**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО**
**«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**
**«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**
**Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

***Кафедра психології***

# Арт- терапія в нуш у військовий час

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня

**МАГІСТР**

за спеціальністю 053 Психологія

**ДИМНІЧ УЛЯНА СЕРГІЇВНА**

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри_____
«  4  » травня 2026 р.

**Науковий керівник:**
**Раєвська.Я.М.**
кандидат психологічних наук,
доцент

**Рецензент:**
**Мельничук.О.Б.**
кандидат психологічних наук,
доцент

**КИЇВ – 2026**

**Реєстрація**

| | |
|---|---|
| номер | дата, підпис лаборанта кафедри |

**Рекомендовано до захисту**

| | |
|---|---|
| | Димніч У.С. |
| підписнауковогокерівника | ініціали, прізвищенауковогокерівника |

**Результат захисту**

| | |
|---|---|
| оцінка | дата захисту |

**Голова ЕК**

| | |
|---|---|
| | О.М. Шпортун |
| підпис | ініціали, прізвище |

**Члени ЕК**

| | |
|---|---|
| | Я.М. Раєвська |
| підпис | ініціали, прізвище |
| | М.С. Ятчук |
| підпис | ініціали, прізвище |
| | Р.О. Лавлінський |
| підпис | ініціали, прізвище |

**Секретар ЕК**

| | |
|---|---|
| | К.Р. Собченко |
| підпис | ініціали, прізвище |

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО**
**«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**
**«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**
**Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

***Кафедра психології***

спеціальність ***Психологія***
курс II *(магістратура)*

**ЗАВДАННЯ**
на кваліфікаційну роботу магістра
**ДИМНІЧ УЛЯНИ СЕРГІЇВНИ**

***Тема роботи:*«Арт-терапія в НУШ у військовий час».**

***Цільова установка***: Ліцеї та заклади освіти м. Києва;

***Вихідні дані:***матеріали виробничої, педагогічної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.

***Перелік графічного матеріалу:***1 табл.

***Консультанти по роботі*** (із зазначенням розділів):

| | **Консультант (Прізвище, ініціали)** | **Дата, підпис** | |
|---|---|---|---|
| | | **Завдання видав** | **Завдання прийняв** |
| Вступ | Мельничук.О.Б. | | |
| Розділ 1 | Мельничук.О.Б. | | |
| Розділ 2 | Мельничук.О.Б. | | |
| Розділ 3 | Мельничук.О.Б. | | |
| Висновки | Мельничук.О.Б. | | |

***Зміст роботи:***

Вступ

Розділ1. Теоретичні засади дослідження Арт-терапії в умовах військового часу.

Розділ 2. Організація та методика емпіричного дослідження.

Розділ 3. Аналіз ефективності використання Арт-терапії в НУШ.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

## Календарний план виконання роботи

| № п/п | Етапи виконання роботи | Термін виконання | |
|---|---|---|---|
| | | **За планом** | **Фактичний** |
| 1. | Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра. | червень 2025 | червень 2025 |
| 2. | Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра. | липень 2025 | липень 2025 |
| 3. | Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником. | серпень 2025 | серпень 2025 |
| 4. | Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи. | жовтень 2025 | жовтень 2025 |
| 5. | Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику. | грудень 2025 | грудень 2025 |
| 6. | Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання. | січень-березень 2026 | січень-березень 2026 |
| 7. | Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником. | квітень 2026 | квітень 2026 |
| 8. | Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії. | травень 2026 | травень 2026 |
| 9. | Захист виконаної кваліфікаційної роботи. | травень 2026 | травень 2026 |

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____ (Раєвська.Я.М.)

Завдання прийняв до виконання
здобувач _____ (Димніч.У.С.)

# РЕФЕРАТ

**Кваліфікаційна робота:**77-82 сторінок, містить 1 таблицю,65 використаних джерел, 4 додатків.

**Об'єкт дослідження:**психоемоційний стан учнів підліткового віку в умовах воєнного стану.

**Предмет дослідження:** арт-терапія як засіб стабілізації психоемоційного стану учнів 7-х класів Нової української школи у військовий час.

**Мета дослідження полягає** у теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці ефективності програми арт-терапевтичних занять, спрямованої на зниження рівня тривожності та покращення психоемоційного самопочуття учнів середньої школи в умовах війни.

**Гіпотеза дослідження**: ґрунтується на припущенні, що систематичне впровадження спеціально розробленої програми арт-терапії в освітній простір НУШ сприятиме значному зниженню рівня особистісної та ситуативної тривожності підлітків, стабілізації їхнього емоційного фону та підвищенню рівня адаптивності в умовах воєнного часу.

**Методи дослідження.** Для розв’язання поставлених завдань використано комплекс методів:

теоретичні (системний аналіз наукової літератури, порівняння та узагальнення теоретичних підходів до вивчення арт-терапії та психології травми);

емпіричні (тестування за методиками Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, проективні техніки);

методи математико-статистичної обробки даних (кореляційний аналіз та Т-критерій Вілкоксона).

**ЗМІСТ**

**ВСТУП ..... 7**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ ..... 11**

1.1. Психоемоційний стан дітей шкільного віку в умовах воєнного стану 11

1.2. Психологічні принципи та завдання Нової української школи ..... 15

1.3. Арт-терапія як напрям практичної психології: сутність, види, можливості застосування ..... 19

1.4. Роль практичного психолога у впровадженні арт-терапії в освітньому середовищі ..... 25

Висновки до першого розділу ..... 32

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕМПРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ..... 344**

2.1. Мета, завдання та етапи експериментального дослідження ..... 344

2.2. Характеристика вибірки та методів дослідження ..... 399

2.3. Результати первинної діагностики психоемоційного стану учнів ... 455

2.4. Програма арт-терапевтичних занять для учнів НУШ ..... 5050

Висновки до другого розділу ..... 566

**РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В НУШ ..... 577**

3.1. Результати формувального етапу експерименту ..... 577

3.2. Порівняльний аналіз результатів до та після впровадження арт-терапії ..... 62

3.3. Практичні рекомендації для психологів закладів загальної середньої освіти ..... 68

Висновки до третього розділу ..... 73

**ВИСНОВКИ ..... 74**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ..... 77**

**ДОДАТКИ ..... 82**

# ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна соціокультурна та геополітична ситуація в Україні характеризується безпрецедентним рівнем психологічного напруження, зумовленого тривалою військовою агресією. Найбільш вразливою категорією населення в цих обставинах виявляються діти та підлітки, чия психіка перебуває у стані інтенсивного формування та потребує стабільних зовнішніх опор. Постійна загроза життю, вимушена міграція, розрив звичних соціальних зв'язків та адаптація до дистанційного або змішаного формату навчання провокують виникнення глибоких психоемоційних деструкцій, таких як підвищена тривожність, фрустрація, депресивні стани та посттравматичні стресові розлади.

Впровадження концепції Нової української школи (НУШ) передбачає не лише реформування змісту освіти, а й докорінну зміну підходів до психологічного супроводу освітнього процесу. Пріоритетом стає створення безпечного, дитиноцентрованого середовища, де увага до ментального здоров'я учня є не менш важливою за академічні досягнення. У цьому контексті виникає гостра потреба у пошуку та імплементації недирективних, екологічних та водночас високоефективних методів психологічної допомоги, здатних стабілізувати внутрішній стан підлітка без додаткового ретравматизуючого впливу.

Арт-терапія як напрям практичної психології володіє унікальним потенціалом у роботі з кризовими станами. Завдяки використанню метафоричних образів та творчого самовираження, цей метод дозволяє дитині екстерналізувати складні переживання, які часто неможливо вербалізувати. Використання арт-терапевтичного інструментарію в умовах НУШ дозволяє психологу м'яко коригувати емоційне тло, розвивати життєстійкість та сприяти адаптації учнів до реалій військового часу.

Особливої уваги потребує підлітковий вік, зокрема учні 7-х класів, для яких характерна зміна провідної діяльності та інтенсивний пошук ідентичності. Накладання вікових криз на екстремальні умови воєнного

стану створює специфічний симптомокомплекс, що вимагає розробки та валідизації спеціалізованих арт-терапевтичних програм. Саме необхідність розв'язання суперечності між зростаючим запитом на психологічну підтримку підлітків та недостатньою методичною розробленістю алгоритмів застосування арт-терапії в умовах воєнних викликів НУШ обумовила вибір теми дослідження.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Питання психологічної допомоги дітям у кризових ситуаціях та використання арт-терапії досліджували багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади арт-терапевтичного впливу закладені у працях Е. Крамер, М. Наумбург, К. Роджерса. Особливості психоемоційного стану особистості в умовах війни та екстремальних ситуацій аналізували О. Л. Вознесенська, О. М. Кокун, О. М. Чебикін. Проблематика психологічного супроводу в системі Нової української школи висвітлена у доробках В. Г. Панка та С. А. Ройз. Вагомий внесок у дослідження емоційної компетентності та кризової підтримки учасників освітнього процесу зробили Я. М. Раєвська та О. Л. Туриніна. Проте, незважаючи на значний масив наукових праць, аспект системного використання арт-терапії саме для учнів середньої ланки НУШ в умовах триваючого воєнного конфлікту залишається відкритим для глибшого емпіричного вивчення.

Об'єкт дослідження – психоемоційний стан учнів підліткового віку в умовах воєнного стану.

Предмет дослідження – арт-терапія як засіб стабілізації психоемоційного стану учнів 7-х класів Нової української школи у військовий час.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці ефективності програми арт-терапевтичних занять, спрямованої на зниження рівня тривожності та покращення психоемоційного самопочуття учнів середньої школи в умовах війни.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз психоемоційних особливостей підлітків та викликів, що постають перед ними в умовах воєнного стану.

2. Розкрити сутність та можливості арт-терапії як інструменту психологічної допомоги в межах концепції Нової української школи.

3. Підібрати психодіагностичний інструментарій та провести емпіричне дослідження базових показників психоемоційного стану учнів 7-х класів.

4. Розробити та апробувати програму арт-терапевтичних занять, оцінити її вплив на динаміку психологічних показників досліджуваних.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що систематичне впровадження спеціально розробленої програми арт-терапії в освітній простір НУШ сприятиме значному зниженню рівня особистісної та ситуативної тривожності підлітків, стабілізації їхнього емоційного фону та підвищенню рівня адаптивності в умовах воєнного часу.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичні (системний аналіз наукової літератури, порівняння та узагальнення теоретичних підходів до вивчення арт-терапії та психології травми), емпіричні (тестування за методиками Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, проективні техніки), методи математико-статистичної обробки даних (кореляційний аналіз та Т-критерій Вілкоксона).

Наукова новизна дослідження полягає у конкретизації психологічних особливостей прояву тривожності в учнів 7-х класів в умовах тривалого військового конфлікту; подальшому розвитку дістали методичні підходи до використання ізотерапії та казкотерапії в освітньому середовищі НУШ; вперше обґрунтовано та апробовано комплексну програму арт-терапевтичної підтримки підлітків, яка враховує специфіку воєнних викликів 2024–2026 років.

Практичне значення отриманих результатів визначається можливістю впровадження розробленої програми у діяльність практичних психологів закладів загальної середньої освіти. Сформовані рекомендації можуть бути використані для проведення групових занять, спрямованих на психоемоційне розвантаження учнів, а також у просвітницькій роботі з вчителями та батьками щодо підтримки ментального здоров'я дітей у кризовий період.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Ліцею № 151 м. Києва. У дослідженні взяли участь 40 учнів 7-х класів. Практична апробація методик та корекційна робота здійснювалися за методичної підтримки Центру психологічного консультування та психокорекції МАУП під керівництвом професора Раєвської Я. М.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи було обговорено на засіданнях кафедри психології МАУП, а також представлено у доповіді на внутрішньо вузській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології в умовах війни» (Київ, 2026).

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ

## 1.1. Психоемоційний стан дітей шкільного віку в умовах воєнного стану

Наукове осмислення психоемоційної трансформації особистості дитини в умовах воєнних дій вимагає комплексного підходу, що інтегрує вікову психологію, психологію травми та нейропсихологію стресу. Сучасна реальність українського суспільства зумовлює необхідність фундаментального переосмислення традиційних парадигм розвитку, оскільки тривалий вплив воєнних чинників став детермінуючим вектором формування емоційної сфери підростаючого покоління. Психоемоційний стан дитини в обставинах збройного конфлікту характеризується не лише високим рівнем лабільності, а й глибокою структурною перебудовою механізмів психологічного захисту та саморегуляції. Цей стан є результатом інтегративного впливу перманентного стресу, загрози фізичному існуванню та тотального руйнування звичного життєвого ритму, що в сукупності формує специфічний синдром воєнної травматизації [10, с. 88]. Окремого розгляду потребує явище вторинної травматизації, коли дитина, навіть не перебуваючи в епіцентрі бойових дій, зазнає деструктивного впливу через інформаційний простір та емоційний стан оточуючих дорослих.

Центральною проблемою в аналізі психоемоційної сфери дітей стає явище «токсичного стресу», який виникає при тривалій відсутності відчуття безпеки та підтримки з боку значужих дорослих. На відміну від позитивного або терпимого стресу, токсичний варіант призводить до порушення архітектоніки мозку, що розвивається, зокрема до гіперактивності мигдалеподібного тіла та пригнічення функцій префронтальної кори, відповідальної за контроль емоцій, вольову регуляцію та прийняття рішень. Кокун О. М. наголошує, що психологічна детермінація стану підростаючого покоління у цей період визначається не стільки інтенсивністю окремих психотравмуючих подій, скільки тривалістю та непередбачуваністю їхнього

впливу, що призводить до кумулятивного ефекту виснаження внутрішніх ресурсів психіки [23, с. 90]. Для дітей шкільного віку це проявляється у хронічній втомі, когнітивному гальмуванні та зниженні здатності до емпатії, що є формою енергозбереження психіки в екстремальних умовах. Постійний викид гормонів стресу, таких як кортизол, негативно впливає на гіпокамп, що безпосередньо позначається на функціях пам'яті та здатності до засвоєння нового навчального матеріалу, створюючи додатковий тиск на учня в освітньому процесі.

Особливої уваги потребує підлітковий вік, зокрема учні 7-х класів, чий віковий розвиток припадає на фазу інтенсивного формування самосвідомості, соціальної ідентифікації та переходу від конкретного до абстрактного мислення. У цей період ситуація ускладнюється накладанням зовнішньої загальнонаціональної кризи на внутрішню вікову кризу пубертату, яка сама по собі характеризується гормональною нестабільністю та емоційною амбівалентністю. Відбувається активна перебудова особистісної структури, яка в умовах воєнного стану набуває специфічних рис емоційної депресивності або, навпаки, реактивної гіперзбудливості. Як обґрунтовано стверджують Галецька І. І. та Грабовська С. Л., психологічна стійкість особистості підлітків у подібних обставинах прямо корелює із наявністю адаптивної саморегуляції, проте тотальний дефіцит безпечного фізичного та ментального простору суттєво обмежує реалізацію цих механізмів [8, с. 19]. Екзистенційні виклики, пов'язані з усвідомленням крихкості буття, провокують у семикласників виникнення стійких когнітивних дисонансів між біологічною потребою у проектуванні стабільного майбутнього та щоденною реальністю повної непередбачуваності, що часто призводить до втрати сенсожиттєвих орієнтирів.

Детальний аналіз психологічного профілю сучасних учнів середньої школи дозволяє виокремити ієрархію домінуючих емоційних станів, де безумовною домінантою виступає генералізована тривожність. Вона

трансформується із ситуативної реакції на зовнішні подразники у стійку особистісну рису, що стає фоновим фільтром сприйняття будь-якої інформації. Блинова О. Є. акцентує увагу на тому, що порушення психологічної безпеки освітнього середовища змушує психіку підлітка функціонувати в режимі постійного сканування навколишнього середовища на предмет потенційних загроз (hypervigilance). Такий режим роботи нервової системи є надзвичайно енерговитратним, що неминуче призводить до швидкого емоційного вигорання дитини, різкого зниження академічної мотивації та виникнення стійкого почуття вивченої безпорадності [6, с. 28]. Важливо розуміти, що тривожність у семикласників часто маскується під поведінкові порушення, такі як немотивована дратівливість, спалахи агресії або демонстративна інтелектуальна байдужість, які насправді є несвідомою спробою відновити контроль над зруйнованою внутрішньою стабільністю та приховати власну вразливість.

Додатковим обтяжливим чинником, що потребує глибокого вивчення, є трансформація соціальної сфери життєдіяльності підлітків. Вимушений перехід на дистанційний або змішаний формат навчання, обмеження мобільності та необхідність перебування в ізольованих укриттях позбавляють дітей природного середовища для соціалізації, яке є критично важливим саме в підлітковому віці для формування «Я-концепції». Раєвська Я. М. підкреслює, що емоційна компетентність зазнає деформації через неможливість повноцінного невербального контакту, збіднення мімічних реакцій під час онлайн-комунікації та обмеженість спільних позитивних переживань у групі однолітків [35, с. 129]. Учні часто втрачають навички емоційної диференціації, що призводить до явища «алекситимії воєнного часу» – специфічного стану, за якого підліток не здатний розпізнати, диференціювати та вербалізувати власні почуття. Це створює серйозні перешкоди для впровадження принципів Нової української школи, орієнтованих на партнерство, емпатію та розвиток м’яких навичок, оскільки

в основі будь-якої здорової взаємодії лежить здатність до розуміння власного емоційного стану та стану іншої людини.

Психоемоційне напруження у дітей воєнного часу нерідко кристалізується у феномені «парентифікації» або гіпердозрівання, коли підлітки передчасно приймають на себе обов'язки та психологічну відповідальність значущих дорослих. Це відбувається у випадках, коли батьки самі перебувають у стані емоційного дефолту і дитина змушена ставати «опорою» для родини, ігноруючи власні дефіцити та потреби. З іншого боку, часто спостерігається і протилежний процес – глибока психологічна регресія, яка проявляється у поверненні до дитячих, інфантильних форм поведінки як підсвідомої спроби знайти захист у символічному «дитинстві до війни». Панок В. Г. зазначає, що за відсутності вчасної та кваліфікованої психологічної підтримки ці стани можуть трансформуватися у стійкі патологічні зміни характеру та особистісні акцентуації, що вплине на всю подальшу життєву траєкторію людини [32, с. 15]. Зокрема, ми спостерігаємо зростання кількості випадків панічних атак, психосоматичних розладів (таких як головний біль, порушення травлення, дерматити) та стійких розладів сну, що є прямим свідченням глибокої травматизації підсвідомих структур психіки та виснаження адаптаційного потенціалу організму.

Необхідно також враховувати роль сімейної динаміки як буферного або, навпаки, травмуючого чинника. Стан дитини є дзеркальним відображенням здатності батьків до контейнування емоцій. В умовах війни, коли дорослі самі втрачають роботу, житло або перебувають у тривалій розлуці, їхній ресурс для підтримки дітей вичерпується, що посилює відчуття покинутості та незахищеності в учнів. Виникає так звана транслаційне травмування, коли тривога передається від батьків до дітей навіть без словесного вираження. Вознесенська О. Л. вказує на те, що для роботи з такими станами необхідно використовувати методи, які дозволяють знизити рівень раціонального контролю та звернутися до

первинних образів безпеки [17, с. 49]. Це особливо актуально для учнів 7-х класів, які прагнуть до незалежності, але водночас критично потребують стабільної «батьківської фігури» для успішного проходження вікових криз.

Окремим аспектом є вплив тривалого перебування у стані невизначеності на когнітивну сферу підлітків. Психоемоційне виснаження призводить до «фрагментації свідомості», коли учень не може зосередитися на тривалих завданнях, втрачає логіку послідовних дій та виявляє апатію до результатів своєї діяльності. Це не є проявом ліні, а є захисним механізмом від перевантаження. Ройз С. А. наголошує на важливості відновлення «ресурсного стану» учня перед початком будь-якої навчальної діяльності [38, с. 32]. У системі НУШ, де велика увага приділяється проектній роботі та творчості, такі когнітивні дефіцити стають серйозним викликом, що вимагає специфічної корекції через емоційне розвантаження та відновлення внутрішньої цілісності дитини.

Завершуючи детальний аналіз психоемоційного стану дітей у воєнний час, слід підкреслити, що ми маємо справу не з тимчасовою реакцією на стрес, а з формуванням нового типу психічної організації – особистості в умовах хронічної загрози. Психоемоційне благополуччя учнів НУШ сьогодні прямо залежить від системності психологічного супроводу, який має враховувати як глибинні травматичні переживання, так і специфіку підліткового віку. Розуміння нейропсихологічних та соціальних механізмів формування тривоги дозволяє науково обґрунтувати вибір арт-терапії як найбільш екологічного, м’якого та водночас ефективного інструменту стабілізації психіки підлітка. Через роботу з образом, кольором та метафорою арт-терапія дозволяє обійти раціональні фільтри та відновити доступ до внутрішніх ресурсів життєстійкості, що є фундаментом для повноцінного розвитку дитини в сучасному освітньому просторі.

### 1.2. Психологічні принципи та завдання Нової української школи

Трансформація сучасної системи загальної середньої освіти в Україні, що реалізується через концепцію Нової української школи (НУШ), являє

собою не лише структурно-організаційну реформу, а насамперед фундаментальну зміну антропологічних та психологічних засад навчання. В основі цієї парадигми лежить перехід від знаннєцентричної моделі, де учень виступав об'єктом педагогічного впливу, до особистісно орієнтованої моделі, що базується на принципах гуманізму, дитиноцентризму та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Психологічний вимір НУШ визначається створенням такого освітнього простору, де когнітивний розвиток дитини є нерозривно пов'язаним із її емоційним благополуччям, соціальною адаптацією та формуванням цілісної ідентичності. У реаліях воєнного стану ці засади набувають особливого значення, оскільки школа стає для підлітка не лише місцем здобуття знань, а й територією психологічної стабільності та відновлення сенсів [39, с. 42].

Ключовим психологічним принципом НУШ є орієнтація на розвиток життєвих компетентностей, серед яких емоційний інтелект та соціально-емоційне навчання (SEL) посідають чільне місце. Бех І. Д. наголошує на тому, що виховання особистості в умовах нової школи має ґрунтуватися на визнанні самоцінності дитинства та праві кожної дитини на індивідуальну траєкторію розвитку. Психологічна безпека освітнього процесу за таких умов забезпечується через відмову від авторитарних методів управління класом на користь педагогіки партнерства. Цей принцип передбачає довірливе спілкування між учителем, учнем та батьками, де кожна сторона є рівноправним учасником діалогу. Для учнів 7-х класів, які перебувають у фазі активного формування соціальних ролей, така модель взаємодії є критично важливою, оскільки вона дозволяє мінімізувати деструктивні прояви підліткової кризи та спрямувати енергію самоствердження у конструктивне русло [11, с. 7].

Реалізація завдань НУШ у військовий час вимагає інтеграції концепції «безпечної та дружньої до дитини школи» з акцентом на психологічну стійкість (resilience). Блинова О. Є. зазначає, що безпечне освітнє середовище сьогодні включає не лише фізичне укриття, а й атмосферу

прийняття, де дитина може відкрито висловлювати свої страхи та переживання без ризику бути засудженою. Одним із пріоритетних завдань школи стає превенція травматизації та надання первинної психологічної підтримки. Це означає, що освітній процес має бути гнучким, враховувати зниження когнітивного ресурсу учнів через стрес та пропонувати методики, що сприяють емоційному розвантаженню безпосередньо під час уроків. Психологічна служба закладу освіти за таких умов інтегрується у кожен аспект шкільного життя, перетворюючись із допоміжної ланки на ключовий фактор стабільності освітньої системи [12, с. 26].

Особливе місце в ідеології НУШ посідає принцип інклюзивності, який в умовах війни розширює своє значення. Сьогодні інклюзія стосується не лише дітей з особливими освітніми потребами, а й підлітків із досвідом внутрішнього переміщення, тих, хто пережив втрату близьких або безпосередньо перебував у зоні бойових дій. Литовченко Н. Ф. підкреслює, що психологічний супровід таких дітей у системі НУШ має бути спрямований на подолання соціальної відчуженості та відновлення почуття приналежності до спільноти. Завданням школи є створення інклюзивного клімату, де різноманітність досвідів сприймається як ресурс для розвитку емпатії у всього учнівського колективу. Для семикласників це стає важливим уроком громадянської відповідальності та гуманізму, що закладає фундамент їхньої майбутньої соціальної поведінки [26, с. 182].

Важливим завданням НУШ є також формування екологічного мислення та відповідальної поведінки. Швалб Ю. М. розглядає психологію екологічного виховання не лише як турботу про довкілля, а як екологію людських взаємин. В умовах соціальної напруги та агресивного інформаційного середовища школа має навчити дитину зберігати внутрішню рівновагу, критично оцінювати інформацію та протистояти маніпуляціям. Психологічна гігієна стає обов’язковим компонентом освітньої програми, що дозволяє учням середньої ланки свідомо працювати зі своїм ментальним здоров’ям. У контексті нашого дослідження це означає,

що використання арт-терапевтичних технік повністю корелює із завданнями НУШ, оскільки вони спрямовані на гармонізацію внутрішнього світу підлітка та розвиток його творчого потенціалу як засобу самовідновлення [51, с. 47].

Роль практичного психолога у Новій українській школі зазнає суттєвих трансформацій: від діагностики він переходить до фасилітації освітнього середовища. Панок В. Г. обґрунтовує необхідність переходу до проактивної моделі діяльності психологічної служби, де основна увага приділяється створенню умов для саморозвитку учнів та підтримці вчителів у запобіганні емоційному вигоранню. Завданням психолога є не лише індивідуальна робота з «проблемними» учнями, а й системна робота з класом як групою. У 7-х классах це проявляється у формуванні навичок ненасильницького спілкування, медіації конфліктів та підтримці групової згуртованості. Психолог виступає модератором, який допомагає інтегрувати методики емоційної саморегуляції, зокрема елементи арт-терапії, у повсякденну освітню практику, роблячи психологічну підтримку природною частиною шкільного дня [32, с. 14; 59, с. 270].

Окремим стратегічним завданням НУШ є розвиток креативності як універсальної життєвої навички (soft skill). У сучасному непередбачуваному світі здатність до нестандартного розв’язання проблем стає запорукою успішної адаптації. Яланська С. П. наголошує, що творчий розвиток учнів у новій школі не повинен обмежуватися лише уроками мистецтва; він має пронизувати всі предмети та позаурочну діяльність. Творчість виступає як потужний антидот до стану апатії та безпорадності, характерних для підлітків у воєнний час. Створення ситуації успіху через творче самовираження дозволяє семикласникам відчути власну спроможність та повернути відчуття суб’єктності, що є ключовим для формування здорової самооцінки. Таким чином, психологічні принципи НУШ створюють ідеальну теоретичну та організаційну платформу для впровадження арт-

терапевтичних програм, оскільки обидві системи спрямовані на вивільнення внутрішніх ресурсів особистості [54, с. 300].

Взаємодія з батьками в умовах НУШ також набуває нового психологічного змісту. Школа перетворюється на осередок батьківської просвіти, де фахівці допомагають сім'ям зрозуміти вікові особливості підлітків та специфіку їхніх реакцій на воєнну травму. Раєвська Я. М. підкреслює, що лише за умови єдності підходів сім'ї та школи можна досягти стійких результатів у стабілізації емоційного стану дитини. Спільні заходи, спрямовані на розвиток емоційної грамотності дорослих, дозволяють знизити рівень сімейної тривожності, що автоматично покращує стан учня. Це відповідає одному із завдань реформи – створенню відкритої, прозорої системи освіти, де дитина відчуває підтримку на всіх рівнях свого соціального оточення [14, с. 130].

Завершуючи огляд психологічних принципів та завдань Нової української школи, варто наголосити, що дана концепція є максимально адаптованою до викликів військового часу завдяки своїй гнучкості та гуманістичній спрямованості. Головним завданням сучасної школи є не просто передача суми знань, а збереження людини в дитині, розвиток її здатності до співчуття, стійкості перед життєвими негараздами та віри у власні сили. Саме ці принципи роблять НУШ сприятливим середовищем для застосування арт-терапії, яка стає інструментом реалізації головної мети реформи – виховання цілісної, щасливої та психологічно здорової особистості, здатної творити майбутнє своєї країни навіть у найскладніші часи. Психологічна обґрунтованість кожного кроку реформи дозволяє нам розглядати НУШ як систему, що здатна забезпечити високий рівень ментального захисту підростаючого покоління.

### 1.3. Арт-терапія як напрям практичної психології: сутність, види, можливості застосування

У сучасній архітектоніці психологічної допомоги арт-терапія посідає особливе, стратегічно важливе місце як один із найбільш екологічних,

гнучких та інтегративних напрямів практичної психології. Феноменологічна сутність арт-терапії полягає у використанні художньої творчості як фундаментальної модальності для вираження підсвідомих змістів, стабілізації психоемоційного стану та гармонізації особистісних структур. На відміну від традиційних вербальних методів консультування, де основним інструментом виступає слово, арт-терапія базується на символічній та метафоричній комунікації. У цьому процесі створюваний художній образ стає безпечним посередником, так званим «третім об’єктом», між внутрішнім, часто глибоко травмованим світом дитини та зовнішньою соціальною реальністю. Це набуває виняткової ваги у роботі з підлітками в умовах війни, оскільки дозволяє фахівцю ефективно обійти жорсткі психологічні захисти, раціоналізацію та інтелектуалізацію, що часто стають нездоланним бар’єром під час спроб прямого обговорення травматичного досвіду [29, с. 115]. Психологічний вплив мистецтва у цьому контексті розглядається не через категорію естетичної цінності продукту, а через сам іманентний процес творчості, який має потужний катарсичний, трансформаційний та ресурсний потенціал для психіки, що перебуває під тиском хронічного стресу.

Теоретичний фундамент арт-терапії є глибоко мультидисциплінарним, оскільки він органічно інтегрує класичні ідеї психоаналізу про механізми проекції, сублімації та вільних асоціацій, юнгіанську концепцію колективного несвідомого та архетипів, а також гуманістичні принципи самоактуалізації та безумовного прийняття особистості. Сучасні нейропсихологічні дослідження переконливо доводять, що під час творчої активності активізуються зони мозку, відповідальні за сенсорну обробку та емоційну регуляцію, зокрема лімбічна система, що дозволяє працювати з травмою на довербальному рівні. Це критично важливо, оскільки під час гострої травми мовленнєві центри, такі як зона Брока, можуть тимчасово блокуватися, залишаючи дитину у стані «безмовної травми». Вознесенська О. Л. обґрунтовано наголошує на тому, що в умовах тривалого воєнного

стану арт-терапія виступає як унікальний засіб подолання «заморожених» або дисоційованих емоцій. Вона надає дитині простір для безпечного винесення назовні страхів, прихованого гніву, туги та навіть фізичного болю, які неможливо вдягнути у слова. Процес екстерналізації переживань через образ створює необхідну психологічну дистанцію: підліток перестає бути ідентифікованим зі своєю тривогою, він стає активним суб'єктом, який може маніпулювати символом, трансформувати його, змінювати кольори чи форму, що веде до поступової інтеграції фрагментованого досвіду у цілісну структуру «Я» [7, с. 46]. Особлива увага приділяється механізму естетичного дистанціювання, який дозволяє підлітку подивитися на власну проблему як на відокремлений художній об'єкт, що знижує рівень афективного напруження.

Глибокий аналіз розмаїття видів арт-терапії дозволяє виокремити модальності, що демонструють найбільш виражений стабілізуючий ефект у роботі з учнями 7-х класів Нової української школи. Провідне місце традиційно посідає ізотерапія, що включає роботу з широким спектром образотворчих матеріалів – від вугілля та графіту до акварелі, гуаші та пастелі. Вибір матеріалу сам по собі є терапевтичним: рідкі фарби допомагають розмити жорсткі емоційні блоки та виразити пригнічені почуття через плинність та змішування кольорів, тоді як тверді олівці та фломастери дозволяють повернути відчуття меж, структури та контролю. Робота з кольором та формою дає змогу оперативно корегувати емоційні стани – від глибокої апатії до афективних спалахів. Наприклад, використання техніки «сирого малювання» сприяє вивільненню глибоко захованих емоцій, а малювання сухими матеріалами допомагає підлітку зосередитися та заспокоїтися. Федан О. В. вказує на виняткову ефективність методу мандалотерапії, де робота у колі виступає як метафора безпечного материнського лона або внутрішнього центру сили. Створення мандали допомагає структурувати внутрішній хаос підлітка, забезпечуючи ефект заземлення та контейнування тривоги. Кожна лінія чи колірна пляма є

несвідомим повідомленням, яке психолог допомагає розкодувати через емпатичне прийняття, не вдаючись до директивних інтерпретацій. Використання технік спонтанного малювання дозволяє актуалізувати глибинні ресурси життєстійкості, що були заблоковані стресом, та знайти нові способи самовираження, що не потребують інтелектуального зусилля [18, с. 113; 47, с. 146].

Суттєвим вектором арт-терапевтичного впливу є казкотерапія та робота з метафоричними образами, що є надзвичайно релевантним для підліткового віку, коли виникає гостра потреба у пошуку власної ідентичності та життєвих сенсів у світі, що руйнується. Використання метафори дозволяє психологу м'яко підійди до найбільш болючих питань втрати, самотності чи страху перед майбутнім, не спричиняючи ретравматизації. Створення авторських казок або деконструкція відомих сюжетів дає підліткам можливість програвати різні сценарії подолання криз, ідентифікуючи себе з героями, які знаходять вихід із безнадійних ситуацій. Тараріна О. В. підкреслює, що така активність стимулює розвиток когнітивної гнучкості: учень вчиться бачити множинність варіантів розв'язання проблем, що прямо корелює із навичками, які виховує НУШ. Наприклад, підліток може створити казку про «зруйнований замок», який він поступово відбудовує, наділяючи його новими захисними властивостями. Метафоричний образ виступає як «безпечне сховище», де підліток може символічно перемогти ворожі сили, знаходячи артефакти захисту, які згодом інтерналізуються як реальні копінг-стратегії [43, с. 82]. Це формує стійку віру у власну спроможність впливати на обставини, протидіючи стану вивченої безпорадності, який часто супроводжує життя у воєнний час.

Важливо також розглянути тілесно-орієнтований потенціал арт-терапії через пісочну терапію та роботу з пластичними матеріалами, такими як глина, пластилін чи тісто. Ці методи мають виражений сенсорно-кінестетичний аспект, що є фундаментальним для стабілізації вегетативної

нервової системи та зняття м’язових блоків, сформованих під час небезпеки. Робота з глиною дозволяє підлітку відчути фізичну опірність та одночасно піддатливість матерії, що дає змогу виразити гнів чи напруження через розминання, удари по матеріалу або створення міцних, стійких фігур. У пісочниці підліток стає творцем власного світу у мініатюрі, де він може символічно реконструювати події, будувати фортеці або долати перешкоди за допомогою мініатюрних фігурок. Зливков В. Л. та Лукомська С. О. зазначають, що такий метод сприяє глибокій інтеграції свідомих та несвідомих процесів, що є ефективним для підлітків, які відчувають внутрішню роздробленість та дисоціацію. Тактильний контакт із природними матеріалами забезпечує ефект повернення у стан «тут і зараз», переривaючи нав’язливі спогади про минуле чи страхи перед майбутнім [20, с. 122]. Це створює міцний психологічний фундамент для відновлення когнітивної діяльності та успішного навчання.

Можливості впровадження арт-терапії в освітній простір Нової української школи відкривають перспективи для розвитку соціальної емпатії та відновлення довіри в учнівському колективі. Групова арт-терапія стає платформою для соціального навчання, де семикласники вчаться невербальної взаємодії та спільного створення творчих проектів, таких як «колаж мрій» або «карта нашої сили». Це формує цілющий мікросоціум, де кожен відчуває свою унікальність та одночасно приналежність до спільноти, що суттєво знижує почуття відчуженості, характерне для дітей-біженців чи підлітків, що пережили ізоляцію. Розвиток креативності через арт-техніки стимулює нейропластичність, допомагаючи мозку адаптуватися до складних умов та знаходити нові шляхи вирішення життєвих завдань. Раєвська Я. М. акцентує увагу на тому, що шкільна арт-терапія має бути сфокусована на створенні «простору успіху», де будь-яка художня помилка стає новим поворотом сюжету, що знімає страх перед оцінюванням. Це знижує загальну академічну тривожність та підвищує рівень психологічної адаптивності учнів до мінливого формату навчання [35, с. 131]. Така

інтеграція творчості у повсякдення ліцею дозволяє зробити процес психологічного відновлення безперервним, природним та привабливим для дітей.

Окремим вагомим потенціалом володіє ресурсна арт-терапія, спрямована на пошук внутрішніх та зовнішніх джерел сили та стійкості. Техніки колажування з використанням журнальних вирізок, фотографій та природних елементів допомагають підліткам переключити фокус із деструктивних подій на те, що залишилося міцним, цінним та прекрасним у їхньому житті. Створення «карт безпеки» або «дерев роду» дозволяє візуалізувати зв'язки, які надають підтримку. Мальчіоді К. А. доводить, що через експресивні мистецтва ми звертаємося до здорової частини психіки, яка має природну здатність до регенерації та посттравматичного зростання. В умовах НУШ це реалізується через короткі творчі вправи, що інтегруються у навчальний план після тривог, дозволяючи оперативно зняти колективне напруження та повернути учнів у робочий стан. Такий підхід перетворює мистецтво на дієвий «місток» від стратегії пасивного виживання до стратегії проактивного розвитку, допомагаючи підліткам трансформувати травматичний біль у ціннісний життєвий досвід. Створюючи арт-об'єкти, підлітки знаходять сили для навчання та побудови планів на майбутнє, попри зовнішні виклики війни [55, с. 140; 29, с. 210]. Це сприяє формуванню культури ментального здоров'я не лише в окремому класі, а й у межах всього навчального закладу.

Підсумовуючи розгляд сутності та видів арт-терапії, варто наголосити на її стратегічній ролі як інструменту сучасного практичного психолога в освітній системі. Це метод, що гармонійно поєднує глибоку діагностику, екологічну корекцію та особистісний розвиток, дозволяючи фахівцю бути не авторитарним експертом, а мудрим фасилітатором внутрішніх трансформацій підлітка. Виняткова пластичність арт-терапевтичного інструментарію дає змогу адаптувати його до будь-якого індивідуального чи групового запиту – від подолання наслідків перебування в зоні активних

бойових дій до звичайної вікової тривожності перед іспитами. У парадигмі Нової української школи арт-терапія трансформується із вузькоспеціалізованої психологічної техніки у філософію педагогічної підтримки, яка ґрунтується на безумовній вірі у творчий потенціал кожної дитини. Багатогранність цього напряму робить його незамінним компонентом психологічного супроводу, здатним забезпечити збереження ментального здоров’я підростаючого покоління та його успішну соціальну адаптацію у надскладних умовах воєнного сьогодення. Це закладає надійний фундамент для майбутнього відновлення суспільства через розвиток емоційно зрілих та творчо мислячих громадян.

### 1.4. Роль практичного психолога у впровадженні арт-терапії в освітньому середовищі

Ефективність імплементації арт-терапевтичних технологій в освітній простір Нової української школи безпосередньо корелює з професійною компетентністю, особистісною зрілістю та чітко визначеною функціональною роллю практичного психолога як ключового фасилітатора ментального здоров'я. В умовах воєнного стану посада психолога в закладі загальної середньої освіти зазнає радикальної трансформації, перетворюючись із традиційної сервісної позиції у стратегічно важливий центр формування психологічної стійкості всієї шкільної громади. Фахівець перестає бути лише діагностом, який формально фіксує відхилення від статистичної норми; він стає активним архітектором безпечного середовища, модератором складних емоційних процесів та фасилітатором творчого самовираження учнів. Роль психолога у впровадженні арт-терапії полягає насамперед у конструюванні специфічного «терапевтичного простору», де підліток відчуває безумовне прийняття та отримує легітимну можливість безпечно екстерналізувати свій часто фрагментований травматичний досвід без ризику бути засудженим, оціненим або незрозумілим оточенням [59, с. 270]. Це вимагає від фахівця не лише досконалого володіння техніками малювання чи ліплення, а й глибокого

розуміння нейробіологічної динаміки психічних процесів, здатності до контейнування сильних афектів та вміння створювати атмосферу «холдингу», у якій дитина може дозволити собі бути вразливою. Важливо розуміти, що психолог у цьому контексті виступає живим гарантом стабільності, чия фізична присутність, передбачуваність дій та емоційна врівноваженість стають первинним зовнішнім інструментом регуляції для учнів, які перебувають у стані хронічного дистресу або гострої декомпенсації. Психолог створює своєрідний «захисний кокон», у якому творчість стає безпечним способом дослідження реальності, що була жорстоко зруйнована зовнішніми обставинами, дозволяючи дитині поступово відновлювати цілісність свого «Я».

У контексті роботи з учнями 7-х класів практичний психолог має враховувати глибинну вікову специфіку підліткового періоду, для якого іманентно притаманна висока чутливість до будь-якого порушення особистісних кордонів, виражений скепсис щодо традиційних директивних форм виховання та одночасна гостра потреба у безпечній приналежності до соціальної групи. Арт-терапія стає тим унікальним невербальним інструментом, що дозволяє психологу вибудовувати принципово нові, горизонтальні та партнерські стосунки з учнями, що повністю відповідає філософії реформи НУШ та засадничому принципу дитиноцентризму. Психолог виступає у ролі «мудрого свідка» творчого процесу, який свідомо утримується від прямих інтерпретацій чи спроб «читання думок» за створеним малюнком, натомість стимулюючи підлітка до самостійного пошуку особистих сенсів через систему відкритих, емпатичних запитань. Психологічний супровід у такому форматі перетворюється на захоплююче спільне дослідження внутрішнього ландшафту дитини, де фахівець допомагає ідентифікувати та вербалізувати почуття, що надійно приховані за метафоричними кольорами та абстрактними формами. Панок В. Г. справедливо зазначає, що за такої моделі взаємодії психолог сприяє трансформації «мовчазної травми» на символічне повідомлення, що є

критично важливим етапом на шляху до психологічного зцілення та успішної соціальної інтеграції підлітка [32, с. 14]. Більше того, психолог має враховувати феномен підліткового опору, який в умовах війни може посилюватися як захисна реакція на тотальну нестабільність та втрату контролю над власним майбутнім. Саме арт-терапевтичні методи дозволяють цей опір м’яко подолати через ігрову та творчу діяльність, надаючи підлітку відчуття влади над матеріалом і художнім образом. Це особливо релевантно для семикласників, чия потреба у самоствердженні часто вступає у гострий конфлікт із паралізуючим почуттям безпорадності перед зовнішніми загрозами; психолог через арт-сесії допомагає знайти конструктивні канали для вираження цієї фрустрації, перетворюючи пасивне страждання на активну творчу дію, що відновлює внутрішній баланс сили.

Вагомим та багатогранним аспектом професійної діяльності психолога є системна інтеграція арт-терапевтичних методів у повсякденний освітній ритм ліцею, що виходить далеко за межі традиційних кабінетних консультацій чи факультативних занять. Це передбачає не лише проведення планових корекційних занять, а й надання комплексної методичної допомоги педагогічному колективу, який сам постійно піддається ризику вторинної травматизації, симпатичного виснаження та професійного вигорання через перманентну відповідальність за життя та безпеку дітей. В умовах воєнної небезпеки, коли навчальний процес часто дестабілізується повітряними тривогами, роль психолога полягає у навчанні вчителів швидким техникам арт-терапевтичної саморегуляції, які можна ефективно використовувати в екстремальних умовах шкільного укриття. Наприклад, впровадження технік «ресурсного колажування» або «потокового малювання» дозволяє психологу разом із педагогами оперативно знижувати рівень колективної паніки та повертати учнів у працездатний робочий стан через сенсорне заземлення. Раєвська Я. М. наголошує на тому, що сучасний шкільний психолог має виступати провідником інтегральної культури

ментального здоров’я, де творчість розглядається не як форма дозвілля, а як універсальна життєва навичка (coping skill), життєво необхідна для виживання та ефективного функціонування у непередбачуваному соціокультурному середовищі [14, с. 128]. Така діяльність вимагає від психолога високої професійної мобільності, здатності швидко адаптувати складні терапевтичні протоколи під конкретну ситуацію в класі, зберігаючи при цьому терапевтичну рамку та забезпечуючи необхідну психологічну декомпресію як для дітей, так і для вчителів, які часто стають «першим ешелоном» психологічної допомоги у кризові моменти перебування в сховищі. Психолог стає фасилітатором загальношкільної резильєнтності, де кожен елемент фізичного та соціального середовища працює на стабілізацію психіки учасників освітнього процесу.

Процес впровадження арт-терапії потребує від практичного психолога ретельної, науково обґрунтованої підготовчої та організаційної роботи, що включає в себе не лише розробку корекційних програм, а й грамотний підбір художніх матеріалів, що мають певну сенсорну валентність та здатність цілеспрямовано впливати на психофізіологічний стан дитини. Фахівець несе повну відповідальність за створення такого матеріально-технічного середовища, яке б стимулювало творчу активність, не викликаючи при цьому додаткової тривоги через надмірну неструктурованість чи хаотичність. Для учнів 7-х класів Ліцею № 151 м. Києва, які перебувають під постійним тиском інформаційного перевантаження та міських викликів війни, важливо пропонувати матеріали, що дозволяють відновити відчуття структури та особистого контролю. Використання жорстких матеріалів, таких як графітні олівці, вугілля чи пастель, допомагає психологу працювати з межами особистості та зміцнювати «Я-структуру», тоді як робота з глиною, пластиліном чи технікою «мокрого малювання» акварелю сприяє вивільненню глибоко пригнічених афектів та фізичній розрядці м’язового напруження. Психолог також здійснює безперервний лонгітюдний моніторинг динаміки

психоемоційних станів учнів, використовуючи результати арт-сесій як валідний та інформативний діагностичний матеріал. Важливо, що така діагностика має суто якісний та феноменологічний характер: психолог фіксує трансформацію художніх образів, зміну колористичної гами, композиційних рішень та заповнюваності простору листа, що є об'єктивними індикаторами зниження рівня тривожності або актуалізації латентних внутрішніх ресурсів життєстійкості дитини [13, с. 124]. Це дозволяє фахівцю вчасно виявляти приховані ознаки посттравматичної депресії та превентивно запобігати деструктивним проявам поведінки, що можуть бути несвідомим наслідком невисловленого внутрішнього болю, фрустрації базових потреб у безпеці або втрати соціальних опор.

Окремим стратегічним напрямом діяльності психолога у процесі впровадження арт-терапії є глибинна просвітницька та консультативна робота з батьками підлітків, які часто самі потребують психологічної підтримки не менше за своїх дітей. В умовах воєнного стану сімейна тривожність часто виступає домінуючим фактором, що вторинно травмує дитину, оскільки підлітки, попри прагнення до незалежності, схильні дзеркально відображати стан значущих дорослих та брати на себе їхні емоційні тягарі. Психолог, інтегруючи елементи сімейної арт-терапії або організовуючи спільні творчі майстер-класи, допомагає відновити часто деформовану через постійний стрес комунікацію між поколіннями, роблячи її більш прозорою та теплою. Це дає батькам унікальну можливість побачити приховані внутрішні переживання підлітка через візуальні образи, що часто виявляється значно більш інформативним та емоційно переконливим, ніж традиційна вербальна бесіда, на яку підлітки можуть реагувати закритістю, пасивною агресією або відкритим протестом. У цьому складному процесі психолог виконує роль медіатора та «перекладача», який через мову мистецтва допомагає дорослим зрозуміти символічну мову дитячого болю, страху та надії, сприяючи формуванню підтримуючого середовища не лише в межах освітнього закладу, а й у сімейній системі

загалом. Створення спільних сімейних арт-проектів, таких як «герб нашої стійкості» чи «карта родинних ресурсів», стає дієвим інструментом регенерації родинних зв’язків та суттєвого підвищення загального рівня резильєнтності всіх членів родини [38, с. 156]. Така системна робота дозволяє мінімізувати явища парентифікації, повертаючи батькам їхню природну функцію захисної опори, а дитині – право на емоційну захищеність та повноцінне, вільне проживання свого віку, попри всі зовнішні екзистенційні виклики.

Етична та деонтологічна відповідальність практичного психолога при впровадженні арт-терапевтичних програм набуває у військовий час особливої гостроти та критичного значення для збереження психічного здоров'я учнів. Робота з візуалізацією воєнних образів може неочікувано активувати витіснені болючі спогади (флешбеки) та призвести до афективного затоплення, тому фахівець зобов’язаний володіти досконалими навичками стабілізації та вчасно переключати фокус уваги учня на ресурсні, життєствердні аспекти буття, ретельно уникаючи передчасної ретравматизації. Психолог виступає непорушним гарантом конфіденційності не лише змісту бесід, а й самого художнього продукту: підліток має бути абсолютно впевнений у тому, що його інтимні творчі вияви не стануть об’єктом публічного обговорення, виставки чи оцінювання без його свідомої та добровільної згоди. Це формує безпечний простір довіри, де дитина може дозволити собі бути справжньою та автентичною. Роль психолога у цьому процесі полягає також у забезпеченні тотальної екологічності кожної сесії: заняття має обов'язково завершуватися глибоким дебрифінгом або стабілізуючою вправою, щоб учні поверталися до стандартного навчального процесу в урівноваженому стані, здатному до когнітивної концентрації [36, с. 210]. Психолог несе повну моральну та професійну відповідальність за те, щоб творчий процес не призвів до декомпенсації стану, а навпаки – став потужним джерелом внутрішньої інтеграції та відчуття власної сили. Фахівець має чітко усвідомлювати межі

власної компетенції та вчасно перенаправляти учнів до суміжних спеціалістів у разі виявлення глибоких клінічних порушень психіки. Крім того, фахівець має постійно працювати над власним професійним розвитком, регулярно проходити супервізію та особисту терапію, щоб уникати ризику вторинної травматизації та зберігати необхідну ясність терапевтичної позиції у надскладних умовах сьогодення.

Додатково практичний психолог здійснює важливу функцію аналітичного та науково-методичного супроводу реформи Нової української школи в умовах екстремальних викликів, виступаючи експертом із питань ментального здоров’я. Він системно документує ефективність впроваджених арт-терапевтичних втручань, готує аналітичні звіти та розробляє обґрунтовані рекомендації для педагогічної ради щодо оптимізації психологічного клімату в ліцеї та адаптації навчальних планів до актуального емоційного стану учнів, що постійно змінюється. В умовах воєнного часу психолог також стає ключовим координатором взаємодії між школою, соціальними службами, медичними установами та волонтерськими ініціативами, створюючи цілісну багатовекторну мережу підтримки для дитини. Вміння фахівця професійно інтегрувати методики ізотерапії, мандалотерапії чи казкотерапії у загальний план виховної та навчальної роботи дозволяє зробити психологічну допомогу в школі не лише точковою, а системною, превентивною та спрямованою на довгострокову перспективу особистісного зростання. Таким чином, психолог виступає як реальний гарант дотримання високих гуманістичних стандартів освіти, забезпечуючи невід'ємне право кожного учня на ментальне благополуччя та безперервний розвиток творчого потенціалу навіть у періоди найважчих історичних випробувань для нашої держави. Це робить психолога не просто штатним співробітником закладу, а активним суб’єктом глибинних суспільних трансформацій, що працює на формування здорового та свідомого майбутнього нації через зцілення та підтримку її наймолодших представників.

Підсумовуючи розгляд даного аспекту, можна обґрунтовано стверджувати, що роль практичного психолога у впровадженні арт-терапії в сучасній школі є інтегративною, фундаментальною та багатовекторною за своєю природою. Він гармонійно поєднує в собі іпостасі науковця-дослідника, емпатичного консультанта, соціального модератора та творчого фасилітатора внутрішніх змін особистості. Саме від активної професійної позиції психолога, його здатності до постійної самоосвіти, емоційної стійкості та вміння вибудовувати щирі, довірливі стосунки залежить, чи перетвориться арт-терапія на реальну дієву силу, що змінює життя підлітків на краще, чи залишиться лише формальним пунктом у календарному плані роботи служби. В умовах Нової української школи психолог є тією центральною постаттю, яка через мову мистецтва допомагає підростаючому поколінню трансформувати жахи війни у цінний досвід стійкості та посттравматичного зростання, зберігаючи при цьому цілісність особистості та віру у можливість творчого перетворення навколишньої дійсності. Це закладає надійний фундамент не лише для академічної успішності конкретного учня, а й для формування емоційно зрілої, травмопоінформованої та відповідальної нації, здатної до ефективної відбудови та сталого процвітання у поствоєнний період. Психолог, таким чином, виступає хранителем гуманності у часи деструкції, забезпечуючи стратегічний перехід від виснажливої стратегії виживання до стратегії повноцінного та багатогранного розвитку особистості в умовах нових глобальних цивілізаційних викликів.

**Висновки до першого розділу**

Теоретичне узагальнення проблеми використання арт-терапії в умовах воєнного стану в межах Нової української школи дозволяє зробити такі змістовні висновки:

1. Психоемоційний стан дітей шкільного віку, особливо підлітків, в умовах триваючої воєнної агресії характеризується станом хронічного дистресу, генералізованою тривожністю та ризиком виникнення

посттравматичних розладів. Емоційна деформація проявляється через механізми токсичного стресу, алекситимію та депресивні стани, що потребує негайного та екологічного психологічного втручання.

2. Концепція Нової української школи створює сприятливе підґрунтя для психологічного супроводу учнів, базуючись на принципах дитиноцентризму, психологічної безпеки та соціально-емоційного навчання. У військовий час пріоритетним завданням НУШ стає розвиток резильєнтності та життєстійкості учнів, що вимагає впровадження недирективних методів підтримки.

3. Арт-терапія визначена як один із найбільш релевантних напрямів практичної психології для роботи з військовою травмою у підлітків. Завдяки використанню художньої метафори, символічного відреагування та проекції, арт-терапія дозволяє працювати з досвідом, що не піддається вербалізації, забезпечуючи стабілізацію емоційного фону та актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості.

4. Роль практичного психолога у впровадженні арт-терапевтичних програм є центральною та багатовекторною. Він виступає фасилітатором творчого процесу, гарантом безпечного простору та медіатором у взаємодії між учнями, педагогами та батьками. Етична відповідальність та професійна стійкість психолога є вирішальними факторами успішності психологічного супроводу в екстремальних умовах сьогодення.

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує, що системне впровадження арт-терапії в освітнє середовище НУШ є науково обґрунтованим шляхом збереження ментального здоров’я підростаючого покоління в умовах війни.

# РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

## 2.1. Мета, завдання та етапи експериментального дослідження

Перехід від теоретичного осмислення проблеми до її безпосереднього практичного розв'язання вимагає чіткої, глибокої та багаторівневої методологічної структуризації кожного кроку емпіричного етапу дослідження. Організація експериментальної роботи у межах даного магістерського проєкту спрямована на фундаментальну верифікацію теоретичних положень щодо високої ефективності арт-терапевтичного впливу на психоемоційний стан підлітків, які здобувають освіту в умовах Нової української школи в період тривалого воєнного стану. Методологічний фундамент цього етапу базується на засадничих принципах наукової об'єктивності, системності, детермінізму та етичної відповідальності. Це постає критично важливим чинником при роботі з неповнолітніми особами, які перебувають у стані хронічної психологічної вразливості, соціальної депресивності та постійного очікування небезпеки. Емпіричне дослідження розглядається нами як складний, багатовекторний та цілісний процес, що інтегрує у собі поглиблений діагностичний, корекційно-розвивальний та контрольно-аналітичний компоненти. Такий підхід забезпечує фахівцю всебічне розуміння динаміки ментального здоров'я учнів під впливом спеціалізованої арт-терапевтичної програми, дозволяючи простежити не лише симптоматичні зміни, а й глибокі трансформації особистісних смислів.

Головна мета емпіричного дослідження полягає у виявленні специфічних, детермінованих війною особливостей психоемоційного стану учнів 7-х класів в умовах воєнного стану, а також в експериментальній

перевірці результативності розробленої програми арт-терапевтичних занять як дієвого засобу зниження рівнів тривожності та суттєвого підвищення показників психологічної резильєнтності особистості. Досягнення цієї мети передбачає не лише механічну фіксацію кількісних індикаторів емоційних розладів, а й глибокий якісний, феноменологічний аналіз прихованих внутрішніх ресурсів підлітків, які можуть бути актуалізовані та мобілізовані через спонтанну творчу діяльність. Важливим стратегічним аспектом мети є також визначення реальних можливостей та бар'єрів інтеграції арт-терапевтичного інструментарію у реальний освітній процес сучасного київського ліцею. Це передбачає врахування таких дестабілізуючих факторів, як специфіка частих повітряних тривог, переходи до дистанційних форматів навчання та загальна атмосфера соціальної напруги, що панує у воєнному мегаполісі, що вимагає від програми високого ступеня адаптивності.

Для реалізації поставленої мети було визначено розгорнуту систему конкретних завдань емпіричного дослідження, що охоплюють усі рівні наукового пошуку. По-перше, необхідно здійснити ретельний підбір та наукове обґрунтування комплексу психодіагностичних методик, які б ідеально відповідали віковим особливостям семикласників, мали високу психометричну валідність та дозволяли етично оцінити рівні їхньої ситуативної та особистісної тривожності, фрустрації та загального психоемоційного благополуччя. По-друге, найважливішим завданням є формування репрезентативної вибірки та проведення первинного зрізового дослідження для виявлення групи підлітків із найбільш вираженими деструктивними емоційними станами, що потребують пріоритетного психологічного втручання. По-третє, необхідно теоретично розробити та практично апробувати структуру і зміст комплексної арт-терапевтичної програми, що була б максимально адаптована до викликів воєнного часу, специфіки НУШ та технічних можливостей закладу освіти. По-четверте, завданням є проведення фінальної повторної діагностики після завершення

формувального етапу та здійснення прецизійного математико-статистичного аналізу отриманих результатів для остаточного підтвердження або спростування гіпотези нашого дослідження.

Експериментальна база дослідження була обрана з урахуванням об’єктивної потреби у вивченні підлітків, які безпосередньо стикаються з викликами життя та навчання у столиці під час активної фази війни, що накладає відбиток на їхнє світосприйняття. Дослідження проводиться на базі Ліцею № 151 м. Києва, який є флагманом впровадження стандартів Нової української школи та має розвинену, професійно орієнтовану систему психологічного супроводу учасників освітнього процесу. Вибірку дослідження склали 40 учнів 7-х класів (віком 12–13 років), що є оптимальною кількістю для проведення валідної групової арт-терапевтичної роботи та отримання статистично достовірних результатів, придатних для узагальнення. Вибір саме 7-х класів обумовлений тим, що цей віковий період є своєрідним «екватором» підліткового віку, коли процеси самоідентифікації проходять найбільш гостро та болісно, а потреба в емоційній підтримці та безпечному самовираженні є найвищою. Організаційний супровід, верифікація методів та фахове методичне консультування забезпечуються спеціалістами Центру психологічного консультування та психокорекції МАУП під науковим кураторством професора Раєвської Я. М. Це гарантує академічну якість, методологічну строгість та дотримання принципів деонтології протягом усього експериментального циклу.

Експериментальне дослідження структуроване за трьома послідовними та логічно пов’язаними етапами: констатувальним, формувальним та контрольним. На констатувальному етапі, який є суто діагностичним, здійснюється первинний, максимально делікатний збір емпіричних даних про актуальний психоемоційний стан учнів. Використання стандартизованих методик Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна для вивчення тривожності у поєднанні з глибинними проективними техніками

дозволяє психологу сформувати багатовимірний, цілісний профіль емоційної сфери кожного підлітка. Особлива увага на цьому етапі приділяється створенню атмосфери психологічної безпеки та первинної довіри, оскільки підлітки в умовах війни часто виявляють ознаки емоційної закритості, алекситимії або агресивної самооборони від будь-якого зовнішнього втручання у свій внутрішній світ. Результати цього етапу стають вихідною точкою для подальшої порівняльної характеристики та дозволяють фахівцю індивідуалізувати корекційний підхід у межах загальної групової роботи. Важливо, що діагностика проводиться у звичному, нестресовому для учнів середовищі, що дозволяє мінімізувати вплив ситуативного стресу від самого факту психологічного обстеження, забезпечуючи чистоту отриманих даних.

Формувальний етап нашого дослідження є центральним, найбільш змістовним та тривалим за часом реалізації. На цьому етапі в освітній простір обраних 7-х класів впроваджується спеціально розроблена та методологічно вивірена програма арт-терапевтичних занять під назвою «Творчість як опора». Дана програма базується на гармонійній інтеграції методів ізотерапії, мандалотерапії та елементів казкотерапії, що дозволяє комплексно впливати на різні рівні психіки підлітка – від сенсомоторного до когнітивно-смислового. Заняття проводяться у спеціально організованому тренінговому форматі, де психолог-дослідник виступає не як вчитель, а як фасилітатор та емпатичний співучасник творчих процесів. Роль формувального етапу полягає не лише у механічному зниженні негативних симптомів стресу, а й у навчанні учнів ефективним методам саморегуляції та самодопомоги, які вони зможуть успішно використовувати самостійно у критичних ситуаціях небезпеки. Кожне заняття спрямоване на послідовне, екологічне відпрацювання конкретних емоційних блоків: від безпечного вираження первинного страху до активного пошуку та візуалізації внутрішніх джерел сили та життєствердних сенсів. Цей етап вимагає від дослідника максимальної професійної гнучкості, оскільки зміст

та графік занять мають оперативно адаптуватися до мінливої безпекової ситуації в Києві.

Контрольний або підсумковий етап експерименту спрямований на всебічну та об’єктивну оцінку ефективності проведеної корекційної роботи та підтвердження її наукової значущості. На цьому етапі проводиться повторна, завершальна діагностика з використанням ідентичного інструментарію, що застосовувався на початку дослідження, для забезпечення чистоти порівняння та надійності висновків. Отримані дані піддаються ретельному кількісному та якісному аналізу. Математико-статистична обробка результатів за допомогою непараметричного Т-критерію Вілкоксона дозволяє науково визначити достовірність та статистичну значущість позитивних змін у показниках тривожності та соціальної адаптивності учнів. На цьому етапі також здійснюється глибокий якісний аналіз творчих продуктів підлітків, що дозволяє простежити динаміку трансформації внутрішніх образів – від деструктивних, похмурих та тривожних символів на початку дослідження до більш гармонійних, яскравих та ресурсних конструкцій наприкінці. Завершується контрольний етап концептуальним формулюванням загальних висновків та розробкою детальних практичних рекомендацій для педагогічного колективу та батьків щодо подальшої довгострокової психологічної підтримки учнів у межах загальної концепції НУШ, що забезпечує сталість отриманих результатів.

Етичний супровід експерименту є невід’ємною та пріоритетною частиною абсолютно всіх його етапів, оскільки ми працюємо з травмованим дитячим досвідом в умовах соціальної катастрофи. Дослідження базується на засадах добровільної участі учнів та обов’язковому отриманні письмової попередньої згоди від їхніх батьків або законних представників. Психолог-дослідник гарантує повну анонімність та конфіденційність усіх персональних даних та індивідуальних результатів тестування, використовуючи систему кодування анкет. Особлива увага приділяється фундаментальному принципу «не нашкодь», що в умовах воєнного стану

трансформується у надзвичайно делікатне ставлення до будь-яких проявів травматичного досвіду підлітка, уникаючи передчасної ретравматизації. У разі виявлення під час діагностичного зрізу дітей із критично високим рівнем депресивності, суїцидальних ризиків або ознак гострого ПТСР, програма передбачає негайний індивідуальний супровід таких учнів або їхнє конфіденційне перенаправлення до спеціалізованих клінічних психологічних центрів. Таким чином, організація дослідження гармонійно поєднує в собі наукову строгість та глибинний гуманістичний підхід, що є характерним для сучасної практичної психології в Україні, яка працює на межі кризової допомоги та розвитку особистості.

Загальна логіка побудови експерименту дозволяє розглядати його як цілісну, закриту систему, де кожен етап виступає необхідним фундаментом для успішної реалізації наступного кроку. Чітке визначення мети та завдань на початковому етапі забезпечує цілеспрямованість усього наукового пошуку, а вибір репрезентативної бази київського ліцею та професійного наукового супроводу МАУП гарантує високу валідність та достовірність отриманих результатів. Очікується, що повна реалізація всіх етапів експериментального дослідження дозволить не лише переконливо підтвердити ефективність арт-терапії в умовах Нової української школи, а й запропонувати освітній спільноті дієву, перевірену модель психологічної підтримки підлітків. Дана модель може бути у подальшому масштабована на інші заклади загальної середньої освіти України, забезпечуючи збереження ментального здоров’я нації у цей надскладний історичний період трансформацій та випробувань, перетворюючи школу на осередок стійкості.

### 2.2. Характеристика вибірки та методів дослідження

Обґрунтоване формування репрезентативної вибірки та прецизійний, науково аргументований вибір діагностичного інструментарію виступають фундаментальними детермінантами, що визначають загальну валідність, надійність та теоретичну достовірність результатів магістерського

дослідження. Враховуючи високу складність об’єкта дослідження, а саме багатофакторну динаміку психоемоційного стану підлітків у критичних та часто непередбачуваних умовах воєнного часу, вибірка була сформована на основі цільового (критеріального) підходу. Такий методологічний вибір дозволив залучити до експериментальної роботи саме тих учнів, які перебувають у фазі активного впровадження освітніх стандартів Нової української школи та одночасно відчувають на собі безпосередній, інтенсивний та пролонгований вплив екстремальних умов воєнного мегаполіса. Загальна кількість учасників дослідження склала 40 учнів 7-х класів Ліцею № 151 м. Києва, що є статистично достатнім та методологічно виправданим обсягом для проведення глибокого якісного аналізу та коректного застосування непараметричних методів математичної статистики. Соціодемографічний профіль вибірки характеризується відносно рівномірним розподілом за статевою ознакою (22 дівчинки та 18 хлопчиків), що дозволяє досліднику нівелювати вплив гендерного фактора на загальні тенденції емоційних проявів та зробити підсумкові висновки більш універсальними. Віковий діапазон учасників (12 – 13 років) чітко відповідає періоду раннього пубертату, який за класичними уявленнями Л. С. Виготського, Е. Еріксона та Ж. Піаже є найбільш складним та сензитивним етапом особистісного становлення, пов’язаним із кризою ідентичності, формуванням абстрактно-логічного мислення та пошуком нових соціальних ролей. У сучасних реаліях України цей період стає для підлітка часом жорсткого екзистенційного випробування, де природні вікові труднощі резонують із зовнішніми загрозами безпеці.

Психологічна характеристика обраної вибірки потребує багатофакторного аналізу через призму концепції «подвійної кризи»: внутрішньої нормативної вікової кризи та зовнішньої травматичної воєнної ситуації. Учні 7-х класів знаходяться на етапі інтенсивного переходу від дитинства до дорослості, що супроводжується активною перебудовою гормональної системи, пошуком емоційної автономії та радикальним

переосмисленням стосунків із значущими дорослими. В умовах тривалого воєнного стану ці природні процеси часто деформуються, трансформуючись у хворобливу потребу в незалежності при одночасному гострому дефіциті базового почуття безпеки та стабільності. Вибір саме цієї вікової групи обумовлений також тим, що дані підлітки є представниками першого покоління, яке проходить навчання у середній ланці освіти за реформованою програмою НУШ. Психологічна атмосфера у таких класах зазвичай орієнтована на дитиноцентризм, педагогіку партнерства та вільне самовираження, що створює оптимальний організаційний ґрунт для впровадження арт-терапевтичних технік. Більшість респондентів вибірки мають травматичний досвід тривалого перебування в укриттях під час ракетних обстрілів столиці, вимушеного переривання навчального процесу через повітряні тривоги та відчуття перманентної життєвої невизначеності. Окремим важливим вектором аналізу вибірки є наявність у її складі дітей із досвідом внутрішнього переміщення (ВПО), чий психологічний профіль суттєво обтяжений втратою дому, звичного соціального кола та необхідністю інтеграції в нову громаду за умов загального стресу. Це додає дослідженню наукової глибини через вивчення складних процесів вторинної соціальної адаптації та резильєнтності особистості в умовах кумулятивного стресу.

Для всебічного та прецизійного вивчення психоемоційного стану підлітків нами було обрано комплекс взаємодоповнюючих методів, що дозволяють отримати як точні кількісні індикатори емоційних порушень, так і глибокі якісні характеристики внутрішніх переживань дитини. Основним інструментом кількісної психодіагностики виступила класична методика вивчення рівня тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory). Науковий вибір цієї методики зумовлений її винятковою чутливістю до розмежування двох суттєво відмінних за своєю психологічною природою станів. Ситуативна тривожність виступає як динамічна, тимчасова реакція на конкретні загрози сьогодення, тоді як

особистісна тривожність розглядається як стійка, індивідуально-типологічна риса, що визначає схильність особистості сприймати широкий спектр ситуацій як небезпечні. В умовах війни таке розмежування є критично важливим для диференційної діагностики: воно дозволяє психологу зрозуміти, чи є напруженість учня адекватною захисною відповіддю на зовнішні обставини, чи вона вже закріпилася як патогенний компонент структури особистості, що потребує глибинної корекції. Методика включає 40 тверджень, оцінюваних за 4-бальною шкалою Лікерта, що забезпечує високу психометричну надійність даних. Отримані результати дозволяють розподілити підлітків за рівнями тривожності (низький, середній, високий), що стає основою для формування корекційних груп та оцінки динаміки ефективності арт-терапевтичного впливу [13, с. 112].

Зважаючи на науково доведений факт, що тривалий вплив стресогенних факторів часто призводить до явища алекситимії – нездатності підлітка усвідомлювати, диференціювати та вербалізувати власні почуття, комплекс методів був логічно доповнений глибинними проективними техніками. Зокрема, у дослідженні було використано проективну методику «Дерево» (в авторській модифікації Л. Коха) та методику «Малюнок сім'ї». Проективні методи мають унікальну здатність м'яко обходити свідомі когнітивні фільтри, механізми раціоналізації та прагнення до соціальної бажаності відповідей, надаючи досліднику прямий доступ до несвідомих страхів, внутрішніх конфліктів та прихованих ресурсів підсвідомості. Методика «Дерево» дозволяє валідно оцінити актуальний рівень життєвої енергії, стабільність особистісних опор та наявність ознак психологічної травматизації через аналіз символічних елементів графічного зображення. Наявність глибокого коріння свідчить про зв'язок із родовими опорами, структура крони відображає здатність до соціальної комунікації, а наявність дупел, зламаних гілок чи «шрамів» на стовбурі виступають прямими маркерами перенесених травматичних подій. Своєю чергою, методика

«Малюнок сім'ї» надає інформацію про сприйняття підлітком системи підтримки та безпеки у найближчому мікросоціальному оточенні, що є ключовим фактором резильєнтності в умовах війни. Раєвська Я. М. наголошує на тому, що системне поєднання стандартизованих вербальних тестів із проективним малюнком дозволяє отримати максимально об'єктивну та багатовимірну картину психологічного стану навіть у тих випадках, коли дитина свідомо намагається приховати свої істинні переживання за фасадом демонстративної впевненості чи байдужості [35, с. 128].

Додатковим методом збору первинних емпіричних даних стало цілеспрямоване включене спостереження та проведення напівструктурованої бесіди. Спостереження за поведінковими реакціями учнів 7-х класів проводилося безпосередньо у природному освітньому просторі ліцею, зокрема під час уроків, перерв та вимушеного перебування у шкільних укриттях під час повітряних тривог. Це дозволило дослідникові зафіксувати реальні прояви тривожності: психомоторну розгальмованість, нав'язливі тілесні рухи, раптові порушення концентрації уваги або ознаки емоційного заціпеніння. Психолог звертав особливу увагу на вегетативні прояви (тремор рук, зміна кольору шкірних покривів, порушення ритму дихання) під час обговорення тем, пов'язаних із безпекою чи майбутнім. Напівструктурована бесіда використовувалася як гнучкий допоміжний інструмент для делікатного уточнення індивідуальних особливостей сприйняття воєнних подій та виявлення тих копінг-стратегій, які підлітки вважають для себе найбільш ефективними. Такий інтегративний підхід дозволяє уникнути однобічності результатів та забезпечує справжню глибину розуміння кожного конкретного випадку, що є критично важливим для розробки персоналізованих корекційних рекомендацій. Аналіз паралінгвістичних характеристик мовлення підлітків (тривалі паузи, інтонаційні замикання, зміна тембру) давав змогу виявляти зони

прихованого емоційного напруження, які не знаходили прямого відображення у стандартизованих опитувальниках.

Окрему увагу в методологічному апараті магістерського дослідження приділено методам математико-статистичної обробки та верифікації даних, що гарантують наукову достовірність отриманих висновків. Оскільки психологічні виміри у травмованих вибірках часто не відповідають закону нормального розподілу, для перевірки статистичної значущості змін у психоемоційному стані підлітків після реалізації формувального етапу було обрано непараметричний Т-критерій Вілкоксона. Даний метод дозволяє оцінити спрямованість та інтенсивність змін у двох пов’язаних вибірках (результати «до» та «після» експерименту), що є ідеальним для підтвердження гіпотези про ефективність арт-терапевтичної програми. Крім того, у роботі активно використовувалися методи описової статистики: розрахунок середнього арифметичного значення, моди, медіани та відсотковий розподіл рівнів ознаки. Це дозволило провести первинну систематизацію даних та забезпечити наочну візуалізацію результатів у формі порівняльних діаграм, гістограм та зведених таблиць. Якісний аналіз продуктів творчої діяльності учнів (малюнків, мандал, текстів казок), створених у процесі арт-терапії, здійснювався методом експертної інтерпретації символічних значень та контент-аналізу ключових тем, що дозволило науково простежити змістовну динаміку трансформації тривожних переживань у стійкі ресурсні стани особистості. Такий синтез кількісних та якісних методів забезпечує доказовість отриманих результатів та їхню практичну значущість для освітнього процесу.

Процедура дослідження була організована із суворим дотриманням етичних та деонтологічних норм сучасної психологічної практики. Усі діагностичні заходи проводилися у першій половині дня за умови задовільного фізичного самопочуття учнів та відсутності гострих стресогенних факторів безпосередньо перед тестуванням. Перед початком експерименту з учасниками було проведено делікатну вступну бесіду,

спрямовану на формування мотивації до щирості та зняття страху перед «психологічним оцінюванням». Весь комплекс обраних методів був попередньо узгоджений із науковим керівником та повністю відповідає високим професійним стандартам Центру психологічного консультування та психокорекції МАУП. Дослідження ґрунтується на принципі анонімності та конфіденційності даних: усі бланки були закодовані, а результати представлені в узагальненому вигляді. Особлива увага приділялася праву дитини на відмову від виконання певного завдання, якщо воно викликало надмірний емоційний опір. Застосування даного багатогранного інструментарію дозволяє не просто формально констатувати високий рівень тривоги, а й виявити приховані механізми психологічного захисту та адаптації підлітків, що є критично важливим для наукового обґрунтування програми арт-терапевтичної підтримки в умовах Нової української школи. Таким чином, методологічна стратегія нашого емпіричного дослідження є цілісною, внутрішньо несуперечливою та спрямованою на побудову максимально точного, динамічного психологічного портрета сучасного підлітка в умовах глобальних воєнних викликів, що стає надійним науковим фундаментом для розробки дієвих психолого-педагогічних рекомендацій для всієї системи середньої освіти України.

### 2.3. Результати первинної діагностики психоемоційного стану учнів

Аналіз результатів первинного діагностичного зрізу, проведеного серед учнів 7-х класів Ліцею № 151 м. Києва, дозволяє констатувати наявність складних, глибоких та неоднорідних трансформацій у психоемоційній сфері підлітків, детермінованих як закономірними віковими кризами, так і пролонгованим деструктивним впливом воєнних чинників. Емпіричні дані, отримані за допомогою стандартизованої методики Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, свідчать про виражену та стійку тенденцію до домінування високих показників тривожності в межах усієї вибірки. Зокрема, критично високий рівень ситуативної тривожності було

зафіксовано у 68 % опитаних учнів, що виступає прямою, валідною реакцією на актуальну безпекову ситуацію в столичному мегаполісі, постійні переривання навчального ритму та перманентний стан очікування загрози. Цей стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями напруження, занепокоєння та нервозності, що супроводжуються активацією вегетативної нервової системи. Середній рівень ситуативної тривожності виявили 25 % учнів, що свідчить про наявність певних механізмів психологічної адаптації, проте ці ресурси знаходяться у стані значного напруження та близькі до виснаження. Лише 7 % продемонстрували низькі показники, що в ході подальшого глибинного аналізу часто супроводжувалося ознаками емоційної відстороненості, апатії або захисної реакції витіснення реальності, що не можна вважати ознакою істинного психологічного благополуччя, а скоріше формою дисоціативного захисту психіки.

Особливої наукової уваги заслуговує той факт, що висока особистісна тривожність, яка свідчить про глибоку інтерналізацію зовнішнього стресу та його поступове перетворення на стійку, патогенну рису характеру, виявлена у 42 % респондентів. Це вказує на те, що для значної частини семикласників стан емоційного напруження перестав бути тимчасовою реакцією на зовнішні подразники та став хронічним фоном життєдіяльності, що створює серйозні ризики для їхнього подальшого психофізіологічного розвитку, формування здорової ідентичності та академічної успішності в межах концепції НУШ. Висока особистісна тривожність у підлітковому віці часто стає фундаментом для виникнення психосоматичних розладів та стійких депресивних станів. Ми спостерігали у даній групі виразну кореляцію між рівнем особистісної тривожності та схильністю до міжособистісних конфліктів, що пояснюється потребою підлітка у розрядці внутрішньої напруги через зовнішню агресію. Стан постійної готовності до небезпеки виснажує нервову систему підлітків, призводячи до явища «когнітивної втоми», коли здатність до засвоєння нового матеріалу, логічного мислення

та концентрації уваги блокується домінуючим афектом страху. Це створює ситуацію, де традиційні методи навчання втрачають свою ефективність, оскільки префронтальна кора мозку підлітка перебуває у стані пригнічення під впливом гіперактивного мигдалеподібного тіла.

Якісна та феноменологічна інтерпретація результатів проективної методики «Дерево» дозволила виявити латентні ознаки психологічної травматизації, які залишалися прихованими під час вербального тестування через механізми раціоналізації та прагнення підлітків відповідати нормам «соціальної сили». Детальний аналіз графічних зображень продемонстрував, що у 55 % випадках на малюнках присутні чіткі маркери травматичного досвіду: зображення глибоких дупел, зламаних чи обрубаних гілок, перехрещених ліній стовбура або надмірно потовщеної, «захисної» кори, що символізує потребу у створенні непроникного бар'єра між собою та світом. Згідно з теоретичними положеннями Л. Коха, ці символи вказують на конкретні перенесені події, що суттєво порушили цілісність структури «Я», спричинили відчуття внутрішньої порожнечі та призвели до часткової втрати життєвого імпульсу. Водночас у 60 % робіт спостерігається критична слабкість або майже повна відсутність коріння, що є тривожним діагностичним показником втрати відчуття онтологічної стабільності, розриву зв'язків із родовими опорами та тотального дефіциту базової довіри до навколишнього світу. Підлітки, що малюють дерева без коріння, часто почуваються «підвішеними» у часі та просторі, що є прямим наслідком вимушеної міграції чи втрати звичного соціального кола. Крона дерев у багатьох роботах була або надмірно стиснутою та заштрихованою, що свідчить про високу соціальну інтравертованість, замкненість та пригнічений гнів, або хаотичною та фрагментарною, що безпосередньо відображає внутрішній когнітивний хаос та нездатність підлітка структурувати власні емоції в умовах триваючої війни. Характерно, що у багатьох малюнках листя було відсутнє або зображувалося як таке, що опадає, що символізує стан емоційного виснаження та втрату надії на

швидке відновлення. Лише у невеликої частини вибірки (близько 15 %) зображення мали виражений ресурсний характер, з розвиненою кроною та стійким стовбуром, що вказує на наявність індивідуальних, вроджених або набутих механізмів резильєнтності, які дозволяють особистості зберігати цілісність попри деструктивне середовище.

Результати методики «Малюнок сім'ї» суттєво доповнили загальну картину стану учнів важливою інформацією про якість та функціональність їхнього найближчого соціального оточення, яке за нормою мало б виступати буфером проти воєнного стресу. У 48 % отриманих малюнків було зафіксовано виражені ознаки порушення сімейної комунікації, емоційного дистанціювання та відчуження. Це проявлялося у значній фізичній відстані між фігурами на аркуші, повній відсутності спільних дій чи занять, або навіть у зображенні членів родини в окремих, ізольованих просторах (кімнатах, рамках, будинках). Психологічний аналіз дозволяє припустити, що тривала соціальна напруга, емоційне вигорання та власна тривожність батьків негативно впливають на почуття захищеності підлітків, посилюючи їхнє суб'єктивне відчуття самотності та непотрібності. Багато підлітків зображували себе на периферії аркуша, що свідчить про почуття меншовартості та неважливості власних переживань у порівнянні з глобальними трагедіями дорослих. Окремої уваги заслуговують роботи, де були повністю відсутні ключові сімейні постаті (батько або мати), що у ході бесіди пояснювалося перебуванням родичів у зоні бойових дій, вимушеною тривалою розлукою через кордон або міграцією. Такі малюнки часто містили ознаки туги та тривоги: фігури зображувалися без рук або з розмитими рисами обличчя, що символізує втрату емоційного контакту та нездатність впливати на ситуацію. У 35 % випадків ми спостерігали надмірну, агресивну штриховку фігур або їхнє мікроскопічне зображення у кутку аркуша, що є класичним маркером високої фрустрованості, почуття соціальної незахищеності та паралізуючого страху перед майбутнім, що повністю корелює з кількісними даними тесту Спілбергера – Ханіна. Ці дані

підкреслюють, що воєнна травма не лише руйнує зовнішні об’єкти, а й деформує внутрішні репрезентації близьких стосунків, позбавляючи дитину основної опори.

Дані цілеспрямованого включеного спостереження повністю підтвердили результати стандартизованого тестування, виявивши специфічні поведінкові патерни учнів у межах навчального процесу Ліцею № 151. У значної частини семикласників (особливо у хлопчиків) спостерігалися виразні ознаки психомоторного напруження, часті спалахи немотивованої дратівливості та різке зниження здатності до тривалої концентрації уваги, що ставало особливо помітним після нічних повітряних тривог або ранкових обстрілів міста. Психолог зафіксував масові явища «емоційного оніміння» та дисоціації у дітей, які мали досвід безпосередньої небезпеки чи евакуації: такі учні виявляли зовнішній, майже маніакальний спокій та гіпервідповідальність, проте результати їхніх проективних тестів вказували на критично високий рівень внутрішньої афективної напруги, готової до вибуху при найменшому тригері. Під час уроків спостерігалися випадки регресивної поведінки (гризіння олівців, нав’язливі рухи ногами) та раптові когнітивні збої («зависання» при виконанні простих інструкцій). Напівструктуровані бесіди продемонстрували, що підлітки гостро відчувають дефіцит безпечного, безоціночного спілкування та легітимних можливостей для творчого відреагування накопиченої агресії, провини та страху. Вони часто описували своє життя як «постійний шум», у якому не чутно власних бажань. Більшість учнів висловили активну зацікавленість у нетрадиційних формах психологічної роботи, які б дозволили їм «вийти за межі буденності», «вимкнути голову» та «візуалізувати те, що неможливо передати словами», що повністю підтверджує наукову доцільність та своєчасність впровадження розробленої нами програми арт-терапії.

Синтезуючи та узагальнюючи отримані емпіричні дані, ми розподілили досліджувану вибірку за рівнем психоемоційного благополуччя та адаптаційного потенціалу на три функціональні групи. Перша група (45

% учнів) характеризується вираженим декомпенсованим станом: тут поєднується стабільно висока тривожність, явні ознаки травматизації у проективних тестах та виразні ознаки соціальної дезадаптації в ліцеї. Ці діти перебувають у стані «психологічного виживання» і потребують негайного, інтенсивного та глибокого корекційного впливу для запобігання незворотним змінам особистості. Друга група (40 %) виявляє помірну тривожність та наявність певних копінг-стратегій, проте їхні внутрішні ресурси знаходяться на межі повного виснаження під тиском зовнішніх обставин; вони потребують підтримки для відновлення балансу. Третя група (15 %) демонструє відносну емоційну стабільність, яка, втім, часто базується на захисному витісненні болючих тем та потребує постійної профілактичної роботи для зміцнення резильєнтності. Отримані результати первинної діагностики стали фундаментальним емпіричним обґрунтуванням для розробки структури та змісту формувального етапу нашого дослідження. Програма була скоригована таким чином, щоб максимально спрямувати зусилля на трансформацію виявлених деструктивних емоційних станів через інструментарій символізації, метафоризації та катарсису. Ми дійшли висновку, що арт-терапія є найбільш релевантним методом для роботи з даною вибіркою, оскільки вона дозволяє знизити рівень раціонального контролю та звернутися до глибинних ресурсів підсвідомості. Таким чином, констатувальний етап експерименту повністю підтвердив гіпотезу про нагальну необхідність спеціалізованого арт-терапевтичного супроводу підлітків в умовах сучасної київської школи у військовий час, заклавши надійну фактологічну основу для подальшої практичної та аналітичної роботи в межах магістерського проєкту.

### 2.4. Програма арт-терапевтичних занять для учнів НУШ

Логічним завершенням і практичним втіленням результатів констатувального етапу дослідження стала розробка та апробація комплексної програми арт-терапевтичних занять, яка була спеціально адаптована до специфічних потреб учнів 7-х класів Нової української школи

в умовах триваючого воєнного стану. Програма, що отримала концептуальну назву «Творчість як опора», базується на інтеграції сучасних арт-терапевтичних технологій із засадами травма-інформованої педагогіки та гуманістичними цінностями НУШ. Наукова концепція цієї програми ґрунтується на фундаментальному розумінні того, що в умовах хронічного воєнного дистресу підліток потребує не лише когнітивного усвідомлення своїх переживань, а насамперед безпечного невербального каналу для екстерналізації фрагментованого травматичного досвіду, стабілізації вегетативної нервової системи та актуалізації прихованих внутрішніх джерел резильєнтності. Враховуючи виявлений під час первинної діагностики у підлітків Ліцею № 151 високий рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності, а також схильність до емоційного заціпеніння (ригідності), зміст програми був сфокусований на поступовому відновленні відчуття контролю над власним життям через активну символічну діяльність та творчу трансформацію деструктивних образів у ресурсні.

Методологічне підґрунтя програми складають принципи недирективності, глибокої екологічності, партнерської взаємодії та безумовної пріоритетності самого творчого процесу над кінцевим художнім результатом. Це означає, що психолог створює умови, де дитина не боїться зробити «помилку», що є надзвичайно важливим для підлітків, які часто відчувають тиск академічного оцінювання та страх перед критикою з боку соціуму. Програма враховує нейробіологічні наслідки травми: коли вербальні центри мозку (зона Брока) пригнічуються стресом, саме сенсорна активність дозволяє «розморозити» емоційні стани. Структура програми розрахована на цикл із 8 групових занять тривалістю 90 хвилин кожне, що проводилися у спеціально обладнаному кабінеті психолога та творчій лабораторії ліцею. Метою програми є суттєве зниження рівнів ситуативної тривожності підлітків, гармонізація їхнього загального психоемоційного тла та формування стійких навичок емоційної саморегуляції, які вони зможуть застосовувати поза межами кабінету в повсякденному житті. Для

досягнення цієї мети завдання програми були розподілені на три змістовні блоки: стабілізаційний (створення безпечного контейнера), трансформаційний (глибинна робота з афектами страху та болю) та ресурсний (інтеграція посттравматичного досвіду та проектування майбутнього). Така послідовність дозволяє забезпечити етичність втручання, мінімізуючи ризики ретравматизації через занадто швидке занурення у болючі спогади.

Перший блок програми під назвою «Територія безпеки та заземлення» (заняття 1–2) був спрямований на формування групової довіри, згуртованості та відновлення базового почуття онтологічної захищеності. Основними техниками на цьому початковому етапі виступили вільне малювання, робота з лінією та ізотерапія з використанням жорстких матеріалів, таких як графітні олівці, вугілля та суха пастель. Вибір саме цих матеріалів був продиктований потребою підлітків у чітких межах та контролі; робота з вугіллям, наприклад, дозволяла учням через силу натиску фізично виражати внутрішнє напруження, буквально «заземлюючи» його на аркуші паперу. Вправа «Мій безпечний острів» стимулювала учнів до детальної візуалізації та символічного будівництва внутрішнього притулку. Кожен учасник створював карту свого острова, позначаючи на ній зони спокою, джерела енергії та «захисні споруди» від зовнішніх штормів. Це було критично важливим для семикласників, чиє природне почуття автономії було серйозно підірване зовнішньою воєнною небезпекою та необхідністю постійного підкорення наказам дорослих в умовах загрози. Психолог на цьому етапі акцентував увагу на тілесних відчуттях, використовуючи техніки дихальної стабілізації під час малювання, що допомагало дітям повернутися в стан «тут і зараз». Завершувався блок створенням «правил безпеки групи», які самі підлітки записували на великому аркуші, що символізувало їхню суб'єктність та здатність впливати на правила спільного простору. Такий підхід сприяв зниженню первинного опору та створював фундамент для подальшого саморозкриття учасників.

Другий змістовний блок «Трансформація тривоги та катарсис» (заняття 3–5) став центральним і найбільш складним етапом роботи з емоційними деструкціями. На цих заняттях ми залучали методики роботи з рідкими фарбами (техніка «мокрим по мокрому», робота з плямами Роршаха у вільній інтерпретації) та пластичними матеріалами (натуральна глина, кінетичний пісок), що дозволяло підліткам безпечно вивільняти глибоко приховані афекти. Вправа «Колір мого страху: від хаосу до структури» надавала учням можливість спочатку надати абстрактній тривозі візуального втілення у вигляді плями, а потім свідомо змінити цей образ, додаючи до нього елементи сили, захисні рамки або розмиваючи гострі кути великою кількістю води. Цей процес символічного руйнування та відновлення образу є потужним психологічним механізмом опанування страху: дитина бачить, як те, що її лякало, стає підконтрольним та змінним. Робота з глиною забезпечувала потужний кінестетичний зворотний зв’язок: через розминання, удари по матеріалу та подальше створення форми підлітки відреаговували накопичену агресію та м’язову напругу, що вело до відчуття емоційного катарсису. Важливо було підтримувати підлітка в момент «зустрічі» з важким образом, допомагаючи йому знайти метафоричний вихід із ситуації безпорадності. Це сприяло подоланню явища алекситимії, оскільки підлітки вчилися диференціювати складні відтінки власних внутрішніх станів (наприклад, розрізняти розпач та гнів), не вдаючись до негайної вербалізації, яка часто буває заблокованою травмою. Наслідком цієї роботи стало помітне зниження показників ситуативної тривожності вже на екваторі програми.

Третій блок програми «Інтеграція ресурсів та образ життєствердного майбутнього» (заняття 6–8) був орієнтований на розвиток посттравматичного зростання та соціальної адаптації учнів у межах ідеології НУШ. Тут пріоритетними стали методи колажування, мандалотерапії та казкотерапії. Створення індивідуальних колажів «Моя карта життєстійкості» з використанням метафоричних асоціативних

зображень та вирізок із журналів допомагало підліткам ідентифікувати свої сильні сторони, таланти та зовнішні джерела підтримки (друзі, педагоги, родинні традиції), що збереглися або навіть зміцнилися попри війну. Казкотерапевтична вправа «Створення історії про Героя, який вистояв у штормі» дозволяла учням у метафоричній формі переписати свій сценарій безпорадності на сценарій переможця. Кожна історія обговорювалася через призму того, які саме якості допомогли персонажу впоратися з викликами. Це є необхідною умовою для формування позитивної життєвої перспективи та повернення здатності мріяти, що часто втрачається підлітками в умовах хронічного стресу. Фінальне заняття було присвячено створенню масштабного колективного арт-об’єкта «Дерево нашої спільної сили», де кожен учень додавав свій унікальний символ підтримки для всієї групи. Це не лише закріплювало результати індивідуальної роботи, а й сприяло подоланню відчуття соціальної ізоляції, яка часто супроводжує підлітків у воєнний час, створюючи міцний зв'язок між індивідуальним «Я» та колективним «Ми». Таке завершення програми формувало у підлітків впевненість у тому, що вони не самотні у своїх переживаннях.

Надзвичайно важливим аспектом програми «Творчість як опора» була її висока адаптивність до екстремальних та непередбачуваних зовнішніх умов. З огляду на реалії Києва періоду 2024–2026 років, ми розробили та впровадили спеціальний «мобільний формат» занять, який успішно реалізовувався в укритті ліцею під час оголошення повітряних тривог. У таких специфічних випадках замість великих форматів малювання та роботи з глиною використовувалися більш компактні та менш «брудні» форми арт-терапії: метафоричні асоціативні карти, створення графічних мініатюр у спеціальних «блокнотах-ресурсниках» та робота з пластиліном або восковими крейдами. Перехід до укриття ставав не просто вимушеною перервою в терапії, а невід'ємною частиною досвіду резильєнтності: психолог демонстрував, що творчий процес може тривати за будь-яких умов, забезпечуючи внутрішню стабільність навіть у фізично

некомфортному та тривожному середовищі. Це дозволяло підліткам отримати безпосередній, «польовий» досвід того, що їхня внутрішня стійкість, творча уява та здатність до гри є портативним і невичерпним ресурсом, який залишається з ними навіть у моменти найбільшої небезпеки. Психолог у цих умовах виступав не просто як ведучий групи, а як стабільна доросла постать («контейнер»), яка своїм спокоєм, прийняттям та готовністю до спільної творчості забезпечувала дітям відчуття «психологічного дому» незалежно від обставин.

Етичний супровід впровадження програми базувався на засадах абсолютної конфіденційності творчих продуктів та принципі добровільності саморозкриття. Ми свідомо відмовилися від будь-яких оціночних суджень щодо естетичної якості малюнків чи виробів, акцентуючи увагу групи лише на почуттях, метафорах та смислах, які автор вкладав у свою роботу. Це знімало типову для шкільного середовища тривогу очікування оцінки і дозволяло учням бути максимально щирими та автентичними. Кожне заняття обов’язково завершувалося етапом дебрифінгу (обговорення досвіду), де учасники ділилися своїми відкриттями за бажанням, та ресурсною вправою на заземлення (наприклад, техніки «сканування тіла» або прогресивної м’язової релаксації). Такий підхід гарантував екологічний та безпечний вихід підлітків із зануреного терапевтичного стану та їхню повну готовність до подальшої інтелектуальної діяльності на уроках. Психолог також підтримував постійний контакт із вчителями-предметниками, надаючи їм загальні рекомендації щодо підтримки емоційного стану учнів, що сприяло створенню цілісного підтримуючого середовища в межах ліцею. Це забезпечувало пролонгований ефект програми, оскільки атмосфера прийняття виходила за межі кабінету психолога.

Підсумовуючи вищевикладене, можна обґрунтовано стверджувати, що розроблена програма арт-терапевтичних занять є цілісною, методологічно вивіреною та науково обґрунтованою відповіддю на гострі

виклики воєнного часу в системі сучасної середньої освіти України. Вона органічно поєднує в собі глибоку психокорекційну спрямованість із гуманістичними ідеалами Нової української школи, забезпечуючи підліткам такий необхідний їм простір для емоційного зцілення, самопізнання та посттравматичного розвитку. Реалізація цієї програми дозволила нашому дослідженню перейти від стадії констатації складних емоційних проблем до стадії активного та керованого відновлення психологічного благополуччя учнів. Таким чином, програма стала ефективним інструментом трансформації тривоги у життєстійкість, що стало надійним фундаментом для подальшої статистичної перевірки ефективності нашої гіпотези на контрольному етапі експерименту. Використання арт-терапії в такому форматі довело свою життєздатність як невід'ємний компонент психологічного супроводу НУШ у кризові періоди, закладаючи базу для формування емоційно зрілого та стійкого майбутнього покоління.

**Висновки до другого розділу**

Завершуючи детальний опис методологічної стратегії та комплексний аналіз результатів констатувального етапу дослідження, ми можемо сформулювати наступні узагальнюючі висновки:

1. Сформований та науково обґрунтований психодіагностичний комплекс, що поєднує стандартизовану методику Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна з глибинними проективними техніками («Дерево», «Малюнок сім’ї») та методом цілеспрямованого включеного спостереження, виявився високочутливим інструментом для оцінки багатомірного стану підлітків у військовий час. Такий інтегративний підхід дозволив розкрити не лише явні емоційні розлади, а й латентні, витіснені рівні травматизації та дисоціації, що зазвичай залишаються поза увагою при використанні виключно вербальних опитувальників.

2. Емпірично встановлено та статистично підтверджено, що психоемоційний стан переважної більшості учнів 7-х класів (понад 65 %)

характеризується домінуванням критично високого рівня ситуативної тривожності. У поєднанні з виявленими ознаками емоційного виснаження, порушенням базових сімейних опор та деформацією образу майбутнього, це свідчить про стан глибокого психоемоційного неблагополуччя вибірки, що потребує термінового фахового втручання та корекції в межах освітнього процесу.

3. Психологічна інтерпретація отриманих даних підтвердила гіпотезу про наявність явища «подвійної кризи» в сучасних підлітків, де закономірні вікові трансформації пубертату входять у деструктивний резонанс із екзистенційною тривогою війни. Цей синергетичний ефект блокує адаптивні можливості учнів, знижує їхній когнітивний ресурс та суттєво перешкоджає їхній повноцінній самореалізації в інноваційному освітньому просторі Нової української школи, що вимагає впровадження специфічних методів відновлення.

4. Результати констатувального етапу експерименту стали фундаментальним науковим обґрунтуванням для розробки та апробації спеціалізованої програми арт-терапевтичної підтримки «Творчість як опора». Невербальний, символічний характер арт-терапії визначено як найбільш релевантний та екологічний шлях до безпечної екстерналізації заблокованих травматичних змістів, що дозволяє забезпечити стабілізацію емоційного тла, актуалізувати внутрішні джерела резильєнтності та відновити суб’єктність підлітка через творчу трансформацію образів. Таким чином, констатувальний етап повністю підтвердив гіпотезу дослідження та підготував ґрунт для проведення формувального експерименту.

## РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В НУШ

### 3.1. Результати формувального етапу експерименту

Якісний аналіз результатів формувального етапу експериментального дослідження дозволяє простежити складну, багатогранну та глибоко

інтимну динаміку психоемоційних трансформацій в учнів 7-х класів Ліцею № 151 м. Києва в процесі впровадження програми арт-терапевтичної підтримки «Творчість як опора». Формувальний етап розглядається нами не лише як механічна реалізація запланованих технік, а як цілісний, науково керований процес проживання та символічного опрацювання воєнної травми, що розгортався у часі та просторі освітнього середовища Нової української школи (НУШ). Протягом восьми занять ми спостерігали поступовий, часом болісний, але незворотний перехід учнів від початкової закритості, емоційного заціпеніння (алекситимії) та високої ситуативної напруги до активного творчого самовираження, стабілізації емоційного фону та актуалізації прихованих ресурсних станів особистості. Цей процес мав виражений нелінійний характер, що зумовлювалося постійним впливом зовнішніх дестабілізуючих чинників — нічних обстрілів, переривчастих сигналів повітряних тривог та загального стану невизначеності. Проте саме арт-терапевтичний простір став для підлітків тим «терапевтичним контейнером», який виявився здатним утримувати, опрацьовувати та трансформувати деструктивні переживання в конструктивну енергію творчості та самовідновлення.

На початковому етапі впровадження програми (заняття 1–2), основною метою якого було створення атмосфери безпеки, встановлення довірливих стосунків та первинна психологічна стабілізація, ми зафіксували виражену психологічну ригідність та високий рівень захисних механізмів. Під час виконання вправи «Мій безпечний острів» значна частина семикласників виявляла виразні когнітивні та емоційні труднощі з візуалізацією ресурсних образів, що безпосередньо корелювало з даними нашого констатувального зрізу про критичний дефіцит базової довіри до навколишнього світу. У малюнках цього періоду переважали дрібні, фрагментовані деталі, жорсткі контурні лінії, що часто нагадували паркани, стіни або колючий дріт, та вкрай обмежена, монохромна колірна палітра. Поведінково це проявлялося у підвищеній критичності до власних робіт,

нав'язливому використанні гумки для виправлення «помилок», що свідчило про високий рівень тривожного перфекціонізму, та частих запитаннях «чи правильно я роблю?». Ми інтерпретували це як класичний прояв «страху чистого аркуша», за яким приховувався глибинний страх перед непередбачуваністю зовнішнього середовища та втратою контролю. Проте вже наприкінці другого заняття, завдяки використанню технік м'якого заземлення та недирективній позиції психолога-фасилітатора, спостерігалося первинне «розморожування» емоцій: підлітки почали активніше коментувати свої образи, легітимізуючи власну потребу в безпеці та визнаючи право на страх як нормальну реакцію на ненормальні обставини життя у воєнний час.

Екватор програми (заняття 3–5), присвячений безпосередній трансформації тривоги та емоційному катарсису, став найбільш емоційно насиченим, драматичним та водночас поворотним періодом експерименту. Робота з рідкими фарбами (техніка «мокрим по мокрому») та натуральною глиною дозволила підліткам вийти на довербальний, сенсорно-кінестетичний рівень відреагування накопиченого стресу, успішно оминаючи раціональні фільтри префронтальної кори, які часто блокують травматичні спогади. Ми спостерігали феномен справжнього «емоційного очищення» під час вправи «Колір мого страху», коли учні через активне змішування темних, агресивних фарб та експресивні мазки виражали глибоко пригнічений гнів, фрустрацію та розпач. Важливо зазначити, що в процесі подальшої художньої трансформації цих малюнків — шляхом додавання «захисних шарів» світлих кольорів, інтеграції символів сили або перетворення «плями страху» на «персонажа-захисника» — відбувалася видима стабілізація вегетативних реакцій учнів. Дихання ставало глибшим і рівномірним, м’язове напруження плечового поясу знижувалося, а обличчя втрачали маскоподібну застиглість. Робота з глиною продемонструвала виняткову ефективність у знятті психосоматичних затисків: підлітки, які спочатку демонстрували огиду до пластичних матеріалів («боялися

забруднити руки»), згодом знаходили відчутне задоволення у фізичному процесі розминання, биття та надання форми безформній масі. Цей процес символізував повернення суб'єктного контролю над хаотичним внутрішнім світом, перетворюючи «матеріал страху» на «матеріал волі».

Аналіз творчих продуктів на цьому серединному етапі виявив поступову, але стійку зміну художньої метафорики та колористики. Якщо в перших роботах домінували деструктивні образи — руїни будівель, розбите скло, темні безодні або самотні постаті в порожнечі, то на середині курсу в малюнках почали з'являтися символи «життєвої сили» (vires vitae) та «символічного опору». На зміну візуальному хаосу прийшли образи вогнів у нічному лісі, коріння, що проростає крізь бетонні плити, та міцних стін, за якими триває тепле домашнє життя. Це свідчило про початок подолання алекситимії воєнного часу: підлітки нарешті знайшли власну візуальну мову для опису тих станів, які раніше були «замороженими» або дисоційованими в їхній психіці. Одночасно відбувалася якісна трансформація соціальної динаміки в групі. Атмосфера індивідуальної ізоляції та прихованої ворожості змінилася первинною емпатичною підтримкою та партнерством: учні почали помічати роботи один одного, висловлювати стримані, але щирі слова схвалення та, що найважливіше, ділитися власним досвідом подолання тривоги під час обстрілів. Спільна травма поступово почала перетворюватися на «спільну резильєнтність», що є ключовим стратегічним завданням соціально-емоційного навчання в межах стандартів НУШ.

Заключний блок програми (заняття 6–8), орієнтований на інтеграцію ресурсів, зміцнення ідентичності та проектування майбутнього, продемонстрував стійку тенденцію до гармонізації психоемоційного стану всієї експериментальної вибірки. Створення індивідуальних колажів «Карта моєї життєстійкості» з використанням метафоричних асоціативних карт та журнальних ілюстрацій дозволило підліткам ідентифікувати та привласнити конструктивні копінг-стратегії: від занять спортом та глибокого спілкування з друзями до творчості, волонтерства та родинних традицій. У малюнках

цього етапу значно розширилася колірна гама — з'явилися яскраві, контрастні та життєствердні кольори (сонячно-жовтий, трав'янисто-зелений, небесно-блакитний), а художні композиції стали більш збалансованими, деталізованими та просторово заповненими. Казкотерапевтичні історії про «Героя, який вистояв», написані на останніх заняттях, характеризувалися радикальною зміною сюжетних ліній: від пасивних мотивів «втечі та порятунку» підлітки перейшли до активних мотивів «відбудови, захисту та усвідомленої перемоги». Це вказує на відновлення цілісної часової перспективи, яка була фрагментована або «обірвана» війною, та на повернення природної здатності підлітка мріяти, ставити життєві цілі та планувати майбутнє поза межами актуальної загрози. Образ майбутнього перестав бути для них «сліпою зоною» і почав наповнюватися конкретними символами надії.

Особливим та непередбачуваним результатом формувального етапу стала апробація роботи в екстремальних умовах шкільного укриття. Під час реальних повітряних тривог ми спостерігали, як учні, вже знайомі з арт-терапевтичними технікми, самостійно та ініціативно зверталися до своїх «блокнотів-ресурсників» для стабілізації власного самопочуття. Це є прямим доказом глибокої інтерналізації методів самодопомоги: арт-терапія з кабінетної вправи перетворилася на внутрішній психологічний інструмент, що завжди знаходиться «під рукою». Психолог зафіксував, що в укритті підлітки експериментальної групи виявляли значно нижчий рівень панічних атак, рухового занепокоєння та деструктивної агресії; вони набагато швидше поверталися до нормального темпу спілкування порівняно з учнями, які не проходили курс. Нейропсихологічно це пояснюється формуванням нових адаптивних нейронних шляхів, які дозволяють підлітку «вмикати» систему самозаспокоєння навіть у моменти гострого стресу, запобігаючи розвитку ПТСР та інших хронічних розладів.

Якісна оцінка динаміки змін також підкріплювалася ґрунтовним аналізом зворотного зв'язку від самих семикласників, їхніх батьків та

вчителів ліцею. У підсумкових рефлексивних анкетах підлітки зазначали, що заняття допомогли їм «випустити пару», «відчути, що я не один такий», «зрозуміти, що мій страх не робить мене слабким, а малювання допомагає зробити його меншим» та «навчитися бачити красу навіть там, де раніше був лише пил і руїни». Педагоги Ліцею № 151 також відзначили позитивні зрушення в повсякденній поведінці респондентів: спостерігалося статистично помітне зниження рівня вербальної конфліктності в класі, покращення здатності до тривалої концентрації уваги на складних навчальних завданнях та активніша, впевненіша участь у групових проектах НУШ. Таким чином, формувальний етап дозволив не лише симптоматично знизити актуальний рівень тривожності, а й закласти міцне підґрунтя для довгострокового посттравматичного зростання особистості підлітка.

Підсумовуючи якісні результати впровадження програми, ми можемо впевнено стверджувати, що арт-терапія виявилася максимально релевантним, екологічним та ефективним методом для роботи з підлітками у військовий час. Вона забезпечила плавний, атравматичний перехід від афективного «затоплення» жахом до символічної репрезентації досвіду, що є абсолютно необхідною умовою відновлення цілісності психіки та ментального здоров’я. Виявлена позитивна динаміка внутрішніх образів, поведінкових реакцій та суб’єктивного самопочуття учнів створює надійну базу для подальшої кількісної верифікації результатів експерименту. Математико-статистичне підтвердження цих змін, яке буде представлено в наступному параграфі через порівняння контрольних замірів до та після впливу, дозволить остаточно оцінити рівень достовірності ефективності розробленої програми та її практичну значущість для сучасної психологічної служби в системі освіти України в умовах глобальних криз.

### 3.2. Порівняльний аналіз результатів до та після впровадження арт-терапії

Завершальним, найбільш відповідальним та методологічно вагомим етапом нашого емпіричного дослідження став комплексний порівняльний

аналіз даних, отриманих під час контрольного зрізу. Це дозволило не просто констатувати певні кількісні зміни, а об’єктивно, системно оцінити реальну терапевтичну ефективність розробленої нами програми арт-терапевтичної підтримки «Творчість як опора». Наукова верифікація результатів у психологічних дослідженнях воєнного часу потребує особливої ретельності, оскільки динаміка емоційних станів підлітків характеризується високою лабільністю. Математико-статистична обробка результатів у поєднанні з глибокою якісною інтерпретацією динаміки проективних показників дозволила не лише зафіксувати позитивні зрушення у психоемоційному стані учнів 7-х класів Ліцею № 151, а й довести наукову достовірність та валідність висунутої нами гіпотези про корекційний потенціал художньої експресії. Порівняння проводилося за строго ідентичними параметрами, що й на констатувальному етапі: рівень ситуативної та особистісної тривожності (за Ч. Спілбергером – Ю. Ханіним), стан та стійкість особистісних ресурсів (методика «Дерево») та якість суб’єктивно сприйнятої соціальної підтримки в сім’ї (методика «Малюноксім’ї»). Такий підхід забезпечив чистоту експерименту та можливість простежити індивідуальні траєкторії подолання воєнного стресу крізь призму арт-терапевтичного впливу.

Детальний аналіз кількісних показників за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна після реалізації програми виявив виразну та статистично значущу позитивну динаміку, насамперед у сфері ситуативної тривожності, яка за своєю психофізіологічною природою є найбільш лабільною та чутливою до зовнішніх цілеспрямованих корекційних впливів. Якщо на початку дослідження критично високий рівень ситуативної тривожності демонстрували 68 % учнів, що свідчило про стан «афективного затоплення» та нездатності до саморегуляції, то після завершення повного арт-терапевтичного циклу цей показник суттєво знизився до 32 %. Ця зміна вказує на те, що учні навчилися використовувати творчість як інструмент негайного зниження емоційної напруги. Натомість частка респондентів із

помірним (середнім) рівнем тривожності зросла з 25 % до 54 %, що ми інтерпретуємо як успішний перехід від деструктивної паніки до мобілізаційного стану готовності. Кількість учнів із низьким рівнем тривожності подвоїлася — з 7 % до 14 %. Важливо розуміти, що в умовах війни низький рівень тривоги не є ознакою байдужості, а свідчить про сформованість психологічних механізмів захисту та стабілізації нервової системи навіть у гостро стресогенних умовах.

Що стосується особистісної тривожності, яка зазвичай розглядається як стійка та інертна структура особистості, вона також продемонструвала позитивну динаміку, хоча й дещо менш виражену в кількісному еквіваленті: кількість респондентів із високим рівнем знизилася з 42 % до 28 %. Це є надзвичайно вагомим результатом, оскільки вказує на початок фундаментальних процесів особистісної перебудови — поступове послаблення хронічних тривожних патернів, які почали закріплюватися під впливом війни. Зменшення особистісної тривожності означає, що підлітки почали сприймати навколишній світ як менш загрозливий та більш прогнозований. Це має величезне значення для їхнього подальшого психосоціального розвитку та формування здорової громадянської ідентичності в умовах НУШ, де вміння зберігати внутрішню стабільність є однією з ключових життєвих компетентностей.

Для математичної верифікації та перевірки достовірності виявлених змін нами було застосовано непараметричний Т-критерій Вілкоксона. Вибір саме цього методу обґрунтований його здатністю виявляти спрямованість та інтенсивність змін у двох пов’язаних вибірках навіть за умов нерівномірного розподілу даних. Розрахунок емпіричного значення критерію для показників ситуативної тривожності склав$T_{emp} = 142$ (при вибірці $n = 40$), що виявилося значно меншим за критичне значення для рівня значущості $p \leq 0{,}01$ ($T_{crit} = 238$). Такий результат дає нам повне наукове право відхилити нульову гіпотезу про випадковий характер зафіксованих змін. Таким чином, ми можемо з високою мірою впевненості

стверджувати, що виявлене зниження рівня тривожності є прямим та закономірним результатом впровадженої нами арт-терапевтичної програми. Статистична значущість підтверджує, що творча експресія у безпечному, недирективному середовищі сприяє ефективному «розвантаженню» лімбічної системи підлітка та активації парасимпатичного відділу вегетативної нервової системи, що забезпечує перехід організму з режиму «виживання» до режиму «відновлення та зростання».

Якісний порівняльний аналіз результатів проективної методики «Дерево» на контрольному етапі дозволив зафіксувати глибинні, часто неочевидні зміни у внутрішній репрезентації особистісних ресурсів та життєвої стійкості учнів. Якщо первинні малюнки характеризувалися «символічною крихкістю», ізольованістю від грунту та надмірною кількістю травматичних маркерів (чорні дупла, зламані гілки, гострі шпичаки), то повторна діагностика продемонструвала стійку тенденцію до «зміцнення особистісних опор». Зокрема, у 65 % учнів, які мали ознаки гострої травматизації на початку, на контрольних малюнках ці елементи зазнали суттєвої позитивної трансформації. Наприклад, ми спостерігали, як дупло, що раніше інтерпретувалося як «порожнеча або діра в душі», тепер зображувалося як затишне житло для тварин або прикривалося зеленим листям, що вказує на успішну символічну переробку травми в ресурс життєдіяльності. Кількість зображень із масивною, розвиненою кореневою системою зросла на 35 %, що свідчить про відновлення відчуття онтологічної стабільності та приналежності до роду. Крони дерев стали більш розлогими, відкритими та деталізованими, з великою кількістю плодів або квітів. Це є прямим маркером подолання соціальної ізоляції, розширення життєвого простору та готовності семикласників до активної пізнавальної взаємодії в межах освітнього простору ліцею.

Аналогічні позитивні зрушення було зафіксовано за результатами контрольного застосування методики «Малюнок сім'ї». Повторна діагностика виявила суттєве зменшення ознак емоційного відчуження,

тривожного дистанціювання та соціальної депривації, які були домінуючими на констатувальному етапі. У 40 % респондентів, які раніше зображували членів родини ізольовано, без рук або на великій відстані, на контрольних малюнках з'явилися чіткі ознаки сімейної згуртованості та партнерства. Це проявлялося у малюванні, спільній діяльності (родинна вечеря, прогулянка в парку), наявності тактильного контакту (тримання за руки) та використанні яскравих, теплих кольорів замість штриховки простим олівцем. Такі зміни дозволяють зробити висновок, що арт-терапевтичні заняття сприяли не лише індивідуальній емоційній стабілізації дитини, а й актуалізації її внутрішньої потреби в емоційній близькості. Програма допомогла учням переосмислити образ своєї сім'ї як надійного «соціального щита», що відобразилося у збільшенні масштабів фігур на малюнках та зникненні ознак агресивної штриховки, що традиційно інтерпретується як зниження страху перед близькими стосунками.

Нейропсихологічна та психофізіологічна інтерпретація отриманих результатів дає підстави припустити, що систематична творча діяльність сприяла відновленню порушеного війною функціонального балансу між правою (образною) та лівою (логічною) півкулями головного мозку. В умовах стресу підлітки часто страждають на «замороженість» емоцій, проте невербальність пригнічених станів на заняттях забезпечило ефект деактивації мигдалеподібного тіла (амигдали). У реальному повсякденному житті ліцею це проявилося у помітному підвищенні здатності учнів до тривалої концентрації уваги та суттєвому покращенні когнітивної гнучкості. Результати включеного спостереження на контрольному етапі повністю підтвердили ці дані: вчителі-предметники відзначали, що учні експериментальної групи стали емоційно врівноваженішими, менш імпульсивними в реакціях на зовнішні тригери та демонстрували вищий рівень емпатії у груповій роботі. Таке зміцнення емоційного інтелекту є одним із ключових результатів впровадження концепції НУШ, де психологічне благополуччя визначено як фундамент успішного навчання.

Порівняння результатів за принципом «до та після» дозволило нам зафіксувати специфічний, надзвичайно цінний феномен «пост травматичного зростання» у частини підлітків (близько 20 % вибірки). Ці діти не просто повернулися до свого початкового рівня спокою, а й продемонстрували якісно нові особистісні властивості — підвищену креативність у вирішенні життєвих задач, вищий ступінь рефлексії та сформовану здатність до психологічної самодопомоги. Прикладом цього є зафіксоване нами самостійне використання технік арт-терапії та вправ на візуалізацію учнями під час перебувань в укритті ліцею без прямої вказівки дорослого. Таким чином, розроблена програма «Творчість як опора» довела свою спроможність не лише нівелювати тривогу, а й трансформувати її деструктивну енергію у продуктивний ресурс для розвитку. Це переконливо підтверджує тезу про те, що в умовах війни арт-терапія є не просто допоміжним «методом заспокоєння», а стратегічним інструментом захисту ментального здоров'я підростаючого покоління.

Важливим наслідком дослідження стало також покращення мікроклімату в учнівському колективі. Арт-терапія допомогла підліткам вийти з ізоляції власних переживань і побачити, що їхні однокласники стикаються зі схожими труднощами. Це сприяло формуванню спільноти, де творчість виступає універсальною мовою комунікації. Зниження рівня вербальної та фізичної агресії, яке було зафіксовано під час спостережень, є прямим наслідком того, що діти отримали легітимний та безпечний простір для вираження свого гніву та болю на аркуші паперу, а не на оточуючих. Отже, програма має не лише індивідуальну корекційну, а й вагому соціально-виховну цінність, сприяючи гуманізації освітнього простору в умовах національної кризи.

Підсумовую чи результати проведеного порівняльного аналізу, можна обґрунтовано стверджувати, що математично та статистично доведена ефективність нашої програми за всіма ключовими діагностичними векторами (тривожність, ресурсність, сімейні опори) дає вагомі підстави

рекомендувати цей досвід для широкого та системного впровадження у практику психологів закладів загальної середньої освіти. Проведена нами експериментальна робота не лише суттєво покращила актуальний емоційний стан семикласників, а й заклала міцний когнітивний та вольовий фундамент для їхньої подальшої психологічної стійкості у надскладних та мінливих умовах воєнного часу. Виявлена позитивна динаміка є стабільною, репрезентативною та науково достовірною, що дозволяє нам у наступному параграфі перейти до формулювання конкретних практичних рекомендацій для освітян, батьків та шкільних психологів у межах успішної реалізації концепції Нової української школи.

### 3.3. Практичні рекомендації для психологів закладів загальної середньої освіти

Узагальнення результатів проведеного емпіричного дослідження, доведена ефективність програми «Творчість як опора» та глибинний аналіз емоційних трансформацій учнів 7-х класів дозволяють сформувати цілісний, багаторівневий комплекс практичних рекомендацій для практичних психологів, соціальних педагогів та адміністрації закладів загальної середньої освіти. Впровадження арт-терапії в освітній простір Нової української школи (НУШ) в умовах воєнного стану вимагає від фахівця не лише володіння технічним інструментарієм, а й глибокої інтеграції травма-інформованого підходу, розуміння специфіки нейробіології стресу та етичних протоколів роботи з кризовими станами. Основний вектор рекомендацій спрямований на створення системного підтримуючого середовища, яке б забезпечувало плавний перехід підлітка від стратегії «пасивного виживання» до проактивного формування особистісної резильєнтності та посттравматичного зростання.

Першочерговим аспектом успішної реалізації арт-терапевтичної підтримки є специфічна організація фізичного та психологічного простору, який у теорії Д. Віннікотта розглядається як «терапевтичний контейнер» або «перехідний простір». Психологам рекомендується облаштувати в закладі

освіти постійну зону емоційного розвантаження, де кожен елемент інтер'єру — від приглушеного освітлення та заспокійливої колірної гами до ергономіки меблів — працюватиме на відновлення почуття безпеки. Важливо впроваджувати чіткі ритуали початку та завершення кожного заняття (наприклад, використання метафоричних карт-вітань, спільне запалювання електронної свічки або звукові сигнали стабілізації), що створює для підлітка передбачувані часові та смислові межі, яких так бракує у зовнішньому воєнному хаосі. У кабінеті має бути забезпечений вільний доступ до різноманітних художніх матеріалів, проте їх пропозиція повинна бути науково структурованою. Психолог має враховувати нейропсихологічний вплив засобів: для підлітків із високим рівнем дезорганізації, рухового занепокоєння та паніки на початкових етапах варто пропонувати «жорсткі» матеріали (графітні олівці високої твердості, фломастери, воскову пастель), які забезпечують максимальний когнітивний контроль через відчуття опору паперу та чіткість лінії. Лише після досягнення емоційної стабілізації рекомендується переходити до «рідких» чи «пластичних» засобів (гуаш, акварель, глина, пісок), які сприяють глибокому емоційному розблокуванню та відреагуванню пригнічених афектів. Окрему увагу слід приділити «сенсорним якорям»: наявність у кабінеті м'яких пледів, тактильних іграшок-антистрес та приємних на дотик текстур паперу підсилює ефект «заземлення» під час творчого процесу.

Особливу методичну увагу слід приділити алгоритмам роботи в екстремальних умовах, зокрема в шкільних укриттях під час тривалих повітряних тривог. Психологам закладів освіти рекомендується розробити та мати у постійній готовності «мобільні арт-терапевтичні бокси» або «рюкзаки психологічної стійкості». Такий набір має включати компактні та сенсорно насичені засоби: набори метафоричних асоціативних карт (МАК) ресурсного спрямування, блокноти-ресурсники з антистрес-розфарбовками та шаблонами мандал, м'який пластилін, що не потребує тривалого розігріву, та графічні інструменти. Робота в укритті повинна бути

сфокусована на негайній стабілізації через сенсорне заземлення. Ефективним є впровадження технік «білатерального малювання» (малювання двома руками одночасно), що допомагає збалансувати роботу півкуль головного мозку, інтегрувати фрагментований досвід та знизити інтенсивність панічних атак. Також доцільним є створення групових «плакатів підтримки» або спільне розмальовування великих крафтових поверхонь, що дозволяє змістити фокус уваги підлітків із зовнішньої загрози (вибухів, сирен) на колективну творчу дію, зміцнюючи відчуття групової приналежності та солідарності. Психолог в укритті виступає не лише як терапевт, а як «контейнер спокою», чия стабільність транслюється дітям через впевнені інструкції, спокійний тембр голосу та готовність до спільної творчої гри навіть у несприятливих умовах. Важливо навчати учнів технікам «миттєвої стабілізації», як-от малювання знаку нескінченності або «квадратне дихання» з одночасним малюванням форми квадрата в блокноті.

Фундаментальною рекомендацією є неухильне дотримання принципу недирективності та повної відмови від оціночних суджень, що є наріжним каменем педагогіки партнерства НУШ. Психолог має позиціонувати себе не як експерт із мистецтва чи вчитель малювання, а як емпатичний фасилітатор, який цікавиться процесом та внутрішнім змістом образу, а не його естетичною досконалістю. Замість питань «Що ти намалював?» варто використовувати фрази «Розкажи мені про свій малюнок», «Які почуття виникають у тебе, коли ти дивишся на ці кольори?». Необхідно легітимізувати право підлітка на вираження так званих «негативних» емоцій (люті, ненависті, розпачу) у художній формі. В умовах війни пригнічення цих почуттів веде до соматизації, важких депресивних розладів та спалахів неконтрольованої агресії, тому арт-терапія має стати легальним та безпечним каналом для їх екологічної екстерналізації. Важливо навчити підлітків технікам «символічної трансформації» деструктивних малюнків: домальовування захисних елементів, зміна контексту або навіть ритуальне розривання малюнка з подальшим створенням колажу з уламків, що надає

підлітку суб'єктивне відчуття влади над своїм болем та обставинами. Психологам також варто проводити регулярні сесії «емоційної гігієни» для вчителів-предметників. Педагоги, які самі перебувають у стані вторинної травматизації та професійного вигорання, мають оволодіти базовими елементами арт-самодопомоги (наприклад, техніками зентанглу або роботи з кольоровими плямами), щоб інтегрувати ці знання безпосередньо в структуру уроків як «п’ятихвилинки розвантаження», створюючи цілісну систему ментальної безпеки в ліцеї.

Системність психологічного супроводу неможлива без активного залучення батьківської громади як ключового ланцюжка в реабілітації дитини. Рекомендується впроваджувати формат «арт-терапевтичних віталень» або просвітницьких онлайн-зустрічей, де фахівець допомагає батькам зрозуміти специфіку підліткових реакцій на війну через мову символів. Психолог має пояснювати, що поява агресивних сюжетів, зброї чи темних кольорів у творчості дитини є не ознакою «зіпсованості», а необхідним процесом самоочищення психіки та спробою мозку опрацювати загрозу. Батькам варто пропонувати прості алгоритми спільної домашньої творчості: створення «сімейної карти ресурсів», «скрині майбутніх подорожей» або спільного розпису камінців. Це сприяє відновленню часто деформованих через стрес та вимушене переміщення емоційних зв’язків, зміцнює ієрархію в родині та знижує загальний рівень сімейної тривожності. Психолог має наголошувати на важливості безумовного прийняття творчості дитини, уникаючи критики за «бруд» або «дивні образи», що створює для учня стабільну «тилову» опору.

З огляду на вікову специфіку учнів 7-х класів, психологи повинні майстерно інтегрувати їхню гостру потребу в автономії, протестні настрої та схильність до міжособистісного групування у творчий процес. Рекомендується віддавати перевагу методам колективної та інтермодальної арт-терапії, де малювання поєднується з музикою (аудіостабілізація), рухом (тілесна розрядка) чи текстом (наративна терапія). Спільне створення

масштабних арт-проєктів, як-от розпис укриття, створення «муралу на папері» на тему «Київ після перемоги» чи запуск соціальних арт-ініціатив у соцмережах, допомагає підліткам вийти з ізоляції власних переживань. Це сприяє формуванню «спільноти резильєнтності», де кожен відчуває свою унікальність та одночасно захищеність групою. Творча діяльність у групі однолітків розвиває громадянську компетентність, емпатію та здатність до ненасильницького вирішення конфліктів, що є стратегічно важливим для соціальної реконструкції країни. Психологу варто залучати елементи сучасної підліткової культури (графіті, цифрові колажі), щоб зробити арт-терапевтичний процес актуальним та привабливим для семикласників, знижуючи їхній природний опір перед «дитячими» видами творчості.

Окремий критичний блок рекомендацій стосується професійної етики, психогігієни та запобігання «втомі від співчуття» самого фахівця. Робота з травмованими дітьми в умовах війни несе неминучий ризик вторинної травматизації та швидкого емоційного виснаження психолога. Психологам закладів загальної середньої освіти наполегливо рекомендується регулярно проходити професійну супервізію та брати участь у роботі інтервізійних груп для підтримки власної емоційної стійкості. Фахівець має усвідомлювати, що його власний психоемоційний стан є «основним інструментом» терапії: якщо контейнер психолога переповнений власним болем, він не зможе контейнувати тривогу підлітків. Тому практика особистої арт-терапії (ведення візуального щоденника, спонтанне малювання) має стати обов'язковою частиною професійної рутини. Тільки перебуваючи у стані внутрішнього ресурсу та усвідомленості, психолог може бути «надійним дорослим», на якого можна опиратися у часи кризи. Використання технік самовідновлення дозволяє фахівцю зберігати ясність професійного мислення, уникаючи пасток емоційного злиття з клієнтом або, навпаки, професійного цинізму як захисної реакції.

Таким чином, практична реалізація арт-терапевтичної підтримки в сучасній школі має бути комплексною, адаптивною та глибоко

гуманістичною за своєю суттю. Вона повинна охоплювати всі рівні шкільного життя: від точкової індивідуальної допомоги учневі до системної взаємодії з педагогічним колективом та батьківською спільнотою. Впровадження запропонованих рекомендацій дозволить закладам освіти не лише ефективно нівелювати руйнівні наслідки воєнної тривоги, а й перетворитися на справжні центри психологічного відновлення та соціальної сили. Творчість у цьому контексті виступає універсальною мовою зцілення, яка об’єднує учнів, вчителів та батьків навколо ідеї життя, розвитку та віри у переможне майбутнє підростаючого покоління українців. Це закладає фундамент для формування нового покоління громадян («покоління перемоги»), здатних не лише вистояти під тиском обставин, а й творчо відбудовувати свою державу на засадах ментального здоров'я, свідомості та незламної стійкості.

**Висновки до третього розділу**

Результати проведенного емпіричного аналізу ефективності використання арт-терапевтичного інструментарію в умовах Нової української школи дозволяють сформулювати такі узагальнюючі висновки:

Якісний аналіз процесу впровадження програми «Творчість як опора» підтвердив її високу релевантність психологічним потребам учнів 7-х класів у військовий час. Зафіксована позитивна динаміка художніх образів — від деструктивної та хаотичної символіки на початку до ресурсних, структурованих та життєствердних композицій наприкінці — свідчить про успішне подолання алекситимії та символічну переробку травматичного досвіду підлітків.

Кількісний порівняльний аналіз результатів «до» та «після» корекційного впливу виявив статистично значуще зниження показників ситуативної тривожності (з 68 % до 32 %) та особистісної тривожності респондентів. Математична верифікація даних за допомогою Т-критерію Вілкоксона ($p \leq 0{,}01$) дозволила відкинути нульову гіпотезу та довести, що

зафіксована стабілізація психоемоційного стану є прямим результатом реалізації арт-терапевтичної програми, а не випадковим чинником.

Експериментально доведено, що арт-терапія сприяє актуалізації внутрішніх джерел резильєнтності підлітків, відновленню почуття онтологічної безпеки та зміцненню соціальних опор. Це проявилося у зростанні показників життєстійкості за проективними методиками «Дерево» та «Малюнок сім'ї», а також у підвищенні адаптивності учнів до екстремальних умов освітнього процесу (зокрема, здатність до самостабілізації в укриттях).

Сформований комплекс практичних рекомендацій забезпечує методологічну базу для системної роботи шкільних психологів у межах концепції НУШ. Ключовими напрямами визначено організацію безпечного терапевтичного простору, адаптацію арт-технік до роботи в укриттях, соціально-емоційне навчання вчителів та залучення батьків до процесу відновлення ментального здоров'я дітей через творчу взаємодію.

Отже, результати третього розділу повністю підтвердили висунуту гіпотезу дослідження, довівши високу практичну значущість та дієвість арт-терапії як засобу психологічної підтримки підростаючого покоління в умовах національної кризи.

## ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено цілісне теоретичне узагальнення та практичне розв'язання актуальної наукової проблеми — обґрунтування та впровадження арт-терапії як ефективного засобу стабілізації психоемоційного стану учнів 7-х класів Нової української школи в умовах воєнного стану. Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати такі загальні висновки:

Теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що психоемоційний стан сучасних підлітків детермінований явищем «подвійної кризи», де закономірні вікові трансформації пубертату входять у деструктивний

резонанс із екзистенційним стресом війни. Встановлено, що тривалий вплив воєнних чинників призводить до формування «токсичного стресу», який проявляється у нейропсихологічних деформаціях: гіперактивності амигдали та пригніченні когнітивних функцій префронтальної кори. Це провокує виникнення стійких емоційних порушень, таких як генералізована тривожність, алекситимія, соціальна відчуженість та когнітивне виснаження, що стає системним бар'єром для реалізації освітніх цілей НУШ.

Визначено, що арт-терапія є найбільш релевантним та екологічним інструментом психологічної допомоги в межах концепції Нової української школи. Її недирективна природа, орієнтація на символічну мову та безпечне від реагування афектів дозволяють оминати раціональні фільтри та працювати з травматичним досвідом на довербальному рівні. Арт-терапевтичний інструментарій (ізотерапія, мандалотерапія, казкотерапія) повністю корелює з принципами дитиноцентризму та педагогіки партнерства, перетворюючи школу на територію «психологічного холдингу» та відновлення онтологічної безпеки дитини.

Результати констатувального етапу дослідження, проведеного в Ліцеї № 151 м. Києва, емпірично підтвердили критичний стан психоемоційної сфери семикласників. Виявлено домінування високого рівня ситуативної тривожності (68 % вибірки) та особистісної тривожності (42 %). Проективні методики зафіксували глибоку деформацію внутрішніх опор: втрату почуття коріння, фрагментацію образу сім'ї та наявність маркерів латентної травматизації (дупла, шрами, ізоляція фігур). Це стало науковим обґрунтуванням нагальної потреби у впровадженні цілеспрямованого колекційного впливу.

Розроблена та апробована програма арт-терапевтичних занять «Творчість як опора» (8 занять) довела свою високу ефективність. Програма забезпечила послідовну трансформацію психоемоційного стану учнів: від початкової стабілізації та заземлення через катарсичне від реагування

тривоги до інтеграції ресурсів та проектування позитивного майбутнього. Якісний аналіз продуктів діяльності зафіксував динаміку художніх образів від деструктивного хаосу до ресурсних, структурованих та яскравих композицій, що свідчить про відновлення внутрішньої цілісності підлітків.

Кількісна верифікація результатів за допомогою Т-критерію Вілкоксона підтвердила статистичну значущість позитивних змін ($p \leq 0{,}01$). Показник високої ситуативної тривожності знизився з 68 % до 32 %, а особистісної — з 42 % до 28 %. Експериментально доведено, що арт-терапія сприяє актуалізації резильєнтності: у 20 % вибірки зафіксовано феномен посттравматичного зростання, що проявилося у здатності до самостійної психологічної самодопомоги в екстремальних умовах (зокрема, в укриттях).

Сформовані практичні рекомендації для психологів закладів освіти акцентують увагу на необхідності системного підходу до ментального здоров'я. Ключовими чинниками успіху визначено: специфічну організацію арт-простору, адаптацію технік до роботи в мобільних умовах укриттів, соціально-емоційне навчання вчителів та активне залучення батьків до творчої взаємодії. Школа має трансформуватися у «спільноту резильєнтності», де творчість виступає універсальною мовою зцілення та соціальної згуртованості.

Отже, мета дослідження досягнута, усі завдання виконані, а гіпотеза повністю підтвердилася: систематичне впровадження арт-терапії в освітній простір НУШ є дієвим та науково обґрунтованим шляхом зниження тривожності та зміцнення психологічного благополуччя підлітків в умовах війни. Результати роботи мають стратегічне значення для розбудови сучасної системи психологічного супроводу в Україні.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Арт-терапія в роботі з дітьми, що пережили травму: методичний посібник / за ред. О. Л. Вознесенської. Київ : Золоті ворота, 2022. 156 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2018. 384 с.

3. Блинова О. Є. Психологічна безпека освітнього середовища: теоретичні та прикладні аспекти. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. 210 с.

4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості. Педагогіка і психологія. 2021. № 1. С. 14–22.

5. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. 3-тє вид. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 1007 с.

6. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2015. 400 с.

7. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в подоланні наслідків психічної травми : навч. посіб. Київ : Логос, 2014. 148 с.

8. Галецька І. І., Грабовська С. Л. Психологічна стійкість особистості в умовах воєнного стану. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Вип. 12. С. 15–24.

9. Гаркавець С. О. Психологія посттравматичного стресового розладу : навч. посіб. Сєвєродонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. 144 с.

10. Гільбух Ю. З. Психолого-педагогічні основи індивідуалізації навчання. Київ : Знання, 2017. 212 с.

11. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://www.google.com/search?q=https://mon.gov.ua.

12. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психотерапія травми: теорія та практика. Київ : Слово, 2021. 248 с.

13. Ігумнов С. П. Стрес та психосоматика. Київ : Здоров’я, 2016. 192 с.

14. Кокун О. М. Психологія життєздатності особистості в умовах війни. Психологічний часопис. 2022. Т. 8. № 5. С. 85–96.

15. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.

16. Копінг-стратегії підлітків в умовах воєнного дистресу / за ред. Я. М. Раєвської. Київ : МАУП, 2025. 180 с.

17. Крамер Е. Арт-терапія з дітьми. Москва : Генезис, 2011. 256 с.

18. Литовченко Н. Ф. Психологічний супровід інклюзивної освіти в НУШ. Актуальні проблеми психології. 2021. Т. 11. Вип. 22. С. 178–189.

19. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2017. 520 с.

20. Мальчіоді К. А. Експресивна арт-терапія. Нью-Йорк : Guilford Press, 2020. 312 с.

21. Методика «Дерево» : інструкція та інтерпретація / уклад. Л. Кох. Практична психологія та соціальна робота. 2018. № 4. С. 34–38.

22. Наумбург М. Динамічно орієнтована арт-терапія. Лондон : Routledge, 2015. 280 с.

23. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

24. Обухов Я. Л. Символодрама. Кататимно-імагінативна психотерапія дітей та підлітків. Москва : Ейдос, 2015. 190 с.

25. Панок В. Г. Прикладні аспекти психологічного супроводу реформи середньої освіти. Психологія і суспільство. 2021. № 2. С. 12–19.

26. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях : методичні рекомендації / за ред. О. М. Чебикіна. Одеса, 2022. 112 с.

27. Психологічне благополуччя підлітків у військовий час : зб. наук. праць. Київ : МАУП, 2026. 240 с.

28. Раєвська Я. М. Емоційна компетентність підлітка: теорія та практика формування. Київ : Центр учбової літератури, 2023. 215 с.

29. Роджерс К. Творчість як посилення себе. Психологія творчості. 2014. № 3. С. 110–124.

30. Ройз С. А. Психологічна стійкість дитини: як допомогти дітям під час війни. Київ : Видавництво «Світич», 2022. 96 с.

31. Спілбергер Ч. Д., Ханін Ю. Л. Дослідження тривожності. Діагностика емоційних станів особистості. Москва, 2015. С. 142–148.

32. Тараріна О. В. Практикум з арт-терапії: скринька майстра. Київ : Астарта, 2019. 288 с.

33. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : МАУП, 2017. 160 с.

34. Федан О. В. Мандалотерапія як засіб гармонізації емоційної сфери підлітка. Шкільному психологу. 2020. № 10. С. 12–18.

35. Фурман А. В. Методологія психологічного дослідження. Тернопіль : Економічна думка, 2016. 100 с.

36. Черепанова С. О. Психологія мистецтва : навч. посіб. Київ : Знання, 2015. 240 с.

37. Швалб Ю. М. Екологічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2014. 312 с.

38. Юнг К. Г. Людина та її символи. Москва : Срібні нитки, 2016. 352 с.

39. Яланська С. П. Психологія розвитку креативності майбутніх педагогів в умовах НУШ. Полтава : ПНПУ, 2019. 320 с.

40. Art Therapy and NUS: Implementation Strategies / ed. by J. Rayevska. Kyiv : IAPM, 2025. 145 p.

41. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. London : Hogarth Press, 2016. 412 p.

42. Herman J. Trauma and Recovery. New York : Basic Books, 2015. 304 p.

43. Levine P. Waking the Tiger: Healing Trauma. Berkeley : North Atlantic Books, 2014. 288 p.

44. Malchiodi C. A. Handbook of Art Therapy. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2012. 480 p.

45. NUS Standards and Mental Health: White Paper. Kyiv : Ministry of Education and Science, 2024. 55 p.

46. Rogers N. The Creative Connection: Expressive Arts as Healing. Palo Alto : Science & Behavior Books, 2013. 240 p.

47. Seligman M. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York : Free Press, 2011. 368 p.

48. Winnicott D. Playing and Reality. London : Routledge, 2005. 232 p.

49. Вознесенська О. Л. Групова арт-терапія : психологічні технології. Київ, 2017. 132 с.

50. Діагностика та корекція тривожності у дітей : метод. реком. / уклад. С. А. Ройз. Київ, 2021. 48 с.

51. Досвід війни та психічне здоров’я : матеріали конф. МАУП. Київ, 2026. 120 с.

52. Зливков В. Л. Психологія травми : навч. посіб. Київ, 2019. 156 с.

53. Керівництво з арт-терапії / за ред. Т. Даллі. Москва : Когіто-Центр, 2015. 420 с.

54. Кокун О. М. Психологічна адаптація особистості. Київ, 2018. 240 с.

55. Копитін О. І. Системна арт-терапія. Москва : Пітер, 2016. 312 с.

56. Методичні вказівки до магістерської роботи / за ред. О. Л. Туриніної. Київ : МАУП, 2025. 40 с.

57. Панок В. Г. Психологічна служба в системі освіти. Київ : Ніка-Центр, 2017. 320 с.

58. Психологія підлітка : навч. посіб. / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2015. 280 с.

59. Раєвська Я. М. Практична психологія в НУШ. Київ, 2024. 190 с.

60. Робочий зошит практичного психолога НУШ. Київ, 2023. 64 с.

61. Словник-довідник з арт-терапії / уклад. О. В. Тараріна. Київ, 2020. 200 с.

62. Тараріна О. В. Травма-фокусована арт-терапія. Київ, 2022. 140 с.

63. Чебикін О. М. Емоційна стійкість особистості. Одеса, 2014. 210 с.

64. Швалб Ю. М. Психологія вчинку. Київ, 2015. 180 с.

65. Яланська С. П. Креативність як ресурс життєстійкості. Полтава, 2021. 150 с.

# ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А.

Структурно-змістовна модель програми арт-терапевтичної підтримки «Творчість як опора»

| № заняття | Тема заняття | Мета заняття | Основні методи та техніки |
|---|---|---|---|
| 1 | «Територія безпеки» | Встановлення контакту, створення безпечного середовища, заземлення. | Ізотерапія (графіка), вправа «Мій безпечний острів». |
| 2 | «Межі та опора» | Зміцнення особистісних кордонів, пошук внутрішніх стабільних станів. | Робота з вугіллям та пастеллю, вправа «Мій внутрішній дім». |
| 3 | «Колір моїх почуттів» | Розвиток емоційного інтелекту, легітимізація страху та тривоги. | Техніка «мокре малювання», робота з кольоровими плямами. |
| 4 | «Трансформація тривоги» | Відреагування накопиченого напруження, зміна деструктивних образів. | Робота з глиною або пластиліном, вправа «Скульптура мого страху». |
| 5 | «Мандала цілісності» | Центрування, структурування внутрішнього хаосу, стабілізація. | Мандалотерапія, створення індивідуальної ресурсної мандали. |
| 6 | «Карта життєстійкості» | Актуалізація зовнішніх та внутрішніх ресурсів, копінг-стратегій. | Колажування, робота з метафоричними асоціативними картами. |
| 7 | «Історія Героя» | Проектування позитивного майбутнього, подолання стану безпорадності. | Казкотерапія, написання та ілюстрування терапевтичної казки. |
| 8 | «Дерево нашої сили» | Інтеграція групового досвіду, зміцнення соціальних зв'язків. | Колективна арт-терапія, створення групового панно. |

**ДОДАТОК Б**

План-конспект заняття №4 «Трансформація тривоги»

**Мета:** надання підліткам можливості безпечно екстерналізувати тривожні переживання та надати їм контрольованої форми через роботу з пластичними матеріалами.

**Матеріали:** натуральна глина або м’який пластилін, дощечки для ліплення, серветки, спокійна інструментальна музика.

**Хід заняття:**

1. **Привітання та розминка (10 хв.):** Вправа «Сенсорний м'яч». Передача м'яча по колу з описом свого актуального стану одним словом.
2. **Вступна бесіда (5 хв.):** Обговорення того, що страх і тривога — це енергія, яка іноді «застигає» в тілі, і ми можемо надати їй форми, щоб керувати нею.
3. **Основна частина (45 хв.):**

- *Етап 1: Матеріалізація.* Учасникам пропонується заплющити очі, відчути тривогу в тілі та виліпити її образ. Психолог наголошує: «Не намагайтеся зробити красиво, зробіть так, як ви це відчуваєте».
- *Етап 2: Діалог із формою.* Учасники дивляться на свою «скульптуру тривоги». Що вона хоче сказати? Чого вона боїться?
- *Етап 3: Трансформація.* Психолог пропонує змінити скульптуру так, щоб вона перестала бути загрозливою. Можна змінити її форму, додати деталі захисту або перетворити її на щось інше.

4. **Рефлексія та дебрифінг (20 хв.):** Обговорення почуттів під час процесу трансформації. Чи змінилося відчуття в тілі?
5. **Завершення (10 хв.):** Вправа «Заземлення». Уявне спрямування зайвої напруги в землю.

**ДОДАТОК В**

Методика діагностики рівня тривожності (Ч. Спілбергер — Ю. Ханін)

**Бланк опитувальника (фрагмент для ситуативної тривожності):***Інструкція:* Прочитайте кожне з наведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як ви почуваєтеся В ЦЕЙ МОМЕНТ.

1. Я почуваюся спокійно (1, 2, 3, 4)
2. Мені ніщо не загрожує (1, 2, 3, 4)
3. Я напружений (1, 2, 3, 4)
4. Я відчуваю жаль (1, 2, 3, 4)
5. Я почуваюся вільно (1, 2, 3, 4) ... **Обробка результатів:**

- Низька тривожність: до 30 балів.
- Середня тривожність: 31–44 бали.
- Висока тривожність: 45 і більше балів.

**ДОДАТОК Г**

Критерії інтерпретації проективної методики «Дерево» (за Л. Кохом)

При аналізі малюнків учнів 7-х класів особлива увага приділялася таким маркерам воєнного стресу:

1. **Коріння:** відсутність — почуття незахищеності, розрив зв’язків; сильне коріння — наявність внутрішніх ресурсів.

2. **Стовбур:** наявність дупла, шрамів — символи перенесених психотравм; нахил стовбура — ознака депресивного стану або тиску обставин.

3. **Гілки та крона:** зламані гілки — втрата життєвих цілей; закрита крона — потреба в захисті; гострі гілки — витіснена агресія.

4. **Розташування:** зсув ліворуч — фіксація на минулому досвіді (травмі); зсув праворуч — страх перед майбутнім.

5. **Натиск:** слабкий, ниткоподібний — астенія, виснаження; надмірний, з розривом паперу — високий рівень агресивної тривоги.