

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна
академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

«Педагогічні інтервенції у роботі з дітьми та підлітками з травматичним

досвідом»

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконала: студент 3 курсу, групи ЗМП-ОПН 23 (в)
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

Therese Vandree / ШЛЯЙ Тереза Марія
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник Міс / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри Міс / Наталія БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль Міс / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК Міс / Наталія МУРИНОВИЧ
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“29” вересня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

здобувача ШЛЯЙ Тереза Марія

1. Тема: «Педагогічні інтервенції у роботі з дітьми та підлітками з травматичним досвідом»

затверджена наказом по університету № 4801-5/3663 від 06.10.2025 р.

2. Термін здачі закінченої роботи ««27» листопада 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи/проєкту: Об'єкт дослідження: процес педагогічної підтримки дітей та підлітків із травматичним досвідом у системі допомоги дітям та молоді. Предмет дослідження: зміст, методи та умови реалізації педагогічних інтервенцій, спрямованих на подолання наслідків травматичного досвіду та розвиток креативності підлітків. Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних інтервенцій (зокрема засобами креативної діяльності й рукоділля) у роботі з дітьми та підлітками, які мають травматичний досвід. Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння травми та її наслідків у дітей і підлітків; розкрити сутність педагогічних інтервенцій у травматерапевтичному контексті; визначити роль розвитку креативності підлітків у системі допомоги дітям та молоді; охарактеризувати можливості теоретичного підходу Якоба Леві Морено та моделі чотирьох квадрантів у роботі з підлітками з травматичним досвідом; провести педагогічне спостереження та описати динаміку соціальної поведінки підлітка в умовах закладу; здійснити перенесення

отриманих результатів на модель чотирьох квадрантів; розробити та реалізувати індивідуальну педагогічну інтервенцію засобами рукоділля та майстрування; оцінити ефективність запропонованої інтервенції щодо позитивних змін у поведінці та креативності підлітка.

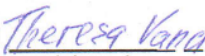
4. Зміст роботи/проекту (перелік питань, які належить розробити):
розробити та впровадити комплекс заходів соціально-педагогічного супроводу сімей учнів початкової школи з проблемами у навчанні.

5. Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал):
презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «29» вересня 2025 р.

Керівник

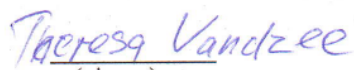
 Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання  ШЛЯЙ Тереза Марія
(підпис) (ім'я, прізвище)

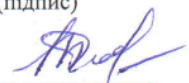
КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Педагогічні інтервенції у роботі з травмованими дітьми та підлітками, які перебувають у закладі допомоги дітям та молоді (на прикладі закладу Jugendhilfe Pegasus у м. Шуттервальд)	15.10.2025	виконано
2	Педагогічні інтервенції у роботі з травмованими дітьми та підлітками	30.10.2025	виконано
3	Педагогічні інтервенції у роботі з травмованими дітьми та підлітками	15.11.2025	виконано

Студент

 ШЛЯЙ Тереза Марія
(підпис) (ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

 Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Робота містить: 54 с., 3 табл., 38 джерел.

Об'єкт дослідження: процес педагогічної підтримки дітей та підлітків із травматичним досвідом у системі допомоги дітям та молоді.

Предмет дослідження: зміст, методи та умови реалізації педагогічних інтервенцій, спрямованих на подолання наслідків травматичного досвіду та розвиток креативності підлітків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних інтервенцій (зокрема засобами креативної діяльності й рукоділля) у роботі з дітьми та підлітками, які мають травматичний досвід.

Роботу присвячено проблемі педагогічних інтервенцій у роботі з дітьми та підлітками, які мають травматичний досвід. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей і молоді, що пережили психотравмувальні події, та необхідністю пошуку ефективних педагогічних засобів підтримки їхнього емоційного стану, соціальної поведінки й особистісного розвитку. У теоретичній частині проаналізовано наукові підходи до розуміння травми та її наслідків у дитячому й підлітковому віці, розкрито сутність педагогічних інтервенцій у травматерапевтичному контексті, визначено потенціал розвитку креативності як ресурсу відновлення. Особливу увагу приділено теоретичному підходу Якоба Леві Морено та моделі чотирьох квадрантів як аналітичному інструменту оцінювання змін у поведінці підлітка. В експериментальній частині подано характеристику закладу та підлітка, описано педагогічну динаміку його соціальної поведінки, здійснено перенесення отриманих результатів на модель чотирьох квадрантів. Розроблено та реалізовано індивідуальну педагогічну інтервенцію засобами рукоділля та майстрування.

Результати дослідження свідчать про доцільність використання креативних видів діяльності як ефективного педагогічного інструменту підтримки дітей і підлітків із травматичним досвідом. Практичне значення роботи полягає у можливості застосування запропонованих підходів у діяльності педагогів, соціальних педагогів і фахівців системи допомоги дітям та молоді.

Ключові слова: травматичний досвід, педагогічні інтервенції, підлітки, креативність, рукоділля, соціальна поведінка, модель чотирьох квадрантів.

ABSTRACT

Work contains: 54pg., 3 tabl., 38 sources.

Object of the study: the process of pedagogical support for children and adolescents with traumatic experience within the child and youth support system.

Subject of the study: the content, methods, and conditions for implementing pedagogical interventions aimed at overcoming the consequences of traumatic experience and developing adolescents' creativity.

Purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of pedagogical interventions (in particular through creative activities and handicrafts) in working with children and adolescents who have traumatic experience.

The paper is devoted to the problem of pedagogical interventions in work with children and adolescents who have experienced trauma. The relevance of the study is determined by the growing number of children and young people who have undergone psychotraumatic events and by the need to find effective pedagogical means to support their emotional state, social behavior, and personal development.

The theoretical part analyzes scientific approaches to understanding trauma and its consequences in childhood and adolescence, reveals the essence of pedagogical interventions in the trauma-therapeutic context, and determines the potential of creativity development as a recovery resource. Special attention is paid to the theoretical approach of Jacob Levy Moreno and the four-quadrant model as an analytical tool for assessing changes in adolescent behavior.

The experimental part presents the characteristics of the institution and the adolescent, describes the pedagogical dynamics of the adolescent's social behavior, and maps the obtained results onto the four-quadrant model. An individual pedagogical intervention through handicrafts and crafting was developed and implemented.

The research results confirm the feasibility of using creative activities as an effective pedagogical tool for supporting children and adolescents with traumatic experience. The practical significance of the work lies in the possibility of applying the proposed approaches in the activities of teachers, social educators, and specialists in the child and youth support system.

Keywords: traumatic experience, pedagogical interventions, adolescents, creativity, handicrafts, social behavior, four-quadrant model.

ЗМІСТ

Вступ	9
Розділ 1. Теоретичні підходи до розвитку креативності	13
1.1. Травма та наслідки травматичного досвіду у дітей і підлітків	13
1.2. Педагогічні інтервенції у травматерапевтичному контексті	16
1.3. Розвиток креативності підлітків у системі допомоги дітям та молоді	19
1.4. Теоретичний підхід Якоба Леві Морено	22
1.5. Модель чотирьох квадрантів	25
Висновки до розділу 1	31
Розділ 2. Експериментальна частина	33
2.1. Опис закладу	33
2.2. Характеристика підлітка	35
2.3. Педагогічна динаміка – соціальна поведінка	36
2.4. Перенесення результатів на модель чотирьох квадрантів	37
2.5. Рукоділля та майстрування як індивідуальна педагогічна інтервенція	43
Висновки до розділу 2	47
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51

ВСТУП

«Наші діти розучуються володіти базовими навичками самостійної творчості. Вони дивляться телевізор або грають у відеоігри. Натомість я не бачу нічого поганого в тому, щоб інколи взяти до рук хорошу книгу або олівці й папір для малювання. Адже так людина входить до найбільшого кінозалу у світі — власного мозку» [Рідлі Скотт].

Упродовж щонайменше останніх трьох десятиліть образ сім'ї зазнав суттєвих змін. Досить часто обидва батьки працюють, зростає кількість неповних сімей, сімей, що зазнали розлучень або розпаду, а також так званих «пачворк-сімей».

Фінансове становище, рівень освіти, професійна зайнятість і соціальний статус батьків відіграють важливу роль у розвитку дітей і підлітків. Стили виховання, стан здоров'я, ставлення до власного тіла, мотивація до навчання й професійної діяльності, а також розвиток креативності та уяви значною мірою формуються під впливом сімейного середовища.

Діти від природи наділені уявою та творчим потенціалом, проте розвиток і дослідження цих здібностей значною мірою залежить від батьків або закладів допомоги дітям та молоді. Діти з проблемних або дисфункційних сімейних умов, які потрапляють до закладів молодіжної опіки, часто майже не мали досвіду підтримки та заохочення через занедбаність або відсутність довірливих стосунків. Тому особливо важливо поступово залучати їх до творчої діяльності та відповідних вправ, розглядаючи креативність як альтернативу надмірному використанню соціальних мереж і електронних пристроїв.

Слід зазначити, що медіа відіграють дедалі важливішу роль у дозвіллі дітей. У віці від 6 до 13 років провідне місце ще займає телебачення. Проте мобільний телефон усе раніше витісняє телевізор і стає невід'ємною

частиною повсякденного життя дітей і підлітків. Унаслідок цього активність дітей дедалі більше переміщується з відкритого простору до приміщень. Реальний досвід дитинства все частіше замінюється віртуальним — перед телевізором, комп'ютером або смартфоном чи планшетом.

Останніми роками також спостерігається тенденція до обмеження моторних навичок у дітей. Те, що раніше вважалося звичним — лазіння, стрибки, біг, — нині становить труднощі для багатьох дітей. Часто ці навички недостатньо розвинені або діти не наважуються їх застосовувати.

Об'єкт дослідження — процес педагогічної підтримки дітей та підлітків із травматичним досвідом у системі допомоги дітям та молоді.

Предмет дослідження — зміст, методи та умови реалізації педагогічних інтервенцій, спрямованих на подолання наслідків травматичного досвіду та розвиток креативності підлітків.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних інтервенцій (зокрема засобами креативної діяльності й рукоділля) у роботі з дітьми та підлітками, які мають травматичний досвід.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння травми та її наслідків у дітей і підлітків. Розкрити сутність педагогічних інтервенцій у травматерапевтичному контексті. Визначити роль розвитку креативності підлітків у системі допомоги дітям та молоді.

2. Охарактеризувати можливості теоретичного підходу Якоба Леві Морено та моделі чотирьох квадрантів у роботі з підлітками з травматичним досвідом.

3. Провести педагогічне спостереження та описати динаміку соціальної поведінки підлітка в умовах закладу.

4. Оцінити ефективність запропонованої інтервенції щодо позитивних змін у поведінці та креативності підлітка.

У цій бакалаврській роботі ставиться за мету показати, які позитивні зміни та розвиткові зрушення можуть бути досягнуті завдяки застосуванню педагогічних методів, спрямованих на розвиток креативності, що часто мають також елементи педагогіки переживання.

Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про педагогічні інтервенції в роботі з дітьми та підлітками, які мають травматичний досвід. У дослідженні уточнено сутність і педагогічний потенціал інтервенцій у травматерапевтичному контексті, обґрунтовано роль розвитку креативності як ресурсу подолання наслідків психотравми. Подальшого розвитку набуло застосування теоретичного підходу Якоба Леві Морено та моделі чотирьох квадрантів для аналізу соціальної поведінки підлітків. Отримані положення розширюють теоретичні засади педагогіки підтримки та можуть бути використані у подальших наукових дослідженнях проблеми допомоги дітям і молоді з травматичним досвідом.

Практична значущість роботи полягає у розробленні та апробації індивідуальної педагогічної інтервенції засобами рукоділля та майстрування для підлітків із травматичним досвідом. Запропонований алгоритм планування, реалізації та оцінювання педагогічної інтервенції може бути використаний педагогами, соціальними педагогами, вихователями та фахівцями системи допомоги дітям та молоді. Матеріали дослідження можуть застосовуватися у практиці закладів освіти й соціально-педагогічних установ, у підготовці майбутніх педагогів, а також під час розроблення програм психолого-педагогічної підтримки підлітків, які пережили травматичні події.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження; порівняння теоретичних підходів;
- емпіричні: педагогічне спостереження, аналіз випадку (case study), бесіда, педагогічний експеримент (апробація індивідуальної інтервенції), аналіз продуктів діяльності підлітка;
- методи інтерпретації результатів: якісний аналіз змін у соціальній поведінці, моделювання (перенесення результатів на модель чотирьох квадрантів), узагальнення отриманих даних.

Це буде продемонстровано на прикладі підлітка з гіперкінетичним розладом соціальної поведінки, який на момент дослідження проживає у виховній групі «Ritterstraße».

Центральним елементом даної бакалаврської роботи є одна педагогічна методика, а саме — виготовлення виробів та конструювання.

З міркувань захисту персональних даних ім'я підлітка не зазначається; надалі він іменуватиметься як «підліток».

Далі спочатку буде розглянуто теоретичні підходи, що лежать в основі дослідження.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ

1.1. Травма та наслідки травматичного досвіду у дітей і підлітків

Травма визначається як психічне ушкодження, що виникає внаслідок зіткнення людини з подією або тривалим стресовим впливом, який перевищує індивідуальні ресурси подолання та супроводжується інтенсивними почуттями страху, безпорадності або екзистенційної загрози. У дітей і підлітків процес опрацювання травматичного досвіду є особливо складним, оскільки вони перебувають на важливих етапах розвитку, а їхні емоційні, когнітивні та соціальні компетентності ще не повністю сформовані. Травматичні події можуть мати як одноразовий, гострий характер, так і проявлятися у формі повторюваних або хронічних навантажень.

До найпоширеніших травматизуючих переживань у дитячому та підлітковому віці належать фізичне, психологічне й сексуальне насильство, занедбаність, емоційне жорстоке поводження, тяжкі нещасні випадки, природні катастрофи, втрата близьких осіб, а також досвід втечі та війни. Травматичним може бути й зростання в умовах хронічної нестабільності, бідності або за наявності психічних захворювань у батьків. Вирішальним чинником при цьому є не лише об'єктивна подія, а й суб'єктивне сприйняття дитиною чи підлітком ситуації та відсутність належних систем захисту й підтримки.

Наслідки травматичного досвіду проявляються на різних рівнях розвитку дитини. На емоційному рівні постраждалі діти часто реагують сильними страхами, внутрішнім напруженням, смутком або почуттями провини й сорому. У деяких випадках формується емоційна притупленість або обмежена здатність усвідомлювати та називати власні почуття. Такі

емоційні реакції нерідко є адаптивними стратегіями виживання, які були корисними в ситуації загрози, але згодом можуть призводити до значних труднощів у повсякденному житті.

На когнітивному рівні травма впливає на сприйняття, мислення та пам'ять. Травмовані діти й підлітки часто мають труднощі з концентрацією уваги, опрацюванням нової інформації та виконанням навчальних вимог. Інтрузивні спогади, флешбеки або дисоціативні стани можуть істотно ускладнювати процес навчання. Крім того, у багатьох постраждалих формується негативне базове уявлення про себе та світ, наприклад, стійке відчуття власної нікчемності або переконання, що навколишній світ є небезпечним і непередбачуваним.

На поведінковому рівні також спостерігається широкий спектр наслідків. Травмовані діти можуть проявляти соціальну ізоляцію, уникання певних ситуацій або замкненість. Інші реагують агресивною чи опозиційною поведінкою, імпульсивними спалахами або самоушкодженням. Особливо у молодшому віці можливі регресивні форми поведінки, такі як нічне нетримання сечі, смоктання пальця або мовленнєві регресії. У педагогічній практиці ці прояви часто неправильно інтерпретуються, хоча насправді вони є виразом внутрішнього перевантаження та недостатньої здатності до саморегуляції.

Важливу роль відіграє також тілесний і психосоматичний рівень. Хронічна активація системи стресу може призводити до порушень сну, нічних жахів, розладів харчової поведінки, головного або абдомінального болю, а також до підвищеної схильності до захворювань. Дані нейронаукових досліджень свідчать про те, що ранні травматичні переживання можуть спричиняти стійкі зміни у регуляції стресу та емоцій. Ці соматичні симптоми часто не пов'язуються безпосередньо з психічними навантаженнями, хоча є невід'ємною складовою травматичного досвіду.

Особливо серйозні наслідки травма має для розвитку прив'язаності. Діти, які зазнали насильства, занедбаності або непослідовного догляду, часто формують небезпечні або дезорганізовані типи прив'язаності. Це ускладнює встановлення стабільних стосунків з однолітками та дорослими і може в довгостроковій перспективі призводити до проблем довіри, розриву стосунків або емоційної залежності. Порушення прив'язаності впливають не лише на соціальну поведінку, але й на самооцінку та здатність до саморегуляції.

У довготривалій перспективі непропрацьований травматичний досвід підвищує ризик розвитку психічних розладів у підлітковому та дорослому віці, зокрема посттравматичного стресового розладу, тривожних і депресивних розладів, розладів особистості та залежностей. Також можливими є шкільна дезадаптація, соціальна ізоляція та обмежені професійні перспективи як непрямі наслідки травматизації. Це підкреслює високу соціальну значущість раннього виявлення та підтримки.

Опрацювання травматичного досвіду значною мірою залежить від наявності захисних і ризикових чинників. Стабільна, підтримувальна значуща доросла особа, безпечне соціальне середовище та позитивний досвід стосунків здатні пом'якшувати негативні наслідки травми. Важливу роль відіграють чинники резильєнтності, такі як емоційна компетентність, відчуття самодієвості та соціальна підтримка. Натомість відсутність підтримки, повторні травматичні події або нерозуміння з боку оточення можуть посилювати негативні ефекти.

У цьому контексті особливого значення набуває раннє виявлення травматичних навантажень. Педагогічні працівники, вчителі та інші значущі дорослі відіграють ключову роль, оскільки часто першими помічають зміни в поведінці або розвитку дітей. Травма-чутливий підхід дає змогу розглядати симптоми не як порушення дисципліни, а як прояв

внутрішнього страждання. Лише на цій основі можуть бути впроваджені адекватні педагогічні та терапевтичні заходи.

Підсумовуючи, можна зазначити, що травматичний досвід у дитячому та підлітковому віці має глибокий і багатовимірний вплив на емоційний, когнітивний, соціальний та тілесний розвиток. Травма впливає не лише на актуальне переживання, а й може визначати подальший життєвий шлях людини. Саме тому диференційований, розвитково-психологічно обґрунтований аналіз наслідків травматичних переживань є необхідною передумовою для ефективних педагогічних і терапевтичних інтервенцій.

1.2. Педагогічні інтервенції у травматерапевтичному контексті

Педагогічні інтервенції у травматерапевтичному контексті спрямовані на підтримку дітей і підлітків, які зазнали травматичного досвіду, у процесі їхньої емоційної стабілізації, психосоціального розвитку та освітньої траєкторії. На відміну від клінічної травматерапії, педагогічні інтервенції не мають на меті безпосереднє лікування, а створюють умови, у яких можливі безпека, орієнтація та побудова стосунків. Таким чином, вони виступають важливим доповненням до психотерапевтичної допомоги та мають особливе значення в освітніх, соціально-педагогічних та інституційних контекстах.

Ключовим принципом травма-орієнтованої педагогіки є забезпечення відчуття безпеки. Діти та підлітки з травматичним досвідом часто сприймають навколишній світ як непередбачуваний і загрозливий. Тому педагогічні інтервенції мають бути спрямовані на створення надійного, структурованого та прозорого середовища. Чіткі щоденні розпорядки, зрозумілі правила та стабільні значущі дорослі суттєво сприяють зниженню рівня стресу й надмірного збудження. Відчуття безпеки є базовою

передумовою для будь-яких навчальних і розвиткових процесів, оскільки за його відсутності педагогічні заходи часто виявляються неефективними або навіть можуть мати ретравматизуючий ефект.

Важливим аспектом педагогічних інтервенцій є побудова надійних стосунків. Травматичні переживання, особливо міжособистісні травми, такі як насильство або занедбаність, часто порушують здатність дітей і підлітків до формування прив'язаності. У цьому контексті педагогічні фахівці виконують значущу роль, пропонуючи стабільні, шанобливі та емпатійні стосунки. При цьому особливого значення набуває професійно виважений баланс між близькістю та дистанцією, який поєднує емоційну підтримку з чіткими межами. У травма-педагогіці стосунки розглядаються як чинник зцілення, що створює можливості для коригувального емоційного досвіду.

Травма-чутлива педагогіка також враховує нейробиологічні наслідки травми. Травматичний досвід часто призводить до хронічної активації системи стресу, внаслідок чого діти й підлітки швидше переходять у стани надмірного збудження або дисоціації. Тому педагогічні інтервенції мають включати методи розвитку саморегуляції та контролю афекту. До них належать тілесно-орієнтовані й сенсорні методики, зокрема дихальні вправи, рухова активність, використання ритуалів і стабілізуючих сенсорних стимулів. Такі підходи сприяють стабілізації автономної нервової системи та підтримують здатність дітей і підлітків усвідомлювати й регулювати власні внутрішні напружені стани.

Важливим напрямом педагогічних інтервенцій є формування відчуття самодієвості. Травматичний досвід часто супроводжується глибоким відчуттям втрати контролю. Тому педагогічна діяльність має цілеспрямовано створювати ситуації, у яких діти й підлітки можуть приймати рішення, брати на себе відповідальність і переживати власну компетентність. Участь у прийнятті рішень, можливості співвизначення та орієнтація на ресурси сприяють зміцненню самооцінки та формуванню

позитивного Я-образу. Досвід самодієвості має стабілізуючий ефект і є важливим чинником розвитку психологічної резильєнтності.

В освітньому контексті значну роль відіграє адаптація навчальних вимог і очікувань. Травмовані діти часто демонструють труднощі з концентрацією, знижену витривалість і нестабільні навчальні результати. Травма-чутлива дидактика враховує ці обмеження без стигматизації учнів. Диференційовані навчальні завдання, гнучкі форми оцінювання та індивідуальні програми підтримки можуть запобігати навчальним невдачам і сприяти стабілізації освітньої траєкторії. Водночас важливо формулювати реалістичні очікування та уникати перевантаження.

Ще одним важливим компонентом педагогічних інтервенцій у травматерапевтичному контексті є психоосвіта. Надання вікововідповідної інформації про травму, стресові реакції та емоційні процеси допомагає дітям і підліткам краще розуміти власні переживання та зменшує їх патологізацію. Не менш важливою є психоосвітня робота з батьками, опікунами та педагогічними командами, яка сприяє формуванню спільного травма-чутливого підходу й зниженню рівня непорозуміння.

Суттєвим чинником ефективності педагогічних інтервенцій є міждисциплінарна співпраця. Найбільший ефект досягається тоді, коли педагогічні заходи узгоджені з психотерапевтичними, медичними та соціально-робітничими формами підтримки. Регулярний професійний обмін і чіткий розподіл ролей допомагають уникати суперечливих втручань і забезпечують цілісну підтримку дитини. У цьому процесі педагогічні фахівці часто виконують посередницьку роль між повсякденним життям, освітньою системою та терапевтичними структурами.

Окремої уваги потребує професійна рефлексія та самодопомога педагогічних працівників. Робота з травматичними життєвими історіями пов'язана з ризиком вторинної травматизації та емоційного виснаження. Тому супервізія, підвищення кваліфікації та інституційна підтримка є

необхідними умовами довготривалої професійної спроможності. Усвідомлення власних меж і залучення професійної допомоги є складовою відповідальної травма-педагогічної практики.

Отже, педагогічні інтервенції у травматерапевтичному контексті відіграють ключову роль у підтримці дітей і підлітків з травматичним досвідом. Вони створюють безпечні умови для навчання й життя, сприяють стабілізації, розвитку самодієвості та психосоціальному зростанню. Поєднання роботи зі стосунками, структурою, ресурсами та міждисциплінарною взаємодією робить педагогічні інтервенції невід'ємною складовою комплексної роботи з травмою.

1.3. Розвиток креативності підлітків у системі допомоги дітям та молоді

Креативність є здатністю мислити поза встановленими межами, візуалізувати ідеї, розглядати ситуації з іншої перспективи, знаходити нові шляхи розв'язання проблем і втілювати задуми та мрії у творчій діяльності. Без креативності були б неможливими інновації, винаходи та розвиток нових ідей.

Реалізуючи свій творчий потенціал, діти та підлітки вчаться ризикувати, вільно самовиражатися, розкривати власні можливості та без страху експериментувати. Важливо створювати для них креативний простір, у якому помилки сприймаються як невід'ємна складова процесу творення. Дітям і підліткам необхідно дати відчуття, що без ризику помилитися неможливо створити щось оригінальне та значуще. За умови отримання такого досвіду в практичній і творчій діяльності зміцнюється впевненість у собі та самооцінка, зокрема через створення власних унікальних виробів, якими можна пишатися. Ці позитивні та навчальні переживання можуть переноситися й на інші сфери життя, наприклад, на

здатність творчо та нестандартно вирішувати проблеми, застосовуючи уяву та навички «нелінійного мислення».

Ефекти розвитку креативності в дитячому та підлітковому віці проявляються також у подальшому професійному житті. Дослідження свідчать, що успішність визначається не лише високими оцінками чи рівнем інтелекту. Особливо цінуються працівники, які володіють творчими та практичними навичками, здатні впевнено презентувати власні ідеї й зберігати уяву та гнучкість мислення. Саме тому розвиток креативності має бути інтегрованим у виховний процес і не обмежуватися виключно оцінкою теоретичних або академічних досягнень дітей і підлітків.

Наукові дослідження неодноразово підтверджували, що конструювання та виготовлення виробів сприяють розвитку математичного та мовного мислення, покращують просторове сприйняття та формують навички системного мислення. Це, своєю чергою, позитивно впливає на навчальні результати та підсилює самооцінку. Спільна творча діяльність у групі також сприяє розвитку соціальних компетентностей, встановленню нових контактів і дружніх стосунків. Діти й підлітки навчаються працювати в команді, знаходити компроміси, що полегшує взаємодію з іншими та зміцнює впевненість у собі. Такі життєво формувальні процеси мають довготривалий вплив і часто не можуть бути повністю компенсовані на пізніших етапах розвитку.

У системі допомоги дітям та молоді розвиток креативності є важливим педагогічним інструментом, особливо у роботі з дітьми й підлітками, які пережили складні життєві обставини. Багато з них мають занижену самооцінку, труднощі з емоційною регуляцією або проблеми у соціальній поведінці. Креативні методи в цьому контексті виступають ресурсно-орієнтованим підходом, який дозволяє виявляти сильні сторони та відкривати нові можливості для дії.

Шефер і Петерман (2018) підкреслюють значення соціальних компетентностей для успішного розвитку в підлітковому віці. Креативні групові форми роботи, зокрема театральні проєкти або спільне художнє оформлення, сприяють розвитку співпраці, емпатії та комунікативних навичок. Завдяки спільній творчій діяльності підлітки навчаються інтегруватися в групу, конструктивно розв'язувати конфлікти та пробувати різні соціальні ролі.

Психодраматичний підхід Якоба Леві Морено відкриває широкі можливості для застосування в роботі з підлітками у системі допомоги дітям та молоді. Рольові ігри та сценічні імпровізації дозволяють символічно опрацьовувати складний досвід і змінювати перспективу його сприйняття. Морено (1996) розглядає креативність як чинник зцілення, що дає змогу долати ригідні поведінкові патерни та формувати спонтанні, адекватні реакції. У контексті молодіжної допомоги це сприяє зміцненню самодієвості та розвитку ідентичності.

З позицій теорії освіти креативність також розглядається як ключовий компонент соціально-педагогічної діяльності. Фон Гентіг (2004) визначає освіту як процес самотворення та освоєння світу. Креативні пропозиції у системі допомоги дітям та молоді відкривають підліткам можливості для виявлення власних інтересів і активної взаємодії з навколишнім середовищем. Це сприяє формуванню нових життєвих перспектив і зміцненню віри у власні сили.

Окрему роль відіграє діагностика у сфері молодіжної допомоги, яка дозволяє цілеспрямовано застосовувати креативні інтервенції. Психологічна діагностика, описана Петерманом і Відебушем (2016), допомагає виявити емоційні та соціальні ресурси, а також індивідуальні потреби підтримки. Креативні методи можуть виконувати як діагностичну, так і терапевтичну функцію, оскільки надають доступ до внутрішніх переживань підлітків.

Підсумовуючи, можна зазначити, що розвиток креативності у системі допомоги дітям та молоді є цілісним підходом, який поєднує когнітивні, емоційні та соціальні процеси розвитку. Теоретично обґрунтовані й практично зорієнтовані креативні інтервенції сприяють зміцненню особистості дітей і підлітків, розширенню їхніх можливостей та підтримці позитивного життєвого розвитку.

1.4. Теоретичний підхід Якоба Леві Морено

У межах психодраматичної теорії Якоб Леві Морено розробив оригінальний підхід до пояснення розвитку людини, зокрема дитини, який ґрунтується на здатності індивіда до саморганізації. Він виходив з того, що ця здатність формується й розвивається насамперед через підтримку креативності та спонтанності (Moreno, 1991). Його концепція бере свій початок у психотерапевтичній перспективі, у межах якої креативність і спонтанність розглядаються як взаємопов'язані ресурси особистості.

Індивідуальний процес актуалізації, розкриття та розширення спонтанності й креативності Морено розглядав як розвиток у сенсі формування власного «Я» (Moreno, 1991). На його думку, цей потенціал може повноцінно розвиватися, якщо дитина отримує достатні стимули з навколишнього середовища, взаємодіє з іншими людьми в різних соціальних контекстах, гнучко реагує на вимоги зовнішнього світу та самостійно, на основі саморегуляції, формує структури сприйняття й досвіду (Moreno, 1991).

У результаті цього процесу виникають відносно стабільні структури, які забезпечують відчуття безпеки, орієнтації, тяглості та стабільності й допомагають людині діяти адекватно та ефективно. Водночас життя постійно супроводжується процесами змін, що можуть призводити до дестабілізації наявних структур і потреби формування нових. У цьому

контексті креативність виступає конструктивним способом опрацювання змін, тоді як спонтанність забезпечує необхідний рівень усвідомленості й відкритості до моменту, що уможливлює гнучке й адекватне реагування, тобто творчі дії.

Морено визначає спонтанність як «нову реакцію на стару ситуацію або адекватну реакцію на нову ситуацію» (Moreno, 1989). Таким чином, спонтанність відображає готовність до сприйняття змін і відкритість до нових варіантів дії, тоді як креативність є конкретною реалізацією цих можливостей. Відповідно до уявлень Морено, дитячий організм від початку наділений здатністю до спонтанної поведінки (фактор спонтанності) та пов'язаною з нею здатністю гнучко й адекватно пристосовуватися до ситуацій через креативність (фактор креативності) (Moreno, 1947).

З огляду на це надзвичайно важливо стимулювати спонтанність дитини, визнавати її творчі дії та позитивно їх підкріплювати з метою підтримки розвитку особистості. Як зазначає Морено: «Моя теза полягає в тому, що осереддям Я є спонтанність. Коли спонтанність дорівнює нулю, Я також дорівнює нулю. Коли спонтанність зменшується, Я звужується. Коли спонтанність зростає, Я розширюється» (Moreno, 1947, с. 9).

Отже, підтримка спонтанності та креативності у дитячому віці сприяє формуванню позитивного образу Я. Потенціал розвитку дитячої креативності полягає у заохоченні готовності до змін і мотивації до розвитку власних умінь і навичок, їх постійного перегляду та вдосконалення. Зміни в цьому контексті розглядаються як позитивний потенціал розвитку, що передбачає:

1. формування позитивного ставлення до творчих експериментів;
2. підтримку відкривального, дослідницького навчання;
3. стимулювання експериментального й дослідницького використання матеріалів;

4. активізацію наявних знань;
5. відкритість до нестандартних процесів.

Розвиваючи ідеї Морено, Молленгауер (1996) описує процеси естетичної діяльності як такі, що сприяють рефлексивному зв'язку Я з власним «Я-образом». Він вказує, що естетична діяльність активізує зосереджену увагу особистості на власних здібностях, потребах, сприйняттях і досвіді. Цей процес він називає «тематизацією», підкреслюючи, що такі поняття, як «освоєння світу», «формування сил», «асиміляція», «акомодація», «засвоєння знань» або «формування компетентностей», описують аналогічні ефекти впливу естетичної діяльності (Mollenhauer, 1996).

Естетичні переживання формуються у взаємодії з конкретними матеріалами, що підлягають трансформації та стимулюють різні сенсорні враження. Така зосереджена взаємодія дозволяє отримувати тілесно-чуттєвий досвід світу, на основі якого розвиваються творчі когнітивні процеси. Молленгауер підкреслює, що матеріали з вираженим естетичним потенціалом сприяють одночасному розвитку самоуваги та уваги до предмета, не потребуючи при цьому виправдання через соціальні очікування (Mollenhauer, 1996).

Під естетичними матеріалами розуміються всі матеріали, які можуть бути сформовані, змінені та викликають різноманітні сенсорні враження. Їх використання створює умови для творчих експериментів і розвитку уяви. Особливо стимулюючими є незнайомі матеріали, які активізують цікавість дитини та сприяють виникненню творчих процесів у ході експериментальної діяльності (Braun, 2001).

Важливо, що розвиток креативності відбувається не ізольовано, а у взаємодії з іншими дітьми та дорослими. Естетичні матеріали повинні бути різноманітними та вільно доступними для дитини, оскільки вони мають власний «закличний» характер, що стимулює уяву. Якщо ж діти

взаємодіють із митцями, які не керуються педагогічними цілями та демонструють нетрадиційні способи роботи з матеріалами, це може сприяти особливо інтенсивному розвитку творчих компетентностей, вільному від конвенційних критеріїв і прагнення сподобатися (Braun, 1999).

Оскільки креативність є здатністю до розв'язання проблем і піддається розвитку, а естетичний досвід у взаємодії з матеріалами посилює самоувагу, художня діяльність із використанням різноманітних матеріалів є важливим шляхом формування особистісних компетентностей дітей. Контакт із мистецтвом — як через зустріч із творами інших, так і через створення власних — відкриває значні можливості розвитку, особливо для дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

1.5. Модель чотирьох квадрантів

Модель чотирьох квадрантів є цілісною концепцією аналізу та підтримки людського переживання і розвитку. Вона ґрунтується на припущенні, що поведінка, досвід та розвиток дітей і підлітків не можуть розглядатися одновимірно, а завжди формуються у взаємодії кількох взаємопов'язаних рівнів. Первинно ця модель застосовувалася у терапевтичному контексті, проте її принципи можуть бути ефективно перенесені й у педагогічну практику, зокрема у роботу з дітьми та підлітками, які перебувають у складних життєвих обставинах.

У центрі моделі знаходяться чотири взаємопов'язані сфери переживання:

- тілесна,
- соціальна,
- психічно-емоційна,
- ідентифікаційна та смислотворча.

Ці квадранти не існують ізольовано, а постійно впливають один на одного. Зміни в одному з них неминуче відображаються на інших. Для педагогічної практики це означає, що інтервенції мають бути спрямовані на особистість у цілому та враховувати багатовимірність розвитку.

Значення моделі чотирьох квадрантів у педагогічному контексті.

У педагогічній діяльності, особливо у сфері допомоги дітям та молоді, фахівці часто стикаються з комплексними проблемними ситуаціями. Підлітки демонструють труднощі у поведінці, регуляції емоцій або соціальній взаємодії, не завжди маючи можливість вербально їх виразити. Модель чотирьох квадрантів у цьому контексті слугує структурованим орієнтиром для інтерпретації спостережень, виявлення ресурсів і цілеспрямованого планування педагогічних заходів.

Перевага цієї моделі полягає в тому, що вона може застосовуватися як у діагностичних, так і в інтервенційних цілях. Спочатку вона дозволяє диференційовано оцінити індивідуальні особливості підлітка, а згодом — розробити педагогічні пропозиції, які охоплюють кілька рівнів переживання та поступово сприяють розвитку особистості.

I. Тілесний рівень

Тілесний рівень часто слугує початковою точкою педагогічних і терапевтичних процесів. У центрі уваги знаходиться тілесне переживання підлітка, яке охоплює як усвідомлені, так і неусвідомлені аспекти. Багато дітей і підлітків із травматичним досвідом мають обмежений контакт із власним тілом або сприймають його переважно через напруження, стрес чи втрату контролю.

Тілесно-орієнтовані пропозиції створюють можливість встановити перший контакт без необхідності негайного вербального опрацювання почуттів. Релаксаційні вправи, дихальні техніки, рухові та координаційні вправи, а також тренування сенсорного сприйняття сприяють

усвідомленню власного тіла. Вони позитивно впливають на здатність до концентрації, імпульс-контролю та емоційної стабільності.

У педагогічному контексті тілесні інтервенції також сприяють формуванню досвіду самодієвості. Коли підлітки усвідомлюють, що можуть впливати на власне фізичне самопочуття через активні дії, це зміцнює віру у власні можливості й створює основу для подальших процесів розвитку в інших квадрантах.

II. Соціальний рівень.

Соціальний рівень охоплює всі форми міжособистісної взаємодії, зокрема стосунки з однолітками, педагогічними фахівцями, а в окремих контекстах — і взаємодію з тваринами, як це має місце у природо- та анімалотерапевтичній педагогіці. На цьому рівні стають помітними соціальні компетентності, комунікативні патерни та досвід побудови стосунків.

Підлітки у системі допомоги дітям та молоді часто мають негативний досвід міжособистісних взаємин, що проявляється у недовірі, соціальному відстороненні або конфліктній поведінці. Педагогічні пропозиції на соціальному рівні створюють захищені простори для отримання нового позитивного досвіду стосунків. Групові завдання, кооперативні проєкти та спільна творча діяльність сприяють розвитку співпраці, відповідальності та емпатії.

Особливу роль відіграє педагогічний контакт між фахівцем і підлітком. Стабільні, підтримувальні та шанобливі стосунки можуть мати коригувальний вплив і сприяти відновленню довіри. У межах моделі чотирьох квадрантів соціальний рівень розглядається не лише як простір взаємодії, а й як навчальне поле для розвитку соціальної інтеграції та навичок співжиття.

III. Психічно-емоційний рівень

Психічно-емоційний рівень зосереджується на почуттях, внутрішніх переживаннях і емоційних реакціях підлітка. Багато дітей і підлітків мають обмежені можливості для вербального вираження емоцій, унаслідок чого їхні внутрішні стани часто проявляються опосередковано — через поведінку, тілесні симптоми або відсторонення.

У межах педагогічних і терапевтичних заходів ці емоційні процеси спостерігаються, рефлексуються та, за можливості, обговорюються. Бесіди, а також творчі форми самовираження, зокрема малювання, письмо чи рольові ігри, надають альтернативні шляхи доступу до внутрішнього світу підлітків. Основною метою є не оцінювання емоцій, а їх усвідомлення, називання та інтеграція.

Робота на психічно-емоційному рівні сприяє розвитку емоційної компетентності, покращує здатність до саморегуляції та позитивно впливає на самооцінку і соціальну поведінку.

IV. Ідентифікаційний і смислотворчий рівень.

Ідентифікаційний і смислотворчий рівень є надбудовою моделі чотирьох квадрантів. У його центрі перебувають питання самоідентичності, життєвого сенсу, цінностей і перспектив майбутнього. Особливо в підлітковому віці формування ідентичності є ключовим завданням розвитку, яке може бути ускладнене травматичним досвідом.

Педагогічна робота на цьому рівні спрямована на розширення звичного горизонту дій підлітків і відкриття нових можливостей самореалізації. Креативні, біографічні та природоорієнтовані методи дозволяють виявляти власні ресурси, сильні сторони та особисті інтереси. Центральним аспектом є підтримка автономії, відповідальності та активної участі у власному життєвому шляху.

Ідентифікаційний і смислотворчий рівень істотно сприяє формуванню стійкого почуття власної цінності, розвитку реалістичних життєвих перспектив і соціальної залученості.

Взаємодія сфер переживання.

Модель чотирьох квадрантів наочно демонструє динамічний характер педагогічних процесів. У ході педагогічних заходів підлітки переміщуються між різними сферами переживання, накопичуючи новий досвід. Метою є досягнення збалансованої взаємодії між усіма чотирма рівнями.

Завдяки орієнтованій на квадранти діагностиці можна визначити індивідуальні акценти та потреби підтримки. Педагогічні інтервенції, відповідно, плануються таким чином, щоб цілеспрямовано реагувати на ці потреби, не втрачаючи цілісного бачення особистості. Особливо ефективними у цьому контексті є креативні та природо-педагогічні підходи, які дозволяють одночасно активізувати кілька рівнів переживання.

Підсумовуючи, модель чотирьох квадрантів є практично орієнтованим і водночас теоретично обґрунтованим інструментом педагогічної роботи з дітьми та підлітками. Вона допомагає фахівцям краще розуміти складні процеси розвитку, активізувати ресурси та супроводжувати молодих людей на шляху до підвищення самооцінки, автономії та самореалізації.



Рис. 1.1 - Das Vier-Quadranten-Modell

Модель чотирьох квадрантів описує чотири різні сфери переживання. Вона насамперед застосовується в терапевтичній сфері, однак без суттєвих обмежень може бути перенесена й у педагогічний контекст діяльності.

Важливим є розширення звичного дотепер поля дій та відкриття можливостей, у межах яких підліток може діяти самостійно та брати на себе відповідальність. Тут також має заохочуватися самоексплорація та самореалізація підлітка. У центрі уваги перебуває встановлення контакту з власними ресурсами, тобто з тими вміннями та здібностями, якими підліток уже володіє і які дають йому життєву перспективу.

При цьому простір мають отримати також особисті бажання й потреби підлітка

Таблиця 1.1

Erlebensfelder

<u>IV Identitäts- und sinnstiftende Ebene</u> Eigenverantwortung Eigenständigkeit Selbstverwirklichung Ressourcen Wünsche und Bedürfnisse	<u>I Körperliche Ebene</u> körperliches Erleben (Entspannung, Koordination)
<u>III Psychisch-emotionale Ebene</u> Gefühle Erlebnisinhalte	<u>II Soziale Ebene</u> Interaktion (therapeutische) Beziehung Zusammenarbeit

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що проблема педагогічної підтримки дітей і підлітків із травматичним досвідом є міждисциплінарною та потребує комплексного підходу, який поєднує психолого-педагогічні та соціально-педагогічні засади.

Встановлено, що психотравматичні події істотно впливають на емоційну сферу, поведінку та соціалізацію дітей і підлітків. Серед типових наслідків травматичного досвіду виокремлено підвищену тривожність, труднощі у встановленні соціальних контактів, зниження навчальної мотивації, поведінкові порушення та звуження можливостей самовираження. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки та створення безпечного розвивального середовища.

З'ясовано, що педагогічні інтервенції у травматерапевтичному контексті виступають ефективним інструментом м'якого впливу на емоційний і поведінковий стан підлітків. Їхня результативність забезпечується індивідуалізацією підходів, опорою на ресурси дитини, створенням атмосфери довіри та використанням діяльнісних і творчих методів роботи.

Доведено, що розвиток креативності підлітків у системі допомоги дітям та молоді має значний відновлювальний потенціал. Креативна діяльність сприяє безпечному вираженню емоцій, підвищенню самооцінки, формуванню досвіду успіху, розвитку саморегуляції та соціальних навичок. Вона може розглядатися як важливий ресурс подолання наслідків травматичного досвіду.

Проаналізовано теоретичний підхід Якоба Леві Морено, який акцентує увагу на спонтанності, творчості та міжособистісній взаодії як ключових чинниках особистісного розвитку. Встановлено, що ідеї психодрами та соціометрії мають значний потенціал для педагогічної

роботи з підлітками, які пережили травму, оскільки сприяють емоційному розвантаженню, розвитку рефлексії та покращенню соціальних зв'язків.

Розкрито можливості моделі чотирьох квадрантів як аналітичного інструменту комплексного оцінювання змін у поведінці та розвитку підлітка. Визначено, що її використання дозволяє системно відстежувати динаміку індивідуальних і соціальних проявів, що є важливим для планування та корекції педагогічних інтервенцій.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує доцільність використання креативно орієнтованих педагогічних інтервенцій у роботі з підлітками з травматичним досвідом та створює підґрунтя для подальшої експериментальної перевірки їх ефективності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ЧАСТИНА

2.1. Опис закладу

Заклад допомоги дітям та молоді **Haus Pegasus** є стаціонарною установою у сфері молодіжної опіки, яка визнана Комунальним союзом у справах молоді та соціальної сфери федеральної землі Баден-Вюртемберг (KVJS).

Установа була заснована у 2002 році дитячим і підлітковим психотерапевтом Куртом Шлеєм та його дружиною Сонєю Шлей.

Діяльність закладу спрямована на підтримку дітей і підлітків, добробут яких більше не може бути забезпечений у межах батьківського виховання або для яких через поведінкові порушення проживання у звичайному сімейному середовищі стало неможливим.

У межах стаціонарної молодіжної опіки цим молодим людям надаються нові можливості для набуття досвіду та особистісного розвитку, що мають на меті сприяти їхній повторній інтеграції в суспільство або формуванню здатності до самостійної соціальної інтеграції.

Основний акцент педагогічної роботи з дітьми та підлітками зроблено на взаємодії з тваринами та природним середовищем. Через ці форми діяльності створюються умови для глибоких переживань, інтенсивного внутрішнього досвіду та, як наслідок, позитивних змін у поведінці.

До інфраструктури закладу, окрім стаціонарних житлових груп і форм проживання, входить кінний комплекс зі стайнями, у яких утримуються не лише коні, а й інші тварини, зокрема кури, вівці та кози.

Завдяки цьому забезпечується цілоденна програма для дітей і підлітків, яка включає педагогічно-терапевтичні напрями, такі як

контактний зоопарк, робота у стайні, догляд за тваринами та кіньми, годування, іпотерапія, а також екскурсійні заходи.

Крім того, до закладу належать ставок для риболовлі та велике озеро, яке використовується для риболовлі, купання та реалізації заходів педагогіки переживання (орендована частина озера Матшельзеє у місті Нойрід-Іхенгайм).

У межах проєктів педагогіки переживання активно використовуються терапевтичні ресурси «переживання». У незвичних, віддалених від повсякденності ситуаціях підлітки мають можливість навчитися відчувати власні межі та брати відповідальність за себе й інших. Для цього використовуються ресурси природи, зокрема веслування на каное, проєкт зі спостереження за лелеками, догляд за біотопами та риболовля¹.

Заклад Haus Pegasus також має власну допоміжну школу, у якій навчаються підлітки, які тимчасово не можуть відвідувати загальноосвітню школу. Навчання здійснюється з таких предметів, як німецька мова, математика, англійська мова, а також загальноосвітні дисципліни — історія, географія та біологія. Основною метою є підготовка до повернення учнів до системи загальної освіти.

Навчальні програми реалізуються відповідно до стандартів загальноосвітніх шкіл настільки, наскільки це дозволяє індивідуальний розвиток кожного підлітка. Допоміжна школа також забезпечує підтримку у виконанні домашніх завдань і навчальний супровід для вихованців, які відвідують звичайні школи.

Для забезпечення професійної інтеграції при закладі функціонують майстерні з обробки дерева, металу та малярних робіт. Кваліфіковані фахівці з відповідною педагогічною підготовкою допомагають підліткам розробляти професійні плани та реалізовувати їх на практиці. Отриманий у процесі роботи ремісничий досвід підвищує шанси молодих людей на успішну інтеграцію на ринку праці.

Наразі заклад має 40 стаціонарних місць, при цьому, попри зростання масштабів діяльності, зберігається сімейноподібна структура завдяки тісній взаємодії між групами проживання та виховними осередками.

Адміністративний центр закладу розташований у місті Шуттервальд. Житлові групи та виховні осередки функціонують у Шуттервальді, Іхенгаймі, Шуттерцелі, Ахерні, Дірсбурзі, Ларі, Вільштетті, Еттенгайм-Мюнстері, Оффенбурзі, Бодерсвайєрі та Зеельбасі.

Тісно з діяльністю закладу пов'язані практика дитячої та підліткової психотерапії Курта Шлея, а також амбулаторне відділення Оффенбурзької академії психотерапії (ОАР). Це забезпечує безперервний та скоординований терапевтичний супровід тих підлітків, які його потребують.

2.2. Характеристика підлітка

Під час опису підлітка використано фрагменти звітів спеціалізованої служби, а також терапевтичні звіти з психологічної амбулаторії. Ці матеріали слугують основою для педагогічної діагностики та допомагають у розробленні індивідуального плану педагогічного супроводу. Вони комплексно відображають життєву ситуацію підлітка.

Інформація щодо народження та раннього дитячого розвитку підлітка відсутня. Контакт із біологічною матір'ю не підтримується. До 2014 року підліток проживав у різних установах. У вересні 2014 року, у зв'язку з численними інцидентами, він був переведений до закладу **Pegasus**.

У межах закладу підліток проживає у житловій групі разом з однолітком у сімейноподібному середовищі. Зі своєю основною вихователькою йому вдалося вибудувати стабільні та довірливі стосунки. На момент опису йому 14 років.

2.3. Педагогічна динаміка – соціальна поведінка

Підліток справляє враження внутрішньо стриманої задоволеності, однак його потенціал щодо формування перспектив майбутнього розвитку істотно обмежується особливостями поведінки.

Наявні дефіцити та межі навчальних і соціальних можливостей частково зумовлені недостатньою підтримкою за одночасної соціальної перевантаженості. Крім того, підліток емоційно розчарований і соціально дезорієнтований унаслідок життєвої ситуації, оскільки в минулому він не мав досвіду стабільності, тяглості та надійності у стосунках.

У взаємодії з новими людьми підліток спочатку намагається здобути визнання шляхом пристосувальної поведінки. Водночас він демонструє невпевненість у собі та постійну потребу у зовнішньому підтвердженні. Через знижений рівень самооцінки він схильний до позиції «веденого», що підвищує ризик використання з боку інших.

У звітах зазначається, що емоційний стан підлітка та його соціальна поведінка мають проблемний характер. В індивідуальній взаємодії з керівництвом житлової групи він зазвичай поводить себе кооперативно та адаптивно. Проте у контактах з однолітками або представниками авторитету він швидко відчуває себе спровокованим або інтерпретує поведінку оточення як негативну, що часто призводить до конфліктів.

У ситуаціях, пов'язаних із виконанням завдань або досягненням результатів, підліток демонструє відмову від участі, що спричиняє напруження навіть у межах індивідуальної підтримки. Його контактна та прив'язанісна поведінка є виразно порушеною: після початкової відкритості він схильний до дистанціювання та припинення взаємодії.

З попередніх закладів перебування повідомлялося про агресивну, імпульсивну та делінквентну поведінку підлітка. Він здійснював крадіжки, виявляв низьку керованість і в окремих випадках демонстрував надмірно

інвазивну поведінку щодо інших. У груповому контексті неодноразово фіксувалися випадки привласнення чужого майна.

Повідомляється також про хаотичний характер прив'язаності: підліток легко вступає в контакт з незнайомими людьми, однак ці контакти залишаються поверхневими. Його поведінка у площині близькості та дистанції є істотно порушеною. Багато висловлювань свідчать про недостатній рівень емпатії, а інколи він демонструє навіть задоволення від шкоди, завданої іншим.

Підліток має досвід значних ранніх життєвих навантажень. Він зростав у середовищі з психічно нестабільною матір'ю та був свідком і учасником численних проявів насильства у близькому оточенні. Внаслідок амбівалентних і нестабільних прив'язанісних переживань у нього сформувалося відчуття набутої безпорадності, що зумовлює глибоку емоційну нестабільність.

Крім того, підліток часто переживає внутрішнє неспокійне збудження, невпевненість та високу відволікальність. Надлишок енергії, труднощі у взаємодії з однолітками та авторитетними фігурами, а також частий досвід відторгнення поєднуються з обмеженими ресурсами для подолання негативних уявлень про себе та інших, особливо у стресових ситуаціях.

У разі перевантаження підліток реагує опозиційною або ригідною поведінкою. При цьому він сам переживає стан безсилля, що ще більше посилює емоційну дестабілізацію. Симптоматика підтримується механізмами взаємного підсилення: внутрішні переживання гніву й ненависті, а також негативні когнітивні схеми сприяють соціальному відторгненню, яке, своєю чергою, посилює дефіцит соціальної підтримки й замкнене коло проблемної поведінки.

Психологічні наслідки бронхіальної астми з психосоматичним компонентом у минулому додатково спричиняли екзистенційні страхи, які

підліток намагався долати за допомогою описаних вище неадаптивних стратегій².

2.4. Перенесення результатів на модель чотирьох квадрантів

На основі описаних спостережень і виявлених симптомів було проведено комплексну педагогічну діагностику з використанням моделі чотирьох квадрантів. Вона дала змогу систематизувати індивідуальні особливості підлітка та слугувала основою для розроблення поетапного педагогічного плану, спрямованого на зменшення симптоматики, зокрема за допомогою природо- та переживально-педагогічних методів.

Після проведення терапевтично-діагностичних бесід і аналізу результатів психодіагностичних тестів підліткові було встановлено діагноз «гіперкінетичний розлад соціальної поведінки». Цей розлад поєднує симптоми синдрому дефіциту уваги (СДУ) та розладу соціальної поведінки.

Симптоми, характерні для цього діагнозу, були систематизовані відповідно до чотирьох сфер переживання моделі. При цьому не всі теоретично можливі прояви діагнозу обов'язково мають бути присутні у конкретного підлітка.

Основою для формування симптоматичного профілю слугувала МКХ-10 (Міжнародна класифікація хвороб) — загальновизнана система медичної діагностики.

Згідно з МКХ-10, розділ F90 – Гіперкінетичні розлади, ця група порушень характеризується раннім початком, зазвичай у перші п'ять років життя, зниженим рівнем витривалості під час виконання завдань, що потребують когнітивних зусиль, а також тенденцією до частого переключення з однієї діяльності на іншу без доведення справ до

завершення. Додатково спостерігається дезорганізована, недостатньо контрольована та надмірна активність.

У багатьох випадках гіперкінетичні діти є імпульсивними, неуважними, схильними до нещасних випадків і часто зазнають покарань не через навмисні порушення, а через необережність. Їхні стосунки з дорослими часто характеризуються порушеною дистанцією та браком стриманості. У групі однолітків такі діти нерідко є непопулярними й соціально ізольованими. Часто спостерігаються когнітивні труднощі, а також непропорційно часті затримки моторного та мовленнєвого розвитку. Вторинними ускладненнями можуть бути дисоціальна поведінка та занижена самооцінка³.

Отримані симптоми були розподілені за чотирма квадрантами моделі, що дало змогу створити структуровану основу для подальшого визначення цілей та педагогічних інтервенцій.

Цільова орієнтація в межах моделі чотирьох квадрантів

На наступному етапі, на основі наявних у підлітка симптомів, для кожної зі сфер переживання були визначені цілі. Вони, з одного боку, слугують підґрунтям для подальших терапевтичних заходів, а з іншого — допомагають педагогічним працівникам планувати й реалізовувати відповідні природо- та переживально-педагогічні інтервенції.

Таблиця 2.1

Symptome

<u>Identitäts - und sinnstiftende Ebene</u>	<u>Körperliche Ebene</u>
• Wer bin ich? • Was möchte ich erreichen? • Wer kann mir dabei helfen? • Kann ich Hilfe annehmen? • Wo gehöre ich hin? • Wer hält zu mir? • Auf wen kann ich mich verlassen?	• motorische Unruhe und Impulsivität • Wutausbrüche mit körperlichem Einsatz • Störungen in der körperlichen Wahrnehmung • Vernachlässigung des eigenen Körpers

Продовження табл. 2.1

<u>Psychisch - emotionale Ebene</u>	Soziale Ebene
• negatives Selbstbild • geringer Selbstwert • fehlendes Unrechtsbewusstsein • Emotionale Irritation durch negative Zukunftserwartungen • niedrige Frustrationstoleranz • symbiotische Beziehung zur Mutter (Verantwortung) • Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblematik	• Schulschwierigkeiten, Schulschwänzen • soziale Regelübertretungen • Verzerrungen der sozialen Wahrnehmung • Grausamkeit gegenüber Menschen und Tieren • Weglaufen von zu Hause • Destruktives Verhalten gegenüber fremden Eigentums • Anhaltende Konflikte mit den Eltern • Provozierendes, aggressives Verhalten • Häufiges Lügen

На наступному етапі на основі симптомів, наявних у підлітка, визначаються цілі для окремих рівнів. Вони, з одного боку, слугують підґрунтям для подальших терапевтичних заходів, а з іншого — допомагають нам, вихователям, планувати та реалізовувати відповідні природо- та переживально-педагогічні інтервенції.

Для описаного у цій роботі підлітка цільова орієнтація в межах моделі чотирьох квадрантів має такий вигляд:

Таблиця 2.2

Рівні педагогічного впливу у роботі з підлітками з травматичним досвідом

<u>Identitäts- und sinnstiftende Ebene</u> • sich selbst annehmen • Selbstvertrauen aufbauen • Erkennen von Grenzen • sich zugehörig fühlen • Entwicklung einer Zukunftsperspektive: was ist für mich wichtig, was will ich? • Sich selber kennen lernen und annehmen können • Wissen, wo ich hingehöre (Zugehörigkeitsgefühl)	<u>Körperliche Ebene</u> • körperliche Entspannung • Verbesserung der Körperwahrnehmung, Achtsamkeit, Wertschätzender Umgang mit dem eigenen Körper • Verbesserung der Konzentration
<u>Psychisch-emotionale Ebene</u> • Aufbau von Vertrauen • Aufbau/Verbesserung von Selbstwert • eigene Bedürfnisse erkennen und verwirklichen • Thema Verantwortung (Wohngruppe, Bezugserzieherin) • Entwicklung und Stabilisierung der eigenen Persönlichkeit • Wahrnehmen und Aushalten von Gefühlen • eigene Bedürfnisse erkennen und äußern	<u>Soziale Ebene</u> • Soziale Verantwortung erfahren • Erkennen und stabilisieren von eigenen sozialen Kompetenzen • Anerkennen und Einhalten von Regeln und Grenzen • Stabilität, Kontinuität und Verlässlichkeit erleben und leben • schulische Integration

Ідентифікаційний і смислотворчий рівень

- прийняття себе;
- формування впевненості у власних силах;
- усвідомлення особистих меж;
- відчуття належності;
- формування життєвої перспективи: що для мене важливо, чого я хочу досягти;
- пізнання та прийняття власної особистості;
- усвідомлення свого місця в соціальному середовищі (почуття належності).

Тілесний рівень

- досягнення фізичного розслаблення;
- покращення тілесного усвідомлення, розвиток уважного та дбайливого ставлення до власного тіла;
- підвищення концентрації уваги.

Психічно-емоційний рівень

- формування довіри;
- розвиток і зміцнення самооцінки;
- усвідомлення та реалізація власних потреб;
- опрацювання теми відповідальності (житлова група, основний вихователь);
- розвиток і стабілізація особистісної ідентичності;
- навчання усвідомленню та прийняттю власних емоцій;
- здатність розпізнавати й виражати власні потреби.

Соціальний рівень

- набуття досвіду соціальної відповідальності;

- усвідомлення та стабілізація власних соціальних компетентностей;
- прийняття та дотримання правил і меж;
- переживання стабільності, тягlosti та надійності у взаєминах;
- соціальна та шкільна інтеграція.

На основі сформульованих цілей амбулаторною службою було визначено такі орієнтири для соціально-терапевтичної та соціально-педагогічної роботи з підлітком:

1. Тілесний рівень: Підліток має бути залучений до усвідомленого контакту з власною тілесністю на різних рівнях та навчитися сприймати й регулювати фізичні відчуття.
2. Соціальний рівень: Необхідно планувати спеціальні заходи, спрямовані на розвиток соціальних компетентностей і здатності до конструктивної взаємодії.
3. Психічно-емоційний рівень: Особливе значення має формування стабільних стосунків у межах житлової групи. До ключових тем належать конфлікти з основним вихователем і співмешканцем, усвідомлення власних потреб та уважне їх реалізування, а також примирення з власною життєвою історією.

2.5. Рукоділля та майстрування як індивідуальна педагогічна інтервенція

Після узгодження з терапевтом амбулаторії ОАР та обговорення з колегами у закладі допомоги дітям та молоді було прийнято рішення поступово інтегрувати визначені орієнтири кожного з квадрантів у поетапне педагогічне планування.

З огляду на наявну симптоматику підлітка, як доцільну педагогічну інтервенцію було обрано виготовлення виробів і конструювання у форматі індивідуальної творчої роботи.

Творче майстрування та конструювання чинить позитивний вплив на всі чотири сфери переживання, описані в моделі чотирьох квадрантів, і вже тривалий час використовується у терапії СДУ/СДУГ.

Якщо розглядати потенційні позитивні ефекти цієї діяльності у межах моделі чотирьох квадрантів, їх можна систематизувати таким чином:

Модель чотирьох квадрантів у застосуванні до конкретної інтервенції з виготовлення та конструювання

I. Тілесний рівень

- майстрування як форма фізичної активності;
- розвиток дрібної моторики;
- стимуляція тактильного та пропріоцептивного сприйняття, зорової координації;
- підвищення концентрації уваги;
- переживання фізичного благополуччя під час творчої діяльності.

II. Соціальний рівень

- переживання стосунків із наставником;
- прийняття інструкцій;
- дотримання правил;
- усвідомлення послідовності дій та взаємодії у стосунках;
- відчуття себе частиною «команди»;
- досвід встановлення меж;
- розвиток толерантності до фрустрації (прийняття невдач).

III. Психічно-емоційний рівень

- отримання позитивної оцінки та визнання;
- переживання власних успіхів;

- формування довіри до власних умінь;
- усвідомлення та прийняття емоцій.

IV. Ідентифікаційний і смислотворчий рівень

- розвиток довіри до себе;
 - зміцнення почуття належності;
 - пробудження та підтримка власних інтересів (майстрування, риболовля, робота з матеріалами, природа);
 - формування перспектив особистісного розвитку;
 - усвідомлення власних сильних сторін;
- сприйняття створеного виробу як результату власної праці.

Ein kleiner Einblick in unsere Werkstatt





Планування процесу та реалізація.

Планування та реалізація індивідуальної педагогічної інтервенції у формі виготовлення виробів і конструювання здійснювалися з урахуванням індивідуальних особливостей підлітка, його актуального емоційного стану та визначених цілей у межах моделі чотирьох квадрантів.

Перед початком практичної роботи було важливо створити стабільні рамкові умови. До них належали чітко визначений час занять, постійне місце проведення, зрозуміла структура процесу та прозорі правила взаємодії. Це сприяло формуванню відчуття безпеки й передбачуваності, що є необхідною умовою для залучення підлітка до творчої діяльності.

Інтервенція проводилася у форматі індивідуальної роботи між підлітком і педагогом. Такий формат дозволив зосередитися на темпі роботи підлітка, його інтересах і поточних потребах. Матеріали та завдання добиралися таким чином, щоб вони були доступними, але водночас містили

помірний рівень виклику, який стимулював мотивацію та концентрацію уваги.

Процес виготовлення виробів складався з кількох етапів: планування, вибору матеріалів, виконання практичних дій та рефлексії результату. Підліток мав можливість брати участь у прийнятті рішень, наприклад, щодо дизайну, послідовності дій або способу реалізації задуму. Це сприяло розвитку самодієвості та відповідальності.

Під час практичної роботи педагог виконував роль супроводжуючого й підтримуючого наставника. Увага приділялася не лише кінцевому результату, а й самому процесу діяльності, зокрема здатності долати труднощі, витримувати фрустрацію та завершувати розпочате. Помилки розглядалися як частина навчального процесу та можливість для розвитку.

Рефлексивні бесіди наприкінці кожного заняття допомагали підлітку усвідомлювати власні переживання, емоції та досягнення. Особлива увага приділялася позитивному підкріпленню, що сприяло зміцненню самооцінки та мотивації до подальшої участі у творчій діяльності.

Загалом, індивідуальна інтервенція у формі виготовлення виробів і конструювання виявилася ефективним педагогічним інструментом, який дозволив комплексно впливати на тілесний, емоційний, соціальний та ідентифікаційний рівні розвитку підлітка.

Висновки до розділу 2

У ході експериментального дослідження здійснено комплексне вивчення особливостей педагогічної підтримки підлітка з травматичним досвідом у реальних умовах закладу системи допомоги дітям та молоді.

Аналіз освітнього середовища закладу засвідчив наявність організаційно-педагогічних умов для реалізації індивідуалізованої

підтримки підлітків, зокрема можливостей для впровадження діяльнісних і креативних форм роботи. Встановлено, що стабільність середовища, чіткість правил і наявність підтримувальної взаємодії дорослого з підлітком створюють підґрунтя для позитивної поведінкової динаміки.

У результаті характеристики підлітка виявлено прояви наслідків травматичного досвіду, що відображалися у труднощах емоційної саморегуляції, нестійкості соціальних контактів та зниженій впевненості у власних можливостях. Це підтвердило доцільність цілеспрямованої педагогічної інтервенції.

Спостереження за педагогічною динамікою соціальної поведінки показало поступові позитивні зміни: підвищення рівня залученості до діяльності, зростання відкритості у взаодії, покращення дотримання правил і здатності до співпраці. Водночас встановлено, що зміни мають поступовий характер і потребують системної підтримки.

Перенесення отриманих результатів на модель чотирьох квадрантів дало змогу комплексно інтерпретувати зміни на ідентифікаційно-смысловому, тілесному, психоемоційному та соціальному рівнях. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася у психоемоційній та соціальній площинах, що свідчить про чутливість цих сфер до педагогічного впливу.

Розроблена та реалізована індивідуальна педагогічна інтервенція засобами рукоділля та майстрування продемонструвала практичну ефективність. Креативна діяльність сприяла емоційному розвантаженню підлітка, формуванню досвіду успіху, підвищенню самооцінки та розвитку навичок саморегуляції й взаємодії.

Отже, результати експериментальної частини підтверджують доцільність використання індивідуалізованих креативно орієнтованих педагогічних інтервенцій у роботі з підлітками з травматичним досвідом та

можуть бути рекомендовані для впровадження у практику закладів освіти і соціально-педагогічної підтримки.

ВИСНОВКИ

У межах даної бакалаврської роботи було розглянуто можливості педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток креативності, у роботі з травмованими дітьми та підлітками у системі допомоги дітям та молоді.

Теоретичний аналіз показав, що травматичний досвід у дитячому та підлітковому віці має багатовимірний вплив на розвиток особистості. Педагогічні інтервенції, зорієнтовані на ресурси, стабільність і розвиток креативності, можуть істотно сприяти емоційній стабілізації, формуванню самодієвості та позитивного образу Я.

Практична частина роботи продемонструвала, що виготовлення виробів і конструювання як форма індивідуальної творчої діяльності є ефективною педагогічною інтервенцією. Вона дозволяє активізувати всі чотири сфери переживання моделі чотирьох квадрантів та створює можливості для позитивного розвитку навіть за наявності складної симптоматики.

Особливо значущими виявилися аспекти стабільних стосунків, чіткої структури та позитивного підкріплення. Підліток отримав можливість пережити власну компетентність, відчувти визнання та розвинути нові перспективи самореалізації.

Підсумовуючи, можна зазначити, що педагогічні креативні інтервенції є важливим доповненням до терапевтичної роботи та мають великий потенціал у практиці соціальної педагогіки. Вони сприяють не лише подоланню дефіцитів, а й активному розвитку ресурсів дітей і підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз використання // Педагогіка і психологія. 2011. № 1. С. 28–34.
2. Бондар В. І. Дидактика професійної освіти. Київ : Либідь, 2016.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх фахівців: теорія і практика. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2019.
5. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. 2017.
6. Закон України «Про охорону дитинства». Київ, 2001.
7. Зязюн І. А. Професійна компетентність педагога. Київ : Наукова думка, 2010.
8. Ковальчук В. П. Розвиток критичного мислення в освіті. Львів : Вид-во ЛНУ, 2020.
9. Кремень В. Г. Філософія освіти. Київ : Знання України, 2005.
10. Методичні рекомендації щодо організації психологічної допомоги дітям, які зазнали психотравмувальних подій. Київ : МОН України, 2022.
11. Морзе Н. В. Цифрові технології в освіті. Київ : Освіта, 2021.
12. Ничкало Н. Г. Професійна освіта : словник. Київ : Вища школа, 2012.
13. Ничкало Н. Г., Гуревич Р. С., Романишина Л. М. Наукові основи професійної освіти в Україні. Київ : Вища школа, 2015.
14. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004.
15. Петренко Л. М. Формування професійної компетентності робітничих кадрів. Київ : Ін-т ПТО НАПН України, 2017.

16. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання у сучасній школі. Київ : А.С.К., 2019.
17. Пометун О. І., Пироженко Л. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004.
18. Савченко О. Я. Сучасний урок у системі компетентнісного навчання. Київ : Освіта, 2017.
19. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання у професійній освіті. Київ : Едельвейс, 2018.
20. Титаренко Т. М. Життестійкість особистості: соціально-психологічні механізми. Київ : Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України, 2011.
21. Титаренко Т. М. Психологія життєвих криз особистості. Київ : Агропромвидав України, 1998.
22. Формування життєвої компетентності підлітків у складних життєвих обставинах : метод. посіб. Київ : НАПН України, 2018.
23. Шевченко Г. П. Практико-орієнтоване навчання у професійній освіті. Полтава : Астроя, 2019.
24. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ : Вища школа, 2006
25. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. → Ключове теоретичне підґрунтя понять самооцінки та самодієвості.
26. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67. → Мотивація, самооцінка та педагогічне стимулювання.
27. Hentig, H. von. (2004). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser. → Педагогічні засади, саморозвиток через освіту.

28. Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Köln: DuMont.

→ Творча діяльність як педагогічний інструмент.

29. Moreno, J. L. (1996). *Psychodrama*. Stuttgart: Thieme.
→ Базова теорія творчої діяльності, рольової роботи та розвитку самооцінки.

30. Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe. → Діагностика, соціальна поведінка та емоційний розвиток дітей.

31. Rogers, C. R. (2010). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta. → Самооцінка, Я-концепція, клієнт-центрований підхід.

32. Schäfer, M., & Petermann, F. (2018). *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
→ Соціальна поведінка та педагогічні інтервенції.

33. Zimmer, R. (2015). *Handbuch der Kreativitätsförderung*. Freiburg: Herder. → Теоретичні та практичні основи розвитку креативності.

34. Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium. → Загальні психологічні засади (самооцінка, розвиток особистості).

35. Schley, K., & Gerster, S. *Experientielle Reittherapie — ein erlebensorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch*, с. 57 і далі. → Практичні аспекти переживально-орієнтованої терапії з використанням взаємодії з тваринами.

36. Innocence in Danger e. V. Документація (кінцева версія від 05.09.2013). URL: http://www.innocenceindanger.de/wp-content/uploads/2014/05/Dokumentation_Endversion_050913_ohne_Eva.pdf
(дата звернення: 20.09.2021).

37. Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-10). Код F90.1 — гіперкінетичний розлад поведінки. URL: <http://www.icd->

code.de/icd/code/F90.1.html

(дата звернення: 22.09.2021).

38. Pegasus Jugendhilfe. Денна структура роботи закладу.

URL: <https://www.pegasus-jugendhilfe.de/tagesstruktur>

(дата звернення: 25.09.2021).