісекундне) регулювання серцевої діяльності, орієнтовна серцева відповідь вважається надійним маркером вагальної активності. Коротколатентні зміни частоти серцевих скорочень, що виникають у відповідь на зовнішній стимул, супроводжуються парасимпатичною регуляцією та загальною реактивністю нервової системи. Зниження вагального тону корелює з меншою гнучкістю поведінкових реакцій, зниженими можливостями саморегуляції, посиленою

стрес-реактивністю та труднощами в розпізнаванні соціальних сигналів [6,7,8].

Тобто, вагальна регуляція є не лише фізіологічним механізмом але й провідним механізмом психічного здоров'я. Індивідуальні відмінності вагального тону визначають здатність людини підтримувати психофізіологічну рівновагу, відновлюватися після стресу, переживати складні ситуації без надмірної дезорганізації та взаємодіяти із соціальним середовищем у конструктивний спосіб. Люди з високим вагальним тонусом мають кращу емоційну регуляцію, більш стійкий настрій, вищу толерантність до невизначеності та кращу здатність встановлювати соціальні контакти. Натомість недостатня вагальна активність пов'язана з тривожністю, гіпервразливістю до стресу, соціальною ізоляцією, труднощами у встановленні довіри та зниженими можливостями адаптації.

У цьому контексті методи стимуляції блукаючого нерва – як інтервенції, так і практики саморегуляції – мають значний потенціал для підтримки ментального здоров'я. Дихальні техніки із подовженим видихом, спокійні вокальні практики (гуління, спів, промовляння мантр), робота з м'язами, вправи для очей, соматичні техніки (наприклад, тілесне сканування, повільні рухи) та неінвазивні методи електростимуляції вагуса підсилюють активність вентральної вагальної системи, знижують рівень симпатичного збудження, нормалізують серцевий ритм, зменшують тривожність і сприяють стабілізації емоційного стану.

Таким чином, вагальна система є ключовим інтегративним механізмом, який поєднує фізіологічні, емоційні, поведінкові та соціальні реакції. Її ефективне функціонування визначає здатність людини адаптивно реагувати на зміни середовища, долати стрес, підтримувати внутрішню рівновагу та зберігати психологічну стійкість. Розуміння цих нейрофізіологічних процесів і вміння використовувати потенціал вагальної стимуляції створює основу для розробки сучасних психотехнологій, спрямованих на оптимізацію

ментального здоров'я, профілактику дезадаптивних станів і покращення якості життя.

Більш того, досвід досліджень і психологічної практики в Україні під час війни підтверджує, що така цілеспрямована регуляція психофізіологічного стану є критично важливою для збереження стійкості та адаптивності населення [1]. Зокрема, діяльність психологічних служб і Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи спрямована на моніторинг, профілактику та відновлення психічного здоров'я освітнього процесу у складних умовах воєнного часу [4].

Водночас сучасні підходи до психотерапевтичної та психологічної роботи з населенням акцентують увагу на потенціалі посттравмівного відновлення та саморегуляції, що безпосередньо пов'язано з індивідуальними відмінностями вагального тону та здатністю до емоційної й соціальної адаптації [5]. Використання методів стимуляції вентральної вагальної системи – від дихальних і вокальних практик до тілесних та когнітивно-поведінкових технік – демонструє високий потенціал для зміцнення психічного здоров'я та підвищення ефективності соціальної взаємодії в умовах постійного стресу і невизначеності.

Психотехнологія полівагальної регуляції задля зміцнення психічного здоров'я та подолання відчуття стресу

Мета: покращення психофізіологічного стану старшокласника шляхом розвитку навичок тілесної та емоційної саморегуляції, активації вентрального вагального комплексу, зниження рівня стресу та формування стійких адаптивних стратегій реагування на стресові ситуації.

Завдання:

1. Навчити учасників ефективним технікам регуляції вегетативної нервової системи, спрямованим на активацію парасимпатичної гілки та зменшення симпатичної гіперзбудженості.

2. Розвинути здатність до емоційної саморегуляції, усвідомленого відновлення та конструктивного реагування на стресові ситуації.

3. Підвищити рівень суб'єктивного відчуття безпеки та внутрішньої стабільності, що є основою життєстійкості та психічного здоров'я.

4. Сформувані адаптивні копінг-стратегії, спрямовані на подолання травматичних переживань, відновлення внутрішньої ресурсності.

Терміни виконання. Психотехнологія реалізується протягом одного тижня (6 днів безперервної роботи). Форма роботи: групова (психоедукація, тренінгові та психотехнічні заняття). Кількість занять: 6 зустрічей. Тривалість кожного заняття: 1 година 20 хвилин. Перебіг програми: інтенсивний формат із щоденними зустрічами (понеділок–субота).

Кількість учасників: орієнтовно 12–15 осіб.

Цільова аудиторія: старшокласники, вчителі.

Структура кожного заняття: Кожна зустріч містить такі обов'язкові компоненти та проводиться з дотриманням принципу індивідуального підходу, що передбачає врахування актуального психоемоційного й фізичного стану учасника, його ресурсів, обмежень та життєвої ситуації, у якій він перебуває. Зміст, темп і глибина вправ можуть адаптуватися відповідно до потреб учасника.

а) привітання (емоційне налаштування, встановлення безпечного контакту);

б) психоедукаційний блок (знайомство з теоретичним компонентом заняття з урахуванням індивідуального рівня сприйняття);

в) основний зміст заняття (виконання тілесно-орієнтованих, полівагальних, рефлексивних, дихальних, візуалізаційних вправ із можливістю індивідуальної модифікації);

г) обговорення та рефлексія (усвідомлення прожитого досвіду, фіксація змін у стані, вербалізація відчуттів);

г) підведення підсумків (коротке резюме заняття, індивідуалізовані рекомендації до самостійної практики).

Кінцеві результати: Підвищення здатності ефективно реагувати на стресові чинники, зниження рівня тривожності та психофізіологічної напруги.

Покращення якості емоційної саморегуляції через активізацію парасимпатичної нервової системи та зниження гіперзбудженості. Формування здатності до конструктивного переосмислення негативного досвіду, зменшення впливу травматичних спогадів і стресових тригерів.

Критерії ефективності: Позитивна динаміка психічного здоров'я: зниження симптомів тривожності, фізіологічного напруження, емоційної дисрегуляції. Підвищення здатності до подолання стресових і травмівних переживань та формування адаптивних копінг-стратегій. Поліпшення спроможності до саморегуляції у стресових або невизначених ситуаціях, зростання варіабельності емоційних і поведінкових реакцій.

Ресурси та співпраця: Психотехнологія реалізується практичними психологами, які володіють знаннями з полівагальної теорії, методами психофізіологічної регуляції та мають відповідну кваліфікацію для проведення тілесно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих технік.

Можливі ризики та перешкоди: У процесі виконання вправ можуть виникати незначні коливання емоційного стану, пов'язані з підвищеною увагою до власних відчуттів. Іноді учасникам може знадобитися додатковий час для адаптації до нових технік або темпу роботи. Також можливими є індивідуальні відмінності у швидкості засвоєння навичок саморегуляції. Ці особливості легко враховуються фахівцем під час проведення психотехнології та не впливають на її загальну ефективність за умови підтримувального й комфортного середовища.

Заняття 1

Вправа: «Подолання напруги»

Мета: швидко зняти м'язову й психічну напругу, зменшити збудження симпатичної нервової системи, розслабитися, відчути легкість.

Хід виконання вправи:

1. Встаньте, трохи зігніть коліна.
2. Легко струсіть кисті, передпліччя, плечі - все тіло.

3. Дихайте повільно 30–60 секунд.
4. Уявіть, як напруга «спадає» з вашого тіла.

Обговорення:

- Як змінилося відчуття напруги після вправи?
- Чи легше стало дихати і рухатися?
- Зверніть увагу на різницю між початковим станом і станом після виконання.

Підведення підсумків:

Вправа допомагає швидко переключити нервову систему зі стану напруги на розслаблення. Її можна виконувати у будь-який час, коли відчуваєте стрес або внутрішнє напруження. Регулярне застосування цієї вправи сприяє кращій усвідомленості тіла, допомагає вчасно урегулювати негативні емоції.

Вправа: «Вібраційне дихання»

Мета: активізація парасимпатичної системи, зменшення стресу та тривоги, стимуляція вагусового нерву через вібрацію голосових зв'язок, розслаблення грудної клітки, заспокоєння тіла та психіки через стимуляцію блукаючого нерва.

Хід виконання вправи:

1. Зробіть глибокий вдих.
2. На видиху – зробіть довге низьке «мммммм...».
3. Відчуйте вібрацію в грудях, горлі та шиї.
4. Зробіть 6–8 повторів, дихаючи рівно і спокійно.

Обговорення:

- Які відчуття виникли у грудях і горлі під час вібраційного дихання?
- Де ви відчували вібрацію найбільше: грудях, горлі, голові?
- Як змінилося дихання, серцебиття, напруга в м'язах після декількох повторів?
- Чи з'явилося відчуття заземлення, внутрішнього спокою або безпеки?
- Як відчуття вібрації впливало на емоційний стан та концентрацію?

- Чи помітили ви, що внутрішній шум або тривожні думки стали менш помітними?

- Зверніть увагу, як голосові зв'язки відпочивають і тіло розслабляється.

Підведення підсумків:

Вібрація голосу – прямий шлях до стимуляції вагусу та зняття внутрішньої напруги. Вправа активує вагус через легку вібрацію голосових зв'язок. Вправа допомагає швидко заспокоїти тіло і психіку, знижуючи серцевий ритм та м'язову напругу. Регулярне виконання цієї вправи допомагає знизити рівень тривожності та покращує відчуття внутрішнього спокою.

Вправа: «Периферичний зір»

Мета: зменшення страху зробити помилку, збільшення внутрішнього контролю, здійснення емоційної регуляції.

Хід виконання вправи:

1. Сфокусуйте погляд на одній точці перед собою.
2. Без руху голови намагайтеся «бачити боки» — розширюйте поле зору.
3. Тримайте цей погляд 20–30 секунд.
4. Потім знову сфокусуйте погляд на точці.

Обговорення:

- Що відчували ваші очі та тіло під час фокусування та розширення поля зору?

- Чи ви помітили, що напруга в плечах, шиї або грудях зменшилась?

- Як змінилося дихання або серцебиття під час вправи?

- Чи стало легше відчувати контроль над увагою та знизився страх зробити помилку?

- Чи відчули ви розширення простору? Легкість у сприйнятті навколишнього середовища?

Підведення підсумків:

Розширення периферійного зору допомагає знизити психологічну напругу, надає можливість позбутися страху зробити помилку. Вправа тренує усвідомленість та здатність контролювати увагу у стресових ситуаціях. Мозок

переходить у стан «безпеки», зникає напруга в плечах. Регулярне виконання цієї вправи підвищує відчуття безпеки.

Вправа: «Гарячі долоні»

Мета: стимуляція гілок вагусу через ділянку навколо очей та щік, миттєве заспокоєння, відчуття безпеки.

Хід виконання вправи:

1. Потріть долоні одна об одну до тепла.
2. Покладіть на щоки, частково на очі.
3. Дихайте повільно 1 хвилину.

Обговорення:

- Які відчуття з'явилися в обличчі, щоках та очах під час прикладання теплих долонь?

- Чи відчули ви швидке розслаблення або зниження внутрішньої напруги?

- Як змінилося дихання та пульс під час вправи?

- Чи з'явилося відчуття безпеки, заземлення або спокою?

- Чи помітили ви, як змінюється настрій або внутрішній стан під час повторних практик?

Підведення підсумків:

Вправа активує парасимпатичну систему через стимуляцію вагусового нерва. Теплі долоні допомагають швидко знизити стрес і внутрішню напругу. Регулярне виконання надає відчуття безпеки та емоційну стабільність.

Вправа: «Точка всередині грудей»

Мета: миттєве зниження тривоги, заземлення, розвиток усвідомленості тіла та покращення емоційної регуляції.

Хід виконання вправи:

1. Доторкніться долонею до центру грудей.
2. На вдиху уявіть, що всередині грудей з'являється тепла куля світла або енергії.
3. На видиху вона м'яко розширюється, заспокоюючи тіло та дихання.

4. Повторюйте 1–2 хвилини, концентруючись на відчуттях тепла та спокою.

Обговорення:

- Які відчуття виникли у грудях і всьому тілі під час вправи?
- Чи змінилося дихання, пульс, напруга у плечах або животі?
- Чи відчули ви внутрішнє тепло, спокій або відчуття безпеки?
- Чи легше стало переключитися від зовнішніх подразників до внутрішніх відчуттів?

- Які емоції з'явилися під час повторного фокусування на «точці всередині грудей»?

Підведення підсумків:

Вправа допомагає швидко переключити увагу з зовнішніх стимулів на внутрішні відчуття, знижуючи напругу. Активізація уваги, яка супроводжується уповільненим диханням стимулює парасимпатичну нервову систем та заспокоює тіло. Регулярне виконання цієї вправи сприяє кращій емоційній регуляції та відчуттю внутрішньої безпеки.

Заняття 2

Вправа: «Видих сили»

Мета: вивільнення агресії, тривоги, надлишкової енергії.

Хід виконання вправи:

1. Стисніть кулаки на 5 секунд.
2. На різкому видиху «хаа» – розкрийте кулаки.
3. Повторюйте 5–7 разів.

Обговорення:

- Що відчували кулаки та руки під час стиснення і розкриття?
- Як змінився стан тіла після різкого видиху «хаа»?
- Чи відчули ви зниження внутрішньої напруги, тривоги або агресії?
- Які емоції виникали під час повторних циклів вправи?
- Чи легше стало відчувати контроль над своїми реакціями та енергією?

Підведення підсумків:

Вправа дозволяє безпечно вивільнити фізичну і емоційну напругу. Поєднання ізометричного стиснення та різкого видиху нормалізує роботу нервової системи. Регулярне виконання допомагає мінімізувати агресію, зменшити тривогу, набутти сприятливий емоційний стан.

Вправа: «Тремтіння заземлення»

Мета: вивільнення накопиченої напруги з тіла, зниження тривоги, розрядка симпатичної активації, м'яка активація парасимпатичної системи, відновлення тілесного відчуття безпеки.

Хід виконання вправи:

1. Станьте рівно, стопи на ширині плечей, коліна злегка м'які.
2. Зробіть повільний вдих через ніс.
3. На видиху почніть легко тремтіти всім тілом: спочатку коліна, потім стегна, живіт, плечі, руки.
4. Дихайте вільно, не стримуючи дихання.
5. Дозвольте тілу тремтіти 60–90 секунд без контролю.
6. Повільно зупиніться, зробіть глибокий вдих і довгий спокійний видих.

Обговорення:

- Які відчуття з'явилися в ногах, животі та грудях під час тремтіння?
- Чи відчули ви зменшення напруги після завершення вправи?
- Як змінився стан тіла: з'явилась легкість, тепло, розслаблення?
- Чи стало дихання вільнішим і глибшим?
- Які емоції виникли після виконання вправи?

Підведення підсумків:

Легке тремтіння є природним біологічним механізмом скидання стресу, який притаманний нервовій системі з народження. Через мікрорухи відбувається розрядка надлишкової адреналінової напруги, зниження тілесного сигналу небезпеки та відновлення базового відчуття спокою. Регулярне виконання вправи допомагає: зменшити тривожність, знизити

тілесні прояви стресу, швидше відновлюватися після перевантаження, формувати стійке відчуття заземлення та внутрішньої стабільності.

Вправа: «Контроль – не контроль»

Мета: зниження стресу та відчуття невизначеності.

Хід виконання вправи:

1. В ліву руку візьми будь-який предмет (ручку).
2. Стисни міцно (це «те, що я можу контролювати»).
3. Права рука – розкрита, розслаблена («те, що я відпускаю»).
4. Подихайте 1 хвилину, тримаючи цей контраст.

Обговорення:

- Що відчували лівою рукою, яка стискала предмет, і правою рукою, яка була розслаблена?
- Як змінилося відчуття тіла та напруга під час контрасту між «контролем» і «відпусканням»?
- Чи з'явилося відчуття легкості або зниження тривожності після дихання у цьому положенні?
- Як цей досвід допомагає усвідомити, що можна контролювати, а що – ні?
- Чи виникло розуміння або прийняття невизначених ситуацій у житті під час вправи?
- Як можна використовувати це відчуття контрасту у повсякденному житті для зниження стресу?

Підведення підсумків:

Вправа допомагає відчути різницю між тим, що під контролем, і тим, що потрібно відпустити. Підвищує усвідомленість і зменшує тривожність через невизначеність. Регулярне виконання цієї вправи сприяє кращому емоційному балансу та здатності адаптуватися до непередбачуваних ситуацій.

Вправа: «Вентральний контакт»

Мета: зниження стресу та тривожності, активація парасимпатичної системи, відчуття внутрішнього тепла й спокою.

Хід виконання вправи:

1. Права рука на груди, ліва – на живіт.
2. Вдих – живіт піднімається, груди майже нерухомі.
3. Видих довгий.
4. 1–2 хвилини.

Обговорення:

- Які відчуття виникали в грудях і животі під час вдиху та видиху?
- Чи помітили ви, як змінюється ритм дихання та напруга у тілі?
- Чи відчули ви внутрішнє тепло, спокій або відчуття заземлення?
- Як змінилося емоційне самопочуття під час вправи?
- Чи стало легше усвідомлювати тіло і відчуття безпеки всередині нього?
- Які відчуття залишилися після завершення вправи і як вони впливають на настрій?

Підведення підсумків:

Вправа допомагає відчути тіло і підсилює усвідомленість дихання, що сприяє внутрішньому розслабленню. Поєднання дотику і повільного дихання активує вагус, знижує рівень кортизолу та фізіологічну напругу. Регулярне виконання сприяє покращенню емоційної стабільності та відчуття безпеки в тілі.

Вправа: «Зона сили»

Мета: підвищення концентрації, внутрішньої енергії та впевненості, стабілізація нервової системи, зниження тривоги.

Хід виконання вправи:

1. Закрийте очі та уявіть місце, де ви відчуваєтеся максимально сильно та захищено.
2. Побачте це місце чітко: кольори, звуки, температуру.
3. Відчуйте, як ваше тіло стає стійкішим, дихання рівнішим, увага зібраною.
4. Дозвольте цьому відчуттю наповнити все тіло – від стоп до плечей.

Обговорення:

- Якою була ваша «зона сили»?
- Які відчуття з'явилися в тілі?
- Як змінився рівень напруги?

Підведення підсумків:

Вправа допомагає створити внутрішнє відчуття сили та безпеки, яке можна активувати у стресових або складних ситуаціях. Усвідомлення «зони сили» дозволяє швидко повернути концентрацію і контроль над емоціями та тілесними відчуттями. Вправа допомагає урегулювати нервову систему, знижує тривожність і напругу в тілі. Регулярне виконання підвищує внутрішню стійкість, надає відчуття стабільності та енергії, що виникає під час вправи, може бути використане як внутрішній «якір» для саморегуляції.

Заняття 3

Вправа: «Спринт емоцій»

Мета: мінімізація гніву, фрустрації та «внутрішнього кипіння», подолання негативних емоцій, емоційна розрядка, відновлення контролю.

Хід виконання вправи:

1. Розпочніть із 20 секунд максимально інтенсивної ходьби або бігу на місці, намагаючись відчувати силу і енергію руху.
2. Зробіть коротку паузу на 10 секунд, відновлюючи дихання та фокусуючись на відчуттях у тілі.
3. Повторіть цю чергування 4 рази, підтримуючи високу інтенсивність під час активної фази та усвідомлену релаксацію під час пауз.

Обговорення:

- Які відчуття виникли у тілі під час вправи?
- Чи зменшилася внутрішня напруга або гнів після завершення серії?

Підведення підсумків:

Швидка фізична активність дозволяє безпечно вивільнити надлишкову енергію та позбутися негативних емоцій. Регулярне виконання сприяє

кращому контролю емоцій та швидшому відновленню психоемоційного балансу.

Вправа: «Вібрація шиї»

Мета: активація вагусового нерву, що проходить біля голосових зв'язок, через вібрацію горла та голосових зв'язок, зниження стресу, поліпшення емоційного стану та відчуття спокою.

Хід виконання вправи:

1. Станьте або сядьте зручно, розслабивши плечі та шию.
2. На видиху видавайте низький протяжний звук – наприклад «Ом» або «Гррррр», намагаючись відчутти легку вібрацію у горлі та голосових зв'язках.
3. Продовжуйте виконувати цей звук протягом 30–60 секунд, дихаючи спокійно і рівномірно, зосереджуючи увагу на відчутті вібрації у шиї та грудях.

Обговорення:

- Де саме у шиї та грудях ви відчували вібрацію під час виконання вправи?
- Як змінилося дихання, пульс і напруга в тілі після 30–60 секунд звукової вібрації?
- Чи виникло відчуття внутрішнього спокою, розслаблення або гармонії?
- Як змінилося емоційне самопочуття та здатність контролювати емоції під час і після вправи?
- Чи помітили ви, що легкі протяжні звуки допомагають знизити м'язову напругу у шиї і плечах?

Підведення підсумків:

Вправа стимулює парасимпатичну систему, допомагає зменшити серцевий ритм і м'язову напругу. Регулярне виконання сприяє кращому контролю над емоціями і підвищує відчуття внутрішньої стабільності. Легкі протяжні звуки створюють відчуття внутрішньої гармонії та фізіологічного заспокоєння, розслабляють тіло, м'язи шиї і плечей.

Вправа: «Активация окулярного вагусного рефлексу»

Мета: стимуляція вентрального вагального комплексу через очні м'язи, зниження тривоги та фізіологічного напруження, відновлення відчуття безпеки.

Хід виконання вправи:

1. Тримайте голову прямо, підборіддя паралельно підлозі.
2. Не рухаючи головою, проведіть очима максимально вправо.
3. Утримуй погляд приблизно 30 секунд, або до появи природної реакції розслаблення:

- мікровдих чи подовжений видих,
- позіхання,
- легке «провалювання» плечей,
- тепло в грудях або шиї.

4. Поверніть погляд у центр, дозвольте тілу відчути зміну стану.
5. Повільно видихніть.
6. Повтори рух вліво, знову утримуючи погляд до появи ознак саморегуляції.

Обговорення:

• Зверніть увагу на фізичні відчуття під час вправи: важкість повік, розслаблення м'язів обличчя.

- Яка реакція тіла виникла першою: видих, позіхання, тепло?
- Чи була відмінність між правим і лівим боком?
- Чи знизилась напруга в шиї або очах?
- Як змінилося дихання після вправи?
- Чи з'явилося відчуття уповільнення або розширення простору?
- Відзначте, чи змінилося відчуття внутрішньої безпеки, спокою або концентрації після вправи.

• Порівняйте стан тіла до і після виконання – чи відчуваєте зменшення напруги або гіперзбудження.

Підведення підсумків:

М'язи очей пов'язані з ядрами блукаючого нерва, відповідно така вправа запускає вентральний вагальний комплекс й відновлює відчуття безпеки. Повороти очей впливають на м'язи шиї через рефлекс окуло-цервікальної стабілізації, що знімає захисний тонус. При утриманні погляду в бік відбувається заспокоєння симпатичної системи, зниження гіперпильності. Поява позіхання, мікровидихів – ознака переходу у вентральний вагальний стан безпеки. Вправа знижує тонус шиї, заспокоює захисні рефлекси, активує вентральну систему, швидко регулює стан нервової системи, особливо при гіпернарузі та тривозі. Вона допомагає зменшити тонус шиї, заспокоює захисні рефлекси та повертає відчуття контролю над тілом. Вона допомагає активувати парасимпатичну систему та знизити рівень стресу. Регулярне виконання покращує тілесне відчуття спокою, м'язове розслаблення та контроль емоцій

Вправа: «Діафрагмальний масаж руками»

Мета: стимуляція вагусу через діафрагму, зниження стресу та фізіологічного напруження, поліпшення дихання і відчуття внутрішнього спокою.

Хід виконання вправи:

1. Сядьте рівно.
2. Поставте пальці під реберну дугу (центр і трохи збоку).
3. На видиху трохи занурюйте пальці під ребра вниз-назад.
4. Зробіть повільні 8 повторів праворуч, 8 ліворуч.
5. На завершення – зробіть 3-хвилинну дихальну вправу: повільно дихання з довгим видихом.

Обговорення:

- Зверніть увагу на відчуття в діафрагмі та грудній клітці під час масажу: чи стає дихання глибшим і вільнішим.
- Відзначте зміни у загальному фізичному стані: зменшення напруги, відчуття легкості або тепла в тілі.

- Зверніть увагу, як реагує психіка: чи знижується тривога, напруженість, відчуття стресу.

Підведення підсумків:

Вправа сприяє фізіологічному розслабленню діафрагми (головний орган, де проходить вагус), знижує симпатичний тиск й поліпшує дихання. Пряма стимуляція ділянки, де проходить вагус, допомагає активувати парасимпатичну систему і знизити рівень стресу. Регулярне виконання покращує відчуття внутрішнього спокою, стабільності та контролю над тілесними відчуттями.

Вправа: «Спинне заземлення»

Мета: активація дорсального блоку вагуса, зниження стресу, заспокоєння та відновлення внутрішнього балансу і відчуття стабільності в тілі.

Хід виконання вправи:

1. Сядьте рівно, вирівняйте спину.
2. Уявіть, як з плечей до таза йде тепла хвиля.
3. На видиху уявіть, що хвиля «спускається» в землю й забирає напругу.

Обговорення:

- Зверніть увагу на відчуття тепла, важкості або м'якого тиску вздовж спини та в області таза.

- Помітьте, як змінилося ваше внутрішнє відчуття спокою, стабільності та заземлення після виконання вправи.

- Зосередьтеся на тому, як «хвиля» напруги, що спускається в землю, допомагає тілу розслабитися і повертає відчуття внутрішньої рівноваги.

Підведення підсумків:

Вправа допомагає стабілізувати нервову систему та знизити фізіологічну напругу. Регулярне виконання вправи сприяє відчуттю внутрішньої рівноваги та заземлення.

Заняття 4

Вправа: «Дихальний маятник»

Мета: знизити надмірне емоційне збудження, зняти м'язові спазми грудної клітки, заспокоїти нервову систему.

Хід виконання вправи:

1. На вдиху повільно підніміть руки в сторони.
2. На повільному видиху опустіть.
3. Рухи плавні, як маятник.
4. 10–12 циклів.

Обговорення:

- Зверніть увагу на синхронізацію руху і дихання: як підйом рук на вдиху і опускання на видиху впливає на відчуття спокою.
- Помітьте зміни у м'язовому тонусі грудної клітки та плечей.
- Усвідомте, як плавні рухи «маятника» допомагають регулювати емоційне збудження і ритм серця.

Підведення підсумків:

Вправа сприяє релаксації м'язів грудної клітки та плечового пояса. Повільне дихання у поєднанні з рухом знижує рівень тривожності та стабілізує нервову систему. Регулярне виконання допомагає відновлювати емоційний баланс і фізіологічний спокій.

Вправа: «Вагусна активація через спів»

Мета: стимуляція вагусового нерва через голосові зв'язки, зниження стресу та тривожності, підвищення внутрішнього спокою і варіабельності серцевого ритму.

Хід виконання вправи:

1. Сядьте або станьте зручно, спина пряма, плечі розслаблені, дихання природне.
2. Зробіть глибокий вдих через ніс, наповнюючи живіт і груди.
3. На видиху починайте співати протяжний звук або просту мелодію, обираючи комфортну висоту голосу. Можна використовувати звуки «мммм», «ла-ла-ла» або будь-який протяжний тон.

4. Зосередьте увагу на відчутті вібрації у грудях, горлі та обличчі. Відчуйте, як ці вібрації передають сигнал вагусу і стимулюють парасимпатичну систему.

5. Продовжуйте спів протягом 1-2 хвилин, потім зробіть коротку паузу на природне дихання.

6. Повторюйте цикл 6-8 разів або до кінця 12-хвилинного проміжку, стежачи за відчуттями тіла, диханням та ритмом серця.

7. Наприкінці вправи закрийте очі на 30 секунд, зосередившись на внутрішньому спокої та легкості в тілі.

Обговорення:

- Зверніть увагу на відчуття в грудях, горлі та обличчі під час співу.
- Помітьте зміни у диханні та серцевому ритмі після кожного циклу.
- Усвідомте, як вібрація голосових зв'язок впливає на відчуття спокою та фізіологічне розслаблення.

Підведення підсумків:

Голосові зв'язки – прямий шлях до вагусу, і така вібрація активує ядра довгастого мозку, що своєю чергою покращує варіабельність серцевого ритму та стабілізує роботу парасимпатичної системи. Спів створює природну «внутрішню хвилю» заспокоєння, яка знижує рівень фізіологічного напруження, пом'якшує тривогу та повертає відчуття контролю над тілом. Регулярна практика допомагає формувати більш стійку нервову систему, сприяє емоційній рівновазі, глибшому диханню, кращому самопочуттю та відновленню внутрішнього ресурсу.

Вправа: «Вагусна релаксація через обличчя»

Мета: стимуляція вагусового нерва через щелепу і лицеві м'язи, зниження напруги в обличчі та шії, активація парасимпатичної системи.

Хід виконання вправи:

1. Розслабте нижню щелепу
2. Зробіть 3 повільних колових рухи нижньою щелепою.
3. Довгий видих.

4. Позіхніть (можна навмисно).

Обговорення:

- Зверніть увагу на відчуття розслаблення в щелепі, скронях та шиї під час вправи.

- Помітьте, як позіхання або легкі колові рухи щелепи впливають на дихання та загальне відчуття спокою.

Підведення підсумків:

Вправа активує вагус через тригемінальний нерв і природний вагальний рефлекс – позіхання. Регулярне виконання допомагає зменшити м'язову напругу обличчя та шиї, покращує дихання і заспокоює нервову систему.

Вправа: «Антистрес-масаж передпліч»

Мета: Зниження тривоги та м'язового напруження, стабілізація нервової системи, зняття перенапруги з рук і плечового поясу, активація парасимпатичної системи через глибокі тактильні рецептори.

Хід виконання вправи:

1. Сядьте зручно або станьте рівно.
2. Однією рукою обхопіть передпліччя іншої руки (від зап'ястя до ліктя).
3. Повільно і ритмічно: ковзайте вгору до ліктя, потім назад до зап'ястя.

Рухи: м'які, глибокі, без болю.

4. Дихайте повільно: вдих через ніс, довгий спокійний видих через рот.
5. Масажуйте 60–90 секунд одну руку, потім поміняйте.

Обговорення:

- Які відчуття з'явилися у руках: тепло, розслаблення, важкість?
- Чи зменшилась напруга в плечах та шиї?
- Як змінилось дихання під час масажу?
- Чи знизився рівень внутрішнього збудження або метушні?
- Який загальний стан після завершення вправи?

Підведення підсумків:

Передпліччя містять велику кількість пропріоцептивних та тактильних рецепторів, пов'язаних із центрами тілесної безпеки. Повільні, ритмічні рухи

створюють сигнал «я у безпеці», що м'яко переводить нервову систему з режиму напруги в режим заспокоєння. Регулярне виконання вправи: знижує тілесні прояви тривоги, зменшує напругу в плечах і шиї, стабілізує дихання, підвищує здатність швидко заспокоюватися на людях, у стресових умовах, на роботі чи навчанні.

Вправа: «Дихання крізь стопи»

Мета: заземлення, активація вагусового нерва через пропріоцептивну увагу до нижньої частини тіла, зниження тривоги та фізіологічного збудження.

Хід виконання вправи:

1. На вдиху уявіть, що повітря піднімається від стоп до стегон.
2. На видиху – опускається назад до стоп.

Обговорення:

- Зверніть увагу на відчуття важкості або тепла у стопах і ногах під час дихання.

- Помітьте, як уява руху повітря від стоп до стегон і назад впливає на відчуття спокою та стабільності.

Підведення підсумків:

Активація вагусу здійснюється через пропріоцепцію та увагу до нижньої частини тіла. Регулярне виконання покращує відчуття заземлення, внутрішньої стабільності та фізіологічного спокою.

Заняття 5

Вправа: «Вібрація грудної клітки»

Мета: стимуляція вагусового нерва через вібрацію грудної клітки, зниження м'язової напруги, покращення дихання, відчуття спокою.

Хід виконання вправи:

1. Покладіть долоні на груди.
2. На видиху легенько потрясіть грудну клітку (дуже м'яко).
3. Видихайте довго.

Обговорення:

- Зверніть увагу на відчуття легкості і розслаблення в грудній клітці під час вібрації.

- Відчуйте, як розслаблення міжреберних м'язів впливає на глибину дихання і загальний стан спокою.

- Усвідомте, як м'які рухи долонями допомагають активувати вагус і знижувати фізіологічне напруження.

Підведення підсумків:

Вправа сприяє релаксації грудної клітки та діафрагми, активує парасимпатичну систему. Вібрації розслаблюють міжреберні нерви, а коли діафрагма м'яко опускається – активується вагус. Регулярне виконання вправи допомагає підтримувати емоційний баланс і відчуття внутрішньої гармонії.

Вправа: «Плечі-качелі»

Мета: зниження м'язового напруження плечового пояса та активація парасимпатичної системи через різницю тонусу під час вдиху й видиху.

Хід виконання вправи:

1. Підніміть плечі на вдиху.
2. Різко, але м'яко опустіть їх униз на видиху.
3. Повторіть 6–10 разів.

Обговорення:

- Зверніть увагу, як змінюється відчуття в плечах після кількох скидань – чи стало легше, тепліше, м'якше.

- Відчуйте, як різке, але безпечне опускання плечей допомагає нервовій системі переключитися з напруги на розслаблення.

- Поспостерігайте, чи змінилося дихання – чи стало воно вільнішим та глибшим після розвантаження трапецієподібного м'яза.

Підведення підсумків:

Вправа швидко знижує накопичений м'язовий стрес у зоні, що часто реагує на тривогу. Зменшення тонусу трапеції призводить до зниження загального рівня тривожності. Допомагає зменшити тілесний сигнал

небезпеки, нормалізуючи стан нервової системи, надає можливість швидко здійснити саморегуляцію.

Вправа: «Шийна декомпресія вагусу»

Мета: М'яка техніка, що розвантажує вагусний пучок у шії.

Хід виконання вправи:

1. Витягніть потилицю вгору.
2. Трохи подайте голову вперед, потім назад (дуже м'яко).
3. Зробіть видих до 6-8 сек.

Обговорення:

- Поспостерігайте, як змінюються відчуття у шії: чи з'являється тепло, легкість, м'якість у м'язах передньої та задньої поверхні.
- Зверніть увагу, чи стало дихання глибшим і спокійнішим під час подовженого видиху.
- Відчуйте, чи зменшилось внутрішнє напруження або прискорене серцебиття – рухи в зоні каротидного синуса часто дають швидкий заспокійливий ефект.
- Важливо відмітити будь-які мікросигнали активації вагусу: позіхання, порив видихнути, розслаблення плечей, важкість повік.

Підведення підсумків:

Вправа знімає локальний м'язовий спазм і зменшує тиск на вагусний пучок у шії. Здійснює регуляцію серцевого ритму через вплив на каротидний синус. Знімає компресію біля сонної артерії, покращує кровотік у ділянці каротидного синуса. Покращує кровотік у ділянці каротидного синуса. М'яко переводить нервову систему в більш спокійний, врівноважений стан. Добре підходить для коротких пауз протягом дня та для зняття стресу, пов'язаного з перенапруженням шії.

Вправа: «Внутрішня усмішка»

Мета: швидке зниження напруги, м'яка активація вентрального вагусу, нейровегетативного рефлексу, стабілізація емоційного стану, повернення відчуття безпеки в тілі.

Хід виконання вправи:

1. Зробіть мікропосмішку.
2. Дихайте спокійно й природно, без контрольованого зусилля.
3. Переведіть увагу на очі та щоки, відчуйте їх зсередини – ніби вони теж «усміхаються».
4. Дозвольте напрузі в області чола та повік розм'якнутися.
5. Відчуйте, як грудна клітка та діафрагма легше рухаються.
6. Намагайтеся перебувати в цьому стані ще 10–20 секунд – цього достатньо, щоб спрацював рефлекс.

Обговорення:

- Що відбулося з тілом за цей короткий час?
- Чи змінився ритм дихання?
- Чи з'явилося відчуття тепла, полегшення, заспокоєння?
- Де саме в тілі стало комфортніше або м'якше?
- Чи відчувається зміна у внутрішньому діалозі (менше тривоги, більше зібраності)?
- Наскільки легко або важко було «дозволити» собі таку мікровиразність?

Підведення підсумків:

Лицевий нерв безпосередньо пов'язаний із вентральним вагальним комплексом, що відповідає за соціальну взаємодію та заспокоєння. Мікропосмішка активує нейровегетативний рефлекс, який знижує рівень тривоги. Навіть мінімальна активація мимічних м'язів запускає вагальний рефлекс безпеки. Лицевий нерв активує вентральний вагальний комплекс, що призводить до миттєвого зниження тривожності

Вправа: «Тактильне ресетування»

Мета: зниження стресу, заспокоєння та стабілізація роботи нервової системи, повернення відчуття контролю над тілом.

Хід виконання вправи:

1. Покладіть праву руку на груди, ліву на живіт.

2. Легко погладжуйте себе по грудях (вниз-вбік), ніби заспокоюєте дитину.

3. Дихайте повільно в живіт: на вдиху живіт м'яко піднімається, на видиху – опускається.

4. Зверніть увагу, як під руками рухається дихання – це допомагає сфокусуватися на тілесності та відключитися від нав'язливих думок.

5. Дозвольте рухам стати ритмічними й одноманітними, щоб тіло швидше перейшло у стан заспокоєння.

6. Поступово зменшуйте темп, а потім зупини рухи, залишаючи руки на тілі ще на кілька секунд.

Обговорення:

- Які відчуття з'явилися під руками – тепло, важкість, м'якість?
- Чи змінилося дихання?
- Чи стали думки повільнішими або менш хаотичними?
- Де в тілі зменшилась напруга?

Підведення підсумків:

Тактильна стимуляція грудної клітки активує рецептори безпеки, а діафрагмальне дихання знижує активність симпатичної системи. Це приводить до миттєвого пригальмування стресових реакцій, а також усунення негативних думок. Техніка працює як швидке перезавантаження нервової системи. Вона поєднує дотик, ритм і дихання – три найпотужніші канали тілесної саморегуляції, формуючи асоціацію «дотик = безпека», що з часом стає внутрішнім рефлексом заспокоєння.

Вправа: «Броня спокою»

Мета: Формування відчуття внутрішньої безпеки через уявні тілесні ресурси, що активують дорсальний та вентральний компоненти вагусу та заспокоюють серцевий ритм.

Хід виконання:

1. Уявіть, що на вашій спині з'являється м'який, теплий щит – не жорсткий і не холодний, а такий, який огортає та підтримує.

2. На кожному повільному видиху цей щит ніби розширюється, стає ширшим, теплішим і сильнішим, охоплюючи всю задню поверхню тулуба від лопаток до попереку. Він не обмежує рухи й не створює напруги — навпаки, відчувається як надійна опора, що тримає ззаду, дозволяючи грудній клітці й плечам м'яко розслабитися вперед.

3. Дихайте рівно, з акцентом на довший видих, дозволяючи тілові поринути в цей внутрішній захист.

Обговорення:

- Поспостерігайте, як змінюються відчуття в плечах і верхній частині спини: чи з'являється там тепло, плинність, легкий тиск або навіть хвиля розслаблення.

- Зверніть увагу, чи стало дихання глибшим, чи спина ніби «дозволила собі» віддати вагу уявній опорі.

- Відчуйте, чи зменшилось внутрішнє напруження або тривожний «фон», чи вповільнився пульс. Зазначте усі мікросигнали активного вагусу: м'який видих, важчання плечей, позіхання, відчуття спокійної зібраності.

Підведення підсумків:

Вправа знижує гіперактивацію симпатичної нервової системи. Візуалізація теплового щита активує відчуття безпеки, що сприяє заспокоєнню серцевого ритму через вагус. Вправа сприяє швидкому відновленню рівноваги в стресових ситуаціях, надає відчуття внутрішньої легкості, навіть коли зовнішні обставини залишаються стресогенними.

Заняття 6

Вправа: «Просторова регуляція»

Мета: знизити симпатичну активацію й переключити нервову систему у стан соціальної взаємодії (вентральний вагус).

Хід виконання вправи:

1. Сядьте зручно, відчуйте опору під собою – стілець, підлогу, спину.
2. Повільно поверніть голову праворуч.

3. Подивіться на навколишні об'єкти 10-20 секунд. Не оцінюйте і не аналізуйте – просто помічайте, що є у цьому просторі: кольори, форми, світло, відстані.

4. Поверніть голову в центр і на кілька секунд відчуйте тіло: дихання, плечі, живіт, щелепу.

5. Повторіть рух у лівий бік.

6. Знову 10-20 секунд спостерігайте за простором без оцінювання.

7. Поверніть голову в центр і зафіксуйте зміни:

– як дихається,

– чи зменшилась напруга,

– чи змінилось зорове поле,

– чи стало більше відчуття присутності «тут і зараз».

Обговорення:

• Які відчуття виникли у тілі після огляду простору?

• Чи помітили ви зміну дихання або мікрозслаблення в плечах, шії, грудях?

• Чи стало легше орієнтуватися у своєму стані — менше тривоги, більше ясності?

• Чи з'явилося відчуття опори або безпеки?

• Чи проявилися зміни у фокусі уваги (з «внутрішнього шуму» на зовнішні сигнали)?

Підведення підсумків:

Вправа швидко знижує симпатичну активацію та допомагає перейти в режим вентрального вагусу – соціальної взаємодії, спокою та стабільності. Вона повертає людину у теперішній момент, відновлює контакт із тілом і простором, що значно підсилює суб'єктивне відчуття безпеки.

Вправа: «М'які очі»

Мета: розслабити окорухові м'язи, які тісно пов'язані з системою соціальної взаємодії, активувати вентральний блукаючий нерв, знизити тривожність і повернути тілу відчуття безпеки.

Хід виконання вправи:

1. Зробіть погляд розсфокусованим, «м'яким», як ніби дивитеся далеко крізь горизонт.
2. Дозвольте периферійному зору розширитися.
3. Дихайте спокійно та рівно, відмічайте, як із м'яким поглядом дихання стає природнішим.
4. Продовжуй 1-2 хвилини, час від часу фіксуючи відчуття у тілі: плечі, шия, щелепа, грудна клітка.

Обговорення:

- Що змінилося у відчуттях навколо очей, чола, щелепи?
- Чи розширилось зорове поле?
- Як змінилося дихання?
- Чи знизився рівень напруги в шиї або плечах?
- Які емоції з'явилися після розслаблення погляду?

Підведення підсумків:

Вправа допомагає швидко перейти від стресового стану до стану соціальної взаємодії та спокою. Це одна з базових технік полівагальної саморегуляції, яка працює через прості сенсорні механізми. «М'які очі» допомагають зняти напругу, зменшують тривожність та покращують контакт із тілом і простором. Розслаблення окорухових м'язів передає сигнал безпеки у стовбур мозку. «М'який погляд» автоматично знижує симпатичну напругу і підсилює вентральний вагальний тонус. Такий погляд діє протилежно «тунельному зору», який є маркером загрози; тому відбувається миттєве заспокоєння. Він активує вентральний блукаючий нерв, знижує рівень тривоги.

Вправа: «Вушна активація вагусу»

Мета: стимуляція вушної гілки блукаючого нерва для зниження тривожності, розслаблення обличчя й шийного відділу

Хід виконання вправи:

1. Розмістіть пальці на вушних раковинах з обох боків.

2. Почніть легко масажувати зовнішній край вуха, рухаючись від верхівки вниз.

3. Пройдіться до м'яких внутрішніх частин, ближче до слухового проходу – саме тут міститься вушна гілка вагуса.

4. Виконуйте масаж повільними, круговими рухами, без натиску – лише м'яка стимуляція.

5. Зверніть увагу, як під час масажу розслабляється обличчя, нижня щелепа, шия.

6. Дихайте спокійно, дозволяючи відчуттям тепла та м'якості розповзатися уздовж ший та грудної клітки

Обговорення:

- Які відчуття з'явилися у вухах – тепло, поколювання, м'якість?
- Чи змінилася напруга в щелепі або ший?
- Чи відчувалося «розтікання» розслаблення вниз по тілу?
- Які емоції чи думки виникали під час вправи?
- Чи стало дихання глибшим або повільнішим?

Підведення підсумків:

Вправа забезпечує локальну стимуляцію вагуса, знижує напруження м'язів обличчя та ший. Підсилює вентральний вагальний тонус. У мозку формується сигнал безпеки, відповідно симпатична активація зменшується, знижується тривога, полегшується дихання. Регулярна практика підсилює здатність нервової системи повертатися до стану спокою та покращує загальну стресостійкість.

Вправа: «Ритм серця»

Мета: Стабілізація серцевого ритму, синхронізація дихання та нервової системи, зниження тривоги, активація парасимпатичної системи через кардіо-дихальний рефлекс, відновлення відчуття внутрішньої рівноваги.

Хід виконання вправи:

1. Сядьте зручно або станьте рівно, спина пряма, плечі розслаблені.
2. Покладіть одну долоню на груди (область серця), другу – на живіт.

3. Почніть дихати у такому ритмі:

- вдих на 4 секунди,
- видих на 6 секунд.

4. На вдиху подумки скажіть собі:

«Я тут»

На видиху:

«Я в безпеці»

5. Продовжуйте 6-10 циклів, утримуючи увагу на:

- ритмі серця,
- русі грудної клітки,
- м'якості видиху.

Обговорення:

- Чи помітили ви, як змінюється серцебиття під час подовженого видиху?
- Як реагувало тіло: з'явилося тепло, важкість, розслаблення?
- Чи зменшилась напруга у грудях або плечах?
- Чи виникло відчуття внутрішнього заспокоєння або опори?
- Як змінився внутрішній діалог після кількох циклів дихання?

Підведення підсумків:

Повільний видих напряму активує блукаючий нерв і стабілізує роботу серця. Контакт долонею з грудною кліткою підсилює сигнал безпеки через тілесне відчуття присутності. Синхронізація дихання, серця й уваги формує стан внутрішньої зібраності, спокою та контролю. Регулярна практика цієї вправи знижує рівень фонові тривожності, покращує адаптацію до стресу та підвищує стресостійкість.

Вправа: «Обійми метелика»

Мета: Психофізіологічна техніка для саморегуляції. Психофізіологічна техніка для швидкої саморегуляції, заземлення та зниження стресу через двобічну стимуляцію.

Хід виконання вправи:

1. Покладіть долоні на ключиці, так щоб кінчики пальців лежали на плечах.

2. Перехрестіть руки, утворивши форму «крил метелика».

3. Почніть легко постукувати по черзі правою та лівою рукою — ритмічно, повільно, без зусилля.

4. Продовжуйте 30–60 секунд, спостерігаючи за диханням і тілесними змінами.

5. Додайте повільний подих або м'який внутрішній фокус на відчутті безпеки.

Обговорення:

- Що відчувалося під руками: тепло, важкість, пульсація?
- Чи змінилось дихання?
- Чи з'явився ефект заспокоєння, уповільнення, зменшення внутрішнього «шуму»?
- Які думки або емоції виникли під час постукування?

Підведення підсумків:

Двобічна стимуляція синхронізує роботу півкуль і знижує гіперактивність. Вправа викликає заземлення – повернення уваги в тіло й теперішній момент. Ритмічне постукування заспокоює симпатичну систему і переводить у стан вентральної регуляції. Вправа забезпечує швидке заспокоєння, особливо при стресі, тривозі, флешбеках або перевантаженні. Підходить для кризових ситуацій і є безпечною навіть для людей з високою сенситивністю. Регулярна практика підвищує стійкість та здатність нервової системи повертатися до стану стабільності та контролю.

Вправа: Візуалізація «Психологічний панцир спортсмена»

Мета: підвищення впевненості, зниження страху та самокритики.

Хід виконання вправи:

1. Сядьте рівно, зробіть глибокий вдих та видих, закрийте очі.
2. Уявіть, що навколо твого тіла поступово формується м'який, але міцний панцир – захисний психологічний контур.

3. Відчуйте, як цей панцир пропускає лише те, що корисне: підтримку, силу, концентрацію, тепло.

4. Все зайве – стрес, критика, оцінювання, шум, сумніви – відбивається від нього й не проникає всередину.

5. З кожним вдихом панцир стає стабільнішим, а з кожним видихом ти відпускаєш зайву напругу.

6. Продовжуй візуалізацію 1-2 хвилини, спостерігаючи, як змінюється стан тіла.

Обговорення:

- Яким був панцир: колір, структура, форма?
- Що саме він «не пропускав» і що пропускав?
- Як змінилося відчуття у тілі – в грудях, плечах, животі?
- Чи з'явилося відчуття стабільності, сили, зосередженості?
- Чи відчувалася різниця до й після вправи?

Підведення підсумків:

Візуалізація активує мережі мозку, які відповідають за впевненість і стресостійкість. Вправа допомагає створити психологічний бар'єр від зовнішнього тиску. Підвищує почуття контролю, автономії й внутрішньої сили. Формує внутрішню впевненість і готовність до дій.

Вправа: «Світловий стовп»

Мета: швидка стабілізація, зниження паніки, відновлення почуття внутрішньої опори в стресових ситуаціях

Хід виконання вправи:

1. Сядьте або станьте так, щоб стопи торкались землі.
2. Уявіть, що крізь вас проходить вертикальний стовп теплого світла – від маківки до п'ят.

3. На кожному видиху світловий стовп стає повільнішим, ширшим і щільнішим, ніби формує навколо вас стійку вісь.

4. Відчуйте, як тіло вирівнюється, плечі опускаються, дихання стає рівним.

5. Дозвольте цьому світлу ніби «втримати» вас зсередини – створити відчуття внутрішньої міцності та опори.

Обговорення:

- Чи змінилося відчуття простору навколо себе?
- Як реагувало тіло: дихання, напруга, відчуття під ногами?
- Чи допоміг «стовп» почуватися менш вразливою у шумному місці?

Підведення підсумків:

Вправа має сильний психофізіологічний ефект: знижує гіперактивацію, зміцнює вертикальну стабілізацію, активує вентральний вагус через відчуття внутрішньої опори. Вона дає відчуття швидкого заземлення, формує внутрішню вертикаль – стан стійкості й захищеності.

Вправа: «Якоріння стану впевненості»

Мета: створення умовного рефлексу на тілесний жест, який викликає стан впевненості

Хід виконання вправи:

1. Згадай момент, коли ви відчували максимальну впевненість.
2. Дозволь цьому відчуттю піднятися в тілі.
3. Коли воно найсильніше – зроби жест-якір (наприклад, стисни великий і вказівний пальці або поклади руку на груди).
4. Повторіть 2-3 рази, щоб закріпити.

Обговорення:

- Який момент ви обрали?
- Який жест став якірним?
- Чи вдалося викликати стан повторно?

Підведення підсумків:

Ця вправа є інструментом швидкого переключення нервової системи зі стану сумніву, тривоги або напруження у стан впевненості та внутрішньої опори. Через поєднання емоційного спогаду і тілесного жесту формується умовно-рефлекторний зв'язок, у якому жест стає «кнопкою доступу» до ресурсного стану. Повторне використання якоря дозволяє миттєво активувати

відчуття впевненості у стресових, публічних або відповідальних ситуаціях – під час виступів, змагань, складних розмов, прийняття рішень. Регулярна практика: підвищує стабільність емоційного стану, зменшує залежність від зовнішніх обставин, формує відчуття внутрішнього контролю, зміцнює віру у власні можливості. З часом жест перестає бути «технікою» і перетворюється на автоматичний внутрішній механізм самопідтримки та впевненого реагування.

Література

1. Панок В. Г. Діяльність психологічної служби та Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми, пріоритети. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Том 4. № 2. С. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>
2. Панок В. Г. Потенціал посттравмівного відновлення педагогічних працівників. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7 (53). С. 1515-1533. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53))
3. Панок В. Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Том 5. № 1. С. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>
4. Панок В. Г., Куліш Т. І. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Том 6. № 2. С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6221>
5. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : Монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724267>
6. Porges S. W., Doussard-Roosevelt J. A., Maiti A. K. Vagal tone and the physiological regulation of emotion. *Monographs of the society for research in child development*. 1994. Vol. 59, no. 2/3. P. 167. DOI: <https://doi.org/10.2307/1166144>.
7. Porges S. W. Polyvagal Theory: a biobehavioral journey to sociality. *Comprehensive psychoneuroendocrinology*. 2021. Vol. 7. P. 100069. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpnec.2021.100069>.
8. Porges S. W. Polyvagal Theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-Regulation. *Multymethod*, 2020. 464 p.

Розділ 3.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах сучасних безпекових, соціальних та економічних викликів, вітчизняне студентство зіткнулося з впливом одразу деяких несприятливих чинників повноцінного особистісного, навчального та майбутнього професійного функціонування – загроза власному життю та здоров'ю, зміна країни або місця проживання, значна динаміка соціального оточення, необхідність адаптуватися до нових форм освітньої діяльності (дистанційна або змішана форма навчання), нові умови соціальної взаємодії на рівні комунікативного, соціально-перцептивного та інтерактивного компонентів. Всі ці негативні наслідки повномасштабного вторгнення агресора потребують від науково-педагогічної та методичної спільноти негайних дій з метою проектування, планування, розробки та упровадження комплексу психологічного супроводу, перш за все в галузі соціально-психологічної реабілітації сучасної студентської молоді.

Природним чином постає питання про термінологічний та феноменологічний зміст, психологічну структуру, особливості та функції соціально-психологічної реабілітації на сучасному етапі розвитку теорії та практики психологічної науки. При цьому слід враховувати, що необхідність поступового відновлення традиційного навчального процесу навіть в умовах військових реалій (за рахунок створення належних безпекових умов) та подальша повноцінна інтеграція сучасної студентської молоді у професійний соціум та інноваційні освітні системи, поживлення їх когнітивної та мотиваційної активності та підвищення рівня їх академічної успішності вимагає перш за все належного, методологічно виваженого, теоретично обґрунтованого та організаційно забезпеченого психологічного супроводу соціально-психологічної реабілітації.

Психологічна реабілітація розглядається як системні взаємоузгоджені заходи медико-психологічного, педагогічного та соціального спрямування, що

мають кінцевою метою відновлення чи компенсацію певних психічних станів та функцій, що знаходяться у пригніченому стані, внаслідок соматичних хвороб, часткової втрати працездатності, психічних травм, соціально несприятливих подій або погіршення рівня та якості життя, особистісно-професійного функціонування тощо [8; с. 294].

Т. М. Титаренко підкреслює, що особливості соціально-психологічної реабілітації полягають в її спрямованості на активізацію життєтворення особистості, що постраждала внаслідок травмування. Реабілітація має бути націлена на відновлення бажання самотрансформацій, здатності до проектування майбутнього життя та втілення цих проєктів у різних сферах життєдіяльності, а її соціально-психологічними технологіями у процесі генези особистості виступають відповідні мішені впливи, що забезпечують збереження і відновлення особистісної цілісності, збалансованості, здатності до саморегуляції, самоефективності, комунікативної компетентності, активізації сенсопородження. Автор зазначає, що у цьому випадку технології реабілітації базуються на сукупності інтервенцій, що мають на меті підтримання і відновлення здатності особистості до життєтворення, та розгортаються у повноцінний чотиривекторний персонально-інструментально-просторово-часовий процес соціально-психологічного відновлення складається, що містить три етапи: підготовчий (посилення мотивації самозмін, технологія конструювання ефективних мотиваторів і технологію активізації уваги), базисний (проектування майбутнього, оптимізація життєвих виборів, технологія апробацій оновлених проєктів, постановка життєвих завдань, технологія реалізації поставлених завдань) та підтримувальний (переінтерпретації та інтеграції травматичних спогадів, вироблення нового ставлення до травмивного впливу як до ресурсу, опосередкований вплив на особистість, організація екологічного середовища життєдіяльності) [11].

Я. Радиш пропонує розуміти реабілітацію як систему медичних, психологічних і професійних заходів, що націлені насамперед на

попередження розвитку патологічних процесів, наслідком яких може стати суттєве зниження ефективності провідної діяльності або втрата працездатності, результатом реабілітації має бути ефективне та якомога швидке повернення громадян до звичної діяльності. При цьому автор пропонує розглядати такі види реабілітації, як медична, психологічна, професійна та екстрена [9].

У своїх дослідженнях Т. О. Ларіна концептуалізує соціально-психологічну реабілітацію особистості на рівні покрокового цілеспрямованого процесу, що має на меті послаблення негативних наслідків травматичних подій або знаходження в ситуації підвищеного ризику. Як основні методи зміцнення психічного людини, що переживає наслідки травматичних подій, авторка пропонує розглядати відновлення ресурсів життєздатності та актуалізацію реабілітаційного потенціалу особистості [6].

Розглядаючи процес соціально-психологічної реабілітації в екологічній площині, Л. І. Юрченко зазначає, що розгляд екологічної етики як чинника реабілітації базується на двох фундаментально протилежних концепціях – піклування про індивідуальних живих істот як прямих об'єктів моральної уваги та турботі про людину, що знаходиться в лоні природи, звідки здобуває насагу до життя. Автор відмічає, що екологічна естетика поширює предмет дослідження з естетичної насолоди на область відновлення психічної і фізичної рівноваги людей, що потребують допомоги, відновлення психічного стану людини унікальним чином інтерпретує коло питань, пов'язаних з естетичною насолодою, естетичними потребами, цінностями та ідеалами [18].

Наступним нагальним для аналізу питанням в контексті ускладнень та депривацій соціально-психологічного функціонування сучасного студентства у сучасних безпекових, соціально-економічних та освітніх умовах, з огляду на зміст та результати наших попередніх досліджень у даній царині, є характеристика загального психічного стану осіб студентського віку (особистісні, комунікативні, соціально-перцептивні, інтерактивні, дидактичні аспекти тощо) [10].

О. К. Дусавицький вважав, що студентський вік доречно розуміти як завершальний етап формування особистості – когнітивних, емоційних, мотиваційних та вольових якостей, а також громадської позиції та системи цінностей. Усі ці психічні процеси знаходять свій розвиток у процесі навчальної діяльності, що розглядається як система діяльнісних актів, пов'язаних між собою таким мотиваційним утворенням, як узагальнений та стійкий пізнавальний інтерес [3]. Саме на даному віковому етапі відбувається досягнення самосвідомістю особистості своєї зрілості, ціннісна ієрархія стає стійкішою, поведінка набуває усвідомленої відповідальності, а у термінах, про які йшлося вище, можна констатувати зростання суб'єктності. Що стосується динаміки ціннісних орієнтацій особистості на даному віковому етапі, то вони також набувають виразності. Засвоєння, відтворення і переживання життєвих та культурних цінностей дуже важливе у цьому віці: чітко усвідомлюється їх важливість для розвитку власних якостей, для соціальної адаптації, виховання підростаючого покоління тощо.

На думку Н. М. Фалько, саме в студентському віці відбувається формування соціальної зрілості, що передбачає здатність молодій людині опанувати у перспективі певним набором актуальних соціальних ролей. Проблема зрілості може розглядатися на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності, а вже суб'єктна соціальна зрілість включає такі компоненти: активність, ініціативність, відповідальність, рішучість, свободу вибору. У юнацькому віці формується здатність відстрочувати безпосередню сатисфакцію заради майбутнього, без необхідності миттєвого адекватного заохочення, що є важливим компонентом морально-психологічної зрілості [15].

В якості мотивів навчальної діяльності студентів дослідники найчастіше виділяють професійні мотиви, мотиви особистого престижу, прагматичні та пізнавальні мотиви, причому зазначається домінування перших двох мотивів [1]. Л. М. Яворовська, розглядаючи особистісні особливості студентів в умовах групових форм навчання, відмічає трансформацію соціальних

мотивів у пізнавальні [19]. С. М. Трусовою, Н. М. Фалько, І. О. Філенко, С. Г. Шебановою досліджуються несприятливі, проблемні психічні стани, характерні для студентського віку, а саме явища соціальної дезадаптації, прояви агресії, депресивні та синдроми суїцидної поведінки та підкреслюється необхідність психологічного супроводу педагогічного процесу, консультаційної та корекційної роботи в процесі навчальної діяльності [12, 15, 16, 17].

Напевне, першочерговою особливістю психологічного функціонування студентів ВНЗ є адаптація першокурсників до навчання. За результатами власних досліджень О. Г. Волкова, Т. В. Жванія та І. В. Матлашова приходять до висновків, що не зважаючи на те, що більшість досліджуваних мають високий рівень комунікативної компетентності, високий відсоток студентів відрізняється низьким рівнем поведінкової регуляції та схильні до нервово-психічних розладів та відносяться до групи з низьким рівнем адаптації [2].

О. Л. Туриніна наголошує на великому значенні оточуючого мікросередовища на становлення особистісно-професійних якостей студентів, виділяючи при цьому ситуативний, якісно-ситуативний, якісно-консервативний та динамічний рівні розвитку особистісно-професійних якостей студента під впливом оточуючого референтного мікросередовища [13]. Л. А. Пономаренко, досліджуючи соціально-психологічні особливості міжособистісного спілкування студентів в умовах гуманізації вищої школи (один із напрямків впровадження Болонського процесу), приходять до висновків про те, що неефективна комунікація та взаємодія студентів не викликають у них психічної напруженості та залишають їх байдужими до процесу навчання. В той же час, за умов продуктивної комунікативної поведінки виникають сприятливі умови для створення у процесі навчання ділової атмосфери, схильності до взаємодії, ритмічності у роботі, спрямовують до взаєморозуміння [7].

Окремою психологічною проблемою сучасного студентства виступають питання опануючої поведінки у екстремальних ситуаціях (зокрема подолання

екзаменаційного стресу). М. А. Кузнецов, що тривалий час займався даною проблемою, зауважує, що у передекзаменаційних ситуаціях емоційний стан студентів включає в себе оптимістичний, депресивний та тривожний компоненти. Причому, одним із засобів совладання з ним виступають афіліативний та самопідтримувальний гумор, негативною тенденцією є використання тривожним студентами тих чи інших форм копінг-стратегій [5]. Л. М. Зотова, аналізуючи проблему збереження душевного здоров'я студентів, стверджує що завдяки життєстійкості людина може ефективно діяти у складних ситуаціях, та саме життєстійкість виступає важливим фактором профілактики розвитку соматичних та психічних порушень сучасного студентства [4].

Що стосується висвітлення актуальних проблем психології студентства у матеріалах сучасних закордонних досліджень, можемо відзначити, що за матеріалами нашого аналізу дослідження з проблем студентства у закордонній психології проводяться переважно у таких напрямках: проблеми адаптації студентів-першокурсників до умов навчання та оцінювання, мовна адаптація студентів-іноземців до нової мови навчання, емоційних станів студентів у зв'язку з процедурами тестування та оцінювання, впливу попереднього навчання та виховання на академічні досягнення студентів, мотивації та мотивам навчання студентів коледжів та університетів тощо.

R. Feretti R. та W. Lewis, досліджуючи процеси генерування навчальних цілей студентами університету за допомогою методів самоопису, приходять до висновків про те, що позитивний вплив на висунення навчальних цілей, їх структурування та деталізації здійснює процес дискусії навколо даних цілей усередині навчальних груп. Причому, чим складнішою і тривалішою була дискусія, тим більш розгорнутою, чіткою та структурованою буде майбутня мета. Згодом, на думку авторів процедури обговорення навчальних цілей у навчальних групах позитивно впливають на академічну успішність студентів [25].

T. Goetz, A. Frenzel та E. Rosemary, досліджуючи процеси трансляції

емоційних станів між викладачем та студентами під час навчального процесу, стверджують, що позитивний емоційний стан вчителя додатним чином корелює з позитивним емоційним станом студентів у ході навчального процесу, ентузіазм вчителя створює гарний емоційний фон для транслявання знань, особливо у галузі природничих наук. Крім того, позитивний емоційний стан вчителя виявився зв'язаним позитивно із ступенем засвоєння навчального матеріалу студентами [26].

C. Connor, N. Eleni та O. Stephanie, вивчаючи проблеми адаптації іншомовних студентів до навчання англійською мовою, зауважують, що істотне зростання швидкості читання англійською мовою позитивно впливає на успішність навіть тих студентів, що не зазнавали труднощів у спілкуванні англійською мовою на буденні теми у колі свого найближчого оточення. В зв'язку з цим автори наполягають на зміні стратегії вивчення англійської мови іноземними студентами в умовах процесів глобалізації у світі, та на більш ранній профільній орієнтації у мовленнєвому відношенні [22].

G. Brown, J. Dyer та B. McBride, що проводили порівняльне дослідження впливу сімейного виховання (із залученням батька чи матері) та виховання в умовах закладів інтернатного типу на академічні досягнення у студентські роки, дійшли висновків про те, що більш низьким рівнем навчальних досягнень у роки навчання у коледжі відрізняються вихованці закладів інтернатного типу. Крім того, виховання у сім'ї із залученням батька призводить до формування іншої структури академічних досягнень у студентські роки, ніж за умов виховання у сім'ї із залученням матері. За умов залучення батька відбувається суміщення навчальних досягнень переважно у бік природничих дисциплін, за умов залучення матері у бік гуманітарних дисциплін [21].

S. Etten та M. Pressley, що вивчали академічну мотивацію студентів старших курсів низки коледжів США, стверджують, що усі чинники академічної мотивації можуть бути умовно розподілені на зовнішні (умови навчання, батьки, викладачі, покарання, винагорода, середовище коледжа,

позанавчальні форми активності) та внутрішні (соціальний прошарок, очікування, контроль, навчання, професійна майстерність). На перших роках навчання домінуючими виступають саме внутрішні мотиви, на останніх роках навчання починають поступово домінувати, ті чинники академічної мотивації студентів, що були віднесені дослідниками до класу зовнішніх мотивів [24].

C. DiStefano, D. Heather, P. Schutz, що проводили дослідження емоційних станів у зв'язку з академічним тестуванням студентів першого курсу коледжу, прийшли до висновку, що інформованість відносно самої процедури тестування, проведення навчальних тестувань, призвичаювання студентів до умов контролю знань суттєво поліпшує їх емоційний стан, запобігає стресам та перевантаженням. Автори виділили п'ять груп студентів по ступеню інформованості відносно тестування та, відповідно, ступенем емоційного напруження у зв'язку з академічними досягненнями [23].

N. Broers та R. Könings, вивчаючи ступінь готовності та ступінь очікування студентів університету стосовно новітнього освітнього середовища, отримали результати, які свідчать про те, що мотиви сприймання та адаптації студентів до новітніх освітніх умов не знайшли ще вагової уваги науковців. В той же час, дослідження показало, що очікування тісно пов'язане з емоційним фоном майбутнього сприйняття, негативні очікування пов'язане прямо пропорційно із майбутньою невдоволеністю студентів освітнім середовищем. Фактор ризику щодо новітніх освітніх умов базується на наступних складниках: концепції вивчення, стратегії регулювання, емоційна насиченість процесу перероблення інформації [20]. Як можемо бачити, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології юності (студентського віку) не можна виділити якій-небудь один домінуючий напрямок досліджень, скоріш дана модель буде багатовекторною, дискретною, але в її центрі все ж залишається особистість студента з її індивідуально-психологічними особливостями.

За результатами проведеного теоретико-методологічного аналізу соціально-психологічної реабілітації особистості сучасного студента, можемо

вважати доцільним її розуміння на рівні покрокового цілеспрямованого процесу, що має на меті послаблення негативних наслідків травматичних подій або знаходження в ситуації підвищеного ризику, перш за все відновлення ресурсів життєздатності та актуалізацію реабілітаційного потенціалу особистості, що в контексті ускладнень та депривацій соціально-психологічного функціонування студентства у сучасних безпекових, соціально-економічних та освітніх умовах, має бути комплексним та сприяти оптимізації загального психологічного стану осіб студентського віку, тобто особистісних, комунікативних, соціально-перцептивних, інтерактивних та дидактичних аспектів тощо.

Отже, розвиток особистісних чинників, що забезпечують здатність студентів досягати комунікативної, інтерактивної та соціально-перцептивної успішності, відновлювати їх соціально-психологічний потенціал, а у підсумку досягати високих результатів у навчальній та майбутній професійній діяльності, виступає провідним завданням системи психологічного супроводу освітнього процесу у закладах вищої освіти України. Проведений аналіз психологічних характеристик функціонування сучасного студентства в умовах професійної підготовки, вказує на те, що наші зусилля при проектуванні такого супроводу, має бути спрямований на подолання стрес-чинників освітньої діяльності у виші, формування адаптивних стратегій подолання стресу, створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі, соціально-психологічній протидії навчально-емоційному вигоранню тощо.

При побудові програми психологічного супроводу соціально-психологічної реабілітації студентів вишу, ми дотримуємось наступних принципів побудови програми психологічного супроводу та її організаційних особливостей, що були свого часу реалізовані Р. С. Окорочковим [14; с. 192-209]:

1. Комплексність – врахування всіх блоків детермінант професіогенезу: навчальна діяльність, особистісні характеристики та соціальне оточення.

2. Індивідуальний підхід – адаптованість програми до індивідуальних особливостей кожного студента, його сильних та слабких сторін, потреб та потенційних ризиків.

3. Розвивальна спрямованість – спрямованість програми на розвиток професійно важливих якостей студентів, їх стресостійкості, навичок саморегуляції та психологічної готовності до виконання навчально-професійних завдань.

4. Превентивна спрямованість – включення заходів з профілактики психологічних проблем, у першу чергу – психологічного вигорання та психологічної травматизації.

5. Наукова обґрунтованість – базованість програми на сучасних наукових досягненнях у галузі психології, педагогіки та галузевих методик викладання.

6. Практична спрямованість – орієнтація програми на практичне застосування отриманих знань та навичок у реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

7. Етичність – розробка та реалізація програми з дотриманням етичних норм та принципів психологічної допомоги.

8. Безперервність – здійснення психологічного супроводу протягом усього періоду навчання студентів у закладі вищої освіти.

9. Зворотній зв'язок – програма має передбачати механізми зворотного зв'язку від студентів та викладачів для її постійного вдосконалення.

Реалізація програми психологічного супроводу професіогенезу студентів вищів передбачала проведення психологічної роботи у двох вимірах:

1) робота, спрямована на виявлення та зниження впливу стрес-чинників освітньої діяльності, формування адаптивних стратегій подолання стресу, створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі;

2) розвиток особистісних якостей студентів, які сприяють успішному професійному становленню, адаптації до вимог академічної та психологічної

готовності до виконання професійних завдань; корекція виниклих психологічних проблем (навчального вигорання, стресу, тощо).

Реалізація програми психологічного супроводу соціально-психологічної адаптації передбачала такі заходи:

1. Організація інформування студентів:

– створення групових чатів у месенджерах (окремих чатів для кожного курсу або навчальної групи), використання чатів для оперативного інформування студентів про розклад занять, зміни у навчальному процесі, важливі оголошення);

– створення неформальних чатів для спілкування, обміну досвідом та підтримки за принципом «рівний – рівному»;

– залучення студентів до обговорення навчальних питань, організації спільних проєктів, взаємодопомоги;

– можливість для студентів задавати питання викладачам та отримувати консультації онлайн;

– розробка інформаційних матеріалів з актуальною інформацією про освітній процес, позанавчальні заходи, психологічну підтримку;

– використання електронних розсилок для інформування студентів про важливі події та новини;

– проведення регулярних зборів зі студентами для обговорення актуальних питань та зворотного зв'язку, в тому числі в онлайн-форматі.

2. Доступність викладачів:

– встановлення регулярних годин консультацій для викладачів, коли курсанти можуть звернутися за допомогою з навчальних питань;

– заохочення викладачів до використання онлайн-платформ для спілкування зі студентами та надання консультацій;

– організація неформальних зустрічей викладачів зі студентами для обговорення навчальних та особистих питань.

3. Регулярні групові та індивідуальні зустрічі з кураторами та провідними викладачами:

– проведення регулярних групових зустрічей з кураторами для обговорення актуальних питань, проблем та успіхів у навчанні;

– організація індивідуальних зустрічей зі студентами, які потребують додаткової підтримки або консультації.

– залучення провідних викладачів, перш за все психолого-педагогічних дисциплін до вирішення конфліктних ситуацій та надання психологічної допомоги студентам.

4. Психологічні тренінги та психокорекційні програми для студентів:

– проведення тренінгів формування ефективних копінг-стратегій, психологічного капіталу, розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій, академічної саморегуляції,

– групові психологічні програми профілактики та корекції емоційного вигорання та імпульсивності студентів.

5. Залучення до самостійної роботи з професійного та особистісного розвитку студентів:

– робота з літературою: самостійне вивчення спеціальної літератури, статутів, настанов, наукових статей з метою поглиблення професійних знань;

– підготовка до занять: опрацювання конспектів лекцій, підготовка доповідей, презентацій, рефератів, виконання практичних завдань;

– науково-дослідна діяльність: участь у наукових гуртках, конференціях, олімпіадах, написання курсових та кваліфікаційних робіт;

– самоосвіта: вивчення іноземних мов, оволодіння електронними додатками, розвиток загальної ерудиції.

– психологічний самоаналіз та рефлексія: ведення щоденника, аналіз власних дій та поведінки, визначення сильних та слабких сторін, постановка цілей для саморозвитку;

– робота над особистісними якостями: використання спеціальних вправ, технік, методик для розвитку лідерських якостей, стресостійкості, комунікативних навичок, емоційного інтелекту.

З метою реалізації усіх вищенаведених заходів нами пропонуються

наступні психологічні тренінги та психокорекційні програми – програма тренінгу з розвитку психологічного капіталу студентів, програма тренінгу з формування ефективних копінг-стратегій студентів, програма тренінгу мотивації та ціннісних орієнтацій студентів, програма тренінгу академічної саморегуляції орієнтацій студентів, програма психологічної корекції імпульсивності студентів, програма психологічної профілактики та корекції емоційного вигорання студентів.

Програма тренінгу з розвитку психологічного капіталу студентів

Загальна інформація:

Цільова аудиторія: курсанти військових закладів вищої освіти, які прагнуть розвинути свій психологічний капітал.

Тривалість: 4 заняття по 2-2,5 години.

Формат: груповий (8-12 учасників).

Матеріали: Презентації, роздаткові матеріали, фліпчарт, маркери.

Мета тренінгу: підвищення рівня психологічного капіталу учасників, що включає в себе розвиток самоефективності, надії, резильєнтності та оптимізму; формування у учасників здатностей, необхідних для ефективного подолання труднощів, досягнення цілей та збереження психологічного благополуччя студентів.

Очікувані результати:

- підвищення рівня самоефективності, надії, резильєнтності та оптимізму учасників;
- формування позитивного ставлення до себе та своїх можливостей;
- розвиток умінь та навичок ефективного подолання труднощів;
- підвищення мотивації досягнення цілей та саморозвитку;
- зміцнення психологічного благополуччя та підвищення якості життя.

Структура тренінгу

Заняття 1. Знайомство з поняттям психологічного капіталу.

Вступ. Знайомство учасників, правила групи, очікування від тренінгу.

(15 хв).

Психоедукація: поняття психологічного капіталу, його компоненти: самоефективність, надія, резильєнтність, оптимізм. (30 хв).

Вправа «Моя суперсила»: визначення сильних сторін та ресурсів (30 хв)

Самооцінка рівня психологічного капіталу (20 хв).

Обговорення результатів самооцінки, формулювання індивідуальних цілей розвитку (20 хв).

Домашнє завдання: «Щоденник успіхів» – фіксувати протягом тижня свої досягнення та позитивні моменти.

Заняття 2. Розвиток самоефективності.

Обговорення домашнього завдання, обмін досвідом (20 хв).

Самоефективність: віра в свої здібності та можливості (20 хв).

Вправа «Я можу!»: моделювання ситуацій успіху, формування позитивних установок (40 хв).

Вправа «Колесо балансу»: аналіз сфер життя, визначення зон розвитку самоефективності (30 хв).

Домашнє завдання: виконати завдання, яке раніше здавалося несподіваним, та проаналізувати свій досвід.

Заняття 3. Розвиток надії та резильєнтності.

Обговорення домашнього завдання (20 хв)

Надія: здатність бачити цілі та знаходити шляхи їх досягнення (20 хв).

Вправа «Шлях до мети»: постановка цілей, розробка плану дій, визначення ресурсів (40 хв).

Резильєнтність: здатність відновлюватися після невдач та труднощів (20 хв).

Вправа «Історія успіху»: аналіз життєвого досвіду, визначення факторів резильєнтності (30 хв).

Домашнє завдання: скласти «План подолання труднощів» на випадок виникнення проблемної ситуації.

Заняття 4. Розвиток оптимізму та підведення підсумків.

Обговорення домашнього завдання. (20 хв).

Оптимізм: позитивне ставлення до життя та майбутнього. (20 хв).

Вправа «Погляд у майбутнє»: формування позитивних очікувань, візуалізація успіху. (30 хв)

Вправа «Подяка»: фокусування на позитивних аспектах життя, висловлення подяки. (30 хв).

Підведення підсумків тренінгу, обмін враженнями, зворотний зв'язок (30 хв).

Рекомендації щодо подальшого розвитку психологічного капіталу студентів.

Додаткові завдання для самостійної роботи:

Читання літератури з теми психологічного капіталу.

Ведення щоденника емоцій та думок.

Практика релаксації та медитації.

Виконання вправ на розвиток уваги та концентрації.

Спостереження за своїми реакціями та поведінкою в різних ситуаціях.

Програма тренінгу з формування ефективних копінг-стратегій студентів

Загальна інформація:

Цільова аудиторія: студенти вітчизняних закладів вищої освіти, які бажають навчитися ефективно справлятися зі стресом та складними життєвими ситуаціями.

Тривалість: 4 заняття по 2-2,5 години.

Формат: груповий (8-12 учасників).

Матеріали: презентації, роздаткові матеріали, фліпчарт, маркери.

Мета тренінгу: ознайомити учасників з поняттям копінг-стратегій та їх різновидами, розвинути у учасників навички аналізу стресових ситуацій та вибору адекватних копінг-стратегій, сформувати у учасників репертуар ефективних копінг-стратегій для подолання різних видів стресу, підвищити

стійкість учасників до стресу та психологічне благополуччя.

Очікувані результати:

– учасники зможуть ідентифікувати власні копінг-стратегії та оцінити їх ефективність;

– учасники опанують нові проблемно-, емоційно- та соціально-орієнтовані копінг-стратегії;

– учасники підвищать свою стійкість до стресу та зможуть ефективніше справлятися з труднощами;

– учасники покращать своє психологічне благополуччя та якість життя.

Структура тренінгу:

Заняття 1. Вступ, феномен копінг-стратегій.

Вступ. Знайомство, правила групи, очікування (15 хв).

Що таке стрес та копінг? Види копінг-стратегій: проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, соціально-орієнтовані (45 хв).

Вправа «Мої способи подолання стресу»: ідентифікація власних копінг-стратегій (30 хв).

Аналіз ефективності копінг-стратегій учасників (30 хв).

Домашнє завдання: «Щоденник стресу»: фіксувати протягом тижня стресові ситуації, емоції та використані копінг-стратегії.

Заняття 2. Проблемно-орієнтовані копінг-стратегії.

Обговорення домашнього завдання, аналіз типових стресових ситуацій (30 хв).

Проблемно-орієнтовані стратегії: планування, активні дії, пошук інформації, вирішення проблем (30 хв).

Вправа «Розв'язання проблеми»: тренування навичок аналізу проблем та пошуку рішень (45 хв).

Вправа «Тайм-менеджмент»: планування часу та пріоритетів для зниження стресу (30 хв)

Домашнє завдання: застосувати проблемно-орієнтовані стратегії до реальної життєвої ситуації.

Заняття 3. Емоційно-орієнтовані копінг-стратегії.

Обговорення домашнього завдання (20 хв).

Емоційно-орієнтовані стратегії: регуляція емоцій, релаксація, позитивне переосмислення, гумор (30 хв).

Вправа «Релаксація»: опанування технік релаксації та дихання для зниження стресу (45 хв).

Вправа «Пошук позитиву»: тренування навичок позитивного переосмислення ситуацій (30 хв).

Домашнє завдання: вести «Щоденник вдячності», записуючи позитивні моменти дня.

Заняття 4. Соціально-орієнтовані копінг-стратегії та підсумки.

Обговорення домашнього завдання (20 хв).

Соціально-орієнтовані стратегії: пошук соціальної підтримки, співпраця, альтруїзм (30 хв).

Вправа «Командна робота»: розвиток навичок спільної діяльності для подолання труднощів (45 хв).

Підведення підсумків тренінгу. Обговорення особистих стратегій подолання стресу (30 хв).

Рекомендації щодо подальшого розвитку копінг-навичок.

Програма тренінгу мотивації та ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти

Загальна інформація:

Цільова аудиторія: сучасні українські студенти, які бажають навчитися ефективно справлятися зі стресом та складними життєвими ситуаціями.

Тривалість: 4 заняття по 2-2,5 години.

Формат: груповий (8-12 учасників).

Матеріали: презентації, роздаткові матеріали, фліпчарт, маркери.

Мета тренінгу: Розвиток патріотичних, громадянських, етно-культурних та особистісних мотивів через усвідомлення особистих цінностей,

формування командного духу та стійких внутрішніх орієнтирів студентів, які відповідають принципам національної безпеки, ідеалам виховання сучасної людини та свідомого громадянина, спроможного гідно обстоювати інтереси власної Батьківщині.

Очікувані результати:

- учасники розвинуть усвідомлення власних цінностей і мотивів;
- сформуують патріотичні та громадянські орієнтири;
- підвищать готовність діяти в умовах культурного розмаїття;
- визначать власну життєву місію та побудують план особистісного і професійного розвитку студентів.

Структура тренінгу:

Заняття 1. Вступ до цінностей і мотивів: усвідомлення власної позиції

Мета: Формування розуміння, що таке цінності та мотиви, їх вплив на життєвий вибір і професійну діяльність майбутнього фахівця.

Вступ:

- знайомство (вправа «Символ моєї мотивації» – кожен учасник описує свою мотивацію в символічній формі).
- ознайомлення з цілями тренінгу.

Міні-лекція: «Цінності як основа мотивації: особисті, професійні, соціальні».

Практична вправа: «Колесо цінностей»: учасники визначають свої основні цінності та розташовують їх за пріоритетністю.

Дискусія: «Які цінності важливі для майбутнього фахівця своєї справи?».

Домашнє завдання: провести розмову з 2-3 близькими людьми на тему їхніх життєвих цінностей і записати, які мотиви стоять за їхнім вибором.

Заняття 2. Патріотизм як особиста і професійна цінність

Мета: Усвідомлення патріотизму як важливого мотиву служіння.

Вступ: Рефлексія домашнього завдання (учасники діляться висновками).

Міні-лекція: «Патріотизм у сучасному світі: виклики і можливості».

Практична вправа: Кейс-метод: аналіз історій героїв сучасності, які керувались патріотичними мотивами.

Рольова гра: «Як би я вчинив на місці героя?»

Групова дискусія: «Що для мене означає патріотизм?»

Домашнє завдання: написати есе на тему «Мій особистий внесок у захист Батьківщини».

Заняття 3. Етно-культурні та громадянські мотиви в діяльності майбутнього професіонала

Мета: Підвищення обізнаності щодо етно-культурного різноманіття та значення громадянських мотивів у професійній діяльності.

Вступ: Рефлексія есе з попереднього заняття.

Міні-лекція: «Етно-культурне різноманіття України: єдність у розмаїтті», «Громадянська відповідальність як мотиватор професійної діяльності».

Практична вправа: «Мозаїка єдності»: створення спільного плакату, який символізує єдність і культурне багатство України.

Гра «Позиція громадянина»: учасники обговорюють ситуації, що стосуються морального вибору людини та професіонала свої справи у складних умовах та життєвих обставинах.

Домашнє завдання: провести міні-інтерв'ю з представниками іншої етнічної або культурної групи на тему «Що об'єднує нас як українців?».

Заняття 4. Особисті цінності як фундамент життєвої стратегії

Мета: Сформувати уявлення про зв'язок особистих цінностей із професійною діяльністю, визначити життєві та кар'єрні орієнтири.

Вступ: Презентація результатів домашніх завдань (інтерв'ю).

Міні-лекція: «Вибудова життєвої стратегії: баланс між особистим і професійним».

Практична вправа: «Моя життєва місія»: учасники створюють індивідуальну карту цінностей і цілей.

Гра «Долання викликів»: обговорення стратегій дій у складних

професійних ситуаціях.

Заключна частина: Підбиття підсумків тренінгу, рефлексія.

Домашнє завдання: написати план саморозвитку на основі отриманих знань та власних цінностей.

Програма тренінгу академічної саморегуляції орієнтацій студентів закладів вищої освіти

Загальна інформація:

Цільова аудиторія: студенти українських ЗВО.

Тривалість: 4 заняття по 2-2,5 години.

Формат: груповий (8-12 учасників).

Матеріали: презентації, роздаткові матеріали, фліпчарт, маркери.

Мета тренінгу: розвинути навички саморегуляції студентів закладів вищої освіти шляхом формування і зміцнення зовнішнього регулювання, інтроєктованої, ідентифікованої та внутрішньої саморегуляції.

Методи: інтерактивні лекції, дискусії, практичні вправи, рольові ігри, рефлексивні техніки, домашні завдання.

Програма психологічної корекції імпульсивності студентів закладів вищої освіти

Структура тренінгу:

Заняття 1. Основи академічної саморегуляції: як і чому це працює?

Мета: Визначити рівень саморегуляції учасників, ознайомити їх із поняттями зовнішнього, інтроєктованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання.

Вступ (15 хв): привітання, знайомство, обговорення очікувань учасників, визначення правил роботи в групі.

Міні-лекція (30 хв):

– що таке академічна саморегуляція?

– типи саморегуляції (зовнішня, інтроєктована, ідентифікована, внутрішня);

– зв'язок між саморегуляцією, навчальними досягненнями та стресостійкістю студентів;

Практична вправа (30 хв): тестування на рівень саморегуляції.

Рефлексія та домашнє завдання (15 хв).

Домашнє завдання: провести самоаналіз власної поведінки під час виконання навчальних завдань (заповнити щоденник самоспостереження за регуляцією).

Заняття 2. Зовнішнє та інтроєктоване регулювання: розпізнавання та корекція

Мета: Навчити учасників розпізнавати зовнішнє й інтроєктоване регулювання, мінімізувати вплив стресу на навчальну діяльність.

Розминка (10 хв): Енерджайзер для зниження напруги.

Групова дискусія (20 хв): обговорення виконаного домашнього завдання, які мотиви переважали у навчанні та як вони впливали на емоційний стан?

Вправа «Пошук зовнішніх тригерів» (30 хв).

Рольова гра «Протидія інтроєктованим установкам» (40 хв).

Домашнє завдання:

- практикувати техніку «позитивна самопідтримка» щодня;
- заповнити таблицю власних зовнішніх і внутрішніх мотиваторів.

Заняття 3. Ідентифікована регуляція: усвідомлення власних цілей

Мета: допомогти учасникам розвинути усвідомлення значущості навчальних цілей і пов'язати їх із особистими цінностями.

Вступна частина (10 хв).

Вправа «Цінності та цілі» (40 хв):

Міні-лекція (20 хв).

Практика «Мій навчальний шлях» (30 хв).

Домашнє завдання:

- розробити власний план «Навчання з сенсом»;
- виконати одну дію, яка зближує з особистою метою.

Заняття 4. Внутрішня саморегуляція: розвиток автономії

Мета: сприяти формуванню внутрішньої регуляції, заснованої на автономії, усвідомленості та відповідальності.

Вступ (10 хв).

Міні-лекція (20 хв): Що таке внутрішня саморегуляція?

Вправа «День автономного навчання» (40 хв).

Рефлексивна практика «Я через рік» (30 хв).

Завершення тренінгу (20 хв): підсумки, надання індивідуальних рекомендацій студентам.

Програма психологічної корекції імпульсивності курсантів військових закладів вищої освіти

Загальна інформація:

Цільова аудиторія: студенти українських ЗВО, які бажають навчитися ефективно справлятися зі стресом та складними життєвими ситуаціями.

Тривалість: 4 заняття по 2-2,5 години.

Формат: груповий (8-12 учасників).

Матеріали: презентації, роздаткові матеріали, фліпчарт, маркери.

Мета програми: розвиток навичок самоконтролю, планування, управління імпульсивністю, підвищення когнітивної стабільності та психомоторної дисципліни студентів.

Завдання програми:

- ознайомити учасників з поняттям імпульсивності та її проявами;
- навчити учасників використовувати техніки управління імпульсами;
- розвинути здатність до усвідомлення власної поведінки та самоконтролю;
- підвищити вміння планувати та оцінювати наслідки дій.

Структура програми:

Заняття 1. Самоспостереження та усвідомлення імпульсивності

Мета заняття: ознайомити учасників із поняттям імпульсивності,

навчити визначати прояви імпульсивності у власній поведінці, розвинути навички самоспостереження студентів.

Вступ (10-15 хв): привітання, правила групової роботи (конфіденційність, повага, активна участь), коротке обговорення очікувань учасників.

Лекційна частина (20 хв): Що таке імпульсивність? Її форми: загальна, моторна, когнітивна.

Групова вправа «Аналіз ситуацій» (40 хв).

Групова дискусія: «Як можна було б діяти інакше?»

Вправа «П'ять секунд на рішення» (30 хв).

Рефлексія та обговорення (20 хв).

Домашнє завдання: вести щоденник імпульсивності: записувати ситуації, де виникала імпульсивність, і аналізувати, як можна було діяти інакше.

Заняття 2. Розвиток психомоторного самоконтролю

Мета заняття: розвинути здатність до контролю рухів і дій, підвищити уважність і здатність до концентрації.

Вступ (10 хв): обговорення виконання домашнього завдання, підсумки першого заняття.

Лекційна частина (15 хв): Що таке моторна імпульсивність? Як вона проявляється? Техніки моторного самоконтролю.

Вправа «Завмерти» (30 хв).

Гра «Точність та дисципліна» (40 хв).

Рефлексія та обговорення (20 хв).

Домашнє завдання: виконувати щоденні вправи на моторний контроль (наприклад, повільне збирання речей або цілеспрямоване виконання дрібних дій).

Заняття 3. Когнітивна стабільність та планування

Мета заняття: навчити технік планування, зменшити вплив когнітивної нестабільності.

Вступ (10 хв): обговорення виконання домашнього завдання, аналіз змін у поведінці.

Лекційна частина (20 хв): Що таке когнітивна стабільність? Як планування допомагає знизити імпульсивність?

Вправа «Прогнозування» (30 хв).

Вправа «Крок за кроком» (40 хв).

Рефлексія та обговорення (20 хв): Як планування змінює мислення?

Домашнє завдання: скласти план на тиждень із зазначенням чітких цілей і перевірити його виконання.

Заняття 4. Узагальнення та підсумки

Мета заняття: узагальнити отримані знання та навички, розробити індивідуальні стратегії управління імпульсивністю.

Вступ (10 хв): обговорення виконання домашнього завдання, короткий огляд пройденого матеріалу.

Групова вправа «Мій ресурс» (30 хв).

Розробка індивідуального плану (40 хв).

Рефлексія та обговорення (30 хв): Як програма вплинула на них? Які навички вони готові використовувати в майбутньому?

Домашнє завдання: використовувати отримані навички в реальних ситуаціях і вести щоденник самоконтролю протягом місяця.

Програма психологічної профілактики та корекції емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти

Загальна інформація:

Цільова аудиторія: студенти українських ЗВО, які бажають навчитися ефективно справлятися зі стресом та складними життєвими ситуаціями.

Тривалість: 4 заняття по 2-2,5 години.

Формат: груповий (8-12 учасників).

Матеріали: презентації, роздаткові матеріали, фліпчарт, маркери.

Мета програми: формування у студентів навичок управління стресом, підвищення психологічної стійкості та профілактика професійного вигорання під час навчання.

Очікувані результати:

- підвищення обізнаності студентів про психологічне вигорання;
- покращення навичок управління стресом і саморегуляції;
- формування звички ефективного планування та збереження енергії;
- розвиток психологічної стійкості та позитивного мислення студентів.

Структура програми:

Заняття 1: Вступ. Розуміння психологічного вигорання

Мета: Ознайомити курсантів із поняттям психологічного вигорання, його симптомами, причинами та наслідками.

Вступ (15 хв.): представлення тренера та учасників, обговорення цілей тренінгу.

Міні-лекція: «Що таке психологічне вигорання?» (20 хв.).

Вправа: «Колесо балансу» (30 хв.).

Групова дискусія (20 хв.): розгляд власного досвіду стресових ситуацій та їх впливу на навчання.

Домашнє завдання: Вести «Щоденник стану» протягом тижня, фіксуючи моменти стресу, тривоги чи втоми, а також дії, які допомагали покращити стан.

Заняття 2: Управління стресом та емоційною саморегуляцією

Мета: Навчити курсантів базових технік управління стресом і саморегуляції.

Рефлексія домашнього завдання (20 хв.).

Міні-лекція: «Механізми стресу» (20 хв.)

Техніки релаксації (40 хв.).

Групова робота: «Ресурсні стани» (30 хв.).

Домашнє завдання: практикувати дихальні вправи щодня протягом 5 хвилин, визначити три особистих способи швидко відновити енергію.

Заняття 3: Управління часом та ефективність

Мета: Навчити студентів ефективно організовувати час і уникати перевтоми.

Рефлексія домашнього завдання (20 хв.).

Міні-лекція: «Тайм-менеджмент для курсантів» (30 хв.).

Практична вправа: «Планування дня» (30 хв.).

Вправа: «Ні – прокрастинації» (20 хв.).

Домашнє завдання: протягом тижня використовувати матрицю Ейзенхауера для планування завдань. Щодня робити короткі фізичні вправи (10-15 хвилин).

Заняття 4: Формування психологічної стійкості

Мета: Розвинути навички підтримки психологічної стійкості у складних ситуаціях.

Рефлексія попереднього досвіду (20 хв.).

Міні-лекція: «Розвиток резильєнтності» (20 хв.).

Вправа: «Сила позитивного мислення» (30 хв.).

Групова гра: «Мій внутрішній менеджер» (40 хв.).

Заключна дискусія (30 хв.).

Домашнє завдання: впроваджувати створені правила стійкості в повсякденне життя, писати щоденник вдячності: щодня записувати 3 речі, за які вдячні.

Врахування психологічних особливостей соціально-психологічного функціонування, академічної успішності та подальшого ефективного професійного становлення студентів як майбутніх фахівців уможливорює розробку та впровадження методологічно виваженого, теоретично обґрунтованого, методично та організаційно забезпеченого психологічного супроводу соціально-психологічної реабілітації студентів у сучасних умовах функціонування закладів вищої освіти. Запропонована програма психологічного супроводу уможливорює практичне сприяння розвитку

психологічного капіталу студентів, формування їх ефективних копінг-стратегій, розвиток внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтацій студентів, вдосконалення навичок академічної та професійної саморегуляції, становленню навичок психологічної самокорекції імпульсивності студентів, психологічної профілактики та корекції емоційного вигорання студентів тощо.

Література

1. Велитченко Л. К. Психологічні механізми взаємодії як інтерсуб'єктна основа психологічного супроводу. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2012. № 9-10. С. 153-161.
2. Волкова О. Г., Жванія Т. В., Матлашова І. В. Адаптація першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2009. Вип. 32. С. 33-50.
3. Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. До 35-річчя початку експериментальних досліджень. *Вісник ХНУ. Серія «Психологія»*. 2001. № 517. С. 50-55.
4. Зотова Л. М. Життєстійкість особистості як фактор збереження душевного здоров'я студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2009. Вип. 32. С. 119-126.
5. Кузнецов М. А., Козуб Я. В. Емоційне ставлення студентів до навчання : [монографія]. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. 284 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2683>
6. Ларіна Т. О. Соціально-психологічна реабілітація особистості: покрокове набуття життєздатності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 42. С. 139-147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_42_15
7. Пономаренко Л. А. Соціально-психологічні особливості міжособистісного спілкування студентів в умовах гуманізації вищої школи. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2008. Т.7. Вип.14. С. 220-228.
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 422 с.
9. Радиш Я. Соціально-психологічна реабілітація громадян – важлива складова державної політики України в сучасних умовах. *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. № 5. С. 6-8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2015_5_3
10. Саврасов М. В. Регулятивні чинники креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2021. 39 с.
11. Титаренко Т. М. Соціально-психологічна реабілітація особистості: етапи, технології, техніки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 41. С. 157-167. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713738>
12. Трусова С. М. Соціально-психологічні передумови та профілактика суїцидальної поведінки підлітків та юнацтва: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2000. 20 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36712>
13. Туриніна О. Л. Вплив особливостей референтного мікросередовища взаємодії на особистісно-професійний розвиток студентів. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2008. Випуск 1. С. 373-378.
14. О कोरोков Р. С. Навчально-діяльнісні та особистісні чинники професіогенезу курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2025. 315 с.
15. Фалько Н. М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук:

- спец. 19.00.07. Харків, 2009. 31 с.
16. Філенко І. О. Психологічне супроводження педагогічного процесу як основа розвитку й удосконалення гармонійної особистості інженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2004. №6. С. 235-241.
 17. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. К, 2000. 18 с.
 18. Юрченко Л. І. Соціально-психологічна реабілітація в екологічній площині. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2023. № 2. С. 171-181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp_2023_2_16
 19. Яворовська Л. М. Особливості часової перспективи та самоствалення особистості в юнацькому віці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2013. № 1065. Вип. 52. С. 61-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2013_1065_52_14
 20. Broers N., Könings K. Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2008. V. 100. P. 535-548. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.535>
 21. Brown G., Dyer J., McBride B. The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2009. V. 101. P. 498-508. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014238>
 22. Connor C., Eleni N., Stephanie O. Modeling oral reading fluency development in Latino students: a longitudinal study across second and third grade. *Journal of Educational Psychology*. 2009. V. 101. P. 315-329. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014698>
 23. DiStefano C., Heather D., Schutz P. Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: implications for anxiety and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology*. 2008. V. 100. P. 942-960. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013096>
 24. Etten S., Pressley M. College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology*. 2008. V.100. P. 812-828. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.812>
 25. Feretti R., Lewis W. Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*. 2010. V.102. P. 577-589. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014702>
 26. Goetz T., Frenzel, A., Rosemary E. Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*. 2009. V.101. P. 705-716. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014695>

Розділ 4.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ЗАЗНАЛИ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ОСОБИСТІСНО-СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД

Вітчизняна психологія має ґрунтовну теоретико-практичну базу реабілітації [4; 7; 16], але сучасні реалії життя вимагають інтеграції новітнього досвіду. Зокрема, це стосується даних щодо відновлення військовослужбовців, які зазнали травматичного впливу в умовах бойових дій, відновлення після поранень та перебування на передовій [2; 3]. Сучасна українська психологія постала перед необхідністю переосмислення класичних підходів до реабілітації, з'ясування питання: наскільки дієвими є традиційні засоби в нових реаліях життя, ефективність наявних інструментів реабілітації, потреба в модернізації методології та обґрунтуванні особистісно-суб'єктного підходу як основи ефективної реабілітаційної діяльності.

Паралельно, у роботах українських психологів, починаючи з 2022 року, активно висвітлюються питання щодо психологічної підтримки педагогів. Розглянемо ці питання докладніше.

Психологічна реабілітація (лат. Rehabilitation – відновлення) – система медико-психологічних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психічних функцій, станів, особистісного і соціально-трудового статусу хворих та інвалідів, а також осіб, які перенесли захворювання чи одержали психічну травму в результаті різкої зміни соціальних стосунків, умов життя та інших факторів [7, с. 442].

У вітчизняній медичній психології розроблені такі принципи психічної реабілітації [7, с. 442–443]:

- 1) партнерство – усіляке залучення пацієнта в лікувально-відновлювальний процес;
- 2) різноплановість зусиль – спрямованість реабілітаційних заходів на різноманітні сфери життєдіяльності;
- 3) єдність психосоціальних і біологічних методів впливу;

4) ступінчастість – створення «переходів» від одного реабілітаційного заходу до іншого.

Психологічна реабілітація є ключовим напрямом роботи психологічної служби системи освіти. Вона полягає у наданні психолого-педагогічної допомоги дітям, підліткам та молоді, які опинилися у кризових або складних життєвих обставинах. Мета цієї допомоги – їхня адаптація та повернення до звичних умов навчання і життєдіяльності [4, с. 289]. Особливість психологічної реабілітації практичній психології системи освіти полягає в її орієнтації не лише на учнів, але й на педагогів як клієнтів, які зіткнулися з кризовою або складною життєвою ситуацією.

Актуальне завдання психологічної реабілітації – розробка ефективних підходів і методів відновлення особистісних установок, спрямованих на подолання наслідків хвороби. Це необхідно для осіб, які пережили нервові та психічні захворювання, важкі хірургічні втручання (зокрема протезування), а також тих, хто страждає на хронічні хвороби. Реабілітація сфокусована на подоланні психологічних наслідків хвороби, тривалого лікування, соціальної ізоляції чи стихійних лих, які спричинили зміни життєвих стереотипів або соціальну дезадаптацію. Особливий акцент робиться на компенсації втрачених професійних і соціально-адаптивних навичок.

Психологічна реабілітація спрямована на створення психологічних умов, які сприяють збереженню позитивного ефекту лікування [7, с. 442–443]. Розглянемо сучасні вітчизняні програми з відновлення психічного здоров'я, реабілітації людей, що постраждали під час війни.

***Вітчизняні програми і підходи до психологічної реабілітації осіб,
які постраждали під час війни***

Методологічна і методична сторона психологічної реабілітації військовослужбовців представлена у дослідженнях вітчизняних практичних психологів, проведених протягом останніх років. В Інституті психології імені Г. С. Костюка Л. І. Литвиненко з колегами створили спеціальну модель

медико-психологічної реабілітації військовослужбовців і демобілізованих [2]. А також представлені методи когнітивно-поведінкової й особистісно-орієнтованої психотерапії у психотерапевтичній реабілітації учасників бойових дій А. Г. Караяни [16].

Вказані методичні підходи мають бути збагачені актуальною інформацією стосовно процесу відновлення психологічного стану та особистості педагогів, які зазнали впливу бойових дій. Ця інформація представлена в науково-практичному виданні 2024 року [6].

Запропонована Л. І. Литвиненко та її колегами модель медико-психологічної реабілітації для військовослужбовців та демобілізованих – це особливий, комплексний підхід до лікування. Модель базується на розумінні тісного зв'язку між психічною травмою та симптомами, які вона викликає, а також порушенням звичного життя та функціонування людини. Процес лікування організований як співпраця між медичним персоналом та командою психологів зі спеціальною підготовкою для роботи з травматичним досвідом. Реабілітація в умовах стаціонару є багатогранною і включає різноманітні лікувальні методи (інтервенції). Її можна розглядати як «мета-терапію» – підхід, який виходить за межі простого лікування травми [2, с. 34].

На думку Л. І. Литвиненко [2, с. 35–36] тривала криза та війна в Україні створили екстремальну ситуацію, яка глибоко впливає на людей, викликаючи відчуття розпачу, самотності та сильні емоційні страждання. Війна принесла значні втрати, смуток, а це в свою чергу змушує людей замислюватися над складними питаннями щодо власної причетності, колективної відповідальності, розподілу провини та страждань. Учасники бойових дій на Сході емоційно виснажені пережитим. Цей тягар викликає серйозні проблеми з емоціями, здоров'ям, стосунками та може спричинити посттравматичні розлади. Через емоційне перевантаження їм важко ефективно планувати дії для подолання цих проблем [2, с. 36-37].

Л. І. Литвиненко вважає [2, с. 36–37], що людина, яка пережила загрозу життю або стала свідком насильства чи смерті, може мати різні

посттравматичні стресові реакції та розлади. Цей стан характеризується амбівалентними (суперечливими) почуттями: сильні емоції (тривога, горе, страх, гнів, сором за свою безпорадність, почуття провини через те, що вижила або щось не зробила) та емоційне виснаження. Переживання цих станів часто призводить до страху втрати життя та своєї цілісності.

Кожна п'ята людина (20 %) після травми може мати ПТСР, що проявляється повторюваними нав'язливими спогадами, уникненням, емоційними/когнітивними порушеннями та гіперзбудженням [2, с. 37–38]. Це часто ускладнюється депресією, тривогою, зловживанням речовинами та іншими проблемами.

Зважаючи на спектр психотравматичних розладів, співробітники лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України на базі Центру медико-психологічної реабілітації ДУ «Інститут медицини праці» НАМН України розробили програму медико-психологічної реабілітації для військових тривалістю 24 доби.

Метою програми медико-психологічної реабілітації для військовослужбовців та демобілізованих є відновлення психічного здоров'я та полегшення перебігу ПТСР (посттравматичного стресового розладу) і супроводжуючих симптомів.

Психологічна реабілітація військовослужбовців – це спеціальна психологічна допомога, мета якої допомогти тим, хто має гострі або тривалі труднощі з адаптацією до мирного життя чи нових обставин (адаптаційні розлади). Медико-психологічна реабілітація – це комплексний підхід, що об'єднує: медичні, психологічні, психолого-педагогічні та соціально-психологічні заходи.

Щоб успішно вирішити ключові завдання медико-психологічної реабілітації, слід враховувати особистісні особливості (щоб не перевантажити адаптаційні механізми) та дотримуватися основних принципів реабілітаційної програми:

- принцип максимального синергетичного співробітництва: лікар-пацієнт–психотерапевт (за необхідності – члени сім'ї);
- принцип багаторівневого характеру саногенних заходів;
- принцип послідовності й етапності проведення заходів;
- принцип оптимальності застосування медико-психологічних, психотерапевтичних, медикаментозних і немедикаментозних заходів;
- принцип погляду на особистість військовослужбовця як партнера в ході лікувального процесу [2, с. 40–41].

Медико-психологічна реабілітація за участі психологів включає три основні етапи: початковий (2–3 доби), психологічний (основний) – 20-22 доби, заключний (2–3 доби) [2, с. 42-44].

Програма базується на різноманітні передових психотерапевтичних підходів, включаючи: КПТ, гештальт- та тілесно-орієнтованої терапії, кататимно-імагінативної психотерапії, біосугестії, а також арт-терапії, психотерапії, травма-сфокусованих методів та EMDR.

Стаціонарне лікування психічної травми, за Л. І. Литвиненко [2], – це створення безпечного та сприятливого середовища (як «мета-теорія»), яке допомагає пацієнту відновити почуття соціальної значущості та спільності. Успіх лікування залежить від активної участі постраждалої людини у процесі самовідновлення, визнання її суб'єктом власного життя.

Медико-психологічна реабілітація має бути державним пріоритетом, а людина бути активним партнером у процесі відновлення свого здоров'я, пошкодженого в умовах війни, а не лише як об'єкт впливу фахівців.

Психотерапевт А. Г. Караяні вважає, що для психологічної реабілітації учасників бойових дій, які пережили психотравматичний стрес, найбільш ефективними є когнітивно-поведінкова та особистісно-орієнтована психотерапія, які можуть застосовуватися як індивідуально, так і у груповій формі [16, с. 514–522].

Один із методів когнітивно-поведінкової терапії – раціональна психотерапія (за П. Дюбуа), мета якої пояснити людині, що негативні наслідки

психотравмуючого дистресу є нормальною, природною реакцією на ненормальні обставини, з використанням логіки та переконання для виправлення помилкових думок, навчити правильного мислення та вселити оптимізм щодо одужання [16 с. 514–516].

Успіх раціональної психотерапії полягає у виправленні хибних уявлень пацієнта, яке досягається за допомогою комплексу логічних та переконуючих методів (пояснення, роз'яснення, переконання), і авторитету лікаря та спонукання пацієнта до прийняття оздоровчих рішень.

Психотерапевт А. Г. Караяні вважає раціонально-емотивну терапію (РЕТ) Альберта Елліса однією з корисних методик раціональної психотерапії. Мета РЕТ – виявити та допомогти пацієнту подолати його нераціональні думки, переконання та оцінки.

Прийоми поведінкової терапії націлені на формування у потерпілих адаптивних навичок і звичок поведінки у психотравмувальних ситуаціях. Основними методами є [16, с. 519–520]:

- десенсибілізація – зниження симптомів стресу (страху, тривоги);
- імерсія – пряме і контрольоване зіткнення зі своїм страхом;
- парадоксальна інтенція (за В. Франклом) – зменшення тривоги через гумор і перебільшення (заохочують навмисно робити або бажати те, чого боїшся, але робити це з почуттям гумору);
- десенситизація рухами очей (ДРО) – переробка травматичних спогадів;
- 6-Кроковий рефреймінг – зміна сприйняття ситуації або поведінки.

Особистісно-орієнтована психотерапія Карла Роджерса ефективна для подолання наслідків сильного стресу. Її ключова ідея – людина має визнати свою відповідальність за власний вибір і те, як вона реагує на події. Якщо обирає «бути нещасною» або «жити минулим», це її право і відповідальність. Основною метою психотерапевта є зміна ставлення постраждалого до психотравмуючих ситуацій у минулому.

Це основні принципи **Клієнт-центрованої терапії (Людино-центрованої терапії) Карла Роджерса [18].**

1. Стимулювання Почуттів: Терапевт створює теплу, доброзичливу та зацікавлену атмосферу, в якій клієнт може вільно виражати будь-які свої почуття, незалежно від того, як на нього реагують інші.

2. Прийняття Негативних Почуттів (Безоцінне Прийняття): Терапевт розпізнає, приймає та прояснює негативні почуття клієнта, не критикуючи самого клієнта. Це допомагає клієнту прийняти ці почуття як частину себе, а не приховувати їх.

3. Прояв Позитивних Почуттів: Після вираження негативу, клієнт починає відчувати і проявляти все сильніше позитивні почуття (любов, самоповага, прагнення до розвитку), які також усвідомлюються та приймаються.

4. Терапевтичне Просвітлення (Інсайт): Терапевт визнає і приймає позитивні почуття клієнта, не схвалюючи їх оціночно, а розглядаючи як частину його особистості. Внаслідок цієї взаємодії клієнт досягає раптового усвідомлення та розуміння себе (інсайту).

5. Допомога у Виборі та Дії: Після прояснення проблем та інсайту, терапевт допомагає клієнту прояснити варіанти вибору подальших дій та усвідомити страх чи брак сміливості, які перешкоджають руху вперед.

Головна ідея: Терапія Роджерса базується на створенні трьох ключових умов (Безумовне Позитивне Ставлення, Емпатія та Конгруентність), щоб допомогти клієнту віднайти свій внутрішній потенціал і стати повністю функціонуючою особистістю [16, с. 522].

На думку А. Г. Караяні, цей вид допомоги є узгодженим та впорядкованим процесом, з рівноправними і допомагаючими відносинами між терапевтом і клієнтом [16, с. 522].

Психотерапевти не пояснюють, яким має бути той «рівноправний партнер» у психологічній реабілітації: які його особистісні якості, чи має брати активну участь у процесі одужання.

Особистісно-суб'єктний підхід у психологічній реабілітації педагогічних працівників в умовах воєнного стану

Зазначені вище програми, моделі та концепції реабілітації для військовослужбовців та інших постраждалих розташовані в порядку зростання уваги до суб'єктного потенціалу самих постраждалих. Вони мають спільні риси щодо обмежень:

1. Для їх реалізації потрібні висококваліфіковані психологи та психіатри, а також стаціонарні умови.
2. Є директивними, інструктивними, недостатньо враховують власні, зустрічні зусилля постраждалих щодо самовідновлення.
3. Не є легкодоступними для широкого кола педагогічних працівників. Останні, у ситуації психологічної реабілітації, можуть покладатися на власні ресурси, що включають психологічну підготовку, отриману під час набуття освіти, та досвід роботи з розвитку учнів [6].

На нашу думку, для підвищення ефективності психологічної реабілітації педагогів необхідно розробити спеціальний особистісно-суб'єктний підхід щодо покращення застосування наявних засобів та забезпечення самостійної допомоги у випадках, коли послуги психологів недоступні або недостатні. Це підтверджено нашими спостереженнями й опитуваннями у 2024 році [6].

Багато постраждалих змогли відновити здоров'я після серйозних травм завдяки надзвичайній мобілізації власних сил і наполегливій праці над собою. Але існують випадки, коли навіть легкі травми можуть стати смертельними, якщо постраждалий не зміг внутрішньо мобілізуватися та використати власні внутрішні ресурси, незважаючи на кваліфіковану допомогу.

За результатами опитування 2024 року, педагоги в умовах воєнного стану не отримують необхідної психологічної підтримки, оскільки в їхніх закладах освіти відсутні практичні психологи. Вони відчувають брак порад щодо керування власною поведінкою, і хоча потенціал для самопомоги є, але він не задіяний.

Через це виникла потреба у новому, більш ефективному

методологічному підході до реабілітації. В якості такого пропонуємо особистісно-суб'єктний підхід, який фокусується на активації власних психологічних ресурсів. Цей підхід дозволяє педагогічному працівнику максимально мобілізувати особистісні ресурси.

Щоб краще працювати з досягненнями дорослих і їхньою поведінкою у кризових ситуаціях, особистісно-орієнтований підхід потрібно збагатити ідеями модифікацій суб'єктного підходу як от: суб'єктно-діяльнісного С. Л. Рубінштейна [11], суб'єктно-вчинкового В. О. Татенка [13; 14] та суб'єктно-цивілізаційного С. І. Пирожкова і Н. В. Хамітова [5], які більше фокусуються на найвищих, акмеологічних досягненнях дорослої людини.

Особистісно-суб'єктний підхід допомагає постраждалим в умовах війни швидше відновлюватися. Посилює їхню стійкість, здатність до самодопомоги (особливо для педагогів) та відновлення особистості і підвищує ефективність роботи психологів під час реабілітації.

Суб'єкт – це діяльна людина, яка пізнає зовнішній світ, активно взаємодіє з ним, впливає на нього своєю практичною діяльністю, пізнає його та змінює, контролюючи своє життя. Суб'єктність – це якість цієї людини, її внутрішня сила бути повноцінним господарем своїх рішень, дій і життя.

С. Л. Рубінштейн розглядав суб'єктність як філософсько-психологічну категорію, що динамічно взаємодіє зі світом (об'єктністю), проявляється через активну, творчу діяльність. В центрі уваги перебуває людина як активний суб'єкт, що пізнає і перетворює світ через діяльність. Його концепція отримала назву суб'єктно-діяльнісний підхід [13; 14].

Положення класиків психології щодо суб'єктності В. О. Татенко [13, с. 180–183] сформулював так: людина – цілісна, самостійна й активна субстанція, яка інтегрує в собі свідоме і несвідоме, думки та дії, а також тіло, душу і дух. Людина – це складна єдність індивідуального і суспільного, біологічного та соціального. Суб'єктна парадигма є основою для продуктивних психологічних досліджень, які сприяють розвитку гуманістично налаштованої науки і практики.

Слід виокремити фундаментальне дослідження С. І. Пирожкова та Н. В. Хамітова (2020) [5], яке всебічно розкриває категорію цивілізаційної суб'єктності України. Ця праця започатковує новий суб'єктно-цивілізаційний підхід.

На основі наявних даних, особистісно-суб'єктний підхід зосереджується на таких аспектах людини:

1. Здатність бути суб'єктом власного життя, її автором, оригінальним творцем, володарем унікальної інтелектуальної власності.
2. Володіння величезним потенціалом творчої самодіяльності.
3. Вихід у своїй творчій самодіяльності з духовних, зокрема, гуманістичних світоглядних, етичних та естетичних принципів.
4. Свобода творчої самодіяльності і власної громадянської поведінки.
5. Звернення до рефлексії як глибинного прояву самосвідомості та здатності до ідентифікації з видатними діячами та собою у найкращі вирішальні моменти життя.
6. Наявність рис характеру сильної, вольової особистості.
7. Здатність до ефективного гуманістичного впливу на оточуючих і самовпливу на себе тощо.

Суб'єктність – це не статична якість, а постійний рух, який відбувається між протилежними станами:

- а) від об'єктності до суб'єктності;
- б) від безпосередності до опосередкованості, від рефлексорності до рефлексивності;
- в) від пасивності, спокою до дії, діяльності, вчинку;
- г) від малого, часткового до великого і цілісного;
- д) від емоційної індиферентності до глибоких і пікових життєвих переживань;
- е) від інтеріоризації до екстеріоризації;
- є) від ідентичності до унікальності людини;
- ж) від суб'єктної перцепції, споглядання до конструктивного творчого

мислення, уяви;

з) від прийняття зовнішніх впливів до ініціації власних самодій і самовпливів;

и) від соціогенезу до індивідогенезу;

і) здатність до рефлексивного управління свідомості.

Запропонована авторами тривимірна психологічна структура особистості [8, 9, 10, 11] конкретизує та доповнює загальну схему розуміння суб'єктності (активної, діючої сторони) у її зв'язку з об'єктністю (тим, на що спрямована дія) [11, с. 227].

Визначення особистості, запропоноване українським психологом Г. С. Костюком [11, с. 227] згідно якого людина стає особистістю і суспільною істотою завдяки формуванню її свідомості та самосвідомості. Це призводить до утворення цілісної системи психічних властивостей, яка визначає поведінку людини, робить її здатною брати участь у житті суспільства, дає можливість виконувати певні суспільні функції.

Особистісні властивості людини, яка постраждала від війни, для самооздоровчої та самореабілітаційної діяльності систематизовано за трьома основними вимірами: I – діяльнісний, II – соціально-психолого-індивідуальний та III – розвивальний [10].

I. Діяльнісний вимір – охоплює здатність особистості організовувати власну діяльність і виступати її активним автором. Ця внутрішня активність дозволяє успішно знаходити, мобілізувати та використовувати внутрішні й зовнішні ресурси самовідновлення здоров'я на основі розробки та втіленні власного проєкту здорового життя.

II. Соціально-психолого-індивідуальний вимір, де описано внутрішні якості та зовнішні взаємодії, які необхідно розвинути постраждалій особі для успішної психологічної реабілітації в умовах воєнного стану.

1. Духовність: під час реабілітації людина має чітко визначити свою ієрархію вищих цінностей, які стають духовним фундаментом і внутрішнім ресурсом, допомагають адаптуватися до екстремальних умов та мобілізувати

сили щодо особистісного перетворення.

2. Психосоціальність: постраждала особа має усвідомити себе творцем власних змін і перемог, прийняти нові соціальні ролі, де людина виступає автором свого ж одужання і хазяїном власної долі. Завдяки такій активній позиції можливо зайняти гідне місце в соціумі, відновити високий фізичний та психологічний потенціал.

3. Спілкування: є вимогою до активної, відкритої та толерантної комунікації (усної, письмової, онлайн), будується на принципах поваги до партнера, співпраці та спільних цінностях. Головна мета комунікації – знайти додаткові ресурси для реабілітації та підтримку серед оточуючих.

4. Спрямованість: у людини повинні бути життєві ідеали, мета та сильні мотиви, які створюють вектори її діяльності (особистісної, професійної, громадянської). Це проектна, стратегічна орієнтація на оволодіння власними ресурсами, боротьбу з власними слабкостями, націленість на перемогу, успіх та фізичне відновлення, акмеологічну орієнтацію на найвищі досягнення у процесі реабілітації, усвідомлене сприйняття позитивних впливів від успішних людей та їхнє перетворення на самовплив, самопрограмування (релаксація, концентрація) для моделювання індивідуальної психотерапевтичної програми.

5. Характер: необхідність мати вольові якості для успішної самодіяльної реабілітації.

6. Самосвідомість: як здатність до зовнішньої рефлексії з можливістю аналізувати себе у взаємодії з іншими, ідентифікувати з талановитими особистостями і разом з тим надзвичайна внутрішня рефлексія із залученням найкращого власного досвіду, самообілізація внутрішніх оздоровчих ресурсів, володіння психологічними захистами свого Я від надмірного стресу, здатність до об'єктивної самооцінки, застосування психологічного захисту для уникнення надмірного стресу, знімання рефлексивного напруження за допомогою релаксації та медитації для накопичення нових сил.

7. Досвід як процес постійного навчання та підвищення компетентності

з оволодінням концептами та прийомами психологічної реабілітації, формування готовності до самостійних відновлювальних дій під контролем фахівців, самостійне оволодіння необхідними мотивами, знаннями, вміннями, навичками.

8. Інтелект: для реабілітації необхідна інтелектуальність, зосередженість на проблемах власного здоров'я. Свідоме концентрування уваги та пам'яті на важливих життєвих проблемах, подолання негативного мислення, формування системного, творчого, оздоровчого та позитивного інтелекту, готовності до взаємодії з сучасними інформаційними, комунікаційними, дистанційними системами, що включають елементи штучного інтелекту.

9. Психофізіологія: усвідомлення та ефективне використання власних психофізіологічних ресурсів. Людина має усвідомити свою індивідуальність та індивідуальний стиль діяльності. Здатність до інтенсивної психодинаміки та психомоторики. Мобілізація фізичної та психологічної активності для вирішення реабілітаційних завдань.

10. Психосоматика: про єдність та гармонію всіх складових особистості з контролем за психосоматичним станом, ефективна психологічна протидія хворобам і відхиленням, оволодіння засобами позитивного психосоматичного впливу власної особистості на стан організму, засвоєння методів роботи з важкими стресами за допомогою релаксації, медитації, аутосугестії, катарсису.

11. Психогенетика: усвідомлення спадковості та використання життєтворчого досвіду поколінь з визнанням впливу біологічної спадковості, соціальної та психологічної спадковості, можливостей культурно-психологічного впливу на інстинкти та рефлексії, акумуляція оздоровчого досвіду попередніх поколінь. Ознайомлення з базовими прийомами генетичного тестування та аналізу в контексті впливу на здоров'я.

III. Розвивальний вимір. Розвиток суб'єктності людини відбувається завдяки свідомому, активному опануванню та управлінню своїм власним життям, яке і є її головним об'єктом. Якість цієї суб'єктності зростає поетапно,

проходячи рівні від задатків, здібностей й обдарованості до рівня талановитості, геніальності особистості в ході опанування такими видами розвитку, як Р-дозрівання, Р-засвоєння, Р-формування, Р-відновлення, Р-творення, Р-ідентифікація. Сам процес розвитку має оздоровчий потенціал. Формування та реалізація здорового способу життя розглядається як активний, циклічний, позитивний процес самовдосконалення. Здоровий спосіб життя є ключовим інструментом для успішного подолання життєвих викликів та підтримки життєздатності.

Отже, педагогічному працівникові необхідно добре орієнтуватися в системах психологічної реабілітації та знаходити кваліфікованих фахівців, які можуть надати ефективну психологічну допомогу для відновлення фізичного та психічного здоров'я, порушеного внаслідок екстремальних ситуацій воєнного стану. Знати свої внутрішні психологічні ресурси та вміти їх самостійно активувувати, мобілізувати та реалізовувати в таких ситуаціях. Це потрібно для самовідновлення особистості. Для самовідновлення слід поєднувати особистісний та суб'єктний підходи, індивідуально пристосовуючи їхні технології. Цей підхід до особистої підготовки та самореалізації є корисною моделлю для успішного виконання інших видів діяльності – професійної, побутової, комунікативної тощо.

Література

1. Калін В. К. Психологія волі : зб. наук. праць / наук. ред. Н. Ф. Каліна. Сімферополь, 2011. 208 с.
2. Литвиненко Л. І. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців та демобілізованих. *Актуальні проблеми психології. Т. III: Консультативна психологія і психотерапія* : Зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Логос, 2015. Вип. 11. С. 34–51.
3. Охорона психічного здоров'я в умовах війни : у 2 т. Т. 1 / пер. з англ. Т. Семигіна, І. Павленко, Є. Овсяннікова, О. Тесленко. Київ : Наш формат, 2017. 568 с. (Захисникам України від Американсько-української медичної фундації).
4. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія. Чернівці : Технодрук, 2010. 486 с.
5. Пирожков С. І., Хамітов Н. В. Цивілізаційна суб'єктність України: від потенцій до нового світогляду і буття людини. Київ : Наукова думка, 2020. 267 с. URL: <https://surl.li/skaumu>
6. Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти (з досвіду роботи) : практич. посіб. / авт. кол.: В. Г. Панок, В. В. Рибалка, С. К. Шандрюк та ін. ; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і

- соціальної роботи, 2024. 225 с. ISBN 978-617-7118-52-6. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744341>
7. Психологічний глумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
 8. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. 6-те вид., стереотип. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
 9. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ : ІПППО АПН України, ВП «Деміур», 1998. 160 с.
 10. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності : метод. рек. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734634>
 11. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
 12. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів / за ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. Київ : Ніка-Центр, 2007. 164 с.
 13. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.
 14. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми : навч. посіб. Київ : НАУ-друк, 2009. 208 с.
 15. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. Київ : Вища школа, 1979. 200 с.
 16. Хрестоматія з консультативної психології : навч. посіб. / І. С. Булах, В. В. Волошина, В. У. Кузьменко та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 544 с.
 17. Шойфет М. Самогіпноз. Тренінг психофізической саморегуляції. Киев ; Харків : Пітер, 2003. 352 с.
 18. Роджерс К. Р. Становлення особистості. Погляд на психотерапію; пер. з англ. О. Надтока. Київ : Основи, 2019. 448 с.

**ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ
ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ**

Практичний посібник підготовлено за результатами прикладного дослідження «Науково-методичні засади психологічного супроводу учасників освітнього процесу в діяльності працівників психологічної служби в умовах війни»
(державний реєстраційний номер 0123U100488)

ТКАЧУК Ірина Іванівна
РОМАНОВСЬКА Діана Доримедонтівна
СЕРГЄЄНKOVA Оксана Павлівна
ПРЕДКО Вікторія Володимирівна
РИБАЛКА Валентин Васильович
САВРАСОВ Микола Володимирович
ГРИГОРЕНКО Алла Володимирівна
ШАНДРУК Сергій Костянтинович
ГОРЛЕНКО Валентина Миколаївна

**Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учасників
освітнього процесу в умовах закладу освіти**

Практичний посібник

За науковою редакцією
В. Г. Панка

Для безкоштовного розповсюдження

Обкладинка виконана за допомогою сервісу 

Підписано до друку 24.11.2025. Формат 60×84/16.
Умовн. друк. арк. 9,3. Об'єм даних 2,0 Мб
Тираж 100 пр. Зам. № 2/12-25

Видавець і виготовлювач:
УНМЦ практичної психології і соціальної роботи,
01032, м. Київ, бульвар Т. Шевченка, 27-а,
тел/факс 252-70-11, e-mail: UCAP@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
ДК №4537 від 07.05.2013

ISBN: 978---617-7-118--



9 786177 118595

<https://psyua.com.ua/>
<https://www.facebook.com/UNMCPFSR/>