



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ**  
**Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної інформації**

**МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Кафедра психології**

**Збірник матеріалів**  
**III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції**

***УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В КОНТЕКСТІ ВІЙНИ:  
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ***

5 травня 2026 року

**Київ**

**2026**

*Рекомендовано до розповсюдження за ухвалою вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 28 травня 2026 року).*

**Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми** : збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 5 травня 2026 року). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2026. 133 с.

**Редакційна колегія:**

**О. В. Гнатюк**, кандидат психологічних наук, в. о. зав. лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **Н. В. Пророк**, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **І. І. Брецько**, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології Мукачівського державного університету; **С. Т. Бойко**, науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Метою проведення конференції є висвітлення психологічних аспектів освіти під час війни.

Зокрема, розглянуто психолого-педагогічні аспекти (освітні, вікові, гендерні тощо) взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах сучасних викликів; питання психологічної допомоги та підтримки дітей і дорослих у подоланні негативних психологічних наслідків війни; психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, воєнних дій, цифровізації суспільства та освіти, дистанційного навчання тощо); можливості адаптаційних ресурсів для подолання наслідків війни.

Відповідальність за вірогідність викладеного матеріалу та належність його автору, за правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів тез доповідей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

© Інститут психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України, 2026

## ЗМІСТ

<b>Бабій Н. І.</b> Психологічні особливості підготовки майбутніх фахівців у сфері будівництва та інженерії в умовах воєнного стану.....	5
<b>Бойко С. Т.</b> Медіатравма як форма вторинної психотравматизації дітей і підлітків в умовах війни .....	8
<b>Булгакова Т. М.</b> Фізична активність як психологічний ресурс адаптації студентів-спортсменів в умовах війни.....	15
<b>Буцjak P. M.</b> Трансформація професійної ідентичності викладача: від «транслятора знань» до «модератора емоційних станів» .....	18
<b>Гнатюк О. В.</b> Розвиток адаптаційних ресурсів учнів початкової школи в умовах воєнного стану та повоєнного періоду.....	21
<b>Горбачов В. О.</b> Внутрішній потенціал людини у подоланні наслідків кризових ситуацій.....	28
<b>Дигас А. С.</b> Психологічне відновлення і реабілітація військовослужбовців у контексті ментального здоров'я: можливості когнітивно-поведінкової терапії.....	34
<b>Купрєєва О. І.</b> Особистісно орієнтований тренінг сприяння розвитку ресурсів стійкості особистості.....	38
<b>Кушнір Н. С.</b> Психологічні аспекти освіти під час війни крізь призму соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) .....	41
<b>Луценко В. О., Михайліченко М. В.</b> Психолого-педагогічні чинники партнерської взаємодії сім'ї та громади зі створення безпечного середовища.....	45
<b>Мамчур І. В.</b> Психолого-педагогічна підтримка підлітків в умовах воєнного стану.....	52
<b>Мельничук С. К.</b> Особливості формування та підтримки ментального здоров'я студентів у сучасному освітньому середовищі.....	58
<b>Пастушенко В. С.</b> Резильєнтність як фактор успішної адаптації до екстремальних умов життя.....	61

<b>Полякова В.І.</b> Підвищення рівня розвитку резильєнтності у підлітків.....	64
<b>Пророк Н. В.</b> Адаптаційні ресурси: особливості психодіагностики.....	72
<b>Сергєєнкова О. П.</b> Цифровізація системи психосоціальної підтримки учасників освітньої взаємодії в умовах викликів війни.....	80
<b>Сергєєнкова О. П., Ткачук І. І.</b> Моделювання психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу в умовах викликів війни.....	83
<b>Скальська Л. О.</b> Психологічна самообілізація особистості як ресурс адаптації в умовах воєнного часу.....	87
<b>Солодчук С. Є.</b> Роль освітнього середовища у формуванні резильєнтності дітей.....	90
<b>Стецько Н. Ю.</b> Система психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану: теорія, практика, ресурси відновлення.....	98
<b>Тарнавська О. В.</b> Психологічні засади корекції наслідків психотравмівного впливу війни в учнів середньої ланки загальноосвітньої школи.....	105
<b>Терещенко Л. А.</b> Емоційне вигорання педагогів як прояв професійної дезадаптації в умовах війни та цифровізації освіти.....	108
<b>Царенко Л. Г.</b> Адаптаційні ресурси особистості: системний і дискурсивний підходи.....	112
<b>Чекстєре О. Ю.</b> Психологічна травма у дітей в умовах збройного конфлікту: теоретичні підходи, міжнародний досвід та український науковий дискурс.....	120

# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ БУДІВНИЦТВА ТА ІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Бабій Наталія Ігорівна,**  
*викладач вищої категорії,*

*Відокремлений структурний підрозділ «Стрийський фаховий коледж  
Львівського національного університету природокористування»*

Сучасні умови розвитку українського суспільства, пов'язані з воєнним станом, істотно впливають на функціонування освітньої галузі. Вища освіта зазнає суттєвих трансформацій, що особливо відчутно у підготовці здобувачів технічних спеціальностей. Формування майбутніх фахівців у сфері будівництва та інженерії відбувається в умовах підвищеної відповідальності, адже їх діяльність безпосередньо пов'язана з відновленням та розвитком інфраструктури держави. Водночас нестабільність, інформаційне перевантаження та постійний стрес негативно впливають на якість засвоєння знань і формування професійних навичок [1].

Питання психологічної стійкості особистості в кризових умовах є актуальним напрямом сучасних досліджень. Науковці акцентують на ролі адаптаційних механізмів, здатності до подолання стресу, а також впливі емоційного стану на ефективність навчальної діяльності [2; 3]. Разом з тим специфіка підготовки майбутніх інженерів і будівельників у період воєнного стану залишається недостатньо висвітленою.

Метою цього дослідження є виявлення особливостей психологічного стану здобувачів освіти технічного профілю в умовах воєнного часу та обґрунтування підходів до підвищення ефективності їх професійної підготовки [3].

Освітній процес у галузі будівництва та інженерії має виражений прикладний характер і передбачає поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Значне місце займають проєктні роботи, робота зі спеціалізованим програмним забезпеченням, а також виробнича практика. Проте в умовах

воєнного стану доступ до повноцінної практичної підготовки є обмеженим, що ускладнює формування необхідного рівня професійної компетентності [2].

Особливу складність становить підготовка фахівців, які забезпечують геодезичний та землепорядний супровід будівельних процесів. Виконання польових робіт у багатьох регіонах є ускладненим або небезпечним, що обмежує можливості практичного навчання. Використання геоінформаційних технологій, дистанційного зондування Землі та інших цифрових інструментів частково компенсує ці труднощі, проте не забезпечує повноцінного формування практичних навичок. Унаслідок цього у студентів формується відчуття професійної невпевненості та підвищується рівень психологічного напруження [2; 3].

Психоемоційний стан здобувачів освіти характеризується нестабільністю: спостерігається підвищена тривожність, зниження концентрації уваги, швидка втомлюваність, що негативно впливає на сприйняття складного навчального матеріалу. Такі умови ускладнюють засвоєння інженерно-технічних дисциплін, які потребують високого рівня аналітичного мислення та зосередженості [1].

Водночас важливо відзначити, що усвідомлення значущості майбутньої професії для відбудови країни виступає потужним мотиваційним фактором. Проте ця мотивація часто поєднується з підвищеним рівнем відповідальності, що може спричиняти додаткове психологічне навантаження. Серед основних труднощів адаптації слід виділити: тривалий вплив стресових ситуацій, зміну форматів навчання, обмеженість практичного досвіду, зниження впевненості у власних здібностях та недостатній рівень соціальної взаємодії [2; 3].

Оптимізація підготовки майбутніх фахівців у зазначених умовах потребує впровадження комплексних підходів. Доцільним є поєднання традиційних і дистанційних форм навчання, активне використання сучасних цифрових технологій, створення умов для психологічної підтримки студентів, а також розвиток навичок саморегуляції та емоційної стійкості. Важливу роль відіграє адаптація освітніх програм відповідно до сучасних викликів і потреб суспільства [1; 2].

**Висновки.** Отже, підготовка майбутніх фахівців у сфері будівництва та інженерії в умовах воєнного стану відбувається під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників – освітніх, соціальних і психологічних. Ключовими проблемами є обмеження практичної діяльності, підвищене психоемоційне навантаження та трансформація освітнього середовища.

Встановлено, що рівень сформованості професійних компетентностей безпосередньо залежить не лише від якості навчального процесу, а й від психологічної готовності здобувачів освіти до діяльності в умовах невизначеності. Здатність до саморегуляції, адаптивність, стресостійкість та внутрішня мотивація виступають визначальними чинниками ефективності професійної підготовки.

У довгостроковій перспективі підготовка висококваліфікованих фахівців будівельної та інженерної галузі є стратегічно важливою для післявоєнного відновлення держави. Саме тому освітня система повинна орієнтуватися не лише на передачу знань, а й на формування психологічної готовності до професійної діяльності в складних умовах.

Особливого значення набуває якісна підготовка спеціалістів у сфері геодезії та землеустрою, адже результати їх роботи визначають точність проектних рішень та ефективність реалізації інфраструктурних об'єктів.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розроблення інноваційних моделей професійної підготовки, що передбачають інтеграцію сучасних цифрових технологій із системами психологічної підтримки та адаптації здобувачів освіти до умов кризового середовища.

### **Література**

1. Іваненко О. В. Психологічні аспекти освіти в умовах кризи. Київ : Освіта, 2022. 256 с.
2. Петренко Л. М. Адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. Львів : Сполом, 2023. 198 с.
3. Коваленко І. П. Психологія професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей. Харків : Фоліо, 2021. 312 с.

## МЕДІАТРАВМА ЯК ФОРМА ВТОРИННОЇ ПСИХОТРАВМАТИЗАЦІЇ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

**Бойко Світлана Тихонівна,**  
*науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокою медіатизацією соціальної реальності, що суттєво трансформує умови психічного розвитку дітей і підлітків. У межах інформаційного суспільства здобувачі загальної середньої освіти постійно перебувають у середовищі інтенсивних інформаційних потоків, які охоплюють різні аспекти життя, включно з кризовими й травматичними подіями. За таких умов медіапростір виступає не лише каналом інформування, а й потужним чинником психологічного впливу, що може набувати травмівного характеру.

**Актуальність дослідження** медіатравматичного впливу особливо зростає в умовах воєнного контексту в Україні. Повномасштабне вторгнення РФ в Україну спричинило безпрецедентне зростання обсягів травматичного контенту, що циркулює у медіапросторі, включаючи повідомлення про бойові дії, руйнування, людські втрати та гуманітарні кризи. Водночас діти й підлітки виступають не лише безпосередніми свідками травматичних подій, а й активними споживачами медіаконтенту, що відтворює ці події у візуально насиченій та емоційно інтенсивній формі [5; 6; 12].

У сучасних українських дослідженнях підкреслюється, що медіатравма є складником ширшого процесу травматизації війною та пов'язана з перевантаженням психіки образами насильства, небезпеки та втрат. Повторюваність таких образів через медіа може спричиняти симптоми, подібні до посттравматичного стресового розладу, навіть за відсутності прямого травматичного досвіду [4; 7]. Це дає підстави розглядати медіатравматизацію як специфічну форму вторинної психотравматизації.

Особливої уваги потребує вразливість здобувачів загальної середньої освіти. Вікові особливості дітей і підлітків – незавершеність когнітивного

розвитку, підвищена емоційна реактивність, схильність до ідентифікації – обумовлюють їхню підвищену чутливість до травматичного контенту. У дослідженнях зазначається, що діти в умовах війни демонструють підвищений рівень тривожності, страхів, астенічних станів та труднощів адаптації. Крім того, для вразливих категорій дітей характерним є розвиток депресивних і тривожних розладів, а також порушення психофізичного розвитку [1; 2; 3; 8].

Важливим є те, що травматизація дітей відбувається як через безпосередній досвід війни, так і через її медіаопосередковане відображення. У наукових працях підкреслюється, що психологічні наслідки війни включають негайні стресові реакції та довготривалі порушення адаптації, які можуть посилюватися інформаційним впливом. Зокрема, дослідження психологічних параметрів медіатравматизації вказують на значну роль медіаспоживання у формуванні тривожних і стресових станів [7; 8; 9].

**Аналіз сучасного медіапростору** дає змогу визначити його як складне багатовимірне середовище, що має високий психотравмівний потенціал. По-перше, це гіперреалістичність контенту, яка забезпечується широким використанням відео- та фотоматеріалів із місць подій, що створює ефект безпосередньої присутності. По-друге, алгоритмічна організація інформаційних потоків у соціальних мережах сприяє повторному відтворенню травматичних сюжетів, що посилює їхній психологічний вплив. По-третє, сучасний медіапростір характеризується надлишковістю інформації та низьким рівнем її фільтрації, що ускладнює критичне осмислення повідомлень, особливо дітьми. У контексті інформаційної війни це доповнюється поширенням дезінформації та емоційно маніпулятивного контенту, який може викривлювати сприйняття реальності та підвищувати рівень тривожності.

Окрему роль відіграє контент, який активно поширюється в соціальних мережах і часто містить емоційно насичені, неперевірені або травматичні повідомлення. Це призводить до стирання меж між приватним і публічним досвідом та створює ефект колективного переживання травми. У таких умовах медіапростір стає середовищем не лише інформування, а й ретравматизації.

**Поняття медіатравми та медіатравматизації.** У сучасній психологічній науці зростає увага до опосередкованих форм травматичного досвіду, що виникають унаслідок взаємодії особистості з інформаційним середовищем. Одним із таких феноменів є медіатравма, яка постає як специфічний різновид психотравмивного впливу, зумовлений споживанням медіаконтенту [6; 7].

Психічна травма визначається як наслідок впливу подій або обставин, що загрожують життю чи цілісності особистості та перевищують її адаптаційні можливості [11]. Вона супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями (страх, жах, безпорадність) і може призводити до стійких змін у психічному функціонуванні. У класичному підході психотравма пов'язана з безпосереднім переживанням події, однак сучасні дослідження розширюють це розуміння, включаючи опосередковані форми травматизації [13].

Поняття вторинної травматизації описує стан, що виникає внаслідок контакту з травматичним досвідом інших осіб і супроводжується симптомами, подібними до посттравматичного стресового розладу [13]. Первинно цей феномен досліджувався у представників допоміжних професій, однак у сучасних умовах він поширюється на ширші соціальні групи.

Завдяки розвитку медіа вторинна травматизація набуває нових форм, оскільки взаємодія з травматичними подіями може відбуватися не лише через міжособистісний контакт, а й через інформаційні канали [12].

**Медіатравма** – це специфічна форма психічної травми, що виникає внаслідок опосередкованого контакту (через медіаресурси) з травматичними подіями, репрезентованими у медіапросторі, та супроводжується емоційними, когнітивними й поведінковими реакціями, подібними до реакцій на безпосередній травматичний досвід [6; 8].

Ключовими ознаками медіатравми є: відсутність прямої участі в травматичній події; емоційна насиченість контенту; ефект психологічної присутності; повторюваність експозиції; формування стресових і тривожних реакцій. Таким чином, медіатравма є різновидом вторинної травматизації, що реалізується через медіасередовище.

**Медіатравматизація** – це процес формування та накопичення психотравмівних ефектів унаслідок систематичної взаємодії з травматичним медіаконтентом, який призводить до змін у психоемоційному стані, когнітивних установках і поведінці особистості [8].

Це поняття відображає динамічний аспект явища і підкреслює поступовість формування травматичних реакцій; кумулятивний ефект впливу; можливість переходу до стійких психічних порушень.

Медіатравматичний вплив на дітей і підлітків реалізується через систему взаємопов'язаних **психологічних механізмів**, що охоплюють когнітивну, емоційну, поведінкову та соціально-психологічну сфери. Їх дія зумовлюється як характеристиками медіаконтенту, так і віковими особливостями розвитку особистості. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що медіаспоживання в умовах війни може виступати самостійним фактором формування стресових реакцій і симптомів посттравматичного стресу у дітей [1; 6; 14].

**Когнітивні механізми** визначають спосіб сприйняття, інтерпретації та осмислення травматичного медіаконтенту. Одним із ключових когнітивних механізмів медіатравматичного впливу є формування у дітей і підлітків викривлених уявлень про реальність під впливом систематичного споживання травматичного медіаконтенту. В умовах війни цей процес набуває особливої інтенсивності, оскільки медіапростір стає основним джерелом інформації про небезпеку, насильство, втрати та соціальну нестабільність.

Когнітивна сфера дитини перебуває на етапі активного формування, тому інформація, отримана через медіа, не лише відображає реальність, а й бере участь у побудові базових уявлень про світ, інших людей і власну безпеку. За умов постійної експозиції до воєнного контенту формується специфічна система когнітивних схем, у межах якої навколишній світ починає сприйматися як тотально небезпечний, неконтрольований і загрозливий [5; 6].

Основними проявами є: персоналізація загрози – сприйняття подій як таких, що безпосередньо стосуються власного життя; генералізація небезпеки – формування уявлення про світ як небезпечний; когнітивні викривлення

(катастрофізація, перебільшення загроз); румінації – нав'язливе повторне обдумування травматичного контенту.

Дослідження свідчать, що в умовах інформаційної війни медіапростір активно формує когнітивні схеми сприйняття реальності через механізми фреймінгу та повторюваності повідомлень, що посилює тривожні інтерпретації подій [14].

**Емоційні механізми** є центральними в медіатравматичному впливі, оскільки медіа апелюють передусім до емоційної сфери. Зокрема: емоційне зараження – передача емоцій через масову комунікацію; емпатійне занурення – ототожнення з жертвами; десенсибілізація – зниження чутливості до насильства. Основними реакціями є страх, тривога, безпорадність, сум, горе, гнів, агресія.

У дослідженнях медіатравматизації підкреслюється, що емоційне перенасичення образами війни спричиняє накопичення стресу та формування хронічного емоційного напруження [2; 5].

**Поведінкові реакції** є зовнішнім проявом медіатравматичного впливу. Типовими стратегіями є уникання травматичного контенту; гіперзалучення (надмірне споживання новин); порушення сну та режиму; регресивні реакції у дітей.

Згідно з емпіричними даними, медіатравматизація може проявлятися як у внутрішніх (тривожність, депресивність), так і в зовнішніх (агресія, імпульсивність) поведінкових симптомах [2].

Одним із важливих наслідків медіатравматичного впливу на здобувачів загальної середньої освіти є формування деструктивних поведінкових патернів, що виникають як зовнішній прояв тривалого психоемоційного напруження, когнітивних викривлень і порушення механізмів саморегуляції. В умовах війни ці процеси посилюються через постійний контакт дітей і підлітків із травматичним медіаконтентом, що містить образи небезпеки, насильства, втрат та соціальної нестабільності.

Поведінкові механізми медіатравматизації пов'язані з тим, що психіка

дитини прагне адаптуватися до хронічного стресу шляхом вироблення певних моделей реагування. Проте за умов надмірного інформаційного навантаження такі реакції можуть набувати дезадаптивного характеру та закріплюватися як стійкі поведінкові стратегії [6; 7].

**Соціально-психологічні механізми.** Медіатравматизація має виражений соціальний характер і пов'язана з колективним переживанням травматичних подій. Основними механізмами є соціальне порівняння; ідентифікація з жертвами або героями; нормалізація травматичного досвіду; колективна тривога.

У працях українських дослідників наголошується, що медіапростір у воєнний час стає середовищем колективної травми, де індивідуальні переживання інтегруються у спільний емоційний досвід суспільства [5].

**Нейропсихологічні та психофізіологічні механізми.** Медіатравматичний вплив має біопсихологічну основу та пов'язаний із реакцією організму на стрес. Основними процесами є активація системи «бий або тікай»; підвищення рівня стресових гормонів; гіперзбудженість; порушення сну.

Тривала експозиція до травматичного контенту може сприяти розвитку симптомів, подібних до ПТСР, навіть без прямого досвіду травми [1; 5].

**Вікові особливості прояву механізмів.** Психологічні механізми медіатравматизації мають вікову специфіку: молодший шкільний вік – домінування емоційних реакцій, страхи, нічні кошмари; підлітковий вік – когнітивні викривлення, румінації, вплив соціальних мереж.

Дослідження медіаризиків підкреслюють, що вікова періодизація є ключовою для розуміння вразливості дітей до медіатравматичного впливу [1].

**Висновки.** Отже, медіатравма є специфічною формою психічної травми, що формується в умовах інформаційного суспільства та пов'язана з опосередкованим переживанням травматичних подій через медіа. Вона функціонує в межах ширшого феномену вторинної травматизації, але має власну специфіку, зумовлену характеристиками сучасного медіапростору. Розуміння цих феноменів є важливою передумовою розроблення ефективних

стратегій психологічної профілактики в освітньому середовищі.

Психологічні механізми медіатравматичного впливу є комплексною системою, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні та нейропсихологічні компоненти. Їх взаємодія формує процес медіатравматизації, який у дітей і підлітків може призводити до стійких порушень психоемоційного стану. У сучасних умовах воєнного інформаційного середовища ці механізми посилюються інтенсивністю медіапотоків і потребують системного врахування в освітній та психологічній практиці.

Тож поєднання високої інтенсивності медіавпливу, воєнного контексту та вікової вразливості дітей зумовлює особливу актуальність дослідження медіатравматичного впливу. Сучасний медіапростір виступає самостійним чинником психотравматизації, що потребує комплексного наукового осмислення та розроблення ефективних підходів до психологічної профілактики в освітньому середовищі.

### Література

1. Бойко С. Т. Психотравматичний вплив війни на дітей та підлітків: сучасні наукові підходи до осмислення медіатравматизації та її психологічних наслідків. *Культура, наука, освіта: смисложиттєві цінності в сучасних умовах* : матеріали VII Міжнародної міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 25–31 березня 2026 року) / упоряд. Л. І. Ткаченко, В. М. Шультга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. С. 366–376. URL : <https://iod.gov.ua/ua/naukovi-zahodi/materiali-provedenih-zahodiv/86-vii-mizhnarodna-mizhgaluzeva-naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya>
2. Вознесенська О. Л. Імплицитна типологія медіатравм в контексті медіаактивності особистості. *Медіатравма в умовах інформаційної війни: психологічний та педагогічний аспекти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф 20-21 червня 2017 р. К., 2017.* URL : <http://mediaosvita.org.ua/book/voznescnska-o-l-implitsyt-na-typologiyamediatravm-v-konteksti-mediaaktyvnosti-osobystosti/>
3. Клименко І. Психологічні наслідки війни для дітей з нейропсихічними порушеннями: діагностика та реабілітація. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2024. DOI:[10.31392/UDU-nc.series12.2024.25\(70\).02](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25(70).02)
4. Міськов Г. Діти і війна: досвід екстреної психологічної допомоги // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 25. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.262>
5. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія війни як основа концептуальних трансформацій медіаосвіти: від медіатравми до травматинформованих практик. *Проблеми політичної психології.* 2022. Т. 12 (26). С. 173–197. URL : DOI: [10.33120/poppp-Vol26-Year2022-109](https://doi.org/10.33120/poppp-Vol26-Year2022-109)

6. Найдьонова Л. А. Медіатравма у складі травматизації війною: доказові поради щодо здорового медіаспоживання. *Вісник НАПН України*. 2024. Т. 6, № 1. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6138>
7. Найдьонова Л., Григоровська Л., Губеладзе І., Найдьонов М. Психологічні параметри медіатравматизації: результати фокус-групових досліджень. *Проблеми політичної психології*. 2024. Т. 15. DOI: [10.33120/popp-Vol15-Year2024-153](https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-153)
8. Найдьонова Л. А., Найдьонов М. І., Григоровська Л. В. Медіатравма і симптоми посттравматичного стресового розладу у дітей. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 4. С. 56–70. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-7>
9. Фролова Н. Психологічні особливості травматичного досвіду українців під час війни. *Психологія і суспільство*. Т. 89. № 1. 2024. URL : <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1251>
10. Череповська Н., Дідик Н.. Медіапсихологічні ресурси подолання травми війни : практичний посібник / уклад. Н. Череповська ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 210 с. URL : [http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Mediapsyhologichni-resursy-podolannya-travmy-vijny\\_cherepovska\\_didyk\\_POSIBNYK.pdf](http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Mediapsyhologichni-resursy-podolannya-travmy-vijny_cherepovska_didyk_POSIBNYK.pdf)
11. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Washington : APA, 2013. 947 p. URL: <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
12. Cantor J., Riddle K. Media and fear in children and adolescents. *Media Violence and Children*. pp.179-208. DOI: [10.5040/9798400684227.ch-006](https://doi.org/10.5040/9798400684227.ch-006)
13. Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York : Brunner/Mazel, 1995. 268 p. URL: <https://surl.li/>
14. Slater M. D. Reinforcing spirals: The mutual influence of media selectivity and media effects. *Communication Theory*. 2007. Vol. 17. P. 281–303. DOI: [10.1111/j.1468-2885.2007.00296.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00296.x)
15. Save the Children. Hidden scars: The impact of six years of war on the mental health of Syria's children. London, 2017. 24 p. URL: <https://surl.li/kgnyvb>  
War Child. The impact of war on children's mental health. 2022. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>

## **ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ**

**Булгакова Тетяна Михайлівна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри психології і педагогіки  
Національного університету фізичного виховання і спорту України*

Повномасштабна війна в Україні суттєво трансформувала освітнє та соціальне середовище молоді, спричинивши зростання психологічного напруження, тривожності, емоційної нестабільності й адаптаційних труднощів. Особливої уваги потребують студенти закладів вищої освіти, які поєднують навчальну діяльність зі спортивною підготовкою, оскільки їх життєдіяльність

характеризується підвищеним рівнем фізичного, психоемоційного та соціального навантаження.

У воєнних умовах змінюються можливості тренувального процесу, порушується звична структура спортивної діяльності, обмежується доступ до спортивної інфраструктури, що створює додаткові стресогенні фактори. Водночас фізична активність набуває значення важливого ресурсу психологічної стабілізації та адаптації молоді.

Сучасна психологія розглядає фізичну культуру та спорт як ефективний засіб підтримання психічного здоров'я, зниження рівня стресу та розвитку адаптаційних можливостей особистості. Регулярна фізична активність сприяє нормалізації емоційного стану, підвищенню рівня саморегуляції, формуванню відчуття контролю над власним життям і зміцненню психологічної стійкості.

Для студентів-спортсменів спортивна діяльність виконує не лише фізіологічну, а й психосоціальну функцію, забезпечуючи структурування повсякденності, підтримку соціальних контактів, розвиток цілеспрямованості та збереження особистісної ідентичності в умовах кризи.

Воєнний контекст формує специфічні психологічні труднощі:

- переживання небезпеки та невизначеності майбутнього;
- порушення тренувального режиму;
- зниження мотивації через скасування змагань;
- поєднання дистанційного навчання та самостійних тренувань;
- емоційне виснаження та інформаційний стрес.

Зазначені чинники можуть призводити до дезадаптаційних проявів, однак спортивна діяльність одночасно виступає фактором психологічного захисту.

Фізична активність забезпечує реалізацію низки адаптаційних механізмів:

- зниження рівня тривожності та психоемоційної напруги;
- стабілізацію емоційного стану;
- формування стресостійкості;
- підтримання самооцінки та відчуття ефективності;

- розвиток резильєнтності.

Спортивна діяльність створює умови для переживання успіху, що компенсує негативні емоційні переживання, пов'язані з війною.

Психологічну адаптацію студентів-спортсменів доцільно розглядати як результат взаємодії трьох компонентів:

1. Зовнішні умови: воєнний стрес, зміни освітнього процесу, соціальна нестабільність.

2. Спортивна діяльність: регулярність тренувань, фізичне навантаження, командна взаємодія, спортивні цілі.

3. Особистісні ресурси: мотивація досягнення, саморегуляція, психологічна стійкість, соціальна підтримка.

Фізична активність у цій моделі виступає медіатором між стресогенними умовами війни та психологічним благополуччям студентської молоді.

Результати аналізу свідчать про необхідність:

- інтеграції програм психологічної підтримки у систему фізичного виховання;
- розвитку адаптивних форм тренувального процесу;
- використання фізичної культури як інструменту психопрофілактики;
- підтримки спортивних спільнот студентської молоді в умовах війни.

**Висновки.** Фізична активність виступає важливим психологічним ресурсом адаптації студентів-спортсменів у воєнний період. Вона сприяє збереженню психічного здоров'я, підвищенню стійкості до стресу та підтриманню соціально-психологічної стабільності молоді. Використання потенціалу фізичної культури та спорту є перспективним напрямом подолання негативних психологічних наслідків війни в освітньому середовищі.

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА: ВІД «ТРАНСЛЯТОРА ЗНАНЬ» ДО «МОДЕРАТОРА ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ»**

**Буцяк Руслана Миколаївна**

*викладач,*

*ВСП «Стрийський фаховий коледж Львівського НУП»,*

*м. Стрий, Львівська область*

Традиційна дидактика, побудована на лінійній передачі знань від «носія» до «споживача», сьогодні остаточно вичерпала свій ресурс. Ми більше не є монополістами на істину – ШІ та цифрові платформи роблять це швидше і точніше. Наша нова професійна ідентичність народжується саме в цій кризовій точці.

Чому студенти часто «не чують» викладача? Сучасна нейропсихологія дає чітку відповідь: мозок не здатний до аналітичного мислення (роботи префронтальної кори) у стані тривоги чи відчуження.

- Транслятор фокусується на обсязі матеріалу (вчитати програму).
- Модератор фокусується на готовності аудиторії цей матеріал сприйняти.

Якщо ми не збалансували емоційний фон групи на початку заняття, подальша трансляція формул чи законів є енергетично марною.

Ми звикли вважати, що головне завдання – «вчитати програму». Але в умовах інформаційного перевантаження та постійного стресу мозок студента працює інакше:

1. Дефіцит уваги – інформація без емоційного контексту сприймається як «шум» і відсікається;
2. Блокування когнітивної сфери – високий рівень тривожності (через зовнішні фактори) фізично блокує здатність до аналізу;
3. Зміна авторитетів – статус викладача тепер базується не на дипломах, а на вмінні бути навігатором у хаосі даних.

Трансформація ролі викладача потребує впровадження конкретних методичних кроків, які замінюють монолог на взаємодію:

- етап «Входження» – використання засобів рефлексії для визначення рівня напруги в аудиторії. Це дає вчителю вчасно адаптувати темп подачі матеріалу;
- створення ситуації успіху – модератор вибудовує заняття як ланцюжок «виклик – подолання – задоволення». Саме викид дофаміну під час розв'язання складного завдання закріплює знання краще за будь-яке зазубрювання;
- зміна формату оцінювання – перехід від каральної функції («помилка – це мінус») до діагностичної («помилка – це точка росту»). Це знімає страх, який блокує когнітивні здібності.

Саме природничо-математичні дисципліни є ідеальним майданчиком для такої трансформації. У межах STEM-проектів викладач перестає бути «над» студентом і стає «поруч» із ним:

1. Спільний пошук – коли викладач разом із групою шукає розв'язання нестандартної технічної задачі, зникає ієрархічний бар'єр;
2. Відповідальність – здобувач освіти відчуває суб'єктність, що кардинально змінює його емоційну ідентифікацію в межах навчального закладу.

Найскладніше в цій трансформації – це внутрішня перемога над власною звичкою домінувати. Ми маємо усвідомити: якщо викладач не зміг налаштувати емоційний фон, знання залишаться незатребуваними. Саме тому нова архітектура педагогічної діяльності базується на таких засадничих компетенціях:

- по-перше, це емоційний інтелект як професійний інструмент – здатність до глибокої емпатії та високий рівень саморегуляції. Модератор не просто «тримає ресурс», він транслює стан спокою та впевненості, що є необхідною умовою для когнітивної діяльності здобувачів освіти;

➤ по-друге, це діалогічна стратегія взаємодії – свідома відмова від авторитарного менторства на користь фасилітації. Це перехід від вертикальної ієрархії («вчитель над учнем») до горизонтального партнерства, де знання народжуються в процесі обміну думками;

➤ по-третє, це дидактична гнучкість та адаптивність – готовність коригувати план заняття «тут і зараз» відповідно до емоційного запиту групи. Живий відгук аудиторії стає не перешкодою для плану, а пріоритетним вектором навчання.

Майбутнє освіти – не в нових підручниках, а в новій якості стосунків. Вектор розвитку сучасної освіти зміщується з оновлення матеріально-технічної бази на побудову нової архітектури взаємин. Викладач-модератор трансформується з джерела інформації на архітектора життєстійкості, який формує особистість, здатну до системного мислення в умовах турбулентності. Ми маємо визнати: стабілізація психоемоційного стану студента є не супутнім процесом, а єдиним дієвим механізмом, що відкриває доступ до його інтелектуального ресурсу.

### **Література**

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018.
2. Марцано Р. Дж. Мистецтво і наука викладання: науково обґрунтована модель ефективного навчання / пер. з англ. Львів : Вид-во ЛНУ, 2021.
3. Національна освітня платформа. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у закладах фахової передвищої освіти на 2025/2026 н. р.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2020.
5. Роджерс К. Р. Свобода вчитися / пер. з англ. Київ : Основи, 2019.
6. Томенко О. Психологія стресостійкості та емоційного інтелекту педагога : навчальний посібник. Київ, 2024.
7. STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку : збірник матеріалів науково-практичної конференції. Київ : ІМЗО, 2024.

# РОЗВИТОК АДАПТАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ПЕРІОДУ

**Гнатюк Ольга Владиславівна,**  
*кандидатка психологічних наук,  
в. о. завідувачки лабораторії психодіагностики  
та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України*

Війна кардинально змінила життя українських дітей, які є особливо вразливою і незахищеною категорією населення. Через вимушене переміщення, втрату звичного оточення та базової безпеки діти зазнають значних психоемоційних труднощів, адаптуючись до постійного стресу, тривоги та умов невизначеності. Українські школярі поставлені у неприродні умови, що ускладнює період їх особистісного зростання.

Освітня галузь також зазнала значних змін, що породило низку проблем. Зокрема, обмежений доступ до освіти, порушення безпеки та безперервності процесу, недоліки дистанційної форми та нестабільний розклад стали факторами емоційної дестабілізації учнів. Це посилює тривожність та призводить до глибокої соціальної ізоляції, зниження мотивації до навчання та відчуття невизначеності майбутнього. Поєднання цих факторів створює комплексний негативний вплив на психіку дитини, що проявляється у таких аспектах:

1) психоемоційні наслідки: обмежене «живе» спілкування з однолітками гальмує розвиток емоційного інтелекту та навичок групової роботи; постійна зміна форматів (онлайн / офлайн) та нестабільний розклад і режим дня виснажують нервову систему, погіршуючи пам'ять та концентрацію уваги. Через неможливість впливати на зовнішні обставини (тривоги, відключення світла) учні втрачають віру у власну здатність досягати успіху;

2) освітні та поведінкові ризики: недоліки дистанційного формату, як-от слабкий контроль та низька самостійність, призводять до значних прогалин у знаннях та освітніх втрат. Надмірний час перед екраном комп'ютера

призводить до зниження концентрації уваги, проблем з пам'яттю та когнітивними функціями.

Подолання цих наслідків потребує не лише організаційних рішень, а й системної психологічної підтримки й допомоги. Тому перед учасниками освітнього процесу постали завдання, безпосередньо пов'язані з активізацією їх власних адаптаційних ресурсів.

Адаптаційні ресурси виступають джерелом внутрішньої опори особистості, що дає змогу з мінімальною шкодою для особистісного психофізіологічного стану долати нестандартні, проблемні, екстремальні ситуації та створювати позитивні умови для досягнення значних життєвих успіхів у навчанні та особистісній діяльності. Ресурс – джерело сили, певна сукупність цінностей та резервів, що дають змогу впоратися з важкими життєвими ситуаціями, вирішувати важливі завдання повсякденної життєдіяльності [6].

Адаптаційні ресурси молодших школярів – це сукупність внутрішніх якостей та зовнішніх систем підтримки, які допомагають дитині відновлювати психологічну рівновагу та справлятися з викликами війни.

На основі аналізу наукової літератури було визначено, що життєстійкість, резильєнтність та копінг-стратегії – це ті ресурси, які відіграють важливу роль у здатності школярів ефективно реагувати на виклики та труднощі, які допомагають справлятися зі стресом і тривожністю, підтримувати активність і адаптуватися до нових умов. Вони є ключовими для підтримки загального благополуччя дітей [1; 3; 4; 7].

Життєстійкість вважається основним ресурсом для подолання складних життєвих ситуацій і належить до здатності здобувачів освіти контролювати та управляти складними ситуаціями в невизначених обставинах, сприймати труднощі як цінний досвід і успішно їх долати та використовувати це як можливість особистісного психологічного зростання [1].

Важливу роль у формуванні життєстійкості школярів відіграє освітнє середовище, яке шляхом цілеспрямованого впливу та спеціально організованих

умов надає їм психологічну опору й забезпечує ефективний розвиток. Освітнє середовище має бути не лише академічною основою засвоєння певних предметних знань, але й провідним механізмом засвоєння соціального досвіду, набуття психологічної грамотності, навичок ефективної життєдіяльності, основним шляхом до саморозвитку та самореалізації.

Зауважимо, що для того, аби забезпечити сприятливі умови для розвитку та зміцнення життєстійкості учнів необхідно, щоб усі учасники освітнього процесу, зокрема учителі, мали достатній рівень життєстійкості. Якщо педагоги мають досвід конструктивного додання труднощів, відповідальності та активну життєву позицію в них є більше шансів надати необхідну підтримку учням під час освітнього процесу.

З метою ефективного формування життєстійкості у дітей молодшого шкільного віку дорослим необхідно стимулювати вирішення повсякденних завдань самою дитиною, надаючи допомогу тільки у важких ситуаціях. Прикладом для наслідування повинні стати сміливі, самодостатні дорослі, які самостійно управляють своїм життям. Також важливим є створення необхідних умов для розвитку когнітивних і розумових здібностей, пізнавальної активності і творчого мислення. Однак формування життєстійкості – це довгий процес, який триває протягом життя.

У моделі життєстійкості С. Мадді було виділено три компоненти: залученість, контроль і прийняття ризику (виклик) [7]. Для розвитку компонента залученості принципово важливим є прийняття та підтримка, схвалення, підвищення самооцінки учнів, надання можливостей задля розкриття потенціалу особистості, заохочення соціальної активності, ініціативності, відповідальності. Для розвитку компонента контролю важлива підтримка ініціативи дитини, її прагнення справлятися зі своїми емоціями під час виконання складних завдань. Варто сформуванати навички емоційного регулювання, навчити правильних технік мінімізації тривоги та релаксації, надати відчуття внутрішньої впевненості та віри у можливість досягнення успіху. Для розвитку компонента «прийняття ризику» важливим постає

емоційна насиченість освітнього середовища яскравими враженнями. Можливість задоволення потреби в особистісно-довірчому спілкуванні, підсилюючи життєву значущість цього середовища, забезпечує психічне здоров'я його учасників [3].

Отже, сформована ще в дитинстві життєстійкість є умовою формування такого стилю життя, який ґрунтується на усвідомленні та перетворенні власного позитивного та негативного досвіду. Щоб усвідомити негативний досвід, треба його перш за все проаналізувати й оцінити, а потім переосмислити, тобто опанувати [3].

Оскільки реалії сучасного життя здобувачів освіти досить динамічні та, на превеликий жаль, сповнені стресами та невизначеністю, на перший план виступають ті психологічні характеристики та можливості, які допомагають їм підтримувати певний стан балансу, продовжувати повноцінно функціонувати в різних сферах життя, протистояти життєвим труднощам і негараздам та швидко відновлюватися. Таким механізмом є резильєнтність.

Резильєнтність є одним з основних ресурсів людини, що допомагає їй долати стрес і кризові ситуації. Формування резильєнтності у дітей є важливим аспектом їхнього особистісного розвитку. Сутнісні особливості резильєнтності дітей можуть змінюватися залежно від їх вікової категорії. Учні молодшого шкільного віку активно спілкуються з однолітками та вчителями, розвиваючи соціальні навички, які можуть впливати на їх здатність ефективно справлятися з різними життєвими викликами та стресами. Резильєнтні діти легше адаптуються до нового оточення та встановлюють позитивні стосунки з однолітками. Резильєнтність також може проявлятися у здатності розв'язувати конфлікти, побудові позитивних відносин та знаходженні підтримки у колективі.

Здатність молодших школярів до реагування на стрес залежить від їхніх механізмів подолання. Основні механізми можуть включати [2, с. 127]:

- позитивне мислення (учні, що навчилися позитивно мислити, можуть краще справлятися зі стресом, сприймаючи труднощі як можливості для навчання та зростання);

- соціальну підтримку (діти, які мають сильні соціальні зв'язки з батьками та однолітками, зазвичай краще справляються зі стресом);

- розвиток навичок (навички, такі як управління емоціями, саморегуляція та стратегії розв'язання проблем, можуть допомогти школярам краще реагувати на стресові ситуації та виклики).

Факторами впливу на процес формування резильєнтності в учнів є:

- емоційна підтримка (з боку батьків, учителів та інших значущих дорослих);

- розвиток навичок саморегуляції (здатність дітей до саморегуляції, яка включає управління емоціями та поведінкою);

- створення позитивного освітнього середовища (позитивне й підтримувальне освітнє середовище сприяє розвитку резильєнтності);

- формування навичок розв'язання проблем (навчання дітей навичок розв'язання проблем і прийняття рішень є важливим етапом у розвитку резильєнтності);

- соціальні зв'язки (учні, які мають міцні соціальні зв'язки, відчують більше підтримки та можуть легше справлятися із труднощами);

- сприйняття невдач як частини навчання (школярі мають розуміти, що помилки – це можливість для розвитку та навчання);

- залучення до діяльності (різні види діяльності сприяють розвитку навичок, підвищують впевненість у своїх силах).

Отже, резильєнтність здобувачів початкової освіти є складним і динамічним явищем, яке проявляється у їх здатності ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі й розвиватися, попри негативні впливи. Формування резильєнтності в учнів є важливим процесом, який вимагає уваги з боку батьків та вчителів. Через емоційну підтримку, розвиток навичок

саморегуляції, створення позитивного освітнього середовища, формування соціальних зв'язків, залучення їх до різних видів діяльності можна суттєво підвищити рівень резильєнтності дітей, що сприятиме їхньому успішному розвитку.

Як було зазначено вище, зараз у своєму житті українські школярі переживають важкі часи та складні ситуації, що супроводжуються напруженням, стресами, тривожними станами й порушують їх звичний уклад життя. Одним із адаптаційних ресурсів учнів до нових умов є копінг-стратегії, які є важливим інструментом для подолання стресу та забезпечення психологічного благополуччя.

Під копінг-стратегіями учнів початкових класів розуміють сукупність методів подолання життєвих труднощів і регуляції емоційного стану. Характер цих стратегій безпосередньо залежить від психофізичного розвитку дитини, її здатності до самоконтролю та сформованості пізнавальних процесів. Ці стратегії можуть бути як адаптивними (допомагають впоратися з труднощами та зберегти психологічну рівновагу), так і дезадаптивними (можуть погіршити ситуацію). Ефективні копінг-стратегії допомагають дітям зменшити рівень стресу та тривожності, покращити адаптацію до нових умов та ситуацій, розвинути саморегуляцію та емоційний інтелект, навчитись вирішувати конфлікти та будувати здорові стосунки [5].

Конструктивні копінг-стратегії передбачають активне, креативне вирішення проблемної ситуації, подолання життєвих труднощів через рефлексію та осмислення цілей у складній ситуації, внаслідок чого виникає почуття особистісного зростання, удосконалення власних можливостей, накопичення позитивного досвіду. Деструктивні стратегії поведінки спрямовані лише на часткове зняття внутрішньої напруженості та ґрунтуються найчастіше на інфантильній поведінці, бажанні зняти із себе відповідальність за розв'язання проблеми, знеціненні або ж запереченні наявної проблеми, сприяють формуванню дезадаптивної поведінки. Особистість, яка обирає конструктивні копінг-стратегії у вирішенні життєвих труднощів та складних

ситуацій, характеризується певними особливостями, які пов'язані із силою волі, внутрішнім локусом контролю, активністю, стресостійкістю, сформованою життєстійкістю, що й забезпечує успішну соціально-психологічну адаптацію до змінених обставин життя, допомагає розв'язувати проблемні ситуації. Найкращі стратегії подолання стресу – це когнітивний перегляд ситуації у позитивному ключі, активний пошук рішень та сприйняття нових викликів як цінного досвіду [5].

Аналіз літератури дає змогу виділити основні типи копінг-стратегій, що визначають поведінку молодших школярів у стресових ситуаціях [4]:

- стратегії «розв'язання проблем» – активне залучення внутрішніх ресурсів для пошуку конструктивних виходів із ситуації;
- «пошук соціальної підтримки» – подолання труднощів шляхом звернення за порадою чи допомогою до близького оточення (батьків, учителів, однолітків);
- «уникання» – пасивна дистанція від проблеми, що супроводжується ігноруванням труднощів або мінімізацією соціальних контактів.

Найбільш ефективним є ситуативне використання всіх трьох поведінкових стратегій. У деяких випадках людина може самостійно подолати труднощі, що виникли, в інших – їй потрібна підтримка оточення, у третіх – вона може просто уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, наперед оцінивши негативні наслідки такого зіткнення.

Факторами, що впливають на вибір стратегії копінгу є [4]: сімейне середовище – стиль виховання, рівень емоційної підтримки батьків, їхня власна модель подолання стресу; шкільне середовище – наявність доброзичливої атмосфери в класі, підтримка вчителя, доступність допомоги психолога; індивідуальні особливості – темперамент, когнітивні здібності, здатність до саморегуляції.

Формування ефективних копінг-стратегій у молодших школярів є важливим завданням учителів початкових класів, психологів та батьків.

Навчання дітей способів подолання стресу, розвитку емоційного інтелекту та навичок саморегуляції сприяє їхній адаптації до змін у навчальному процесі. Створення сприятливого освітнього середовища, де учні можуть отримати підтримку та почуватися захищеними, допомагає зменшити негативний вплив стресових факторів та підвищити їх стресостійкість.

### Література

1. Брюховецька О.В. Поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного стану в Україні. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. Серія «Соціальні та поведінкові науки. Управління та адміністрування». Вип. 29 (58). 2024. С.62-76.
2. Корольчук В.М. Стресостійкість і адаптивний потенціал особистості в стресогенних умовах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Випуск 82. Т. I. Чернігів, 2010. С. 126-136.
3. Ларіна Т. О. Роль життєстійкості в оптимізації самоздійснення особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2010. Вип. 24. С. 137-146.
4. Ткачишина О. Р. Формування ефективних копінг-стратегій особистості. *Шості Геретівські читання: наукові статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції* (03 червня 2022 р.). Тернопіль: ТОКІППО, 2022. С. 311-316.
5. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка як основа конструктивного опанування важких життєвих ситуацій. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. Вип. 1. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/tri\\_2016\\_2\\_1\\_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/tri_2016_2_1_12%20(1).pdf)
6. Штепа О.С. Особливості взаємозв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2013. С. 782–791.
7. Maddi S. R. Hardiness Training at Illinois Bell Telephone. *Health promotion evaluation*. 1987. P. 101–115.

## ВНУТРІШНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДИНИ У ПОДОЛАННІ НАСЛІДКІВ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

**Горбачов Вадим Олександрович,**  
*молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Внутрішній потенціал людини у подоланні наслідків кризових ситуацій є одним із ключових чинників, що визначають здатність особистості зберігати психологічну рівновагу, ефективно функціонувати та відновлюватися після травматичних подій. У сучасному світі, позначеному соціальними потрясіннями, воєнними конфліктами, економічною нестабільністю та особистими кризами, питання мобілізації внутрішніх ресурсів набуває

особливої актуальності. Внутрішній потенціал особистості охоплює сукупність психічних, емоційних, когнітивних і духовних характеристик, які забезпечують здатність людини адаптуватися до змін, долати труднощі та знаходити нові сенси у складних життєвих обставинах.

Одним із провідних складників внутрішнього потенціалу є психологічна стійкість, або резильєнтність, що проявляється у здатності не лише витримувати стресові впливи, а й трансформувати негативний досвід у ресурс для особистісного зростання. Вона не зводиться лише до «витривалості» чи терпіння, а передбачає активну внутрішню роботу особистості, спрямовану на осмислення пережитого, інтеграцію травматичного досвіду та формування нових життєвих орієнтирів. Резильєнтність дає змогу людині не застрягати у стані безпорадності чи відчаю, а поступово відновлювати контроль над власним життям, навіть якщо зовнішні обставини залишаються складними та непередбачуваними.

Важливо підкреслити, що резильєнтність не є вродженою рисою, притаманною лише окремим людям, а формується в процесі життєвого досвіду, взаємодії із соціальним середовищем та завдяки усвідомленій роботі над собою. Її розвиток пов'язаний із формуванням таких якостей, як емоційна гнучкість, здатність до саморегуляції, позитивне мислення, наявність сенсу життя та підтримка значущих міжособистісних зв'язків. Людина з високим рівнем резильєнтності здатна не лише адаптуватися до змін, але й знаходити нові можливості навіть у кризових ситуаціях, зберігаючи внутрішню цілісність і віру у власні сили [1].

Крім того, резильєнтність відіграє важливу роль у збереженні психічного здоров'я, оскільки сприяє зниженню рівня тривожності, запобіганню емоційному вигоранню та розвитку деструктивних реакцій на стрес. Вона виступає своєрідним психологічним ресурсом, що допомагає людині ефективно долати труднощі, приймати невизначеність і будувати майбутнє навіть у ситуаціях втрат і нестабільності. Таким чином, розвиток резильєнтності є не лише індивідуальним завданням, а й важливим напрямом соціальної підтримки,

освіти та психологічної допомоги, особливо в умовах кризових і травматичних подій.

Резильєнтна особистість характеризується гнучкістю мислення, здатністю до саморегуляції, оптимістичним баченням майбутнього та вірою у власні сили. Важливо, що цей оптимізм не є наївним або ілюзорним – він ґрунтується на реалістичному сприйнятті дійсності, але водночас передбачає наявність внутрішньої впевненості у можливості подолання труднощів. Такі люди здатні змінювати способи мислення залежно від ситуації, швидко адаптуватися до нових умов і переосмислювати власний досвід без надмірної фіксації на негативі. Вони не заперечують складність ситуації, але й не дають їй змоги повністю визначати їхній емоційний стан і поведінку.

Такі люди частіше використовують конструктивні копінг-стратегії, спрямовані на розв'язання проблеми, а не на уникнення або заперечення складної ситуації [2]. До таких стратегій належать активний пошук рішень, планування, звернення по соціальну підтримку, а також переоцінка подій із позиції їх потенційної користі для особистісного розвитку. Важливим є й уміння регулювати рівень власної залученості до проблеми, своєчасно переключатися на відновлювальні види діяльності та уникати емоційного виснаження. Завдяки цьому резильєнтна особистість зберігає здатність діяти ефективно навіть у тривалих стресових умовах.

Вони здатні аналізувати обставини, приймати рішення навіть в умовах невизначеності та зберігати внутрішню рівновагу. Крім того, для них характерною є наявність внутрішнього локусу контролю – переконання в тому, що власні дії мають значення і можуть впливати на перебіг подій. Це сприяє формуванню активної життєвої позиції, відповідальності за власний вибір і готовності діяти, незважаючи на труднощі [3]. У довгостроковій перспективі саме резильєнтність стає тим чинником, який не лише допомагає подолати кризу, а й відкриває можливості для глибшого самопізнання, переоцінки цінностей і якісних змін у житті особистості.

Важливу роль у структурі внутрішнього потенціалу відіграє емоційна

саморегуляція, яка дає змогу людині усвідомлювати, приймати й контролювати власні емоційні стани. У кризових ситуаціях природною є поява страху, тривоги, гніву чи відчаю, однак здатність керувати цими емоціями запобігає їх деструктивному впливу на поведінку та психічне здоров'я. Розвинені навички емоційної регуляції сприяють зниженню рівня стресу, підтриманню ясності мислення та прийняттю зважених рішень. До таких навичок належать усвідомленість, рефлексія, використання технік релаксації та позитивного самонавіювання.

Не менш значущим елементом внутрішнього потенціалу є мотиваційна сфера особистості, зокрема наявність цілей, життєвих орієнтирів і сенсів. У складних умовах саме усвідомлення значущості власного існування, відповідальності за близьких або прагнення до самореалізації допомагає людині не втратити життєвий напрям. Смесложиттєві орієнтації виступають своєрідним внутрішнім «компасом», що спрямовує діяльність особистості навіть у ситуаціях невизначеності. Вони сприяють формуванню активної життєвої позиції, здатності до самопідтримки та пошуку нових можливостей у кризі.

Когнітивні ресурси також є важливим складником внутрішнього потенціалу. До них належать здатність до критичного мислення, переоцінки ситуації, гнучкість у прийнятті рішень та вміння знаходити альтернативні шляхи розв'язання проблем. Людина, яка володіє розвиненими когнітивними навичками, здатна змінювати негативні установки, долати катастрофізацію мислення та формувати більш адаптивні інтерпретації подій. Це дає змогу зменшити психологічний тиск і підвищити рівень контролю над ситуацією.

Окремо варто зазначити роль духовних і ціннісних орієнтацій у процесі подолання кризових ситуацій. Віра, моральні принципи, відчуття причетності до спільноти чи культури можуть виступати потужними джерелами внутрішньої підтримки. Вони допомагають людині знаходити сенс навіть у стражданні, зберігати надію та формувати позитивне бачення майбутнього. Духовний вимір особистості сприяє інтеграції пережитого досвіду та

формуванню цілісного уявлення про себе і світ [4].

Водночас внутрішній потенціал не є статичною характеристикою – він здатен постійно розвиватися, трансформуватися і зміцнюватися протягом усього життя під впливом досвіду, навчання та свідомих зусиль особистості. Його зростання значною мірою залежить від активної позиції людини, її готовності до самопізнання, саморефлексії та цілеспрямованого самовдосконалення. Практики саморозвитку, зокрема розвиток емоційного інтелекту, формування навичок саморегуляції, робота з власними переконаннями та цінностями, сприяють глибшому усвідомленню внутрішніх ресурсів і їх ефективному використанню. Не менш важливою є психологічна підтримка – як професійна, так і міжособистісна, адже взаємодія з іншими людьми створює простір для обміну досвідом, отримання підтримки та відчуття приналежності.

Навчання ефективних стратегій подолання стресу, розвиток гнучкості мислення, здатності адаптуватися до змін і конструктивно реагувати на труднощі дають змогу не лише зберігати психічну рівновагу, а й перетворювати кризові ситуації на можливості для зростання. Соціальна взаємодія, чергу своєю чергою, виступає важливим чинником зміцнення внутрішнього потенціалу, оскільки саме в комунікації людина отримує зворотний зв'язок, підтримку та нові смисли. Важливо підкреслити, що звернення по допомогу не є ознакою слабкості чи неспроможності – навпаки, це свідчення зрілості, відповідального ставлення до власного психічного стану та готовності піклуватися про себе. Такий крок відображає усвідомлене прагнення до відновлення, збереження внутрішньої рівноваги та подальшого особистісного розвитку. Отже, внутрішній потенціал людини є складною, динамічною та багатокомпонентною системою, що охоплює психологічну стійкість, емоційну саморегуляцію, мотиваційні, когнітивні та духовні ресурси, які взаємодіють між собою та взаємно підсилюють один одного. Він не є сталою величиною, а формується й розвивається протягом життя під впливом індивідуального досвіду, соціального середовища та життєвих викликів. Саме внутрішній

потенціал забезпечує здатність особистості ефективно долати наслідки кризових ситуацій, адаптуватися до змін, зберігати внутрішню цілісність і водночас відкривати нові можливості для самореалізації та особистісного зростання. Важливо підкреслити, що активізація цього потенціалу передбачає усвідомлення власних ресурсів, розвиток навичок саморефлексії, формування конструктивних копінг-стратегій та здатність до гнучкого мислення. Розуміння та підтримка внутрішнього потенціалу є важливим завданням як для самої людини, так і для суспільства в цілому, адже саме цей ресурс визначає здатність особистості ефективно функціонувати в умовах нестабільності та постійних змін. Усвідомлення власних можливостей, потреб і обмежень створює основу для гармонійного розвитку, сприяє формуванню адекватної самооцінки та внутрішньої впевненості. Водночас підтримка внутрішнього потенціалу на рівні суспільства передбачає створення сприятливих умов для психологічного благополуччя: доступ до якісної освіти, психологічної допомоги, безпечного соціального середовища та можливостей для самореалізації.

Особливої ваги це набуває в умовах кризових або травматичних подій, коли здатність людини мобілізувати власні ресурси стає ключовим чинником збереження психічного здоров'я. У таких обставинах внутрішній потенціал виступає не лише як механізм захисту, а і як джерело переосмислення досвіду, формування нових життєвих стратегій і цінностей. Розвиток цієї здатності сприяє становленню особистості, яка не лише адаптується до труднощів, а й активно взаємодіє з ними, знаходячи можливості для зростання навіть у складних ситуаціях.

Тож підтримка внутрішнього потенціалу має системний характер і вимагає узгоджених зусиль на індивідуальному, міжособистісному та соціальному рівнях. Це сприяє формуванню стійкої, адаптивної, відповідальної та психологічно здорової особистості, здатної не лише протистояти труднощам, а й трансформувати їх у джерело розвитку, життєвої сили та внутрішньої зрілості.

## Література

1. Бугерко Я. Потенціал як психодуховна даність особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1–2. С. 68–82.
2. Іващенко А. Наукові підходи до вивчення проблеми саморозвитку як психологічного феномена. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «ПереяславХмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 36. С. 217–223.
3. Іващенко А. Рефлексія як механізм саморозвитку особистості юнацького віку. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific journal)*. 2016. № 6. С. 132–137.
4. Osin E. N., Boniwell I. Self-determination and Well-being. *Poster presented at the 2010 Self-Determination Theory Conference*. Ghent, Belgium, 2010. Retrived from: <http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/conference/2010/SDTConf2010Program.pdf>

## ПСИХОЛОГІЧНЕ ВІДНОВЛЕННЯ І РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У КОНТЕКСТІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я: МОЖЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ

**Дигас Андрій Сергійович,**  
*магістрант спеціальності практична психологія  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*

*Науковий керівник*  
**Мельничук Сергій Костянтинівич,**  
*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психологічного здоров'я та розвитку особистості  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*  
<https://orcid.org/0000-0001-6507-3946>

У сучасних умовах тривалих збройних конфліктів проблема збереження та відновлення психічного здоров'я військовослужбовців набуває особливої актуальності. Участь у бойових діях супроводжується впливом інтенсивних стресогенних чинників, які мають як короточасні, так і віддалені наслідки для психіки особистості. Психологічні травми, отримані під час війни, можуть проявлятися у вигляді посттравматичного стресового розладу, тривожних і депресивних станів, порушень адаптації, а також змін у системі цінностей та поведінкових патернах.

У цьому контексті особливого значення набуває диференціація понять психологічного відновлення та психологічної реабілітації, оскільки від чіткого розуміння їх сутності залежить ефективність організації допомоги

військовослужбовцям. Відсутність розмежування цих процесів призводить до методологічних помилок і зниження результативності психотерапевтичних втручань.

Метою тез є теоретичне обґрунтування специфіки психологічного відновлення та реабілітації військовослужбовців, а також аналіз їх ролі у забезпеченні успішної соціально-психологічної адаптації після участі у бойових діях.

Психологічне відновлення доцільно розглядати як первинний етап допомоги, спрямований на стабілізацію психоемоційного стану особистості після пережитого стресу. Воно передбачає відновлення базового рівня функціонування психіки, зниження рівня тривоги, напруження та емоційного виснаження.

З позицій сучасної психології стресу, психологічне відновлення пов'язане з активацією механізмів саморегуляції та резильєнтності. Його основними завданнями є: нормалізація емоційного стану; відновлення відчуття безпеки; зниження фізіологічної гіперактивації; мобілізація внутрішніх ресурсів особистості.

Важливим аспектом є те, що відновлення не передбачає глибокого опрацювання травматичного досвіду. Навпаки, на цьому етапі акцент робиться на підтримці стабільності та запобіганні поглибленню психічних порушень. Застосовуються такі підходи, як психоедукація, техніки саморегуляції, дихальні вправи, методи майндфулнес та короткострокові підтримувальні інтервенції [1].

Таким чином, психологічне відновлення виконує функцію своєрідного «буфера», який забезпечує перехід від стану гострого стресу до більш стабільного функціонування.

На відміну від відновлення, психологічна реабілітація є вторинним і більш глибоким процесом, орієнтованим на подолання наслідків психотравматичного досвіду. Вона включає системну роботу з когнітивними, емоційними та поведінковими проявами травми.

Реабілітація має комплексний характер і передбачає: діагностику

психічного стану; індивідуалізовані психотерапевтичні втручання; соціальну та професійну реадaptaцію; відновлення міжособистісних зв'язків.

Особливу роль відіграють доказові психотерапевтичні підходи, зокрема когнітивно-поведінкова терапія, методи десенсибілізації та репроцесінгу травми, тілесно-орієнтовані практики. У рамках реабілітації відбувається переосмислення травматичного досвіду, інтеграція його у життєву історію особистості та формування нових адаптивних стратегій поведінки.

Важливо підкреслити, що реабілітація є тривалим процесом, який може тривати місяці або роки. Її ефективність значною мірою залежить від мультидисциплінарного підходу, що включає психологів, психіатрів, соціальних працівників, реабілітологів.

Сучасні дослідження свідчать про тісний взаємозв'язок між фізичними травмами та психологічними розладами у військовослужбовців. Наявність тілесних ушкоджень значно підвищує ризик розвитку депресії, тривожних розладів і ПТСР. Це пояснюється як біологічними механізмами (порушення нейрогуморальної регуляції), так і психологічними чинниками (втрата функціональності, зміна соціальної ролі, зниження якості життя).

У зв'язку з цим ефективна допомога військовим має базуватися на біопсихосоціальной моделі, яка враховує взаємодію фізичного здоров'я, психічного стану та соціального середовища.

Не менш значущим фактором успішного відновлення є соціальне середовище. Підтримка з боку родини, побратимів і громади виступає потужним ресурсом у подоланні наслідків травми. Соціальна підтримка сприяє зниженню рівня ізоляції, підвищенню самооцінки та формуванню відчуття приналежності [2].

Водночас негативні соціальні явища, такі як стигматизація психічних розладів або нерозуміння специфіки бойового досвіду, можуть значно ускладнювати процес адаптації. Це обумовлює необхідність розвитку програм психоосвіти населення та формування толерантного ставлення до ветеранів.

Особливістю психотравматичних розладів є їх відтермінований характер.

Симптоми можуть проявлятися через тривалий час після завершення бойових дій, що зумовлює необхідність довгострокового супроводу військовослужбовців.

Ефективні реабілітаційні програми повинні включати: регулярний психологічний моніторинг; підтримувальні терапевтичні сесії; програми соціальної інтеграції; розвиток навичок самодопомоги.

Такий підхід забезпечує не лише подолання наслідків травми, але й профілактику її рецидивів.

Психологічне відновлення та реабілітація військовослужбовців є взаємопов'язаними, але концептуально різними процесами, які виконують різні функції у системі психологічної допомоги. Відновлення спрямоване на короткострокову стабілізацію психоемоційного стану, тоді як реабілітація забезпечує глибоке опрацювання травматичного досвіду та довготривалу адаптацію.

Ефективність допомоги військовослужбовцям значною мірою залежить від: чіткого розмежування цих процесів; індивідуалізації підходів; комплексності втручань; залучення соціального середовища; забезпечення довгострокової підтримки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інтегративних моделей психологічної допомоги, які поєднують різні підходи та враховують специфіку сучасних воєнних конфліктів.

### Література

1. Мельничук С. К. Соціально психологічні особливості проведення психологічного консультування та корекції впевненості в собі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 201. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 112–117. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-132-136>.
2. Мельничук С. К. Психологічні механізми супроводу та адаптації громадян з інвалідністю, які постраждали у ході воєнних дій в Україні: специфіка формування впевненості в собі. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (2), 88–94. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-13>

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ТРЕНІНГ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ РЕСУРСІВ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Купрєєва Ольга Іллівна,**  
*доктор психологічних наук, доцент,  
провідний науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Психологічна травма війни руйнує основи здоров'я та життєдіяльності людини, що призводить до розвитку симптомів посттравматичного стресового розладу, тривоги, депресії, порушення сну, загальних порушень емоційної регуляції. Особливо це стосується найбільш вразливої категорії населення – молоді. Науковці зазначають, що для молоді, яка переживає військові події, характерними є проблеми в навчанні, спілкуванні та стосунках; поведінкові порушення (від депресії до агресії); соматичні скарги без органічної природи (Kurapov et all. 2023); зміни когнітивної моделі світу, високий рівень тривожності, соматизації, негативне самосприйняття, порушення ідентичності (Çekiç, 2022); загальні порушення емоційної регуляції (Sodolevska, 2024); суїцидальні думки. Ефективність подолання особистістю стресу значною мірою зумовлюється не лише характером стресогенної ситуації, а й внутрішніми особистісними ресурсами, що забезпечують їй адаптацію до психоемоційного навантаження. Тому одним з актуальних завдань сьогодення є дослідження психологічних ресурсів стійкості, необхідних для подолання наслідків стресових подій особистістю та надання ефективної психологічної підтримки, а за необхідності й допомоги, спрямованої на підтримання, актуалізацію та розвиток цих ресурсів.

Результати здійсненого нами емпіричного дослідження (Купрєєва, 2025) дали змогу визначити психологічні ресурси стресостійкості, актуалізація, підтримання та розвиток яких буде сприяти психологічній стійкості молоді. Значущими ресурсами психологічної стійкості є часова перспектива; орієнтовані на розв'язання проблем копінг-стратегії; цінність життя; базові переконання цінності власного Я та прихильності світу; позитивна взаємодія з

навколишнім світом; пошук соціальної підтримки; самоприйняття як усвідомлене прийняття різних сторін власної особистості.

Отримані емпіричні дані дали нам змогу запровадити особистісно орієнтовану тренінгову програму сприяння розвитку ресурсів психологічної стійкості, визначити її напрями, методологічну основу, структуру та форми реалізації (Купрєєва, 2025).

Особистісно орієнтований тренінг базується на підходах позитивної психології та позитивного функціонування особистості (M. Seligman, M. Scikszentmihalyi); концепції салютогенезу (A. Antonovsky); концепції життєстійкості особистості (S. Maddi); теорії збереження та використання ресурсів (S. Hobfoll); терапії, орієнтованої на ресурси (J. Dust); позитивної психотерапії (Н. Пезешкіан); BASICPh інтегративної моделі копіngu та резильєнтності (Ayalon & Lahad).

Мета програми – сприяння психологічній стійкості через запобігання втрати особистісних ресурсів молоді в умовах війни; активізація та підтримання внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості (життєстійкості, ціннісно-смыслових і мотиваційних ресурсів, ресурсів саморегуляції й активно дієвих копіng-стратегій) у ситуації їх недостатності.

Основними принципами особистісно зорієнтованого тренінгу сприяння розвитку ресурсів психологічної стійкості особистості є: принцип безпечного, підтримувального середовища; здоров'язбережувальний принцип; принцип прийняття та поваги відмінностей учасників групи як невіддільних характеристик особистості; принцип комплексності й системності методів психологічного впливу та фасилітації; принцип цінності особистісних досягнень та досвіду учасників.

Особистісно зорієнтований тренінг розвитку ресурсів психологічної стійкості молоді складається з трьох взаємопов'язаних блоків – «Ресурси. Дорогоцінне каміння моїх ресурсів»; «Життєстійкість та її ресурси»; «Внутрішня стійкість в умовах невизначеності. Сім стовпів психологічної стійкості». Кожний змістовий блок містить 5 занять (усього 15 занять), кожне

тривалістю 1,30 хвилин. Тривалість особистісно зорієнтованої тренінгової програми становила 20 годин.

Особистісно зорієнтований тренінг розвитку особистісних ресурсів психологічної стійкості було реалізовано в межах супроводу навчання старшокласників та студентів. Частота проведення занять програми визначалася нами з огляду на формат тренінгу (очно чи онлайн) – один день на тиждень. Така частота проведення тренінгу дає змогу учасникам бути повною мірою включеними в групову взаємодію, не обтяжує їх, а підтримує необхідний рівень психологічної активності, сприяє досягненню реалізації завдань програми.

Апробація програми показала її високу ефективність. Отже, під час надання психологічної допомоги молоді, особистісні ресурси – життєстійкість, ціннісно-смыслові та мотиваційні ресурси, ресурси емоційної саморегуляції та активно дієві копінг-стратегії – мають бути першочерговими мішенями для психологічної роботи.

### Література

Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Bezliudna V., Reznik A., & Isralowitz R. Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*. 2023. №28(2). P. 167–174. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>

Çekiç A. Psychological symptoms in children who are victims of war and migration: Comparison of Turkish and Syrian students. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*. 2022. №12, 1. P. 15-157. DOI:10.18844/gjgc.v12i1.7457

Sodolevska V. Вплив війни на психічне здоров'я молоді: роль резилієнсу та психологічних інтервенцій. РМГР [інтернет]. 30, Вересень 2024 [цит. за 14, Серпень 2025];9(3). доступний у: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/532>

Купрєєва, О. І. Психологічні ресурси стійкості молоді в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2025. Серія Психологія, 3, С. 31-37. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747124>

Купрєєва, О. І. Програма сприяння розвитку особистісних ресурсів психологічної стійкості підлітків та молоді. *Габітус*. 2025. Випуск 77, Т.1, С. 106-112. [https://habitus.od.ua/journals/2025/77-2025/part\\_1/19.pdf](https://habitus.od.ua/journals/2025/77-2025/part_1/19.pdf)

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО ТА ЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ (СЕЕН)

*Кушнір Наталія Сергіївна,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри психологічного здоров'я та розвитку особистості,  
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-8692-4882*

Сучасна освіта в Україні функціонує в умовах надзвичайного психоемоційного навантаження, зумовленого тривалими воєнними діями, соціальною нестабільністю та високим рівнем невизначеності. Освітній процес перестає бути виключно академічною системою передачі знань і дедалі більше набуває ознак психосоціального середовища, у якому відбувається не лише навчання, а й підтримка, адаптація та відновлення особистості.

Учасники освітнього процесу – здобувачі освіти, педагоги та батьки – перебувають під впливом хронічного стресу, що проявляється у підвищеній тривожності, емоційній виснаженості, зниженні концентрації уваги, порушенні мотивації до навчання та ускладненні міжособистісної взаємодії. У дітей і підлітків ці процеси часто супроводжуються регресивними реакціями, підвищеною потребою в безпеці, труднощами саморегуляції та соціальної адаптації [3; 4].

У таких умовах традиційна модель освіти, орієнтована переважно на досягнення навчальних результатів, виявляється недостатньо ефективною, оскільки не враховує глибинні психологічні потреби особистості. Це зумовлює необхідність пошуку інноваційних підходів, здатних інтегрувати освітні, виховні та психотерапевтичні функції. Одним із таких підходів є соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН).

Освіта під час війни набуває багатовимірного характеру, оскільки одночасно виконує когнітивну, виховну та компенсаторно-стабілізуювальну функції. Вона стає простором, у якому формуються не лише знання та компетентності, але й відновлюється відчуття безпеки, довіри та соціальної

підтримки.

Із психологічної точки зору воєнний стан формує специфічне освітнє середовище, яке характеризується:

- підвищеним рівнем емоційної напруги;
- порушенням стабільності повсякденного життя;
- досвідом втрат і травматизації;
- необхідністю постійної адаптації до змінних умов;
- зниженням базового відчуття безпеки.

У цих умовах навчання не може бути ефективним без урахування емоційного стану учасників освітнього процесу, оскільки саме емоції визначають здатність до засвоєння інформації, концентрації уваги та соціальної взаємодії.

Соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН) є сучасним інноваційним підходом, що поєднує педагогічні та психологічні засади розвитку особистості. Його сутність полягає у формуванні цілісної системи компетентностей, які забезпечують усвідомлення власних емоцій, розвиток емпатії, навичок саморегуляції та відповідальної соціальної поведінки.

У структурі СЕЕН виокремлюють такі взаємопов'язані компоненти:

- самоусвідомлення – розуміння власних емоцій, думок і поведінкових реакцій;
- саморегуляція – здатність керувати емоційними станами та поведінкою у стресових ситуаціях;
- соціальна усвідомленість – розуміння емоцій інших людей, розвиток емпатії;
- навички взаємодії – ефективна комунікація, співпраця, вирішення конфліктів;

етичне прийняття рішень – вибір відповідальної та соціально прийнятної поведінки [3; 5].

У сукупності ці компоненти забезпечують гармонійний розвиток особистості та формують основу психологічної стійкості.

Воєнні умови суттєво впливають на психічний стан учасників освітнього процесу. Найпоширенішими є прояви підвищеної тривожності, емоційної лабільності, порушення сну, зниження пізнавальної активності та труднощі соціальної взаємодії.

Особливо вразливими є діти та підлітки, у яких ще не сформовані стійкі механізми психологічного захисту. Вони можуть демонструвати як зовнішні прояви (агресивність, імпульсивність), так і внутрішні (замкнутість, страх, емоційне відсторонення). Педагоги, своєю чергою, часто стикаються з феноменом емоційного виснаження та професійного вигорання, що знижує ефективність освітнього процесу.

У цьому контексті виникає потреба у створенні освітніх практик, які не лише передають знання, а й забезпечують психологічну підтримку та стабілізацію.

Ефективність СЕЕН зумовлена дією низки психологічних механізмів, які забезпечують як навчальний, так і стабілізувальний ефект:

- механізм емоційної ідентифікації – сприяє усвідомленню власних емоційних станів;
- механізм рефлексії – забезпечує осмислення досвіду та його інтеграцію;
- механізм соціального навчання – формує моделі конструктивної поведінки;
- механізм когнітивної переоцінки – дає змогу змінювати інтерпретацію стресових подій;
- механізм психологічної безпеки – створює умови довіри та підтримки в освітньому середовищі.

У сукупності ці механізми сприяють зниженню рівня стресу та підвищенню адаптивних можливостей особистості.

Одним із ключових результатів впровадження СЕЕН є розвиток життєстійкості (resilience) – здатності особистості ефективно адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігаючи внутрішню рівновагу та здатність до

відновлення [1].

Умови війни роблять цю якість особливо значущою. СЕЕН сприяє її формуванню через:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- формування усвідомленого ставлення до власного досвіду;
- зміцнення соціальних зв'язків та відчуття підтримки;
- розвиток позитивної когнітивної переоцінки подій;
- формування внутрішнього локусу контролю [2].

Це дає змогу особистості не лише витримувати стресові навантаження, але й зберігати здатність до розвитку.

Ефективне впровадження СЕЕН в освітній процес потребує створення спеціальних педагогічних умов, серед яких:

- інтеграція емоційно-рефлексивних компонентів у навчальні дисципліни;
- використання інтерактивних і тренінгових методів навчання;
- створення психологічно безпечного освітнього середовища;
- розвиток емоційної компетентності педагогів;
- системна психологічна підтримка учасників освітнього процесу [6].

Особливе значення має роль педагога як фасилітатора, який не лише передає знання, а й підтримує емоційний стан і розвиток особистості учня.

Отже, освіта в умовах війни постає як складний психосоціальний феномен, що інтегрує навчальну, виховну та стабілізуючу функції. У цьому контексті соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН) набуває особливого значення як ефективний інструмент підтримки психічного здоров'я, розвитку життєстійкості та зміцнення соціальної згуртованості.

СЕЕН забезпечує цілісну інтеграцію емоційного, когнітивного та соціального розвитку особистості, сприяє зниженню рівня стресу, поглибленню емпатійних здібностей і формуванню внутрішніх адаптаційних ресурсів. Тож воно постає не лише як інноваційна освітня технологія, а як вагомий чинник психологічної стабілізації особистості й суспільства загалом в умовах сучасних

кризових викликів.

### Література

1. Башкір О., Чихаріна К. Роль соціально-емоційного навчання у підготовці інтелектуальної еліти нації. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2024. Вип. 108. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4647>
2. Лядський І. Соціально-емоційне навчання та тілесний інтелект. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті* : матеріали II міжнар. наук.-практ. форуму. Полтава, 2024. С. 350–352. URL: [https://www.researchgate.net/publication/387419354\\_SOCIALNO-EMOCIJNE\\_NAVCANNA\\_TA\\_TILESNIJ\\_](https://www.researchgate.net/publication/387419354_SOCIALNO-EMOCIJNE_NAVCANNA_TA_TILESNIJ_)
3. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7. URL: [https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/124?utm\\_source=chatgpt.com](https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/124?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 04.04.2026).
4. Соціально-емоційні навички як запорука успішності: дослідження з доказової педагогіки. *Нова українська школа*. 2024. URL: [https://nus.org.ua/2024/11/24/sotsialno-emotsijni-navychky-yak-zaporuka-uspishnosti-doslidzhennya-z-dokazovoyi-pedagogiky/?utm\\_source=chatgpt.com](https://nus.org.ua/2024/11/24/sotsialno-emotsijni-navychky-yak-zaporuka-uspishnosti-doslidzhennya-z-dokazovoyi-pedagogiky/?utm_source=chatgpt.com)
5. O'Hare J., Singh M. Nonviolent Communication in Schools: A Meta-Analytical Review. *International Journal of Educational Psychology*. 2024. Vol. 13, No. 2. P. 74–92.
6. Social and emotional learning. *Education Endowment Foundation*. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/social-and-emotional-learning>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ ЗІ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

**Луценко Вікторія Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу інституційного виховання,  
Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ  
<https://orcid.org/0009-0008-3061-7868>

**Михайліченко Микола Васильович,**

кандидат педагогічних наук,  
професор, науковий співробітник,  
Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ  
<https://orcid.org/0000-0003-2714-7291>

Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений безпрецедентним поєднанням викликів, що безпосередньо впливають на умови виховання дітей і молоді. Повномасштабне воєнне вторгнення, вимушене переселення мільйонів сімей, руйнування освітньої та соціальної інфраструктури, психологічна травматизація дітей і дорослих – усе це суттєво ускладнює процес виховання та соціалізації покоління дітей та молоді [7]. За

нинішніх обставин проблема створення безпечного середовища для дитини виходить далеко за межі фізичної безпеки та набуває виразного психолого-педагогічного змісту. Безпечне середовище розуміється сьогодні як освітній простір, у якому дитина отримує емоційну підтримку, відчуває захищеність, має можливість для повноцінного розвитку та соціальної взаємодії. Його створення потребує узгоджених зусиль усіх суб'єктів виховання, насамперед сім'ї та територіальної громади як найближчих до дитини соціальних інституцій [2; 3].

Проте в освітній практиці між потребою у безпечному середовищі та реальним станом взаємодії сім'ї та громади фіксується ряд суперечностей [3; 6].

З одного боку, сучасна державна політика орієнтує громади на активну роль у підтримці сімей і забезпеченні добробуту дітей. На рівні державної політики територіальні громади визначаються центральною ланкою системи підтримки дітей та сімей, однак, з іншого боку, реальна взаємодія між сім'єю та громадою нерідко залишається формальною, фрагментарною та позбавленою системного психолого-педагогічного підґрунтя. Сім'ї, виснажені воєнними реаліями, часто не мають ані ресурсів, ані знань для ефективної взаємодії з інституціями громади, тоді як самі громади нерідко не мають достатніх інструментів для налагодження такої взаємодії.

У вітчизняних дослідженнях останніх років особлива увага приділяється психологічним ресурсам, що забезпечують ефективну взаємодію між школою, сім'єю та громадою. У практичному посібнику, підготовленому науковцями Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, обґрунтовано роль почуття причетності, відкритості суджень і рефлексивної культури як ключових психологічних ресурсів партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу [2]. Особливо цінним є розкриття поняття «психологічного контракту» між батьками та школою як умови предметного втілення спільного бачення освітнього розвитку дитини. У контексті сучасної дестабілізації суспільного життя, спричиненої війною в Україні, особливої ваги набуває практичний посібник «Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології,

шляхи формування» (2024), підготовлений фахівцями УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України. Автори привертають увагу до розв'язання гострої проблеми захищеності особистості від впливу несприятливих факторів кризового середовища та збереження фізичного й психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Структура посібника охоплює ключові вектори безпеки: від психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях та інформаційної безпеки до формування відчуття захищеності в сім'ї як основи ментального здоров'я дитини [1].

У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «безпечне середовище» розглядається значно ширше, ніж традиційне розуміння фізичної захищеності. Безпечне середовище – це насамперед стан освітнього та соціального простору, в якому наявні умови для повноцінного розвитку особистості, комфортна міжособистісна взаємодія, відсутні будь-які прояви насильства, а кожен учасник відчуває психологічну захищеність і емоційну стабільність. У такому розумінні безпечне середовище є не лише умовою фізичного виживання, а й необхідною передумовою особистісного зростання, формування довіри до світу та здатності до продуктивної взаємодії з іншими людьми [5].

Дослідники виокремлюють кілька взаємопов'язаних вимірів безпечного середовища. Фізичний вимір охоплює матеріальні умови перебування дитини, зокрема наявність укриттів, безпечної інфраструктури, засобів цивільного захисту, алгоритмів евакуації. Психологічний вимір передбачає емоційну стабільність учасників виховного процесу, відсутність психологічного тиску, насильства та приниження, наявність атмосфери довіри та підтримки. Соціальний вимір включає якість міжособистісних стосунків, можливість для позитивної соціалізації, участі у спільній діяльності та відчуття належності до спільноти. Інформаційний вимір стосується захисту дитини від деструктивного інформаційного впливу, маніпуляцій та пропаганди. Зауважимо, що саме цілісність безпечного середовища забезпечується лише за умови одночасної уваги до всіх чотирьох вимірів, оскільки недостатність будь-якого з них здатна дестабілізувати решту [1; 5].

У нових безпекових умовах до традиційних вимірів додалися нові складники: готовність до евакуації та кризова комунікація, психологічний супровід дітей, які пережили травматичні події, робота з горем і втратою, підтримка дітей із сімей військовослужбовців, а також протидія інформаційним загрозам і маніпуляціям в умовах інформаційної війни [7]. Психологічно безпечне середовище в умовах війни – це простір, де дитина може відновити відчуття контролю над власним життям, розвивати навички саморегуляції та комунікації, отримувати стабільну емоційну підтримку від дорослих [1; 2]. Принципово важливим є те, що таке середовище не може бути створене зусиллями лише одного суб'єкта, оскільки воно є результатом узгодженої взаємодії сім'ї, закладу освіти та громади, кожен з яких вносить незамінний внесок у його формування.

Ефективність партнерської взаємодії сім'ї, школи та громади визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних і педагогічних чинників [1; 2; 6].

**Психологічний блок чинників** відображає внутрішню готовність суб'єктів до співпраці та якість міжособистісних відносин. Базовим серед них виступає довіра, яка забезпечує відкритість комунікації, взаємне визнання компетентності сторін і готовність до спільного розв'язання проблем. Водночас психологічна готовність батьків до співпраці, емоційна стабільність дорослих та атмосфера психологічної безпеки створюють передумови для активної участі родини в освітньому процесі. Особливої актуальності в сучасних українських реаліях набуває вплив травматичного досвіду війни, що може знижувати рівень довіри, ускладнювати соціальні контакти та потребує додаткової психосоціальної підтримки сімей.

**Педагогічні чинники** характеризують змістову й організаційну сторону партнерства. Мова йде про педагогічну компетентність батьків та професійну готовність педагогів до взаємодії на засадах рівноправності й співробітництва. Не менш важливими є узгодженість виховних вимог між усіма соціальними інститутами, систематичність спільної діяльності та орієнтація на вікові й

індивідуальні потреби дитини. Сукупність зазначених чинників свідчить, що партнерська взаємодія не виникає стихійно, а потребує цілеспрямованого управлінського, психологічного та педагогічного супроводу. Саме баланс психологічної готовності учасників і педагогічної організованості співпраці забезпечує створення безпечного освітнього середовища та ефективну реалізацію прав дитини.

Вказані психолого-педагогічні чинники партнерської взаємодії сім'ї та громади окреслюють її внутрішню логіку та визначають умови ефективності. Однак постає закономірне запитання: які саме організаційні та соціально-педагогічні умови забезпечують перетворення цих чинників на реальну, а не декларативну співпрацю? Адже навіть за наявності взаємної довіри, психологічної готовності батьків і педагогічної компетентності всіх учасників партнерство може залишатися фрагментарним, якщо відсутні структурні умови для його системної реалізації.

На нашу думку, така взаємодія буде ефективною за таких умов: 1) наявність координаційної структури партнерства на рівні закладу освіти та громади. Йдеться про визначення відповідальних осіб (координатора партнерської роботи у школі, представника громади, психолога як медіатора), які забезпечують регулярну комунікацію між суб'єктами взаємодії, організують спільні заходи та відстежують їх результативність. Без такої координації партнерство залишається декларативним і не набуває системного характеру; 2) спільне планування безпекових заходів між школою, сім'єю та громадою. Річний план спільних дій, узгоджений між усіма суб'єктами партнерства, забезпечує передбачуваність, розподіл відповідальності та системний характер виховного впливу. Спільне планування є також важливим психологічним чинником, що формує у батьків і представників громади відчуття причетності до спільної справи та підвищує їхню мотивацію до участі; 3) налагодження постійних каналів комунікації між школою, батьками та громадою. Регулярна, відкрита та двостороння комунікація є необхідною передумовою формування довіри між суб'єктами партнерства. Це може

включати батьківські збори у форматі діалогу, інформаційні розсилки, спільні чати, платформи зворотного зв'язку, а також особисті зустрічі педагогів із батьками. Важливо, щоб комунікація була не лише інформативною, а й діалогічною, що передбачає реальний вплив батьків і громади на прийняття рішень; 4) залучення психологічної служби як медіатора між сім'єю, школою та громадою. Психолог виконує у партнерській взаємодії унікальну функцію, оскільки не лише надає психологічну підтримку окремим учасникам, а й сприяє налагодженню конструктивного діалогу між ними, допомагає подолати психологічні бар'єри взаємодії, організовує групову роботу та фасилітує спільне вирішення проблем; 5) системний моніторинг результативності партнерської взаємодії. Без регулярного відстеження результатів спільна діяльність втрачає цілеспрямованість і перетворюється на формальне виконання планових заходів. Моніторинг має охоплювати як кількісні показники, зокрема кількість залучених батьків, частота спільних справ, подій, так і якісні, а саме рівень задоволеності учасників, зміни у поведінці дітей, динаміка психологічного клімату. Отже, визначені умови утворюють цілісну систему організаційно-педагогічного забезпечення партнерської взаємодії. Однак навіть за їх наявності реалізація партнерства стикається з реальними бар'єрами, подолання яких є самостійним дослідницьким і практичним завданням [6].

Реальний стан партнерської взаємодії сім'ї, школи та громади у створенні безпечного середовища характеризується поєднанням суттєвих бар'єрів і наявних ресурсів розвитку [4; 8]. Серед основних *психологічних перешкод* домінують недовіра між батьками, педагогами та інституціями, страх осуду, наслідки попереднього негативного досвіду співпраці, а також емоційне виснаження дорослих в умовах війни. Це знижує готовність до активної участі та ускладнює конструктивний діалог. *Педагогічними бар'єрами* виступають недостатня компетентність частини батьків у питаннях виховання, а також неготовність окремих педагогів до рівноправного партнерства з родиною. Організаційні труднощі проявляються у нестачі часу, відсутності системної

координації, нерівності ресурсів громад та слабкій міжвідомчій взаємодії. Водночас існують вагомі ресурси розвитку партнерства: громадянська активність населення, підтримка держави й міжнародних організацій, наявність фахових педагогів, розвиток соціальних послуг у громадах, а також прагнення сімей до безпечного майбутнього дітей. Це свідчить, що за умови цілеспрямованої підтримки партнерська взаємодія має реальні перспективи посилення.

У підсумках зазначимо, що основою партнерської взаємодії сім'ї та громади зі створення безпечного середовища є цілеспрямована, системна та добровільна співпраця між сім'єю, територіальною громадою і закладом освіти, що ґрунтується на взаємній довірі, спільній відповідальності та узгодженості виховних впливів, спрямованих на забезпечення фізичної, психологічної, соціальної та інформаційної безпеки дитини у всіх середовищах її життєдіяльності.

Така взаємодія є багатовимірним явищем, що набуває ознак 1) соціального процесу шляхом об'єднання ресурсів, зусиль і можливостей різних інституцій навколо спільної мети захисту та розвитку дитини; 2) психологічного феномену, що охоплює простір взаємної довіри, відкритості, психологічної безпеки учасників та їхньої готовності до конструктивного діалогу; 3) педагогічної системи, котру розкриває узгоджена сукупність виховних впливів, що реалізується через єдність вимог, спільне планування та практико орієнтовані форми роботи; 4) організаційна структура як координована на рівні територіальної громади мережа суб'єктів взаємодії з чітким розподілом ролей, відповідальності та механізмів моніторингу результативності.

Отже, партнерська взаємодія сім'ї та громади зі створення безпечного середовища є базовою умовою ефективного виховання й соціалізації дитини в сучасних умовах та інтегративним механізмом, що перетворює розрізнені виховні зусилля на цілісну систему захисту, підтримки та розвитку особистості.

## Література

1. Байдик В. В., Гопкало Ю. П., Корнієнко І. О., Лунченко Н. В., Луценко Ю. А., Мороз Р. А., Саврасов М. В. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування : практичний посібник / за наук. ред. Н. В. Лунченко ; НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психол. і соц. роботи. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.
2. Бевз Г. М., Каніболоцька М. С. (ред.) Психологічні ресурси взаємодії школи, сім'ї, громади : практичний посібник / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 106 с.
3. Дацаківська О. Ю., Криницька І. П., Максименко К. М. Спільно до нових послуг. Керівництво із впровадження соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах. Ч. 1 : Соціальне планування та розвиток послуг. Київ, 2021. 76 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/spilno-new-services-handbook>
4. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2021. URL: [https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/Ковальчук\\_Навч\\_посіб.pdf](https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/Ковальчук_Навч_посіб.pdf)
5. Косенчук О., Стягунова О. Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1 (105). С. 90–101. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-90-101>
6. Партнерство в парадигмі Нової української школи: виклики часу : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 19 травня 2025 р. / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР ; КВНЗ «Харків. акад. неперервної освіти» ; Тернопільський ОКППО та ін. Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2025. 230 с.
7. Пророк Н. В., Царенко Л. Г., Чекстєре О. Ю., Полякова В. І., Столярчук О. А., Купрєєва О. І. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмивні події : методичні рекомендації / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 137 с.
8. Фенцик О. М. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна академія*. 2025. URL: <http://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/1194/1076/2024>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Мамчур Ірина Вікторівна,**  
*доцент, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології,  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка*

Проблема психолого-педагогічної підтримки підлітків в умовах воєнного стану в Україні набула особливої актуальності у зв'язку з повномасштабною війною, яка спричинила соціальні, психологічні та освітні виклики для молодого покоління. Підлітковий вік є критичним періодом становлення особистості, формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, соціальної

ідентичності та життєвих перспектив. Саме в цей період психіка є особливо чутливою до зовнішніх кризових факторів, серед яких війна виступає серйозним травматичним чинником. Постійна загроза життю, вимушене переселення, втрата близьких, руйнування соціальних контактів, перебування в умовах невизначеності, дистанційне або перерване навчання негативно впливають на психоемоційний стан підлітків, зумовлюючи підвищення рівня тривожності, страху, агресії, депресивних проявів, посттравматичних реакцій і труднощів соціальної адаптації. У таких умовах особливої ваги набуває цілісна система психолого-педагогічної підтримки, спрямована не лише на подолання негативних наслідків психотравматизації, але й на розвиток життєстійкості, адаптивності та внутрішніх ресурсів особистості.

Українська психолого-педагогічна наука має значний теоретичний і практичний потенціал у дослідженні кризового розвитку особистості. Значний внесок у розуміння особливостей розвитку дитини та підлітка в складних соціальних умовах зробили Л. Карамушка, Т. Ларіна, С. Максименко, В. Панок, В. Рибалка, Т. Титаренко, С. Шандрук та інші [1; 3; 5; 7]. С. Максименко розглядав особистість як активного суб'єкта життєтворення, здатного до саморозвитку навіть у кризових обставинах. Учений наголошував, що переживання складних життєвих ситуацій може стати не лише джерелом травматизації, а й умовою формування нових психологічних ресурсів за наявності відповідної підтримки [3]. У цьому контексті важливим є розвиток резильєнтності як здатності особистості відновлюватися після стресу. Особливу увагу проблемі життєстійкості особистості приділяють Т. Титаренко, Т. Ларіна, акцентуючи на тому, що в умовах суспільних криз людина потребує переосмислення власного досвіду, формування нових життєвих смислів та стратегій самозбереження. Дослідниці підкреслюють, що психологічна допомога підліткам повинна бути спрямована не лише на стабілізацію емоційного стану, а й на підтримку процесів особистісного самовизначення, адже втрата майбутньої перспективи є однією з найнебезпечніших психологічних втрат у підлітковому віці [7]. Вагомими для освітнього

середовища є праці В. Панка, який розкриває роль психологічної служби системи освіти в кризових умовах. Дослідник наголошує, що школа в умовах воєнного стану має виконувати не лише освітню, а й захисну, стабілізаційну та реабілітаційну функції, створюючи психологічно безпечне середовище для учнів [5]. Саме тому діяльність практичного психолога, соціального педагога та вчителя має інтегруватися у єдину модель супроводу дитини.

Л. Карамушка у своїх дослідженнях психічного здоров'я в умовах соціальної напруги звертає увагу на роль освітнього середовища, соціальної підтримки та ефективної комунікації як чинників профілактики дезадаптації. Її праці підкреслюють необхідність підготовки педагогів до кризового реагування, розвитку навичок психологічної першої допомоги та формування підтримувального шкільного клімату [1].

Серед сучасних українських дослідниць, чиї праці є важливими для осмислення психолого-педагогічної підтримки підлітків в умовах воєнного стану, варто виокремити Л. Клочек, Є. Козін, І. Мамчур та О. Міненко [2; 4; 6]. Дослідження Л. Клочек, присвячені цілісності особистості, морально-ціннісному розвитку та соціалізації, є значущими для розуміння того, як війна впливає на формування ідентичності підлітка, його життєві орієнтири та психологічну стійкість. Її підхід дає змогу розглядати психолого-педагогічну підтримку як засіб не лише подолання стресу, а й збереження особистісної цілісності в кризових умовах [2]. Праці І. Мамчур актуалізують роль соціального та інформаційного середовища у розвитку підлітків, що особливо важливо в умовах війни, коли зростає вплив інформаційного перевантаження, медіатравматизації та цифрових ризиків. Її підходи допомагають розширити розуміння підтримки підлітків через урахування інформаційної безпеки, медіагігієни та адаптації до кризового соціального простору [4]. О. Міненко зосереджує увагу на практичних аспектах соціально-психологічного супроводу дітей і молоді, підкреслюючи значення міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів, соціальних працівників і родини. Це особливо актуально в умовах воєнного стану, коли ефективна допомога підліткам потребує комплексного

підходу, спрямованого на психологічну стабілізацію, соціальну адаптацію та збереження освітнього розвитку [6].

Основними напрямками психолого-педагогічної підтримки підлітків в умовах воєнного стану є забезпечення психологічної безпеки, соціально-педагогічний супровід, розвиток резильєнтності (життєстійкості), соціально-емоційної компетентності та освітня адаптація. Комплексність цих напрямів зумовлена тим, що воєнний стан впливає на підлітка не лише як травматичний чинник, але і як фактор порушення звичних умов розвитку, соціалізації, навчання та формування особистісної ідентичності.

Першочерговим завданням є забезпечення психологічної безпеки, що передбачає створення стабільного, передбачуваного й емоційно підтримувального середовища, у якому підліток може відчувати захищеність, довіру та контроль над власним життям. В умовах воєнного стану це включає організацію безпечного освітнього простору, кризове консультування, психоедукацію щодо реакцій на стрес, використання стабілізаційних технік, розвиток навичок емоційної саморегуляції, а також своєчасну роботу з травматичними переживаннями, втратами та тривожними станами. Важливою умовою є збереження стабільного режиму, підтримка передбачуваності та формування довірливих взаємин із дорослими.

Соціально-педагогічний супровід охоплює підтримку підлітків, які зазнали вимушеного переміщення, втрати соціального середовища або сімейної стабільності. Особливої уваги потребують внутрішньо переміщені особи, діти з родин військовослужбовців, підлітки, які пережили окупацію чи бойові дії. У цьому контексті важливими є допомога в інтеграції до нових колективів, профілактика булінгу та стигматизації, розвиток безпечної комунікації, робота з батьками або законними представниками, а також координація взаємодії між школою, психологічною службою та соціальними інституціями.

Окремим стратегічним напрямом є розвиток резильєнтності — здатності підлітка адаптуватися до кризових обставин, відновлювати внутрішню рівновагу та зберігати перспективу майбутнього. У сучасній психолого-

педагогічній практиці резильєнтність розглядається не лише як індивідуальна риса, а як результат взаємодії особистісних ресурсів і підтримувального середовища. Саме тому важливими є програми розвитку самооцінки, відповідальності, навичок подолання труднощів, критичного мислення та формування життєвих стратегій.

Особливого значення в умовах війни набуває травма-інформований підхід, який передбачає врахування впливу психотравми на поведінку, навчання, емоційні реакції та соціальні контакти підлітка. Такий підхід орієнтує педагогів і психологів на уникнення повторної травматизації, розпізнавання ознак стресу та побудову взаємодії на основі довіри, підтримки й емпатії. Освітній процес у цьому випадку має бути не лише академічно спрямованим, а й психологічно чутливим до стану дитини.

Серед ефективних методів підтримки доцільно виокремити арттерапевтичні, когнітивно-поведінкові техніки, тренінги емоційної саморегуляції, тілесно-орієнтовані практики, групи психологічної підтримки, методи розвитку стресостійкості та соціально-емоційне навчання.

Соціально-емоційне навчання є одним із найбільш перспективних напрямів психолого-педагогічної допомоги, оскільки сприяє розвитку самосвідомості, емоційної регуляції, емпатії, відповідального прийняття рішень, навичок конструктивного спілкування та міжособистісної взаємодії. У воєнний час соціально-емоційне навчання допомагає підліткам не лише знижувати рівень стресу, але й підтримувати соціальні зв'язки, відновлювати відчуття приналежності, безпеки та нормальності в нестабільних умовах.

Не менш важливим є напрям освітньої адаптації, який включає гнучкі форми навчання, індивідуалізацію освітнього процесу, підтримку навчальної мотивації, подолання освітніх втрат та створення умов для безперервності розвитку навіть за умов дистанційного чи змішаного навчання. Освітнє середовище має виконувати не лише навчальну, а й стабілізаційну, соціалізаційну та реабілітаційну функції.

Отже, психолого-педагогічна підтримка підлітків в умовах воєнного

стану повинна мати системний, міждисциплінарний, травма-інформований і довготривалий характер. Її ключовою метою є не лише мінімізація негативних наслідків травматичного досвіду, а й створення умов для розвитку психологічної стійкості, збереження особистісної цілісності, соціальної активності та освітнього потенціалу молодого покоління. В українських реаліях це потребує узгодженої взаємодії психологів, педагогів, батьків, соціальних служб, громадських організацій і державних інституцій задля формування безпечного освітнього простору, у якому підліток зможе не лише адаптуватися до умов воєнного стану, а й сформувати внутрішні ресурси для подальшого життя та розвитку.

### Література

1. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості в умовах війни: теоретичні та прикладні аспекти. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 250 с.
2. Клочек Л., Козін Є. Психологічні механізми справедливості в соціальних взаємодіях підлітків. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2024. № 4. С. 50–56.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2013. 419 с.
4. Мамчур І. В. Психологічні особливості входження підлітків до соціальних референтних груп. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. Вип. № 2 (55). С.101–112.
5. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни: практ. посіб. / В. Г. Панок, В. В. Рибалка, С. К. Шандрук та ін. ; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.
6. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Наукові записки. Серія: Психологія*. Випуск 3 (5), 2019. С. 47–54.
7. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2018. 320 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Мельничук Сергій Костянтинович,**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психологічного здоров'я*

*та розвитку особистості*

*Центральноукраїнського державного університету*

*імені Володимира Винниченка*

<https://orcid.org/0000-0001-6507-3946>

Ментальне здоров'я студентської молоді є однією з ключових проблем сучасної психології та педагогіки. В умовах соціальної нестабільності, інформаційного перенавантаження, військових загроз та трансформації освітнього середовища значно зростає психоемоційне навантаження на молодь. Студентський вік характеризується інтенсивним особистісним розвитком, формуванням ідентичності, професійного самовизначення та системи цінностей, що робить його особливо вразливим до стресогенних факторів [3]. Сучасні дослідження свідчать про зростання рівня тривожності, депресивних станів, емоційного вигорання та порушень адаптації серед студентів, що актуалізує необхідність системного підходу до формування та підтримки їхнього ментального здоров'я.

Ментальне здоров'я розглядається як інтегральний стан психологічного благополуччя, який охоплює емоційну стабільність, здатність до саморегуляції, ефективну адаптацію до змін і реалізацію особистісного потенціалу. Воно включає когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні компоненти, що взаємодіють між собою та визначають рівень життєвої ефективності особистості. Важливо підкреслити, що ментальне здоров'я не обмежується відсутністю психічних розладів, а передбачає активний процес підтримання внутрішньої рівноваги, здатності до розвитку та самореалізації.

Сучасні виклики, що впливають на психічне благополуччя студентів, мають комплексний характер. Соціально-політичні фактори, зокрема воєнні дії, економічна нестабільність та невизначеність майбутнього, формують хронічний стрес і підвищують рівень тривожності. Освітнє навантаження,

необхідність поєднання навчання з професійною діяльністю, конкуренція в академічному середовищі спричиняють перевтому та емоційне виснаження. Цифровізація суспільства та постійний інформаційний потік знижують концентрацію уваги, сприяють розвитку залежної поведінки та посилюють психологічну напругу. Додатковим чинником виступає соціальна ізоляція, що виникає внаслідок дистанційного навчання, та порушення міжособистісної взаємодії. Внутрішньоособистісні конфлікти, пов'язані з самооцінкою, професійним самовизначенням і невпевненістю в собі, також істотно впливають на стан психічного здоров'я.

Формування ментального здоров'я студентів відбувається через складну взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників. Важливу роль відіграють механізми саморегуляції, що забезпечують контроль над емоціями, думками та поведінкою. Значущими є копінг-стратегії, які визначають способи подолання стресових ситуацій, а також рефлексія як здатність до усвідомлення власних психічних станів. Резильєнтність виступає ключовою характеристикою, що забезпечує стійкість до негативних впливів і здатність до відновлення після стресу. Не менш важливою є асертивність, яка дає змогу особистості відстоювати власні межі та зберігати психологічну автономію. Соціальна підтримка з боку однолітків, викладачів та родини виконує функцію буфера, знижуючи негативний вплив стресових факторів [1].

Ефективне формування та підтримка ментального здоров'я студентської молоді передбачає впровадження комплексних заходів. Важливим напрямом є психологічна просвіта, що сприяє підвищенню рівня обізнаності щодо психічного здоров'я, розвитку емоційного інтелекту та навичок саморегуляції. Значну роль відіграє формування адаптивних копінг-стратегій, зокрема через використання когнітивно-поведінкових технік, майндфулнес-практик та релаксаційних методів. Необхідним є забезпечення психологічного супроводу в закладах вищої освіти, що включає індивідуальне консультування та групову роботу. Важливо створювати сприятливе освітнє середовище, яке підтримує академічну мотивацію, знижує рівень стресу та сприяє розвитку особистісного

потенціалу. Особливого значення набуває розвиток соціальних навичок, що забезпечують ефективну комунікацію та міжособистісну взаємодію.

Викладач відіграє ключову роль у формуванні ментального здоров'я студентів, оскільки саме він створює психологічний клімат навчального середовища. Педагогічна взаємодія, заснована на принципах емпатії, поваги та підтримки, сприяє розвитку впевненості в собі та зниженню рівня тривожності у студентів [2]. Викладач також може виступати як суб'єкт раннього виявлення психологічних труднощів та сприяти своєчасному зверненню за допомогою.

Отже, ментальне здоров'я студентської молоді є складним багатовимірним феноменом, що формується під впливом різноманітних факторів. Сучасні умови вимагають інтеграції психологічних, педагогічних і соціальних підходів для забезпечення психічного благополуччя студентів. Реалізація системних заходів, спрямованих на розвиток особистісних ресурсів, формування адаптивних стратегій поведінки та створення підтримувального освітнього середовища, є запорукою збереження та зміцнення ментального здоров'я молоді.

#### Література

3. Мельничук С. К. Соціально-психологічні особливості проведення психологічного консультування та корекції впевненості в собі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 201. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 112–117. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-132-136>.

4. Мельничук С. К. Психологічні механізми супроводу та адаптації громадян з інвалідністю, які постраждали у ході воєнних дій в Україні: специфіка формування впевненості в собі. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 88–94. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-13>.

5. Мельничук С. К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 88–93. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-11>.

## РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ ЖИТТЯ

**Пастушенко Валентина Семенівна,**  
*науковий співробітник лабораторії  
психології навчання імені І. О. Синиці  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.*  
<https://orcid.org/0000-0003-4477-2769>

Резильєнтність як фактор успішної адаптації до екстремальних умов життя є однією з ключових характеристик особистості, що визначає її здатність ефективно функціонувати в умовах стресу, невизначеності та загроз. У сучасному світі, де люди дедалі частіше стикаються з кризами, війнами, економічними потрясіннями та іншими викликами, проблема збереження психічного здоров'я та адаптаційних можливостей набуває особливої актуальності. Саме резильєнтність дає змогу не лише витримувати складні життєві обставини, а й трансформувати їх у досвід, що сприяє особистісному зростанню та розвитку.

Поняття резильєнтності охоплює комплекс психологічних, емоційних та поведінкових характеристик, які забезпечують здатність людини відновлюватися після травматичних подій. Це не вроджена риса, а динамічний процес, що формується протягом життя під впливом індивідуального досвіду, соціального середовища та свідомої роботи над собою. До основних складників резильєнтності належать емоційна стабільність, гнучкість мислення, здатність до саморегуляції, позитивне бачення майбутнього, а також наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів підтримки.

В умовах екстремальних ситуацій, таких як воєнні дії, стихійні лиха чи соціальні катастрофи, резильєнтність виступає важливим механізмом адаптації. Вона допомагає людині зберігати контроль над власними емоціями, уникати дезорганізації поведінки та приймати зважені рішення навіть у стані сильного стресу. Люди з високим рівнем резильєнтності здатні швидше пристосовуватися до нових умов життя, знаходити альтернативні шляхи розв'язання проблем і підтримувати ефективність своєї діяльності.

Важливу роль у розвитку резильєнтності відіграють копінг-стратегії – способи подолання стресових ситуацій. Конструктивні копінг-стратегії, такі як проблемно-орієнтований підхід, емоційна саморегуляція та пошук соціальної підтримки, сприяють підвищенню адаптаційного потенціалу особистості. Водночас уникнення проблем, заперечення або агресивні реакції можуть знижувати рівень резильєнтності та ускладнювати процес адаптації.

Соціальне середовище також має визначальний вплив на формування резильєнтності, оскільки саме в межах міжособистісної взаємодії людина отримує ресурси для подолання труднощів і відновлення після стресових подій. Підтримка з боку родини, друзів, колег і ширшого соціуму створює відчуття безпеки, прийняття та приналежності, що є базовими психологічними потребами й виступають фундаментом для ефективної адаптації в кризових умовах. Наявність довірчих стосунків сприяє зниженню рівня тривоги, допомагає відкрито виражати емоції та отримувати зворотний зв'язок, що, своєю чергою, полегшує процес осмислення складного досвіду. Соціальна підтримка може проявлятися як у формі емоційної участі та співпереживання, так і у вигляді практичної допомоги, інформаційної підтримки чи спільного пошуку рішень, що значно підвищує здатність людини протистояти стресорам.

Окрім безпосередньої підтримки, важливу роль відіграє соціальне навчання: спостерігаючи за поведінкою інших, людина засвоює ефективні моделі реагування на складні ситуації, формує власні копінг-стратегії та розширює адаптаційний репертуар. Соціокультурні норми, цінності та традиції також впливають на те, як індивід інтерпретує труднощі та які способи їх подолання вважає прийнятними. У цьому контексті важливим є відчуття спільності досвіду, коли людина усвідомлює, що вона не самотня у своїх переживаннях. Це сприяє зменшенню ізоляції та підвищенню психологічної стійкості.

Крім того, значущими чинниками виступають наявність чітких життєвих цілей, усталених цінностей і особистісних сенсів, які виконують функцію внутрішнього орієнтира в умовах невизначеності. Саме вони допомагають

людині зберігати відчуття напрямку, підтримують мотивацію до дії та сприяють збереженню внутрішньої рівноваги навіть у найскладніших обставинах. Усвідомлення сенсу власного життя дає змогу переосмислювати кризові події не лише як загрозу, а і як можливість для розвитку, що є важливою ознакою резильєнтності. Отже, гармонійне поєднання зовнішньої соціальної підтримки та внутрішніх ціннісно-сміслових орієнтирів створює потужну основу для успішної адаптації особистості в екстремальних умовах життя.

Не менш значущим є усвідомлений розвиток резильєнтності. Це включає формування навичок емоційної регуляції, розвиток критичного та гнучкого мислення, зміцнення впевненості у власних силах, а також здатність до рефлексії та переосмислення життєвого досвіду. Практики усвідомленості, психологічна підтримка, саморозвиток і навчання ефективних стратегій поведінки сприяють підвищенню стійкості до стресу.

Таким чином, резильєнтність є не просто додатковою психологічною характеристикою, а одним із ключових факторів успішної адаптації до екстремальних умов життя, що забезпечує не лише фізичне та психологічне виживання, а й збереження внутрішньої цілісності, відчуття сенсу та можливість подальшого особистісного розвитку. Вона дає змогу людині не втрачати здатності до продуктивної діяльності, підтримувати соціальні зв'язки, приймати обґрунтовані рішення навіть у стані невизначеності та високого рівня стресу. Щобільше, резильєнтність сприяє трансформації негативного досвіду в ресурс, який може бути використаний для самопізнання, переосмислення життєвих пріоритетів і формування більш зрілої та стійкої особистості.

Формування резильєнтності передбачає цілеспрямований розвиток психологічних навичок, зокрема емоційної саморегуляції, стресостійкості, гнучкості мислення та здатності до адаптивного реагування на зміни. Важливим аспектом є також розвиток внутрішнього локусу контролю, який допомагає людині відчувати власну спроможність впливати на обставини життя, навіть якщо вони об'єктивно обмежені. У цьому контексті значну роль

відіграє освіта, психологічна просвіта та доступ до професійної допомоги, які сприяють формуванню ефективних стратегій подолання труднощів і запобігають розвитку дезадаптивних реакцій.

На рівні суспільства підтримка резильєнтності передбачає створення умов, що сприяють психологічній безпеці, соціальній згуртованості та доступності ресурсів допомоги. Це включає розвиток системи психічного здоров'я, впровадження програм психологічної підтримки, особливо для вразливих груп населення, а також формування культури відкритого обговорення емоційних труднощів без стигматизації. У періоди тривалих криз і глобальних викликів, таких як воєнні конфлікти чи соціально-економічні потрясіння, особливо важливим стає консолідація суспільства, взаємопідтримка та солідарність, які виступають потужними ресурсами колективної резильєнтності.

Отже, розвиток і підтримка резильєнтності мають розглядатися як стратегічне завдання, спрямоване не лише на подолання поточних труднощів, а й на формування стійкого, адаптивного та психологічно здорового суспільства, здатного ефективно реагувати на виклики сучасного світу.

## **ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ**

**Полякова Віталія Іванівна,**  
*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Війна триває... Бомбардування, атаки безпілотників і ракет, руйнування, смерті співвітчизників. Травмівні події не припиняються, війна проникає у всі куточки України. Як вистояти в ці часи? Як допомогти собі? Ці важливі питання гостро стоять перед кожною людиною. Для підлітків, які проходять складний шлях особистісного становлення, ці питання набувають величезної важливості, а набуття стресостійкості, перетворення її на навичку стає

серйозним завданням.

Постійні (а в наших умовах – часто надмірні) стресові ситуації виснажують адаптивні можливості людини, знижують рівень фізичного та психічного здоров'я, призводять до зниження працездатності, нервових зривів, загострення хронічних захворювань тощо. Тут варто нагадати, що стрес є постійною частиною життя людини. У повсякденному житті він допомагає мобілізувати фізичні та психічні ресурси задля подолання різного роду викликів. А вони бувають різними: від простих труднощів до складних проблем. З одними викликами ми справляємося легко, а інші приносять нам численні переживання, поразки, неприємності, нервові зриви, вигорання тощо. Щодо цього існує загальноприйняте положення: стрес не приносить людині шкоди, доки його сила і тривалість не виходять за межі *індивідуальної здатності* витримувати стрес [8; 1].

Як відомо, *реакція на стрес* у кожної людини різна, і залежить вона від багатьох факторів, серед яких основні: індивідуальні особливості й пережитий досвід (зокрема травмивні події). Те, що ми спостерігаємо на практиці: з одним і тим же стресом хтось успішно справляється самостійно, а комусь потрібна підтримка. Одні люди у стресових ситуаціях одразу губляться, панікують, занадто емоційно реагують тощо. А інші – наче мають вроджені якості протистояння стресу. Вони здатні довше зберігати спокій, тверезість міркувань, раціональність дій, тобто проявляють стресостійкість.

Аналіз і узагальнення численних досліджень цього феномену дали змогу науковцям ввести в психологію поняття «резильєнтність», яке використовують як синонім *стресостійкості* та *психологічної пружності* (якості нашої психіки, що дають змогу *легко відновлюватися* після взаємодії зі стресорами) [8; 2; 3]. Отже, *резильєнтність* – це характеристика психіки людини, що визначає здатність чинити опір стресам та виявляти психічну стійкість, дає змогу запобігати психічному й емоційному вигоранню, виникненню тривожних та депресивних станів і відновлюватися після труднощів та стресу [8; 7].

Наукові дослідження показали, що рівень розвитку резильєнтності у

кожного з нас різний; залежить він від цілої низки факторів (фізіологічних особливостей нервової системи, особливостей розвитку в дитячому віці, особливостей виховання, досвіду переживання травмівних ситуацій тощо); рівень розвитку резильєнтності можна підвищити за допомогою певних навичок, тренування і засвоєння яких допоможе краще справлятися з труднощами [2; 4; 7; 6].

Представимо основні напрями формування резильєнтності, які були апробовані в роботі зі старшими підлітками (учнями 8-х класів) на тренінгах і в процесі психоедукації після дослідження їхніх адаптаційних ресурсів, які вивчалися за допомогою методики ізраїльського психолога Мулі Лаада «BASIC Ph» [7]. Нагадаємо, що в основі цієї методики лежить багатовекторна модель вибору індивідом стратегії виходу із кризи. Є шість основних напрямів (стратегій) виходу із кризи: B – Belief and values – віра, переконання, думки, цінності; A – Affect and emotions – почуття та емоції; S – Sociability – соціальність; I – Imagination and creativity – уява і творчість; C – Cognition and thought – розум, когнітивні стратегії; Ph – Physiological activity – фізична активність.

Отже, результати дослідження показали, що серед наявних у восьмикласників ресурсів (відповідно до моделі М. Лаада) домінують (тобто часто й активно використовуються) соціальні, емоційні й когнітивні стратегії. А інші стратегії використовуються значно рідше (тобто вони є стратегіями пасивними чи такими, які «працюють» неусвідомлено). Ці результати дослідження показали *напрями* психологічної роботи з підлітками щодо розширення їхніх адаптаційних можливостей. Адже успішність подолання складних життєвих ситуацій безпосередньо залежить від розуміння власних ресурсів, уміння їх виявляти, від різноманітності, характеру й міри використання наявних і доступних ресурсів.

На тренінгах і в процесі психоедукації діти вчилися ефективно використовувати власні ресурси (виявляти, розвивати, актуалізувати їх). Відповідно розвиток стресостійкості / резильєнтності (як навички) відбувається

в процесі цієї психологічної роботи над своїми адаптаційними ресурсами, у процесі випрацювання шляхів, методів, напрямів подолання стресових ситуацій.

Опишемо декілька способів, які допомогли зміцнити психологічну стійкість підлітків. Ці шляхи розвитку стресостійкості ми знайшли в практичних рекомендаціях західноєвропейських, ізраїльських, американських психологів й апробували на тренінгах [5].

Отже, один з ефективних і важливих напрямів роботи з нарощування стресостійкості – розвиток позитивного мислення, яке складається з реальних психологічних *настанов* особистості, що визначають «вибір тону сприйняття тих чи інших подій через власну призму цінностей» [5].

Як підкреслюють науковці, позитивно налаштована особистість вирізняється: конструктивністю свого мислення (тобто сприймає проблеми як завдання, які потрібно й варто розв'язувати, і шукає різні способи їх розв'язання); схильністю до всебічного бачення події (що підвищує її об'єктивність щодо сприйняття навколишнього світу); прагненням до пошуку можливостей розв'язання проблем, а не до пошуку виправдань своїм неспіхам; здатністю вважати труднощі й перепони на шляху до мети можливостями для набуття корисного досвіду, який може допомогти в особистісному зростанні; схильність до самомотивації (тобто до самостійної постановки власних цілей та самопереконанням у можливості їх досягнення попри негативні обставини) та ін. До того ж у психологічних дослідженнях було доведено, що позитивне налаштування надає людині не тільки поштовх до розвитку стресостійкості, але й покращує ментальне та навіть фізичне здоров'я [1; 4]. Наприклад, на тренінгах підлітки вчилися змінювати негативні думки про можливі невдачі, негативні очікування – на *позитивне мислення* щодо самої можливості й різноманіття шляхів подолання не тільки цих цілком прогнозованих подій і труднощів, а й неочікуваних перешкод або непередбачуваних обставин. Експерти радять: «Переформулюйте проблеми так, щоб вони стали позитивними можливостями, тобто щоб проблема змінилася на виклик» [5]. Під

час позитивного обдумування проблеми необхідно було нагадати собі, що вдале та вчасне розв'язання поставленого завдання (зокрема, щодо подолання труднощів) надає вам нові можливості (наприклад, спокійно переносити емоційно напружені ситуації, чітко виконувати певні завдання, обов'язки, оптимально спілкуватись у складних ситуаціях тощо).

Підбирати можливі варіанти розв'язання проблеми й обирати найкращий із них допоміг такий *спосіб*: подивіться на виклик (проблему; ситуацію, у якій опинилися) *очима інших людей* (наприклад: авторитетної для вас близької людини; людини, яка для вас є прикладом, взірцем, Майстром; очима вашого кращого друга; очима дуже важливої для вас людини, якої вже немає серед живих тощо). Для пошуку кращого варіанту розв'язання проблеми використовувалися такі питання: що б мені порадила моя близька людина в цій ситуації? Як би вона оцінила моє рішення? Як би вона вчинила на моєму місці? Яких знань, навичок мені не вистачає, щоб краще зрозуміти цю ситуацію? На що я не звернув увагу? тощо. Виконуючи ці завдання, необхідно дотримуватися такого правила: треба бути *добрими* до себе; спілкуватися із собою з позиції доброзичливої до вас людини, а не жорстокого критика. Що б ви сказали близькій людині, якби вона думала те, що ви зараз? Коли позиція міняється на дружню – люди стають не тільки більш співчутливими до інших людей, а й значно впевненішими у своїх силах, аніж коли дають слово внутрішньому критику [1].

Наступний важливий момент у розвитку стресостійкості / резильєнтності. У відповідь на виклики не треба ставити перед собою одразу багато завдань. Неможливість їх виконати тільки додає негативних емоцій. Розв'язувати проблеми треба поступово: спочатку виділяти одне пріоритетне завдання і зосереджуватися на ньому. А вже після його виконання переходити до наступного. У стресових умовах дуже важливо вміти чітко виділяти черговість пріоритетів. Це надає впевненості у контролі над ситуацією та покращує емоційний стан.

Дослідження психоемоційного стану українців під час війни показали, що

майже всі респонденти різного віку зазначали у себе підвищену втомлюваність. Зрозуміло, що однією з основних причин цього стану є стресова ситуація війни. Але щоб зменшити емоційне перевантаження, кожній людині треба усунути зі свого життя ті *передбачувані фактори*, які точно додають втоми. Наприклад, необхідно переглянути свій розклад дня. Може, він занадто щільний, і це «стресує» вас. Треба давати собі час для відпочинку, планувати відпочинок (але не з девайсом!). Узагальнюючи: необхідно навчитися відкидати те зайве, що можна відкинути без шкоди для ваших основних обов'язків. Це зменшить навантаження і в житті, і в навчанні, а це закономірно посилить ваші сили, допоможе впоратись зі стресом.

Наш досвід показав ефективність і такої техніки *зменшення напруги й підвищення впевненості в собі*: самонавіювання позитивними фразами, підбадьорення себе. Наприклад, у спокійних умовах перед дзеркалом зранку, чи в складних, непередбачуваних стресових обставинах, треба промовляти собі фрази, які підвищують впевненість у собі, у власних силах, сприяють укріпленню позитивної самооцінки: «Ти впевнена / -ний, спокійна / -ний, ти вмієш це робити, ти з усіма проблемами впораєшся». Важливо повторювати собі ці фрази частіше. Необхідно також підтримувати себе: «Я сильна / -ний», «Я справлявся / -лася з цим раніше», «Це пройде», «Зараз я в безпеці». Важливо підбадьорювати себе і не сварити за помилки, часто повторюючи: «Я маю значення», «Мені важко, але я переживу це», «Я дуже стараюся і виходить дуже добре». Тобто, знову ж таки, треба дотримуватися правила доброзичливого ставлення до себе та своїх здібностей [1]. Допомагає також аналіз власних думок з огляду на те, чи корисні вони для вас. Треба замислитися: чи корисно саме так думати, чи наближає це до головних цінностей? [там же].

Зауважимо: треба позбутися звички «посилювати» свою мотивацію через емоційне «накручування» себе. Практика показала, що використання позитивних фраз (афірмацій) допомагає звертати увагу на позитивні ресурси та можливості, а також заспокоюватися та зосереджуватися у стресових ситуаціях. Ця техніка сприяє розвитку внутрішньої сили та самоконтролю, що є

важливими навичками для подолання стресу.

Як відомо, вважається, що вміння вчасно *розпізнавати та виражати свої емоції* є важливим фактором психічного здоров'я. На тренінгах підлітки вчаться говорити про свої почуття та емоції, говорити прямо, не завуальовано, адже люди не завжди можуть зрозуміти почуття через натяки, сарказм, іронію.

Зменшенню напруги сприяє вміння *звільнитися від негативних емоцій* і не тримати їх всередині та давати *вихід також і позитивним емоціям*. Хоча результати нашого дослідження за методикою «BASIC Ph» (М. Лаада) показали, що серед ресурсів, які домінують у підлітків, є соціальні зв'язки, підтримка, використовується цей могутній ресурс не достатньо ефективно. Із цим погоджуються і самі діти на тренінгах. Отже, емоційна й соціальна підтримка дуже допомагає встояти навіть під дією потужного стресу. Важливо щиро спілкуватися із близькими, розмовляти із друзями телефоном, знаходити у них розуміння; намагатися знайти підтримку у членів своєї родини, зміцнювати стосунки із членами тієї спільноти, до якої ви належите.

Хочемо акцентувати на важливому чиннику стресостійкості: якісному та регулярному сні, який є основою фізичного та ментального здоров'я людини. Загальновідому істину – під час сну мозок і тіло відпочивають – хочемо доповнити такою інформацією: сучасні нейрофізіологічні дослідження показали, що саме під час сну мозок здійснює найбільшу роботу з перероблення інформації, він «наводить у ній порядок»; зокрема, матеріал із короткочасної пам'яті «переходить» у довготривалу пам'ять. Тому учням наполегливо радили спати 7–9 годин, дотримуючись гігієни сну: вкладатися в один і той же час, завчасно проводити необхідні ритуали (душ, чистка зубів, читання книги) і не проглядати перед сном смартфон.

Не можна забувати і про важливу роль дихальної системи у мобілізації організму під час дії стресора чи розслабленні організму в період відновлення. Загальновизнано, що дихальні техніки підвищують ефективність розвитку стресостійкості, а їх застосування у комплексі з іншими методами сприяє формуванню ресурсного базису особистісної стресостійкості.

Під час наших тренінгів було підтверджено ефективність техніки «заземлення». Вона допомагає впоратись із тривогою. Суть заземлення – перемикає з емоцій на дії. Тобто необхідно переносити фокус своєї уваги на те, що є навколо вас тут і зараз. Способи цього повернення до реального життя: назвіть кілька предметів, які бачите; те, що чуєте; до чого можете доторкнутися; що посмакувати або понюхати; опишіть приміщення навколо себе; розкажіть, де ви перебуваєте, хто поруч з вами, що ви робите. Починати опановувати цю техніку треба в спокійній ситуації, коли людина на самоті (вдома, у місці відпочинку, у ситуації очікування чогось відомого тощо). Наша практика показала, що постійне використання цієї техніки, яка потребує небагато часу, дає змогу ефективно користуватися нею і в складних ситуаціях [3].

Проведене дослідження психологічних ресурсів підлітків (за моделлю M. Lahad «BASIC Ph»), а також постійна психоедукація (тобто надання інформації про різні аспекти розвитку стресостійкості / резильєнтності) і тренінги, які здійснювалися на основі вивчення цих ресурсів, – допомогли підліткам навчитися різноманітних технік зменшення напруги. Зросло їхнє розуміння проблемності різних особистісних та навчальних ситуацій, покращилися орієнтація та швидкість прийняття рішень у складних кризових і стресових ситуаціях. Все це сприяє підвищенню особистісної впевненості у своїх силах та зростанню успішності діяльності (навчальної, спортивної, творчої, діяльності спілкування). Учителі зазначали, що їхні учні стали набагато краще розуміти, наскільки важливо для збереження ефективності дій у непередбачуваних стресових обставинах мати напоготові свої психологічні ресурси, і це мотивувало їх більше дбати про свій психологічний стан щодня.

Отже, оскільки для учнів підліткового віку стресостійкість, резильєнтність є надзвичайно важливими навичками в умовах війни, – постійна психоедукація і тренінги щодо зміцнення стресостійкості стають актуальним завданням психологічного супроводу освітнього процесу.

## Література

1. 10 способів розвитку стресостійкості. 2022. URL: <https://www.eurocollegium.com/news/10-sposobiv-rozvytku-stresostijkosti/>
2. Купреєва О. І. Копінг-стратегії як ресурси психологічної стійкості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології*, 9 (9), 2016. 335-343. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/43.pdf>
3. Розвиток навичок стресостійкості і психологічного відновлення. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-rozvitok-navichok-stresostiycosti-i-psihologichnogo-vidnovlennya-367489.html>
4. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід. Університет «Україна». 2012.
5. Стресостійкість. Що це і як розвинути? 2023. URL: <https://genius.space/lab/stresostijkist-shho-tse-i-yak-rozvinuti/>
6. Чекстєре О. Ю., Пророк Н. В., Гнатюк О. В. Вплив дитячо-батьківських відносин на життєстійкість молодших школярів в умовах воєнного стану. *Габітус*, 70 (1), 2025. 102–105. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2025/70-2025/19.pdf>
7. Lahad M., Leykin D. *The Integrative Model of Resiliency – The «BASIC Ph» Model, or What Do We Know about Survival? The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural*. London, UK and Philadelphia, USA: Jessica Kingsley, 11–32. 2013.
8. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63 (2), 1994. 265–274.

## АДАПТАЦІЙНІ РЕСУРСИ: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ.

**Пророк Наталія Василівна,**  
*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
головний науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Життя в несприятливих умовах (зокрема, екстремальних і травмічних) потребує від людини значних зусиль. Під час війни вона має бути спроможною не тільки виживати, а й позитивно існувати в цих умовах: ефективно долати труднощі, відновлюватися після стресових ситуацій, діяти, працювати, вчитися, досягати психологічного благополуччя. Індивідуальну траєкторію та успішність адаптації в процесі додання наслідків війни визначають насамперед адаптаційні ресурси.

Нагадаємо: в узагальненому розумінні в психології *ресурсом* вважається *все те, що належить особистості в психологічному плані (це внутрішні, психологічні, особистісні ресурси: когнітивні здібності; особистісні риси,*

якості, властивості; отримані знання, навички, вміння; світогляд; цінності; інтереси; темперамент; мотивація та ін.), і *все, що з навколишнього світу* може сприяти нашому добробуту (*це зовнішні ресурси*: залежно від ситуації та потреб ресурсним може стати майже все, що нас оточує – соціум, домашні тварини, житло, одяг, фінанси, предмети, музика, дозвілля, інформація, природа тощо) [7; 2; 3].

У дорослому віці психологічними (особистісними) ресурсами стають уже сформовані характеристики, зокрема, система *наявних особистісних якостей, здібностей, навичок, вмінь*, які не тільки дають змогу позитивно існувати й вирішувати життєві завдання у звичних умовах, а й формують (створюють, забезпечують) *готовність і здатність* долати труднощі, протидіяти стресам, досягати цілі, існувати, здійснювати себе в складних умовах. Тобто *ресурси, як допоміжні засоби та джерело сили, актуалізуються для адаптації* до складних життєвих ситуацій, стресових і кризових ситуацій; сприяють *психологічній стійкості* особистості в цих ситуаціях і спрямовуються на *подолання* їх негативних наслідків.

Спираючись на розробки психологів, які працюють в річищі ресурсного підходу, *адаптаційні ресурси* в узагальненому вигляді можна визначити як *систему індивідуальних засобів і можливостей* особистості (фізичних, емоційних, ментальних, соціальних, духовних та ін.), мобілізація яких сприяє адаптації до змін середовища, а також до власних фізіологічних, психічних та особистісних змін [2].

Психодіагностика адаптаційних ресурсів під час воєнного стану має надати інформацію про можливості й обмеження людини в контексті додання негативних психологічних наслідків війни. Тим самим забезпечується основа щодо вибору максимально ефективних для конкретної особи методів додання наслідків війни (які спираються на ресурси цієї людини) та оптимальних шляхів психолого-педагогічної допомоги.

Розглянемо *основні особливості* психодіагностики адаптаційних ресурсів, знання яких зорієнтують у постановці завдань цієї діагностики, у підборі

потрібних методик, в інтерпретації отриманих даних і пошуку ефективних шляхів подолання наслідків війни [6; 4]:

I. Запобігання ретравматизації дітей під час психологічного тестування (для цього треба використовувати мінімально необхідну кількість методик, зокрема проєктивних, і підбирати їх відповідно до психоемоційного стану дітей і конкретних цілей діагностики).

II. В умовах війни важливим завданням психологічного супроводу освіти є *переддіагностичне обстеження*, спрямоване на виявлення осіб, що потребують психологічної допомоги насамперед. Часто це діти, які належать до груп ризику щодо розвитку в них посттравматичного стресового розладу. Адже ПТСР є одним із найнебезпечніших наслідків стресового переживання травмивних подій війни. Детально конкретні кроки цього переддіагностичного обстеження і виявлення проявів ПТСР викладено у практичному посібнику «Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни» [4]. Зокрема, там вказано, що на виявлення осіб, що потребують допомоги або /і більш ретельного психологічного обстеження, мають бути спрямовані певні скринінгові процедури. В оптимальному варіанті під час війни скринінг на ПТСР з ініціативи психологів мають проходити всі, хто пережив *травмівну подію* (наприклад, ті, хто перебували в екстремальних ситуаціях; вимушені переселенці; ті, хто були на окупованих територіях тощо); особи з *поведінкою, що свідчить про наявність симптомів ПТСР*; особи, у яких *спостерігаються ознаки* тривалих /поточних утруднень або психічного виснаження.

III. Діагностика адаптаційних ресурсів у ситуації повномасштабної війни має ґрунтуватися на врахуванні й аналізі *різної інформації* про особливості поведінки, здібностей, навичок, знань. В ідеальному варіанті (особливо це стосується батьків дітей) ця діагностика має бути спрямована на вирішення таких завдань [6]: 1) *виявлення життєвих труднощів*; 2) *виявлення особливостей саморегуляції* та регуляції поведінки й діяльності в кризових

ситуаціях (способи подолання кризових ситуацій, які виникали раніше); 3) *виявлення ресурсів*: а) наявних адаптаційних ресурсів (зокрема, самоконтролю, життєстійкості, резильєнтності), спрямованих на подолання наслідків кризових ситуацій; б) ресурсів, спрямованих *на самодопомогу чи допомогу іншим* (зокрема, конструктивних у ситуації війни життєвих стратегій та копінг-стратегій); в) ресурсів для подолання постстресових станів, розладів, а також супутніх розладів; 4) *виявлення проблем у розвитку тих якостей і здібностей* (насамперед самоконтролю, життєстійкості, резильєнтності), які є важливими для виживання в загрозливих для життя ситуаціях, ситуаціях переживання воєнних реалій, відновлення та посткризового зростання; 5) визначення, яка *соціальна і психологічна підтримка* необхідна й достатня для конструктивного переживання викликів війни, адаптації та відновлення.

IV. Процедура проведення діагностики й інтерпретації отриманих даних має бути спрямована не лише на отримання інформації від досліджуваного, а й на *надання йому*, батькам і педагогам необхідної інформації для того: а) щоб досліджуваний зміг розширити собі доступ до наявних у нього й актуальних раніше, але забутих зараз, ресурсів; б) щоб досліджуваний зміг розширити собі доступ до нових можливостей; в) щоб стимулювати його мотивацію до самопізнання, відновлення й саморозвитку [6].

V. Єдність психологічного діагностування і психологічної допомоги. Увагу варто зосереджувати на інструментарії, який можна використовувати не тільки для психодіагностики, а й для *корекційних програм* (індивідуального та групового консультування, психотерапії), які спираються на ресурси і спрямовані на подолання наслідків війни. Ці програми мають відповідати *принципу відносності*: ресурси можуть бути актуальні для одних людей, а для інших – «не працювати»; можуть бути необхідними в одних ситуаціях чи в певних станах, але приносити шкоду в інших ситуаціях або в інших станах. Тобто наявні психологічні ресурси мають відповідати ситуації та стану людини.

А зараз уточнимо процедуру виявлення *типу травмівної події*, а також *ознаки поведінки*, які схожі на симптоми ПТСР. Нагадаємо, що ПТСР – це

стійка реакція на травмівну подію. Чи виникне цей розлад, багато в чому залежить від характеру травмівної події (зокрема, її інтенсивності, складності, тривалості, частоти) та індивідуальних особливостей сприйняття й переживання цієї події. Для дитини такою травмівною подією може стати будь-яка ситуація, яку вона суб'єктивно сприймає як жахливу страшну, таку, що приносить горе.

Отже, важливо дізнатися: *які саме травмівні події* були в житті дитини та наскільки глибоко вона їх переживає [4]. Для дітей підліткового віку з цією метою можна використовувати «Контрольний перелік життєвих подій (LEC)», «Шкалу оцінки впливу травмівної події (IES-R)», опитувальник «Ставлення до стресової події» [1]. А для молодших дітей можна використовувати «Батьківську анкету для оцінки травматичних переживань дітей» (там же).

Зауважимо: травмівні події, які можуть переживати українці під час російсько-української війни, значно відрізняються від запропонованих у методиці «Контрольний перелік життєвих подій (LEC)» [1]. Тому доповнення до цього переліку травмівних подій (які дають змогу точніше виявляти тип травмівної події в сучасних реаліях) представлено у модифікованій методиці LEC [5].

Про можливу наявність ПТСР у дитини може свідчити *певна поведінка та труднощі у процесі учіння*. За допомогою *спостереження* за поведінкою та взаємодіями дітей у навчальному середовищі або в інших контекстах можна виявити ознаки, що вкажуть на тих, кому насамперед необхідний психологічний супровід. Зауважимо, що *спостереження* (як метод психології) в умовах підвищеного ризику ретравматизації дітей стає важливим інструментом у процесі діагностики психологічних розладів. Спостереження (за правильного проведення) дає змогу отримати об'єктивну інформацію про поведінку, переважні емоції, взаємодію з оточенням (однокласниками та дорослими), реакцію на навчальну діяльність, на проблемні ситуації та ін. Пропонуємо *перелік поведінкових проявів*, які доступні *прямому спостереженню* і можуть бути виділені із загальної картини поведінки дитини.

Отже, прояви поведінки, яка свідчить про можливу наявність посттравматичного стресового розладу у здобувачів освіти молодшого шкільного віку:

- з'являється безпричинна тривога, сум'яття, хвилювання за безпеку – свою або важливих для дитини людей (батьків, опікунів, улюбленої вчительки, друзів і навіть домашніх улюбленців);

- помітні часті спонтанні реакції на будь-які подразники, що нагадують травмівну подію (шум, крик, спалах, скрипіння дверей і навіть неочікуваний дотик);

- проявляються небажані зміни характеру, як-от плаксивість, дратівливість, похмурість, сумовитість; спостерігаються зміни у поведінці: дитина стає занадто активною або ж навпаки – відчуженою, уникає не тільки фізичної активності, але й дружніх стосунків з однокласниками;

- проявляється підвищена нервовість, зокрема, у раптових спалахах гніву, агресії, спрямованої не тільки проти однолітків, але й проти дорослих (дитина може «кидатися» навіть на старшокласників, які значно вищі й сильніші за неї);

- виникають такі форми антисоціальної (делінквентної) поведінки, як насильство стосовно молодших дітей або однолітків, жорстоке поводження з тваринами, крадіжки, дрібне хуліганство, руйнування майна, підпали;

- поява малюнків із нав'язливими сюжетами, які дитина відтворила ніби проти своєї волі, зустрічалися випадки, коли такі малюнки з'являлися на всіх сторінках зошитів;

- ігнорування життя класного колективу, демонстративна неучасть у спільних справах, збайдужіння до навчальної успішності та свого статусу в класі;

- скарги на головний біль, біль у животі, надмірна реакція на невеличкі забиття та подряпини;

- проблеми із засинанням увечері та підйомом уранці;

- батьки говорять про те, що у дітей з'явилися регулярні розмови та запитання про смерть і скарги на те, що травмівні події сняться вночі та / або

весь час «стоять перед очима» вдень;

- спостерігається коливання у ставленні до людей, які раніше сприймалися дитиною як високоавторитетні, надмірний критицизм.

*Прояви поведінки, яка свідчить про можливу наявність посттравматичного стресового розладу у здобувачів освіти молодшого підліткового віку.* Зауважимо, що починаючи з 8–10-річного віку, після травмівних подій діти демонструють реакції, які нагадують реакції дорослих. Тому в підлітків симптоми ПТСР зазвичай більше схожі на симптоми дорослих.  
Це:

- повторне переживання травмівної події в уяві (флешбек);
- нічні кошмари чи інші проблеми зі сном;
- спроби вживання наркотиків, алкоголю чи тютюну;
- неслухняність, агресивні, зухвалі чи інші форми деструктивної поведінки, переважають такі види антисоціальної (делінквентної) поведінки: хуліганство, крадіжки, грабежі, вандалізм, фізичне насильство, торгівля наркотиками;
- наявність скарг на фізичне самопочуття;
- пригнічений настрій, втрата інтересу до справ, які подобалися раніше;
- думки про самогубство;
- уникання нагадувань про травмівну подію;
- почуття ізольованості чи розгубленості.

*Прояви поведінки, яка свідчить про можливу наявність посттравматичного стресового розладу у здобувачів освіти старшого підліткового та юнацького віку:*

- спогади, що повторюються (вони з'являються неочікувано протягом дня та приходять уночі);
- уникання будь-яких заходів, тематично пов'язаних із подіями, які стали причиною травми;
- *надзбудження* (нездатність контролювати гнів, надмірна тривожність, постійна нервова напруга);

- перепади настрою, дратівливість;
- емоційна «тупість», нечутливість до проблем інших людей, намагання відсторонитися від усього, що може спричинити додаткове травмування, беземоційна поведінка;
- втрата самоповаги або / і самовпевненості;
- зміни в поведінці (спалахи гніву, агресивність, непоступливість);
- вживання алкоголю або наркотиків;
- поява безрозсудної поведінки (секс, їзда без шолома, захоплення паркурком, стрибання по дахах вагонів електричок);
- думки або спроби суїцидів та тілесних пошкоджень; можливий розвиток булімії чи анорексії та ін.

У разі виявлення симптоматики ПТСР шкільний психолог має направити дитину до суміжних фахівців – дитячого психотерапевта, клінічного психолога, дитячого психоневролога, невропатолога, психіатра – для ретельного обстеження з метою якомога швидшого надання необхідної психологічної допомоги й підтримки.

### Література

1. Діагностика адаптаційних ресурсів здобувачів загальної середньої освіти та їхніх батьків для подолання наслідків війни : практичний посібник / Н. В. Пророк, О. В. Гнатюк, С. Т. Бойко, та ін.; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 328 с.
2. Кокун О. М. Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022.
3. Лукомська, С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. Вип. 1. С. 190–194.
4. Пророк Н. В., Бойко С. Т., Гнатюк О. В. та ін. *Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни* : практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738664>
5. Пророк Н. В., Гнатюк О. В., Тарнавська О. В. та ін. Виявлення розладів адаптації як проявів психологічних втрат, спричинених війною: методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743207/1/MP\\_2024%28Психол.%20Втрати%29%28ЕБ%29.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743207/1/MP_2024%28Психол.%20Втрати%29%28ЕБ%29.pdf)
6. Царенко Л. Г. Особливості адаптації в ситуації війни. *Матеріали V Міжнародної наукової конференції, м. Черкаси*. 2023. С. 220–225. URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/26.05.2023/29>
7. Hobfoll S. E. Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*. 2002. № 6. С 307–324. URL: <https://www.researchgate.net/publication/232556057>

## **ЦИФРОВІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ВІЙНИ**

**Сергеєнкова Оксана Павлівна,**  
*доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник,  
Український науково-методичний центр практичної психології  
і соціальної роботи НАПН України,  
м. Київ, Україна*

В умовах повномасштабної війни цифрова трансформація освіти перестає бути лише технічним засобом передачі знань і набуває статусу життєво необхідної екосистеми. До обґрунтування цифрових положень сучасних освітніх викликів в Україні активно долучені українські вчені А. Аширова, В. Биков, Г. Заспа, О. Кожем'якіна, Ю. Тесля, Ю. Триус та інші. У центрі уваги науковців – методологічні аспекти створення цифрової системи, цифрова трансформація системи освіти, цифрові технології навчання, моделювання цифрового освітнього простору. З урахуванням плинності соціальних процесів та накопичення викликів війни пошук рішень є постійним і незавершеним. Дослідження стану та проблем освітнього простору, а також інформаційно-аналітичний супровід трансформації освіти здійснює Національна академія педагогічних наук України та вчені її структурних підрозділів.

Актуальність психосоціальної підтримки особистості в освітньому просторі саме через інструменти цифровізації зумовлена необхідністю створення «гнучкої безпеки», де технології стають не додатковим навантаженням, а ресурсом для відновлення психічного здоров'я кожного учасника освітньої взаємодії. Традиційні форми психологічної допомоги часто недоступні через географічну розпорошеність учасників освітнього процесу та безпекові ризики. Актуальність питання включення цифрових інструментів у систему психосоціальної підтримки в освіті полягає у створенні дистанційних протоколів підтримки, інтегрованих безпосередньо в навчальні платформи. Цифровізація дає змогу перетворити інтерфейс навчання на «інтерфейс турботи», де засоби зв'язку забезпечують безперервну присутність

підтримувальної спільноти. В умовах постійних повітряних тривог та відключень світла синхронна взаємодія є нестабільною. Практично необхідним є розроблення алгоритмів, де цифровізація забезпечує асинхронний доступ до психологічних ресурсів: інтерактивних вправ, подкастів для стабілізації, чат-ботів самопомоги тощо. Це дає можливість учню та вчителю отримувати підтримку саме в той момент, коли це безпечно та необхідно, повертаючи суб'єктивне відчуття контролю над власним станом.

Впровадження та усвідомлене користування цифровими інструментами надає унікальну можливість швидкого збору та аналізу даних про психоемоційний стан великих груп людей. Звідси й виникає потреба у визначенні місця та змісту цифрового моніторингу добробуту, що дає змогу адміністрації закладу освіти виявляти ознаки вигорання або гострого стресу на ранніх етапах впливу травмівних подій війни на особистість. Такий підхід перетворює «суху» статистику на інструмент гуманітарного реагування.

Війна звужує простір для радості та творчості. Цифрові активності дають змогу інтегрувати в освітній процес елементи гейміфікації, віртуальної реальності та цифрового мистецтва, які мають доведений терапевтичний ефект. Відповідно постає правове питання легітимізації ігрових цифрових практик як частини психосоціальної підтримки в освітньому закладі, що сприяє подоланню «заціпеніння / ступору» та активізації внутрішніх ресурсів особистості.

Використання цифровізації задля психосоціальної підтримки особистості в освітньому закладі потребує розроблення нових етичних стандартів. Актуальність питання полягає в захисті цифрової гідності учасників: забезпеченні приватності вразливих груп та створенні правил безпечної онлайн-комунікації, що запобігають ретравматизації.

В умовах воєнного стану цифрова трансформація освіти виступає не лише технічним рішенням, а й фундаментальною платформою для реалізації психосоціальної допомоги. Орієнтація на такий підхід дає змогу практично здійснювати перехід від сприйняття «цифри» як перешкоди до її використання як високотехнологічного інструменту підтримки ментального здоров'я

особистості. Для багатьох учасників освітнього процесу, роз'єднаних війною, цифрова платформа стає єдиним стабільним місцем зустрічі. Новації системи психосоціальної підтримки дають змогу перетворити віртуальний клас на терапевтичне середовище, де цифрові інструменти (спільні дошки, чати підтримки, інтерактивні вправи) використовуються для відновлення соціальної зв'язності та групової динаміки. Маємо говорити і про той факт, що традиційні методи підтримки певною мірою бувають обмежені фізичною присутністю фахівця, і тут цифровізація дає змогу миттєво доставляти ресурси самопомогі, психологічні техніки та алгоритми стабілізації до кожного учня чи вчителя, незалежно від їхнього географічного розташування. Варто практикувати такі платформи «швидкого реагування», де цифрові додатки та боти стають першою ланкою психологічної підтримки.

Цифрове середовище сучасного освітнього закладу надає унікальну можливість для неінвазивного моніторингу психоемоційного клімату колективу учнів, педагогів, батьківської громади загалом. Використання цифрових опитувань та аналітики дає змогу адміністрації закладу бачити «теплову карту» стресу в колективі в реальному часі. Цифрова допомога потрібна для того, щоб навчити освітню систему реагувати на запити учнів ще до того, як проблема перейде у стадію гострої кризи.

У підсумку, цифровізація задля психологічної та соціальної підтримки допомагає учневі та вчителю відчувати контроль над ситуацією. Опановуючи цифрові інструменти для саморегуляції та комунікації, особистість повертає собі відчуття ефективності, що є ключовим для подолання травми війни. Стверджуємося у тому, що завдяки цифровим технологіям українська освіта здобуває право на існування й функціонування під час воєнного стану й отримує перспективи розвитку на післявоєнну відбудову України.

## Література

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативою Олени Зеленської. URL: <https://center.diia.gov.ua/blog/vseukrainska-programamentalnogo-zdorova-ti-ak-za-iniciativou-oleni-zelenskoj>

2. Дворник М. С. Психологічні мобільні додатки: можливості подолання травми. URL: <https://mediaosvita.org.ua/wpcontent/uploads/2021/02DvornykM.S. Psychologichni mobilni dodatky.pdf>
3. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 368 с.
4. Шевченко І. А., Скидан Р. О., Шакун Н. А. Інноваційні, інформаційні й цифрові технології в освітньому процесі в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*, (18). 2023. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/284>
5. Яцух О. Цифрові технології як інноваційний інструмент в українській освіті під час дії воєнного стану. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 94(II). 2024. С. 94–106. URL: <https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.08>

## **МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ВІЙНИ**

**Сергєєнкова Оксана Павлівна,**  
*доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
лабораторії прикладної психології освіти,  
Український науково-методичний  
центр практичної психології  
і соціальної роботи НАПН України*

**Ткачук Ірина Іванівна,**  
*кандидат педагогічних наук,  
вчений секретар,  
Український науково-методичний  
центр практичної психології  
і соціальної роботи НАПН України*

Повномасштабна війна в Україні докорінно змінила ландшафт вітчизняної освіти. Питання безпеки тепер розглядається не лише у фізичному, а й у психологічному контексті. Традиційні методи психологічного супроводу виявилися певною мірою недостатніми перед ситуацією масової травматизації. Отже, постає гостра потреба у моделюванні системних підходів, які б дали змогу не лише реагувати на кризи, а й превентивно зміцнювати психологічну стійкість (резильєнтність) усіх учасників освітнього процесу.

Сучасний етап розвитку глобального суспільства характеризується стрімкою цифровізацією, соціальною турбулентністю та зростанням кількості кризових явищ, що безпосередньо позначається на функціонуванні освітньої

галузі. В умовах тривалого впливу стресогенних чинників – від наслідків пандемій до воєнних конфліктів та техногенних катастроф – освітнє середовище перестає бути лише місцем трансляції знань. Воно трансформується у простір, де життєстійкість і ментальне благополуччя стають передумовою успішного навчання та професійної реалізації кожного учасника освітньої взаємодії.

Сучасна освітня парадигма перебуває на етапі трансформації, зумовленої глобальними та локальними кризами, що висуває нові вимоги до безпеки освітнього простору. Аналіз наукового доробку (праці А. Бандури, М. Селігмана, вітчизняних дослідників В. Панка, Т. Титаренко та ін.) засвідчує, що традиційні форми психологічної допомоги в закладах освіти часто мають фрагментарний характер і спрямовані на симптоматичне реагування, а не на системну профілактику.

Основна науково-практична проблема полягає у відсутності цілісної організаційно-методичної структури, яка б дала змогу інтегрувати психосоціальну підтримку безпосередньо в освітній менеджмент та щоденну педагогічну практику. Дослідження світового досвіду (протоколи IASC, концепції MHPSS) показує, що найбільш ефективними є моделі, які базуються на багаторівневому підході, проте їх адаптація до українського освітнього контексту залишається незавершеною. Спостерігається суперечність між високим рівнем стресогенності середовища та недостатньою підготовленістю вчителів до ролі «безпечного дорослого», який володіє навичками першої психологічної допомоги. Тож існує гостра потреба у розробленні моделі, яка б об'єднала ресурси адміністрації, психологічної служби та педагогічного колективу в єдину екосистему стійкості.

Актуальність розроблення та впровадження цілісних, змістовно модернізованих моделей психосоціальної підтримки особистості в освітньому просторі зумовлена декількома критичними факторами:

- традиційні підходи до безпеки в освіті, що обмежувалися фізичним захистом, сьогодні визнаються недостатніми. Виникає гостра потреба в

моделюванні підтримувального середовища, яке здатне забезпечити «психологічний імунітет» учасників освітнього процесу. Моделювання дає змогу не просто реагувати на кризи, а вибудовувати превентивні механізми, що мінімізують ризики дезадаптації та вторинної травматизації;

- дистанційне навчання та цифровізація комунікацій породжують нові форми соціальної ізоляції та феномени, такі як «цифрове вигорання». Моделювання психосоціальної підтримки у цьому контексті спрямоване на інтеграцію принципів цифрового гуманізму, де технології слугують інструментом підтримки людської суб'єктивності, а не стають чинником додаткового психологічного тиску;

- ефективність підтримки учнів прямо залежить від психологічного ресурсу вчителя. Актуальним є створення моделей, які включають компоненти самодопомоги, супервізії та професійної підтримки освітян, розглядаючи їх не лише як надавачів допомоги, а і як суб'єктів, що потребують захисту й відновлення;

- на сьогодні у багатьох закладах психосоціальна допомога має фрагментарний характер. Моделювання дає змогу структурувати розрізнені заходи у цілісний алгоритм: від первинної діагностики до спеціалізованого супроводу. Це забезпечує наступність дій та чіткий розподіл функцій між психологами, адміністрацією та соціальними партнерами.

Отже, розроблення, обґрунтування, апробації, впровадження теоретичної/методологічної / організаційної моделей психосоціальної підтримки є відповіддю на суспільний запит щодо формування гуманістичного, безпечного та інклюзивного освітнього простору. Моделювання таких процедур стає інструментом стратегічного управління ризиками, що дає змогу закладу освіти зберігати свою стабільність та виконувати професійні функції навіть у періоди найвищої невизначеності.

Моделювання психосоціальної підтримки особистості в освітньому просторі є складним процесом, що ґрунтується на перетині психології, педагогіки та соціальної роботи. Щоб створити дієву модель, необхідно

спиратися на фундаментальні засади, які визначають вектор допомоги та взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Практика діяльності фахівців психологічних служб освітніх закладів, фахівців сфери соціальної та психологічної допомоги доводить той факт, що ефективна модель повинна базуватися на принципах відомої в професійних колах «піраміди втручання» IASC, адаптованої до освітніх реалій:

- рівень 1: створення безпечного середовища: впровадження протоколів дій під час повітряних тривог, облаштування психологічно комфортних укриттів. На цьому рівні модель передбачає «педагогіку підтримки», де вчитель стає першою ланкою психологічної допомоги;

- рівень 2: навчання технік саморегуляції: інтеграція в уроки коротких вправ на дихання, заземлення та м'язову релаксацію. Масштабування програми «Ти як?»;

- рівень 3: робота з педагогічним колективом: профілактика професійного вигорання через групи інтервізії та супервізії. Педагог не може надавати підтримку, якщо сам перебуває у стані виснаження;

- рівень 4: спеціалізована допомога: чіткий алгоритм перенаправлення учнів із симптомами ПТСР до клінічних психологів чи медичних установ тощо.

Системне моделювання показало, що найбільш стійкими є ті заклади освіти, де психосоціальна підтримка не винесена в окремий «кабінет психолога», а пронизує весь навчальний план. Ефективність психосоціальної підтримки особистості в освітньому просторі суттєво підвищується за умови впровадження комплексної моделі, яка інтегрує превентивний, розвивальний та корекційний напрями роботи, забезпечує міждисциплінарну взаємодію фахівців та враховує індивідуальні, групові та системні рівні функціонування освітнього середовища.

Моделювання психосоціальної підтримки в умовах війни – це не створення статичної інструкції, а розроблення «живого» механізму адаптації. Перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення цифрових

інструментів підтримки ментального здоров'я (застосунки, чат-боти) як допоміжних елементів загальної моделі в умовах дистанційної освіти.

### Література

1. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учасників освітнього процесу в умовах закладу освіти : практич. посібник / за наук. ред. В. Г. Панка; [авт. кол.: І. І. Ткачук, Д. Д. Романовська, О. П. Сергеєнкова, 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 URL: <https://surl.li/gbjsty>
2. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навч.-метод. посібник / Андреевкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харківська Т. А. К., 2023. 149 с. URL: <https://lastrada.org.ua/download/psyhosotsialna-pidtrymka-uchasnykiv-osvitnogo-protsesu>
3. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році : лист МОН від 21.08.2023 №1/12492-23 URL: <https://imzo.gov.ua/psycholohichnyj-suprovid-ta-sotsialno-pedahohichna-robota/normatyvno-pravova-baza/>
4. Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору: навчально-методичний посібник / колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 81 с.
5. Сергеєнкова О. П. Методологічний алгоритм психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. 11(57). С. 2443-2454. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/419/522> [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-2443-2454](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2443-2454)

## ПСИХОЛОГІЧНА САМОМОБІЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Скальська Людмила Олександрівна,  
молодший науковий співробітник  
лабораторії загальної психології та історії психології  
імені В. А. Роменця Інституту психології  
імені Г. С. Костюка НАПН України.  
<https://orcid.org/0000-0002-0233-4034>

Психологічна самооблізація особистості є важливим внутрішнім ресурсом, який забезпечує здатність людини ефективно адаптуватися до екстремальних умов, зокрема в ситуації воєнного часу. В умовах тривалого стресу, невизначеності, загрози життю та безпеці, людина стикається з необхідністю швидко мобілізувати свої психічні, емоційні та поведінкові ресурси для збереження функціональності та психологічної рівноваги. Самооблізація передбачає активізацію внутрішніх механізмів саморегуляції,

самоконтролю та самопідтримки, що дає змогу особистості зберігати цілеспрямованість, витривалість і здатність до прийняття рішень навіть у критичних обставинах.

У контексті воєнного часу психологічна самообілізація проявляється через усвідомлення реальності загрози, прийняття ситуації та орієнтацію на активні дії. Вона включає здатність людини зосереджувати увагу на конкретних завданнях, контролювати емоційні реакції, долати страх, тривогу і паніку, а також підтримувати віру у власні сили й позитивний результат. Важливу роль у цьому процесі відіграє мотиваційна сфера, зокрема наявність значущих цілей, цінностей та смислів, які надають поведінці людини стійкості та спрямованості. Саме смислова орієнтація допомагає особистості витримувати тривалі навантаження і не втрачати внутрішню опору.

Одним із ключових аспектів самообілізації є розвиток психологічної стійкості (резильєнтності), яка дає змогу людині адаптуватися до змін, відновлюватися після травматичних подій та зберігати психічне здоров'я. Резильєнтність формується на основі як індивідуальних характеристик (оптимізм, самоефективність, гнучкість мислення), так і соціальних чинників, зокрема підтримки з боку родини, друзів та спільноти. У воєнний час особливого значення набуває почуття єдності, взаємодопомоги та колективної відповідальності, які підсилюють внутрішні ресурси людини.

Не менш важливим є використання ефективних стратегій подолання стресу (копінг-стратегій), серед яких провідне місце займають проблемно-орієнтований підхід, емоційна саморегуляція та пошук соціальної підтримки. У складних умовах воєнного часу ці стратегії набувають особливої значущості, оскільки дають змогу людині не лише реагувати на виклики, але й активно впливати на ситуацію в межах власних можливостей. Проблемно-орієнтований підхід передбачає аналіз ситуації, визначення конкретних завдань і поетапне їх вирішення, що сприяє зниженню відчуття безпорадності та підвищує контроль над подіями. Водночас емоційна саморегуляція включає здатність усвідомлювати власні переживання, керувати інтенсивністю емоційних реакцій,

зменшувати рівень тривоги через дихальні техніки, техніки заземлення, внутрішній діалог і перенесення уваги. Пошук соціальної підтримки реалізується через звернення до близьких людей, професійних психологів або участь у спільнотах взаємодопомоги, що створює відчуття приналежності та знижує емоційне навантаження.

Самообілізація передбачає свідомий вибір конструктивних способів реагування на труднощі, уникнення деструктивних форм поведінки, як-от соціальна ізоляція, агресивні прояви, втеча від реальності чи зловживання психоактивними речовинами, які лише поглиблюють психологічну дезадаптацію. Важливим аспектом є формування навичок психологічної гігієни як щоденної практики підтримки психічного здоров'я. До таких навичок належать регулярні техніки релаксації (медитація, прогресивна м'язова релаксація, дихальні вправи), здатність до своєчасного відновлення ресурсів через відпочинок, зміну діяльності та фізичну активність. Значну роль відіграє підтримання стабільного режиму сну та відпочинку, оскільки саме сон є базовим фактором відновлення нервової системи.

Крім того, в умовах інформаційного перенасичення особливо актуальним стає вміння обмежувати потік новин, фільтрувати джерела інформації та встановлювати часові межі для її споживання, щоб уникнути емоційного виснаження. Також важливим є розвиток навичок самопостереження, ведення щоденника емоцій, формування позитивних ритуалів повсякденності, які створюють відчуття стабільності та передбачуваності. Отже, ефективні копінг-стратегії у поєднанні із психологічною самообілізацією виступають ключовим ресурсом збереження внутрішньої рівноваги та здатності до адаптації в умовах тривалого стресу.

Тож психологічна самообілізація виступає важливим механізмом адаптації особистості в умовах воєнного часу, забезпечуючи не лише збереження психічного здоров'я, але й підтримання внутрішньої рівноваги, цілісності особистості та здатності до усвідомленого прийняття рішень у складних і небезпечних обставинах. Вона сприяє підвищенню ефективності

діяльності, допомагає зберігати концентрацію, витримку та контроль над емоційними реакціями, що є особливо важливим у ситуаціях невизначеності, ризику та постійного стресу. Завдяки самооблізації людина здатна активізувати власні внутрішні ресурси, долати страх, тривогу та виснаження, а також знаходити нові сенси й мотивацію для подальших дій.

Її розвиток є актуальним завданням як для окремої людини, так і для суспільства загалом, оскільки сприяє формуванню стійкої, відповідальної та психологічно зрілої особистості, здатної протистояти викликам сучасності та зберігати людяність у кризових умовах. На рівні суспільства це проявляється у підвищенні колективної стійкості, зміцненні соціальної згуртованості та готовності до взаємопідтримки. Отже, розвиток навичок психологічної самооблізації має розглядатися як важливий напрям психологічної допомоги, освіти та саморозвитку, що сприяє не лише виживанню, але й повноцінному функціонуванню особистості навіть у найскладніших життєвих обставинах.

## **РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ДІТЕЙ**

**Солодчук Світлана Євгеніївна,**  
молодший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,  
<https://orcid.org/0000-0003-2432-255X>

Повсякденне життя українського суспільства сьогодні проходить крізь важкі випробування, зумовлені війною. Її наслідки відчуває кожна людина, однак особливо вразливими є діти. На відміну від дорослих, вони ще не мають достатньо сформованих механізмів саморегуляції та життєвого досвіду. А, отже, дитина не здатна самотійно впорядковувати кризові ситуації.

У цьому контексті постає питання: що допомагає дитині витримувати життєві негаразди й травматичні обставини? Пошук відповіді на це питання виводить до феномену резильєнтності.

У загальнопсихологічному розумінні резильєнтність визначається як здатність людини адаптуватися до складних обставин, відновлюватися після стресу та зберігати можливість розвитку [4; 5]. Водночас у дитячому віці це поняття набуває особливого змісту, адже дитина не може розвинути свою стійкість самостійно, без участі дорослих [4]. Тому *резильєнтність дітей завжди має виражений інтерактивний* характер і є результатом поєднання внутрішніх можливостей дитини із зовнішніми умовами середовища.

Для осмислення дитячої стійкості важливою є *концепція «звичайної магії» Енн Мастен*, яка суттєво змінила уявлення про резильєнтність як особливу рису лише виняткових дітей [4]. Дослідниця підкреслює, що стійкість є не надзвичайним феноменом, а адаптацією людської психіки, яка підтримується звичайними, повсякденними ресурсами.

На думку Е. Мастен, резильєнтність тісно пов'язана з нормальним функціонуванням базових адаптивних систем. Для дитини такими системами є: наявність турботливого дорослого, когнітивний розвиток, здатність до емоційної регуляції, мотивація до навчання, прагнення до приналежності й взаємодії з іншими. Руйнування цих систем може бути не менш небезпечним, ніж безпосередній вплив стресора, оскільки саме вони забезпечують дитині психологічні умови для відновлення.

У стабільні часи такі речі можуть здаватися буденними й майже непомітними. Однак, коли зовнішній світ стає загрозливим і непередбачуваним, звичайність починає виконувати стабілізувальну функцію. Сила школи як простору «звичайної магії» полягає не в тому, що вона усуває травматичний досвід, а у створенні острівців передбачуваності всередині нестабільного життя. Прості педагогічні дії (привітатися, поцікавитися станом дитини, спокійно пояснити правила, підтримати після помилки, організовано провести клас в укриття) можуть мати глибокий психологічний ефект. Через таку щоденну взаємодію дитина поступово засвоює: дорослий поруч, ситуація має структуру, безпеку можна пережити разом.

Інший важливий теоретичний орієнтир пропонує *соціально-екологічна модель Майкла Унгара* [6]. Якщо концепція Е. Мастен акцентує на функціонуванні базових адаптивних систем, то М. Унгар пропонує розглядати резильєнтність як процес доступу до ресурсів. У цьому підході стійкість дитини залежить від того, наскільки сім'я, школа, громада, культура та соціальні інституції здатні надати їй ресурси, потрібні для адаптації.

М. Унгар виділяє декілька *ресурсних сфер, що впливають на формування резильєнтності* [6]: матеріальні ресурси, підтримувальні стосунки, ідентичність, досвід влади та контролю, культурна приналежність, соціальна справедливість і згуртованість. У шкільному контексті кожна з цих сфер має своє практичне втілення:

1) матеріальні ресурси – проявляються в доступності навчання, наявності безпечних приміщень, навчальних матеріалів і технічних можливостей для освіти;

2) підтримувальні стосунки – реалізуються через взаємодію з учителями, однолітками, шкільним психологом та адміністрацією;

3) ідентичність – формується через досвід визнання дитини, повагу до її історії, мови, родинного досвіду й індивідуальності;

4) досвід влади й контролю – означає наявність вибору: висловити думку, обрати спосіб виконання завдання, долучитися до обговорення правил класу;

5) культурна приналежність – зв'язок з мовою, традиціями;

6) соціальна справедливість – виявляється в атмосфері гідного ставлення, недопущенні дискримінації та приниження;

7) згуртованість – формується через спільну діяльність, взаємодопомогу, відчуття «ми».

Варто наголосити на тому, що соціально-екологічний підхід підкреслює не лише наявність ресурсів, а й *можливість дитини ними скористатися*. Ресурс має бути для неї не формально задекларованим, а й доступним і зрозумілим.

Важливими для розуміння соціально-екологічної концепції є також *принципи децентралізації, навігації, переговорів і контекстуальності* [6]. Децентралізація означає, що успішна адаптація залежить не лише від сили волі дитини, а й від здатності її оточення надати необхідну підтримку. Навігація пов'язана зі здатністю дитини знаходити ресурси та рухатися до них. Переговори означають узгодження між дитиною та її оточенням того, які саме ресурси є для неї потрібними. Контекстуальність наголошує, що прояви стійкості залежать від культури, ситуації та життєвих умов. Ці принципи дають змогу зрозуміти, що підтримка резильєнтності залежить не лише від індивідуальних якостей дитини, а й від того, наскільки середовище є доступним і ресурсним для неї.

Отже, соціально-екологічний підхід дає змогу побачити, *що одна й та сама дитина може демонструвати різний рівень адаптації залежно від середовища, у якому перебуває*. Тож питання резильєнтності – це не лише питання «якою є дитина», а й питання «яким є середовище навколо неї».

Для розуміння стабілізуючого впливу школи важливим є також *нейробіологічний підхід Брюса Перрі* [1]. Дослідник обґрунтовує твердження, що в умовах хронічного стресу нервова система дитини може перебувати у стані підвищеної реактивності. У такому стані переважають реакції виживання («бий», «тікай» або «замри»), а здатність до міркування й навчання знижується. На думку автора, спочатку дитині потрібне зниження емоційного напруження, далі – емоційний контакт з дорослим, і лише після цього вона може включатися в навчальну діяльність. Цей підхід особливо важливий для школи, оскільки пояснює, чому неможливо вимагати від дитини ефективного навчання тоді, коли вона перебуває у стані сильного страху або стресу.

Отже, в умовах війни освітнє середовище виконує функцію психологічної стабілізації та створює умови для розвитку резильєнтності.

Водночас вплив школи на резильєнтність не є прямим і автоматичним. Освітнє середовище формує стійкість через систему психологічних механізмів. До таких *механізмів* належать: емоційна співрегуляція, інтеріоризація

підтримки, соціальне моделювання, розвиток самоефективності, когнітивне переосмислення стресового досвіду, зниження тривоги через передбачуваність, а також розвиток агентності. Розглянемо кожен з цих механізмів у контексті школи.

*Емоційна співрегуляція* є одним із найважливіших механізмів у дитячому віці. Дитина ще не завжди здатна самотійно впоратися з інтенсивними переживаннями, тому регулює свій стан через контакт із дорослим. Спокійний голос учителя, його врівноважена реакція, здатність не лякатися дитячих емоцій, а витримувати їх, допомагають дитині поступово заспокоювати власну нервову систему. У кризових умовах саме дорослий часто стає тією зовнішньою опорою, через яку дитина вчиться повертатися до стану відносної рівноваги.

*Інтеріоризація* підтримки означає, що зовнішні форми стабільності поступово переходять у внутрішній план психічного життя. Те, що спочатку існує як підтримка дорослого, з часом може стати вмінням дитини підтримувати себе. Те, що спочатку переживається як зовнішня безпека, згодом може стати внутрішнім відчуттям опори.

*Соціальне моделювання* також має важливе значення. Дитина вчиться не лише через пояснення, а й через спостереження. Вона бачить, як учитель реагує на складні ситуації, як однокласники підтримують одне одного, як група справляється з напруженням. У такий спосіб засвоюються конструктивні моделі подолання труднощів та взаємодопомоги.

Окрему роль відіграє розвиток *самоефективності*. Коли дитина має досвід успіху, бачить власний прогрес, вона поступово починає сприймати себе не лише як вразливу, а і як здатну діяти. Навіть невеликий досвід впливу на ситуацію (виконане завдання, допомога іншому, можливість вибору) підтримує відчуття суб'єктності.

*Когнітивне переосмислення* стресового досвіду допомагає дитині краще зрозуміти те, що з нею відбувається, надати переживанням певного смислу. У

шкільному середовищі цьому сприяють пояснення дорослого, спокійне обговорення складних ситуацій, підтримка у вираженні думок і почуттів.

*Зниження тривоги* через передбачуваність забезпечується стабільними правилами, повторюваними рутинами та зрозумілою організацією шкільного життя. Коли дитина знає, чого очікувати, як діятиме дорослий і що відбуватиметься далі, її психіка отримує відчуття більшого контролю та безпеки.

*Розвиток агентності* означає формування в дитини відчуття, що вона не є лише пасивним об'єктом обставин, а може хоча б у чомусь впливати на власне життя. Навіть невеликі можливості вибору (висловити думку, обрати спосіб виконання завдання, допомогти іншому, долучитися до спільного рішення) підтримують суб'єктність дитини й посилюють її здатність діяти в умовах стресу.

Зазначені психологічні механізми важливі тому, що через них зовнішня підтримка поступово стає внутрішньою опорою дитини. Співрегуляція допомагає їй вчитися саморегуляції, досвід прийняття формує довіру, соціальне моделювання дає приклади подолання труднощів, а переживання успіху й вибору підтримує віру у власну спроможність діяти. Проте ці механізми працюють не самі по собі, а реалізуються у взаємодії дитини з освітнім середовищем. Саме тому особливу роль відіграє *вчитель*, який забезпечує підтримку й безпеку. З позиції психології він виступає не лише організатором навчального процесу, а й фігурою співрегуляції. Коли дитина перебуває у стані підвищеної тривоги, вона більше реагує не стільки на зміст слів дорослого, скільки на його емоційний стан (інтонацію, міміку, темп мовлення, спосіб реагування на небезпеку тощо). Тому важливими є спокій учителя, його доброзичливість, передбачуваність [2]. Поруч із таким дорослим дитина легше відновлює відчуття безпеки.

Водночас учитель не може бути джерелом стабільності для дітей, якщо сам перебуває у стані хронічного виснаження (Г. М. Даниленко, О. О. Щербакова, Л. В. Кондрацька та ін.). Тому турбота про ресурс педагога є

водночас і турботою про дитину. Адже лише ресурсний дорослий здатний створювати безпечне й підтримувальне освітнє середовище [2; 3].

Не менш важливим чинником формування резильєнтності є *психологічний клімат учнівського колективу*. Для дитини клас є не просто навчальною групою, а простором, у якому формується відчуття власної цінності, соціальної приналежності та довіри до інших. Відчуваючи себе учасником групи, дитина легше переносить стрес, оскільки не залишається наодинці зі своїми переживаннями. У взаємодії з однолітками вона спостерігає, як інші справляються з труднощами, звертаються по допомогу, підтримують одне одного. Через такі щоденні ситуації формуються навички співпереживання, взаємодопомоги та конструктивного реагування на стрес.

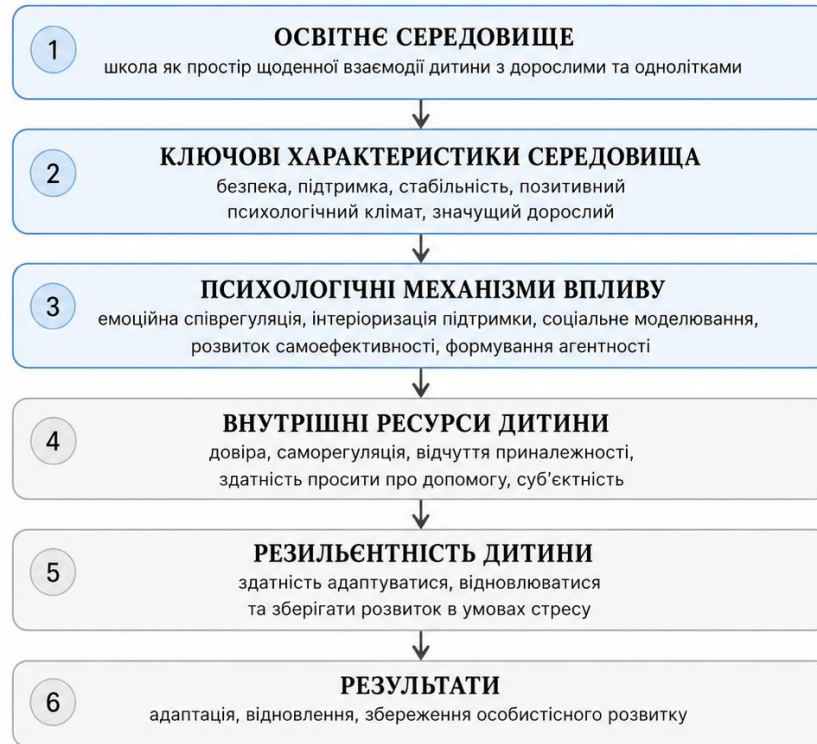
Коли клас має досвід взаємної підтримки та спільного подолання труднощів, поступово формується феномен колективної резильєнтності. У такому середовищі труднощі сприймаються дитиною не лише як особиста загроза, а як виклик, який можна пережити разом із групою.

Натомість негативний психологічний клімат (булінг, емоційне відчуження, надмірна конкуренція, висміювання) суттєво послаблює резильєнтність. Постійне переживання соціальної небезпеки підвищує тривожність і формує очікування відторгнення. За таких умов навіть незначні труднощі можуть переживатися дитиною як надмірно травматичні.

Особливу роль у формуванні психологічного клімату відіграє вчитель, оскільки саме він задає емоційний тон класу і формує норми взаємодії. Якщо педагог не допускає приниження, підтримує культуру взаємоповаги, заохочує взаємодопомогу, він фактично формує простір колективної стійкості.

Узагальнення викладених положень дає змогу розглядати вплив освітнього середовища на формування резильєнтності дитини як послідовний процес: від характеристик шкільного простору – через психологічні механізми впливу – до становлення внутрішніх ресурсів і проявів стійкості. Цю логіку доцільно подати у вигляді наочної моделі (рис. 1).

Рис. 1. Узагальнена модель впливу освітнього середовища на формування резильєнтності дитини



*Примітка.* Стрілками позначено послідовний перехід від зовнішніх характеристик освітнього середовища до психологічних механізмів, внутрішніх ресурсів дитини та проявів резильєнтності.

Запропонована модель демонструє, що резильєнтність дитини формується не безпосередньо, а через систему взаємопов'язаних психологічних механізмів. Освітнє середовище створює для дитини зовнішні умови безпеки. У щоденній шкільній взаємодії ці умови поступово реалізуються через емоційну співрегуляцію, соціальне моделювання, інтеріоризацію підтримки, розвиток самоефективності та відчуття агентності. Завдяки цьому те, що спочатку існує як зовнішня опора (спокійний дорослий, зрозумілі правила, доброзичливий клас, повторюваність шкільного дня), з часом може перетворюватися на внутрішні ресурси дитини (довіру, здатність до саморегуляції, відчуття приналежності, вміння звертатися по допомогу й віру у власну спроможність діяти).

У цьому контексті школа постає не лише як інституція навчання, а і як простір, у якому дитина може щоденно отримувати досвід прийняття, передбачуваності й підтримки. Саме тому сучасна школа має орієнтуватися не

тільки на академічні результати, а й на створення безпечного та ресурсного освітнього середовища, що є важливим підґрунтям формування резильєнтності дітей.

### Література

1. Вінфрі О., Перрі Б. Д. Що з тобою сталося? Про травму, психологічну стійкість і зцілення. Харків : Vivat, 2023. 320 с.
2. Даниленко Г. М., Щербакова О. О., Кондрацька Л. В. Формування безпечного освітнього середовища через розвиток стресостійкості освітян в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 4. С. 117–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.4.19>.
3. Коць М., Зінчук Б. Резильєнтність як внутрішній ресурс професійної діяльності педагога. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування викликів сучасності* : збірник наукових статей і тез. Вип. 12. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2025. С. 155-160. URL: <https://www.inforum.in.ua/docs/202601220901313.pdf>
4. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. URL: <https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary Magic Resilience Process 000935.pdf>
5. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1987. Vol. 57, No. 3. P. 316–331. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>.
6. Ungar M. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, No. 1. P. 1–17. URL: [https://michaelungar.com/files/15contributions/10. The Social Ecology of Resilience.pdf](https://michaelungar.com/files/15contributions/10.The%20Social%20Ecology%20of%20Resilience.pdf).

## СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, РЕСУРСИ ВІДНОВЛЕННЯ

Стецько Наталія Юріївна,  
практичний психолог,  
Братківський ліцей Стрийської міської ради  
Стрийського району Львівської області

Війна як тривалий психотравмівний фактор суттєво впливає на психічне здоров'я людини, особливо дітей та підлітків. Освітнє середовище стає не лише простором навчання, а й важливим ресурсом психологічної стабілізації та підтримки [1]. Сучасні дослідження підкреслюють, що системна

психосоціальна підтримка в умовах кризи сприяє формуванню резильєнтності та зниженню ризиків розвитку посттравматичних розладів [2; 3].

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та практично проаналізувати систему психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

**Завдання:**

- ✓ проаналізувати сучасні підходи до психологічної підтримки;
- ✓ визначити напрями роботи психологічної служби;
- ✓ дослідити психоемоційний стан учнів;
- ✓ обґрунтувати ефективні ресурси відновлення.

**Гіпотеза:** системний психологічний супровід сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню адаптації та підвищенню психоемоційної стійкості учасників освітнього процесу.

**Теоретико-практичні засади психологічного супроводу.**

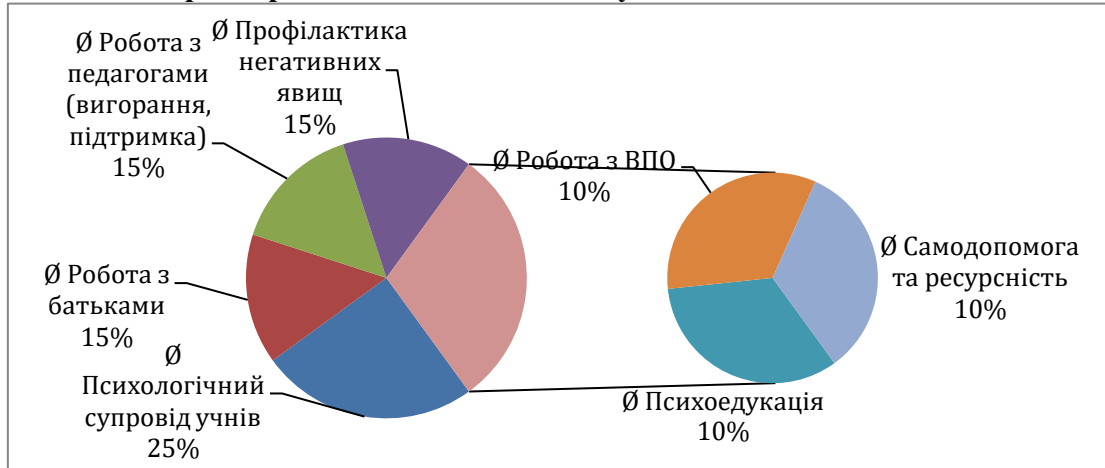
Психологічний супровід у воєнний період набуває комплексного характеру та включає кризове консультування, психоедукацію, розвиток навичок саморегуляції та підтримку соціальних зв'язків [4].

Основними напрямами роботи є:

- ✓ стабілізація емоційного стану;
- ✓ профілактика тривожних і депресивних станів;
- ✓ розвиток стресостійкості;
- ✓ підтримка педагогів та батьків.

Таблиця 1

**Основні напрями роботи психологічної служби**



Особливого значення набувають методи арттерапії, тілесно-орієнтовані практики, техніки «заземлення» та дихальні вправи [5].

**Практичний складник дослідження. Психодіагностична робота.**

Важливим елементом дослідження є практична частина, яка передбачала проведення психодіагностичного обстеження учасників освітнього процесу з метою вивчення їхнього психоемоційного стану в умовах воєнного стану.

Психодіагностичне дослідження здійснювалося відповідно до річного плану роботи практичного психолога та з урахуванням актуальних запитів освітнього середовища. Дослідження було проведено на базі Братківського ліцею Стрийської міської ради Стрийського району Львівської області.

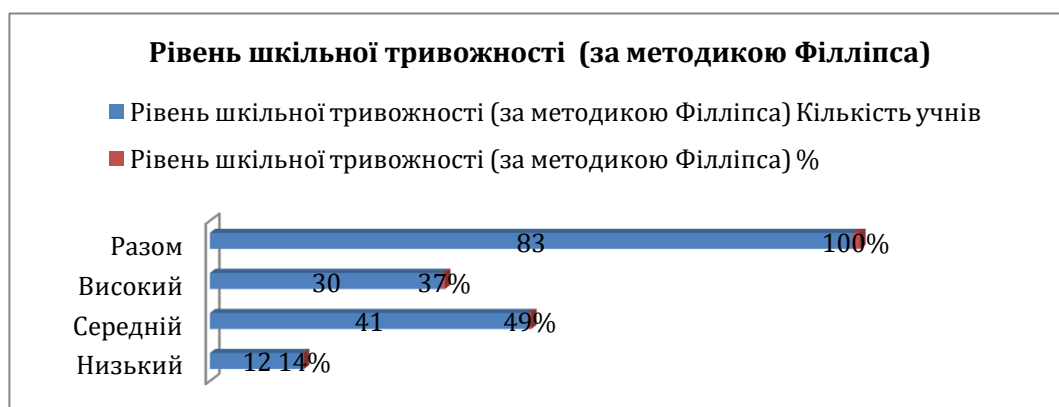
У діагностиці взяли участь 83 учні 5–9 та 11 класів. Вибірка охоплює учнів середнього та старшого шкільного віку, що дає змогу простежити особливості психоемоційних реакцій різних вікових категорій в умовах тривалого стресу.

У процесі дослідження було використано комплекс валідних і надійних психодіагностичних методик, адаптованих до умов роботи практичного психолога в закладі освіти:

- Методика визначення рівня шкільної тривожності (за Філліпсом) – для виявлення загального рівня тривожності та її структурних компонентів;

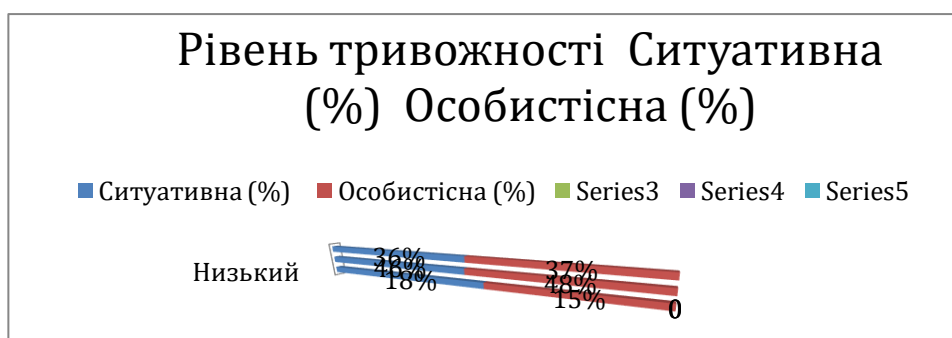
- Шкала тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна – для оцінки ситуативної та особистісної тривожності;
- Методика діагностики самооцінки (за Дембо – Рубінштейн) – для визначення рівня та адекватності самооцінки;
- Методика «САН» (самопочуття, активність, настрої) – для оперативної оцінки психоемоційного стану;
- Опитувальник визначення рівня стресу та стресостійкості – для виявлення рівня напруження та ресурсності особистості;
- проєктивні методики (малюнкові тести, елементи арттерапії) – для глибшого розуміння емоційного стану учнів, особливо молодшого підліткового віку.

**Таблиця 2**



**Таблиця 3**

**Рівень ситуативної та особистісної тривожності (за Спілбергером–Ханіним)**

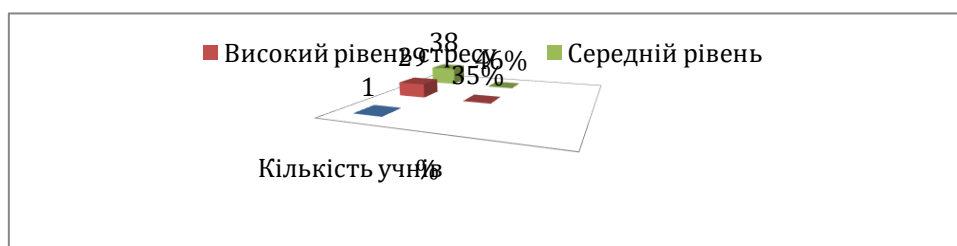


## Рівень самооцінки (за методикою Дембо–Рубінштейн)



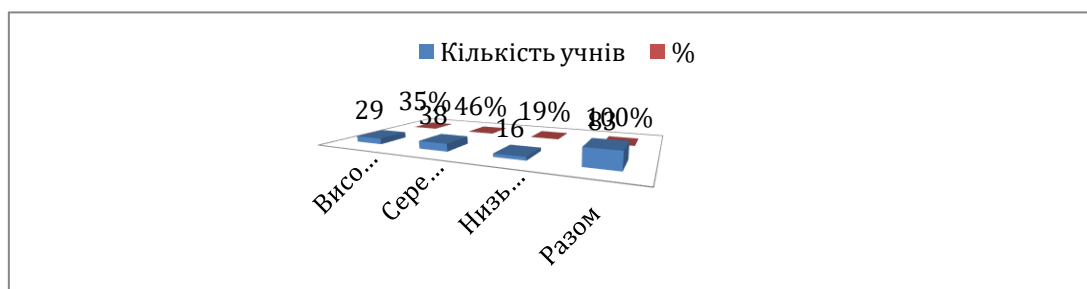
Таблиця 5

## Показники психоемоційного стану (методика «САН»)



Таблиця 6

## Рівень стресу та стресостійкості



**Аналіз результатів дослідження.** Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність суттєвих змін у психоемоційному стані учнів в умовах воєнного стану.

За результатами методики Філліпса встановлено, що 37% учнів мають високий рівень шкільної тривожності, що є досить значним показником і свідчить про підвищене емоційне напруження, страхи, невпевненість у собі та труднощі в адаптації до освітнього процесу. Водночас майже половина опитаних (49%) демонструє середній рівень тривожності, що можна розглядати як відносно адаптивний стан, однак за умов тривалого стресу він може трансформуватися у деструктивні прояви.

Результати дослідження за методикою Спілбергера–Ханіна

підтверджують загальну тенденцію до підвищеної тривожності: високий рівень ситуативної тривожності мають 36% учнів, а особистісної – 37%. Це свідчить про те, що значна частина дітей перебуває у стані постійного внутрішнього напруження, що зумовлено впливом зовнішніх факторів (війна, інформаційний тиск, соціальна нестабільність).

Аналіз самооцінки показав, що лише 53% учнів мають адекватний рівень самооцінки, тоді як 25% – занижену. Це може вказувати на невпевненість у власних силах, підвищену вразливість та залежність від зовнішніх оцінок. Завищена самооцінка (22%) може бути проявом захисних механізмів психіки.

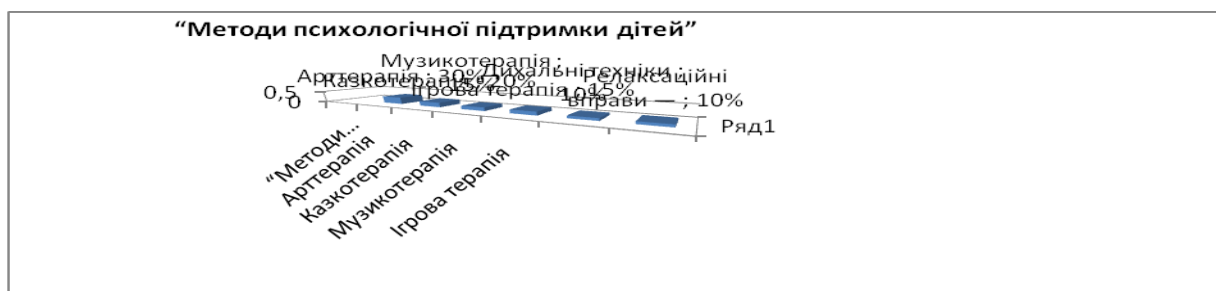
Результати методики «САН» демонструють, що у значної частини учнів знижені показники активності (31%) та самопочуття (25%), що свідчить про емоційне виснаження та втому. Аналіз рівня стресу показав, що 35% учнів перебувають у стані високого стресового навантаження, що може негативно впливати на їх навчальну діяльність, поведінку та загальний психічний стан. Лише 19% демонструють низький рівень стресу, що свідчить про обмеженість ресурсного стану в більшості учнів.

### **Висновки за результатами діагностики**

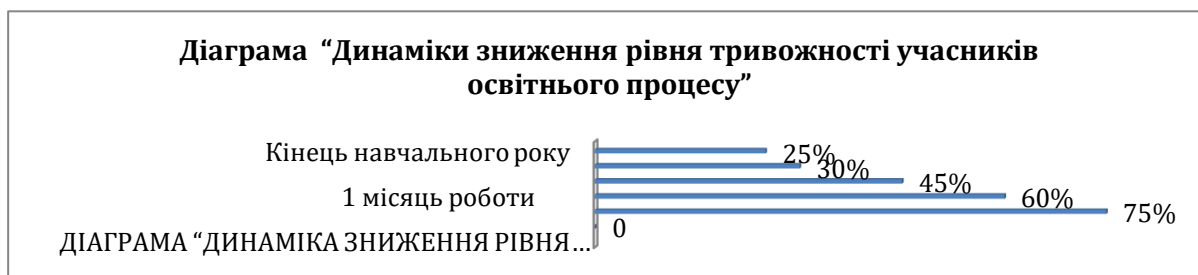
1. У більшості учнів спостерігається підвищений рівень тривожності (82%) та емоційного напруження, що є наслідком впливу воєнних подій.
2. Значна частина здобувачів освіти перебуває у стані середнього або високого стресу, що потребує системної психологічної підтримки.
3. Виявлено групу учнів із заниженою самооцінкою, які є більш уразливими до негативних психоемоційних впливів.
4. Показники самопочуття, активності та настрою свідчать про наявність емоційного виснаження у частини учнів.
5. Отримані результати підтверджують необхідність впровадження комплексної системи психологічного супроводу, що включає:
  - індивідуальне та групове консультування;
  - корекційно-розвивальну роботу;
  - психоедукаційні заходи;

➤ навчання технік саморегуляції та самопомоги.

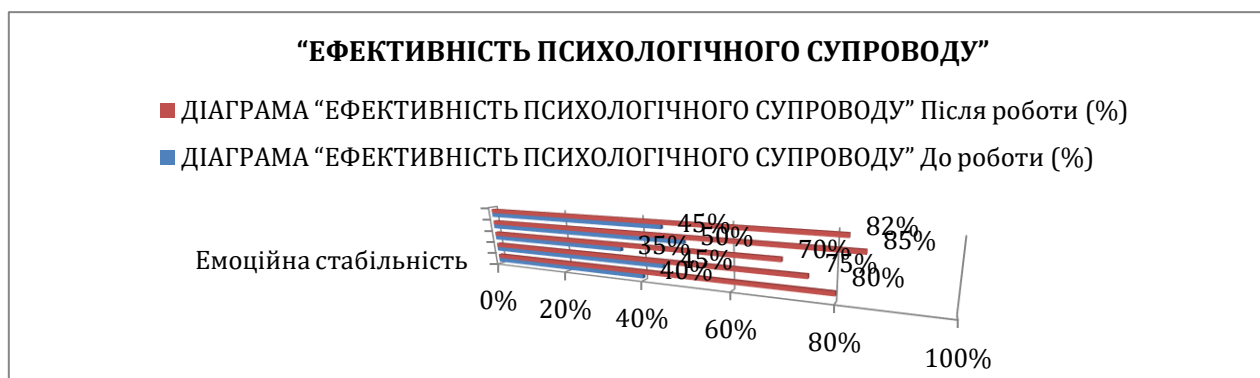
Таблиця 7



Таблиця 8



Таблиця 9



Отже, практична частина дослідження підтверджує необхідність системного психологічного супроводу в умовах воєнного стану та демонструє ефективність комплексного підходу до діагностики й підтримки психічного здоров'я учасників освітнього процесу.

### Література

1. Указ Президента України № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні».
2. WHO. Doing What Matters in Times of Stress. Geneva, 2021.
3. WHO. Self-Help Plus (SH+). 2022.
4. Психологічна служба в системі освіти України : методичні рекомендації. К., 2023.
5. GoGlobal. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни. 2022.
6. UNICEF. Mental health and psychosocial support in emergencies. 2023.
7. МОН України. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану. 2022.

8. Хоменко Л. П. Діяльність психолога в умовах війни. 2023.
9. Wonderzine Україна. Психологія під час війни. 2022–2023.
10. Присяжнюк Л. Діти повітряних тривог. *Дошкільне виховання*. 2022. № 10.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ НАСЛІДКІВ ПСИХОТРАВМІВНОГО ВПЛИВУ ВІЙНИ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**Тарнавська Олена Вікторівна,**  
*доктор філософії з психології (PhD),  
старший науковий співробітник  
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Повномасштабна російсько-українська війна зумовила безпрецедентний рівень психотравматизації дітей і підлітків. За результатами сучасних досліджень, середній рівень поширеності посттравматичного стресового розладу (ПТСР) серед підлітків, які пережили війну, становить близько 29,4% [8]. З урахуванням цього учні середньої ланки загальноосвітньої школи потребують особливої уваги, оскільки підлітковий вік є сенситивним періодом розвитку, що характеризується інтенсивними психологічними змінами, формуванням ідентичності, автономії та системи цінностей. В умовах війни ці процеси ускладнюються через хронічний стрес, порушення базового відчуття безпеки та нестабільність соціального середовища, що може призводити до дезадаптивних форм поведінки, емоційної лабільності та труднощів у міжособистісній взаємодії. Все це актуалізує потребу в науково обґрунтованих підходах до психологічної корекції та відновлення психічного здоров'я школярів.

Корекція негативних наслідків війни є складним міждисциплінарним завданням, що потребує системного підходу з урахуванням положень сучасної психології травми, вікової та педагогічної психології. Дослідження Herman та van der Kolk у галузі психотравматології свідчать про те, що пережиті травматичні події можуть мати довготривалий вплив на емоційний, когнітивний і соціальний розвиток підлітків [5; 10]. Зокрема, у підлітковому віці травматичний досвід може порушувати процеси саморегуляції,

ускладнювати формування адекватної самооцінки та спричиняти викривлення у сприйнятті себе і навколишнього світу.

Одним з ключових принципів психокорекції є індивідуалізація підходу, яка передбачає врахування унікального травматичного досвіду кожної дитини, її особистісних характеристик, рівня резильєнтності, типу темпераменту та поточного психоемоційного стану [6]. Індивідуалізований підхід узгоджується з концепцією травма-інформованої допомоги (trauma-informed care), що передбачає адаптацію інтервенцій відповідно до специфічних потреб дитини. За результатами досліджень Tedeschi & Calhoun, гнучкість і персоналізація психокорекційних методів сприяють ефективному зниженню рівня дистресу, запобіганню розвитку дезадаптивних поведінкових стратегій та стимулюють посттравматичне зростання [9].

Важливим компонентом психокорекції наслідків війни є забезпечення безпеки та стабільності як базових умов психологічного відновлення. Відповідно до теорії прив'язаності Bowlby, відчуття захищеності є критично необхідним для нормального розвитку дитини та формування довіри до навколишнього середовища [3]. Створення безпечного освітнього простору, підтримка з боку сім'ї та соціального оточення сприяють відновленню почуття передбачуваності та контролю, що своєю чергою знижує прояви тривожності, гіперактивації та симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Емпіричні дослідження Rupees підтверджують, що стабільне середовище є визначальним чинником у процесі емоційної регуляції та соціальної адаптації підлітків [8].

Не менш значущим є принцип раннього втручання, який передбачає своєчасну ідентифікацію симптомів психологічної травматизації та оперативне застосування психосоціальних інтервенцій. Згідно з рекомендаціями міжнародних організацій, зокрема World Health Organization та UNICEF, рання психологічна допомога дає змогу мінімізувати ризик розвитку хронічних психічних розладів, включаючи ПТСР, депресивні та тривожні розлади. Вчасне втручання сприяє формуванню адаптивних копінг-стратегій, збереженню

психічного здоров'я та запобігає соціальній дезадаптації [1].

Особливу роль у процесі корекції наслідків війни відіграє залучення сім'ї та громади як елементів екологічної системи розвитку дитини [4]. Соціальна підтримка розглядається як один із провідних факторів резильєнтності, що забезпечує емоційну стабілізацію та сприяє успішній інтеграції підлітка в соціум. Активна участь батьків, педагогів і громадських інституцій дає змогу створити цілісну підтримувальну мережу, яка посилює ефективність психологічних інтервенцій і сприяє відновленню соціальних зв'язків. Дослідження Betancourt та Khan підтверджують, що саме колективна підтримка є критично важливою для довготривалого психологічного благополуччя дітей, які пережили воєнні конфлікти [2].

Отже, ефективна система психологічної допомоги учням середньої ланки загальноосвітньої школи, які зазнали впливу війни, має базуватися на принципах індивідуалізації, забезпечення безпечного середовища, раннього втручання й активного залучення сім'ї та громади. Інтеграція цих підходів у практику освітніх і соціальних інституцій сприяє не лише подоланню негативних наслідків травматичного досвіду, але й формуванню стійкості, адаптивності та позитивних життєвих перспектив у підлітків.

### Література

1. Діагностика адаптаційних ресурсів здобувачів загальної середньої освіти та їхніх батьків для подолання наслідків війни : практичний посібник / Н. В. Пророк, О. В. Гнатюк, С. Т. Бойко, О. І. Купрєєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, О. В. Тарнавська, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстєре ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 327 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746954>
2. Betancourt T. S., Khan K. T. The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *International Review of Psychiatry*. 2008. Vol. 20, № 3. P. 317–328.
3. Bowlby J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York : Basic Books, 1988. 190 p.
4. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.
5. Herman J. L. Trauma and Recovery. The aftermath of violence – from domestic abuse to political terror. New York : Basic Books, 1992. 276 p.
6. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York : Guilford Press, 2014. 370 p.
7. Prevalence of war-related PTSD in adolescents: systematic review and meta-analysis. 2024.

8. Pynoos R. S., Steinberg A. M., Goenjian A. Traumatic Stress in Childhood and Adolescence: Recent Developments and Current Controversies. *Annual Review of Psychology*. 1999. Vol. 50. P. 75–100.
9. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 1. P. 1–18.
10. Van der Kolk B. A. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York : Viking, 2014. 464 p.

## **ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

**Терещенко Людмила Анатоліївна,**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,  
доцент кафедри психології і педагогіки  
Національного університету фізичного виховання і спорту України*

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі соціальні, економічні та психологічні трансформації, що безпосередньо вплинули на функціонування освітньої системи. Сучасна українська школа опинилася в умовах тривалої невизначеності, небезпеки та постійних змін освітнього середовища. Поряд із воєнними викликами відбувається інтенсивна цифрова трансформація освіти, яка суттєво змінює зміст, форми та організацію педагогічної діяльності.

Освітній процес реалізується в умовах повітряних тривог, переміщення учнів і педагогів, дистанційного та змішаного навчання, інформаційного перевантаження й емоційної напруженості. У таких умовах педагог стає не лише носієм освітніх функцій, а й ключовою фігурою психологічної стабілізації освітнього простору.

Поєднання воєнного стресу та цифровізації формує принципово новий контекст професійної діяльності, що потребує постійної адаптації до нестабільних умов. Саме тому проблема професійної дезадаптації педагогів набуває особливої актуальності.

*Професійна адаптація педагога традиційно розглядається як процес узгодження індивідуальних психологічних можливостей особистості з*

вимогами професійного середовища. В умовах війни цей процес ускладнюється впливом хронічного стресу, травматичних переживань та підвищеної відповідальності за емоційний стан учнів.

Цифровізація освіти виступає додатковим фактором трансформації професійної ролі педагога. Перехід до онлайн-взаємодії змінює характер комунікації, структуру робочого часу, способи контролю навчальної діяльності та рівень професійної залученості. Постійна онлайн-присутність, необхідність швидкого освоєння цифрових інструментів і зростання інформаційного навантаження створюють умови для розвитку цифрового стресу.

За таких обставин емоційне вигорання доцільно розглядати не лише як наслідок перевтоми, а і як психологічний індикатор порушення процесів професійної адаптації. Воно відображає виснаження адаптаційних ресурсів особистості та втрату балансу між вимогами професійного середовища й можливостями їх подолання.

У воєнному освітньому середовищі педагог змушений одночасно виконувати освітні, виховні, організаційні та психотерапевтичні функції. Така багатофункціональність підвищує ризик хронічного емоційного напруження.

*Емоційне вигорання проявляється через:*

- емоційне виснаження;
- зниження емпатійності;
- деперсоналізацію взаємодії;
- втрату професійної мотивації;
- зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності.

У контексті війни зазначені прояви потрібно трактувати як форму професійної дезадаптації, що виникає внаслідок тривалого дисбалансу між зовнішніми стресогенними впливами та внутрішніми психологічними ресурсами педагога.

Війна посилює переживання екзистенційної загрози, тоді як цифровізація підвищує інтенсивність професійної діяльності. Їх взаємодія створює ефект накопичувального стресу, який прискорює формування вигорання.

Цифрове освітнє середовище забезпечує безперервність навчання, однак одночасно змінює психологічну структуру педагогічної праці. Педагог стикається з необхідністю постійного оновлення цифрових компетентностей, підтримання онлайн-комунікації з учнями та батьками, швидкого реагування на інформаційні запити.

*Цифрове навантаження супроводжується:*

- когнітивним перевантаженням;
- інформаційною перенасиченістю;
- зменшенням психологічних меж між роботою і приватним життям;
- відчуттям постійної професійної залученості.

За відсутності достатніх ресурсів саморегуляції ці чинники сприяють розвитку професійної дезадаптації та посилюють прояви емоційного вигорання.

*Подолання професійної дезадаптації пов'язане з активізацією адаптаційних ресурсів особистості педагога. До ключових ресурсів належать:*

- психологічна резильєнтність;
- сформовані навички емоційної саморегуляції;
- усвідомлені стратегії подолання стресу;
- підтримка професійних спільнот;
- позитивний соціально-психологічний клімат закладу освіти;
- достатній рівень цифрової компетентності;
- доступ до психологічного супроводу.

Ресурсний підхід дає змогу розглядати педагога не лише як об'єкт впливу кризових факторів, а і як активного суб'єкта адаптації, здатного підтримувати стійкість освітнього процесу.

**Наукова новизна** полягає у розгляді емоційного вигорання педагогів не як ізольованого психоемоційного стану, а як прояву професійної дезадаптації, зумовленої одночасним впливом воєнного стресу та цифрової трансформації освіти. Такий підхід дає змогу інтегрувати індивідуально-психологічні та

соціально-професійні чинники у єдину концептуальну модель функціонування педагога в кризовому освітньому середовищі.

З метою узагальнення взаємозв'язків між чинниками професійного функціонування педагога в кризовому освітньому середовищі пропонується *концептуальна модель професійної дезадаптації, у межах якої емоційне вигорання розглядається як інтегративний індикатор порушення адаптаційної рівноваги.*

Модель передбачає взаємодію трьох взаємопов'язаних рівнів:

*1. Макроконтекстуальний рівень (зовнішні стресогенні чинники):*

- воєнні дії та загроза безпеці;
- соціальна нестабільність;
- вимушені зміни освітнього середовища;
- цифрова трансформація освіти та дистанційне навчання.

*2. Професійно-діяльнісний рівень (особливості педагогічної діяльності):*

- зростання професійного навантаження;
- розширення професійних ролей педагога;
- емоційна залученість у підтримку учнів;
- цифрове перевантаження та постійна онлайн-взаємодія.

*3. Індивідуально-психологічний рівень (адаптаційні механізми особистості):*

- психологічна резильєнтність;
- емоційна саморегуляція;
- копінг-стратегії;
- рівень професійної ідентичності;
- наявність соціальної та організаційної підтримки.

Порушення балансу між вимогами макроконтекстуального та професійно-діялісного рівнів і ресурсами індивідуально-психологічного рівня спричиняє розвиток професійної дезадаптації, одним із ключових проявів якої виступає емоційне вигорання.

Запропонована модель дає змогу розглядати емоційне вигорання не як ізольований психоемоційний стан, а як системний результат взаємодії соціальних, професійних та особистісних факторів у воєнному та цифровому освітньому середовищі.

Ефективна *профілактика емоційного вигорання* передбачає створення системної моделі психологічного супроводу педагогів, яка включає:

- психоосвітні програми;
- тренінги стресостійкості;
- розвиток адаптаційних стратегій;
- супервізійні форми професійної підтримки;
- формування культури психологічного благополуччя в закладах освіти.

Запровадження таких заходів сприяє відновленню адаптаційного балансу та підвищенню професійної ефективності педагогів.

**Висновки.** Емоційне вигорання педагогів у сучасних умовах війни та цифровізації освіти виступає проявом професійної дезадаптації, що формується під впливом тривалого стресу, трансформації професійних ролей та зростання психологічного навантаження. Збереження психологічного здоров'я педагогів є важливою умовою стійкості української школи та ефективного функціонування освітнього простору в кризових умовах.

## **АДАПТАЦІЙНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ: СИСТЕМНИЙ І ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХОДИ**

**Царенко Людмила Григорівна,**  
*старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Важливою умовою подолання наслідків війни, як спроби опанування і встановлення контролю над важкою ситуацією, є створення системи ефективного використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів, зокрема

адаптаційних.

Питання дослідження психологічних ресурсів і використання їх у практичній психології досить широко представлено в роботах закордонних авторів. В Україні, починаючи з 2014 року, ця тема з кожним роком все частіше стає предметом зацікавлення психологів – як науковців, так і практиків. Проте майже немає вітчизняної методологічної літератури з питань вивчення психологічних ресурсів та застосування їх у корекційних програмах у сучасній ситуації викликів, спричинених війною, стрімких змін в інформаційному просторі, перспектив інтегрування в європейську спільноту.

*Метою* статті є визначення підходів до вивчення адаптаційних ресурсів для застосування їх у корекційних програмах, спрямованих на подолання наслідків війни.

Поняття «психологічні ресурси», «особистісні ресурси», «внутрішні ресурси» можна розглядати як синонімічні. Близькими до зазначених є такі дефініції, як «копінг-стратегії», «життєтворчий і особистісний потенціал», «психологічні резерви», «адаптаційні можливості» тощо.

У широкому сенсі ресурси (*resource* (фр.) – допоміжний засіб) – це все те, що може залучити людина для ефективного існування та підтримки якості життя. *Адаптаційні ресурси* – все, що необхідно людині для задоволення основних потреб: виживання, потреби в безпеці, відновленні, фізичному й емоційному комфорті, якісній взаємодії із соціумом, самореалізації, розвитку тощо. Адаптаційні ресурси (як і всі зазначені вище внутрішні ресурси) – це «феномени, інтегровані у фундаментальні основи особистісного розвитку, що охоплюють багатогранну та метарівневу систему психологічних засобів життєвого функціонування людини» [2].

Як зазначає Н. Г. Корабльова [3], у сучасній психології виникла потреба застосування якісно нового виміру для аналізу саморозвитку соціально-психологічного дослідження, визначення об'єктів і проблем, найбільш перспективних для соціально-психологічної науки. Від цього залежить обґрунтування поняття стратегічної практичності психологічного знання,

вірогідність зроблених висновків, ґрунтованих на використанні сучасних засобів теоретико-методологічного аналізу, верифікації пропонованих теоретичних положень у низці емпіричних досліджень, підтверджених реальною практикою.

У статті ми розглянемо питання дослідження – на основі системного та дискурсивного підходів – моделей адаптаційних ресурсів особистості, як основи корекційних програм

Індивідуальне розуміння, що таке благополуччя, здоров'я, які шляхи його досягнення та які ресурси потрібні для цього, базується на культурних зразках. Сформовані впродовж століть способи інтерпретації, тлумачення того чи іншого феномену так чи інакше визначають уявлення наших сучасників про цей феномен.

Психологічні ресурси доцільно розглядати як набір культурно заданих *інтерпретаційних схем* (моделей) або репертуар інтерпретацій, під яким розуміють «...добре розпізнавані групи термінів, описувань і відображень мови, часто сконцентрованих у метафорах чи яскравих образах» [5], або моделей.

Терміни «моделі», «схеми» не в загальному, а філософському розумінні означають опис, виклад чогось у загальних рисах. Ще І. Кант зазначав, що схеми лежать між поняттями й емпіричними явищами та є феноменами або чуттєвим поняттям предмета.

*Модель дослідження* – це спрощений аналог реального об'єкта, процесу або явища, створеного для вивчення його суттєвих характеристик, структури або поведінки. Процес створення моделі називається моделюванням. Залежно від мети, модель може описувати структуру (статичну) або процес функціонування (динамічну) системи.

Ключові характеристики інтерпретаційних схем (моделей):

- *Спрощення.* Модель відображає лише найважливіші для мети дослідження властивості, ігноруючи другорядні. У нашому випадку це вивчення різних типів.

- *Сутність.* Принцип, за якого знання, отримані через вивчення моделі, переносяться на реальний об'єкт (у нашому випадку на процес корегування).

- *Форми.* Моделі психологічних ресурсів доцільно подавати у вигляді *схем*. Бувають матеріальні (макети) або ідеальні / інформаційні (формули, схеми, графіки).

- *Функціональність.* Моделі використовуються для *аналізу* (адаптаційних ресурсів, характерних для вітчизняного соціокультурного простору, як основи корекційних програм, спрямованих на подолання наслідків війни) та *прогнозування* (ефективності застосування того чи іншого типу ресурсів у процесі корегування).

Починаючи із середини ХХ ст., у наукових дослідженнях набув поширення *системний підхід*, який полягає у цілеспрямованому й послідовному виокремленні систем та здійсненні їхнього аналізу. Система, як модель досліджуваного об'єкта, передбачає виділення основних компонентів, між якими зафіксовані певні відношення; сукупність відношень характеризує структуру системи.

Системна модель дослідження особистості – це методологічний підхід у психології, який розглядає людину як цілісну, багаторівневу та динамічну систему. Вона враховує взаємозв'язок біологічних, психологічних та соціальних факторів, а також вплив середовища. Основою цього підходу є вивчення особистості у кількох взаємопов'язаних вимірах: *внутрішній* (психологічний): дослідження темпераменту, характеру, здібностей, мотивації та емоційно-вольової сфери; *когнітивний*: аналіз особливостей мислення, пам'яті, сприйняття та переконань людини; *поведінковий*: вивчення реакцій на стимули, звичок, стилю спілкування та дій у різних ситуаціях; *соціальний* (зовнішній): оцінка ролей у суспільстві, взаємодії з оточенням, сім'єю та робочим колективом.

У західній культурі взаємодіють численні філософські, психотерапевтичні й соціокультурні моделі. Кожний психотерапевтичний

підхід (чи школа) має свою ресурсну модель та техніку її використання з метою впливу на стан, трансформації особистості тощо. Наприклад, у когнітивно-поведінковій терапії це ресурси з ціннісно-сислової, когнітивної, емоційної, поведінкової, тілесної (відчуття) сфер.

Б. Трейсі, канадсько-американський психолог, дослідник питань саморозвитку головною причиною негараздів, спричинених стресом, вважає психологічну, душевну перевтому, яка починається, коли вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час домінують над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), і в людини порушується стан емоційної рівноваги.

Він виділяє сім основних складників подолання цього стану (або сім типів адаптаційних ресурсів):

- мир у душі, що досягається завдяки гармонії з власними вищими цінностями та внутрішніми переконаннями;
- здоров'я та енергія;
- ставлення з любов'ю до тих, хто поруч, до тих, хто вас любить і піклується про вас;
- фінансова свобода, оскільки багато неприємностей пов'язані із занепокоєнням щодо матеріальних благ;
- високі цілі й ідеали, що є сенсом життя;
- самопізнання та самосвідомість, визначальні для відчуття внутрішнього щастя і зовнішніх досягнень;
- відчуття самореалізації або того, що людина стає тим, ким хоче стати [1].

Найбільш відома в Україні системна модель вивчення адаптаційних ресурсів базується на дослідженнях ізраїльського ученого, психолога і травматерапевта, Мулі Лаада. У його роботах ідеться про те, що подолання кризових ситуацій відбувається згідно з унікальною для кожної людини стратегією опірності в умовах кризи, яка визначається індивідуальним поєднанням шести елементів (В – віра й переконання; А – емоції; S –

соціальність; І – уява, творчість; С – когнітивні стратегії; Ph – фізична активність) і характеризує унікальну для кожної людини стратегію опірності в умовах кризи.

Завдяки поєднанню важливих для виживання та відновлення після сильного стресу ресурсів із шести категорій (ціннісно-смыслових, емоційних, комунікативних, творчих, когнітивних та діяльнісних) – знову ж таки унікальному для кожної людини – утворюються *інтегративні адаптаційні ресурси* – якості, стани важливі для успішної адаптації: стресостійкість, усвідомлення цінності психічного і фізичного здоров'я, емпатійність, здатність до саморозкриття, усвідомлення цінності інших, готовність прийти на допомогу; здатність до відновлення після стресових подій (резильєнтність) та посттравматичного зростання тощо.

У корекційних програмах, спрямованих на подолання наслідків війни, має враховуватися як найкращий досвід зарубіжних країн, так і українська специфіка – вітчизняні традиції переживання випробувань. Дослідити цей досвід і змодельовати на його основі шляхи виходу з кризи, спричиненої війною, можна на основі дискурсивного аналізу.

У другій половині ХХ століття поряд із системним розвивається дискурсивний підхід у дослідженнях. У цей час класична раціональність поступила місцем некласичній та постнекласичній, з'явилася ідея про те, що вивчення мови є ключем до пізнання людини і світу.

Представники класичної раціональності сприймали людину як автономного індивідуума з набором вроджених характеристик. Некласична раціональність відзначається появою системного підходу, а постнекласична – дискурсивним поворотом у культурі.

У межах постнекласичної парадигми вивчення різних феноменів людського буття розширилося від уявлень окремого індивіда до врахування соціальних, культурних та етнічних контекстів. Це відкрило нові горизонти для досліджень, сфокусованих на соціальних, дискурсивних та культурних формах.

*Дискурс* [5] – поняття, що відбиває основні принципи організації

інформації в рамках певної мовно-мовленнєвої структури, наприклад тексту або повідомлення. Це складна, ієрархічна система, що включає, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, думки, ціннісно-сміслові компоненти, настановлення, цілі тощо), необхідні для розуміння й породження тексту. Дискурс – це «текст, занурений у життя», тобто це мовлення в умовах реальної комунікативної практики в нерозривному зв'язку із ситуацією спілкування й соціокультурним контекстом.

Опираючись на визначення дискурсу [там же] як поняття, що відображає основні принципи організації інформації в рамках певної мовно-мовленнєвої структури, тексту чи повідомлення, певні правила подачі та сприйняття інформації, *дискурс* можна розглядати як набір традиційних для вітчизняної культури моделей (інтерпретаційних схем, еталонних уявлень, концепцій), зафіксованих у різноманітних мовленнєвих формах, що одночасно співіснують у сучасному інформаційному просторі, і складаються з уламків традиційних та запозичених уявлень про той чи інший феномен (у нашому випадку про ресурси), які зазнають постійної трансформації.

Дискурси здоров'я, благополуччя, шляхів адаптації, адаптаційних ресурсів тощо, як різновиди культурно заданих зразків, існують у соціумі у формі різних текстів (усних і писемних), що структурують пов'язаний із виживанням досвід людини і містять характеристики (у формі описів, наративів, приписів, номінацій, роздумів, узагальнень) різних фізичних і психічних станів людини; осмислення їх впливу на життя та дієздатність індивіда і певної спільноти; репертуари способів подолання негараздів та важких ситуацій; різні ставлення та способи оцінювання світу, певної ситуації, себе (свого стану) й стану інших тощо.

Нинішній український соціокультурний контекст створення корекційних програм із застосуванням різних типів адаптаційних ресурсів можна розглядати у двох площинах (синхронічній та діахронічній). *Синхронічний підхід* полягає у вивченні феноменів (у нашому випадку адаптаційних ресурсів та станів, за яких необхідна психологічна допомога), що одночасно співіснують у сучасному

інформаційному просторі та зазнають постійної трансформації.

*Діахронічний підхід* спрямований на дослідження систем вітчизняних уявлень про адаптаційні ресурси, психологічне благополуччя та негаразди, характерних для певних епох, що змінювали одна одну в часовій перспективі.

На основі аналізу експериментальних даних та вивчення літератури з теми здоров'я ми виокремили дев'ять соціокультурних моделей здоров'я та шляхів його досягнення визначальних для українського соціуму: 1) архаїчна (здоров'я як прихильність духів); 2) патріархальна (здоров'я як наслідок чистоти роду); 3) адаптаційна до соціуму (здоров'я як пристосованість до соціуму); 4) адаптаційна до природи (здоров'я як спосіб життя відповідно до законів природи); 5) християнська (здоров'я як близькість до Бога); 6) медична (здоров'я як відсутність хвороби); 7) системна (здоров'я як благополуччя) та 8) антропоцентрична (здоров'я як особистісна зрілість) [4].

Моделі було виділено відповідно до традиційних вітчизняних уявлень про здоров'я і благополуччя, що склалися у системах дохристиянської (міфологічної), християнської, атеїстичної та сучасної епохи. Вісім із зазначених моделей, окрім медичної, можна розглядати як моделі адаптаційних ресурсів.

### Література

1. Гордієвський Д. Є., Драч Н. В. Ефективне використання ресурсу практичного психолога як запобіжний захід емоційному вигоранню. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених* : збірник матеріалів конференції. Київ : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 344 с.
2. Даценко О. А. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. URL: [https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4\\_2020/5.pdf](https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/5.pdf)
3. Корабльова Н. С. Дискурсивна психологія як відповідь на психологію когнітивну. *Наука і освіта*. 2011 URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9\\_2011/29.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/29.pdf)
4. Царенко Л. Г. Українські традиційні моделі здоров'я. *Psychological Journal*. Т 1. № 2 (2015) URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/download/245/170>
5. Jørgensen M., Phillips, L. J. *Discourse analysis as theory and method*. SAGE Publications Ltd, 2002. URL: <https://doi.org/10.4135/9781849208871>

# ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА У ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ, МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС

**Чекстере Оксана Юрїївна,**

*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Повномасштабне збройне вторгнення РФ на територію України, що розпочалося 24 лютого 2022 року, породило безпрецедентну за масштабом гуманітарну та психологічну кризу. Мільйони українців стали свідками або безпосередніми учасниками подій, що відповідають критеріям психотравмівних за будь-якою класифікацією психічних розладів. Особливої гостроти ця проблема набуває стосовно дітей молодшого шкільного віку (6–10 років), адже саме цей вік характеризується інтенсивним формуванням особистості, провідними новоутвореннями у когнітивній та емоційно-вольовій сферах, підвищеною сенситивністю до стресових факторів та залежністю від стабільності дорослого оточення [2].

За даними останніх звітів ООН, ситуація з безпекою дітей в Україні залишається критичною та має тенденцію до погіршення. Лише у березні 2026 року було поранено 80 дітей, а також загинули дев'ятеро. У першому кварталі 2026 року загальна кількість постраждалих дітей зросла на 49% порівняно з аналогічним періодом попереднього року, що свідчить про ескалацію загроз для дитячого населення.

Загалом за період від лютого 2022 року щонайменше 3452 дитини загинули або були поранені. Водночас підкреслюється, що ці дані охоплюють лише підтвержені випадки, тоді як реальні масштаби втрат можуть бути значно більшими. Втрата або травмування дитини має не лише індивідуальні, але й глибокі соціально-психологічні наслідки, оскільки кожен такий випадок порушує функціонування сімейної системи та локальних спільнот.

Окрім безпосередньої загрози життю, війна спричинила масове внутрішнє переміщення дітей. За результатами досліджень ЮНІСЕФ, кожен третій

підліток віком 15–19 років змушений був змінювати місце проживання щонайменше двічі. Основною причиною таких переміщень є пошук безпечнішого середовища, однак значну роль відіграють також обмежений доступ до освіти та соціальних послуг. Часті зміни місця проживання дестабілюють соціальні зв'язки дитини, ускладнюють процес соціалізації та підсилюють відчуття невизначеності [28].

Практика психологічної служби системи освіти свідчить про стрімке зростання кількості дітей з ознаками посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожних розладів, регресивних поведінкових реакцій, порушень навчальної діяльності [5]. У цьому контексті систематизація теоретичних підходів до корекції психотравматичних наслідків та визначення науково обґрунтованих шляхів корекційної роботи набувають виняткового практичного значення.

Варто зауважити, що Україна не є першою країною, де психологи й педагоги стикаються з проблемою масової психотравматизації дітей в умовах збройного конфлікту. Цінний практичний досвід накопичено в Ізраїлі, де система психологічної допомоги дітям, що зазнали впливу терористичних актів та збройного протистояння, розроблялася протягом десятиліть [23; 24; 30]. Саме ізраїльський досвід є найрелевантнішим для України з огляду на тривалість конфлікту, масовість залучення цивільного населення та необхідність підтримувати систему освіти в умовах постійної загрози.

Метою статті є теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та визначення основних науково обґрунтованих шляхів корекції наслідків психотравматичного впливу війни РФ проти України у здобувачів освіти молодшого шкільного віку.

Для досягнення мети застосовувались такі методи: теоретичний аналіз, синтез та систематизація наукових джерел; порівняльний аналіз закордонного та вітчизняного досвіду; метод узагальнення та концептуалізації.

Наукове дослідження психологічної травми має понад столітню історію. Перші систематичні спроби пояснити механізми травматичного ураження

психіки пов'язані з іменами Жана-Мартена Шарко та П'єра Жане. Зокрема, П. Жане у своїй праці «L'Automatisme psychologique» описав феномен психологічної дисоціації – розщеплення досвіду на свідомому та несвідомому рівнях – як ключовий механізм психотравматизації. Вчений розглядав травму як «фіксовану ідею», що захоплює енергетичні ресурси психіки й перешкоджає адаптивному переробленню досвіду [22]. Ці ідеї вплинули на всю наступну традицію дослідження травми.

Зигмунд Фройд звернувся до проблеми травми в кількох своїх роботах. У роботі «По той бік принципу задоволення» він описав феномен «нав'язливого повторення» (*repetition compulsion*) – мимовільного відтворення травматичного досвіду у снах, поведінці та стосунках – як спробу психіки ретроактивно опанувати травму. З. Фройд визначав травму як «прорив захисного бар'єра», що перевантажує адаптаційні можливості психіки та руйнує відчуття психологічної безпеки [19]. Хоча психоаналітична традиція неодноразово переосмислювалась, поняття нав'язливого повторення та руйнування захисних механізмів лишаються актуальними й у сучасних концепціях травми.

Поворотним у розвитку розуміння дитячої психотравми стали праці Джудіт Герман. У фундаментальній монографії «Trauma and Recovery» вона запровадила концепцію «комплексного ПТСР», виокремивши особливий тип травматизації, що виникає за тривалого, хронічного впливу психотравмівних обставин. Д. Герман обґрунтувала, що комплексна травма порушує здатність до регуляції афектів, спотворює ідентичність та руйнує базову довіру до світу – те, що особливо значуще для дітей у сенситивні періоди розвитку. Особливу увагу Д. Герман приділяє взаємозв'язку між індивідуальною травмою та соціальними умовами, наголошуючи, що наслідки насильства часто посилюються замовчуванням і відсутністю суспільного визнання травматичного досвіду [20]. Теорія Д. Герман заклала підґрунтя для розуміння наслідків тривалого воєнного конфлікту саме як чинника комплексної травматизації.

Ленора Терп у своїй класичній праці «Childhood Traumas: An Outline and Overview» запропонувала диференціацію між травмою Типу I (одноразова

гостра травма) та травмою Типу II (повторювана, хронічна травма). Дослідниця встановила, що діти з травмою Типу II, до якої належить і досвід воєнного конфлікту, виявляють масивне заперечення та оніміння, дисоціативні стани, деперсоналізацію, а також схильність до саморуйнівної поведінки [26]. Ці спостереження надзвичайно важливі для розуміння симптоматики дітей, що переживають постійні воєнні загрози.

Бессел Ван дер Колк у монографії «The Body Keeps the Score» принципово переосмислив природу травматичного досвіду, показавши, що травма «зберігається» не лише у свідомих спогадах, а передусім у тілі: у вигляді хронічної активації симпатичної нервової системи, м'язової напруги, соматичних симптомів та порушень сенсорної інтеграції. Ван дер Колк довів, що вербальні психотерапевтичні підходи самі по собі часто недостатні для опрацювання травми у дітей, і обстоював необхідність тілесно-орієнтованих, ігрових та арттерапевтичних методів [29]. Ця концепція радикально вплинула на підходи до корекції ПТСР у дітей молодшого шкільного віку.

Роберт Пайнос та Спенсер Ет у своїх піонерських дослідженнях ПТСР у дітей, що стали свідками насильства та збройних конфліктів, виявили, що діти виявляють широкий спектр симптомів: нав'язливі думки та образи, тривогу розлучення, порушення сну, регресивну поведінку, соматичні скарги, труднощі концентрації уваги та значне зниження академічної успішності [25]. Ці дані заклали підґрунтя для прикладних досліджень у галузі психологічної допомоги дітям у постконфліктних ситуаціях.

Норвезький дослідник Арне Дірегров [16; 17] систематизував знання про горе та травму в дітей. У своїх роботах він обґрунтував, що діти переживають горе та травму інакше, ніж дорослі: більш фрагментарно, з частими «вікнами нормальності», у яких дитина поводить себе так, ніби нічого не сталося. А. Дірегров наголошував на необхідності активного залучення педагогів як ключових агентів психологічного відновлення, оскільки школа є для дітей простором стабільності та передбачуваності [17]. Ця ідея набула особливої ваги в умовах українського воєнного контексту, де школа дедалі частіше виконує

функцію психологічного прихистку.

Британський психолог Вільям Юл у своїх дослідженнях розробив та валідизував діагностичний інструментарій для виявлення ПТСР у дітей та підлітків, зокрема відому «Шкалу впливу події – дитячий варіант» (CRIES). В. Юл підкреслював значення ранньої ідентифікації симптомів та групових форм психологічної допомоги як найбільш ефективних для масштабного охоплення дітей, що постраждали від катастрофічних подій [31]. Ця методологія є базовою для більшості програм психологічної допомоги дітям у постконфліктних суспільствах.

Сучасна теорія прив'язаності [12; 13] є фундаментальним підґрунтям для розуміння того, чому молодші школярі особливо вразливі до психотравмівних впливів. Д. Боулбі встановив, що надійна прив'язаність до значущого дорослого є «безпечною базою», що дає змогу дитині досліджувати світ та справлятися зі стресом. Воєнний конфлікт руйнує або дестабілізує ці відносини прив'язаності, залишаючи дитину без базових регуляторних ресурсів. Тож відновлення безпечних відносин прив'язаності є першочерговим завданням будь-якої корекційної роботи з молодшими школярами в умовах війни [13].

Серед закордонних практик психологічної допомоги дітям, що зазнали впливу збройних конфліктів, найбільш релевантним для України є ізраїльський досвід. Ізраїльські психологи та педагоги формували свою систему допомоги в умовах постійної зовнішньої загрози протягом десятиліть, що дало змогу розробити систематичні, науково обґрунтовані підходи, перевірені у реальних умовах воєнного часу.

Моулі Лахад розробив модель «BASIC Ph», яка стала одним із найбільш впливових концептуальних інструментів у галузі допомоги постраждалим від травми дітям. Абревіатура відображає шість модальностей подолання стресу: Beliefs (переконання та духовність), Affects (емоції), Social (соціальні зв'язки), Imagination (уява та творчість), Cognition (пізнання та мислення), Physiology (тіло та фізичні відчуття). М. Лахад показав, що кожна людина (особливо дитина), має індивідуальний профіль ресурсів у цих шести вимірах, і ефективна

корекція повинна спиратися саме на сильні сторони особистості, а не лише на усунення симптомів [23]. Цей підхід принципово відрізняється від дефіцитарної парадигми та орієнтований на резильєнтність. Модель BASIC Ph широко застосовується в ізраїльських школах та активно впроваджується в Україні після 2022 року.

Рут Пат-Горенчик та Даніель Бром у своєму дослідженні психологічного функціонування дітей та підлітків в умовах терористичної загрози в Ізраїлі виявили важливий феномен – «посттравматичне зростання» (post-traumatic growth): попри значну поширеність симптомів ПТСР, частина дітей виявляла адаптаційний потенціал і навіть певне особистісне зростання як реакцію на травматичний досвід [24]. Це відкриття суттєво вплинуло на методологію допомоги, змістивши акцент з «лікування хвороби» на «культивування здоров'я».

Леа Вольмер, Надав Лаор та Їлмаз Язган розробили та апробували «Програму шкільної реактивації» (School Reactivation Program, SRP) – структурований психоедукаційний курс для вчителів, спрямований на відновлення нормального функціонування школи після катастрофічних подій. Ключовою ідеєю програми є те, що саме навчальне середовище за правильної організації стає потужним терапевтичним чинником. Учителів навчали технік психоедукації, розпізнавання симптомів стресу та базових стабілізаційних інтервенцій [30]. Результати рандомізованого контрольованого дослідження підтвердили ефективність програми: у дітей зі шкіл, де впроваджувалась SRP, симптоми ПТСР, тривоги та поведінкових порушень були значно менш вираженими порівняно з контрольними групами.

Орін Браун-Левенсон дослідила фактори резильєнтності у дітей, що мешкали в районах постійних ракетних обстрілів на півдні Ізраїлю. Авторка виявила, що ключовими предикторами психологічної стійкості є: відчуття особистого контролю над ситуацією, якість соціальної підтримки з боку ровесників та дорослих, а також активна позиція батьків щодо обговорення загроз та формування плану дій у разі небезпеки [14]. Ці висновки принципово

важливі: вони показують, що резильєнтність є не природженою властивістю, а продуктом конкретних стосунків та навчального досвіду.

Видатний американський психолог Стів Хобфолл із колегами у впливовій статті «Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence» сформулював п'ять ключових принципів психологічного втручання під час масових травматичних подій, що спираються на метааналіз великого корпусу досліджень: 1) формування відчуття безпеки; 2) забезпечення заспокоєння та саморегуляції; 3) відчуття власної компетентності й ефективності; 4) відновлення соціальних зв'язків; 5) відновлення надії та позитивних очікувань щодо майбутнього [21]. Ця концептуальна рамка набула статусу стандарту у розробленні програм допомоги постраждалим від воєнних конфліктів і дотепер застосовується в Україні.

Відтворюючи ізраїльський досвід, дослідниця Лайла Ф. Фархунд з колегами проаналізували переваги шкільних програм психологічної підтримки у зонах конфліктів порівняно з клінічними підходами. Науковці запропонували трирівневу модель втручань, спрямовану на розвиток соціально-емоційного навчання, стійкості та профілактику психічних розладів. Модель охоплює взаємодію школи, сім'ї, громади, медіа та політиків для створення підтримувального освітнього середовища. Автори доводять, що масштаб проблеми під час воєнних конфліктів виключає можливість обслуговування всіх постраждалих дітей у клінічному форматі та робить школу єдиним реалістичним майданчиком для масового охоплення. Водночас навчальне середовище має значні природні переваги: нормативний соціальний контекст, структуровану щоденну активність, доступ до ровесників та довірені відносини з вчителями [18].

Дж. Коен у своїх дослідженнях і практиці активно розробляла та валідизувала Травмофокусовану когнітивно-поведінкову терапію (ТФ-КПТ) як метод лікування ПТСР у дітей. ТФ-КПТ отримала статус «добре підтверджених доказами» (well-established) за критеріями Американської психологічної асоціації та рекомендована ВООЗ і ЮНІСЕФ як первинна інтервенція за

наявності дитячої психотравми [15]. Програма включає 8–25 сесій і передбачає паралельну роботу з дитиною та її батьками або опікунами.

Досвід Косово, Афганістану та Сирії у сфері допомоги дітям у зонах конфліктів систематизований у роботах ЮНІСЕФ та УВКБ ООН. Аналіз цих програм виявив спільні успішні компоненти: структуровані навчальні простори як «острови стабільності», психоедукаційні втручання у форматі навчальних програм, залучення місцевих вчителів як первинних агентів психосоціальної підтримки [27]. Ці висновки узгоджуються з рекомендаціями, що розробляються українськими психологами у відповідь на виклики, породжені повномасштабним вторгненням.

Вітчизняна психологічна наука, незважаючи на виняткові обставини, реагує на запит практики, активно розробляючи методологію допомоги постраждалим дітям. Розглянемо ключові напрацювання провідних українських науковців.

С. Д. Максименко – один із фундаторів сучасної вітчизняної психологічної науки – у своїх теоретичних роботах сформував підходи до розуміння психічного розвитку дитини як цілісного процесу, що є вразливим до несприятливих зовнішніх умов [2]. С. Д. Максименко обґрунтував, що кризові ситуації можуть як гальмувати, так і стимулювати особистісний розвиток залежно від якості психологічного супроводу. Ці теоретичні положення є методологічним підґрунтям для розуміння амбівалентного впливу воєнного стресу на молодших школярів [3].

Т. М. Титаренко у монографії «Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації» дослідила особливості тривалої психотравматизації особистості в умовах збройного конфлікту та виокремила ключові мішені психологічної допомоги: відновлення часової перспективи, формування нового наративу про пережите, реконструкцію ідентичності. Титаренко наголошує, що тривала війна руйнує не лише психічне здоров'я, а й загальне ставлення людини до власного майбутнього – здатність планувати, мріяти, вибудовувати довгострокові цілі [9]. Стосовно дітей це виявляється у

«звуженні часового горизонту» та труднощах зі шкільною мотивацією.

В. Г. Панок ще до початку повномасштабного вторгнення активно розробляв систему психологічної служби в освіті як інструмент масштабної допомоги дітям в умовах кризи. У своїх публікаціях він обґрунтовує необхідність трирівневої системи реагування: універсальні шкільні профілактичні заходи для всіх учнів; цільові заходи для груп ризику; індивідуальна допомога дітям з важкими симптомами [5]. Це узгоджується із загальноновизнаною міжнародною «пірамідою допомоги» під час масових травматичних подій.

У наукових працях Н. В. Пророк особлива увага приділяється проблемі психологічної діагностики дітей та суб'єктів освітнього простору, які пережили кризові й травматичні події, пов'язані з війною та соціальною нестабільністю. Авторка аналізує прояви посттравматичного стресового розладу у дітей і підлітків, підкреслюючи вплив психотравматичних подій та емоційного стану дорослих на психічне благополуччя дитини. Наголошується на необхідності комплексної психодіагностики, спрямованої на виявлення тривожності, страхів, емоційної дезадаптації та кумулятивного ефекту травматичних переживань [6]. У подальших дослідженнях дослідниця розширює проблематику, акцентуючи на адаптаційних порушеннях в умовах воєнного стану, зростанні емоційного виснаження, тривожності та труднощів соціальної адаптації учасників освітнього процесу. Авторка обґрунтовує важливість ранньої психологічної діагностики як основи для своєчасної психокорекційної та реабілітаційної допомоги, а також підкреслює необхідність створення системи психологічного супроводу дітей в умовах тривалого стресу та воєнних викликів [7].

О. Ю. Чекстере у своїх роботах зосередилася на вивченні особливостей психотравматичних реакцій у дітей молодшого шкільного віку. Авторка досліджує психологічні наслідки війни та вимушеного переміщення для дітей. Вона підкреслює, що тривалий стрес і травматичні події спричиняють підвищену тривожність, емоційну нестабільність, труднощі адаптації та посилення егоцентричних реакцій як захисного механізму психіки. Особлива

увага приділяється необхідності психологічного супроводу дітей, розвитку емоційної стійкості та створенню безпечного середовища для подолання наслідків воєнної травматизації [10; 11].

У дослідженні Д. Д. Мороз аналізується вплив стресових ситуацій на емоційний стан підлітків у процесі навчання. Особлива увага приділяється взаємозв'язку між навчальним навантаженням, психоемоційним напруженням і труднощами адаптації, а також необхідності психологічної підтримки для збереження психічного благополуччя учнів.

У дослідженні Б. П. Лазоренко розглядаються особливості соціально-психологічної реабілітації та реадаптації волонтерів, які зазнали емоційного виснаження внаслідок тривалого перебування у стресових і кризових умовах. Автор аналізує ефективність технології парадокса як методу психологічної допомоги, спрямованого на зниження внутрішнього напруження, відновлення емоційної рівноваги та розвиток адаптаційних ресурсів особистості. Дослідження підкреслює важливість психологічної підтримки для профілактики дезадаптації та професійного вигорання в умовах високого емоційного навантаження [1].

У роботі Н. В. Слободяник розглядаються психологічні особливості взаємодії учасників освітнього процесу в контексті гуманістичної парадигми. Авторка підкреслює значення якісної міжособистісної взаємодії як умови розвитку особистості, формування довіри, емоційної підтримки та безпечного освітнього середовища. Наголошується, що ефективна комунікація між суб'єктами освітнього простору сприяє зниженню психологічної напруги, розвитку емпатії та підвищенню адаптаційних можливостей учасників навчального процесу [8].

Отже, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Психологічна травма у дітей молодшого шкільного віку в умовах збройного конфлікту є складним багатовимірним явищем, що охоплює нейробіологічний, емоційний і соціальний рівні функціонування особистості.

Класичні концепції у поєднанні із сучасними дослідженнями створюють надійну теоретичну основу для розуміння механізмів травматизації.

2. Міжнародний (зокрема ізраїльський) досвід демонструє ефективність системних, школоцентрованих і орієнтованих на розвиток резильєнтності підходів, що охоплюють дітей, педагогів і батьків.

3. Узагальнення наукових підходів дало змогу визначити основні шляхи корекції наслідків психотравмивного впливу війни у молодших школярів: створення психологічно безпечного освітнього середовища, психоедукація, ігрова та арттерапія, травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія, розвиток резильєнтності, робота з батьками, системна підтримка в межах закладу освіти та застосування нейропсихологічних і тілесно-орієнтованих підходів.

### Література

1. Лазоренко Б. П. Соціально-психологічна реабілітація та реадптація волонтерів: емпірична оцінка ефективності технології парадоксу. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 42. С. 148–159. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2018\\_42\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_42_16).

2. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ : Наукова думка, 1988. 224 с.

3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво. ТОВ «КММ», 2006. 256 с.

4. Мороз Д. Д. Вплив стресових ситуацій на емоційний стан підлітків в процесі навчання. Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Психологія». Національний авіаційний університет. Київ, 2024. 51 с. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/64367>

5. Панок В. Психологічна служба системи освіти в умовах війни. *Collection of Scientific Papers «ЛЮГОС»* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., 12 серпня 2022 р., Цюрих, Швейцарія. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2022. С. 169–170. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.52>

6. Пророк Н. Особливості посткризової психологічної діагностики дітей. *Освіта України в умовах військового конфлікту на Донбасі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Лисичанськ, 27 лютого 2017 р. Лисичанськ, 2017. С. 157–161. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/709099/1/Пророк2017\\_2.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/709099/1/Пророк2017_2.pdf).

7. Пророк Н. В. Діагностування адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору: результати наукового дослідження. За матеріалами наукової доповіді на засіданні Президії Національної академії педагогічних наук України, 3 квітня 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6(1), 1-7. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6120>

8. Слободяник Н. В. Психологічні особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 р.). Київ, 2022, С. 136–139. URL:

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=4JbIaaAAAAAJ&citation\\_for\\_view=4JbIaaAAAAAJ:eQOLeE2rZwMC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=4JbIaaAAAAAJ&citation_for_view=4JbIaaAAAAAJ:eQOLeE2rZwMC)

9. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711214/1/monTitar2018maket%20%281%29.pdf>

10. Чекстере О. Ю. Вплив війни і вимушеного переміщення на душевне здоров'я українських дітей. *Scientific forum: theory and practice of research: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference*, October 6, 2023. Valencia, Kingdom of Spain: International Center of Scientific Research. P. 63-66. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1234>

11. Чекстере О. Ю., Пророк Н. В. Подолання надмірного егоцентризму дітей, пов'язаного з подіями війни : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 71 с.

12. Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall, S. N. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Psychology press, 2015. URL: [https://scholar.google.com/scholar?hl=uk&as\\_sdt=0%2C5&q=Ainsworth+M.+D.+S.+Patterns+of+attachment&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=uk&as_sdt=0%2C5&q=Ainsworth+M.+D.+S.+Patterns+of+attachment&btnG=)

13. Bowlby J.. Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*. 52(4). 982. P. 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

14. Braun-Lewensohn O., Sagy S. Coping Resources as Explanatory Factors of Stress Reactions During Missile Attacks: Comparing Jewish and Arab Adolescents in Israel. *Community Ment Health J* 47, 300–310 (2011). URL: <https://doi.org/10.1007/s10597-010-9314-4>

15. Cohen J. A., Anthony P. M., Deblinger E. *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. Guilford Publications, 2017. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=hf6PDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=aUiiJXNABL&sig=YzJO\\_eiiKosZknzpY2EjuVrgPGg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=hf6PDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=aUiiJXNABL&sig=YzJO_eiiKosZknzpY2EjuVrgPGg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

16. Dyregrov A. *Grief in children: A handbook for adults*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. 208 p. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=Ncvca\\_VS6ikC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Dyregrov](https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=Ncvca_VS6ikC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Dyregrov)

17. Dyregrov A. *Grief in young children*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. 96 p.

18. Farhood L. F., Doumit M. A. A., Chamseddine Z. M., Farhoud J. A. A Framework for School-Based Mental Health Programs in Conflict Zones. *Community mental health journal*, 61(1), 2025. P. 29–37. URL: <https://doi.org/10.1007/s10597-024-01322-2>

19. Freud S. *Beyond the pleasure principle*. London: International Psycho-Analytical, 1922. URL: <https://doi.org/10.1037/11189-000>

20. Herman J. L. *Trauma and recovery: The aftermath of violence*. New York: Hachette UK, 2015. 336p.

21. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C. et al. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70, No. 4. P. 283–369. URL: <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>

22. Janet P. L'automatisme psychologique : essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine. 4e éd. Paris : Félix Alcan, 1898. URL: [https://www.psychanalyse.com/pdf/janet\\_automatisme1.pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/janet_automatisme1.pdf)

23. Lahad M. Story-making in assessment method for coping with stress: Six-piece story-making and BASIC Ph. In: *Dramatherapy: Theory and practice 2*. Routledge, 2013. p. 150-163.

24. Pat-Horenczyk R., Brom D. The multiple faces of post-traumatic growth. *Applied Psychology*. 2007. Vol. 56, No. 3. P. 379–385. URL: <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1464-0597.2007.00297.x>

25. Pynoos R. S., Eth S. *Traumatic Stress Disorder in Children* Washington, DC: American Psychiatric Press, 1985. p. 121–132. URL: <https://lens.org/104-805-698-084-903>

26. Terr L. C. Childhood traumas: An outline and overview. *Focus*, 2003, 1.3: 322-334.

URL: <https://psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/foc.1.3.322>

27. UNICEF. Mental health and psychosocial support national manual. Syria response. URL: [UNICEF Syria Official Website](#) (дата звернення: 13.05.2026).

28. UNICEF. Child casualties in Ukraine increase by 65 per cent over the past month [Electronic resource]. Mode of access: URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/child-casualties-ukraine-increase-65-cent-over-past-month> (date of access: 13.05.2026).

29. Van der Kolk, B. A. The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard review of psychiatry*, 1(5), 1994. P. 253–265. URL: [https://journals.lww.com/hrpjournal/abstract/1994/01000/the\\_body\\_keeps\\_the\\_score\\_\\_memory\\_and\\_the\\_evolving.1.aspx](https://journals.lww.com/hrpjournal/abstract/1994/01000/the_body_keeps_the_score__memory_and_the_evolving.1.aspx)

30. Wolmer L., Laor N., Yazgan Y. School reactivation programs after disaster: Could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2003. Vol. 12, No. 2. P. 363–381. URL: [https://www.childpsych.theclinics.com/article/S1056-4993\(02\)00104-9/abstract](https://www.childpsych.theclinics.com/article/S1056-4993(02)00104-9/abstract)

31. Yule W. *Post-traumatic stress disorders: Concepts and therapy*. Chichester: Wiley, 1999. 344 p.

Наукове видання

**Збірник матеріалів**  
**III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції**

***УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В КОНТЕКСТІ ВІЙНИ:  
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ***

5 травня 2026 року

Ум. друк. арк. 5

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2;  
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
№ 6418 від 03.10.2018 р