

§ 1.2. Концептуальні засади травма-інформованого навчання в умовах війни

Марія Козігора,

*доктор філософії за спеціальністю Психологія,
викладач кафедри загальної педагогіки, психології*

та методики початкової освіти,

КЗВО «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна

ORCID: 0000-0001-9597-952X

Вступ. У сучасному світі, особливо в умовах воєнних конфліктів, соціальної нестабільності та глобальних криз, актуалізується проблема моральної травми як складного психоемоційного явища, що впливає на індивідуальне та колективне функціонування особистості. Моральна травма виникає внаслідок зіткнення з подіями, які суперечать базовим моральним цінностям, етичним нормам та внутрішньому відчуттю справедливості, спричиняючи глибокі психологічні переживання та внутрішні конфлікти. Особливо вразливими до моральної травми є діти, підлітки і молодь, які перебувають у процесі формування світогляду, системи цінностей і соціальної ідентичності.

Освітній простір у воєнних і кризових умовах виступає не лише як місце навчання, але й як середовище, що формує соціальні й моральні компетентності, емоційну стабільність та психічне здоров'я здобувачів освіти. Водночас школи та заклади освіти стають місцем, де моральна травма може виникати або загострюватися через безпосередній чи опосередкований вплив травматичних подій, що провокує нові виклики для педагогів і психологів.

У відповідь на ці виклики розробляються і впроваджуються сучасні підходи до навчання, серед яких особливе місце посідає травма-інформоване навчання. Цей підхід орієнтується на розуміння впливу травматичного досвіду на психіку здобувачів освіти, а також на формування безпечного, підтримуючого і

чутливого освітнього середовища, яке сприяє психологічному відновленню та розвитку. Травма-інформоване навчання є не лише педагогічною, а й психологічною стратегією, що ґрунтується на принципах емпатії, партнерства і адаптивності.

У розділі досліджуються теоретичні засади моральної травми, її основні прояви та специфіка виникнення у межах освітнього процесу, а також концептуальні основи травма-інформованого навчання в контексті війни. Аналізуються ключові принципи травма-інформованого підходу та практичні аспекти психологічної підтримки здобувачів освіти в кризових умовах.

1.2.1. Теоретичні основи поняття моральної травми

В умовах масштабних соціальних трансформацій, тривалих збройних конфліктів, глобальних криз у сферах охорони здоров'я, освіти та соціального забезпечення зростає науковий інтерес до вивчення глибоких психологічних наслідків, які переживають не лише безпосередні учасники бойових дій, а й представники інших професій. До таких професій, зокрема, належать медичні працівники, педагоги, психологи, працівники соціальних служб, рятувальники, капелани та інші особи, які регулярно стикаються з людським стражданням, моральними дилемами, обмеженими ресурсами допомоги та необхідністю прийняття рішень в умовах етичної невизначеності. Одним із найменш досліджених, але водночас надзвичайно значущих наслідків такого досвіду є моральна травма – складний психоемоційний феномен, що не зводиться до традиційних категорій стресу, посттравматичного стресового розладу (ПТСР) чи професійного вигорання. На відміну від зазначених станів, моральна травма пов'язана не лише з факторами загрози, а з глибоким порушенням внутрішньої системи цінностей і переконань особистості, що зумовлює її високий деструктивний потенціал у довготривалій перспективі.

Для розуміння поняття моральної травми, перш за все, потрібно визначити основні терміни, які є основою, а саме – мораль та моральність.

Одним із перших мислителів, який здійснив спробу розмежування об'єктивного та суб'єктивного аспектів морального вчинку, був Демокріт. У своїх етичних міркуваннях він акцентував увагу на важливості аналізу не лише зовнішньої дії, але й внутрішнього мотиву, що її зумовлює. Філософ підкреслював, що справжня моральність можлива лише за умов гармонії між наміром та дією, тобто лише тоді, коли людина діє відповідно до власних переконань і внутрішніх моральних установок. Таким чином, єдність мотиву та дії розглядалася ним як необхідна передумова морального вчинку.

У випадках, коли поведінка особи вступає в суперечність із усталеними соціальними нормами або загальноприйнятими етичними приписами, Демокріт радив стримувати імпульсивні бажання та керуватися розумом. Він вважав, що саме розум, опосередковано діючи через категорії сорому та обов'язку, здатен регулювати почуття та пристрасті індивіда. Зокрема, почуття сорому виконує регулятивну функцію в моральному житті особистості, орієнтуючи її на соціально схвалені форми поведінки та сприяючи дотриманню суспільно значущих норм [7, с. 109].

Згідно з філософським вченням Сократа, моральність є похідною від знання: лише той, хто усвідомлює зміст своїх вчинків і керується розумом, може діяти морально. Визначаючи мораль як форму раціонального пізнання, мислитель наполягав на необхідності критичного аналізу норм і правил поведінки, що повинні бути обґрунтовані не авторитетом чи традицією, а логічним мисленням і внутрішнім переконанням індивіда. У центрі етичного вчення Сократа – добродієвість як усвідомлений моральний вибір. Найвищими чеснотами він вважав стриманість як здатність контролювати пристрасті, мужність як вміння долати небезпеку, а також справедливість як дотримання божественних і людських законів.

Разом з тим, етична концепція Сократа демонструє тенденцію до абсолютизації моральних приписів, що згодом було розвинене у філософії Платона. Відірваність моральних чеснот від конкрет-

ного соціального контексту та предметно-практичної діяльності закладає підґрунтя для формування абстрактного моралізаторства, в якому мораль розглядається як універсальна, незмінна і загальнозначуща істина, відокремлена від емпіричної реальності [9, с. 146].

У межах сучасного антропологічного підходу Дж. Зігон трактує моральність як специфічний тип поведінкової диспозиції, що проявляється на рівні повсякденного соціального існування. На його думку, мораль слід розуміти не як результат свідомого етичного вибору, а як форму звичної, автоматизованої поведінки, яка здійснюється без активного рефлексивного осмислення. У цьому контексті мораль постає як засвоєна тілесно-поведінкова практика, що формується шляхом привласнення певного набору дій, характерних для конкретної соціальної групи. Така поведінка, на думку дослідника, не лише відображає соціальні норми, але й може виконувати ідентифікаційну функцію – слугувати засобом диференціації себе від представників інших соціальних чи культурних спільнот.

Водночас Дж. Зігон чітко розрізняє мораль і етику, вважаючи останню не постійною характеристикою, а реакцією на розрив із усталеними моральними практиками. Етика, у його розумінні, активізується в моменти кризи або морального конфлікту, коли індивід вимушений переосмислювати звичні моделі поведінки й здійснювати моральний вибір у відповідь на внутрішній чи зовнішній виклик. Таким чином, етична дія є не стільки продовженням морального порядку, скільки спробою вийти за його межі та сформуванню новий спосіб буття через відмову від практик, що сприймаються як неморальні [37, с. 17].

Поняття морального «Я» у психологічному дискурсі трактується як форма самосприйняття, що відображає суб'єктивну оцінку особою власної моральності у конкретний момент часу. Це динамічне утворення, яке може змінюватися залежно від ситуаційного контексту, внутрішніх переживань або зовнішніх впливів. Більшість індивідів мають базову потребу підтримувати

позитивний образ себе як моральної особистості, розглядаючи мораль як невід'ємний компонент власної ідентичності. У зв'язку з цим вони постійно здійснюють внутрішній контроль, ставлячи собі запитання про відповідність своєї поведінки або психологічного стану певним ідеалізованим моральним стандартам.

Як зазначають Ч. Джун та співавтори, у випадках, коли фактична поведінка особи суперечить її уявленню про моральний ідеал, активуються механізми моральної компенсації. Ці механізми спрямовані на відновлення морального «Я», яке зазнає загрози внаслідок внутрішнього конфлікту між бажаним і реальним образом себе. Такий дисбаланс викликає психологічний дистрес і формує мотивацію до вчинення морально значущих дій з метою компенсації порушеної цілісності моральної ідентичності. Таким чином, прагнення до збереження моральної самостійності та внутрішньої узгодженості виступає ключовим фактором, що спонукає особу до рефлексії, самокорекції та морального вдосконалення [36, с. 75].

Дж. Гайдт у межах соціально-інтуїтивного підходу до моральності розглядає мораль як багатовимірне утворення, що включає не лише турботу про зменшення шкоди чи запобігання стражданню, але й прагнення до збереження чистоти намірів, вірності, лояльності та поваги до авторитету. Вчений наголошує, що окремі елементи моральності можуть оцінюватися по-різному залежно від культурного, релігійного чи ідеологічного контексту, в якому перебуває індивід або група. Це зумовлює відсутність універсально прийнятної системи моральних дій чи норм, оскільки різні соціальні групи апелюють до різних джерел морального авторитету – таких як релігія, традиція або раціональна природа людини.

Попри значну варіативність моральних установок, Дж. Гайдт виокремлює спільну для всіх форм моральності характеристику: моральні приписи завжди формулюються окремим індивідом або соціальною групою як узагальнені нормативні орієнтири, що мають регулятивну силу щодо поведінки в межах певної спільноти.

Таким чином, мораль виконує соціально інтегруючу функцію, встановлюючи стандарти прийнятної поведінки та сприяючи згуртуванню соціальних груп навколо спільних цінностей і норм [18].

Соціальне походження моральних орієнтацій розкривається у підходах, що акцентують на ролі афективних механізмів, зокрема дистресу та емпатії, як специфічних негативних сигналів, здатних ініціювати процес моральної оцінки. Ці емоційні стани виконують важливу регулятивну функцію, оскільки спонукають індивіда до розрізнення, хто з-поміж оточення є гідним просоціальної поведінки, а хто – порушує прийнятні етичні норми. У цьому контексті переживання морального гніву, обурення чи засудження інших, які виявляють девіантну або аморальну поведінку, розглядається як показник значущості відповідних настанов у системі моральних координат конкретної соціальної групи.

Окрім цього, емоції огиди та обурення належать до базових афективних станів, які часто мають універсальний характер, проявляються через невербальні реакції (міміка, жести, тілесні реакції) та справляють безпосередній вплив на подальшу поведінку. Вони виступають емоційними маркерами порушення морального порядку та виконують функцію емоційного орієнтира, допомагаючи індивіду швидко реагувати на ситуації, які сприймаються як морально неприйнятні. Таким чином, афективна складова морального сприйняття є не лише наслідком раціонального осмислення, а й фундаментальним елементом у формуванні моральних суджень і соціальної поведінки [31, с. 320].

Отже, мораль і моральність слід розрізняти як два взаємопов'язані, але не тотожні феномени. Мораль виступає як система соціально зумовлених норм, правил і уявлень, що регулюють поведінку індивідів у суспільстві. Вона функціонує як нормативна основа, яка визначає, що вважається прийнятним, правильним або бажаним у конкретному культурному контексті. Мораль має здебільшого зовнішній характер і є результатом історичного, культурного та соціального розвитку людства.

Натомість моральність виражає індивідуальний рівень моральних норм, їх особистісне осмислення та включення у власну

систему переконань. Це – внутрішній регулятор поведінки, що ґрунтується на рефлексії, самооцінюванні та здатності особистості зіставляти власні дії з моральним ідеалом. Моральність пов'язана з переживаннями провини, сорому, моральної гідності чи тривоги у випадках порушення внутрішніх переконань, а також із мотивацією до відновлення цілісності морального «Я».

Мораль, як зовнішня система правил, може залишатися незмінною або усталеною у межах певної соціальної групи, тоді як моральність є змінною, динамічною та контекстуальною характеристикою, що розвивається разом із особистістю. Саме моральність визначає, наскільки глибоко моральні принципи інтегровані в життєву практику індивіда. Отже, мораль визначає загальні рамки поведінки в суспільстві, а моральність – рівень особистої відповідальності за дотримання цих рамок.

Таким чином, розмежування понять моралі як сукупності соціально детермінованих норм і настанов та моральності як внутрішньої етичної орієнтації особистості створює концептуальне підґрунтя для осмислення феномену моральної травми. Моральна травма виникає внаслідок глибокого конфлікту між нормативними вимогами зовнішнього середовища та особистими моральними переконаннями індивіда. У ситуаціях, коли суб'єкт змушений вчиняти дії, що суперечать його внутрішнім етичним установкам, або стає свідком чи жертвою аморальної поведінки з боку інших, порушується цілісність морального «Я». Це порушення супроводжується інтенсивними афективними станами – такими як почуття провини, сорому, гніву чи морального страждання – і може спричинити тривалі психологічні наслідки. Відтак, моральна травма розглядається як складне психоемоційне явище, що формується на стику соціокультурних норм і глибинної особистісної моральної ідентичності.

Розглянемо більш детально інтерпретацію поняття «моральна травма» провідними науковцями в цьому напрямку досліджень.

Вивчення феномена моральної травми бере свій початок з кінця XX століття, коли американський психіатр Дж. Шей увів

відповідне поняття у науковий обіг, представивши його в контексті власного дослідження бойового досвіду ветеранів війни у В'єтнамі. У своїй праці «Ахіллес у В'єтнамі: бойова травма та руйнування характеру», автор здійснив глибокий аналіз психологічних наслідків військової служби, зокрема труднощів адаптації ветеранів до мирного життя в американському суспільстві. Центральною ідеєю дослідження стала теза про те, що моральна травма є наслідком зради – як з боку військово-політичного керівництва, так і з боку осіб, що відігравали значущу роль у житті військовослужбовця.

У своїй аргументації Дж. Шей звертається до образів античної міфології, зокрема до постатей Одиссея та Ахілла, які, за його інтерпретацією, зазнали глибоких моральних потрясінь внаслідок зради з боку лідерів або близьких осіб.

Дослідник розглядає зраду як ключовий етіологічний чинник формування моральної травми, підкреслюючи її травматизуючий вплив у ситуаціях, що пов'язані з високим ступенем загрози для життя, невизначеністю або критичними моральними виборами.

У межах подальшої наукової концептуалізації автор виокремлює три основні контексти, у яких виникає моральна травма:

- ситуації, що характеризуються високим рівнем непередбачуваності та критичністю;
- досвід зради з боку керівництва або осіб, які наділені владою;
- порушення або заперечення власної системи морально-етичних переконань.

У пізніших роботах науковець надає узагальнене визначення моральної травми, трактуючи її як психічну травму, що виникає внаслідок зради з боку авторитетної особи у контексті ситуації з високим ризиком для життя чи моральної цілісності [29, с. 246].

Моральна травма, за визначенням Дж. Джінкерсона, являє собою специфічний тип психологічної травматизації, який виникає внаслідок порушення особистісних моральних засад і супро-

воджується глибокими переживаннями провини, дезорієнтацією та втратою довіри до себе, інших або світу загалом. У повсякденному житті моральні конфлікти, як правило, вирішуються індивідами у межах їхніх внутрішніх ціннісних орієнтацій, що дозволяє уникнути значних моральних компромісів. Однак у контексті бойових дій виникають ситуації, коли участь у поведінці, яка була б оцінена як аморальна в умовах мирного життя, стає нормою або навіть професійною необхідністю [211, с. 22].

На думку М. Грея та його колег, моральна травма може бути концептуалізована як психоемоційний стан, що включає глибокі переживання сорому, схильність до самоушкодження, виражену злість і стан деморалізації, які виникають унаслідок порушення базових, внутрішньо засвоєних уявлень про моральні та етичні норми поведінки. Цей феномен відрізняється від посттравматичного стресового розладу (ПТСР) насамперед тим, що не ґрунтується на когнітивних викривленнях, зумовлених страхом або катастрофізацією досвіду [17, с. 407].

Американські дослідники Б. Літц та Г. Волкер зазначають, що моральна травма формується як наслідок глибокого порушення індивідуальних моральних або етичних переконань. Таке порушення виникає внаслідок участі особи в діях, спостереження за ними або неможливості запобігти подіям, які суперечать її базовим моральним цінностям. Наголошується, що подібний досвід здатен спричинити складні емоційні стани, серед яких – відчуття провини, сорому, гніву, втрати довіри до себе й оточення, моральну дезорієнтацію, а також порушення цілісного сприйняття власного «Я».

Науковці також підкреслюють, що моральна травма не є тотожною до ПТСР, хоча між цими явищами можуть існувати певні перетини. Зокрема, моральна травма, на відміну від ПТСР, який переважно пов'язаний з реакцією на загрозу життю чи фізичній безпеці, базується на морально-етичному конфлікті, що призводить до внутрішньої дезінтеграції, зниження самоцінності та руйнування моральної ідентичності. Зазначається, що прояви

моральної травми спостерігаються не лише у військовому контексті, а й серед цивільних осіб, зокрема представників професій із високим рівнем моральної відповідальності – медиків, освітян, соціальних працівників, правоохоронців тощо.

У контексті концептуального окреслення джерел моральної травми автори виокремлюють два основних чинники: перший – це вчинки або бездіяльність самої особи, які суперечать її моральним переконанням; другий – досвід спостереження або переживання морально неприйнятної поведінки інших осіб. Особливу увагу приділено емоційним реакціям, які супроводжують моральну травму. Серед них дослідники виділяють стійке відчуття провини, сорому, емоційної ізоляції, гніву, а також втрати життєвого сенсу. Б. Літц та Г. Волкер наголошують, що зазначені емоції можуть набувати затяжного характеру, що значною мірою ускладнює психоемоційний стан особистості та може мати деструктивні наслідки для її психічного здоров'я [25, с. 251].

У. Шнайдер підкреслює та погоджується з іншими дослідниками, що моральна травма виникає внаслідок переживання або участі у подіях, які суперечать глибинним моральним переконанням особистості. Такі події можуть бути пов'язані як із власними діями чи бездіяльністю, що суперечать етичним принципам, так і з діями інших, свідком або жертвою яких стає людина. У цьому контексті науковець наголошує, що моральна травма, на відміну від класичної психологічної травми, не зумовлюється лише фізичною загрозою, а стосується руйнування моральної або духовної цілісності.

Серед основних проявів моральної травми науковець виокремлює стійке почуття провини, яке не піддається ослабленню навіть із плином часу; глибокий сором, що супроводжується відчуттям власної недостойності та внутрішньої зламаності; втрату життєвого сенсу, яка проявляється у формі екзистенційної кризи та духовного спустошення; емоційну й соціальну ізоляцію, пов'язану з бажанням уникати контактів через переживання власної моральної непридатності; хронічний гнів, як спрямо-

ваний на себе, так і на інших чи на систему загалом; а також постійну моральну дезорієнтацію, що ускладнює прийняття рішень і підтримку особистої цілісності [28, с. 367].

М. Гілберт-Уїме та команда підкреслюють, що така травма не обов'язково пов'язана з фізичною небезпекою, як у випадку ПТСР, а ґрунтується на глибокому внутрішньому конфлікті між вчинками (власними чи чужими) та етичними переконаннями особи. У своїх дослідженнях автори моральну травму диференціюють на два типи: спрямовану на себе, що виникає через власні моральні порушення, і спрямовану на інших, яка формується внаслідок спостереження за неетичною поведінкою колег або керівництва.

Основними проявами, які пов'язуються з моральною травмою, включають стійке почуття провини, сорому, емоційного виснаження, розчарування у власній професійній ролі, зниження самооцінки, а також ізоляцію та втрату сенсу у виконанні професійного обов'язку. Дослідники наголошують, що ці стани часто набувають затяжного характеру і значно впливають на психоемоційне благополуччя медичних працівників. Зокрема, в умовах пандемії COVID-19, коли медики були змушені діяти у складних морально-етичних ситуаціях, рівень моральної травматизації зростав через необхідність робити вибір між професійними обов'язками та особистими цінностями. Важливою також є роль самоспівчуття як ресурсу, що може знижувати ризик розвитку моральної травми або пом'якшувати її наслідки [16, с. 1510].

Таким чином, у науковому дискурсі моральна травма дедалі частіше розглядається як окремий феномен, що виходить за межі традиційних уявлень про психотравмуючий досвід. Зробивши теоретичний аналіз ми визначили, що в нашому дослідженні та роботі будемо використовувати таке поняття моральної травми: «моральна травма – це емоційний дистрес, який виникає після певних дій чи бездіяльності у потенційно морально травматичних ситуаціях внаслідок порушення внутрішніх переконань та

моральних цінностей особистості». На відміну від інших форм психологічної травматизації, моральна травма має виразний морально-оцінний компонент, що пов'язаний із внутрішнім конфліктом, моральною дезорієнтацією, втратою цілісності Я-образу та відчуттям зламаності моральної ідентичності.

1.2.2. Основні прояви моральної травми

У попередньому підрозділі ми визначили, що моральна травма розглядається як складне психоемоційне явище, що виникає внаслідок дії або спостереження за діями, які суперечать базовим моральним цінностям і переконанням особистості. Вона формується в контексті ситуацій, які викликають глибокий внутрішній конфлікт, моральну дезорієнтацію та психологічне напруження, що не зникає з часом. Особливістю моральної травми є її зв'язок не лише з зовнішніми подіями, а й з глибинними етичними установками, які визначають ідентичність та поведінкові орієнтири особи. В умовах професійної діяльності, зокрема в соціально значущих галузях, ризик виникнення моральної травми суттєво зростає. Це зумовлює потребу в глибшому розумінні специфіки проявів цього явища, що дозволить своєчасно ідентифікувати відповідні психологічні маркери та сприяти розробці ефективних інтервенційних стратегій.

У осіб, які зазнали моральної травми, виявляються характерні для цього феномену когнітивні, емоційні та поведінкові порушення. Теоретичний аналіз, проведений В. Флемінгом, дозволяє виокремити низку специфічних симптомів, серед яких: глибоке почуття провини, сорому, гніву, докорів сумління, наявність духовного конфлікту, стан деморалізації, втрата довіри, надії, віри та життєвого сенсу; погіршення загального психоемоційного стану, труднощі з самопрощенням, соціальна ізоляція та підвищена ймовірність суїцидальних думок або спроб. Попри те, що перелічені ознаки часто розглядаються як наслідки злочинних чи морально суперечливих дій – власних або чужих, їхня етіологія є складнішою. Зокрема, симптоми,

пов'язані з духовним конфліктом та втратою фундаментальних життєвих орієнтирів, найімовірніше, виникають у відповідь на глибоке моральне потрясіння, що підриває базові етичні переконання особистості, а не лише як реакція на почуття провини чи звинувачення після пережитих травматичних подій [15, с. 1022].

К. Фішер-Грьонлунд та М. Бреннстрьом підкреслюють, що моральний дистрес, як складова моральної травми, виникає в ситуаціях, коли особа усвідомлює, що має вчинити певним чином відповідно до своїх етичних переконань, проте з об'єктивних причин не може цього зробити. Така невідповідність між моральним обов'язком і фактичною поведінкою часто призводить до глибоких емоційних переживань, насамперед – почуття провини.

Провина постає не лише як побічна емоція, а як центральний афективний компонент моральної травми. Її поява є наслідком тривалого внутрішнього конфлікту між професійними вимогами та особистими етичними нормами, особливо у випадках коли, наприклад, медичні працівники змушені діяти всупереч власним цінностям через організаційні, правові або системні обмеження. Таке емоційне навантаження може мати хронічний характер і проявлятися у формі самозвинувачення, зниження самоцінності, психосоматичних симптомів, емоційного виснаження, що в сукупності поглиблює моральну дезінтеграцію особистості [32, с. 156].

С. Ніколс у своїх дослідженнях розглядає складний процес формування моральних норм і засвоєння моральних правил, акцентуючи увагу на ролі раціонального осмислення у розвитку моральної свідомості. Автор обґрунтовує, що моральне навчання базується не лише на соціальному наслідуванні чи емоційних реакціях, а й на здатності індивіда раціонально оцінювати правила, співвідносити їх із власними діями та внутрішніми цінностями.

Особливу увагу науковець приділяє феномену почуття провини як ключовому механізму, що стимулює моральне вдосконалення і саморефлексію. Провина розглядається як внутрішній

сигнал, який спонукає особу усвідомити порушення власних моральних норм та змінити поведінку відповідно до прийнятих стандартів. Автор підкреслює, що почуття провини є не просто емоцією, а складним когнітивно-афективним процесом, який відіграє роль у формуванні моральної відповідальності та підтриманні моральної цілісності.

Таким чином, почуття провини виступає як центральний елемент, що пов'язує процес морального навчання із феноменом моральної травми, акцентуючи на необхідності інтеграції раціональних моральних правил у особистісну систему цінностей задля збереження моральної цілісності та психологічного благополуччя [26, с. 124].

Дж. Фарнсворт та ін. у своїх дослідженнях зосереджують увагу на ролі моральних емоцій у переживанні травми, зокрема виокремлюючи сором як ключовий компонент моральної травми. Науковці зазначають, що сором є глибоко особистісною емоцією, яка виникає у відповідь на порушення внутрішніх моральних стандартів і є спрямованою не стільки на дії, як у випадку з провинною, скільки на саму ідентичність особистості. Це почуття супроводжується переживанням себе як «поганої», «недостойної» або «спотвореної» людини, що підриває базове відчуття моральної цілісності.

Автори дослідження підкреслюють, що сором часто спричиняє глибоку емоційну ізоляцію, уникнення соціальних контактів, самоосуд та зниження здатності до самоприйняття. Такі наслідки поглиблюють психологічні труднощі осіб, які зазнали моральної травми, і ускладнюють процес відновлення. У межах концептуальної моделі моральної травми сором розглядається як емоційний маркер порушення етичних норм, що виступає індикатором втрати внутрішньої цілісності [13, с. 249].

Особливої уваги заслуговує роль почуття провини як інтегрованого компонента ускладненого горя. У тих, хто пережив втрату в умовах морально навантажених обставин, провинна може набирати форми глибоких внутрішніх переконань щодо неспра-

ведливості власного виживання або переконання у власній причетності до смерті інших. Наприклад, постійне повторення думок на кшталт «я не мав вижити», «я мав зробити більше», або «через мене вони загинули» є проявами дисфункціональних переконань, які підтримують і посилюють патологічну реакцію на втрату. Такі установки спричиняють уникнення осмислення події втрати, її обговорення з іншими або навіть заперечення її факту, що, в свою чергу, перешкоджає емоційній обробці травматичного досвіду. Це замкнене коло між уникненням, неприйняттям втрати та стійкою провиною унеможливорює природний процес горювання і поглиблює психологічну дезадаптацію [10, с. 109].

Ще одним із ключових психологічних компонентів, що супроводжує почуття провини та сорому, є феномен самоосуду. Самоосуд розглядається як глибоке внутрішнє неприйняття власної поведінки або себе самого як морального суб'єкта, що супроводжується самокритикою, внутрішнім засудженням і цілим спектром негативних моральних емоцій – серед яких почуття провини, сорому, жалю, каяття та самозвинувачення. Як зазначають Е. Вортінгтон та Д. Ленгберг, самоосуд виникає внаслідок сприйманого порушення власних моральних норм, яке може проявлятися у трьох основних формах: вчинення (або бездіяльність у контексті) морального проступку, невиконання особистих моральних принципів, або неспроможність відповідати внутрішнім очікуванням щодо себе як моральної особистості.

Особливо актуальним це питання є в контексті досвіду військовослужбовців і цивільного населення в умовах збройного конфлікту, де часто виникають ситуації, що створюють виклик особистим моральним переконанням. Вартісним є аналіз науковців, який підкреслює, що моральна травма у військових пов'язана не лише з їхніми діями чи бездіяльністю, але й із глибоким внутрішнім конфліктом між реальними обставинами бойових дій та індивідуальною етичною системою. Такий конфлікт породжує розрив між «моральним Я» та поведінкою, що сприяє

формуванню стійкого самоосуду як хронічного стану. Дослідники також акцентують на руйнівному впливі спостереження жорстокості, насильства, масових страждань та смерті на базові екзистенційні й релігійні переконання особистості. Свідчення масового людського горя часто стає каталізатором втрати довіри не лише до соціуму чи себе, а й до вищих моральних або духовних інстанцій, зокрема до Бога. Таке потрясіння морального та духовного світогляду може викликати серйозну кризу віри, що лише поглиблює моральний дистрес.

Особливе місце у концепції Е. Вортінгтона та Д. Ленгберга займає питання релігійного контексту в опрацюванні самоосуду. Науковці стверджують, що в процесі психотерапевтичної допомоги особам, які пережили моральну травму, важливим компонентом є інтеграція елементів релігійної чи духовної підтримки, зокрема процесу самопрощення. Поняття розглядається не як заперечення провини, а як шлях до примирення з власною моральною поразкою через прийняття, покаяння, моральну відповідальність і відновлення ціннісної цілісності особистості [34, с. 274].

В одному з важливих напрямів вивчення моральної травми Е. Вортінгтона та Д. Ленгберга звертають увагу на взаємозв'язок між релігійністю та симптоматикою посттравматичного стресового розладу. Ю. Кеніг та колеги на основі дослідження серед ветеранів Збройних сил США виявили, що релігійна віра й належність до релігійної спільноти можуть відігравати амбівалентну роль у розвитку й подоланні моральної травми. Зокрема, релігійність може слугувати як чинником вразливості, так і ресурсом для відновлення.

З одного боку, релігійна участь формує високу моральну планку й глибоко вкорінені уявлення про добро і зло, що в умовах війни та екстремального стресу можуть легко бути порушені. Це призводить до сильного внутрішнього конфлікту, коли вчинки особи (наприклад, застосування насильства, свідчення жорстокості, бездіяльність у критичній ситуації) вступають у супереч-

ність із засвоєними морально-релігійними нормами. Такий розрив між ідеалами й поведінкою спричиняє почуття духовного сум'яття, провини, сорому, а також призводить до втрати віри або дистанціювання від релігії як захисної системи смислів.

З іншого боку, релігійність може виступати вагомим ресурсом у процесі подолання моральної травми. Дослідження Ю. Кеніг та співдослідників вказують на те, що віра в Бога, участь у спільнотах, молитва, сповідь, покаєння й інші релігійні ритуали створюють простір для перетворення морального болю на духовне зцілення. Такі практики сприяють відновленню особистісної цілісності, переосмисленню власної провини, а також відкривають можливість досвіду самопрощення та прийняття себе. Крім того, релігійні інституції можуть забезпечити соціальну підтримку, яка відіграє значну роль у процесі адаптації після морально травматичних подій [23, с. 325].

Проаналізувавши основні прояви моральної травми, можемо зробити висновок, що моральна травма є багатовимірним психо-емоційним феноменом, який охоплює широкий спектр реакцій особистості, що виникають у відповідь на події або ситуації, які суперечать її базовим моральним орієнтирам. Цей стан не обмежується лише переживанням почуття провини чи сорому, а включає глибокі внутрішні конфлікти, самоосуд, втрату ціннісних орієнтирів, релігійної віри, життєвого сенсу та позитивної самоідентифікації. Сукупність таких переживань може спричинити деструктивні психологічні наслідки, зокрема соціальну ізоляцію, деморалізацію, духовну кризу та підвищення ризику суїцидальної поведінки.

Окрему значущість у структурі моральної травми має релігійний вимір, який виявляє амбівалентний вплив. З одного боку, релігійні переконання, виховання у релігійному середовищі та участь у релігійному житті можуть посилювати моральний дистрес через високі стандарти етичної поведінки. З іншого боку, релігійна система цінностей може відігравати захисну роль, надаючи людині духовні ресурси для осмислення пережитого,

когнітивну та соціальну підтримку, а також доступ до ритуалів очищення, сповіді, покаяння тощо.

Таким чином, моральна травма є не лише індивідуальним психічним розладом, але й соціокультурно та екзистенційно обумовленим явищем, що потребує комплексного міждисциплінарного аналізу. Її вивчення є особливо актуальним не лише у військовому контексті, а й серед цивільного населення, зокрема представників професій, пов'язаних із підвищеним рівнем моральної відповідальності, зокрема у педагогів.

1.2.3. Особливості виникнення моральної травми в освітньому просторі

Освітній простір сучасної України функціонує в умовах глибоких суспільних трансформацій і соціально-політичної нестабільності, що посилює морально-психологічне навантаження на всіх учасників освітнього процесу.

У педагогічному середовищі джерелами моральної травми можуть бути як індивідуальні переживання (наприклад, почуття провини за вимушені рішення, що суперечать професійним цінностям), так і структурні чинники – несправедливі управлінські дії, етичні дилеми, брак підтримки в кризових ситуаціях. Водночас здобувачі освіти також можуть зазнавати морального дистресу, особливо в ситуаціях порушення довіри, дискримінації або безсилля перед несправедливістю.

Ми вважаємо, що вивчення особливостей моральної травматизації в освітньому просторі дозволяє не лише ідентифікувати ризиковані зони морального конфлікту, але й окреслити напрями підтримки психоемоційного благополуччя педагогів та учнів, формуючи основи етично безпечного освітнього середовища.

Розглянемо більш детально дослідження моральної травми у цивільного населення, зокрема в контексті професійної діяльності вчителів, акцентуючи увагу на чинниках, що сприяють її виникненню та специфіці переживань педагогів.

Цивільне населення, яке мешкає в регіонах, постраждалих від збройного конфлікту або в умовах війни низької інтенсивності, де систематично відбуваються атаки, зокрема на цивільні об'єкти, зазнає тривалого впливу травматичного стресу. Під впливом таких подій у людини виникає відчуття глибокої безпорадності, що супроводжується руйнуванням усталених внутрішніх переконань та частковою втратою цілісного уявлення про власну ідентичність.

У цьому контексті моральна травма проявляється як глибокий емоційний дистрес, зумовлений трансформацією моральних принципів та переосмисленням базових уявлень про добро і зло, справедливість і несправедливість. Таке моральне травмування порушує інтегровану систему моральних норм і суджень, виявляючись у зміненій поведінці, моральних оцінках, емоційних реакціях та усвідомленні моральних наслідків [5, с. 109; 35, с. 8].

Окрему групу серед цивільного населення, що потенційно піддається ризику моральної травми, становлять педагогічні працівники. Д. Керрієр та колеги у своєму дослідженні морально шкідливого досвіду вчителів у Сальвадорі підкреслюють, що поряд із професійними ризиками вони можуть зазнавати й інших психологічних травм, які відіграють суттєву роль у розвитку посттравматичного стресового розладу та синдрому професійного вигорання. Моральна травма у педагогічній діяльності може виникати як наслідок власних дій або бездіяльності колег, спостереження за стражданнями учнів та їхніми наслідками, а також переживання несправедливості у професійному середовищі. Систематичне повторення подібних ситуацій є серйозним фактором ризику, що здатен ускладнювати виконання професійних обов'язків та спричиняти наміри залишити роботу [12, с. 24].

Як зазначає американський дослідник К. Кіф-Перрі, моральна травма є релевантною проблемою і для державної освіти США, оскільки вчителі працюють у морально складному та етично напруженому середовищі, де часто виникає необхідність

ухвалювати рішення, що суперечать їхнім внутрішнім переконанням. За спостереженнями, педагоги нерідко опиняються у ситуаціях, коли вони зобов'язані відновлювати справедливість, але структурні обмеження та політика закладу роблять це неможливим. Подібна нездатність діяти відповідно до власних моральних принципів може призводити до глибоких психологічних наслідків.

Науковець припускає, що поширеність моральної травми серед учителів державних шкіл США є значною, зважаючи на соціальні та економічні кризи, расову та економічну нерівність, а також суворі дисциплінарні практики, як-от політика «нульової толерантності». У цих умовах педагоги часто переживають внутрішній конфлікт між прагненням бути частиною системи, яка приносить користь суспільству, та усвідомленням численних доказів протилежного. Така когнітивно-емоційна напруга здатна не лише підривати професійну мотивацію, але й формувати тривалу моральну травму, яка впливає на особистісне та професійне функціонування педагога [22, с. 489].

Е. Цугру, досліджуючи моральну травму серед професіоналів у системі К-12, підкреслює, що наслідки цього феномену виходять за межі індивідуального психологічного дискомфорту. Моральна травма у вчителів та інших шкільних фахівців може спричиняти зниження рівня співчуття, виникнення проблемної поведінки, ухвалення неетичних рішень, професійне вигорання та остаточний вихід із професії. Важливим є висновок дослідниці про те, що наявність моральних образ у педагогів свідчить не лише про їхні особисті переживання, але й про наявність системних несправедливостей та аморальних практик у сфері освіти. Таким чином, моральна травма розглядається як соціальний феномен, що відображає зраду базових моральних принципів і цінностей суспільства.

Емпіричне дослідження, яке охопило весь спектр професійно-ліцензованого неадміністративного персоналу шкіл (учителів, психологів, соціальних працівників, логопедів, фізіо- та ерго-

терапевтів, медсестер тощо), показало, що рівні моральної травми серед освітян можуть бути співставними з тими, які зазнають військовослужбовці та ветерани. Кореляційний аналіз виявив тісний зв'язок між досвідом моральної травми та почуттям провини, докорами сумління, емоційним виснаженням і наміром залишити професію. Лінійний регресійний аналіз підтвердив, що найбільше ризикують педагоги, які працюють у бідних школах, де освітнє середовище посилює етичні дилеми та підвищує імовірність моральних компромісів [30, с. 43].

Ш. Фарук досліджує роль самосвідомої емоції провини у контексті моральної травми вчителів початкової школи та їхніх взаємин з учнями. Автор розглядає провину не лише як емоційний феномен, а й як важливий індикатор моральних переживань педагогів, що безпосередньо впливають на їхню професійну ідентичність і педагогічну практику. Особлива увага приділяється тому, як відчуття провини може виконувати функцію морального орієнтира для вчителя, спрямовуючи його дії та рішення у професійній сфері. Провина, за висновками дослідження, часто виникає в ситуаціях, коли вчитель усвідомлює, що його поведінка чи дії могли суперечити власним моральним принципам або не відповідали інтересам учня. Такий досвід, у разі його інтенсивності та повторюваності, може набувати ознак моральної травми, оскільки передбачає глибокі внутрішні конфлікти, емоційне виснаження та переживання, пов'язані з порушенням професійно-етичних норм [14, с. 491].

Г. Оберг у своєму дослідженні провів детальний і всебічний аналіз феномену моральної травми в контексті педагогічної діяльності, з особливим акцентом на системні причини, які спричиняють етичні конфлікти та емоційне вигорання серед працівників освіти. Науковець розглядає моральну травму не лише як індивідуальний психоемоційний досвід, а як складну проблему, корені якої глибоко вкорінені в організаційних, соціальних та політичних структурах освітньої системи. Зокрема, підкреслюється, що педагоги часто опиняються в ситуаціях, де

вимоги та очікування з боку адміністрації, політичних нормативів та суспільних стандартів суперечать їхнім особистим моральним переконанням і професійним етичним нормам. Цей конфлікт цінностей і норм призводить до виникнення внутрішніх моральних дилем, які неможливо вирішити без значних психологічних втрат. Внаслідок цього у педагогів з'являються симптоми моральної травми, що проявляються у вигляді глибокого емоційного вигорання, втрати мотивації та сенсу професійної діяльності, а також підвищеного ризику психологічних розладів. Важливою складовою цього процесу є відчуття безсилля і відсутності підтримки з боку системи, що посилює стрес і знижує здатність педагогів справлятися з професійними викликами [27, с. 15].

К. Ліссман та команда розглядають моральну травму в освіті через призму концепції «моральних пасток», які виникали у педагогів в період пандемії COVID-19. Концепція моральних пасток описує ситуації, коли вчителі змушені обирати між суперечливими моральними вимогами, що призводить до етичного конфлікту та емоційного вигорання. Дослідження базується на методології ґрунтованої теорії і аналізує дані десяти півструктурованих інтерв'ю з педагогами з різних штатів США. Результати вказують на наявність трьох основних типів «моральних пасток»: 1) конфлікти між прагненням до соціальної справедливості та системними обмеженнями; 2) суперечності між професійною ідентичністю та сімейними обов'язками; 3) напруження між професійними вимогами та особистим благополуччям. Ці моральні пастки призводять до моральної травми, яка проявляється у вигляді емоційного вигорання, зниження професійної мотивації та підвищеного ризику професійної деформації [11, с. 519].

Г. Пауль та команда дослідників здійснили емпіричне вивчення моральної травми серед працівників системи вищої освіти, базуючись на теоретичних засадах концепції Дж. Шея, що трактує моральну травму як внутрішній конфлікт, спричинений порушенням особистісних моральних принципів у кризових

обставинах. Для збору та аналізу даних застосували змішаний методологічний підхід, який включав кількісне опитування та якісний аналіз відкритих відповідей співробітників британських університетів у період пандемії COVID-19. Результати дослідження засвідчили, що значна частина респондентів була вимушена приймати рішення, що суперечать їхнім етичним переконанням, при цьому відчуваючи відсутність підтримки з боку адміністративних структур, що породжувало у них почуття зради як з боку керівництва, так і державних інституцій. У процесі аналізу виділено п'ять ключових тематичних блоків, що ілюструють прояви моральної травми в академічному середовищі: неефективність лідерських практик, дефіцит підтримки, тиск на повернення до очної форми роботи без гарантій безпеки, нехтування добробутом працівників, а також наявність виражених емоційних реакцій – провини, тривоги, сорому.

Під час тривалого воєнного конфлікту в країні може спостерігатися закриття навчальних закладів, що призводить до втрати учнями звичайної психосоціальної підтримки, яку вони зазвичай отримували у шкільному середовищі, зокрема від педагогів. Впровадження дистанційного навчання має певні переваги, зокрема можливість постійного онлайн-спілкування з однолітками та вчителями, безперервне отримання навчального матеріалу, а також самостійний пошук інформації. Водночас існують і суттєві недоліки: надмірне перебування учнів в інтернет-середовищі, контакт із шкідливим контентом, що може негативно впливати на їхню психіку і провокувати виникнення моральної травми. Окрім цього, слід враховувати, що вчителі, подібно до більшості населення України, зазнали додаткового емоційного дистресу, пов'язаного із соціальною ізоляцією. Карантинні обмеження під час пандемії плавно трансформувалися у дистанційні форми навчання в умовах військового конфлікту. Таким чином, емоційний дистрес через обмежену взаємодію з учнями накладається на постійний травматичний стрес, пов'язаний із війною, а також на занепокоєння щодо власної безпеки та безпеки вихованців [5, с. 143].

Результати емпіричного дослідження, яке провела Т. Федотова, свідчать про те, що серед симптомів моральної травми у студентської молоді найбільш вираженими є втрата довіри, релігійна боротьба та втрата релігійної/духовної віри. Також виявлено підвищені рівні симптомів провини, морального занепокоєння, труднощів з прощенням та самоосуду. Менш вираженими є симптоми зради, сорому та втрати сенсу. Ці симптоми не лише корелюють з показниками смисложиттєвих орієнтацій та цінностями особистості, але й істотно пов'язані з порушенням системи цінностей, зниженням рівня інтересу та усвідомленості життя, його емоційної насиченості, відсутністю бажання зробити його максимально продуктивним і контрольованим, а також загалом бути суб'єктом власної життєдіяльності.

Авторка дослідження підкреслює, що здебільшого моральну травму розглядають як стан глибокого психологічного чи емоційного дистресу, що виникає за умови порушення основних моральних цінностей особистості; як порушення внутрішньої совісті та цінностей особистості, що виникають у ситуації сприйняття морального проступку, який зумовлює гостре та глибоке переживання емоційної провини та сорому (інколи відчуття зради, гніву, та моральної дезорієнтації); у її переживанні вагомими є: моральні стандарти, моральні міркування, моральна поведінка, моральні емоції та моральні наслідки [8, с. 182].

Таким чином, моральна травма в освітньому просторі сучасної України є актуальною та комплексною проблемою, що посилюється соціально-політичними трансформаціями та тривалим воєнним конфліктом. Вона проявляється як у педагогічного персоналу, так і у здобувачів освіти, викликаючи значний психоемоційний дискомфорт, втрату довіри, почуття провини та морального занепокоєння. Основними проявами моральної травми є інтенсивні емоції провини, сорому, тривоги, відчуття зради та безсилля, а також порушення системи моральних цінностей, що призводить до зниження мотивації, професійного вигорання, втрати сенсу діяльності та намірів залишити професію. У

студентської молоді прояви включають втрату довіри, релігійну боротьбу, труднощі з прощенням та самоосуд, що негативно впливає на їхнє психоемоційне благополуччя.

Дослідження свідчать, що моральна травма у педагогів часто пов'язана з конфліктом між особистими моральними переконаннями та вимогами професії, що підсилюється недостатньою підтримкою та емоційним вигоранням. Аналогічно, у студентської молоді спостерігаються симптоми, що свідчать про порушення ціннісних орієнтацій, зниження мотивації та усвідомленості життя.

1.2.4. Психолого-педагогічні засади травма-інформованого навчання в умовах війни

Поняття травма-інформованого навчання

Сучасний освітній простір дедалі частіше стикається з викликами, пов'язаними з травматичними переживаннями як здобувачів освіти, так і самих педагогів, що суттєво впливає на ефективність освітнього процесу та психологічного клімату у закладах освіти. У зв'язку з цим зростає потреба у формуванні системи підтримки, яка враховує особливості травматичного досвіду та сприяє збереженню психоемоційного здоров'я педагогів та здобувачів освіти.

Травма-інформоване навчання як підхід орієнтоване на підвищення обізнаності педагогів щодо природи травми, її впливу на поведінку та навчання здобувачів освіти, а також на розвиток навичок емпатійної комунікації, емоційної регуляції та профілактики вигорання. Цей підхід не лише дозволяє педагогам ефективніше реагувати на потреби здобувачів освіти із травматичним досвідом, а й забезпечує внутрішню підтримку для самих освітян, створюючи умови для їх професійного та особистісного зростання.

Х. Хан та команда розглядають поняття травма-інформованого навчання як цілісний та інтегративний підхід, який передбачає системне усвідомлення й врахування впливу травматичного

досвіду на психічне, емоційне та фізіологічне здоров'я людини. Вони підкреслюють, що травма може суттєво змінювати спосіб сприйняття світу, реакції на стресові ситуації, рівень довіри до оточуючих та здатність до навчання чи адаптації в різних соціальних контекстах. Відповідно, травма-інформоване навчання не зводиться до використання окремих технік або інструментів, а є основою філософії і культури взаємодії в організації, будь то освітня установа, медичний заклад або соціальна служба.

Основою цього підходу є принципи безпечного середовища, яке створює умови для мінімізації ризику повторної травматизації. Це означає, що в процесі навчання особлива увага приділяється не лише змісту і методам, а й тому, щоб дитина відчувала себе захищеною, підтриманою та почутою. Акцент робиться на розумінні індивідуальних реакцій на травму, включаючи когнітивні, емоційні та поведінкові особливості, що може впливати на мотивацію, здатність до концентрації, соціальну взаємодію тощо.

Науковці також виділяють такі ключові компоненти травма-інформованого навчання, як емпатія, повага до особистих меж, посилення автономії та саморегуляції, а також підтримка відновлення контролю над власним життям.

Крім того, Х. Хан та ін. наголошують, що травма-інформоване навчання має бути адаптоване до культурних, соціальних та індивідуальних особливостей кожної людини, враховуючи різноманітність досвіду травми. Це передбачає гнучкість у методах та підходах, щоб максимально врахувати специфіку потреб різних груп і забезпечити ефективну підтримку [19].

Л. Хеншоу розкриває поняття травма-інформованого навчання як цілісної філософії та практичного підходу, що ґрунтується на глибокому усвідомленні багатовимірного впливу травматичного досвіду на навчання, поведінкові реакції, когнітивні процеси та емоційний стан студентів. Зокрема, дослідниця підкреслює, що травма-інформоване навчання виходить за межі традиційних методів педагогічної діяльності, акцентуючи увагу не лише на адаптації навчальних стратегій до індивідуальних

особливостей здобувачів освіти із травмою, а й на трансформації всієї освітньої культури закладу освіти. Така трансформація має на меті створення безпечного, підтримуючого, чутливого до потреб учасників освітнього процесу середовища, яке сприяє відновленню та зміцненню психоемоційного благополуччя.

Травма-інформоване навчання базується на низці фундаментальних принципів, серед яких особливо важливими є розпізнавання та розуміння різноманітних проявів травми – як очевидних, так і латентних – у поведінці та емоційних реакціях здобувачів освіти. Авторка акцентує увагу на необхідності уникнення повторної травматизації, що може виникати через недосконалі або нечутливі педагогічні практики. Відповідно, важливою складовою є активне формування атмосфери довіри, в якій здобувачі освіти відчують контроль над власним освітнім процесом, здатність приймати рішення та відчуття автономії. Одночасно наголошується на значущості підтримки взаємної поваги й емпатії, що створює умови для відкритого діалогу та сприяє зменшенню стигматизації, пов'язаної з пережитою травмою.

Важливою частиною травма-інформованого навчання, як зазначає Л. Хеншоу, є не лише усвідомлення індивідуальних особливостей здобувачів освіти, але й формування системи підтримки, яка забезпечує доступ до необхідних ресурсів, таких як психологічні служби, консультації, а також розроблені спеціалізовані програми допомоги [20, с. 368].

Р. Вассінк-де Стігтер та команда вказують на те, що ключовими факторами, які сприяють впровадженню травма-інформованих практик, є лідерство на рівні адміністрації закладу освіти, залученість усіх учасників освітнього процесу, наявність цілісної стратегії та підтримка з боку зовнішніх фахівців. Особливо підкреслюється важливість формування спільного розуміння сутності травма-інформованого підходу серед педагогів і персоналу, що забезпечує послідовність дій та належний рівень компетентності. Додатковим позитивним чинником є доступ до освітніх

ресурсів і регулярно професійне навчання, які дозволяють удосконалювати навички розпізнавання симптомів травми, адекватного реагування та створення безпечного освітнього середовища.

Водночас автори виявили низку значних перешкод, що ускладнюють імплементацію травма-інформованих підходів. Серед них – обмежені матеріальні ресурси, недостатність часу у розкладі педагогів для додаткового навчання, високий рівень професійного вигорання, а також опір змінам у культурі закладу або скептицизм щодо ефективності нових практик. Крім того, недостатня підтримка на рівні місцевої або національної політики, а також відсутність систематичного моніторингу впровадження створюють додаткові бар'єри для стійкості таких інтервенцій. Р. Вассінк-де Стігтер та ін. наголошують, що успішне впровадження травма-інформованих підходів вимагає комплексного, системного підходу, що враховує як внутрішні ресурси школи, так і зовнішні підтримуючі структури. Вони рекомендують посилення міждисциплінарної співпраці, інтеграцію травма-інформованих принципів у всі рівні політики та практики закладу освіти, а також створення сприятливих умов для безперервного професійного розвитку педагогів [33, с. 470].

Л. Естрандж та Дж. Говард у своїх наукових роботах фокусуються на важливості інтеграції травма-інформованих підходів у початкову професійну підготовку вчителів як ключового елемента системної відповіді на дитячу травму. У дослідженнях травма-інформоване навчання розглядається як комплексна концепція, що передбачає глибоке розуміння впливу травматичних переживань на психосоціальний розвиток дітей і їхню здатність до навчання, а також застосування цього розуміння в усіх сферах педагогічної діяльності.

Особливу увагу приділено тому, що травма-інформоване навчання вимагає від педагогів розвитку емпатії, розуміння різних реакцій дітей на травматичний досвід і здатності забезпечувати їхню автономію та безпеку. Л. Естрандж та Дж. Говард підкрес-

люють на необхідності систематичного включення цих аспектів у програми підготовки майбутніх вчителів, що сприятиме підвищенню їх професійної готовності до роботи з учнями, які мають травматичний досвід. Такий підхід допомагає вчителям не лише краще підтримувати учнів, а й запобігати емоційному вигоранню та стресу в педагогічній діяльності [24].

Аналіз наукових підходів до впровадження травма-інформованого навчання засвідчує, що цей підхід є не лише педагогічною стратегією, а комплексною філософією організації освітнього процесу, спрямованою на створення безпечного, підтримувального та чутливого до потреб учасників середовища. Він інтегрує знання про вплив травматичного досвіду на пізнавальні, емоційні та поведінкові процеси з практичними інструментами педагогічної взаємодії, що дозволяє ефективно реагувати на виклики сучасної освіти. Дослідження різних авторів демонструють, що успішна реалізація цього підходу потребує системної підтримки на інституційному рівні, належної професійної підготовки педагогів, міждисциплінарної співпраці та адаптації методів з урахуванням культурних і соціальних особливостей.

Принципи травма-інформованого підходу в освіті

Зростання кількості дітей та дорослих, які мають досвід психологічної травми, ставить перед освітніми інституціями завдання створення безпечного та підтримувального середовища, здатного не лише сприяти академічному розвитку, а й забезпечувати емоційне благополуччя учасників освітнього процесу. У цьому контексті травма-інформований підхід постає як комплексна концепція, що інтегрує наукові знання про вплив травматичного досвіду на навчання та поведінку з практичними стратегіями організації взаємодії в освітньому середовищі. Його застосування передбачає формування нової культури педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на розумінні психологічних механізмів реагування на стрес і спрямована на попередження повторної травматизації. Аналіз принципів цього підходу дає змогу виокремити теоретичні напрямки для педагогів та керівників освітніх

закладів, які прагнуть створити інклюзивне, стійке та ефективне навчальне середовище в умовах посиленої соціальної напруги.

1. Безпечне середовище

Д. Князькіна та І. Подтикан зазначають, що відчуття безпеки належить до базових людських потреб і водночас виступає однією з найвищих соціальних цінностей. Воно асоціюється зі станом миру, відсутністю страху та тривоги. Для кожної людини безпека є фундаментальним критерієм сприйняття соціальної реальності та формування життєвої позиції. У структурі безпеки розрізняють два взаємопов'язані компоненти: об'єктивний та суб'єктивний. Об'єктивна складова є зовнішньою стосовно особистості, соціальної групи або спільноти і відображає реальний стан захищеності. Суб'єктивна ж складова – це індивідуальне відчуття безпеки. З погляду суспільних відносин безпеку можна розглядати як стан, у якому людина відчуває впевненість і довіру до інших та навколишнього середовища. Протилежним станом є відчуття загрози. На думку авторів, до ключових складових безпечного освітнього середовища належить: дотримання належних санітарно-гігієнічних стандартів на всій території закладу; забезпечення сприятливого емоційно-психологічного клімату; запобігання всім видам насильства в освітньому просторі, зокрема фізичному, психологічному, сексуальному, гендерному та будь-яким формам дискримінації; формування інформаційної культури та навичок критичного мислення [3, с. 100].

В. Духневич розглядає проблему створення безпечного освітнього середовища як ключового чинника забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в умовах сучасних викликів, зокрема війни, соціальної нестабільності та зростання рівня стресу. Наголошується, що безпечне середовище не обмежується фізичними аспектами захисту, а охоплює психологічну, емоційну та соціальну складові, що формують відчуття захищеності та довіри. Науковиця пропонує модель «Шість кроків до безпеки», яка передбачає комплексну систему заходів, спрямованих на формування сприятливого клімату у

закладі освіти. У межах цієї моделі авторка описує важливість визнання індивідуального досвіду кожного учасника освітнього процесу, створення умов для відкритого та емпатійного спілкування, запровадження чітких правил і процедур, що підвищують передбачуваність і стабільність шкільного життя. Значна увага приділяється ролі педагогів, які повинні володіти навичками розпізнавання ознак стресу та травматичного досвіду у дітей, застосовувати методи підтримки й адаптації, а також підтримувати власну психологічну стійкість. Авторка моделі підкреслює, що створення безпечного освітнього середовища є безперервним процесом, який потребує узгодженої взаємодії між адміністрацією, педагогами, учнями та батьками, а також систематичної оцінки ефективності вжитих заходів [2, с. 266].

2. Емпатійність

Рівень прояву емпатії та її форми, зокрема співчуття й співпереживання, визначаються як вродженими особистісними характеристиками, такими як темперамент і загальна чутливість, так і впливом соціально-виховного середовища, життєвого досвіду та емоційної практики індивіда. Емпатія виникає і формується в процесі міжособистісної взаємодії та комунікації, ґрунтуючись на механізмах усвідомленої або неусвідомленої ідентифікації з іншою особою. Цей процес пов'язаний із фундаментальною здатністю людини порівнювати власні переживання, поведінку та стан із переживаннями та станом інших.

Виділяються такі форми емпатії: емоційна, яка базується на корекції та наслідуванні моторних і афективних реакцій іншої особи; колективна, що опирається на інтелектуальні операції порівняння та аналогії; предикативна, яка виявляється у здатності передбачати афективні реакції іншої людини в певних ситуаціях. Окрім того, розрізняють поведінкову (дієву) емпатію, характерну переважно для близьких міжособистісних відносин, що проявляється не лише у когнітивному розумінні та емоційному відчутті, але й у цілеспрямованих діях, що відображають моральну сутність особистості.

Формування морально розвиненої особистості має базуватися на розвитку емпатійних здібностей, причому емпатійна здатність зростає у міру накопичення життєвого досвіду та краще реалізується за умови схожості поведінкових і емоційних реакцій між суб'єктами.

Залежно від рівня розвитку, емпатію поділяють на три рівні: перший, найнижчий, характеризується ігноруванням почуттів і думок інших, що супроводжується переважним фокусом на власних переконаннях та помилковим оцінюванням оточуючих через низький рівень емпатії; другий рівень, епізодичний, проявляється вибірковою сліпотою до переживань інших і властивий більшості особистостей у різних проявах; третій, найвищий рівень, передбачає постійне, глибоке та точне розуміння переживань іншої людини з імітацією її афективного стану, що сприяє тактовності, усвідомленню власних проблем і прийняттю адекватних рішень без примусу чи нав'язування власної позиції. Досягнення цього рівня вимагає здатності відмовитися від егоцентризму та будувати стосунки на засадах взаємної довіри й альтруїзму.

Емпатія базується на вмінні адекватно уявляти внутрішній стан іншої особи, її емоції, оцінку зовнішнього світу та переживання. Форми емпатії варіюються залежно від типу та характеру міжособистісних відносин. В освітньому процесі відсутність емпатійного компонента призводить до знеособлення педагогічної діяльності, що позбавляє її індивідуалізації та адекватності. За відсутності або недостатності емпатії педагог працює в інтересах абстрактного «середнього учня», що характеризує формальний, авторитарний стиль викладання без урахування індивідуальних особливостей учнів [4, с. 112].

3. Розширення прав і можливостей учасників освітнього процесу та соціальна справедливість

Цей принцип підкреслює важливість визнання і використання внутрішніх ресурсів особистості, таких як резильєнтність – здатність адаптуватися, долати труднощі і відновлюватися після

травматичних подій. Травма-інформоване навчання передбачає підтримку не лише індивідуального процесу зцілення, але й формування середовища, де окремі особи, освітні організації та спільноти мають змогу розвивати свої можливості для самозцілення та взаємної підтримки. Важливою складовою цього принципу є надання учасникам освітнього процесу реальної автономії, можливості здійснювати усвідомлений вибір і проявляти ініціативу, що сприяє посиленню їхньої віри у власні сили та активній участі у процесі відновлення.

Принцип орієнтації освітнього середовища на подолання культурних, історичних та гендерних стереотипів і упереджень передбачає створення інклюзивного та чутливого до різноманітності простору, у якому визнаються і поважають унікальні ідентичності, досвід та перспективи кожного учасника освітнього процесу. Усвідомлення впливу культурних та історичних контекстів, а також гендерних нерівностей, які можуть посилювати травматичний досвід, дає змогу педагогам і адміністрації закладів освіти цілеспрямовано працювати над зменшенням дискримінації та виключення, сприяти розвитку толерантності та соціальної справедливості. Впровадження цього принципу формує умови для більш справедливого, підтримуючого і безпечного освітнього середовища, що мінімізує ризики повторної травматизації та сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів [1, с. 65].

Таким чином, зростання кількості осіб із досвідом психологічної травми вимагає від освітніх установ створення безпечного і підтримувального середовища, що забезпечує не лише академічний розвиток, а й емоційне благополуччя учасників освітнього процесу. Таке середовище має враховувати як фізичні, так і психологічні, емоційні та соціальні аспекти безпеки, забезпечуючи умови для довіри, стабільності та відкритої комунікації. Важливою складовою є розробка чітких правил і процедур, а також підготовка педагогів до виявлення і підтримки дітей із травматичним досвідом, що сприяє адаптації й зниженню рівня стресу. Емпатія

виступає ключовим чинником ефективної педагогічної взаємодії, що сприяє розвитку моральної свідомості та індивідуалізації навчального процесу. Підвищення рівня автономії та розширення прав учасників освітнього процесу, а також формування інклюзивного простору, чутливого до різноманітності, створюють передумови для розвитку резильєнтності та соціальної справедливості.

1.2.5. Психологічна підтримка здобувачів освіти під час війни

Ефективність застосування інструментів психологічної підтримки дітей у кризових і стресових ситуаціях безпосередньо залежить від емоційного стану педагога. Лише за умови емоційної рівноваги та стабільності вчителя можливо створити безпечне середовище, у якому дитина почуватиметься підтриманою. У цьому контексті особливого значення набуває дотримання принципу «Не нашкодь!», який виступає етичною основою взаємодії з дитиною. У випадках, коли педагог усвідомлює, що не володіє достатніми ресурсами для адекватного реагування на потреби дитини, рекомендується залучати кваліфікованих фахівців у сфері психічного здоров'я, що забезпечує належний рівень допомоги та безпеки дитини.

Одним із ключових інструментів психологічної підтримки є емоційний діалог – форма взаємодії, у якій дитина має можливість безперешкодно проявляти свої почуття, а дорослий активно відгукується на них, демонструючи емпатію, емоційний інтелект і готовність до відкритого, ненасильницького спілкування. При цьому дорослий і дитина виступають як рівноправні партнери, що сприяє формуванню атмосфери довіри і взаєморозуміння. Золотим правилом емоційного діалогу є вислів: «Говорити так, щоб тебе слухали, слухати так, щоб з тобою говорили», що підкреслює важливість взаємної уваги та поваги.

Алгоритм проведення емоційного діалогу передбачає створення безпечного простору, де дитина відчуває внутрішню

мотивацію до спілкування, а не зовнішній примус. У ході розмови застосовується активне емпатійне слухання, що включає підтримку зорового контакту, невербальне підтвердження уваги (жести, міміка), використання заохочувальних фраз, ідентифікацію та вербалізацію емоцій, а також повагу до пауз як необхідної частини процесу усвідомлення почуттів. Важливо, щоб педагог також усвідомлював власні емоції, які виникають у процесі діалогу, що сприяє глибшому розумінню дитини та її потреб. Для вираження сильних емоцій рекомендовано залучати ігрові техніки та уяву, що допомагає дитині безпечно проживати переживання.

Другим важливим інструментом є розвивальний зворотний зв'язок (фідбек), який слугує засобом конструктивного реагування на поведінку дитини з метою її подальшого розвитку. Фідбек не повинен містити критику, а натомість формувати діалог, що сприяє емоційній стабільності та поведінковим змінам.

Процедура надання розвивального фідбеку у проблемних ситуаціях включає послідовні кроки: опис об'єктивної ситуації, конкретизація наслідків вчинків дитини, вираження власних і колективних почуттів, припущення щодо емоцій і потреб дитини із наданням їй часу для відповіді, а також спільне обговорення шляхів розв'язання проблеми за допомогою відкритих запитань. Такий підхід дозволяє розвивати в учнів здатність до самоаналізу, відповідальність і активний вибір дій.

Ще одним ефективним інструментом є шеринг – організоване групове обговорення, спрямоване на усвідомлення та проговорення емоційних станів, переживань і досвіду. Шеринг сприяє формуванню довіри, згуртованості, розвитку впевненості і виявленню сильних сторін кожного учасника. Для успішного проведення шерингу важливо забезпечити безпечне та комфортне середовище, визначити правила взаємоповаги, дотримуватися добровільності участі, заохочувати використання «Я-тверджень», підтримувати дискусію відкритими питаннями, регламентувати час виступів і застосовувати «символічний мікрофон» для органі-

зації черговості. Закінчення шерингу супроводжується подякою за відкритість, що сприяє подальшому формуванню позитивної атмосфери у групі.

У контексті війни особливо актуальним є питання, як говорити з дітьми про воєнні події. Відомо, що навіть найменші діти усвідомлюють реалії навколишнього світу, отримуючи інформацію з різних джерел, що може викликати у них тривогу та страх. Тому дорослі мають відповідально та послідовно підходити до спілкування, надаючи правдиву, адаптовану до віку та розуміння інформацію, підтримуючи почуття безпеки та захищеності. Важливо демонструвати приклади доброти, турботи, допомоги і солідарності, що посилює відчуття спільності і підтримки.

Рекомендації щодо комунікації варіюються залежно від віку дитини. Для дошкільнят рекомендується застосовувати спокійний і терплячий тон, подавати інформацію через казкові сюжети та алегорії, поважати бажання не обговорювати тему, залишаючи можливість для розмови у зручний для дитини час. Для дітей 6–10 років важливо допомагати керувати емоціями, давати чіткі, прості відповіді на конкретні запитання та ділитися власними почуттями. У роботі з підлітками слід підтримувати їхнє прагнення обговорювати події, сприяти критичному оцінюванню інформації, заохочувати відкритість, чесність і активну участь у суспільному житті.

Гра є одним із базових видів діяльності дитини з раннього віку, що має важливе значення для розвитку мислення, когнітивних здібностей, психоемоційної сфери та соціальної взаємодії. В ігровому процесі діти опановують нові знання і навички, засвоюють соціальні норми та правила, а також вчаться справлятися зі складними емоціями і життєвими ситуаціями. Тип гри змінюється відповідно до віку, індивідуальних можливостей розвитку та культурного контексту. Важливо відзначити, що будь-який творчий розвиток, пізнання світу і формування особистості починається саме з гри.

Організація ігрового простору має базуватися на чітких правилах, які обговорюються та узгоджуються з дітьми, і дотримуються в процесі гри. Недооцінка значення вільної гри, заміна її інтенсивними заняттями чи перенасиченим розпорядком, може негативно вплинути на природний розвиток дитини.

Вільна гра характеризується такими ознаками, як позитивні емоції, радість, непередбачуваність, виклик, гнучкість і відсутність обов'язкового результату. Вона базується на власній ініціативі та самостійності дитини, яка обирає власні бажання, наміри і плани. Нав'язування дорослими інструкцій та правил зменшує простір для самовираження і особистісного розвитку.

Вільна гра є також природним терапевтичним засобом, що дозволяє безпечно переживати складні емоції, сприяє розвитку емоційного інтелекту. Відсутність можливості для вільної гри може призводити до негативних психологічних наслідків, таких як депресія, безпорадність та відсутність ініціативи.

Використання арт-технік у роботі вчителя сприяє зниженню емоційної напруги, вивільненню накопичених емоцій, зменшенню рівня стресу та тривожності. Арт-техніки активізують творчу діяльність та праву півкулю мозку, що відповідає за креативність, сприяючи відновленню психічного стану дитини після стресових подій, полегшенню засвоєння інформації і підвищенню концентрації уваги.

Педагоги можуть застосовувати різні форми арт-технік, зокрема малюнкові техніки, колажування, казки, театральні перформанси, експресивне мистецтво (музика, танець, спів), ляльковий театр, тематичні кіноклуби з подальшим обговоренням, орігамі, створення масок та поробок із глини, тіста, природних матеріалів тощо. Важливо розглядати арт-техніки виключно як методи психоемоційного розвантаження, що не є психодіагностикою чи психокорекцією, і не ототожнюються з терапевтичними інтервенціями. У випадках необхідності кваліфікованої психологічної підтримки доцільно направляти дитину до спеціалістів [6, с. 19].

Таким чином, ефективність психологічної підтримки дітей у кризових та стресових ситуаціях значною мірою залежить від емоційного стану педагога, оскільки лише за умови його емоційної стабільності можливо створити безпечне і підтримуюче середовище для дитини. В умовах війни особливо важливо адаптувати комунікацію з дітьми відповідно до їхнього віку, надаючи правдиву інформацію та підтримуючи почуття безпеки. Комплексний підхід, що включає емоційний діалог, розвивальний фідбек, групову роботу, адаптовану комунікацію, гру та арт-техніки, є ефективним засобом підтримки дітей у кризових ситуаціях, сприяє їхньому емоційному відновленню, розвитку та соціальній адаптації.

Висновки. У рамках розглянутого розділу було детально проаналізовано концептуальні засади моральної травми, її основні прояви та особливості виникнення в освітньому просторі, що стало особливо актуальним в умовах сучасних соціально-психологічних викликів, зокрема війни. Моральна травма визначена як складний психоемоційний стан, який виникає внаслідок порушення базових моральних цінностей і внутрішніх переконань особистості під впливом травматичних подій, що суперечать її уявленням про добро, справедливість і гідність. Цей феномен має не лише індивідуальні, а й соціальні наслідки, впливаючи на взаємовідносини, мотивацію та загальний стан здобувачів освіти.

Дослідження підкреслило важливість усвідомлення педагогічною спільнотою особливостей моральної травми як передумови для формування ефективних моделей підтримки учнів, особливо в умовах військових конфліктів і соціальних криз. Освітній простір у таких умовах виступає як потенційно травмуюче середовище, що посилює ризики виникнення та поглиблення моральної травми, вимагаючи від педагогів володіння спеціальними компетенціями щодо розпізнавання симптомів і надання своєчасної підтримки.

Значну увагу було приділено аналізу концептуальних засад травма-інформованого навчання – інноваційного підходу, який

трансформує традиційні освітні практики шляхом інтеграції знань про травматичний досвід здобувачів освіти та методів збереження їх психічного благополуччя. Принципи цього підходу, такі як чутливість до травматичних переживань, створення безпечного та підтримуючого середовища, активне партнерство між педагогом і учнем, а також гнучкість і адаптивність освітніх стратегій, виступають фундаментом для зменшення негативних впливів травми та сприяння процесам відновлення.

Загалом, результати дослідження свідчать про те, що інтеграція теоретичних знань про моральну травму з практичними засадами травма-інформованого навчання є перспективним напрямом удосконалення освітньої діяльності. Це дозволяє створити умови для більш глибокого розуміння індивідуальних потреб здобувачів освіти, своєчасного реагування на прояви травми, а також активізації процесів психологічного відновлення та соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головатенко Т. Ю. Освітологічний вимір концепту «травма-інформоване навчання» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*, 2023. Вип. 8(26). С. 65–78.
2. Духневич В. Створення безпечного освітнього середовища: «Шість кроків до безпеки». *Проблеми політичної психології*, 2022. Вип. 12. С. 266–278.
3. Князькіна Д. В., Подтикан І. В. Психолого-педагогічний супровід процесу формування безпечного освітнього середовища. *Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. IX Всеукраїнської науково-практичної конференції* Чернігів, 2019. С. 100–103.
4. Ковальова О. Емпатія, як передумова побудови здорових стосунків в освітньому процесі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2024. Вип. 1(32). С. 112–116.
5. Козігора М. А. Психологічні особливості прояву моральної травми під час воєнного конфлікту: дис. ... доктора філософії: 19.00.01 / Волинський нац. ун-т імені Лесі Українки. Луцьк, 2023. 215 с.

6. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни / упоряд. Д. Арцимєєва, Г. Терентєєва, О. Чуйко, В. Шкуро, А. Голотенко. Київ: ГО ГЛОБАЛ, 2023. С. 19–26.
7. Тофул М. Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. С. 109.
8. Федотова Т. Симптоми моральної травми та ціннісні орієнтації в студентській молоді в умовах війни. *Психологічні перспективи*, 2023. Вип. 42. С. 182–195.
9. Шемчук О., Гаврюшенко В., Вербин Н. Науково-теоретичні аспекти психології моральності військовослужбовців в сучасній російсько-українській війні. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Вип. 2(72). С. 146–160.
10. Boelen P. A., Van Den Hout M. A., & Van Den Bout J. A cognitive-behavioral conceptualization of complicated grief. *Clinical Psychology: Science and Practice*, Vol. 13. Pp. 109–128.
11. Lissman C., Adkins-Cartee M. R., Rosiek J., & Springer S. Moral injury and moral traps in teaching: Learning from the pandemic. *Journal of Moral Education*, 2025. Vol. 53(3). Pp. 519–546.
12. Currier J. M., Holland J. M., Rojas-Flores L., Herrera S., & Foy D. Morally injurious experiences and meaning in Salvadorian teachers exposed to violence. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 2015. Vol. 7(1). P. 24.
13. Farnsworth J. K., Drescher K. D., Nieuwsma J. A., Walser R. B., Currier J. M. The Role of Moral Emotions in Military Trauma: Implications for the Study and Treatment of Moral Injury. *Review of General Psychology*. 2014. Vol. 18(4). Pp. 249–262.
14. Farouk S. What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils?. *Teachers and teaching*, 2012. Vol. 18(4). Pp. 491–507.
15. Fleming W.H. Complex Moral Injury: Shattered Moral Assumptions. *J Relig Health*. 2022. Vol. 61. Pp. 1022–1050.
16. Gilbert-Ouimet M., Zahirihsini A., Lam L. Y., & Truchon M. Associations between self-compassion and moral injury among healthcare workers: A cross-sectional study. *Nursing ethics*, 2025. Vol. 32(5). Pp. 1510–1527.
17. Gray M. J., Schorr Y., Nash W., Lebowitz L., Amidon A., Lansing A., ... Litz B. T. Adaptive disclosure: An open trial of a novel exposure-based

- intervention for service members with combat-related psychological stress injuries. *Behavior Therapy*, 2012. Vol. 43. Pp. 407–415.
18. Haidt J. The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom. Basic books. 2006. URL: <https://surl.li/tnuoao> (дата звернення: 11.05.2025).
 19. Han H. R., Miller H. N., Nkimbeng M., Budhathoki C., Mikhael T., Rivers E., ... & Wilson P. Trauma informed interventions: A systematic review. *PloS one*, 2021. Vol. 16(6). URL: <https://surl.cc/myvptw> (дата звернення: 18.05.2025).
 20. Henshaw L. A. Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*, 2022. Vol. 12(10). P. 368.
 21. Jinkerson J. D. Defining and assessing moral injury: A syndrome perspective. *Traumatology*, 2016. Vol. 22. Pp. 122–130.
 22. Keefe-Perry L. C. Called into crucible: Vocation and moral injury in US public school teachers. *Religious Education*, 2018. Vol. 113(5). Pp. 489–500.
 23. Koenig H. G., Youssef N. A., Ames D., Oliver J. P., Teng E. J., Haynes K., ... & Pearce M. Moral injury and religiosity in US veterans with posttraumatic stress disorder symptoms. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2018. Vol. 206(5). Pp. 325–331.
 24. L'Estrange L., & Howard J. Trauma-informed initial teacher education training: A necessary step in a system-wide response to addressing childhood trauma. In *Frontiers in Education*, 2022. Vol. 7. URL: <https://surl.li/ykgjdo> (дата звернення: 04.06.2025).
 25. Litz B. T., & Walker H. E. Moral injury: An overview of conceptual, definitional, assessment, and treatment issues. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2025. Vol. 21. P. 251–277.
 26. Nichols S. Rational rules: Towards a theory of moral learning. Oxford University Press. 2021. 247 p.
 27. Oberg G. Moral injury in teaching: the systemic roots of ethical conflict and emotional burnout in education. *Educational Review*, 2025. P. 1–24.
 28. Schnyder U. What Is Moral Injury? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2024. Vol. 93(6). P. 367–371.
 29. Shay J. Achilles in Vietnam: Combat trauma and the undoing of character. New York, NY: Scribner. 1994. P. 246.
 30. Sugrue E. P. Moral injury among professionals in K-12 education. *American Educational Research Journal*, 2020. Vol. 57(1). Pp. 43–68.
 31. Tetlock P. E. Thinking the unthinkable: Sacred values and taboo cognitions. *Trends in Cognitive Sciences*, 2003. Vol. 7. Pp. 320–324.

32. Vermetten E., & Jetly R. A critical outlook on combat-related PTSD: review and case reports of guilt and shame as drivers for moral injury. *Military Behavioral Health*, 2018. Vol. 6(2). Pp. 156–164.
33. Wassink-de Stigter R., Kooijmans R., Asselman M. W., Offerman E. C. P., Nelen W., & Helmond P. Facilitators and barriers in the implementation of trauma-informed approaches in schools: A scoping review. *School mental health*, 2022. Vol. 14(3). P. 470–484.
34. Worthington Jr E. L., & Langberg D. Religious considerations and self-forgiveness in treating complex trauma and moral injury in present and former soldiers. *Journal of Psychology and Theology*, 2012. Vol. 40(4). Pp. 274–288.
35. Zasiiekina L., Pastryk T., Kozihora M., Fedotova T. & Zasiiekin S. Cognition, Emotions, and Language in Front-Line Healthcare Workers: Clinical and Ethical Implications for Assessment Measures. *Psycholinguistics*. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. 2021. Volume 30, Issue 1. Pp. 8–25.
36. Zhong C. B., Liljenquist K., & Cain D. M. Moral self-regulation: Licensing and compensation. 2009. P. 75–89.
37. Zigon, J. Morality: an anthropological perspective. *Routledge*. 2020. Pp. 17.