



Міністерство освіти і науки України
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
Національний технічний університет України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Хмельницький національний університет
Варшавський університет природничих наук (Республіка Польща)
Сілезький університет у Катовіце (Республіка Польща)
Жешувський університет (Республіка Польща)
Університет ім. Адама Міцкевича в Познані (Республіка Польща)
Меморіальний університет Ньюфаундленду (Канада)
Університет Коменського в Братиславі (Словенія)

НАУКА І ОСВІТА В ГЛОБАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ: ВИКЛИКИ, ЗАГРОЗИ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

збірник тез V міжнародної науково-практичної конференції

28–29 травня 2026 року

Лубни

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(протокол № 11 від 29 травня 2026 року)

Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку : зб. наук. праць за матер. V міжнародної наук.-практ. конф. (Лубни, 28-29 травня 2026 р.) / за ред. Я. І. Юрків, Н. О. Островської. Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. 320 с.

Збірник підготовлено за доповідями учасників V міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Лубни, 28-29 травня 2026 р.).

Зважаючи на свободу наукової творчості, відповідальність за достовірність матеріалів та фактів несуть автори.

©Автори, 2026

ЗМІСТ

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАУКИ І ОСВІТИ В ГЛОБАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

Лучко Юлія Іванівна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНИХ
БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ..... 14

Свиридюк Ольга Володимирівна

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК
АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ..... 18

Ткачук Лариса Василівна

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ
УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-КЛАСИКІВ ЯК СТРАТЕГІЯ
КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ..... 22

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ І ЗАГРОЗ

Дубасенюк Олександра Антонівна

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ..... 26

Желанов Дмитро Володимирович

ТРАВМА-ІНФОРМОВАНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ
ОРІЄНТИР ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ..... 30

Олефіренко Надія Василівна, Веприк Світлана Анатоліївна

НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ В ПЕДАГОГІЧНИЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ..... 33

Рій Юлія Володимирівна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В
УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ..... 36

Сергієнко Майя Станіславівна ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ВИШАХ	40
---	----

Теслик Алла Олександрівна СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	43
---	----

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ДОСВІД, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ. НАПРЯМИ І ЗМІСТ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Глебов Роман Сергійович СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	48
--	----

Гончарук Дарина Олександрівна ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	52
--	----

Дробишева Ольга Андріївна НАЦІОНАЛЬНИЙ І ГЛОБАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ПОГЛЯДАХ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО..	57
---	----

Ларіонова Наталія Борисівна УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ В НУШ.....	61
---	----

Луган Ольга Іванівна ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	64
--	----

Мирончук Наталія Миколаївна, Гончарук Дарина Олександрівна ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГРИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	67
---	----

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМ І ВИКЛИКІВ

Бутенко Людмила Леонідівна

НЕЯВНЕ ЗНАННЯ У ФОРМУВАННІ АКАДЕМІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЕТИКИ ВИКЛАДАЧА
ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 71

Василенко Олена Миколаївна, Євдохович Богдан Володимирович
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 74

Голова Наталія Іванівна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ..... 77

Гудков Вадим Леонідович

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО
ПІДХОДУ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ..... 81

Долідзе Ксенія Андріївна

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ
ВИКЛИКІВ..... 84

Жуков Василь Павлович

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН:
МЕТОДОЛОГІЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ..... 86

Іванчук Володимир Володимирович

ПРОБЛЕМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНИХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ..... 90

Квасенко Олександр Володимирович

ВИХОВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ТА ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОГО
МЕДІАСЕРЕДОВИЩА ЗВО: ВЕКТОР АКАДЕМІЧНОЇ
ДОБРОЧЕСНОСТІ..... 94

Костюк Ольга Петрівна

ЕСТЕТИЧНА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ДОБУ
ІМЕРСИВНИХ І ГЕНЕРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 97

Кузнецов Олександр Володимирович

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ СТАРШОГО ВІКУ..... 101

Лещенко Олена Геннадіївна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО
КОНСУЛЬТУВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ..... 104

Максимовська Наталія Олександрівна

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТУ З ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ
СЬОГОДЕННЯ..... 107

Матієвський Володимир Валерійович

ПРЕАДАПТАЦІЙНА ФУНКЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ..... 111

Михайлишин Галина Йосипівна, Фудунишин Павло Миколайович

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ, ЯКІ
МАЮТЬ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД..... 114

Овод Юлія Василівна

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ІНТЕГРАЦІЇ У СВІТОВУ
НАУКОВУ СПІЛЬНОТУ..... 118

Павленко Ірина Григорівна

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ
ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... 120

Синьок Віра Андріївна, Калієвський Костянтин Васильович

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ТА СТРУКТУРА НАЦІОНАЛЬНО-
КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 124

Тараненко Людмила Станіславівна ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	129
Таранець Альона Володимирівна СИСТЕМА БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ.....	131
Ткачук Мирослава Михайлівна ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ВІД НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ ДО ГЛОБАЛЬНОЇ КРИТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ.....	134
Трубавіна Ірина Миколаївна, Калгушкін Юрій Леонідович ЩОДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ СПІЛКУВАННЮ З РОМСЬКИМИ СІМ'ЯМИ ЩОДО ВИПАДКІВ ГЗН.....	137
Тулін Кирило Сергійович ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ДАНИХ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	139
Хоменко Алла Василівна МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА.....	143
Чудик-Білоусова Надія Іванівна ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ: ПОШУК ОПТИМАЛЬНОЇ МОДЕЛІ.....	146
Чуніхін Денис Віталійович СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	150
Шароватова Олена Павлівна, Сердюк Олена Сергіївна ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОМИСЛОВОЇ ГАЛУЗІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	154

Шехавцова Світлана Олександрівна, Ковтун Наталія Борисівна ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІММЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	157
---	-----

Школьник Олена Ігорівна ПРАКТИКООРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	161
---	-----

Ярита Ірина Іванівна ВИКОРИСТАННЯ МАСОВОГО ВІДКРИТОГО ОНЛАЙН-КУРСУ «ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ.....	164
---	-----

Ячмень Богдан ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	168
--	-----

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Клопота Ольга Анатоліївна РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	173
--	-----

Ляшенко Катерина Іванівна універсальний дизайн у навчанні як інноваційна модель подолання бар'єрів у загальноосвітньому просторі.....	176
--	-----

Проскурняк Олена Ігорівна ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ.....	179
---	-----

Романовська Людмила Іванівна, М'яскалюк Анжеліка Дмитрівна ОСНОВНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	182
--	-----

Степаненко Вікторія Іванівна

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ФІЗИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ З
ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ..... 186

Шароватова Олена Павлівна

ПРО ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПРИ
ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА
ОХОРОНИ ПРАЦІ..... 189

Шекінова Уляна Сергіївна, Апухтіна Вікторія Валеріївна

ОСОБЛИВОСТІ ЗБОРУ ЛОГОПЕДИЧНОГО АНАМНЕЗУ В
ДОРΟΣЛИХ ОСІБ ІЗ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИМИ ПАТОЛОГІЯМИ..... 192

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аніщенко Вікторія Олександрівна

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИКЛАДАЧІВ..... 195

Безгинський Юрій Сергійович

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ:
ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ..... 199

Березка Софія Вікторівна

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ..... 202

Вегера Артем Ігорович

ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ У СФЕРІ
ТУРИЗМУ В НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ..... 206

Векленко Ірина Іванівна

ВИЯВЛЕННЯ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ
ОБСТАВИНАХ..... 208

Дика Любов Леонтіївна, Голярдик Наталія Анатоліївна ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	211
Дика Любов Леонтіївна, Дика Ольга Борисівна ДІЛОВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	215
Кечик Ольга Олександрівна ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	218
Коба Лариса Миколаївна ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	221
Краснова Наталія Павлівна ГРУПОВИЙ ВПЛИВ НА ПОВЕДІНКУ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	227
Лічман Катерина Василівна ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОГО МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	231
Лупак Віталій Стефанович РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕДУКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	234
Люта Леся Петрівна ВПЛИВ ГРУПОВОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	238
Панасенко Елліна Анатоліївна АРТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СТАНАХ СТРЕСУ.....	240

Пирог Анатолій Анатолійович

ХАРАКТЕРИСТИКА ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ У
КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ..... 244

Пономарьова Віра Миколаївна

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В
УМОВАХ ВІЙНИ..... 246

Присяжнюк Валерія Володимирівна

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ:
ОСВІТНІЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР..... 250

Протас Оксана Любомирівна

МЕДІАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ..... 253

Романовська Людмила Іванівна, Альчинська Юлія Олександрівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ЯВИЩА
«ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ» В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД..... 257

Романовська Людмила Іванівна, Музика Максим Йосипович

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ЗАЛЕЖНОСТІ СТУДЕНТІВ ВІД
СМАРТФОНА..... 261

Сабат Надія Володимирівна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ
СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ..... 264

Терьошин Вадим Вадимович

ОСОБОВИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
НАДАННЯ ЕФЕКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ
РОДИНАМ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ
ОБСТАВИНАХ..... 268

Тимків Лідія Степанівна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК СТАБІЛІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ.... 270

Ткачишин Назар Володимирович БОГОСЛОВСЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	274
---	-----

Хоменко Алла Василівна МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА.....	276
---	-----

Янцаловський Олександр Йосифович, Пасічник Алла Олексіївна, Сікорський Віталій Володимирович СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ.....	279
--	-----

ПАРТНЕРСТВО ОСВІТИ Й ГРОМАД У ГЛОБАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

Кравець Ірина Михайлівна ВЗАЄМОДІЯ ОСВІТИ ТА ГРОМАД: ПАРТНЕРСТВО ВІДБУДОВИ.....	282
--	-----

Крижановська Вероніка Віталіївна УНІВЕРСИТЕТСЬКІ АНАЛІТИЧНІ ЦЕНТРИ ЯК ПЛАТФОРМА ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ, ДЕРЖАВИ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ.	285
--	-----

Лемко Галина Іванівна ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГ-СУПРОВОДУ В КЕЙС- МЕНЕДЖМЕНТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	288
--	-----

Мороз Володимир Петрович ІНСТИТУЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ.....	291
---	-----

Отрощенко Наталія Леонідівна ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї ЯК ОСНОВА ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ.....	295
--	-----

Пирог Данило Анатолійович ПАРТНЕРСТВО ОСВІТИ ТА ГРОМАД У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	298
--	-----

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВETERANІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Кочубей Тетяна Дмитрівна СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВETERANІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	301
Моргун Ярослав Ігорович ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ВІЙСЬКОВО- СЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	304
Олійник Катерина Сергіївна СОЦІАЛЬНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ.....	307
Сабат Наталія Іванівна КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З ВETERANАМИ ТА ЇХНІМИ РОДИНАМИ.....	310
Тарнавський Денис Ігорович РОЗРОБКА І ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО- ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВETERANІВ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНІВ ЇХ СІМЕЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ВETERANСЬКОГО РОЗВИТКУ.....	313
Химченко Олена Миколаївна ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВETERANІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	317

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАУКИ І ОСВІТИ В ГЛОБАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

Лучко Юлія Іванівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри правових та інформаційних технологій,
Хмельницький інститут соціальних технологій
Університету «Україна»

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сучасний етап розвитку світового наукового простору характеризується стрімкою глобалізацією та поглибленням процесів інтернаціоналізації. Інтеграція національних наукових шкіл до міжнародного науково-дослідного дискурсу вимагає від дослідників активної публікаційної діяльності у провідних міжнародних виданнях, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science. Проте одним із найвагоміших деструктивних чинників, які стримують цей процес для науковців із неангломовних країн (зокрема й України), залишається мовний бар'єр. Необхідність вільного володіння академічною англійською мовою як загальновизнаною мовою науки створює нерівні умови для дослідників на початкових етапах кар'єри чи представників регіональних ЗВО.

Традиційні підходи до подолання цієї проблеми – залучення професійних перекладачів, тривале мовне стажування чи редагування носіями мови – характеризуються високою вартістю та тривалим часовим лагом, що знижує динаміку оприлюднення наукових результатів. На цьому тлі технологічний прорив у галузі штучного інтелекту (ШІ), зокрема поява великих мовних моделей (Large Language Models, LLMs) та генеративного ШІ (Generative AI), радикально трансформує архітектуру академічного письма. Технології ШІ стають ефективним та доступним інструментом інклюзії та еквалізації (вирівнювання можливостей) у глобальному науковому середовищі.

Технологічний базис сучасних засобів автоматизованого перекладу та редагування за останні роки зазнав фундаментальних змін. Перехід від

традиційних систем статистичного машинного перекладу до нейронного машинного перекладу (Neural Machine Translation, NMT), представленого сервісами DeepL, Google Translate та Bing Translator, дозволив значно підвищити семантичну точність і зв'язність текстів [3]. Проте найбільший інноваційний поштовх пов'язаний із впровадженням моделей типу GPT (OpenAI), Llama (Meta) та Gemini (Google). На відміну від класичних NMT-систем, які орієнтовані на пофразовий або пореченнявий переклад без глибокого врахування макроконтексту, великі мовні моделі здатні здійснювати переклад та корекцію на рівні цілісного документа, зберігаючи логіку викладу, специфіку наукового стилю та жанрову приналежність тексту [3].

Емпіричні дослідження, проведені міжнародними науковими групами у 2025–2026 роках, демонструють безпрецедентні темпи впровадження інструментів ШІ саме неангломовними вченими. За даними масштабного наукометричного аналізу, після релізу ChatGPT сплеск використання засобів ШІ для підготовки академічних текстів у неангломовних країнах зріс приблизно на 400%, тоді як в англомовних – лише на 183% [5]. Це наочно доводить, що генеративний ШІ насамперед виконує функцію компенсаторного механізму для подолання мовних перешкод. Навіть більше, інтенсивне використання ШІ корелює із помітним звуженням «публікаційного розриву» між науковцями з розвинених англомовних країн та представниками глобального Півдня і Східної Європи, які мають нижчі показники за Індексом володіння англійською мовою (EPI) [5].

Важливою перевагою сучасного ШІ є автоматизація збереження складних видавничих стандартів. Інноваційні програмні конвеєри на основі LLM тепер дозволяють здійснювати багатомовний переклад повнотекстових наукових статей із повним збереженням вихідного кодування та видавничої розмітки (наприклад, JATS XML) [4]. Тестування таких моделей на базі крос-дисциплінарних досліджень із використанням інноваційних методів оцінювання «питання-відповідь» показало точність передачі ключових наукових та фактологічних деталей на рівні 95,9% [4]. Це робить ШІ придатним для автоматизації процесів підготовки та локалізації статей безпосередньо для академічних журналів.

Разом із цим, використання засобів штучного інтелекту у сфері інтернаціоналізації науки породжує низку лінгвістичних, когнітивних та етичних викликів. Зокрема, у сучасній лінгвістиці активно досліджується феномен так званого «машинного перекладацтва» – наявності специфічних

мовних патернів та лексичних маркерів, притаманних текстам, згенерованим або відредагованим алгоритмами. Емпірично доведено, що тексти після ШІ-обробки часто демонструють тенденцію до лексичного спрощення, втрати індивідуального стилю автора та надмірного вживання логічних сполучників причиново-наслідкового характеру [6]. На противагу вузькоспеціалізованим NMT, універсальні великі мовні моделі мають вищу лексичну різноманітність та гнучкість, проте вони все ще вразливі до «галюцинацій» (генерації неіснуючих фактів, посилань чи термінів) та алгоритмічної упередженості [1; 3].

Крім того, загрозою глобального масштабу є ризик культурної уніфікації та маргіналізації так званих «малоресурсних мов», до яких належить і українська в контексті обсягу цифрових даних для навчання ШІ. Оскільки навчальні датасети здебільшого насичені англomовним контентом, системи ШІ мимоволі транслюють англосаксонські соціокультурні коди, когнітивні схеми та академічні шаблони на інші мови, згладжуючи національну специфіку наукових шкіл [1]. Також у високоризикових сферах, таких як медицина, біоінженерія чи юриспруденція, похибки автоматизованого перекладу терміносистем можуть призвести до спотворення критично важливих даних [3].

З огляду на це, методологічним консенсусом сучасної науки стає модель «перекладу за участю людини» або концепція синергетичної інтеграції [1; 2]. Штучний інтелект бере на себе рутинні операції: чорновий переклад, оптимізацію граматичних конструкцій, перевірку орфографії, підбір синонімів та структурування тексту відповідно до вимог IMRAD. Натомість за людиною-науковцем залишається провідна роль інтелектуального верифікатора: контроль термінологічної точності, концептуальна оцінка відповідності контексту, етична експертиза та захист авторського стилю.

Штучний інтелект на сучасному етапі виступає потужним інклюзивним інструментом інтернаціоналізації науки, який радикально знижує поріг входження вчених у глобальний науковий простір. Використання LLM-моделей дозволяє нівелювати дискримінацію дослідників за мовною ознакою, прискорює обмін науковими знаннями та підвищує продуктивність праці. Проте повна автоматизація академічного перекладу є недоцільною через ризики лексичного збіднення, галюцинацій алгоритмів та культурної уніфікації. Оптимальним вектором розвитку є коопетиція (співпраця) людини та машини, де ШІ виступає когнітивним асистентом, а вчений – фінальним редактором.

Подальший науковий пошук має бути спрямований на розробку спеціалізованих, тонко налаштованих україномовних мовних моделей, адаптованих під специфіку вітчизняної наукової термінології у різних галузях знань. Також актуальним є створення чітких інституційних та етичних гайдлайнів для ЗВО щодо допустимих меж використання генеративного ШІ під час написання кваліфікаційних робіт, дисертацій та наукових статей з метою запобігання академічній недоброчесності.

Список використаних джерел:

1. Геворгян К. Перспективи та загрози для розвитку перекладознавства в епоху штучного інтелекту та машинного перекладу. *Питання когнітивної лінгвістики*. 2026. № 2. С. 45–58.
2. Babazade Y. Between Algorithm and Artistry: A Comparative Analysis of AI Translation Tools and Human Translators. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. 2026. Vol. 4, No. 2. P. 112–129.
3. Li A., Wang J., Zhang L. Comparing Large Language Models and Traditional Machine Translation Tools for Translating Medical Consultation Summaries: Quantitative Pilot Feasibility Study. *JMIR Formative Research*. 2026. Vol. 10, No. 1. Art. e85169. DOI: <https://doi.org/10.2196/85169>.
4. Kleidermacher H. C., Smith J., Davis R. Science Across Languages: Assessing LLM Multilingual Translation of Scientific Papers. *Findings of the Association for Computational Linguistics: EACL 2026*. Valencia, Spain : ACL, 2026. P. 3931–3945.
5. Liu J., Al-Mansoori A., Chen Y. AI-Assisted Writing Is Growing Fastest Among Non-English-Speaking and Less Established Scientists. *arXiv preprint*. 2025. arXiv:2511.15872v1. URL: <https://arxiv.org/abs/2511.15872>.
6. Kong D., Wu X. Decoding Machine Translationese in English-Chinese News: LLMs vs. NMTs. *Proceedings of the Machine Translation Summit XX*. 2025. P. 98–109.

Свиридюк Ольга Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський національний університет

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Сучасний розвиток вищої освіти характеризується активізацією процесів інтернаціоналізації, що охоплюють академічну мобільність, міжуніверситетське співробітництво, інтернаціоналізацію освітніх програм та створення полікультурного освітнього середовища. У глобальному освітньому просторі інтернаціоналізація розглядається не лише як механізм підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти, але і як важливий чинник формування міжкультурного діалогу, академічної інтеграції та підтримки іноземних студентів. Зростання кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти актуалізує проблему їхньої адаптації до нового соціокультурного, мовного та академічного середовища, що потребує комплексного соціально-педагогічного супроводу.

У науковому дискурсі інтернаціоналізація вищої освіти визначається як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, функції та організацію вищої освіти [10]. Дж. Найт підкреслює, що інтернаціоналізація має охоплювати всі складові діяльності університету – навчання, дослідження, студентські центри та міжнародне партнерство [2]. Сучасні дослідники акцентують увагу на багатовимірному характері інтернаціоналізації, що виходить за межі академічної мобільності та передбачає формування інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби міжнародного студентства [1, с. 188].

Проблема адаптації іноземних студентів у міжнародному освітньому середовищі активно досліджується у працях Т. Тінто, Н. Джіндал-Снейп, О. Факулле, Ф. Марінга та інших науковців. Теорія студентської інтеграції Т. Тінто акцентує увагу на взаємозв'язку академічної та соціальної інтеграції як ключових умов успішного навчання та збереження студентів у системі вищої освіти. Згідно з цією концепцією, ефективна адаптація відбувається за умови включення студента у соціальне

та академічне середовище університету, формування міжособистісних зв'язків і відчуття належності до академічної спільноти.

Важливе значення для осмислення процесів адаптації міжнародних студентів має концепція множинних та багатовимірних переходів Н. Джіндал-Снейп, відповідно до якої перехід до нового освітнього середовища супроводжується одночасними змінами у соціальному, культурному, психологічному та академічному вимірах [3, с. 21]. У цьому контексті адаптація іноземних студентів розглядається як складний динамічний процес, що потребує системного супроводу з боку університету.

Методологічно важливими для дослідження є також положення екологічної теорії розвитку У. Бронфенбреннера, згідно з якою особистість розвивається у взаємодії з різними рівнями соціального середовища [4, с. 89]. Освітнє середовище університету, включаючи академічні практики, студентські центри підтримки, цифрові ресурси та міжкультурні комунікації, виступає важливим компонентом мезосистеми, що визначає характер адаптації та інтеграції іноземного студента.

У сучасних умовах інтернаціоналізація вищої освіти все більше пов'язується з концепцією «інтернаціоналізація освітньої програми», що передбачає створення інтернаціоналізованого освітнього середовища без обов'язкової фізичної мобільності студентів [10]. Такий підхід орієнтований на розвиток міжкультурної компетентності, інтеграцію міжнародного компоненту в освітні програми та забезпечення ефективної взаємодії між місцевими та міжнародними студентами.

Особливого значення у процесах адаптації міжнародних студентів набуває соціально-педагогічна підтримка. Дослідження О. Факунле засвідчують, що підтримка студентів повинна мати цілісний характер та охоплювати всі етапи їхнього освітнього життєвого циклу – від прийняття рішення про навчання за кордоном до завершення навчання та професійної інтеграції [7]. Важливими компонентами такої підтримки є академічне консультування, психологічна підтримка, розвиток міжкультурної комунікації, а також створення умов для формування відчуття належності.

Міжнародні студенти часто стикаються з низкою труднощів: мовними бар'єрами, академічними відмінностями, культурним шоком, соціальною ізоляцією та труднощами інтеграції у нове середовище [9, с. 101]. У дослідженнях британських науковців наголошується, що перші тижні навчання є найбільш критичними для адаптації студентів, оскільки

саме в цей період формується їхнє ставлення до університетського середовища та рівень подальшої залученості до академічного життя [9, с. 103].

Досвід закладів вищої освіти Великої Британії демонструє, що ефективна інтернаціоналізація передбачає не лише залучення міжнародних студентів, але й створення систем підтримки, орієнтованих на їхню інтеграцію. Серед найбільш поширених практик – програми Welcome Week, personal tutoring, peer mentoring, wellbeing services, мовна підтримка та цифрові центри супроводу студентів. Такі практики сприяють розвитку міжкультурної взаємодії, формуванню соціальних зв'язків та підвищенню рівня академічної успішності.

Водночас сучасні процеси інтернаціоналізації мають суперечливий характер. Г. де Віт зазначає, що в умовах глобалізації інтернаціоналізація дедалі більше поєднується з економічними та конкурентними інтересами університетів, що може призводити до комерціалізації міжнародної освіти [6]. У зв'язку з цим особливого значення набуває необхідність збереження гуманістичного та студенто-центрованого підходу до організації міжнародної освіти.

Важливим чинником адаптації та інтеграції іноземних студентів у сучасних умовах є також цифрове освітнє середовище. Онлайн-платформи, цифрові сервіси підтримки, віртуальні спільноти та електронні ресурси забезпечують доступ до інформації, сприяють комунікації та підтримують академічну діяльність студентів. Разом з тим, іноземні студенти можуть стикатися з труднощами цифрової адаптації, що потребує розвитку цифрової компетентності та педагогічної підтримки [7].

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти є важливим чинником адаптації та інтеграції іноземних студентів, оскільки створює умови для міжкультурної взаємодії, академічної інтеграції та формування глобального освітнього середовища. Ефективність цих процесів значною мірою залежить від організації комплексної соціально-педагогічної підтримки, орієнтованої на потреби іноземного студентства. Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка моделей підтримки іноземних студентів з урахуванням цифровізації освіти, концепції життєвого циклу студента, екосистеми та сучасних тенденцій розвитку міжнародної вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Altbach P. G., de Wit H. Internationalization and global tension: Lessons from higher education. Rotterdam: Sense Publishers, 2021. URL : <https://lnk.ua/EEKVzHzbs>
2. Knight J. Internationalisation remodelled: Definitions, Rationales and Approaches. *Journal for Studies in International Education*. 2004. № 8 p.5–31 p. URL: <https://lnk.ua/htIyBM4bh>
3. Jindal-Snape D, Johnston B, Pringle J, Kelly TB, Scott R, Gold L, Dempsey R. Multiple and multidimensional life transitions in the context of life-limiting health conditions: longitudinal study focussing on perspectives of young adults, families and professionals. *BMC Palliat Care*. 2019;18 (1):30. DOI: [10.1186/s12904-019-0414-9](https://doi.org/10.1186/s12904-019-0414-9)
4. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 349 p.
5. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. 2nd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 312 p. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
6. De Wit H. Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10(1). P. 1–4. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
7. Newman T., Gulliver M. International students' digital experience in UK higher education: A review of policy, academic literature and stakeholder views. 2023. URL: <https://lnk.ua/pSrhTtiTu>
8. Universities Netherlands. Internationalisation agenda for higher education. The Hague, 2018. URL: <https://lnk.ua/ahhEPywT5> (дата звернення: 07.05.2026).
9. Gale T., Parker S. Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Journal of Further and Higher Education*. 2014. Vol. 39(5). P. 734–753. DOI: [10.1080/03075079.2012.721351](https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351)
10. Jindal-Snape D., Rienties B. Understanding multiple transitions of international students. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. 2016. Vol. 4(2). P. 1–10. <https://oro.open.ac.uk/45022/>

Ткачук Лариса Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський національний університет

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-КЛАСИКІВ ЯК СТРАТЕГІЯ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ

В умовах глобальної трансформації світоустрою та посилення ролі культурної дипломатії, наукова спадщина українських педагогів-класиків набуває статусу стратегічного інтелектуального ресурсу держави. Інтернаціоналізація вітчизняної педагогічної думки – це не лише процес інтеграції в міжнародний науковий простір, а й дієвий механізм формування суб'єктності України через трансляцію її унікальних гуманістичних цінностей.

Переосмислення класичних ідей (Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) не як архівних надбань, а як життєздатних концепцій, дозволяє виокремити низку концептуальних ідей, що мають високу конвертованість у глобальному освітньому просторі. Їхній потенціал полягає у випереджальному характері багатьох положень, які сьогодні складають основу провідних міжнародних систем. Таким чином, популяризація українського педагогічного досвіду на міжнародному рівні виступає формою «освітньої дипломатії», що зміцнює інтелектуальну репутацію України, сприяє глибшому розумінню української ідентичності у світі та інтегрує національні освітні ідеали у спільний європейський простір.

Концепція «нової школи» С. Русової, що базується на повазі до особистості дитини та її природних нахилів, повністю корелює із сучасними європейськими підходами. Ідея вільного розвитку дитини в національному середовищі є універсальною відповіддю на виклики глобальної деперсоналізації освіти. Її ідеї є «містком» між українською школою та світовими реформаторськими течіями [5].

Педагогічна система В. Сухомлинського з її культом природи, совісті та «виховання серця» сьогодні перегукується з концепцією сталого розвитку та соціально-емоційного навчання, що активно впроваджується в країнах ОЕСР [6].

Прагнення українських класиків до гармонійного поєднання національної ідентичності із загальнолюдськими цінностями є надзвичайно актуальним для сучасних полікультурних суспільств, що шукають баланс між глобалізацією та збереженням культурного розмаїття. Для М. Драгоманова важливі були «космополітизм в ідеях і цілях, національність у ґрунті і в формах культурної праці». Творчо конструюючи високодуховний ідеал людини – «од України й українства», він писав: «...стоячи ногами й з серцем на нашій Україні, ми будемо держати свої голови в Європі, а руками обнімати по меншій мірі всю Слов'янщину...» [2, с. 102], «...пізнати свою країну й породу й причепитись до всесвітніх думок і інтересів за поміччю українського письменства й показавши їм, як можна служити всесвітнім інтересам на українській ниві» [2, с. 132].

Світове значення української класики полягає в її глибинному гуманізмі, який у сучасних умовах може слугувати етичним запобіжником проти технократичного спрощення освітнього процесу. Представлення цих ідей на міжнародних платформах дозволяє презентувати Україну як державу з потужним інтелектуальним корінням та власною візією майбутнього людини.

Особливої ваги у контексті сучасних глобальних викликів набуває досвід української класичної педагогіки щодо формування внутрішньої опори особистості. В умовах соціальних криз наші просвітителі пропонували механізми, які сьогодні корелюють із поняттям психологічної резильєнтності.

І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський, розглядали рідне слово, народну пісню та звичаї не лише як засоби навчання, а як «духовний імунітет», що дає дитині відчуття безпеки та приналежності у нестабільному світі. Так, І. Огієнко мову вважав національною ознакою: «...в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. ...Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання.... І поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом....» [3, с. 239–240]. Він був першим, хто увів до наукового обігу поняття «рідномовне виховання», виходячи з положення, що «Мова – то найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я....» [3, с. 240].

С. Русова у національному вихованні важливе місце відводила рідній мові, бо мова народу – «це він сам, у мові весь його спосіб мислення, його манера відчувати, в ньому думка народу та його душа» [4, с. 44].

К. Ушинський наголошував, що дитина з перших років життя має вивчати рідну мову, засвоювати народну духовність. І поки вона не опанує «дух мови»; «дух народу, що створив ту мову», не «пустить глибоке коріння в її душу, ввійде в її плоть і кров», не варто пропонувати їй інші цінності, іншу духовність. Бо в іншому випадку, людина «...залишиться жалюгідною людиною без вітчизни, хоч би яку маску патріотизму надівала вона потім» [7, с. 128].

Ідеї Г. Ващенко та В. Сухомлинського про «радість праці» та творчість як засіб подолання апатії є прообразом сучасних технік арт-терапії та діяльнісного підходу в кризовій психології [1; 6]. Акцент на вітальності та вірі в творчі сили дитини навіть у найскладніших обставинах дозволяє розглядати спадщину класиків як фундамент для розробки сучасних міжнародних програм психолого-педагогічної реабілітації молоді.

На нашу думку, для ефективної інтеграції українського педагогічного дискурсу в глобальний простір та реалізації стратегії культурної дипломатії доцільним є: створення багатомовних інтерактивних платформ та цифрових антологій, що містять оцифровані праці класиків із сучасними науковими коментарями; використання технологій ШІ для якісного перекладу та адаптації термінологічного апарату української педагогіки для міжнародних наукометричних баз; впровадження модулів про українську класичну педагогіку в навчальні плани для іноземних бакалаврів та магістрів. Це дозволяє майбутнім фахівцям з інших країн ставати ретрансляторами українських ідей у себе на батьківщині. Використання постатей видатних українських педагогів (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський) у спільних грантових проєктах з університетами ЄС. Створення мережі «наукових амбасадорів» серед українських дослідників, які презентують національну школу на міжнародних форумах; проведення спільних із закордонними колегами досліджень, де українські концепції порівнюються з актуальними західними моделями.

Реалізація цих механізмів забезпечує перехід від пасивного збереження традиції до її активного «експорту», що сприяє впізнаваності України як держави з глибоким інтелектуальним корінням.

Інтернаціоналізація наукової спадщини українських педагогів-класиків у сучасних умовах виходить за межі суто академічного завдання. Це стратегічний напрям культурної дипломатії, що дозволяє Україні презентувати світові власну суб'єктність та унікальний ціннісний код.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Лондон: Вид-во Спілки укр. молоді, 1952. Ч. 1: Психологія волі і характеру. 257 с.
2. Драгоманов М. П. Шевченко, українофіли й соціалізм. *Літературно-публіцистичні праці*: в 2 т. Київ: Наукова думка, 1970. Т. 2. С. 7–133.
3. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу. Київ: Абрис, 1991. 272 с. (Репринтне відтворення видання 1918 року).
4. Русова С. Націоналізація освіти: історико-педагогічні статті. Дошкільне виховання. *Вибрані педагогічні твори*: в 2 кн. Київ: Либідь, 1997. Кн. 1. 272 с.
5. Русова С. Нова школа. Вибрані твори. Київ: Освіта, 1996. С. 207–218.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5 т. Т.3. Київ: Рад. школа, 1977. С.7–279.
7. Ушинський К. Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. С. 121–133.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ І ЗАГРОЗ

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Актуальність проблеми визначено законодавчими документами такими, зокрема Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), який у контексті інноваційних стратегій регулює автономію закладів вищої освіти, інтеграцію освіти і науки, забезпечення якості вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів [4]. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки висвітлює стратегічні цілі щодо цифровізації, створення сучасного освітнього середовища, розвитку наукового потенціалу ЗВО та підготовки педагогічних кадрів нового покоління, здатних працювати в умовах глобальних та національних викликів [6]. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» задає вектор для оновлення освітніх програм у педагогічних ЗВО. Описує ключові компетентності сучасного вчителя (зокрема, цифрову, інклюзивну, емоційно-етичну та інноваційну), що є основою для формування нових стратегій професійної підготовки педагогів [5].

Вітчизняні науковці також досліджують окреслену проблему. Так, академік В. Кремень обґрунтовує філософію національної освіти в умовах глобалізаційних викликів та інноваційного розвитку суспільства, аналізує концептуальні засади розвитку української освіти. Науковець мотивує потребу в синергії інноваційних стратегій і людиноцентризму, розкриває роль педагогічної науки у забезпеченні стійкості суспільства та висвітлює пріоритети підготовки сучасного вчителя [2]. В. Моляко аналізує концепції

творчості та інноваційного мислення, розглядає стратегії стимулювання творчої активності студентів педагогічних спеціальностей, спираючись на системний підхід до розвитку креативності [3]. І. Дичківська аргументує важливість інноваційних педагогічних технологій [1]. Н. Морзе досліджує цифрові компетентності сучасного викладача в умовах кризових викликів, зокрема у посібнику представлені практично орієнтовані стратегії підвищення кваліфікації педагогів в умовах змішаного та дистанційного навчання [7].

Мета дослідження: проаналізувати ефективні інноваційні стратегії для підвищення якості підготовки педагогічних фахівців.

Виклад основного матеріал. На основі аналізу науково-методичної літератури виділимо та розглянемо технологічну, методичну, психологічну стратегії, які постають як взаємодоповнювальна екосистема.

1. Технологічна стратегія: цифрова трансформація. Ця стратегія фокусується на створенні високотехнологічного середовища, яке адаптується під потреби студента. Штучний інтелект (ШІ) як персональний тьютор передбачає впровадження адаптивних платформ, спрямованих на аналіз швидкості засвоєння матеріалу та визначення індивідуальних траєкторій навчання здобувачів освіти. Цифрові екосистеми та хмарні рішення означають перехід від розрізнених ресурсів до єдиної платформи (LMS), де інтегровані віртуальні лабораторії, VR-симулятори та бази даних дають змогу студентам отримувати практичні навички у безпечному віртуальному середовищі. Виявлено, що великі бази даних створено для прогнозування успішності та виявлення труднощів у навчанні.

2. Методична стратегія: від теорії до дії. Основний акцент у навчанні зміщується з пасивного споживання інформації на активне формування компетенцій. Проектне навчання (PBL) зміщує акцент на роботу студентів над реальними кейсами від бізнесу або громади. Це формує навички командної роботи, критичного мислення та відповідальності за кінцевий результат. Гейміфікація та едьютейнмент сприяють використанню ігрових механік (рейтинги, квести, бейджі) для підвищення мотивації. Наприклад, вивчення програмування через створення власних ігор або проходження рівнів у спеціалізованих симуляторах. Мікронавчання – це подання матеріалу концентрованими блоками, що відповідає сучасним особливостям сприйняття інформації та дозволяє легше інтегрувати навчання у робочий графік.

3. Психологічна стратегія: людиноцентричність. Якість освіти неможлива без забезпечення ментального комфорту та рівних можливостей для всіх учасників процесу. Інклюзивне середовище передбачає створення умов для навчання людей з особливими освітніми потребами (від архітектурної доступності до цифрової інклюзії – субтитрів, програм зчитування екрана тощо). Важливо сформувати культуру ментального здоров'я, а саме впровадити програми психологічної підтримки, тренінгів зі стресостійкості та управління вигоранням. ЗВО має стати безпечним простором, де помилка сприймається як частина досвіду та саморозвитку особистості. Розвиток Soft Skills та EQ інтегрує в навчальні плани занять з емоційного інтелекту, самопрезентації та емпатії, що є критично важливим для лідерства та ефективної комунікації в майбутньому.

Реалізація цих стратегій вимагає повної перебудови структури закладу вищої освіти (ЗВО), потребує гнучкості структури тобто відмови від жорстких навчальних планів на користь вибірковості. Увага акцентується і на підготовці кадрів – викладач має стати ментором і фасилітатором, а не ретранслятором знань. Партнерство з ринком передбачає постійну синхронізацію навчальних програм з реальними запитами роботодавців. Сучасна стратегія педагогічної освіти базується також на трьох ключових положеннях: цифровізація, гуманізація та практико-орієнтованість. Цифрова трансформація передбачає впровадження штучного інтелекту (AI) як персонального асистента вчителя (генерація планів уроків, адаптивне навчання) та освоєння VR/AR для візуалізації складних освітніх процесів. Студентоцентризований підхід спрямований на зміну ролі викладача ЗВО з «лектора» на «фасилітатора» та «ментора». Студент стає активним суб'єктом, який сам формує свою освітню траєкторію [2]. Змішане та гібридне навчання визначає поєднання традиційних занять із онлайн-курсами, мікронавчанням (micro-learning) та використанням мобільних платформ. Дуальна освіта акцентує увагу на посиленні зв'язку між теорією в університеті та практикою в школі. Студенти залучаються до реального освітнього процесу з перших курсів. Соціально-емоційне навчання (SEL) спрямоване на підготовку майбутнього вчителя до роботи в умовах сучасних викликів, воєнного стану, розвиток емпатії та навичок психологічної підтримки здобувачів освіти.

Таким чином, проаналізовано ключові інноваційні стратегії, що визначають розвиток педагогічної освіти в Україні та світі. Особливу увагу приділено інтеграції цифрових технологій та soft skills у навчальний план ЗВО. Розглянуто технологічна, методична та психологічна стратегії. Доведено, що лише за умови синергії технологій, методики та психологічного комфорту можливо підготувати конкурентоспроможного педагога/фахівця, готового до викликів динамічного світу.

Список використаних джерел:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., виправл. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
2. Кремень В. Г. Філософія національної освіти в умовах глобалізаційних викликів та інноваційного розвитку суспільства. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 1. С. 1–12.
3. Моляко В. Психолого-педагогічні аспекти розвитку креативного потенціалу суб'єктів освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2022. №3. С. 45–58.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII / Верховенська Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. №37/38. Ст. 2004.
5. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : затверджено наказом Мінекономіки від 23 груд. 2020 р. №2736. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р.
7. Цифрова компетентність сучасного викладача в умовах кризових викликів : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Морзе. Київ : НУБіП України, 2023. 180 с.

Желанов Дмитро Володимирович,
PhD, викладач кафедри літературознавства і східної філології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТРАВМА-ІНФОРМОВАНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена сучасними викликами вищої освіти, що пов'язані з її функціонуванням в умовах війни, а саме: з небезпекою, втратами, вимушеними переміщеннями, з реалізацією освітнього процесу в умовах сховищ, з тривалою фрустрацією всіх його суб'єктів та ін. При цьому певна частина здобувачів вищої освіти, маючи досвід участі в травматичних подіях, відчують проблеми з концентрацією уваги, зі здатністю будувати адекватні взаємини, планувати своє майбутнє та зберігати внутрішню рівновагу. У таких умовах університет має створювати середовище відновлення, розвитку особистості, попередження ризиків її ретравматизації.

Існує наукова думка (В. Желанова, О. Котенко, С. Паламар), що розв'язанню зазначених проблем буде сприяти впровадження в сучасному університеті *стратегії травма-інформованого підходу* (далі ТІП), що є міждисциплінарним феноменом, розробленим в межах досліджень психотравми, нейробіології, психотерапії та соціальної роботи.

Вагомий внесок у формування сучасної моделі ТІП зробили Бессел ван дер Колк, Брюс Перрі, Джон Бріер, Джудіт Герман, Максін Гарріс та Роджер Фаллот, у доробку яких *травма* осмислюється як досвід, що визначає спосіб навчання, поведінку, комунікацію та здатність людини до саморегуляції й розвитку.

На початку ХХІ ст. сформувалася концепція тлумачення *травми* як синтезу біологічних, психологічних та соціальних аспектів. Тобто було доведено, що травматична подія впливає одночасно на тіло (нейробіологічні зміни), психіку (емоції, когніції) та соціальне функціонування людини.

У 2014 р. урядове агентство SAMHSA (Служба з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров'я в США) запропонувало концепцію *травми «3 Е»* – Event, Experience, Effect (Подія, Досвід, Ефект), суголосно якій, *травма* – це подія, низка подій або

обставин (Event), які переживаються людиною з глибоким почуттям небезпеки, страху чи безпорадності (Experience) і мають тривалі негативні наслідки (Effect) для її фізичного та психічного благополуччя [1].

Грунтовні концептуальні визначення *травма-інформованого підходу* з'являються на початку 2000-х років. М. Гарріс і Р. Фаллот у статті «Envisioning a Trauma-Informed Service System: A Vital Paradigm Shift» трактують ТІП як організаційну філософію надання послуг, у якій поведінка клієнта розглядається крізь призму пережитої травми, а ключовими принципами виступають безпека, довіра, вибір, співпраця та посилення суб'єктності [2].

У 2014 р. управління SAMHSA видало нормативний документ «SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach», який визначив стандарти травма-інформованої практики. Згідно з SAMHSA, заклад, що прагне бути травма-інформованим, має реалізувати *принципи 4 «R»*: усвідомлювати масштаб впливу травми (Realize), розпізнавати її прояви у пацієнтів і персоналу (Recognize), реагувати, адаптуючи політики та процедури (Respond), і запобігати повторній травматизації (Resist Retraumatization) [3].

Відтак, *рамкова модель SAMHSA* запропонувала конкретну систему принципів, що може бути реалізована в різних сферах – від охорони здоров'я до освіти. Тобто принципи, запропоновані SAMHSA, є доцільними для адаптації у сучасній вищій освіті.

Принцип безпеки, що передбачає забезпечення фізичної та емоційної безпеки всіх суб'єктів освітнього процесу, що мають відчувати себе захищеними й психологічно комфортними у освітньому середовищі університету, в умовах безпечних аудиторій, підтримувальної атмосфери та відсутності принизливих практик.

Принцип довіри і прозорості, що спрямований на формування довірливих відносин, що ґрунтуються на відкритості, послідовності та чесності у прийнятті рішень, а також залученні студентів до обговорення рішень, що їх стосуються.

Принцип взаємодопоміжки, що підкреслює значення підтримки між рівними, як ресурсу відновлення. У контексті університету це може реалізовуватися через студентські групи підтримки, менторські програми, взаємодію з однолітками, які мають власний досвід подолання складних життєвих обставин.

Принцип співпраці і взаємності, що передбачає зниження ієрархічних бар'єрів між адміністрацією, викладачами і студентами. Тобто, освітнє середовище університету стає спільним простором відповідальності, де всі учасники залучені до ухвалення рішень і несуть спільну відповідальність за результат.

Принцип розширення прав і можливостей, що передбачає посилення автономії, самостійності і впевненості студентів, що є важливим для осіб із травматичним досвідом у контексті відновлення відчуття контролю над власним життям і навчанням.

Принцип культурної, історичної та гендерної чутливості, що вимагає врахування культурного, соціального та історичного контексту травми, а також подолання дискримінаційних практик.

Таким чином, реалізація стратегії ТІП в сучасному університеті містить суттєвий потенціал щодо реабілітації студентів, що мали травматичний досвід в умовах війни, а також сприяє формуванню життєстійкості, резильєнтності здобувачів освіти та викладачів.

Список використаних джерел:

1. Center for Substance Abuse Treatment (U.S.). Trauma-informed care in behavioral health services. *Rockville, MD : U.S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Substance Abuse Treatment*, 2014. 319 p.
2. Harris, M., Fallot, R. D. Envisioning a trauma-informed service system: A vital paradigm shift. *New Directions for Mental Health Services*, 2001, № 89, P. 3–22.
3. Samhsa. Samhsa's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. *Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration*, 2014. URL : <https://library.samhsa.gov/sites/default/files/sma14-4884.pdf>

Олефіренко Надія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інформатики,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Веприк Світлана Анатоліївна,
доцент кафедри інформатики,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В епоху цифрових технологій штучний інтелект (ШІ) стає невід'ємною частиною багатьох сфер людської діяльності, включаючи освіту. Розвиток та технологічний прорив ШІ суттєво змінює усталені норми та викликає професійну дискусію серед освітян. Багато наукових досліджень висвітлюють переваги застосування ШІ для освітньої діяльності (В. Биков, Т. Вакалюк, О. Гриценчук, Н. Лазаренко, М. Мар'єнко, В. Осадчий, К. Осадча, О. Пінчук, С. Семеріков, О. Соколюк, О. Спірін, Ai-Chu Elisha Ding, L. Shi, H. Yang, A.W. (TONY) BATES, B. Moorhouse, K. Wong, L. Li та інші), акцентують увагу на його можливостях для персоналізації навчання, його інтенсифікації та оптимізації, розширення доступу до освітніх ресурсів. Водночас науковці звертають також увагу на потенційні ризики, зокрема, зниження активності здобувачів, послаблення розвитку аналітичного мислення, зменшення рівня самостійності і наполегливості у навчанні, ризики академічної недоборочесності. Отже, проблеми ефективного і педагогічно доцільного використання ШІ для освітнього процесу залишаються актуальними.

У вересні 2023 року ЮНЕСКО оприлюднено рекомендації щодо використання ШІ в освіті, де висвітлено основні виклики та визначено етичні наслідки використання генеративного ШІ в освіті й наукових дослідженнях [3]. У документі наголошено на необхідності вживати заходи щодо захисту конфіденційності даних, авторського права, встановити вікові обмеження для користувачів та запобігати використанню генеративного ШІ у випадках, коли це позбавляє здобувачів можливості

розвивати когнітивні здібності та соціальні навички через спостереження за реальним світом, емпіричні практики, такі як експерименти, дискусії з іншими людьми та незалежні логічні міркування [3].

У іншому документі під егідою ЮНЕСКО авторів Ф. Мiao (F. Miao) та М. Чукурова (M. Sukurova) визначено ключові принципи використання ІІІ в освіті, а також структуру ІІІ-компетентності вчителя, основними компонентами якої є людиноцентричне мислення, етика використання ІІІ, базові принципи та застосування ІІІ, ІІІ-педагогіка, ІІІ для професійного розвитку [2].

Важливість сформованості ІІІ-компетентності вчителя наголошено у «Рамковій програмі з грамотності у сфері ІІІ», що розроблений Європейською Комісією, ОЕСР разом з організацією Code.org [1]. В документі зазначено, що саме педагог відіграє ключову роль у розвитку ІІІ-грамотності учнів, оскільки інтегрує концепції ІІІ в конкретну практику в класі, впливає на відповідальне використання штучного інтелекту учнями та використовує власний досвід для прийняття рішень щодо його застосування на уроці [1].

Наведені документи переконують у необхідності цілеспрямованої підтримки вчителя щодо педагогічно обґрунтованого, грамотного і доброчесного використання ІІІ в освітньому процесі. Важливо наголосити, що ІІІ не замінюють професійну діяльність вчителя, а мають розширити його можливості для забезпечення персоналізації навчального контенту, підвищити якість проектування уроку та його методико-дидактичного супроводу, допомогти у покращенні діагностування й оцінювання результатів навчальної діяльності [4].

Серед зручних практичних варіантів використання ІІІ у педагогічній практиці можна виокремити такі напрями:

1) проєктувальний напрям, який зорієнтований на розробку варіантів проєктування уроку, предметних і позаурочних заходів, а також діяльності учнів, і включає зокрема:

- створення різних варіантів завдань з теми – залежно від складності; від очікуваних результатів навчання, від поточної ситуації або інтересів учнів;
- генерація текстів за заданими умовами;
- конструювання завдань в тестовій формі;
- адаптація навчального контенту – створення допоміжних матеріалів з більш розгорнутим або більш стислим поясненням;

- створення сценаріїв заходів;
- пошук можливих шляхів або ідей вирішення проблеми;

2) навчально-методичний напрям, який зорієнтований на розробку дидактичної і методичної підтримки уроку і включає:

- створення візуалізацій до навчального контенту – створення зображень до понять, фонів або стилів оформлення презентацій, інфографік або «карт знань»;

- створення, адаптація та редагування відеофрагментів до уроку;

- оформлення роздаткових матеріалів до уроку – пам'яток, інструкцій до виконання, прав до самостійного виконання, завдань до дидактичних ігор;

- створення флеш-карток для запам'ятовування необхідних термінів;

3) організаційний напрям, який автоматизує певні рутинні дії учителя й учнів:

- автоматизація пошуку інформації за обраною темою – сайтів, наукових джерел;

- автоматизація пошуку офіційних джерел – законів, нормативних положень, розпоряджень тощо;

4) технічний напрям, який допомагає в оформленні та перекладі документів та навчально-методичних матеріалів і включає:

- переклад текстових документів, статей, фрагментів зображень на іноземну мову або на рідну мову;

- перевірка наданого контексту на наявність граматичних помилок;

- перевірка наданих рішень задач на наявність змістових помилок (наприклад, в математичних завданнях, завданнях з програмування).

Таким чином, виокремлюємо такі напрями використання ШІ у педагогічній діяльності вчителя: *проектувальний*, який зорієнтований на розробку варіантів проектування діяльності учнів залежно від наданого дидактичного супроводу; *навчально-методичний* напрям, який фокусується на розробці прикладів дидактичної і методичної підтримки вчителя; *організаційний*, який забезпечує автоматизацію рутинних дій вчителя та учнів; *технічний* напрям, який допомагає в оформленні дидактичних і методичних матеріалів. Інструментарій ШІ виступає потужним засобом інтенсифікації освітнього процесу за умови відповідального, доброчесного та етичного підходу і потребує критичного ставлення до отриманих результатів.

Список використаних джерел:

1. Empowering Learners for the Age of AI An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education 2025. OECD. URL : <https://lnk.ua/3hYgMYZXU>
2. Fengchun M., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
3. Guidance for generative AI in education and research // Miao Fengchun, Holmes Wayne. UNESCO, 07.09.2023 (оновлення : 16.01.2026) URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
4. Веприк С. А., Олефіренко Н. В. Цифрові вміння сучасного вчителя. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія / Н. Г. Ничкало, Р. І. Черновол-Ткаченко, І. Ф. Прокопенко ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : Бровін О. В., 2020. С. 452–456. URL : <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5072>

Рій Юлія Володимирівна,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна соціокультурна та безпекова ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною збройною агресією, спричинила докорінні зміни в системі загальної середньої освіти (далі ЗЗСО). Війна призвела до значних інфраструктурних втрат (пошкоджено понад 3000 закладів освіти), освітніх розривів та глибокої психоемоційної травми всіх учасників освітнього процесу [3, с. 2]. За статистичними даними, близько 80% педагогів констатують суттєве зростання професійного навантаження, а понад 45% потребують невідкладної психолого-методичної допомоги [3, с. 2].

У цих умовах науково-методичний супровід перестає бути просто функцією підтримки. Відбувається трансформація його у стратегічний

механізм забезпечення життєстійкості освітньої системи. Пріоритетними завданням стає формування готовності вчителя до безперервного професійного самовдосконалення, що є запорукою успішної реалізації концепції «Нова українська школа» (НУШ) навіть у кризових обставинах.

Варто зазначити, що змінюються і *концептуальні засади та етапи супроводу* професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО. Науково-методичний супровід розглядається як цілісна педагогічна система, спрямована на створення диференційованого акмеологічного простору, в якому вчитель виступає активним суб'єктом власного розвитку [5, с. 1]. На відміну від традиційної методичної роботи, супровід базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, де вчителі є рівноправними партнерами у вирішенні професійних завдань [1, с. 30].

Процес науково-методичного супроводу професійного самовдосконалення в умовах дії воєнного стану реалізується через *декілька послідовних етапів*:

- *Кваліфікаційна діагностика*. Цей етап полягає у глибокому аналізі суті професійних труднощів вчителя та виявлення його внутрішніх ресурсів для зростання [5, с. 1].

- *Інформаційний пошук* реалізується через спільне визначення методів, технологій та фахівців, здатних допомогти у розв'язанні виявлених проблем [5, с. 1].

- *Проектування індивідуальної траєкторії* професійного самовдосконалення має на меті обговорення та вибір найбільш доцільних шляхів саморозвитку, що відповідають академічній свободі вчителя [4, с. 12; 5, с. 1].

- *Практична допомога* зумовлюється наданням безпосередньої методичної та психологічної підтримки на початкових етапах впровадження інновацій [5, с. 1].

Важливим в процесі науково-методичного супроводу професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО в умовах воєнного стану є психологічна безпека як фундамент професіоналізму. Пріоритетним вектором професійного самовдосконалення стає здатність учителя будувати психологічно безпечне освітнє середовище [4, с. 18]. Готовність до саморозвитку тепер нерозривно пов'язана з концептом «саморегуляція». Під феноменом саморегуляція ми розуміємо здатність вчителя підтримувати власне ментальне здоров'я та надавати першу психологічну допомогу учням [3, с. 2]. Науково-методичний супровід має орієнтувати

вчителя на опанування технік емоційної стабілізації (наприклад, «психологічні хвилинки», вправи на заземлення), що дозволяє інтегрувати психосоціальну підтримку безпосередньо в освітній процес [4, с. 26, 31]. Професійне самовдосконалення в цьому напрямі дозволяє вчителю стати лідером освітнього процесу, який не лише транслює знання, а й забезпечує відчуття захищеності та стабільності для учнів [4, с. 16, 134].

Сучасна модель професіогенезу передбачає відмову від «виконавчого типу мислення» на користь академічної свободи [1, с. 7]. Науково-методичний супровід має спонукати вчителя до самостійного проектування викладання, вибору інноваційних методик та створення авторського навчального забезпечення [1, с. 12; 4 с. 1]. Ключовими напрямками стають цифровізація, партнерська взаємодія та інклюзивність [1, с. 12].

Варто зазначити, що *пріоритетним завданням* науково-методичного супроводу професійного самовдосконалення вчителя ЗЗСО є реалізація академічної свободи та інноваційні вектори розвитку. Концепція НУШ надає вчителю широкі повноваження, щодо самостійного проектування викладання, обрання програм, підручників та методик [4, с. 7, 108]. Проте, академічна свобода вимагає високого рівня професійної відповідальності. Науково-методичний супровід самовдосконалення в цьому контексті має допомогти вчителю подолати «виконавчий тип мислення» та перейти до авторського проектування навчального процесу [4, с. 13; 5, с. 7].

Інноваційні вектори розвитку полягають у цифровізації освітнього процесу, опанування інструментів для дистанційного та змішаного навчання (Zoom, Google Classroom, мобільні застосунки), що є пріоритетним аспектом необхідним у часи безпекових загроз [4, с. 102; 3, с. 3]. STEM-освіта відіграє важливу роль у формуванні навичок організації міждисциплінарних проєктів, які розвивають критичне мислення та креативність учнів [4, с. 215, 222]. Медіаграмотність вчителя ЗЗСО є ґрунтовною основою у розвитку здатності учасників освітнього процесу протидіяти інформаційній агресії та розрізнати пропагандистські маніпуляції [4, с. 323, 325].

Форми та методи науково-методичного супроводу професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО. Ефективність науково-методичного супроводу забезпечується поєднанням формальної освіти (курси підвищення кваліфікації) з неформальними та інформальними формами навчання [4, с. 12]. Досвід Австрії та інших європейських країн підказує, що

найбільш продуктивним є супровід безпосередньо на робочому місці, де вчитель проходить шлях від «впізнання» нової технології до її повної «апробації» та використання [1, с. 21, 29]. Сучасний арсенал науково-методичних заходів включає інтерактивні форми роботи, як-от: методичний ринг (груповою формою для вдосконалення знань через відстоювання різних точок зору на актуальні проблеми) [5, с. 1]; методичний фестиваль (колективне знайомство з найкращим педагогічним досвідом регіону) [5, с. 1]; обласні динамічні творчі групи (розробка методичних кейсів та електронних репозитаріїв, що забезпечують вчителя готовим інструментарієм для роботи в умовах дії воєнного стану) [4, с. 19, 123].

Сучасні реалії вимагають від методичних об'єднань у школі та інститутів післядипломної педагогічної освіти (ППО) відмови від функцій контролю на користь надання сервісних послуг. Науково-методичний супровід стає суб'єктно орієнтованим, з акцентом на конкретні запити вчителя за п'ятьма векторами: навчання предмета, управління освітнім процесом, партнерська взаємодія, створення інклюзивного середовища та безперервне самовдосконалення [4, с. 12].

Особлива роль належить освітньому лідерству. Керівник закладу освіти має бути прикладом у самовдосконаленні, стимулюючи розвиток потенціалу всієї команди [1, с. 23]. Тільки за умови синергії зусиль адміністрації, методичних служб та самого вчителя можливе створення мережевого акмеологічного простору, який забезпечить якість освіти всупереч воєнним викликам [3, с. 138; 4, с. 17].

Науково-методичний супровід професійного самовдосконалення вчителя ЗЗСО в умовах воєнного стану – це гнучка, мобільна система, що поєднує фахове вдосконалення з психологічною підтримкою та цифровою трансформацією. Формування готовності вчителя до професійного самовдосконалення в таких умовах базується на визнанні його академічної свободи, розвитку життєстійкості та орієнтації на конкретні практичні результати. Це дозволяє вчителю не лише адаптуватися до кризових умов, а й стати активним агентом змін, що забезпечує сталий розвиток української освіти та виховання свідомого громадянина.

Список використаних джерел:

1. Папач О. І. Зміст науково-методичного супроводу вчителів природничо-математичних дисциплін у курсовий період. Одеса, 2019. 46 с.

2. Романовська Д. Д., Гречко Р. І. Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах війни: методичні рекомендації педагогам : методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах освіти Чернівецької області у 2023/2024 н. р. Чернівці : Технодруk, 2023. С. 26–30.

3. Радкевич В. О. та ін. Науково-методичний супровід професійної освіти в умовах воєнного стану : наук.-аналіт. доп. Київ : ПО НАПН України, 2024. 14 с.

4. Богачик Т. С. Науково-методичний супровід освітнього процесу в сучасних умовах безпекових викликів : методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах освіти Чернівецької області у 2023/2024 н. р. : інформ.-метод. зб. Чернівці : Технодруk, 2023. С. 17–25.

5. Науково-методичний супровід професійного самовдосконалення вчителя ЗЗСО : робочий док. 2023. 1 с.

Сергієнко Майя Станіславівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового рівня вищої освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
старший викладач мовного відділу,
Київський інститут Національної гвардії України

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ВИШАХ

В період повномасштабного вторгнення на терени України, міжнародна співпраця є вагомим фактором збереження незалежності і суверенітету України. В цей період особливого значення набуває ефективна комунікація у сфері безпеки на рівні держав. Водночас результативність такої взаємодії значною мірою залежить від здатності сторін оперативно обмінюватися інформацією, координувати спільні дії та досягати взаєморозуміння у стратегічних питаннях.

Зазначаємо, що разом з розширенням міжнародного співробітництва, виникла потреба у підготовці військових фахівців, які володіють англійською мовою на високому рівні та здатні представляти інтереси України, та зокрема її військової складової, на міжнародній арені.

З метою розширення партнерської взаємодії у військовій сфері та забезпечення безперервного розвитку професійного потенціалу військовослужбовців було укладено низку меморандумів та партнерських угод про співпрацю, зокрема, спрямованих на обмін професійним досвідом, підвищення кваліфікації військовослужбовців та підготовку майбутніх фахівців. Нині офіцери та майбутні фахівці НГУ активно залучаються до участі в міжнародних навчаннях, що додатково підтверджує необхідність військовослужбовців володіти англійською мовою на достатньому рівні та актуальність дослідження особливостей викладання іноземних мов у системі військової освіти.

Варто відзначити, що у зв'язку з масштабною військовою агресією проти України, процес вивчення іноземних мов в НГУ значно ускладнився. Майбутні фахівці маю більше навчальних годин «в польових умовах», вектор їх професійного розвитку, в першу чергу, направлений на максимально якісне відпрацювання військових навиків для захисту власного життя та кордонів України, адже, для військовослужбовців пріоритетом є гідна відсіч ворога.

Водночас, велика увага приділяється і вивченню іноземних мов. Майбутні фахівці НГУ мають змогу презентувати Україну на міжнародних конференціях, змаганнях, стати учасниками міжнародних військових заходів, проходити курси опанування іноземних мов чи військової справи за кордоном.

Проблема викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (*далі – ЗВО*) зі специфічними умовами навчання досі не є достатньо вивченою та окресленою, адже завжди навчальний процес курсантів відбувався у оффлайн форматі, а впровадження онлайн освіти для майбутніх фахівців військової сфери вважалось недоречним. Нові виклики сьогодення породжують виклики і для освітян в Україні та, зокрема, для науково-педагогічного складу НГУ, адже ворог намагається в будь-який спосіб перешкодити якісній підготовці військових кадрів.

Тому є нагальна потреба дослідження позитивних та негативних сторін впровадження змішаного навчання (зокрема, вивчення англійської мови) для майбутніх фахівців військової сфери.

Проблематика впровадження змішаного навчання у процес викладання іноземних мов у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання дотепер залишається недостатньо дослідженою та концептуально окресленою, адже перші масштабні кроки в цьому

напрямку в Україні були спричинені пандемією Ковід-19 та повномасштабним вторгненням на територію України.

В своїй роботі ми ідентифікуємо змішане навчання як цілеспрямований та організований процес взаємодії викладача і здобувачів освіти, який оптимально поєднує технології традиційного та онлайн-навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій та орієнтується на індивідуальні потреби здобувачів освіти [1, с. 236].

У контексті викладання іноземних мов майбутнім військовослужбовцям найбільш перспективними для впровадження видаються такі моделі змішаного навчання, як *«Перевернутий клас»* і *«Ротації станцій»*.

Впроваджуючи модель змішаного навчання *«Перевернутий клас»* ми можемо визначити необхідний лексичний мінімум до вивчення під час самостійної підготовки, а потім на занятті з викладачем перевірити знання на практиці, відпрацювати необхідний навчальний матеріал під час проведення рольових ігор, дискусій, діалогів, інтерактивних ігор тощо.

Позитивним видається і відпрацювання лекційних занять в такому форматі. Особливо цікавим для курсантів виявились відео-лекції, під час яких викладач не просто демонструє презентацію до заняття, а накладає на неї свій голос з детальним поясненням матеріалу або накладає запис свого виступу. Таким чином, майбутні фахівці фокусуються на головних аспектах теми заняття та не втрачають відчуття «перебування на занятті».

В свою чергу, модель *«Ротації станцій»* ґрунтується на організації навчального процесу шляхом розподілу курсантів на підгрупи, які поетапно виконують різні види діяльності: взаємодіють із викладачем, працюють над онлайн або самостійними завданнями, розробляють проекти чи презентації. Її перевагами постає у практичній спрямованості і забезпеченні індивідуалізації навчання залежно від рівня мовної компетентності курсантів.

У військових закладах освіти це має особливе значення, оскільки в межах однієї групи можуть навчатися здобувачі з різним рівнем володіння іноземною мовою. Відповідно, сильніші курсанти мають можливість працювати інтенсивніше, тоді як інші – приділяти більше часу опрацюванню складного матеріалу та ліквідації прогалин у знаннях.

Отже, у визначеному контексті нашого дослідження, володіння іноземними мовами та розвиток іншомовної комунікативної компетентності військовослужбовців постають важливими складовими

професійної підготовки фахівців сектору безпеки й оборони. В роботі зазначається, що змішане навчання не було досліджене в повній мірі в секторі освіти майбутніх фахівців військової сфери та пропонується впровадження найбільш доречних моделей змішаного навчання під час вивчення іноземних мов майбутніми офіцерами.

Пропонується визначати змішане навчання як сучасний підхід до організації освітнього процесу військовослужбовців, що в умовах повномасштабного вторгнення забезпечує належний рівень вивчення іноземних мов. Вважаємо за доцільне продовжити наукові розвідки запропонованої тематики.

Список використаних джерел:

1. Сікора Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. № 2 (39). С. 236–239.

Теслик Алла Олександрівна,

методист науково-методичного центру виховної роботи,
позашкільної освіти та моніторингових досліджень,

Хмельницький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є постійне підвищення якості освіти. При цьому держава повинна забезпечувати зростання якості освітніх послуг. Якість освіти є національним пріоритетом щодо реалізації права громадян на освіту. Для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я держава забезпечує рівний доступ до якісної освіти [6].

Якість освіти в закладі загальної середньої освіти реалізується завдяки побудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а система та механізми академічної доброчесності є невід'ємним компонентом внутрішньої системи забезпечення якості освіти. В масиві законодавчого забезпечення України існує кілька нормативно-правових актів, які в тій чи іншій мірі є дотичними до питань академічної доброчесності. Серед них: Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», Закон України «Про академічну доброчесність» (вводиться в дію 31 липня 2026 року), Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 січня 2019 року № 17 «Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти», Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 квітня 2026 року № 641 «Про внесення змін до Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти» [1; 2; 3; 4; 5]. Відповідно до чинного законодавства заклади загальної середньої освіти зобов'язані мати визначену своїми внутрішніми актами систему забезпечення академічної доброчесності, що ґрунтується на цінностях, принципах та правилах академічної доброчесності, а керівник закладу загальної середньої освіти зобов'язаний забезпечувати функціонування цієї системи в закладі. Система академічної доброчесності (відповідно до Закону України «Про академічну доброчесність») включає:

- внутрішню політику щодо формування, забезпечення та популяризації академічної доброчесності;
- вимоги до створення, оприлюднення, виконання та оцінювання академічних творів, навчальних робіт у частині забезпечення академічної доброчесності;
- заходи, спрямовані на формування та утвердження культури академічної доброчесності;
- порядок формування, повноваження та відповідальність уповноважених органів;
- повноваження та відповідальність уповноважених осіб;
- процедуру розгляду повідомлень про порушення академічної доброчесності, гарантії дотримання прав учасників освітнього процесу під час розгляду таких повідомлень, порядок прийняття рішень про застосування до особи заходів реагування на порушення академічної доброчесності та порядок оскарження таких рішень [3].

При цьому, варто зауважити, що законодавець передбачає право закладів освіти в межах своєї академічної автономії самостійно приймати рішення з будь-яких питань формування, забезпечення, популяризації академічної доброчесності, не врегульованих законом. Ключове, щоб норми внутрішніх актів та політика закладу освіти щодо академічної доброчесності не суперечили чинним законодавчим актам вищої юридичної сили [8, с. 23-30].

Сьогодні система академічної доброчесності в закладі загальної середньої освіти є обов'язковим елементом освітянського середовища і разом з тим, питанням пріоритетним та складним. Розпорошеність, епізодичність стали основними факторами, що сприяли відсутності цілісної, дієвої системи та механізмів академічної доброчесності в багатьох закладах освіти. Коли заходи носять поодинокий характер, або проводяться «для галочки», система залишається вразливою. Може виявитися так, що окремі педагогічні працівники взагалі не знають що таке академічна доброчесність, які вона проголошує цінності, принципи та правила. Що вже говорити про здобувачів. Тому, частіше за все, коли ми говоримо про академічну доброчесність, особи мислять асоціаціями, спираючись на власний досвід, логіку та розсудливість. Імітація функціонування системи академічної доброчесності в закладі освіти призводить до того, що доброчесність супроводжується хаосом. Здобувачі освіти та педагогічні працівники недалекоглядно передають традиції, втрачається авторитет педагогів та керівних кадрів, руйнується довіра, виникає когнітивний дисонанс, зникає стимул працювати чесно [8; 9].

Виникає цілком логічне запитання. Яким чином діяти, аби забезпечити раціональне функціонування системи академічної доброчесності? Кожна категорія учасників освітнього процесу має свої зобов'язання. Оскільки саме на керівника закладу освіти покладається обов'язок забезпечення функціонування системи академічної доброчесності, зрозуміло, що головна роль тут саме його. Педагогічні працівники, які виконують адміністративно-управлінські функції зобов'язані забезпечувати систематичний контроль за ефективністю (дієвістю) функціонування системи забезпечення академічної доброчесності на рівні закладу освіти. Педагогічні працівники зобов'язані формувати та утверджувати культуру академічної доброчесності здобувачів освіти. Батьки (особи, що їх замінюють) здобувачів освіти зобов'язані формувати у своїх дітей усвідомлення необхідності

дотримуватися цінностей, принципів, правил академічної доброчесності, заохочувати та стимулювати дітей до дотримання ними академічної доброчесності, сприяти дотриманню дітьми академічної доброчесності [3; 10].

Важливо розуміти, що комплексні рішення, дієві політики, внутрішні акти, що носять системоутворюючий характер це фундамент в побудові належної системи забезпечення академічної доброчесності закладу освіти. Пріоритетом має стати унеможливлення недоброчесності, побудова взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на основі поваги, культури, порядності, довіри та толерантного ставлення. Істотним фактором також є те, що внутрішні акти закладу освіти мають носити не атрибутивний, а регламентуючий характер та надавати всі можливі інструменти для вирішення питань, що стосуються академічної доброчесності. І найголовніше, базова умова успішного функціонування та розвитку системи академічної доброчесності – постійна, довготривала, активна підтримка цього напрямку діяльності.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Про академічну доброчесність : Закон України URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20?find=1&text#Text>.
4. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти : Наказ МОНУ від 09.01.2019 № 17. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.
5. Про внесення змін до Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : Наказ МОНУ від 16.04.2026 № 641. URL : <https://sqe.gov.ua/metod-rek-zzso-2026/>
6. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
7. Рекомендації до по будови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти / Бобровський М. В.,

Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти. 2021. 350 с.

8. Академічна доброчесність у середній освіті : методичні рекомендації / авт. колектив ; упор. Є. Ніколаєв. 2021, 105 с.

9. Терехова Л. Путівник з академічної доброчесності для позашкілля. 2022, 86 с.

10. Освітній навігатор : методичні рекомендації для забезпечення прозорості та доброчесності у діяльності закладів загальної середньої освіти / авт. колектив ; під ред. Л. Слива, 112 с.

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ДОСВІД, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ. НАПРЯМИ І ЗМІСТ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Глебов Роман Сергійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Повномасштабна російсько-українська війна змінила соціально-педагогічний контекст, у якому формується молодий громадянин: те, що ще донедавна було стандартним освітнім завданням, перетворилося на запоруку національної стійкості, обороноздатності і повоєнного відновлення держави [3]. У такому ціннісно-смысловому полі старша школа набуває особливого значення – саме на цьому етапі здобувачі освіти переходять від засвоєння окремих громадянських уявлень до вибудовування цілісної громадянської позиції, яка згодом реалізується у реальних практиках суспільного життя. Це зумовлює потребу в концептуальному уточненні сутності та змісту громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи, з огляду на оновлений нормативний контекст і європейські освітні орієнтири.

У вітчизняному педагогічному дискурсі громадянська компетентність трактується як інтегративна характеристика особистості, що поєднує знання про демократичні цінності, уміння реалізовувати громадянські права та обов'язки і готовність до відповідальної участі в житті суспільства й держави [2, с. 12]. Державний стандарт профільної середньої освіти, затверджений постановою КМУ від 25 липня 2024 р. № 851, відносить громадянські та соціальні компетентності до ключових і пов'язує їх з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту, а також з усвідомленням рівних прав і можливостей [6]. У

Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (у редакції 2022 р.) громадянська освіта тлумачиться як навчання та виховання на основі національних і загальнолюдських цінностей, що охоплює всі освітні рівні – від дошкільної освіти до освіти дорослих [4]. Аналіз сучасної джерельної бази дає змогу виокремити кілька визначальних ознак громадянської компетентності здобувача освіти старшої школи:

- інтегративність як поєднання когнітивного, ціннісного, діяльнісного та рефлексивного складників у єдину якість особистості;
- контекстуальність, тобто залежність змісту від соціально-політичного стану суспільства, що особливо виразно простежується в умовах війни;
- наскрізність формування на всіх етапах освітнього процесу засобами різних навчальних предметів та позаурочної діяльності;
- ціннісна закоріненість у демократичних принципах і національній ідентичності [2; 7; 10].

Структуру громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи доцільно описувати через сукупність взаємопов'язаних компонентів. *Когнітивний компонент* охоплює знання про демократію, права і свободи людини, конституційний устрій, інститути громадянського суспільства, механізми участі у прийнятті рішень. *Ціннісно-мотиваційний* пов'язаний із прийняттям демократичних і національних цінностей, формуванням сталої громадянської позиції. *Діяльнісний* відображає сформованість умінь і навичок реалізації прав та обов'язків, конструктивної взаємодії у спільнотах різного рівня, відповідального ухвалення рішень. *Рефлексивно-оцінювальний* забезпечує здатність критично осмислювати власну громадянську активність і її наслідки [5, с. 23–24].

Європейський вектор розвитку української освіти зумовлює потребу співвіднесення вітчизняної моделі з Рамкою компетентностей для культури демократії, ухваленою Радою Європи у 2018 р. Рамка систематизує 20 компетентностей, об'єднаних у чотири категорії: цінності, ставлення, уміння, знання та критичне розуміння [10, с. 38]. Така структура не суперечить вітчизняним підходам, а доповнює їх, надаючи операційний інструментарій для визначення очікуваних результатів навчання і моніторингу рівня сформованості громадянської компетентності на різних освітніх ступенях.

В умовах воєнного стану зміст громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи зазнає істотного переакцентування. Дослідники наголошують, що передбачена Державним стандартом громадянська компетентність зорієнтована переважно на утвердження демократичних цінностей, однак недостатньо враховує ставлення особистості до української нації і державності [8]. У зв'язку з цим змістове ядро громадянської компетентності старшокласника розширюється і охоплює:

- формування української громадянської ідентичності та усвідомленої належності до української політичної нації;
- розвиток медіаграмотності й стійкості до інформаційних впливів країни-агресора;
- здатність до критичного осмислення історичної правди та протидії маніпулятивним наративам;
- готовність до участі у відбудові країни, зміцненні суспільної згуртованості та подоланні наслідків соціальної фрагментації [3; 8; 9].

Особливість формування громадянської компетентності у старшій школі полягає в її наскрізному характері. Курс «Громадянська освіта» (інтегрований курс, рівень стандарту) для 10 класу, побудований на компетентнісному підході, узагальнює знання, здобуті учнями під час вивчення суспільствознавчих дисциплін, та поглиблює розуміння таких категорій, як демократія, права людини, верховенство права, економіка для громадянина [1].

Узагальнення підходів, представлених у сучасних дослідженнях, дає змогу зафіксувати ключові організаційно-педагогічні умови ефективного формування громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи:

1. Узгодженість цілей і завдань громадянської освіти з оновленими державними стандартами та європейськими орієнтирами;
2. Інтеграція громадянського змісту в навчальні предмети різних освітніх галузей з реалізацією міжпредметних зв'язків;
3. Пріоритет інтерактивних методів навчання, проблемного підходу та проєктної діяльності;
4. Створення демократичного шкільного середовища, у якому учні мають реальний досвід ухвалення рішень і відповідальної участі;
5. Використання потенціалу позаурочної та позашкільної роботи, зокрема через волонтерські, благодійні та просвітницькі ініціативи [7; 9].

З огляду на проведений аналіз, поняття «громадянська компетентність здобувачів освіти старшої школи» доцільно трактувати як інтегративну характеристику особистості старшокласника, що поєднує систему громадянських знань, демократичних і національних цінностей, сформовані уміння реалізовувати права та обов'язки в умовах правової держави й готовність до свідомої, відповідальної участі у суспільному житті – зокрема в обороні, повоєнному відновленні та європейській інтеграції України.

Список використаних джерел:

1. Громадянська освіта (інтегрований курс, рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Т. В. Бакка та ін. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 224 с. URL: <https://osvita.ua/school/textbook/10klas/84525/> (дата звернення: 12.05.2026).
2. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 110 с. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/ZhadanMono2022.pdf> (дата звернення: 12.05.2026).
3. Кирчата І. М. Розвиток освітніх програм для підтримки соціальної інтеграції та зміцнення громадянської ідентичності в повоєнній Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 15. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/663> (дата звернення: 12.05.2026).
4. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 № 710-р: у ред. від 08.10.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text> (дата звернення: 12.05.2026).
5. Кучерук О. А. Громадянська компетентність у методиці навчання української мови учнів старших класів : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ПП «Рута», 2022. 148 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/34184/1/Kycheruk.pdf> (дата звернення: 12.05.2026).
6. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#Text> (дата звернення: 12.05.2026).

7. Рябовол Л. Т. Шкільна громадянська освіта як чинник утвердження української громадянської ідентичності учнів. Український педагогічний журнал. 2024. № 3. С. 199–206. URL : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-199-206> (дата звернення: 12.05.2026).

8. Свйонтик О. О. Національно-патріотичне виховання старшокласників в Україні у роки російсько-української війни (2014-2024): проблема реалізації компетентнісного підходу. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 10. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13856757> (дата звернення: 12.05.2026).

9. Утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану: стратегічні орієнтири та інноваційні практики : зб. наук. пр. / за ред. К. О. Журби, Л. М. Шкільної. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2025. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11325> (дата звернення: 12.05.2026).

10. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 75 p. URL: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (дата звернення: 12.05.2026).

Гончарук Дарина Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського рівня вищої освіти,
спеціальність АЗ «Початкова освіта»,
Житомирський державний Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Реформування сучасної початкової школи, здійснюване в контексті Концепції Нової української школи, поставило перед педагогічною спільнотою завдання, яке ще кілька десятиліть тому видавалося б незвичним для першого класу: цілеспрямований розвиток підприємливості як ключової компетентності особистості вже на початковому етапі шкільного навчання. Підприємливість та фінансова грамотність зафіксовані нормативними документами як одна з дев'яти

компетентностей, що мають формуватися від першого дня перебування дитини в новій українській школі [1]. Попри таку визначеність на рівні концепцій і стандартів, методичне забезпечення відповідних педагогічних практик залишається недостатньо розробленим, особливо в частині, що стосується ігрової діяльності як природного освітнього середовища для шестирічних дітей.

Підприємливість у сучасному педагогічному дискурсі не зводиться до умінь, потрібних у бізнесі. Європейська рамка підприємницької компетентності EntreComp тлумачить її як здатність перетворювати ідеї та можливості на реальну цінність для інших людей, причому цінність може мати фінансовий, культурний або соціальний характер [2]. Вітчизняні дослідниці О. Варецька та О. Лосева акцентують увагу на ресурсній складовій: підприємливість, за їхнім визначенням, виявляється у спроможності втілювати ідеї в дії шляхом залучення особистих, матеріальних чи нематеріальних ресурсів [3]. Д. Шинкевич та Л. Процай, досліджуючи молодших школярів зокрема, розглядають підприємливість як стрижень компетентності, що формується через ініціативність, фінансову грамотність та здатність до практичної дії [4].

Стосовно першокласників важливо наголосити: підприємливість у цьому віці виявляється не через складні економічні операції, а через ініціативність у навчанні, креативність у розв'язанні простих завдань, готовність братися за нові справи та здатність долати елементарні труднощі на шляху до мети. Когнітивний компонент підприємливості включає знання про способи планування діяльності та розуміння нескладних причинно-наслідкових зв'язків. Емоційно-мотиваційний компонент виявляється через стійкий інтерес до нових завдань і позитивне ставлення до труднощів. Поведінковий компонент охоплює ініціативність, наполегливість та початкові навички співпраці з однолітками. Гармонійний розвиток усіх трьох компонентів і становить предмет педагогічної роботи в перший рік навчання.

Психолого-педагогічні особливості першокласників водночас відкривають широкі можливості і визначають конкретні вимоги до організації цієї роботи. Ю. Любунь характеризує молодший шкільний вік як сензитивний період для становлення особистісних якостей, що обумовлено пластичністю психічних процесів і виразною готовністю до нового досвіду [5]. Збережена від дошкільного дитинства природна

допитливість, відкритість до експериментування та відносна незаземленість стереотипами є сильними сторонами цього вікового етапу.

Навчально-ігрова діяльність інтегрує елементи гри та систематичного навчання в єдину форму, органічну для природи дитини-першокласника. Саме через гру дитина найбільш природно набуває досвіду планування, прийняття рішень, взаємодії в команді та відповідальності за результат. О. Волошин підкреслює, що ігрова форма дозволяє моделювати різноманітні підприємницькі ситуації, в яких діти пробують ролі організатора, винахідника, лідера без страху реальних наслідків [6]. І. Істинюк, аналізуючи ефективність різних методів, доходить висновку, що проєктні технології у поєднанні з ігровими формами дають найвиразнішу динаміку у розвитку підприємницького мислення молодших школярів [7].

Для формування підприємливості першокласників доцільно використовувати взаємодоповнювальні види ігрової діяльності, серед яких особливе місце посідають рольові, дидактичні, імітаційні та творчі ігри.

Серед видів ігрової діяльності, що мають найбільший потенціал для формування підприємливості першокласників, особливе місце посідає рольова гра. Через прийняття і відтворення соціальних ролей вона переважно впливає на поведінковий та соціальний компоненти підприємливості, адже саме в ролі організатора, продавця чи майстра дитина вперше переживає досвід ініціативи та відповідальності. Практичними прикладами слугують ігри «Класне підприємство» і «Ярмарок», де кожен учасник має власну функцію, яку треба виконати заради спільного результату.

Дидактична гра найбільше розвиває когнітивний компонент підприємливості, тобто знання про планування, ресурси та досягнення цілей у структурованій ігровій формі. Економічні настільні ігри та прості стратегії дозволяють дітям у привабливий спосіб опанувати причинно-наслідкові зв'язки між власними рішеннями та їхніми наслідками, що становить важливу пізнавальну основу підприємницького мислення.

Імітаційна гра, яка моделює реальні підприємницькі ситуації, одночасно задіює когнітивний і поведінковий компоненти: дитина не лише розуміє логіку діяльності, але й практично її відтворює. Моделювання класного магазину чи майстерні дає першокласникові можливість пройти повний цикл від ідеї до результату, навчаючись на помилках без реальних втрат і ризиків.

Творча гра, позбавлена єдино правильної відповіді, насамперед живить емоційно-мотиваційний компонент підприємливості через стимулювання уяви, допитливості та радості від власного відкриття. Ігровинаходи та завдання типу «Придумай нове» заохочують будь-яку оригінальну ідею, формуючи дивергентне мислення як підґрунтя майбутньої інноваційної поведінки.

Вітчизняний та зарубіжний досвід підтверджує ефективність такого підходу. А. Яхновська, К. Єрошенко та І. Шпачинський наголошують на необхідності поєднання ігрового моделювання підприємницьких ситуацій із рефлексією, яка допомагає дітям усвідомити власний досвід та перенести набуті вміння в реальну діяльність [8]. Аналіз міжнародних практик, здійснений К. Mpuangnan, S. Govender та Н. Mhlongo, засвідчує, що найефективнішими є моделі, які поєднують наскрізну інтеграцію підприємницьких елементів у всі навчальні предмети зі спеціально організованими ігровими ситуаціями [9].

Зарубіжний досвід формування підприємливості в молодших школярів відзначається значною різноманітністю підходів, проте більшість із них об'єднує спільна риса: ігрова діяльність розглядається не як розважальний додаток до «справжнього» навчання, а як повноцінне педагогічне середовище, в якому підприємницькі якості формуються природно й ефективно.

Скандинавські країни послідовно реалізують ідею підприємливості як наскрізної компетентності, що розвивається від першого класу і пронизує всі навчальні предмети та позаурочну діяльність. Фінська модель будується на принципах діяльнісного навчання, де молодші школярі залучаються до реальних мікропроектів у співпраці з місцевими організаціями та підприємствами, набуваючи практичного досвіду вирішення автентичних проблем [10]. Характерно, що ігровий елемент у фінській практиці не виокремлюється спеціально, а органічно вбудований у проєктну діяльність: діти грають, водночас вирішуючи реальне завдання, що знімає межу між навчанням і грою. Норвезькі педагоги акцентують на соціальному підприємництві вже в початковій школі, пропонуючи дітям ідентифікувати проблеми власної спільноти і генерувати ігрові способи їх вирішення через створення класних ініціатив [11]. Така модель одночасно розвиває підприємницьке мислення і громадянську відповідальність, поєднуючи в єдиній ігровій ситуації кілька виховних цілей. Шведські початкові школи впроваджують учнівські кооперативи, де першокласники

на рівні своїх вікових можливостей беруть участь у колективному підприємстві: розподіляють ролі, ухвалюють спільні рішення, несуть відповідальність за результат – усе в ігровій формі з елементами демократичного самоврядування.

Узагальнення теоретичних засад і практичного досвіду дозволяє стверджувати: ігрова діяльність є не лише методичним прийомом, а педагогічно обґрунтованим середовищем для формування підприємливості першокласників, адже вона відповідає природі дитини цього віку, забезпечує безпечний простір для ризику й помилки та органічно поєднує всі компоненти підприємницької компетентності. Систематична і методично виважена організація навчально-ігрової діяльності є необхідною умовою ефективного формування підприємливості на початковому етапі шкільного навчання.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Bacigalupo M., Kamylyis P., Punie Y., Van Den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg : Publication Office of the European Union, 2016. EUR 27939 EN. <https://doi.org/10.2791/593884>

3. Варецька О., Лосева О. Нова українська школа: формування підприємницької компетентності учнів початкових класів : науково-методичний посібник / за заг. ред. О. Варецької. Запоріжжя : ФОП К. С. Советнікова, 2019. 196 с.

4. Шинкевич Д. К., Процай Л. П. Структурно-функціональний контент підприємницької компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. №76. С. 235–240. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/76.48>

5. Любунь Ю. Молодший шкільний вік як сензитивний період. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2024. С. 341–345.

6. Волошин О. О. Виховання підприємливості в учнів молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та середній школі*. 2018. Вип. 54. С. 70–75.

7. Істинюк І. Д. Формування підприємницького мислення молодших школярів засобами проектних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 98. С. 53–58. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.8>
8. Яхновська А., Єрошенко К., Шпачинський І. Формування навичок підприємливості в початковій школі. Філософсько-педагогічні засади та перспективи розвитку. *Молодий вчений*. 2023. № 4 (116). С. 58–63. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-11>
9. Mpuangnan K. N., Govender S., Mhlongo H. R. Approaches to Integrating Entrepreneurial Education into School Curriculum. *Journal of Economics Education and Entrepreneurship*. 2024. Vol. 5, №2. P. 119–138. <https://doi.org/10.20527/jee.v5i2.10360>
10. Brant, J., Kilar, W. From entrepreneurship to business & management education. A fundamental curriculum shift or tinkering at the edges? *Journal of Curriculum Studies*. 2025. 57(4), P. 466–479. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460475>
11. Sethi R. K. Entrepreneurship Education in Schools: The Need of the Hour. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2025. Vol. 7, № 4. URL: <https://www.ijfmr.com/papers/2025/4/51958.pdf>
12. Admire C. The Management of Effective Entrepreneurship in Primary Schools. *International journal of research and innovation in social science (IJRISS)*. 2025. Vol. 9, № 3. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300364>

Дробишева Ольга Андріївна,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії та археології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

НАЦІОНАЛЬНИЙ І ГЛОБАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ПОГЛЯДАХ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО

Сучасне реформування шкільної історичної освіти в Україні пов'язане з переходом від паралельного викладання історії України та всесвітньої історії до моделі, у якій українська історія розглядається як

складова глобального процесу. Цей підхід офіційної закріплено у двох затверджених Міністерством освіти і науки України документах: Концептуальних засадах реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти [7] та Концептуальних засадах громадянської та історичної освітньої галузі [6]. Водночас дискусія навколо цих змін засвідчила відсутність у фаховій спільноті єдиного бачення співвідношення національного й глобального у шкільному курсі історії. Прихильники інтеграції наголошують на необхідності подолання фрагментарності історичного знання та надмірної фактографічності [3; 8], тоді як опоненти застерігають від послаблення україноцентричного характеру історичної освіти [8].

У цьому контексті актуалізується звернення до історико-педагогічної спадщини Михайла Грушевського – автора першого україномовного підручника зі всесвітньої історії «Всесвітня історія в короткім огляді» (1917–1918) [2]. Ще на початку ХХ ст. учений запропонував модель викладання всесвітньої історії, у якій український історичний досвід інтегрувався у ширший світовий контекст. Як зазначає історик Я. Калакура, М. Грушевський першим у вітчизняній науці представив українське бачення всесвітньої історії, спираючись на методологію історичного синтезу [5, с. 26]. Попри значну увагу істориків до творчої спадщини М. Грушевського, її дидактичний потенціал у контексті сучасних реформ залишається недостатньо осмисленим. Метою цієї роботи є з'ясування того, як підходи М. Грушевського співвідносяться з ключовими принципами актуального реформування і можуть бути враховані в його методологічному забезпеченні.

Концептуальні засади громадянської та історичної освітньої галузі пропонують будувати зміст шкільної історії на трьох наскрізних історичних наративах: тяглості української ідеї, єдності як запоруки успіху і багатовимірності українського історичного досвіду, де Україна постає як європейський суб'єкт [6]. Особливо важливим для нашого аналізу є третій наратив, який «розкриває участь українців у європейських політичних, культурних, освітніх та економічних процесах упродовж століть» і демонструє, «що українці здавна активно брали участь у розвитку Європи» [6]. Перехід від лінійно-фактологічної до наративної архітектури курсу, обґрунтований у Концептуальних засадах, є принциповою зміною дидактичної моделі: історія структурується не хронологічними блоками, а смисловими лініями, що дають змогу одночасно бачити національне й

глобальне. Саме тут актуалізується історико-педагогічна спадщина М. Грушевського.

Створюючи перший україномовний підручник зі всесвітньої історії, М. Грушевський свідомо відмовився від європоцентризму і охопив історію не лише Європи, а й Азії, Північної та Південної Америки, частково Африки [1, с. 340]. У передмові до першого тому він зазначив, що його «огляд історії своїм укладом значно відрізняється від шкільних підручників» [2, т. 1, с. 2]. На думку історика Л. Зашкільняка, «червоною ниткою проходить через цю працю ідея загальнолюдського цивілізаційного поступу, в якому найвищу цінність мають культурні здобутки всіх великих і малих народів» [4, с. 250]. Принципово важливо, що в цій моделі український історичний поступ постає не як периферія, а як інтегральна частина глобального процесу, тобто реалізує бачення, яке закладають Концептуальні засади [6]. Праця М. Грушевського є першим в українській педагогіці прикладом наративно структурованого викладу всесвітньої історії з україноцентричною оптикою.

Методологія історичного синтезу мала у М. Грушевського виразне педагогічне втілення, яке корелює з низкою підходів, окреслених у Концептуальних засадах. По-перше, проблемно-хронологічний виклад з акцентом на культурних і соціальних аспектах відповідає сучасній вимозі подолання надмірної фактографічності курсу [1, с. 338; 7]. По-друге, хронологічно-синхроністичні таблиці у перших трьох томах функціонально близькі до того, що Концептуальні засади називають поєднанням макроісторії з мікроісторією: учень одночасно бачить різні регіони світу й може встановлювати зв'язки [1, с. 340; 6]. По-третє, авторська періодизація, наближена до українських реалій (виокремлення Ренесансу, Реформації, Просвітництва як спільних для України та Західної Європи культурних явищ) [1, с. 340], реалізує саме ту інтегративну логіку, яку закладають Концептуальні засади. Нарешті, науково-популярний стиль викладу, орієнтований на учнівство, відповідає сучасному запиту на дидактично адаптований історичний наратив, спроможний формувати історичну компетентність, а не лише репродуктивне знання.

Спадщина М. Грушевського пропонує сучасній освітній реформі кілька прикладних орієнтирів. По-перше, інтеграція національного й глобального є продуктивною за умови збереження української перспективи як організаційного центру викладу, що закладено в наративи Концептуальних засад і було передбачено М. Грушевським ще століття

тому. По-друге, наративний підхід потребує методичних зразків, а праця «Всесвітня історія в короткім огляді» є таким зразком, перевіреним часом. По-третє, відмова від європоцентризму, реалізована М. Грушевським, узгоджується із сучасними тенденціями світової історичної дидактики (global history).

Таким чином, праця «Всесвітня історія в короткім огляді» демонструє, що поєднання національного й глобального у шкільному курсі історії можливе без втрати української перспективи. Концепція М. Грушевського фактично передбачила низку підходів, які сьогодні закладено у реформування історичної освіти: наративну структуру курсу, відмову від європоцентризму, інтеграцію українського досвіду у світовий контекст, поєднання макро- і мікрорівня викладу. Це дозволяє розглядати спадщину вченого не лише як історико-педагогічний факт, а і як актуальний методологічний ресурс для сучасної шкільної історичної освіти.

Список використаних джерел:

1. Дробишева О. «Всесвітня історія в короткім огляді» Михайла Грушевського як перший український підручник зі всесвітньої історії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 89, т. 1. С. 336–342. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-1-47>.
2. Грушевський М. Всесвітня історія в короткім огляді : у 6 ч. Київ : Друк. акц. Т-ва «Петро Барський в Києві», 1917–1918.
3. Громенко С. Навіщо Україні інтегрований курс історії. *Український інститут майбутнього*. URL: <https://surl.li/ivsqlk> (дата звернення: 18.05.2026).
4. Зашкільняк Л. Методологічні погляди Михайла Грушевського. *Україна модерна*. 1999. Ч. 2–3. С. 233–253.
5. Калакура Я. Синтез української історії у працях М. Грушевського. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*. 2007. Вип. 91–93. С. 24–27.
6. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки : наказ МОН України від 20.08.2025 р. № 1163. URL: <https://surl.li/mleldo> (дата звернення: 18.05.2026).
7. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти : наказ МОН України

від 30.07.2024 № 1072. URL: <https://surl.li/cdiizn> (дата звернення: 18.05.2026).

8. Вчити історію по-новому. Чому про інтегрований курс для шкіл дискутують фахівці. *Локальна історія*. URL: <https://surl.li/liulml> (дата звернення: 18.05.2026).

Ларіонова Наталія Борисівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Луганський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ В НУШ

XX століття стало часом усвідомлення, з одного боку, ролі індивіда в суспільному прогресі як особистості та найвищої соціальної цінності, а з іншого – феноменальності впливу системи освіти на розвиток і самореалізацію індивіда. Зазначене вимагає організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, що стало основою для розробки і впровадження принципу персоналізації навчання.

Різні аспекти персоналізованого навчання знайшли своє відображення в роботах Ю. Запорожцевої, Я. Сикори, О. Степаненко, Т. Форостюк, В. Форостюк, С. Якубової та ін.

Аналізу сутнісних характеристик універсального дизайну навчання присвячені роботи Л. Гапон, А. Колупаєвої, Л. Наконечної, І. Сидорук, Т. Цегельник та ін.

Мета публікації – висвітлити теоретичні засади та практичні аспекти впровадження універсального дизайну навчання (надалі – УДН) як інструменту персоналізованої освіти в НУШ.

Персоналізоване навчання – це навчання, розроблене з урахуванням інтересів, досвіду, кращих способів та темпів освоєння знань для конкретного учня [2, с. 267].

У міжнародному дискурсі УДН розглядається як педагогічний підхід, орієнтований на задоволення освітніх потреб усіх учнів через створення гнучкого освітнього середовища.

Теоретичним підґрунтям УДН є:

- науково доведений факт різноманітності здобувачів освіти, зокрема тих індивідуальних характеристик, які безпосередньо обумовлюють особливості сприйняття, переробки / інтерпретації, засвоєння й використання інформації (програмового матеріалу): візуали, аудіали, кінестетики; сангвініки, меланхоліки, холерики, флегматики: інтроверти, екстраверти; ліво-, право-, біпівкульне мислення; репродуктивне (відтворювальне), творче (продуктивне) мислення; синкретичне мислення, дискретне мислення; провідний тип інтелекту відповідно до теорії множинності інтелекту Говарда Гарднера тощо;

- наукова концепція, розроблена CAST (Center for Applied Special Technology) на основі положень таких сучасних наукових напрямів як нейробиологія і нейрофізіологія щодо трьох зон мозку людини, від ступеню активізації яких в освітньому процесі залежить якість засвоєння програмового матеріалу: емоційної (афективної) – навіщо вивчати?; розпізнавальної (когнітивної) – що вивчати?; стратегічної – як вивчати? [3].

- концепція choice and voice, яка передбачає надання учням можливості взяти на себе відповідальність за свій навчальний шлях на основі самостійного вибору здобувача освіти, сприяючи залученню, мотивації та глибшому розумінню програмового матеріалу [4];

На цій основі вибудовується чітка організація навчання / уроку в єдності трьох принципів: зацікавлення (залучення), презентації, дій та вираження [3].

Відповідно до принципу зацікавлення (залучення) розробляються різноманітні засоби: повідомлення здобувачам освіти мети уроку в зрозумілих для них завданнях; сприяння усвідомленню ними значущості теми, що вивчається; гейміфікація, використання ігрових практик; робота в групах, спілкування; цікаві матеріали, інструменти і ресурси; оптимізація складності; надання можливості висловити свою думку; заохочувальна підтримка; відновлювальні практики; багатоманітність видів діяльності тощо.

Принцип презентації передбачає можливість вибору здобувачем освіти: формату опанування програмового матеріалу (текстовий формат (підручник, наукова енциклопедія, вікіпедія, науково-популярна стаття, художній текст тощо); аудіоформат (аудіорозповідь, аудіоконсультація «експерта» тощо); відеоформат (навчальне відео, науково-популярне відео тощо); мультимедіа (електронні освітні ігрові ресурси, мультимедійна

презентація тощо); форми організації навчання (індивідуальна / групова); ступеню складності.

Відповідно до принципу дій та вираження здобувач освіти здійснює вибір способу демонстрації засвоєння програмового матеріалу (тести / розв'язання задач, есе, реклама (текстова, візуальна, музична тощо), логічна схема / постер / презентація, аудіоконсультація «експерта», навчальне відео тощо).

Такий підхід до організації навчання дозволяє розв'язати ряд протиріч, які заважають оптимальному впливу системи освіти на розвиток потенціалу кожного здобувача освіти:

- між об'єктивним зростанням ролі освіти й низькою мотивацією підростаючого покоління до навчання;
- між стандартизованою освітою з орієнтацією на державне замовлення й індивідуалізованим засвоєнням освітніх цінностей;
- між прагненням сучасних дітей і молоді до свободи й регламентованістю формальної й неформальної освіти.

Завдяки цьому УДН виконує віяло функцій:

- освітня інклюзія – включення здобувача освіти в освітній процес як активного суб'єкта;
- побудова індивідуальної освітньої траєкторії – персонального шляху реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі ним видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [1];
- розвиток агентності – здатності самостійно приймати рішення, проявляти цілеспрямовану ініціативу;
- усвідомлення відповідальності за власний освітній поступ;
- формування життєвої парадигми здатності впливати завдяки власним зусиллям на своє життя, оточуюче середовище / суспільство / світ;
- соціальна інклюзія – включення в різноманітні соціальні (актуальні й перспективні) відносини як активного суб'єкта.

Список використаних джерел:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 05.05.2026).

2. Степаненко О. К., Форостюк Т. В., Форостюк В. О. Стан і проблеми персоналізованого навчання учнів сучасної школи. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 10 (15). С. 264–275.

3. CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. URL: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 01.05.2026).

4. Student Voice and Choice in the Classroom. URL : https://www.researchgate.net/publication/380044154_Student_Voice_and_Choice_in_the_Classroom_Promoting_Academic_Engagement (дата звернення: 02.05.2026).

Луган Ольга Іванівна,
асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активною цифровізацією освітнього процесу, модернізацією змісту навчання та впровадженням Концепції Нової української школи (НУШ). Одним із ключових завдань реформування освіти є підготовка конкурентоспроможного вчителя, здатного ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів.

Цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей сучасного педагога. Вона передбачає здатність безпечно, критично та ефективно використовувати цифрові технології для навчання, професійного розвитку, комунікації та організації освітнього процесу. У Концепції Нової української школи зазначено, що педагог має володіти інформаційно-цифровою компетентністю, яка забезпечує ефективне використання сучасних технологій у навчальній діяльності [1].

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають від учителя не лише володіння базовими цифровими навичками, а й уміння організовувати змішане та дистанційне навчання, використовувати інтерактивні освітні

платформи, цифрові ресурси та інструменти онлайн-комунікації. Особливої актуальності це питання набуло після пандемії COVID-19 та в умовах воєнного стану в Україні, коли цифрові технології стали невід'ємною складовою освітнього процесу [2, с. 9-14].

Науковці зазначають, що цифрова компетентність майбутнього педагога включає інформаційну грамотність, уміння працювати з цифровими платформами, критичне оцінювання інформації, навички онлайн-комунікації та дотримання принципів академічної доброчесності [3, с. 58-61]. Формування таких умінь повинно здійснюватися системно в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Важливу роль у формуванні цифрової компетентності відіграє використання інноваційних методів навчання. Серед них особливе місце займають інтерактивні технології, метод проєктів, вебквести, онлайн-тренінги, кейс-метод та змішане навчання. Такі методи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку творчого мислення та навичок самостійної роботи.

Одним із ефективних підходів є використання платформ дистанційного навчання, зокрема Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams та інших цифрових сервісів. Завдяки цим ресурсам майбутні вчителі набувають практичного досвіду організації онлайн-навчання, створення електронних освітніх матеріалів та проведення інтерактивних занять.

Важливою складовою цифрової компетентності є медіаграмотність. Майбутній педагог повинен уміти аналізувати інформацію, критично оцінювати цифровий контент, протидіяти дезінформації та формувати ці навички в учнів. У сучасному інформаційному просторі це є необхідною умовою професійної діяльності вчителя [4, с. 112].

Крім того, цифрова компетентність тісно пов'язана з педагогічною майстерністю. Використання цифрових технологій має бути педагогічно доцільним і спрямованим на підвищення ефективності навчання. Учитель повинен не лише володіти технічними навичками, а й уміти інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес відповідно до потреб учнів.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливого значення набуває педагогічна практика. Саме під час практики студенти мають можливість застосовувати цифрові технології в реальному освітньому середовищі, створювати інтерактивні завдання,

використовувати електронні освітні ресурси та організовувати дистанційне навчання.

Ефективне формування цифрової компетентності можливе за умови створення сучасного цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти. Це передбачає забезпечення технічної бази, доступу до мережі Інтернет, використання електронних платформ, цифрових бібліотек і навчально-методичних ресурсів.

Науковці підкреслюють, що сучасний учитель має бути готовим до безперервного професійного розвитку та самоосвіти. Цифрові технології постійно оновлюються, тому педагог повинен удосконалювати власні навички, брати участь у вебінарах, онлайн-курсах, тренінгах і професійних спільнотах [4].

Таким чином, формування цифрової компетентності майбутніх учителів є одним із пріоритетних напрямів модернізації педагогічної освіти. В умовах Нової української школи цифрова компетентність стає необхідною умовою професійної діяльності педагога та важливим чинником підвищення якості освіти.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів повинна бути спрямована на розвиток цифрової грамотності, умінь використовувати сучасні освітні технології та здатності до постійного професійного самовдосконалення. Саме компетентний учитель здатний ефективно реалізовувати ідеї Нової української школи та забезпечувати якісну освіту в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел:

1. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Гуревич Р. С. Цифровізація вищої освіти в умовах пандемії: проблеми та перспективи розвитку / Р. С. Гуревич, В. А. Пархоменко, М. Ю. Кадемія, Н. Р. Опушко. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. № 64. С. 9–14.
3. Матяш В. Засоби формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 83. № 3. с. 58–61.

4. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300.

5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» / Міністерство освіти і науки України. 2024. URL: mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

Мирончук Наталія Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Гончарук Дарина Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГРИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Нормативними освітніми документами (Закон України «Про освіту», Державний стандарт базової середньої освіти, Концепція нової української школи) підприємливість та фінансову грамотність визначено як одну з компетентностей, що мають формуватися від першого дня перебування дитини в школі. У цьому зв'язку, попри напрацювання відповідних педагогічних практик, існує потреба дослідження ролі ігрової діяльності як природного освітнього середовища для шестирічних дітей та розроблення відповідного методичного інструментарію для формування в учнів підприємливості.

У сучасному педагогічному дискурсі підприємливість не ототожнюється лише з уміньми, необхідними в бізнесі. Її контекст в освіті є дещо ширшим. Європейська рамка підприємницької компетентності EntreComp тлумачить підприємливість як здатність перетворювати ідеї та можливості на реальну цінність для інших людей, причому цінність може мати фінансовий, культурний або соціальний характер [1]. Вітчизняні дослідниці О. Варецька та О. Лосєва акцентують увагу на ресурсній складовій: підприємливість, за їхнім визначенням, виявляється у

спроможності втілювати ідеї в дії шляхом залучення особистих, матеріальних чи нематеріальних ресурсів [2]. Д. Шинкевич і Л. Процай, досліджуючи формування підприємливості в молодших школярів, розглядають її як стрижень компетентності, що формується через ініціативність, фінансову грамотність та здатність до практичної дії [3]. А. Яхновська, К. Єрошенко, І. Шпачинський наголошують на значущості навчання підприємницькому мисленню школярів, що вчить їх бути самостійними, відповідальними, формує вміння приймати рішення та сприяє їх життєвій успішності та конкурентоспроможності [4, с. 60].

Зазначимо, що підприємливість у молодшому шкільному віці виявляється не через складні економічні операції, а через ініціативність у навчанні, креативність у розв'язанні простих завдань, готовність братися за нові справи та здатність долати елементарні труднощі на шляху до мети. У низці досліджень структура підприємливості особистості репрезентована трьома компонентами: когнітивним, емоційно-мотиваційним, поведінковим. Когнітивний компонент підприємливості містить знання про способи планування діяльності та розуміння нескладних причинно-наслідкових зв'язків; емоційно-мотиваційний – виявляється через стійкий інтерес до нових завдань і позитивне ставлення до труднощів; поведінковий – охоплює ініціативність, наполегливість та початкові навички співпраці з однолітками. Гармонійний розвиток визначених компонентів є предметом педагогічної роботи в перший рік навчання.

Психолого-педагогічні особливості першокласників водночас відкривають широкі можливості й визначають конкретні вимоги до організації цієї роботи. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для становлення особистісних якостей через гнучкість психічних процесів і готовність школярів до нового досвіду.

Навчально-ігрова діяльність інтегрує елементи гри та систематичного навчання в єдину форму, органічну для природи першокласників. Саме через гру дитина найбільш природно набуває досвіду планування, прийняття рішень, взаємодії в команді та відповідальності за результат. Ігрова форма дозволяє моделювати різноманітні підприємницькі ситуації, в яких діти випробовують себе в ролі організатора, винахідника, лідера без боязні реальних наслідків. Для формування підприємливості першокласників доцільно використовувати взаємодоповнювані види ігрової діяльності, серед яких особливе місце посідають рольові, дидактичні, імітаційні та творчі ігри.

Значний потенціал для формування підприємливості першокласників має рольова гра. Через прийняття і відтворення соціальних ролей вона переважно впливає на поведінковий та емоційно-мотиваційний компоненти підприємливості, адже саме в ролі організатора, продавця, майстра тощо дитина вперше переживає досвід ціннісного ставлення та прояву ініціативи й відповідальності.

Дидактична гра сприяє розвитку когнітивного компонента підприємливості, зокрема, формуванню знань про планування, ресурси та досягнення цілей у структурованій ігровій формі. Економічні настільні ігри та прості стратегії дозволяють дітям у привабливий спосіб опанувати причинно-наслідкові зв'язки між власними рішеннями та їхніми наслідками, що становить важливу пізнавальну основу підприємницького мислення.

Імітаційна гра, яка моделює реальні підприємницькі ситуації, сприяє формуванню когнітивного і поведінкового компонентів: дитина не лише розуміє логіку діяльності, але й практично її відтворює.

Творча гра, позбавлена єдино правильної відповіді, насамперед формує емоційно-мотиваційний компонент підприємливості через стимулювання уяви, допитливості та радості від власного відкриття. Ігровинаходи, завдання на зразок «Придумай нове» заохочують будь-яку оригінальну ідею, формуючи дивергентне мислення як підґрунтя майбутньої інноваційної поведінки.

Аналіз науково-методичних напрацювань підтверджує необхідність поєднання ігрового моделювання підприємницьких ситуацій із рефлексією, яка допомагає дітям усвідомити власний досвід та перенести набуті вміння в реальну діяльність.

Узагальнення теоретичних засад і практичного досвіду дозволяє стверджувати, що ігрова діяльність є не лише методичним прийомом, а педагогічно обґрунтованим середовищем для формування підприємливості першокласників, оскільки відповідає природі дитини цього віку, забезпечує безпечний простір для ризику й помилок та органічно формує всі компоненти підприємницької компетентності. Систематична і методично виважена організація навчально-ігрової діяльності є необхідною умовою ефективного формування підприємливості на початковому етапі шкільного навчання.

Список використаних джерел:

1. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg : Publication Office of the European Union / Bacigalupo M., Kamyulis P., Punie Y., Van Den Brande G., 2016. URL: <https://doi.org/10.2791/593884>
2. Варецька О., Лосева О. Нова українська школа: формування підприємницької компетентності учнів початкових класів : науково-методичний посібник / за заг. ред. О. Варецької. Запоріжжя: ФОП К. С. Советнікова, 2019. 196 с.
3. Шинкевич Д. К., Процай Л. П. Структурно-функціональний контент підприємницької компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 76. С. 235–240. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/76.48>
4. Яхновська А., Єрошенко К., Шпачинський І. Формування навичок підприємливості в початковій школі. Філософсько-педагогічні засади та перспективи розвитку. *Молодий вчений*. 2023. № 4 (116). С. 58–63. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-11>

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМ І ВИКЛИКІВ

Бутенко Людмила Леонідівна,
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

НЕЯВНЕ ЗНАННЯ У ФОРМУВАННІ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЕТИКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

В умовах трансформації системи вищої освіти, коли традиційні формалізовані підходи до навчання та управління поступаються місцем гнучким, людиноцентричним моделям академічна культура та дослідницька етика викладача вже не можуть розглядатися лише як сукупність зафіксованих у кодексах правил чи інструкцій. Значна частина етосу науково-педагогічної спільноти формується через «неявне знання» (*tacit knowledge*) – неусвідомлені когнітивні установки, особистісний досвід, інтуїцію, традиції та моральні орієнтири, які передаються безпосередньо від колеги до колеги або від ментора до учня в процесі спільної діяльності. Осмислення цього прихованого пласту культури є критично важливим, адже саме неявне знання визначає реальне ставлення викладача до академічної доброчесності, формує внутрішній фільтр сприйняття етичних норм і диктує логіку поведінки у складних, неврегульованих регламентами професійних ситуаціях.

Надмірний фокус на кількісних наукометричних показниках (індекс Гірша, кількість публікацій у базах Scopus чи Web of Science) у поєднанні з жорсткою бюрократизацією контролю часто підміняє справжні цінності академічної культури їхньою формальною імітацією. Коли успішність викладача та фінансування університету починають залежати виключно від цифрових індикаторів, дослідники опиняються в пастці «культури карго», де головною метою стає не пошук істини чи розв'язання реальних наукових проблем, а оптимізація метрик через маніпулятивні практики – від взаємного цитування та дроблення статей до публікацій у хижацьких журналах. Відповідно, актуалізується проблема академічної доброчесності,

дослідницької етики викладачів вищої школи, що з урахуванням значущості неявного знання набуває особливої ваги.

Теоретичні засади концепції неявного знання представлені насамперед у наукових працях британського філософа М. Полані (M. Polanyi), який зазначав про наявність двох типів знання – артикульоване, явне знання, що представлене в мові, поняттях, судженнях; знання неартикульоване, імпліцитне, що відображається у схемах сприйняття, епістемічних установках людини, практичній майстерності, мистецтві тощо [4]. Важливим є положення про те, що неявне знання є особистісним, зумовленим індивідуальними особливостями людини та набутим практичним досвідом. Японські дослідники І. Нонака (I. Nonaka) та Х. Такеучі (H. Takeuchi) запропонували концепцію динамічного створення організаційного знання, яка базується на взаємодії та неперервному переході між явним (експліцитним) та неявним (імпліцитним, прихованим) знанням [3]. В українському науковому дискурсі проблема неявного знання у філософському контексті розглядається Г. Старіковою, Л. Тихоною, В. Штанько. Учені підкреслюють роль неявного знання на різних етапах наукового дослідження, наголошують, що «неявні знання активно функціонують з першої миті знайомства з проблемою, навіть починаючи з моменту її пошуку... На початку дослідження найактивнішим є глибинний шар неявних знань – передумовні, світоглядні й інші, що входять до загальної картини Універсуму» [2, с. 9].

З урахуванням наукових підходів до сутності неявного знання у різних сферах життєдіяльності людини неявне знання викладача та дослідника доцільно розглядати як багаторівневий, важкоформалізований комплекс особистісного досвіду та ментальних моделей, що зумовлює внутрішню структуру професійної діяльності. Важливо підкреслити, що його підґрунтям виступає справжній науковий етос, академічна культура, що виявляється не у формальному дотриманні інструкцій, а в глибокому внутрішньому «відчутті» наукової чесності та підсвідомому табу на будь-яку маніпуляцію емпіричними даними чи результатами пошуку. Академічна культура дослідника, як відзначає О. Семеног, «проявляється в культурі розумової праці, етичній культурі, культурі академічного читання і письма, академічній комунікації, академічній інформатиці, академічному менеджменті та ін.» [1, с. 66].

Для розгляду процесу трансформації етичних норм в освітньому середовищі університету з урахуванням значущості неявного знання доцільно використати модель конверсії знань І. Нонака та Х. Такеучі – модель SECI, що передбачає етапи соціалізації, екстерналізації, комбінації

та інтерналізації [3]. На початковій стадії – соціалізації – відбувається обмін прихованим досвідом. Молоді педагоги неусвідомлено переймають тонкощі культури від досвідчених колег завдяки наставництву, роботі в наукових колах і спостереженню за поведінкою професорів під час офіційних заходів чи засідань кафедр. У межах стадії екстерналізації неявні цінності перетворюються на чітко сформульовані орієнтири. Це реалізується через особисте осмислення та спільні дискусії навколо складних етичних дилем, що допомагає зробити «неписані закони» видимими для колективу. Етап комбінації систематизує здобуті знання, трансформує озвучені правила в офіційні документи (корпоративні кодекси честі, університетські регламенти та чіткі стандарти оцінки наукових робіт). Завершальна стадія інтерналізації повертає явні норми у сферу підсвідомого, коли завдяки щоденному дотриманню правил, формальні вимоги стають невіддільною частиною особистості викладача, перетворюючись на його автоматичний внутрішній моральний імператив.

Важливо підкреслити, що неявне знання у формуванні академічної культури та дослідницької етики викладача ЗВО може набувати й деструктивного характеру, спричиняти латентні негативні явища в академічному середовищі. Типовим прикладом є правила кругової поруки, толерантність до «дрібного» плагіату, непотизм як звична «норма» університетського середовища. Відтак руйнується сама сутність академічних норм професійної діяльності та етики. Зазначені деструктивні практики передаються у процесі неформальної соціалізації, глибоко вкорінюються на рівні підсвідомих установок. Внаслідок виникає сумна тенденція стосовно того, що академічна недоброчесність починає сприйматися спільнотою як природний механізм виживання та адаптації до системи. Ефективними засобами попередження та подолання неетичної трансформації прихованих смислів академічної поведінки є створення принципово відкритого, прозорого та демократичного академічного простору, культивування горизонтальних зв'язків та перетворення чесної наукової дискусії на головну корпоративну цінність.

Вирішальна роль у процесі формування та розвитку академічної культури викладацької спільноти належить цілеспрямованому розвитку інституту наставництва та менторства, підтримці дієвих наукових шкіл, де етичні стандарти діяльності передаються природним шляхом через безпосередню спільну працю, спільний пошук істини та наочний приклад безкомпромісного ставлення старших колег до якості наукового продукту.

Суттєве значення має також створення можливостей для неформального професійного діалогу через діяльність дискусійних клубів, міждисциплінарних семінарів тощо. Саме завдяки таким живим каналам комунікації абстрактні принципи чесності, поваги до чужої інтелектуальної власності та об'єктивності деформалізуються, перетворюються із формальних положень кодексів на внутрішні переконання викладача.

Список використаних джерел:

1. Семеног О. М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 216 с.
2. Старікова Г. Г., Тіхонова Л. А. Роль неявних знань на різних етапах наукового дослідження: за матеріалами міркувань та спогадів видатних вчених XX століття. *Studies in history and philosophy of science and technology*. 2023. Vol. 32. № 2. С. 3–10.
3. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford : Oxford University Press, 1995. 284 p.
4. Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago : University of Chicago Press, 2015. 480 p.

Василенко Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Хмельницький національний університет,

Євдохович Богдан Володимирович,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність І 10 «Соціальна робота та консультування»,
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стрімкий розвиток вітчизняних цифрових технологій вимагає від освітянської спільноти інтенсивного аналізу та формування інноваційних

пропозицій у сфері діджиталізації навчання. За сучасних умов ігнорування новітніх інструментів є неприпустимим, оскільки це призведе до втрати конкурентоспроможності фахівців у процесі загальної інформатизації професійної діяльності.

Попри стрімке розширення спектра цифрових інструментів у практичній соціальній роботі, сфера професійної підготовки майбутніх фахівців має досить суттєві прогалини. Це зумовлює виникнення внутрішнього професійного цифрового розриву, де дефіцит навичок адміністрування автоматизованих систем управління кейсами знижує якість взаємодії з клієнтами. Зазначена тенденція вимагає реформування вищої освіти: переходу від репродуктивного освоєння технологій до комплексного формування цифрової культури майбутніх соціальних працівників. Йдеться про необхідність не лише вивчення технічних інтерфейсів, а й формування компетентностей із критичного аналізу даних, мінімізації цифрових ризиків та забезпечення безбар'єрності послуг для клієнтів з низьким рівнем цифрової грамотності. Лише за умови комплексної реалізації цих умов технологічна перебудова сфери соціального захисту трансформується у дієвий інструмент її індивідуалізації та підвищення результативності.

Досліджуючи питання діджиталізації вищої школи, Л. Дітковська обґрунтовує методичний інструментарій розвитку цифрових компетентностей майбутніх бакалаврів із соціальної роботи. Авторка акцентує увагу на необхідності впровадження профільних навчальних дисциплін, зокрема курсу «Цифрові технології в соціальній сфері», що свідчить про системне закріплення та інституційне визнання цифрової освіти у вітчизняних університетах [1].

Т. Семигіна та В. Федюк розглядають цифрову компетентність соціальних працівників як їхню конкурентоспроможність на ринку праці, що особливо актуально в умовах цифровізації державних послуг [3].

Згідно з дефініцією Л. Калашнікової, сутність цифрової компетентності полягає у комбінації теоретичних знань, практичних навичок, стилю мислення та особистісних характеристик особистості в контексті використання сучасних технологій. Наявність цього комплексу якостей є головною передумовою для успішної соціалізації особистості, її професійної самореалізації та безперервної освіти [2].

Структурно цифрову компетентність авторка поділяє на два взаємодоповнюючі рівні: технологічний та концептуальний.

Технологічний рівень базується на Європейській рамці і охоплює базові технічні знання та навички, а також здатності використовувати певну цифрову технологію. Зокрема, це фундамент для фахівця соціальної сфери, перелік основних інструментів у вирішенні професійних завдань – так звані «тверді навички» (оволодіння елементарними вміннями передбачає використання відповідного програмного забезпечення для вирішення проблем та орієнтуватися в інтернеті, щоб знайти відповідну інформацію, застосування інформаційно-комунікативних технологій для спілкування у інтернет-просторі).

Концептуальний рівень цифрової компетентності соціального працівника передбачає використання ним цифрових технологій, відображає не лише мету, а й наслідки, інтегруючи їх безпосередньо у професійну етику та методологію соціальної допомоги. Цей рівень «м'яких навичок» передбачає критичне переосмислення цифрового середовища як простору для реалізації запитів клієнтів соціальних послуг, соціальної справедливості та інклюзії саме у світлі надання психосоціальної підтримки.

Л. Калашнікова зауважує, що поєднання технологічного та концептуального рівнів створює цілісний цифровий профіль фахівця, здатного не лише орієнтуватися в сучасному світі, а й ефективно використовувати його як простір для професійної допомоги, зберігаючи при цьому гуманістичні цінності соціальної роботи [2].

У контексті наявних професійних та освітніх вимог слід говорити про формування цифрових компетенцій майбутніх фахівців з соціальної роботи, спроможних конкурувати на сучасному ринку праці. Відтак доцільно запропонувати здобувачам вищої освіти вивчення навчальних курсів і окремих тем, спрямованих на опанування наступних складових:

1) ознайомлення з принципами роботи Єдиної інформаційної системи соціальної сфери та іншими централізованими базами даних, а також виконання практичних вправ щодо відпрацювання навичок внесення, верифікації даних та генерації статистичних звітів;

2) формування навичок комунікації та дистанційного консультування, онлайн-терапії через захищені платформи й месенджери;

3) опанування соціальних/фізичних асистивних технологій;

4) визначення можливостей використання інклюзивних чат-ботів і мобільних додатків для забезпечення доступу до первинної інформації 24/7, автоматизації збору звернень та навігації соціальних послуг, навчання клієнтів самостійності та навігації в державних сервісах;

5) застосування VR/AR реальності у реабілітації як інструменту терапії, що включає моделювання безпечних середовищ для подолання різного роду фобій, а також симуляції для підготовки батьків-вихователів та реабілітації після травм;

6) навчання використанню великих даних для реалізації прогностичної аналітики у сфері раннього виявлення неблагополуччя, випадків домашнього насильства або прогнозування кризових станів у громаді [2].

Отже, невідворотність процесів цифровізації зумовлює необхідність концептуального реформування системи професійного навчання, насамперед у соціальній сфері. Замість базового освоєння програмного інструментарію сучасний фахівець має набути статусу цифрового медіатора, який гармонійно інтегрує технологічний потенціал у гуманістичну парадигму психосоціальної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Дітковська Л. А. Формування цифрової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. (199), С. 109–114.

2. Калашнікова Л. Формування цифрових компетентностей майбутніх соціальних працівників як чинник модернізації системи соціальних послуг. *Social Work and Education*, 2026. Vol. 13, № 1. Р. 177-186. DOI: 10.25128/2520-6230.26.1.12

3. Семигіна Т., Федюк В. Цифрова компетентність як інструмент регулювання ринку праці. *Економіка та суспільство*, 2022. (40). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-40-41>

Голова Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Хмельницький національний університет

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

На сьогоднішній день в сучасних умовах розвитку суспільства успішне вирішення соціальних проблем неможливе без уміння фахівців

соціальної сфери застосовувати сучасні методи впливу та допомоги особистості, розробляти і впроваджувати поректи, тренінгові та корекційні програми, визначати ефективність різних форм соціального забезпечення, а також здійснювати пошук інноваційних та активних методів надання соціальних послуг. Проблему застосування інноваційних методів в роботі фахівців соціальної сфери досліджували такі вітчизняні науковці: О. Василенко, Ю. Бриндіков, А. Рідкодубська, Л. Романовська, Н. Синюк, Ю. Овод та ін [3].

Аналіз соціально-педагогічної наукової літератури характеризує кейс-метод як один з найбільш затребуваних, що використовується у професійній діяльності фахівців соціальної сфери. В ході реалізації цього методу фахівці соціальної роботи аналізують, обговорюють і пропонують своє бачення вирішення проблемної ситуації, аналізують різні складні проблеми і пропонують можливі варіанти їх вирішення [2].

Науковці виокремлюють чотири основні види кейс-ситуацій, які використовуються в практичній діяльності фахівців соціальної сфери: ілюстрація проблеми, вирішення концепції в цілому; аналіз та оцінка; застосування методів, напрямів, форм роботи; вирішення проблеми та прийняття рішень. Вивчення кейс-ситуацій передбачає: вибір методів аналізу; визначення основних напрямів аналізу; визначення рівня і типу аналізу, що виноситься на обговорення

Ефективний аналіз кейс-ситуації – це забезпечення фахівцем своєї позиції відповідними фактами та аргументами. Відтак, кейс-метод дозволяє розвивати компетентності роботи з різноманітними джерелами інформації і передбачає інтеграцію декількох загально-дидактичних методів в процес кейс-методу: моделювання, системний аналіз, уявний експеримент, проблемний метод, мозковий штурм, дискусія, ігрові методи та ін. [4].

Свою ефективність у роботі фахівців соціальної сфери засвідчив метод концентрованого навчання. Зазначимо що даний метод не є новим в педагогічній науці. В практичному розумінні концентроване навчання – це спеціально організований процес, який передбачає засвоєння фахівцем великої кількості інформації без збільшення годин за рахунок її систематизації (узагальнення, структурування), зміни механізмів засвоєння, форм її подання та іншого (відмінного від традиційного) часового режиму занять [3].

Технологія концентрованого навчання реалізується через блочну систему, зокрема навчальне заняття становить собою окремий блок,

розрахований на 4–6 годин концентровано (лекція, практичне заняття (семінарське заняття), усна відповідь, самостійна робота). Навчальні заняття проводяться 2 рази на тиждень.

Далі розглянемо метод диференційованого навчання, який неодноразово доводив свою ефективність. Диференціацію навчального процесу розглядають у різних аспектах: з позиції функціонування освітньої системи – диференціація є принципом її побудови; з позиції конструювання змісту освіти – вона виступає як умова відбору базового і варіативного освітнього компоненту; з позиції розвитку освіти – вона є ціллю формування нової освітньої парадигми; з позиції організації процесу навчання – вона використовується як засіб індивідуалізації навчальної діяльності [1].

Диференціація навчання має два види: рівневу і профільну. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю в навчальному процесі, а профільна – за нахилами та інтересами.

Технологія розвитку критичного мислення (через застосування відповідних форм і методів навчання) дає можливість, фахівцям, вчитися актуалізувати наявні знання, систематизувати необхідну інформацію та нові дані, резюмувати і систематизувати, ставити запитання, формувати власну думку, при цьому враховувати точки зору інших осіб і, висловлювати свої думки чітко, впевнено і коректно, аргументувати свою точку зору. Ще одним позитивним аспектом цієї технології є розвиток комунікативних навичок фахівців соціальної роботи, що не входить до програми навчання класичного закладу вищої освіти, проте є важливою вимогою сучасності для реалізації ефективного працевлаштування в конкурентних умовах [2]. Тільки через самостійну індивідуальну або групову діяльність, спрямовану на вирішення різних проблем, фахівці соціальної роботи застосовують теоретичні знання на практиці

На нашу думку, технологія проектного навчання має високий внутрішній потенціал для розвитку самостійності, формування професійних компетенцій і особистісних якостей фахівця. Уміння застосовувати метод проектів – показник високої кваліфікації соціального працівника. Організація проектної діяльності фахівців соціальної сфери передбачає вирішення кількох важливих завдань:

- 1) навчитися не стільки здобувати професійно-значущі знання в готовому вигляді, скільки набувати їх самостійно, вміти використовувати їх на практиці;

2) розвинути комунікативні вміння (працювати в групі, виконувати різні ролі, вести діалог, вступати в дискусію, аргументувати відстоювати свої погляди на проблему, формувати власну позицію та ін.);

3) розвивати дослідницькі вміння (збирати актуальну інформацію про досліджувані проблеми, самостійно працювати з науковою літературою, формулювати цілі, завдання, гіпотезу, розробляти алгоритм діяльності з реалізації проєкту, орієнтуватися в різних проблемних ситуаціях) [4].

Метод «коло» – це ефективна техніка, що допомагає зацікавленим особам вирішити конфліктну ситуацію та забезпечує їм активну участь у обговоренні проблеми та прийнятті рішень. Головною особливістю цієї техніки, є те, що кожен з учасників має можливість висловити свою точку зору та бути почутими іншими особами групи. Саме коло – це зібрання осіб, рівних для спілкування щодо конфліктних ситуацій, проблем, в атмосфері взаємоповаги і турботи згідно правил техніки [2]. Оберігач кола – це особа, ведучий, який інформує учасників про правила роботи цієї техніки, формулює питання для обговорення, слідкує за тим, щоб учасники дотримувалися процедури та несли відповідальність за атмосферу взаємоповаги, підтримки та толерантного ставлення [5].

Мовник (Братина) – це символічна річ, що передається по черзі з рук в руки від одного учасника до іншого та дає можливість висловити власну думку. Правила техніки «коло»: все, що розповідається у колі, в ньому і залишається: особиста інформація учасників, їхня думка та позиція; повага один до одного доброзичливе відношення у групі; учасники техніки «кола», мають залишатися до тих пір, поки воно працює, з метою розв’язання проблеми, що обговорюється; висловлюватися має право лише той, хто тримає в руках мовника або ж братину; якщо ж мовник чи братина потрапили в руки до особи, а вона не має, що сказати, він передає її далі; ні один учасник не може піти, доки коло не завершиться.

Отже, резюмуючи вище зазначене слід сказати, що комплексне застосування зазначених методів та технологій дає можливість фахівцям соціальної сфери, якісно виконувати свої професійні функції, обов’язки та застосовувати індивідуальний підхід у роботі з клієнтами соціальної роботи.

Список використаних джерел:

1. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США. Луганськ, 2023. 217 с.

2. Дячок Т. П. Підготовка соціальних працівників до наукової діяльності: теорія та практика. Київ. 2022, 167 с.

3. Журавель Т. В. Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів: програма навчальної дисципліни. Київ. 2019. 37 с.

4. Ібрагимов Г. І. До питання про технології концентрованого навчання. Харків. 2020, 110 с.

5. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту. Житомир, 2015. 263 с.

Гудков Вадим Леонідович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Актуальність дослідження нормативно-правових засад студентоцентрованого підходу в європейському освітньому просторі зумовлена необхідністю модернізації національних систем вищої освіти та їх інтеграції до Болонського процесу в умовах глобальних соціокультурних викликів. У сучасних реаліях успішність європейської інтеграції будь-якої держави безпосередньо залежить від її здатності адаптувати правове регулювання вищої школи відповідно до Стандартів і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) та системи ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), які переорієнтовують освітній процес із пасивного засвоєння інформації на розвиток унікальних компетентностей і гнучких індивідуальних траєкторій здобувачів.

Уперше поняття «студентоцентроване навчання» було представлено у Левенському комюніке (2009 р.), в якому зазначалося, що саме таке навчання допоможе студентам розвинути компетентності і бути конкурентоспроможними на ринку праці [2]. Цей концепт зародився не як абстрактна педагогічна ідея, а як чітко скоординована стратегія, зафіксована у низці міжнародних та загальноєвропейських документів.

Головним каталізатором цих змін став Болонський процес, який трансформував структуру вищої освіти в Європі, поставивши інтереси, потреби та автономію здобувача освіти в центр системи.

Нормативна база студентоцентрованого підходу в європейському освітньому просторі складається з таких типів документів: комюніке міністрів (політичні зобов'язання), спільних стандартів і практичних інструментаріїв.

Політичний фундамент досліджуваного підходу складають ключові міністерські комюніке – Левенське комюніке (*Leuven Communiqué*, 2009) [2], Бухарестське комюніке (*Bucharest Communiqué*, 2012) [1], Єреванське комюніке (*Yerevan Communiqué*, 2015) [6], Римське комюніке (*Rome Communiqué*, 2020) [3]. Ці документи проголошували перехід від пасивного викладання до активного навчання, де студент є повноправним учасником процесу, необхідність оновлення навчальних програм, забезпечення гнучких траєкторій навчання та створення відповідного освітнього середовища, підтримку інноваційних методів викладання та навчання, орієнтованих на студентів.

Особливе значення для інституалізації студентоцентрованого навчання на європейському рівні має Левенське комюніке (*Leuven Communiqué*, 2009), відповідно до положень якого держави-учасниці зобов'язалися створювати умови, за яких навчальні програми фокусуються не на тому, що викладач планує прочитати, а на тому, які компетентності та результати навчання здобуде студент після завершення відповідного курсу. Бухарестське комюніке (*Bucharest Communiqué*, 2012) розширило розуміння студентоцентрованості, пов'язавши її із соціальним виміром освіти та забезпеченням рівного доступу до навчання.

Практичний фундамент реалізації студентоцентрованого підходу у вищій школі європейських країн складають Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015) [4]. У частині 1.3 Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання (*Student-centred learning, teaching and assessment*) прямо відзначається створення освітніх програм, що стимулюють студентів до активної ролі в освітньому процесі, взаємоповага у систем «студент – викладач», гнучкі процедури оцінювання. Цей документ має статус м'якого права, проте є обов'язковим для виконання всіма національними агенціями із забезпечення якості освіти та університетами, які прагнуть отримати міжнародне визнання.

Реалізація засад студентоцентрованого підходу в європейському освітньому просторі спирається відповідні практичні посібники та

аналітичні документи. Зокрема, це Довідник із студентоцентрованого навчання (Toolkit for Student-Centred Learning, ESU/EI, 2010) [5], який містить чіткі критерії, принципи та чек-листи для університетів щодо того, як перебудувати оцінювання, дизайн програм та управління університетом під потреби студента. Заслужують на увагу також звіти Європейської асоціації університетів «Trends» (зокрема Trends 2018, 2024), які фіксують реальний стан впровадження студентоцентрованого підходу у закладах вищої освіти Європи та пропонують рамкові рекомендації для подолання бар'єрів між теорією та практикою.

Важливим правовим складником реалізації студентоцентрованого навчання є також реформа системи оцінювання. Нормативні положення вимагають перехід від традиційного суб'єктивного контролю знань на користь прозорого, критеріального та орієнтованого на розвиток оцінювання. Студенти мають право заздалегідь знати, за якими критеріями оцінюватимуть їхні досягнення, а самі процедури оцінювання повинні враховувати індивідуальні обставини навчання та забезпечувати зворотний зв'язок, який допомагає здобувачу коригувати власну освітню траєкторію. Окрім того, нормативи передбачають створення чітких процедур апеляції, що захищають права студентів від можливої упередженості викладачів.

Нормативно-правові засади студентоцентрованого підходу зумовлюють також особливу увагу до студентського самоврядування та забезпечення суб'єктності студентів в управлінні університетами. Європейські освітні директиви та національні законодавства країн Болонського процесу гарантують представництво студентства у колегіальних органах управління закладами вищої освіти, включення до навчальних планів дисциплін за вибором, участь у процесах внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості.

Таким чином, європейський простір сформував цілісну та багаторівневу систему нормативного забезпечення реалізації положень студентоцентрованого підходу, який перетворює вищу освіту на демократичний та гнучкий простір, де правовий статус студента визначається через його автономію, відповідальність та партнерську взаємодію з академічною спільнотою.

Список використаних джерел:

1. Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. 2012. URL : <https://lnk.ua/Nqw9apEPW>

2. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. URL : <https://lnk.ua/yPIPhYw8p>

3. Rome Ministerial Communiqué : European Higher Education Area Ministerial Conference, Rome, 19 November 2020. Rome, 2020. 8 p. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : EURASHE, 2015. 32 p. URL : https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

5. Toolkit for Student-Centred Learning : a handbook for students, staff and higher education institutions. Brussels : European Students' Union ; Education International, 2010. 70 p. URL: <https://lnk.ua/eTcSzNNqh>

6. Yerevan Communiqué: EHEA Ministerial Conference, 2015. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf

Долідзе Ксенія Андріївна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», старший лейтенант поліції,
заступниця начальника курсу стройового відділення
Державний заклад професійної (професійно-технічної) освіти зі
специфічними умовами навчання «Криворізька академія патрульної поліції»

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сьогодення висуває безпрецедентні вимоги до рівня фахової компетенції правоохоронців. Професійна підготовка працівників патрульної поліції в умовах воєнного стану та постсоціальної турбулентності потребує не лише оновлення теоретичної бази, а й докорінної трансформації практичних підходів. Динаміка воєнного стану в Україні зумовлює необхідність постійного перегляду підходів до підготовки кадрів у системі МВС. Сучасні реформи освітньої галузі, зокрема скасування базової загальновійськової підготовки (БЗВП) для

здобувачів вищої освіти згідно із Законом України від 25.03.2026 р. № 4826-IX [1] та відповідним розпорядженням МОН від 13.04.2026 р. № 1/7382-26 [2], актуалізують питання якості саме спеціалізованого навчання. Якщо для цивільних закладів вищої освіти БЗВП трансформується в систему національного спротиву, то для поліцейських первинна професійна підготовка залишається фундаментом безпекової діяльності, що регламентується відповідним Положенням [3].

Аналіз освітнього процесу в закладах зі специфічними умовами навчання дозволяє виокремити низку критичних чинників, що впливають на якість підготовки майбутніх офіцерів.

На основі опитування, проведеного серед слухачів та викладацького складу Криворізької академії патрульної поліції, було ідентифіковано ключові виклики, з якими стикаються поліцейські в сучасних реаліях:

- суттєве збільшення кількості зброї та боєприпасів у цивільного населення, що підвищує ризики під час несення служби;
- ігнорування самими поліцейськими базових тактичних принципів через недостатність практичного відпрацювання;
- дефіцит теоретичної та практичної бази, зумовлений стислими термінами навчання в межах програм первинної професійної підготовки;
- невідповідність психологічної підготовки реальним кризовим умовам (орієнтація фахівців на сталі норми соціальної психології, що не працюють в екстремальних ситуаціях).

Останній пункт заслуговує на особливу увагу, оскільки традиційні методики підготовки часто орієнтовані на соціальну психологію та сталі норми мирного часу, що не повною мірою відповідає специфіці роботи патрульних в екстремальних ситуаціях.

Виходячи з отриманих даних, ми вбачаємо наступні шляхи вдосконалення системи підготовки:

1. Трансформація психологічної підготовки. Переорієнтація роботи викладачів та психологів на навчання фізіології стресу, методів саморегуляції та новітніх засобів кризових інтервенцій, специфічних саме для умов праці патрульних поліцейських;

2. Оптимізація термінів та локації бзвп. Розширення термінів підготовки безпосередньо в стінах навчальних закладів (що дозволить уникнути зміни місцевості та зміцнити зв'язок із відділами тактико-спеціальної підготовки) для якісного закріплення тактичних навичок;

3. Ресурсне забезпечення. Належне матеріальне забезпечення профільних відділів для моделювання реалістичних сценаріїв підготовки.

Така перебудова освітнього процесу дозволить не просто формально виконувати норми профільних наказів, а й готувати фахівця, здатного ефективно протидіяти актуальним загрозам національній безпеці, спираючись на методологічні засади сучасних наукових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо окремих питань підготовки громадян України до національного спротиву: закон України від 25 берез. 2026 р. № 4826-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4826-20#Text>

2. Про завершення базової загальновійськової підготовки студентів: лист М-ва освіти і науки України від 13 квіт. 2026 р. № 1/7382-26. URL : <https://lnk.ua/b0J0TmZO>

3. Про затвердження Положення про організацію первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліції: наказ М-ва внутр. справ України від 16 лют. 2016 р. № 105. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0576-16/ed20211029>

Жуков Василь Павлович,

доктор філософії, доцент,

докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки,

Харківський національний педагогічний університет імені

Г. С. Сковороди

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: МЕТОДОЛОГІЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Наше дослідження було спрямоване на розробку та апробацію комплексної моделі формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу. Використовуючи змішані методи (поєднання кількісних опитувань, якісних інтерв'ю та рефлексивних щоденників) ми прагнули оцінити, як інтеграція етичної обізнаності, моральної аргументації та ціннісно-орієнтованого художнього

самовираження може впливати на професійне становлення педагогів. Залучення експертів, пілотне впровадження моделі та систематичний аналіз даних забезпечили комплексний підхід до вивчення цього процесу.

У процесі розробки та оцінки комплексної моделі формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу було використано поетапну методологію зарубіжних учених і дослідників. Вона поєднувала теоретичне моделювання, консультації з експертами та пілотне впровадження в обраних програмах мистецької освіти. Для збору даних застосовувалися опитування, інтерв'ю та рефлексивні щоденники, що дозволило отримати як кількісну, так і якісну інформацію про ефективність моделі. Загальний дизайн дослідження відповідав настановам Дж. Кресвелла [3] щодо змішаних методів і дотримувався етичних стандартів на кожному етапі.

Було обрано конвергентний дизайн змішаних методів, який дав змогу одночасно збирати кількісні дані (опитування) та якісні дані (інтерв'ю, щоденники). Це забезпечило тріангуляцію результатів і підвищило їхню надійність та валідність [7].

На основі літератури з педагогічної етики та арт-педагогіки було створено концептуальну основу моделі з трьох взаємопов'язаних компонентів:

- **Етична обізнаність** – усвідомлення моральних вимірів у професійному та особистому контексті [2; 10].

- **Моральна аргументація** – здатність застосовувати моральні принципи до конкретних педагогічних ситуацій [8].

- **Ціннісно-орієнтоване художнє самовираження** – використання мистецтва та критики як засобів дослідження й формулювання моральних цінностей [4; 6].

Наступна схема ілюструє основні компоненти цієї моделі (рис. 1.).

Ці компоненти були інтегровані в модель, яка передбачала педагогічні стратегії: експериментальне навчання, аналіз конкретних випадків та спільні мистецькі проекти.

Для перевірки моделі було залучено експертів:

1. Науковців у галузі мистецької освіти.
2. Фахівців з етики та морального виховання.
3. Практикуючих учителів мистецтва.



Рис. 1. Схема моделі формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу

Вони надали відгуки щодо чіткості, повноти та практичної застосовності моделі. Після цього модель була пілотована у двох університетських програмах мистецької освіти.

Інтеграція відбувалася безпосередньо в навчальні курси: лекції та воркшопи з етичної обізнаності, моральних міркувань і мистецького самовираження поєднувалися з педагогічними завданнями. Студенти також проходили практичну підготовку в школах, застосовуючи модель у реальних умовах. Щотижневі рефлексивні семінари створювали простір для колективного аналізу моральних дилем.

Для оцінки ефективності моделі використовували три методи:

- **Опитування** за Т. Ліконою [9] та М. Сенгером [11] на початку та наприкінці семестру.

- **Напівструктуровані інтерв'ю** з 15 добровольцями.

- **Рефлексивні щоденники**, які учасники вели протягом семестру.

Опитування аналізувалися за допомогою описової статистики та парних t-тестів, із розрахунком розмірів ефекту [5]. Інтерв'ю та щоденники оброблялися методом тематичного аналізу [1].

Перед початком дослідження було отримано етичне схвалення від університетських рад, а всі учасники надали інформовану згоду. Особливу увагу приділяли прозорості та мінімізації упереджень.

Отже, отримані результати підтвердили, що структуроване поєднання мистецької практики з етичними компонентами сприяє розвитку

моральної свідомості та професійної відповідальності майбутніх учителів. Хоча ефекти були помірними й дослідження мало певні обмеження, синтез кількісних і якісних даних показав потенціал моделі для інтеграції моральних принципів у педагогічну діяльність. За умови належної інституційної підтримки та наставництва запропонований підхід може стати дієвим інструментом формування ціннісно-орієнтованої культури в мистецькій освіті.

Список використаних джерел:

1. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3(2). P. 77–101.
2. Campbell E. The Ethical Teacher. Philadelphia : Open University Press, 2003. 178 p.
3. Creswell J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks : Sage, 2014. 273 p.
4. Eisner E. W. *The Arts and the Creation of Mind. Language Arts*. 2002. Vol. 80. №. 5. P. 340–344.
5. Field A. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London: *Sage*, 2013. 952 p.
6. Freedman K. Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art. New York : Teachers College Press, 2003. 189 p.
7. Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 2004. Vol. 33(7). P. 14–26.
8. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco : Harper & Row, 1984. 729 p.
9. Lickona T. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York : Bantam Books, 1991. 477 p.
10. Noddings N. Starting at Home: Caring and Social Policy. Los Angeles : University of California Press, 2002. 366 p.
11. Sanger M. N. What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*. 2008. Vol. 40(2). P. 169–185.

Іванчук Володимир Володимирович,
кандидат філософських наук, проректор
з науково-педагогічної роботи і соціально-економічного розвитку,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПРОБЛЕМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах інтенсивної цифрової трансформації, що охоплює не лише організацію освітнього процесу, а й управління закладами освіти, комунікацію, документообіг, моніторинг якості, аналітику, стратегічне планування та ухвалення управлінських рішень. Цифровізація вже не може розглядатися лише як упровадження окремих технічних засобів або використання цифрових платформ. Вона постає як системний чинник оновлення управлінської культури, змісту професійної діяльності керівника закладу освіти та підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Сучасний менеджер освіти має діяти в умовах постійного ускладнення освітніх, соціальних, технологічних і безпекових викликів. Його професійна діяльність передбачає не лише володіння традиційними управлінськими компетентностями, а й здатність організовувати цифрове освітнє середовище, управляти електронними ресурсами та даними, забезпечувати цифрову комунікацію, підтримувати цифрову культуру педагогічного колективу, використовувати інструменти освітньої аналітики, дотримуватися вимог кібербезпеки та захисту персональних даних. У цьому контексті професійна підготовка менеджерів освіти має відповідати не лише загальним вимогам освітнього менеджменту, а й новим запитам цифрової доби.

Міжнародні документи останніх років підтверджують, що цифровізація освіти є одним із ключових напрямів модернізації освітніх систем. Зокрема, Digital Education Action Plan 2021–2027 визначає спільне європейське бачення якісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти. Водночас міжнародні рамки цифрового освітнього лідерства пов'язують цифровізацію не лише з технологічними інструментами, а й з управлінськими рішеннями, рівністю доступу, цифровим громадянством, системним плануванням і професійним розвитком. У цьому контексті важливими є ISTE Standards for Education Leaders, у яких наголошено на

ролі освітнього лідера як захисника рівності, далекоглядного планувальника, організатора цифрової взаємодії, проєктувальника систем і лідера безперервного професійного навчання.

В Україні проблема цифровізації підготовки менеджерів освіти особливо актуалізується в умовах воєнного стану, освітніх втрат, вимушеної мобільності учасників освітнього процесу, поширення дистанційного та змішаного навчання, необхідності забезпечення стійкості закладів освіти. Цифрові технології стали не лише засобом модернізації, а й інструментом збереження доступу до освіти, підтримки управлінської комунікації, організації освітнього процесу в кризових умовах. Водночас саме ці обставини виявили низку проблем: нерівність доступу до цифрових ресурсів, недостатній рівень цифрової компетентності частини управлінців і педагогів, фрагментарність цифрових стратегій, слабку інтегрованість цифрових компонентів у зміст професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Аналіз сучасних освітньо-професійних програм підготовки менеджерів освіти в Україні засвідчує, що цифровізація поступово входить до змісту підготовки фахівців, однак цей процес залишається нерівномірним. У деяких освітніх програмах цифрові компетентності представлені через окремі обов'язкові компоненти, зокрема дисципліни, пов'язані з цифровими ресурсами в управлінні освітою, електронним документообігом, сучасними інформаційними системами, цифровою діагностикою результатів навчання. В інших програмах цифровізація переважно представлена вибічковими компонентами або окремими результатами навчання, що не завжди забезпечує системність формування цифрової управлінської компетентності.

Однією з ключових проблем є фрагментарність цифрової підготовки майбутніх менеджерів освіти. Цифровізація часто розглядається як додатковий напрям, а не як наскрізний принцип професійної підготовки. Натомість сучасний менеджер освіти має не лише користуватися цифровими інструментами, а й розуміти логіку цифрової трансформації організації, оцінювати ризики, розробляти цифрові стратегії, забезпечувати захист даних, підтримувати цифрову етику та створювати умови для професійного розвитку педагогічного персоналу.

Другою проблемою є недостатня конкретизація цифрових компетентностей у стандартах і освітніх програмах. Стандарти вищої освіти, зокрема за спеціальностями 073 «Менеджмент» та 011 «Освітні,

педагогічні науки», в рамках яких готують майбутніх менеджерів освіти, містять загальні орієнтири щодо використання інформаційних і комунікаційних технологій, здатності до аналізу інформації, управління організаціями, ухвалення рішень, комунікації тощо. Проте ці положення не завжди безпосередньо розкривають специфіку цифрового управління закладом освіти. Вони потребують поглибленої інтерпретації на рівні освітніх програм, силабусів, практичної підготовки, кваліфікаційних робіт і критеріїв оцінювання результатів навчання.

Третьою проблемою є переважання інструментального підходу до цифровізації. У багатьох випадках підготовка майбутніх менеджерів освіти зосереджується на ознайомленні з окремими платформами, сервісами, електронними журналами, системами документообігу або засобами дистанційного навчання. Безумовно, такі знання є необхідними, однак вони не вичерпують зміст цифрового менеджменту. Сучасна цифровізація освіти потребує переходу від інструментальної логіки до стратегічної. Це означає, що здобувачі мають навчитися не просто користуватися цифровими технологіями, а визначати їх доцільність, оцінювати ефективність, обґрунтовувати управлінські рішення, аналізувати цифрові дані, прогнозувати наслідки впровадження інновацій.

Четвертою проблемою є недостатнє врахування етичних, правових і безпекових аспектів цифровізації. У сучасному освітньому менеджменті керівник відповідає не лише за організацію цифрового навчання чи документообігу, а й за захист персональних даних, прозорість цифрових рішень, академічну доброчесність, відповідальне використання штучного інтелекту, профілактику цифрової нерівності, кібербезпеку та дотримання прав учасників освітнього процесу. Це особливо важливо в умовах поширення генеративного штучного інтелекту, автоматизованих систем оцінювання, цифрових платформ і хмарних сервісів.

П'ятою проблемою є цифровий розрив, який виявляється не лише в технічному доступі до пристроїв та інтернету, а й у різному рівні цифрової культури, мотивації, готовності до інновацій, управлінського мислення. Для менеджера освіти важливо розуміти, що цифровізація може як розширювати освітні можливості, так і поглиблювати нерівність, якщо не супроводжується належною організаційною підтримкою. Тому в процесі професійної підготовки необхідно формувати здатність майбутніх керівників оцінювати реальні умови закладу освіти, враховувати потреби педагогів і здобувачів освіти, планувати підвищення цифрової

компетентності персоналу, забезпечувати доступність цифрового середовища для різних категорій учасників освітнього процесу.

З огляду на зазначене, перспективним є оновлення змісту професійної підготовки менеджерів освіти на засадах наскрізної цифровізації. Йдеться не лише про введення окремих дисциплін, а про інтеграцію цифрової проблематики в усі ключові компоненти освітньої програми: теорію освітнього менеджменту, стратегічне управління, управління персоналом, освітню політику, моніторинг якості освіти, фінансово-господарську діяльність, комунікаційний менеджмент, проєктний менеджмент, академічну доброчесність, правове забезпечення освіти. Такий підхід дозволить сформувати у здобувачів не фрагментарні навички, а цілісну цифрову управлінську культуру.

Важливим напрямом є також використання можливостей неформальної освіти, професійних онлайн-курсів, вебінарів, цифрових платформ, сертифікаційних програм, міжнародних освітніх ресурсів. Для майбутніх менеджерів освіти неформальна освіта може стати ефективним засобом швидкого оновлення знань у сфері цифрових технологій, штучного інтелекту, освітньої аналітики, кібербезпеки, управління змінами. Водночас такі ресурси мають бути не випадковим доповненням, а методично осмисленою частиною індивідуальної освітньої траєкторії здобувача.

Отже, цифровізація професійної підготовки сучасних менеджерів освіти є складним і багатовимірним процесом, який потребує системного перегляду змісту, методів, результатів навчання та практичної підготовки. Її не можна зводити лише до запровадження окремих цифрових дисциплін або використання технологій в освітньому процесі. Йдеться про формування нового типу управлінської компетентності, що поєднує стратегічне мислення, цифрову культуру, аналітичну здатність, етичну відповідальність, готовність до інновацій і здатність управляти змінами.

Список використаних джерел:

1. Digital Education Action Plan 2021–2027 : official website / *European Commission. European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>.
2. ISTE Standards: For Education Leaders : official website / *International Society for Technology in Education*. URL: <https://iste.org/standards/education-leaders>.

3. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності 073 Менеджмент другого (магістерського) рівня вищої освіти : затв. та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 10.07.2019 р. № 959. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. URL: <https://lnk.ua/OuCqIK3MX>

4. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. № 520. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. URL: <https://lnk.ua/LCq4IcdPG>

Квасенко Олександр Володимирович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ВИХОВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ТА ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОГО МЕДІАСЕРЕДОВИЩА ЗВО: ВЕКТОР АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Стрімка цифрова трансформація освітнього простору вимагає переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. У сучасних умовах медіакультура перестає бути лише сукупністю технічних навичок, перетворюючись на фундаментальну професійну характеристику, що забезпечує інформаційну резильєнтність та етичну поведінку фахівця. Вектор академічної доброчесності стає ключовим інструментом, що пов'язує медіакультуру з якістю вищої освіти та формуванням професійної ідентичності здобувача.

Медіакультура педагога в сучасному розумінні – це інтегративна якість особистості, що охоплює вміння критично аналізувати медіаконтент, протидіяти деструктивним інформаційним впливам та створювати безпечний освітній продукт. Як зазначає М. Антонченко, формування медіакультури у закладах вищої освіти має відбуватися паралельно з опануванням технологій, проте зміщувати акцент з «технічного» на

«світоглядний» рівень, перетворюючи простір ЗВО на середовище цілеспрямованого виховного впливу [1, с. 10].

Формування етичного медіасередовища ЗВО неможливе без глибокої інтеграції засад академічної доброчесності. У нашому розумінні, академічна доброчесність в медіапросторі – це не лише запобігання плагіату в наукових роботах, а системна відповідальність за достовірність інформації, яку педагог транслює, створює та поширює у професійному полі. Це вимагає від здобувачів третього рівня вищої освіти високого рівня «інформаційної гігієни». Згідно з концептуальними підходами, представленими у працях В. Іванова, інфомедійна грамотність є мета-компетентністю, що дозволяє майбутньому науковцю та педагогу бути захищеним від маніпуляцій [3, с. 12].

Окрему увагу варто приділити ролі науково-дослідної роботи в цьому процесі. Залучення здобувачів до наукового аналізу медіафеноменів сприяє розвитку критичної рефлексії. Як підкреслюють Н. Воробйова та співавтори, науковий пошук є каталізатором удосконалення підготовки, де медіакультура виступає фундаментом для формування авторитету науковця [2, с. 29]. У цьому контексті культурно-освітній простір академії має функціонувати як екосистема довіри, де високий рівень медіакультури є гарантом інтелектуальної свободи.

Практична реалізація виховання медіакультури передбачає перехід від трансляційної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це вимагає впровадження таких інструментів:

1. Деконструкція медіатекстів як регулярна практика. Це дозволяє розвивати здатність до виявлення прихованих маніпулятивних стратегій, що особливо актуально в умовах гібридних інформаційних загроз.

2. Проектування «цифрового сліду». Здобувачі мають усвідомлювати, що їхня медіа-поведінка є частиною їхньої професійної репутації. Академічна доброчесність тут виступає як захисний механізм від репутаційних втрат.

3. Стимулювання медіаторчості. Створення якісного науково-популярного контенту дозволяє майбутнім педагогам не лише споживати, а й «виробляти» смисли, що відповідають етичним нормам.

Розвиток етичного медіасередовища також тісно пов'язаний із психологічною стійкістю. В умовах воєнного стану медіакультура виступає засобом збереження ментального здоров'я. Педагог, що володіє інструментами медіаграмотності, здатний відрізнити «інформаційний

шум» від реальних загроз, тим самим забезпечуючи психологічну підтримку своїм вихованцям.

Отже, виховання медіакультури у векторі академічної доброчесності є запорукою професійної надійності майбутнього вчителя. Культурно-освітній простір ЗВО повинен забезпечувати не лише передачу знань, а й формування ціннісного компаса здобувача. Це дозволить йому ефективно протидіяти інформаційним викликам сучасності, зберігаючи при цьому вірність принципам академічної етики. Така робота є комплексною і потребує постійної рефлексії над власними медіаспоживацькими звичками, що робить медіакультуру динамічним процесом професійного самовдосконалення особистості в глобальному цифровому суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Антонченко М. О. Медіакультура як складова інформаційної культури педагога. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка* : зб. наук. статей / за заг. ред. О. В. Зосименко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. Ч. 2. С. 9–13.
2. Воробйова Н., Андрієвська В., Остапенко Л. Становлення та розвиток медіаосвіти в Україні : науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2022. Вип. 21. С. 27–33.
3. Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти : зб. статей / редкол. : В. Ф. Іванов (голов. ред.). Київ : Акад. укр. преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. 400 с.
4. Барішполець О. Т. Український словник медіакультури / НАПН України, Ін-т соц. та політ. псих. Київ : Міленіум, 2014. 195 с.
5. Гребеник Т. В. Медіаосвіта як засіб захисту від небезпечних впливів інформаційного простору: історія та сучасність. Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. *Шлях до серця дитини в травматичних ситуаціях життя* : матеріали XII Міжнар. і XXIX Всеукр. педагогічних читань. 2022. С. 134–137.

Костюк Ольга Петрівна,
кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри дизайну і медіавиробництва,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ЕСТЕТИЧНА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ДОБУ ІМЕРСИВНИХ І ГЕНЕРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап розвитку суспільства відзначається стрімкою цифровізацією, яка суттєво трансформує систему професійної підготовки, зокрема сферу дизайнерської освіти. У цих умовах формування естетичної свідомості майбутніх дизайнерів набуває особливої актуальності, оскільки саме вона визначає здатність фахівця до цілісного сприйняття, інтерпретації та створення художніх образів. Під впливом цифрових технологій трансформація дизайнерської освіти проявляється у переході від традиційних форм навчання до інтерактивних, візуально насичених та технологічно опосередкованих освітніх середовищ. Використання цифрових платформ, 3D-моделювання, віртуальних студій та інструментів штучного інтелекту змінює не лише методику викладання, а й саму природу творчого процесу. У результаті майбутній дизайнер опиняється в умовах, де художня практика поєднується з технологічним експериментом, що закладає нові підходи до естетичного осмислення дійсності.

Особливого значення у цьому контексті набувають імерсивні та генеративні середовища. Імерсивні технології (VR, AR, MR) забезпечують ефект занурення у віртуальний простір, створюючи умови для безпосереднього емоційно-чуттєвого переживання художнього об'єкта та розвитку просторового мислення. Генеративні технології, у свою чергу, розширюють можливості творчості через алгоритмічне моделювання форм, образів і композицій, змінюючи роль дизайнера як автора на роль куратора та інтерпретатора цифрових процесів. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю осмислення нових механізмів формування естетичної свідомості майбутніх дизайнерів у ситуації інтеграції мистецтва, технологій та цифрової культури.

Теоретичні засади поняття естетичної свідомості. Естетична свідомість у сучасному науковому дискурсі розглядається як складне багаторівневе явище, що інтегрує чуттєво-емоційне сприйняття дійсності, ціннісні орієнтації та здатність до художньо-образного мислення. У

філософському вимірі вона трактується як форма духовного освоєння світу, що відображає гармонію, красу та смислову цілісність буття (І. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер та ін.). У педагогічній науці естетична свідомість розглядається як важливий компонент професійного становлення особистості, що формується в процесі навчання та творчої діяльності (В. Бутенко, Л. Лісунова, Л. Масол та ін.).

У сучасному розумінні естетична свідомість майбутнього дизайнера – це інтегративне, системно організоване особистісно-професійне утворення, що синтезує здатність до емоційно-чуттєвого, художньо-ціннісного пізнання дійсності з процесами її осмислення та творчого перетворення і виявляється у єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного, емоційно-перцептивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, які забезпечують розвиток цілісної особистості. Така багатокомпонентна структура естетичної свідомості зумовлює необхідність її системного формування у процесі професійної підготовки. У межах дослідження система формування естетичної свідомості майбутніх дизайнерів визначається як цілісна, взаємозумовлена, упорядкована структура компонентів (ціле-результативного, теоретико-методологічного, суб'єкт-суб'єктного, середовищного, змістового, технологічного), що функціонують у взаємодії з соціокультурним середовищем [1].

Імерсивні технології як чинник формування естетичного досвіду.

Імерсивні технології є одним із ключових чинників трансформації сучасного естетичного досвіду, оскільки вони створюють новий тип взаємодії між людиною та художнім середовищем. На відміну від традиційних форм сприйняття мистецтва, імерсивні середовища забезпечують ефект повного «занурення», що змінює характер естетичного переживання та робить його більш безпосереднім, емоційно насиченим і багатовимірним. VR, AR та MR виступають як технологічно опосередковані середовища естетичного занурення, кожне з яких має специфічні особливості. Віртуальна реальність (VR) формує повністю змодельований цифровий простір, у якому користувач занурюється в штучно створену художню реальність. Доповнена реальність (AR) інтегрує цифрові об'єкти в реальне середовище, розширюючи його візуально-образний потенціал. Змішана реальність (MR) поєднує обидва підходи, забезпечуючи інтерактивну взаємодію між фізичними та цифровими об'єктами, що створює нові можливості для художнього експерименту.

Вплив імерсивних технологій на формування естетичного досвіду майбутніх дизайнерів проявляється насамперед у зміні характеру сприйняття. Завдяки ефекту присутності посилюється емоційна залученість, що сприяє глибшому розумінню художнього образу та його смислових структур. Одночасно активізуються механізми емпатії, оскільки користувач не лише споглядає об'єкт, а й «переживає» його в інтерактивному середовищі [4]. Крім того, імерсивні технології суттєво впливають на розвиток просторового мислення, яке є ключовою компетентністю для дизайнерської діяльності. Робота у віртуальних просторах сприяє формуванню навичок орієнтації у тривимірному середовищі, розумінню пропорцій, масштабів і композиційних взаємозв'язків. Таким чином, VR, AR та MR не лише розширюють інструментарій художньої практики, але й формують нові когнітивні механізми естетичного сприйняття, що є важливими для професійного становлення дизайнера.

Генеративні технології та штучний інтелект у дизайні.

Генеративні технології та штучний інтелект (ШІ) є одним із найпотужніших чинників трансформації сучасної дизайнерської практики, оскільки змінюють не лише інструментарій створення візуальних образів, але й саму логіку творчого процесу. Вони забезпечують можливість алгоритмічного генерування форм, композицій, текстур і стилістичних рішень на основі заданих параметрів, що відкриває нові горизонти для експериментального дизайну. Алгоритмічне створення візуальних образів базується на використанні нейронних мереж, генеративно-змагальних моделей (GAN), дифузійних моделей та інших методів машинного навчання [2]. Такі системи здатні аналізувати великі масиви візуальних даних і на їх основі створювати нові зображення, що поєднують ознаки вже існуючих стилів і форм. У результаті виникає новий тип візуальної продукції, що характеризується високою варіативністю, нелінійністю та непередбачуваністю художнього результату.

Водночас генеративні технології не лише автоматизують окремі етапи створення дизайну, але й суттєво змінюють роль дизайнера у творчому процесі. Дизайнер дедалі більше виступає не як виконавець конкретного образу, а як автор концепції, куратор алгоритмічних рішень і модератор взаємодії між людиною та штучним інтелектом. Діяльність зміщується від ручного конструювання форми до постановки завдань, формування параметрів генерації та критичної оцінки результатів. Творчий

процес набуває характеру співтворчості людини й алгоритму, де ключовим стає не стільки створення кінцевого образу, скільки управління процесом його виникнення. Таким чином, генеративні технології трансформують традиційне розуміння авторства, підсилюють роль концептуального мислення та формують нову модель цифрової креативності, характерну для сучасного дизайну.

Разом із тим впровадження іммерсивних і генеративних технологій супроводжується низкою суттєвих викликів. Серед них – методична неготовність освітніх програм до швидких технологічних змін, потреба в оновленні критеріїв оцінювання творчих результатів, а також етичні проблеми, пов'язані з авторством і відповідальністю у процесі взаємодії людини й штучного інтелекту [3; 5]. Окрему загрозу становить ризик технологічної залежності, що може призводити до зниження рівня самостійного мислення та уніфікації творчих результатів.

Отже, цифрові технології, зокрема іммерсивні та генеративні, відіграють визначальну роль у формуванні естетичної свідомості майбутніх дизайнерів, трансформуючи характер сприйняття, мислення та творчої діяльності. Вони розширюють художній досвід, активізують емоційне залучення та сприяють розвитку нових когнітивних і креативних моделей. Водночас їх впровадження потребує методичного й етичного осмислення, зокрема щодо збереження авторської унікальності та розвитку самостійного мислення студентів. Перспективи дизайнерської освіти пов'язані з інтеграцією цифрових технологій на засадах балансу між інноваційністю та традиційними естетичними цінностями.

Список використаних джерел:

1. Костюк О. П. Обґрунтування системи формування естетичної свідомості майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2025. № 3. С. 243–251. DOI: <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-3-243-251>
2. Goodfellow I., Bengio Y., Courville A. *Deep Learning*. Cambridge, MA : MIT Press, 2016. URL: <https://mitpress.mit.edu/9780262035613/deep-learning/> (дата звернення: 19.05.2026).
3. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London : Bloomsbury, 2011. URL: <https://www.bloomsbury.com/uk/education-and-technology-9781441102164/> (дата звернення: 19.05.2026).

4. Slater M. Immersion and the illusion of presence in virtual reality // *British Journal of Psychology*. 2018. Vol. 109, no. 3. P. 431–433. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjop.12305>. URL: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjop.12305> (дата звернення: 20.05.2026).

5. Williamson B. *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. London : SAGE Publications, 2017. URL: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/big-data-in-education/book245151> (дата звернення: 20.05.2026).

Кузнецов Олександр Володимирович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ СТАРШОГО ВІКУ

На сьогодні соціально-економічна ситуація в Україні характеризується невизначеністю та ускладнюється наслідками повномасштабного вторгнення країни-агресорки рф, що загострює становище соціально незахищених верств населення, зокрема людей старшого віку. Водночас у світі спостерігається тенденція до посилення впливу цифрових технологій на усі сфери життя суспільства. У даних умовах гострої актуальності набуває здобуття майбутніми соціальними працівниками навичок, спрямованих на освоєння інноваційних форм роботи з клієнтами та використання різноманітних електронних ресурсів у професійній діяльності. Проблему формування інформаційно-комунікаційної компетентності особистості досліджували такі науковці, як Н. Морзе, О. Овчарук, О. Спірін, Я. Топольник тощо. Питання підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових технологій вивчали Т. Близнюк, Т. Зелена, О. Кравченко.

Як стверджує Ф. Апшай, інформаційно-комунікаційну компетентність (далі – ІКК) особистості можна визначити як «здатність вирішувати навчальні та професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, володіти програмними

засобами для їх виконання» [1, с. 107]. У контексті професійної діяльності соціального працівника, що передбачає, зокрема, соціальну підтримку людей старшого віку, здобуття навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями (далі – ІКТ) набуває особливої важливості. На це впливає, по-перше, стрімкий розвиток інноваційних технологій, в умовах якого повноцінне включення особистості до системи соціальних зв'язків та відносин майже неможливе без опанування базової цифрової грамотності. По-друге, для осіб старшого віку в умовах старіння та пов'язаного з ним послаблення окремих фізіологічних функцій, а також втрати певних соціальних ролей, ІКТ можуть виступати важливим засобом підтримки резильєнтності, сприяння самореалізації та відновлення автономності особистості. По-третє, усвідомлене використання фахівцем ІКТ може допомогти налагодити більш ефективні та оперативні форми співпраці з клієнтами старшого віку, передусім у вигляді онлайн-комунікації. Враховуючи вищевикладене, слід зазначити, що у роботі з даною категорією клієнтів соціальний працівник повинен не лише постійно поліпшувати власні навички, а й сприяти розвитку ІКК клієнтів на рівні, достатньому для життєдіяльності в сучасному суспільстві.

О. Грибко зауважує, що одними з ключових завдань фахівця у даному контексті є задоволення потреб людей старшого віку у спілкуванні за допомогою освоєння соціальних мереж, усвідомлення важливості навичок інформаційної гігієни та кібербезпеки; створення умов для отримання доступу до актуальної інформації щодо соціальних послуг через онлайн-сервіси та цифрові платформи [1, с. 50-51]. З огляду на це, процес формування ІКК здобувачів вищої освіти для соціальної роботи з людьми старшого віку слід розуміти як поєднання взаємопов'язаних елементів:

- теоретичний – опанування основ інформаційних технологій, системного аналізу, контент-маркетингу, кібербезпеки, інформаційної гігієни, а також відповідального використання соціальних мереж;

- технологічний – ознайомлення з принципами функціонування електронних пристроїв, а також можливостями використання цифрових ресурсів і програмного забезпечення у професійній діяльності;

- організаційно-педагогічний – здобуття навичок, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності, створення інформаційно-ознайомлювальних матеріалів та інструкцій, забезпечення підтримки людей похилого віку у процесі опанування цифрових навичок;

– психолого-комунікаційний – розвиток здатності до ефективної взаємодії з людьми старшого віку, з врахуванням їхніх вікових та соціальних характеристик, зокрема під час освоєння ІКТ, а також формування навичок емпатичної комунікації;

– мотиваційний – розвиток навичок усвідомлення значущості соціальної підтримки людей старшого віку, опанування етичних засад використання ІКТ у соціальній сфері, розуміння особистої професійної відповідальності;

– дослідницький – формування здатності створювати й упроваджувати соціальні проекти, пов'язані із застосуванням цифрових технологій; розвиток навичок проведення досліджень у сфері цифрової комунікації з людьми старшого віку та втілення отриманих результатів у практичну діяльність.

Отже, формування ІКК майбутніх соціальних працівників для роботи з людьми старшого віку залежить від значної кількості технологічних, організаційних та педагогічних чинників. Досягнення оптимального результату можливе лише за умови поєднання взаємопов'язаних форм, методів і напрямів навчання, які утворюють цілісну та науково виважену систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Під час планування та реалізації освітнього процесу необхідно враховувати сучасні потреби суспільства щодо розвитку дієвої системи соціальної роботи в Україні.

Список використаних джерел:

1. Апшай Ф. В. Розвиток ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво». *Вісник ЧНУ ім. Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 2. С. 105–111.

2. Грибко О. В. Потреби людей похилого віку та можливості їх реалізації в сучасних умовах. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія : *Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2023. №1. С. 46–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vcpiakct_2023_1_12

Лещенко Олена Геннадіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

В умовах війни в Україні, стрімким зростанням актуальності надання кваліфікованої, комплексної та системної соціально-педагогічної підтримки військовослужбовцям, ветеранам війни, а також членам їхніх родин, виникає гостра потреба у підготовці фахівців, здатних здійснювати якісне соціально-педагогічне консультування військовослужбовців: оцінювати особливості їхнього функціонування, потреби, формувати середовище, сприятливе для їхньої успішної реадаптації та визначати оптимальні шляхи їхнього професійного й соціального включення. Водночас існуючий рівень підготовки у закладах вищої освіти майбутніх фахівців соціальної сфери потребує внесення певних коректив щодо оволодіння ними спеціалізованими знаннями та вміннями, необхідними для роботи з військовослужбовцями.

Питання професійної підготовки соціальних педагогів у соціальній сфері досліджувалися О. Безпалько, А. Капською, І. Козубовською, Н. Заверико, В. Поліщук, С. Харченком тощо. Вчені Л. Завацька, Л. Неїжпапа, О. Пожидаєва, І. Ясточкіна досліджували консультування як один із напрямів професійної діяльності соціального педагога. Питання соціального консультування військовослужбовців вивчали Б. Балогова, Ю. Ковальчук, В. Суліцький, О. Швед. Серед закордонних вчених, чії роботи пов'язані з соціальним консультуванням військовослужбовців у контексті соціальної роботи слід виділити G. Larsson, A. Ohlsson, S. Nilsson, M. Segal, N. Wooten.

Мета статті – розкрити зміст та засоби професійної підготовки до соціально-педагогічного консультування військовослужбовців майбутніх фахівців соціальної сфери.

Правове та етичне забезпечення професійної підготовки до консультування військовослужбовців майбутніх фахівців розкрито у таких документах: Закон України «Про соціальний та правовий захист

військовослужбовців та членів їх сімей»; Закон України «Про вищу освіту»; Закон «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»; Етичний кодекс соціальної роботи; Закон України «Про соціальні послуги». Ці документи визначають соціальні гарантії, права, механізми підтримки військовослужбовців та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери, встановлюючи зміст, вимоги і показники надання соціального консультування як форми соціальної допомоги, що вимагає від фахівця високого рівня етичної відповідальності та професійної підготовки. Також слід зазначити, що до ключових професійних компетентностей, відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (рівень бакалавр) необхідних для консультативної практики, віднесено: здатність аналізувати потреби клієнтів, взаємодіяти з партнерами, застосовувати сучасні методи соціально-педагогічної роботи, дотримуватися етики та оцінювати якість власної діяльності [2, с. 7-8].

У працях Н. Бугаєць, П. Гусака, Н. Зимівець, Г. Лещук, М. Малькової, Н. Олексюк, В. Петровича, В. Поліщук, С. Пашенко тощо, професійна підготовка розглядається як освітній цілеспрямований процес, що інтегрує знання із соціальної педагогіки, психології, соціології та права. Результатом цього процесу є формування готовності майбутнього соціального педагога до соціально-педагогічного консультування як інтегрального утворення особистості, що ґрунтується на мотиваційно-ціннісному ставленні до надання консультативних послуг клієнту, включає знання особливостей консультативної діяльності із застосуванням необхідних професійних умінь та навичок для досягнення професійних цілей [1, с. 7-8].

Професійна підготовка до соціально-педагогічного консультування військовослужбовців майбутніх фахівців соціальної сфери, згідно з О. Товстухою, має комплексний характер і включає кілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний, операційно-діяльнісний [3, с. 208].

Враховуючи вищезазначене, ми окреслили мету формування готовності до соціально-педагогічного консультування військовослужбовців майбутніх фахівців як розвиток стійкої професійної компетентності, засвоєння специфічних теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок консультування військових та їхніх родин.

Досягнення цієї мети передбачає реалізацію взаємопов'язаних змістових модулів: 1) Соціально-педагогічне консультування: сутність та

зміст. 2) Нормативно-правова база та етичні основи консультування клієнтів. 3) Особливості соціально-педагогічного консультування військовослужбовців (психосоціальні особливості військових, вплив бойового стресу, механізми адаптації до мирного життя, роль родини у реабілітації). 4) Техніки та практика соціально-педагогічного консультування військовослужбовців.

Зазначений зміст професійної підготовки до соціально-педагогічного консультування військовослужбовців майбутніх фахівців соціальної сфери потребує впровадження відповідних методів підготовки. Ми погоджуємось із дослідницею О. Товстухою, що наголошувала на практико-орієнтованому навчанні, у процесі підготовки важливу роль відіграє використання активних методів навчання, зокрема [3, с. 209]: рольових ігор; тренінгових технологій; методу кейсів; моделювання ситуацій консультування. Важливим доповненням є вправи на встановлення меж та розв'язання етичних дилем, наприклад, вправи «Визначення меж консультування», «Консультант чи рятівник», що навчають здобувачів утримувати професійну позицію й уникати емоційного злиття з клієнтом; рефлексивні методи формують у здобувачів освіти вміння аналізу власних помилок, досягнень та ресурсів після кожної сесії (ведення «Щоденника рефлексії» тощо). З метою заглиблення у консультативну діяльність майбутні фахівці соціальної сфери беруть участь у волонтерських програмах, проходять навчальні та виробничі практики, долучаються до роботи у ветеранських організаціях, соціальних службах та реабілітаційних центрах, де мають можливість залучатися до реальної мультидисциплінарної взаємодії та проходити супервізію. Такі методи вирішують завдання формування практичних навичок майбутніх фахівців соціальної роботи, сприяють розвитку професійного мислення, комунікативних навичок та здатності приймати рішення у складних соціальних ситуаціях.

Отже, професійна підготовка до соціально-педагогічного консультування військовослужбовців майбутніх фахівців соціальної сфери полягає в інформуванні щодо сутності соціально-педагогічного консультування, його етичних та нормативно-правових основ, особливостей функціонування військовослужбовців, а також у формуванні вмінь (ненасильницького спілкування, рефлексії, створення довіри тощо) та використання технік соціально-педагогічного консультування військовослужбовців. Засобами підготовки до соціально-педагогічного

консультування військовослужбовців є інформування, вправи, рольові ігри та симульовані сесії, метод кейсів, аналіз відео реальних консультацій, методи саморегуляції, рефлексія.

Список використаних джерел:

1. Пожидаєва О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. 22 с.

2. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. 18 с.

3. Товстуха О. Критерії професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2025. №2(57). С. 207–210.

Максимовська Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи і
менеджменту соціокультурної діяльності,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТУ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Розбудова глобального соціуму вимагає від людства створення всеосяжних умов для збереження й вдосконалення спільного життя на планеті, формування сталих соціальних відносин, на основі яких будується боротьба з глобальними негараздами (пандемії, війни, тероризм тощо), формується екологічна суспільна свідомість, безпековий паритет, здійснюється соціальна підтримка тих, хто цього потребує на основі

спільних міжнародних рішень. Однак, останні факти свідчать про посилення нестабільності, крайнє загострення геополітичних протиріч та військового характеру їх вирішення, поглиблення економічного дисбалансу, появу демографічних прогалів, стрімке розбалансування вже усталених механізмів соціального паритету. Водночас, постання перед нашою країною суворих викликів військової доби актуалізує розгляд теорії та практики тих явищ і процесів, які дозволяють суб'єктам соціуму вижити у випробуваннях, не втратити власну ідентичність, створити передумови подальшого прогресивного існування та розвитку держави. Необхідність якісної підготовки професіоналів забезпечується інтеграцією теорії і практики в освіті й соціальній роботі, що є актуальною проблемою сучасної вищої школи, яка має оперативно реагувати освітніми засобами на проблеми, що виникають. Підвищення ефективності освітнього процесу відбувається шляхом застосування проєктного підходу, який дозволяє створювати додаткові умови для поширення кращих практик професійного спрямування, зокрема європейські напрацювання в галузі реалізації соціальної стійкості.

В Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка на кафедрі соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності навчально-наукового інституту педагогіки і психології було розроблено освітній проєкт на платформі Erasmus модуль Jean Monnet. Проєкт отримав назву: Розвиток соціальної стійкості: соціальна політика ЄС та найкращі практики в соціальній роботі. Актуальність проєкту зумовлена глибокими соціальними трансформаціями та кризами, з якими стикаються європейські суспільства, зокрема Україна. В умовах війни, посткризового відновлення та євроінтеграційних процесів зростає потреба у фахівцях соціальної сфери, які володіють системним розумінням **соціальної політики та практики соціальної роботи Європейського Союзу, їх інструментів та ціннісних засад.**

Європейська додана вартість проєкту полягає у **поєднанні аналізу політик ЄС із вивченням найкращих європейських практик соціальної роботи**, що дозволяє осмислювати соціальну стійкість як ключовий пріоритет ЄС у кризових і посткризових умовах. Позиціонування українського контексту як аналітичного кейсу створює простір для порівняльного навчання та глибшого розуміння ролі ЄС у формуванні соціально орієнтованих політик, водночас сприяючи сталому розвитку європейських студій в університеті.

Відповідність цілям та пріоритетам Jean Monnet зумовлена тим, що проєкт спрямований на викладання, академічне осмислення та поширення знань про Європейський Союз, його соціальної політики, цінностей та інтеграційних процесів, що відповідає цілям і пріоритетам **Jean Monnet**. У межах проєкту соціальна політика ЄС розглядається як важливий компонент європейської інтеграції, з акцентом на **інституційні механізми ЄС, нормативно-правові рамки та ключові політичні інструменти**, зокрема Європейський стовп соціальних прав, соціальні інвестиційні підходи, дитячі гарантії та політики соціальної інклюзії. Це сприяє глибшому розумінню того, як ЄС реалізує свої цінності – повагу до прав людини, солідарність, соціальну справедливість та рівність можливостей.

Проєкт поєднує **викладання та дослідження**, використовуючи аналіз політик ЄС, порівняльні дослідження та тематичні кейс-стаді, що відповідає академічним стандартам Jean Monnet. Застосування інтерактивних методів (policy labs, дебати, проблемно-орієнтоване навчання) сприяє формуванню критичного мислення та усвідомленого ставлення до процесів європейської інтеграції. Поширення знань про ЄС забезпечується через відкриті лекції, академічні заходи та навчальні матеріали, інтегровані в освітні програми університету, що відповідає місії Jean Monnet щодо розширення доступу до європейських студій для ширшої академічної та професійної аудиторії.

Основною цільовою аудиторією проєкту є здобувачі вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів, які навчаються за спеціальностями, пов'язаними з соціальною сферою, зокрема: соціальна робота і консультування; соціологія; психологія; публічне управління та адміністрування; міжнародні відносини (у міждисциплінарному форматі).

Проєкт орієнтований на студентів, для яких вивчення Європейського Союзу не є основною спеціалізацією, але має безпосередню практичну цінність для майбутньої професійної діяльності. Jean Monnet модуль сприятиме формуванню у студентів системного розуміння соціальної політики ЄС, європейських цінностей та механізмів їх реалізації в соціальній роботі.

До проєкту будуть залучені викладачі соціальної роботи та суміжних дисциплін; викладачі, зацікавлені в інтеграції європейського виміру в навчальні курси. Проєкт сприятиме підвищенню викладацької та дослідницької спроможності академічного персоналу у сфері європейських

студій, розвитку міждисциплінарної співпраці та оновленню навчального контенту відповідно до підходів ЄС.

Щоб оцінити очікувані результати та вплив проектної діяльності, зауважимо, що у результаті реалізації проєкту буде: розроблено та впроваджено міждисциплінарний Jean Monnet модуль, присвячений соціальній політиці ЄС та європейським практикам соціальної роботи; підготовлено навчальні та методичні матеріали, що інтегрують європейський вимір у підготовку фахівців соціальної сфери; проведено лекційні та семінарські заняття, тематичні кейс-стаді та інтерактивні освітні заходи; підвищено рівень обізнаності студентів і викладачів щодо політик, інституцій та цінностей Європейського Союзу у соціальній сфері; створено умови для міждисциплінарного академічного діалогу між соціальною роботою та європейськими студіями з соціальної стійкості.

Практична спрямованість проєкту реалізується через використання кейс-стаді, порівняльного аналізу, політичних лабораторій (policy labs) та проблемно-орієнтованого навчання, що дозволяє учасникам застосовувати теоретичні знання ЄС до аналізу конкретних соціальних ситуацій. Залучення українського контексту як аналітичного кейсу додатково підсилює практичну цінність проєкту та сприяє формуванню навичок адаптації європейського досвіду до національних умов.

Таким чином, сучасні глобальні виклики актуалізують дослідження стійкості соціальних суб'єктів не лише для їх виживання в епоху криз, але і для забезпечення сталого розвитку людства. В ЄС накопичений значний досвід вдосконалення соціальної стійкості через соціальну роботу для вдосконалення демократії. Україна – молода демократична країна, яка відстоює свободу, права людини, благополуччя власних громадян у нерівній війні, за підтримки цивілізованого світу, тому особливо потребує зміцнення власної соціальної стійкості. Долучення до європейського досвіду соціальної роботи, крім того, підсилює євроінтеграційні процеси нашої країни, але це вимагає вдосконалення професійної підготовки, відповідного підвищення кваліфікації вітчизняних працівників соціальної сфери. Забезпеченню інтеграції теорії та практики європейської соціальної роботи щодо стимулювання соціальної стійкості при вдосконаленні професійної підготовки соціальних працівників сприяє проєктний підхід.

Матієвський Володимир Валерійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПРЕАДАПТАЦІЙНА ФУНКЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

В умовах надшвидких технологічних змін та нестабільності ринку праці класична модель навчання фахівців з комп'ютерної інженерії, орієнтована на засвоєння конкретних інструментів, втрачає ефективність, оскільки прикладні навички застарівають швидше, ніж студенти встигають отримати дипломи. Саме тому нагальною стає потреба у фундаментальній методологічній підготовці, яка формує системне мислення, готовність до успішної професійної діяльності в умовах невизначеності. Володіння універсальними законами моделювання, декомпозиції та аналізу забезпечує майбутньому фахівцю інтелектуальну гнучкість, здатність самостійно конструювати нові знання в умовах дефіциту даних.

Науковці виокремлюють особливості професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі, серед яких наголошується на таких: «стрімкий розвиток галузі впливає на систему підготовки конкурентоспроможного інженера-програміста; розвиток професійної сфери розробки програмного забезпечення настільки інтенсивний, що навчання фахівців з цієї галузі має носити випереджувальний характер; переорієнтація навчання на розширення фундаментальної підготовки; отримання практичного досвіду професійної діяльності студентами під час навчання» [3, с. 308]. К. Стрюк відзначає, що «гнучке мислення інженера й якісна методологічна підготовка є необхідними умовами для формування соціально-професійної компетентності фахівця» [4, с. 105]. Відповідно, актуалізується увага до преадаптаційної функції методологічної підготовки, пов'язаної із випереджувальними напрями професійного становлення майбутніх фахівців.

Термін «преадаптація» (від лат. *prae* – «перед» та адаптація – «пристосування») має біологічне походження. Однак, ідеї преадаптації активно використовуються в сучасних педагогічних та психологічних дослідженнях. І. Батраченко та Т. Мозгова відзначають, що «концепція преадаптації охоплює найрізноманітніші процеси і явища, пов'язані із

розвиток в організмів нових пристосувань у їхній будові, фізіології, поведінці та способів життя» [1, с. 86].

Відповідно до завдань професійної підготовки майбутніх фахівців преадаптація розглядається як процес формування таких знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які не лише відповідають поточним вимогам професії, але й створюють «запас міцності» для успішної діяльності в майбутніх, ще не існуючих змін у професійному середовищі. Це своєрідне «пристосування до майбутнього», до уявлених ситуацій, що дозволяє випускнику бути більш гнучким і конкурентоспроможним на ринку праці, що постійно змінюється. У контексті підготовки майбутніх учителів Н. Коваленко підкреслює, що «фактором преадаптації виступає випереджальне відображення дійсності, образ «потребового майбутнього» [2, с. 166]. Ключові кваліфікації, що зумовлюють готовність до професійної діяльності, «мають широкий радіус дії, виходять за межі однієї групи професій, професійно і психологічно готують спеціаліста до зміни й освоєння нових спеціальностей і професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності» [2, с. 166].

Преадаптаційна функція методологічної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії набуває особливої актуальності в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, постійного оновлення програмних платформ та зміни професійних вимог. Її сутність полягає у формуванні в студентів здатності не лише реагувати на вже наявні зміни, а й бути готовими до появи нових технологічних викликів, які ще не мають остаточно сформованих інструментів чи стандартів застосування. Функційним синонімом преадаптації в інженерії та бізнесі можна вважати поняття «антикрихкості», уведене Н. Талемом (N. Taleb) [5]. Методологічна підготовка у цьому контексті виступає основою професійної мобільності, оскільки орієнтує майбутнього інженера не на механічне засвоєння окремих програмних засобів, а на розуміння принципів аналізу, моделювання, алгоритмізації та системного проєктування. Саме це забезпечує здатність швидко адаптуватися до нових технологічних середовищ та ефективно опановувати інноваційні рішення. Наприклад, сучасний розвиток штучного інтелекту та машинного навчання вимагає від фахівців не лише знання конкретних бібліотек чи мов програмування, а й глибокого розуміння закономірностей побудови алгоритмів, роботи моделей і принципів обробки даних. Фахівці, які володіють методологічними основами системного аналізу, здатні значно швидше

інтегрувати нові інструменти у професійну діяльність, ніж ті, чия підготовка обмежується вивченням окремих технологій.

Важливим аспектом преадаптаційної функції є також формування здатності до міждисциплінарної інтеграції знань. Сучасна комп'ютерна інженерія дедалі частіше поєднується з біологією, медициною, економікою, психологією та іншими галузями, що потребує від майбутнього фахівця універсальних методологічних підходів до розв'язання складних професійних завдань. Методологічна компетентність дозволяє переносити наукові методи та принципи з однієї сфери в іншу, забезпечуючи ефективне поєднання різнорідних знань.

Преадаптаційна функція методологічної підготовки також спрямована на розвиток гнучкого мислення, креативності та здатності знаходити нестандартні рішення в умовах невизначеності. Майбутній фахівець, який володіє широким спектром методів дослідження та аналізу, здатний ефективно діяти у ситуаціях, де відсутні готові алгоритми вирішення проблем. Реалізація зазначених завдань може здійснюватися через контекстно-проектне та проблемно зорієнтоване навчання у формі хакатонів, воркшопів і гнучких спринтів, де ключовими методами стають наскрізне командне проектування в умовах невизначеності та імітаційне моделювання критичних системних збоїв. Такий підхід, доповнений методами рефлексивного аналізу та деконструкції технологій, формує в майбутніх комп'ютерних інженерів не статичні навички, а гнучкі методологічні уміння та навички для професійної діяльності в умовах майбутніх науково-технічних трансформацій.

Не менш важливим проявом преадаптаційної функції є підготовка студентів до змін у командній роботі та управлінні проєктами. Сучасний ринок праці вимагає здатності швидко переходити між різними моделями організації праці, адаптуватися до нових форматів взаємодії та ефективно працювати в умовах постійної трансформації професійного середовища. Методологічна підготовка формує навички планування, координації та організації діяльності, що дозволяє майбутнім інженерам легко адаптуватися до переходу від традиційних моделей управління до гнучких методологій Agile або Scrum.

Таким чином, методологічна підготовка сприяє формуванню вміння аналізувати інформацію, здійснювати її критичне оцінювання, порівнювати альтернативні підходи та самостійно будувати траєкторію професійного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Батраченко І., Мозгова Т. Методологічні засади генетико-психологічного дослідження антиципації. *Психологічні перспективи*. Спецвипуск. 2012. С. 85–92.
2. Коваленко Н.В. Професійна преадаптація майбутніх учителів. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(2). С. 161–168.
3. Манько Н. І.-В. Підготовка майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення: особливості та проблеми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 52. С. 306–309.
4. Стрюк К. М. Сучасні напрями підготовки фахівців із комп'ютерної інженерії. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11(3). С. 102–106.
5. Taleb N. N. Antifragile: Things That Gain from Disorder. New York : Random House, 2012. 519 p.

Михайлишин Галина Йосипівна,
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

Фудунишин Павло Миколайович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД

Сучасні умови розвитку українського суспільства, зумовлені повномасштабною війною, актуалізують проблему психолого-педагогічної підтримки дітей молодшого шкільного віку, які пережили травматичні події. Воєнні дії негативно впливають не лише на фізичну безпеку дитини, а й на її емоційний стан, поведінку, навчальну мотивацію, здатність до комунікації та соціальної взаємодії [1; 4]. У сучасних умовах особливої

значущості набуває підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з учнями, які мають травматичний досвід війни.

Заклад загальної середньої освіти є важливим етапом становлення особистості дитини, формування її базових навчальних умінь, соціальних навичок, емоційної стабільності та довіри до світу. Педагог є значущою особистістю, яка не лише організовує освітній процес, а й створює атмосферу безпеки, підтримки, прийняття та психологічного комфорту. Тому майбутній педагог має бути готовим до чутливої, етичної та професійно вираженої взаємодії з дітьми, які пережили втрату, вимушене переміщення, обстріли, розлуку з близькими, страх або інші наслідки воєнних подій [2; 6].

Педагогічну взаємодію з учнями, які мають травми війни, доцільно розглядати як цілеспрямований процес професійного спілкування, співпраці та підтримки, що ґрунтується на довірі, емпатії, повазі до особистості дитини, врахуванні її емоційного стану й індивідуального досвіду. Така взаємодія передбачає не лише передачу знань, а й створення умов для емоційної стабілізації, соціальної адаптації, відновлення відчуття безпеки та залучення дитини до навчальної діяльності [5].

Теоретико-методологічну основу дослідження педагогічної взаємодії майбутніх учителів з учнями, які пережили травматичні події війни, становлять травмаінформований, особистісно орієнтований, гуманістичний, компетентнісний та системний підходи.

Ключове значення у роботі з дітьми, які пережили воєнні події, має травмаінформований підхід. Його сутність полягає в розумінні впливу травматичного досвіду на поведінку, емоційний стан, пам'ять, увагу та навчальну діяльність дитини. У межах цього підходу педагогічна взаємодія повинна ґрунтуватися на принципах безпеки, довіри, передбачуваності, емоційної підтримки та недопущення повторної травматизації учня [7]. Дослідники наголошують, що сучасна система підготовки педагогів має інтегрувати *trauma-informed practices* у зміст професійної освіти майбутніх учителів. (npo.kubg.edu.ua)

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних потреб, можливостей, емоційного стану та життєвого досвіду кожної дитини. Для учнів, які постраждали від війни, особливо важливими є прийняття, підтримка та створення умов, у яких школяр почувається захищеним та значущим. Майбутній учитель має будувати взаємодію не лише навколо навчальних результатів, а й навколо

особистості дитини, її внутрішнього стану та потреби в емоційному контакті [2].

Гуманістичний підхід акцентує увагу на цінності дитини як особистості, повазі до її гідності, прав, почуттів і досвіду. У контексті педагогічної взаємодії з дітьми, які мають травми війни, цей підхід передбачає доброзичливість, емпатію, терпимість і підтримку. Учитель має створювати атмосферу довіри, у якій дитина не боїться висловлювати власні думки, емоції та переживання. Гуманістична позиція педагога сприяє формуванню позитивного ставлення до школи, навчання та соціальної взаємодії [4].

Компетентнісний підхід зосереджується на формуванні у майбутніх учителів професійних компетентностей, необхідних для ефективної роботи з дітьми, які пережили травматичні події. Йдеться не лише про знання вікової психології чи методики навчання, а й про здатність розпізнавати ознаки психологічного напруження, організовувати безпечне освітнє середовище, застосовувати ненасильницьке спілкування, підтримувати емоційну стабільність учнів та співпрацювати з батьками, психологами й соціальними педагогами [5; 6]. Сучасні дослідження підтверджують, що trauma-informed teacher training сприяє підвищенню професійної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають травматичний досвід.

Системний підхід дозволяє розглядати педагогічну взаємодію як цілісне явище, що охоплює учня, учителя, класний колектив, родину, освітнє середовище та соціальний контекст. Травма війни впливає не лише на окрему дитину, а й на характер її взаємин з однолітками, дорослими та шкільним середовищем загалом. Тому підтримка таких учнів має бути комплексною, послідовною та узгодженою [3]. Результати сучасних досліджень свідчать, що впровадження trauma-informed education позитивно впливає на психологічний стан учнів, рівень їхньої адаптації та навчальної активності.

Отже, поєднання травмаінформованого, особистісно орієнтованого, гуманістичного, компетентнісного та системного підходів забезпечує цілісне розуміння педагогічної взаємодії майбутніх педагогів з учнями, які мають травми війни. Така методологічна основа дає змогу розглядати школяра не лише як суб'єкта навчальної діяльності, а як особистість із власним досвідом, емоційними потребами та правом на підтримку, безпеку й повагу.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями, які пережили травматичні події війни, має бути спрямована на формування професійної, психологічної та етичної готовності до роботи в умовах підвищеної емоційної вразливості дітей. Ефективна педагогічна взаємодія здатна не лише забезпечити успішне навчання школярів, а й сприяти відновленню їхньої психологічної рівноваги, соціальній адаптації та формуванню довіри до себе, інших людей і шкільного середовища.

Список використаних джерел:

1. Будник О. Трагедія українських дітей війни – глобалізація та цивілізаційні перехрестя сучасної доби. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2023. № 2(4). С. 7–15.
2. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Збірник наукових праць*. 2022. № 38(2). С. 36–43.
3. Касьянова В. Р. Вплив війни на розвиток особистості молодшого школяра. 2025. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11882>
4. Кравець О. М., Пінчук І. Я. *Психологічна допомога дітям, які пережили травматичні події: методичний посібник для педагогів*. Київ: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2023.
5. Левченко К. Б. Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями у кризових ситуаціях. *Освітній простір України*. 2023. № 2(31). С. 56–61.
6. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану : наказ МОН України № 924 від 15.08.2022. Київ, 2022.
7. Holovatenko T. Trauma-Informed Syllabus Design for Pre-Service Teachers. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2024. Vol. 3(80). P. 7–18. URL : npo.kubg.edu.ua.

Овод Юлія Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Хмельницький національний університет

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ІНТЕГРАЦІЇ У СВІТОВУ НАУКОВУ СПІЛЬNOTУ

Академічна мобільність викладачів є важливим елементом сучасної системи вищої освіти, що забезпечує інтеграцію науково-педагогічних працівників у глобальний освітньо-науковий простір. Вона сприяє формуванню нових компетентностей, удосконаленню методик викладання та розвитку дослідницької діяльності.

У контексті реформування вищої освіти України мобільність викладачів постає як стратегічний ресурс підвищення конкурентоспроможності фахівців.

Проблема академічної мобільності викладачів активно досліджується як українськими, так і зарубіжними науковцями. В Україні її аналізували Г. Яремко, М. Гавран, які окреслили можливості та виклики сучасної мобільності викладачів. Т. Горохівська та В. Борова розглядали мобільність як важливий складник професійного розвитку викладача вищої школи. Г. Лисак, Т. Ставерська, О. Жилякова досліджували виклики та перспективи мобільності студентів і викладачів у контексті європейської інтеграції.

У міжнародному контексті варто згадати роботи S. Arroyo, I. Lozano, які аналізували мобільність викладачів і дослідників у пост-COVID періоді, а також як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти.

Академічна мобільність викладачів справляє багатовимірний вплив на їхній професійний розвиток, що проявляється у кількох ключових аспектах.

Передусім вона забезпечує доступ до сучасних освітніх технологій та інноваційних методик викладання, що сприяє модернізації навчального процесу та підвищенню його ефективності.

Крім того, мобільність відкриває широкі можливості для залучення викладачів до міжнародних наукових досліджень, що не лише підвищує

рівень їхньої наукової продуктивності, але й сприяє трансферу знань та інтеграції у світовий академічний простір.

Важливим наслідком мобільності є також формування міжкультурної компетентності, яка є необхідною умовою для ефективної комунікації та співпраці у багатонаціональному освітньо-науковому середовищі.

Водночас існують бар'єри, що обмежують мобільність викладачів: фінансові труднощі, мовні бар'єри, недостатня інституційна підтримка, а також складність узгодження навчальних планів. Подолання цих викликів потребує комплексної політики держави та університетів, спрямованої на розширення доступу до програм мобільності та створення сприятливих умов для участі викладачів у міжнародних проєктах.

З огляду на виявлені проблеми, доцільним є формування комплексу заходів, спрямованих на забезпечення ефективної реалізації академічної мобільності викладачів.

Насамперед слід розширити фінансову підтримку шляхом створення державних і університетських фондів, які гарантуватимуть доступ до грантів та стипендій, що значно підвищить можливості участі викладачів у міжнародних програмах.

Важливим завданням є організація системної мовної підготовки, зокрема проведення курсів іноземних мов, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності викладачів у глобальному освітньому середовищі.

Не менш актуальним є посилення інституційної підтримки мобільності через створення спеціалізованих відділів міжнародних зв'язків, які забезпечуватимуть консультативну та організаційну допомогу викладачам у пошуку програм і підготовці необхідної документації.

Важливо також інтегрувати результати мобільності у навчальні програми та наукові проєкти, щоб отриманий досвід мав практичне застосування та сприяв удосконаленню освітнього процесу.

Нарешті, слід розвивати міжнародні партнерства між університетами, що відкриє можливості для створення спільних дослідницьких проєктів та обмінів професійним досвідом, а також сприятиме формуванню стійких академічних мереж співпраці.

Реалізація зазначених рекомендацій дозволить не лише подолати існуючі бар'єри, але й забезпечити сталий розвиток академічної

мобільності викладачів як ресурсу модернізації системи вищої освіти України.

Таким чином, академічна мобільність викладачів є стратегічним чинником розвитку професійної компетентності та інноваційного потенціалу. Вона сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню якості наукових досліджень та інтеграції фахівців у глобальний освітньо-науковий простір.

У перспективі мобільність викладачів може стати одним із ключових механізмів формування конкурентоспроможної системи вищої освіти України, що відповідає викликам сучасності та забезпечує її сталий розвиток.

Список використаних джерел:

1. Яремко Г., Гавран М., Горохівська Т. Академічна мобільність викладачів ЗВО: можливості та виклики сьогодення. *Молодь і ринок*. №10. 2024, С. 52–55. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.310583> (дата звернення : 11.05.2026).

2. Горохівська Т. М., Борова В. Ю. Академічна мобільність як важливий складник професійного розвитку сучасного викладача закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 40, 2024, С. 146–150 URL : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/40.31> (дата звернення : 11.05.2026).

Павленко Ірина Григорівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки,

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В умовах сучасної України, толерантність є обов'язковою якістю професіоналізму, але далеко не кожний фахівець може стати толерантним.

Для того, щоб формування якостей толерантності здобувачів вищої освіти у процесі їхньої фахової підготовки було більш ефективним,

потрібно враховувати три найважливіші підходи. Це особистісний підхід, діяльнісний підхід та аксіологічний підхід.

Особистісний підхід означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість, як ціль, суб'єкт, результат та головний критерій його ефективності. Він потребує визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. Цей підхід спирається на природний процес саморозвитку задатків та творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Особистісний підхід потребує, щоб викладач ЗВО:

- постійно вивчав та добре знав індивідуальні особливості темпераменту, риси характеру, погляди та смаки студентів;

- умів діагностувати та знав реальний рівень сформованості таких важливих особистісних якостей, як образ мислення, мотиви, установки, напрямки особистості, відношення до життя, праці, ціннісні орієнтації, життєві плани молоді;

- постійно залучав кожного студента до посиленої для нього діяльності, яка постійно ускладнюється. Ця діяльність забезпечить прогресивний розвиток особистості;

- своєчасно виявляв та усував причини, які можуть зашкодити досягненню мети, а якщо ці причини не вдалося вчасно виявити та усунути — оперативно змінював тактику в залежності від нових умов та обставин;

- максимально спирався на активність особистості;

- розвивав самостійність, ініціативу, самодіяльність, не стільки керував, скільки вміло організовував та спрямовував діяльність, яка веде до успіху.

Комплексне здійснення цих умов усуває спрощеність вікового та індивідуального підходів, потребує від викладача врахувати не поверховий, а глибинний розвиток процесів, спиратися на закономірності причинно-наслідкових відношень.

При особистісному підході врахування вікових та індивідуальних особливостей набуває нової спрямованості. Діагностуються потенційні можливості, найближчі перспективи.

Максимально сприятливі можливості для формування якостей толерантності це вік, коли молодь знаходиться на першому курсі. Тому що, чим молодший вік, тим безпосередніше сприйняття, тим більше студент

вірить своєму педагогу. В цьому віці легше врахувати позитивні звички, привчати до праці, дисципліни, поведінки у суспільстві.

Діяльнісний підхід достатньо розроблений в педагогічній літературі, він сприяє переводу людини в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування. Це у свою чергу, потребує реалізації полісуб'єктного підходу, який витікає з того, що сутність людини значно багатше, різносторонніше та складніше ніж її діяльність. Цей підхід заснований на вірі у позитивний потенціал людини, в її необмежені творчі можливості постійного розвитку та самовдосконалення. Важливим при цьому є те, що активність особистості, й потреби у самовдосконаленні розглядаються неізолювано. Вони розвиваються тільки в умовах взаємовідношення з іншими людьми. Полісуб'єктний підхід в єдності з особистісним та діяльнісним складають сутність методології гуманістичної педагогіки.

Аксіологічний підхід – являється таким собі «мостом» між теорією та практикою. Цей підхід дозволяє, з одного боку, вивчати явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого боку – вирішувати завдання, проблеми гуманізації суспільства.

Зміст аксіологічного підходу розкривається через систему аксіологічних принципів:

- рівноправ'я філософських поглядів у рамках єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманіття їх культурних й етичних особливостей;

- екзистенціональна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість демагогічних дискусій про основні цінності, діалог та взаєморозуміння замість месіанства та індиферентності;

- рівнозначність традицій та мистецтва, визнання необхідності вивчення та використання вчення минулого та можливості духовного відкриття у теперішньому та минулому, взаємно збагаченого діалогу між традиціоналістами та новаторами.

Аксіологічний підхід є складовою частиною гуманістичної педагогіки, тому що людина розглядається у ній як вища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку.

Соціально-педагогічні цінності відображають характер та зміст тих цінностей, які функціонують у різноманітних соціальних системах, які проявляються у суспільному визнанні. Це сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, які регламентують діяльність суспільства у сфері соціального виховання. Групові педагогічні цінності можна представити у

вигляді ідей, концепцій, норм, регулюючих та направляючих педагогічну діяльність в рамках визначених освітньо-виховних інститутів [1].

Особистісно-педагогічні цінності виступають як соціально психологічна освіта, в якій відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші характеристики направленості особистості, яка складає у своїй сукупності систему її ціннісних орієнтацій. «Я» як система цінностей орієнтації, складає не тільки когнітивні, але й емоційно-вольові компоненти, які відіграють роль її внутрішнього орієнтира. В ньому асимільовані як соціально педагогічні, так і професійно-групові цінності, які слугують існуванню індивідуально-особистісної системи загально педагогічних та соціально-педагогічних цінностей [2].

Таким чином, особистісний підхід потребує:

- необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів;
- визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу;
- опори освіти на природний процес саморозвитку задатків та творчого потенціалу особистості.

Діяльнісний підхід потребує:

- переводу індивіда у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування;
- залучення суб'єкта у різноманітні види діяльності.

Аксіологічний підхід потребує:

- сприйняття людини, як вищої цінності суспільства та самоціль суспільного розвитку;
- розглядати педагогічне явище крізь призму цінностей.

Ці підходи, їх основні ідеї є педагогічними умовами формування якостей толерантності у майбутніх фахівців.

Виховання толерантності особистості можна розглядати як окрему соціальну технологію роботи з молоддю в полікультурному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Павленко І. Г. Толерантність як професійна якість майбутніх учителів. *Progressive research in the modern world : the 2nd International scientific and practical conference*, November 2–4, 2022. Boston, USA. 2022. P. 267–274.

2. Павленко І. Г. Особливості формування толерантності сучасних здобувачів вищої освіти. *Грааль науки : міжнар. наук. журнал*. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа»; НУ «Інститут науково-технічної інтеграції та співпраці». 2024. №40. С. 463–468. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.08.2024.069>

Синюк Віра Андріївна,
заслужена артистка України,
завідувач кафедри хореографії,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Калієвський Костянтин Васильович,
PhD (024 Хореографія),
старший викладач кафедри хореографії,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ТА СТРУКТУРА НАЦІОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Виклики та соціально-політичні процеси сьогодення актуалізують та загострюють питання національно-культурної ідентичності. Характеристика об'єктивних факторів щодо формування інтегральної концепції національної ідентичності потребує ретельного аналізу та дослідження, особливо в царині хореографічного мистецтва. Системні погляди та ідеї, що стали підґрунтям теоретичної бази дослідження, утворюють цілісну структуру взаємопов'язаних складових формувального процесу.

Пріоритетність питання формування національно-культурної ідентичності задекларована в законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про культуру» (2010 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013 р.), Указі Президента «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадянськості у цій сфері» (2016 р.), постанові Верховної Ради «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015 р.). Питання також відображено в

міжнародних документах, зокрема в концепціях ЮНЕСКО «Про значення культурної спадщини для суспільства» (2005 р.) та «Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2020 р.). Таким чином, нормативно-правова база як вітчизняного, так і міжнародного рівня підтверджує визнання національно-культурної ідентичності фундаментальним орієнтиром у системі освіти та культурної політики.

Основу концепції формування національно-культурної ідентичності майбутнього хореографа складає феномен українського народного хореографічного мистецтва. Для визначення його наукового значення звернемося до праці В. Шостака та М. Франчука «Феномен хореографічного мистецтва в системі духовної культури України», де дослідники констатують: «Фундаментальні історико-етнографічні праці українських дослідників танцю являють собою особливий інтерес: у них вперше висвітлено специфіку української народної хореографії, проаналізовано можливості сценічного втілення останньої та розкрито її значення для формування національної свідомості» [6, с. 122]. Ця думка підтверджує, що народна хореографія виконує не лише естетичну, а й ідентифікаційну функцію: через рух, образ і традицію вона транслює культурні коди нації від покоління до покоління. Отже, український народний танець є важливим інструментом інтегративного процесу, що переносить культурні традиції, історію та національні цінності у сучасний мистецький простір.

Народна хореографія зберігає нематеріальну культурну спадщину регіональних осередків, що відкриває особливі можливості для майбутніх хореографів у творчому пошуку. Звернення до автентичних джерел є не лише методичним прийомом, а й способом заглиблення в прадавні пам'ятки культурних кодів. Про значення фольклору як першооснови хореографічного мистецтва свідчать слова О. Квечко зі статті «Автентичний танець як основне джерело створення хореографічної постановки»: «Фольклорні танці – це першооснова для хореографії, у якій закладено традиції українського народу» [3, с. 44]. Таким чином, фольклорна традиція постає не як архаїчний пласт культури, а як живе джерело, що надихає сучасних митців і формує основу для їхньої творчої та педагогічної діяльності.

Розглядаючи поняття національно-культурної ідентичності, варто акцентувати увагу на емоційних зв'язках, що консолідують громаду і суспільство, створюючи підґрунтя для самоідентифікації особистості. У цьому контексті саме національне мистецтво посідає провідне місце, адже воно закладає підвалини ціннісної системи українства. Показовим

підтвердженням ефективності цілеспрямованої роботи із збереження ідентичності поза межами рідної країни слугує досвід Гарвардського інституту українських студій, описаний у науковій праці О. Гомотюк, Л. Біловус та О. Стефанишин: «Показовим прикладом стала саме діяльність Гарвардського інституту українознавчих студій, що ще до початку свого офіційного становлення зміг об'єднати українську громаду США ідеєю відродження та збереження української історії і культури, освітніх традицій, просування української науки в американському та світовому науковому просторі. Розробка та впровадження навчальних програм, наукові дослідження та їх представлення на конференціях, публікації у наукових виданнях, поповнення бібліотечних фондів україніки, співпраця з українськими науковими установами, організація мистецьких і розважальних заходів – одні із основних напрямів роботи Інституту. Варто відзначити також його активну видавничу справу, зокрема з питань української історії, що не знайшли свого правдивого наукового відображення у радянській історичній науці. Український Гарвард створив можливості для українських науковців займатися україністикою, будувати свою професійну кар'єру за межами історичної батьківщини. А його культурно-просвітницькі імпрези стали допоміжним елементом національного виховання в українських родинах США» [1, с. 17]. Наведений приклад переконливо ілюструє, що цілеспрямоване використання національного інструментарію – мови, науки, мистецтва та просвітництва – є дієвим механізмом відродження та збереження національно-культурної ідентичності в будь-яких умовах.

Структуру національно-культурної ідентичності доцільно розглядати через призму українського народного танцю, що є багатограним механізмом емоційних зв'язків із нацією та ціннісними парадигмами, що ґрунтуються на етнічних традиціях народу. Танець виступає не лише як мистецька складова, а й як структурний елемент національної культури, що поєднує пізнавальний, емоційний і діяльнісний виміри особистісного розвитку. Саме такий інтегративний потенціал підкреслює Л. Савчин у науковому дослідженні «Аксіологія танцю в культурологічній парадигмі: Традиції і сучасність»: «Танець за своєю природою може об'єднувати наукові пошукування з естетичною діяльністю, філософські міркування з традиційною пластичною культурою відтворення, культурологічні дослідження з тілесними баченнями; тому науковий доробок вітчизняних авторів є рушієм передумови

культурологічного виміру аксіології в контексті танцювальної культури та формування особистісної якості, акцентуючи на молоді» [5, с. 60]. Відтак, танець як феномен культури синтезує знання, переживання й дію, що робить його особливо ефективним засобом формування національно-культурної ідентичності.

Серед структуроутворювальних елементів національно-культурної ідентичності важливе місце займає українська мова, що є джерелом передачі національних пісенних, обрядових традицій та засобом міжпоколінної комунікації. Елементи національної культури у всіх її проявах сприяють формуванню особливого світосприйняття та менталітету української молоді. Матеріальні та духовні цінності, створені українським народом протягом століть, стали джерельною базою для подальшого розвитку національної культури, зокрема українського народного танцю. Як зазначає О. Кузик у науковій праці «Дослідницька спадщина хореографів ХХ століття»: «Український народний танець є одним із унікальних мистецьких явищ української національної культури. Його регіональна та етнографічна різноманітність, професійна досконалість та доступна хореографічна мова принесли йому заслужену славу у всіх країнах світу. Демонструючи свою самобутність, високий духовний і творчий потенціал, український народний танець піднімає престиж не тільки українського мистецтва, а й нації і держави» [4, с. 147]. Наведена характеристика підкреслює, що народний танець є не лише культурним, а й символічно-ідентифікаційним явищем, здатним репрезентувати національну ідентичність на рівні окремої особистості та держави в цілому.

Формування національно-культурної ідентичності майбутнього хореографа через впровадження в освітній процес українських танцювальних традицій та національної хореографічної спадщини створює ціннісні парадигми особистісного розвитку студента. Методичний супровід окреслює цілісну, науково обґрунтовану систему педагогічних прийомів, спрямованих на усвідомлення майбутніми фахівцями своєї приналежності до української нації та прийняття ментальних й етнічних цінностей. Українське хореографічне мистецтво виступає не лише як технічна складова фахової підготовки, а й як глибокий культурний феномен і носій національної історичної спадщини.

Важливими компонентами формування національно-культурної ідентичності особистості є когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-праксіологічний рівні, що створюють цілісну основу для професійного

становлення майбутніх хореографів. Суголосно позиції В. Желанової та О. Матвієнко національно-культурна ідентичність «містить аксіологічний компонент, що базується на національній ідеї; когнітивний компонент, що відбивається в національному інтелекті; емоційно-чуттєвий компонент, що ґрунтується на почуттях-цінностях – «Я – Українець» – «Ми – Українці»; праксіологічний компонент, що пов'язаний з суб'єктною активністю особистості у практичній реалізації ідеї національно-культурної ідентичності» [2, с. 20].

Отже взаємодія зазначених рівнів створює комплексну структуру методичного супроводу для професійного становлення майбутнього хореографа, здатного не лише зберігати й відтворювати культурні традиції, а й популяризувати українське хореографічне мистецтво у сучасному соціокультурному просторі. Саме хореографічне мистецтво виступає важливим засобом національно-патріотичного виховання молоді, розвитку культурної свідомості та утвердження національної ідентичності в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Список використаних джерел:

1. Гомотюк О., Біловус Л., Стефанишин О. Культурно-просвітницька праця Гарвардського інституту українських студій у другій половині XX ст. щодо збереження національної ідентичності (на матеріалах українськомовної періодики діаспори США). *Старожитності Лукомор'я*. 2021. № 6 (9). С. 75–92.
2. Желанова В., Матвієнко О. Національно-культурна ідентичність особистості: сутність та структура. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Т. 1. С. 17–20.
3. Квецко О. Автентичний танець як основне джерело створення хореографічної постановки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. 2021. Вип. 35, Т. 2. С. 43–49.
4. Кузик О. Дослідницька спадщина хореографів XX століття. *Вісник Львівського університету. Серія мис-во*. 2023. Вип. 24. С. 144–150.
5. Савчин Л. Аксіологія танцю в культурологічній парадигмі: традиції і сучасність. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. №1. С. 59–64.
6. Шостак В., Франчук М. Феномен хореографічного мистецтва в системі духовної культури України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. 2022. Вип. 53, Т. 2. С. 120–125.

Тараненко Людмила Станіславівна,
кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри соціального забезпечення,
Хмельницький університет управління та
права імені Леоніда Юзькова

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Повномасштабна війна в Україні зумовила суттєві трансформації у сфері соціального захисту населення та актуалізувала потребу у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно реагувати на нові соціальні ризики. Зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, ветеранів війни, осіб з інвалідністю внаслідок бойових дій, членів сімей загиблих військовослужбовців та інших категорій населення, які потребують соціальної підтримки, обумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Особливістю сучасного етапу розвитку вищої освіти є одночасний вплив двох взаємопов'язаних процесів: необхідність адаптації освітньої діяльності до умов воєнного стану та реформування системи підготовки кадрів для соціальної сфери. Відповідно до оновленого Переліку галузей знань і спеціальностей з 2025 року розпочато підготовку здобувачів за спеціальністю П10 «Соціальна робота та консультування» галузі знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», тоді як студенти старших курсів продовжують навчання за спеціальністю 232 «Соціальне забезпечення» [1]. Такий перехідний період потребує оновлення освітніх програм, забезпечення наступності компетентностей та формування сучасної моделі підготовки фахівця, орієнтованої на потреби суспільства.

Сучасний фахівець у сфері соціального забезпечення та соціального консультування повинен володіти комплексом правових, соціальних, психологічних, управлінських і цифрових компетентностей. Це зумовлено розширенням функцій соціальної сфери та необхідністю ефективної взаємодії з різними категоріями отримувачів соціальних послуг і соціального забезпечення. Особливого значення набуває здатність застосовувати норми законодавства в умовах його динамічних змін, працювати з державними електронними реєстрами, цифровими сервісами та інформаційними системами.

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки є посилення її практичної складової. Досвід реалізації освітньої програми «Соціальне забезпечення» у Хмельницькому університеті управління та

права імені Леоніда Юзькова засвідчує ефективність комплексного підходу до формування професійних компетентностей, який передбачає інтеграцію правових, економічних, соціальних, психологічних та управлінських знань, орієнтацію на потреби роботодавців і територіальних громад, а також врахування сучасних тенденцій цифровізації соціальної сфери [2, с. 24]. Особливої ваги набуває співпраця закладів вищої освіти з органами Пенсійного фонду України, органами соціального захисту населення, центрами надання адміністративних послуг та установами соціального обслуговування. Саме під час проходження практики студенти отримують можливість застосовувати набуті знання в реальних умовах професійної діяльності, опановувати особливості призначення пенсій, державних соціальних допомог, соціальних послуг та консультування громадян.

Серед ключових викликів підготовки фахівців соціальної сфери в умовах війни слід виокремити необхідність формування комунікативної компетентності та навичок роботи з особами, які пережили травматичний досвід. Як зазначає Н. Бондаренко-Зелінська, в умовах війни складовими професійної комунікації стають травма-інформований підхід, навички кризового спілкування, психоемоційна саморегуляція та здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах [3, с. 10]. Соціальні працівники та фахівці із соціального забезпечення дедалі частіше працюють із ветеранами війни, внутрішньо переміщеними особами, сім'ями військовослужбовців та іншими категоріями населення, які потребують не лише матеріальної підтримки, а й професійного супроводу.

Не менш важливим є впровадження сучасних освітніх технологій. Використання кейс-методів, тренінгових програм, інтерактивних форм навчання, моделювання професійних ситуацій та дуальної освіти дозволяє максимально наблизити процес підготовки до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Такі методи сприяють формуванню практичних навичок прийняття рішень, розвитку критичного мислення та готовності діяти в умовах невизначеності.

У післявоєнний період потреба у фахівцях соціальної сфери буде лише зростати. Реалізація ветеранської політики, соціальна адаптація осіб, які постраждали внаслідок війни, забезпечення доступності соціальних послуг та подальша цифровізація системи соціального захисту вимагатимуть від випускників високого рівня професійної підготовки та здатності до безперервного професійного розвитку.

Отже, удосконалення підготовки фахівців у сфері соціального забезпечення та соціального консультування повинно здійснюватися з урахуванням сучасних суспільних викликів, потреб ринку праці та реформування системи вищої освіти. Поєднання компетентнісного, практикоорієнтованого та міждисциплінарного підходів сприятиме підготовці

фахівців, здатних ефективно забезпечувати реалізацію соціальних прав громадян в умовах воєнного та повоєнного розвитку України.

Список використаних джерел:

1. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2024 р., № 1021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#n2> (Дата звернення : 29.05.2026).

2. Чудик-Білоусова Н. І., Білоусов Ю. В. Досвід застосування комплексного підходу під час підготовки фахівців для соціальної сфери в Хмельницькому університеті управління та права імені Леоніда Юзькова. *Соціальне забезпечення та соціальна робота в умовах сучасних викликів* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15.11.2024 р. Хмельницький : ХУУП імені Леоніда Юзькова, 2024. С. 19–26.

3. Бондаренко-Зелінська Н. Л. Комунікативна компетентність як умова ефективної професійної діяльності соціальних працівників. *Соціальне забезпечення та соціальна робота в умовах сучасних викликів* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15.11.2024 р. Хмельницький : ХУУП імені Леоніда Юзькова, 2024. С. 10–14.

Таранець Альона Володимирівна,
консультант КУ «Центр професійного розвитку
педагогічних працівників Лубенської міської ради»,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СИСТЕМА БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Сучасний світ характеризується швидкою зміною технологій та знань, що висуває нові вимоги до професійної компетентності педагога. Концепція «освіти впродовж життя» (lifelong learning) стала фундаментом

для розбудови систем безперервного професійного розвитку. Для України, яка інтегрується в європейський освітній простір, критично важливо адаптувати успішні міжнародні практики до національних реалій, зберігаючи при цьому власні здобутки.

В умовах викликів воєнного часу в Україні виникає потреба швидкої зміни соціально-економічних пріоритетів, цифрової трансформації та реформування освітньої політики, що стає домінантною для підтримки педагогів.

Вітчизняні науковці накопичили достатньо знань щодо використання європейського досвіду підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Так І. Білецька, О. Матвієнко – вивчали особливості шкільної освіти у країнах ЄС; А. Василюк, А. Сбруєва, Л. Пуховська, Ю. Закаулова, Н. Кошарна – досліджували специфіку системи освіти та педагогічної підготовки; С. Сисоєва та Т. Кристопчук – опрацьовували освітні системи країн Європейського Союзу.

Науковиця О. Локшина наголошує, що головне завдання фахової підготовки в країнах ЄС, з одного боку, – підвищити спрямованість на якість та ефективності освіти й професійної підготовки вчителів у контексті нових вимог «суспільства знань», а з іншого – розвинути навички для суспільства знань [1, с. 6].

О. Мархева акцентувала свою наукову діяльність на стандартизацію професійної підготовки в країнах Європи і стверджує, що підготовка та підвищення кваліфікації викладачів у країнах ЄС здійснюється для «... досягнення професійної компетентності, яка складається з таких компонентів: професійна науково-предметна компетентність, дидактична компетентність, методична компетентність і готовність до роботи у закладі освіти» [2, с. 257].

Одним із наймасштабніших структурних кроків у напрямі професіоналізації педагогів стало створення Центрів професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПРПП) у 2020 році, в модель якої, закладена основна діяльність, що наближена до європейських концепцій безперервного професійного розвитку (Continuous Professional Development – CPD) і орієнтована на персоналізовану підтримку вчителя, розвиток професійних компетентностей, методичну та супровідну діяльність й розвиток професійних спільнот. У своїй діяльності ЦПРПП має багатовекторний характер та відображає сучасні підходи до педагогічної підтримки.

В освіті Європи CPD (Continuing Professional Development) – система безперервного професійного розвитку, процес постійного навчання, здобуття нових знань і навичок, необхідних для підтримки та підвищення кваліфікації фахівців, зокрема викладачів, щоб залишатися компетентними у своїй сфері та відповідати міжнародним стандартам якості.

Підтримка формування професійної компетентності педагогів у політиці ЄС реалізується, зокрема, через програми у сфері освіти: ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), місією Програми Еразмус+ є розширення можливостей для особистісного розвитку, модернізація систем освіти і професійної підготовки, підтримка розвитку молоді та посилення ролі спорту в розбудові інклюзивних і стійких громад [3]; TEMPUS (Trans-Mobility Programme for University Students), яка підтримує модернізацію системи вищої освіти та створює простір для співпраці в країнах-партнерах ЄС через університетські проекти [4]; YOUTH FOR EUROPE – Європа для молоді.

Ці освітні програми є основою модернізації педагогічної освіти, що представлені у відповідності з «Єдиними європейськими принципами вивчення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Важливість полягає в уніфікації вимог до викладачів на території ЄС. При аналізі якого констатуємо, що вчитель узагалі відіграє ключову роль у підготовці тих, кого навчає, та займає особливу позицію як громадянин ЄС.

Отже, розглянута система безперервного професійного розвитку за європейськими орієнтирами дає можливість створити передумови для вдосконалення вітчизняної системи фахової підготовки педагогів, що дозволить наблизити результати освіти до потреб та вимог українського ринку праці.

Врахування освітніх програм країн ЄС є основою модернізації педагогічної освіти, яка сприятиме становленню Центрів професійного розвитку педагогічних працівників як ключових організаційних осередків освітньої трансформації в Україні.

Список використаних джерел:

1. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL : [URL:https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/272/258](https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/272/258)
2. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в країнах Європи. *Педагогіка вищої школи та середньої школи*. 2012. Вип. 35. с. 255–264.
3. Програма ЄС Еразмус+. URL : <https://lnk.ua/io1VOgMPT>
4. Програма Темпус. URL : <https://www.tempus.org.ua/uk/tempus/what-is-tempus.html>

Ткачук Мирослава Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський національний університет

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ВІД НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ ДО ГЛОБАЛЬНОЇ КРИТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

Трансформація вищої педагогічної освіти в умовах цифрового суспільства зумовлює необхідність радикального переосмислення методології викладання історико-педагогічних дисциплін. Для сучасного здобувача вищої педагогічної освіти, чие світосприйняття сформоване в умовах надшвидких інформаційних потоків, традиційна репродуктивна модель навчання втрачає свою актуальність [4].

Сучасна вища школа потребує переосмислення ролі історико-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Викладання історико-педагогічних дисциплін сьогодні має трансформуватися з процесу ретрансляції знань про минуле у простір формування глобальної критичної грамотності. Це передбачає здатність майбутнього вчителя аналізувати генезис освітніх ідей, деконструювати історичні контексти та розрізняти тяглість національних традицій у загальноосвітньому вимірі.

Формування професійної ідентичності здобувача вищої педагогічної освіти неможливе без актуалізації національної пам'яті, яка у процесі навчання має набувати суб'єктивного, особистісно значущого характеру. Одним із найбільш ефективних інструментів у цьому напрямі є **сторітелінг** (у перекладі з англійської мови – **storytelling** – це «розповідь історій, написання оповідань») [1, с. 6] – створення студентами коротких відеороликів або подкастів про життя та творчість українських педагогів-класиків, що дозволяє трансформувати статичні біографічні факти у динамічні наративи, що викликають емоційний відгук, роблять історію «персональною» та сприяють глибшому засвоєнню етичних орієнтирів професії. Загалом сторітелінг завжди є універсальним, інтерактивним, гнучким. Він стимулює та розвиває уяву, збагачує новими знаннями, урізноманітнює освітній процес. Використання сторітелінгу не обмежується традиційним, очним навчанням. Змішане навчання також допускає формат історій у режимі онлайн-взаємодії, тобто цифровий

сторітелінг. В його основі – переведення історій у цифровий формат, а також створення візуального контенту, який може деталізувати історію або наштовхнути студентів на його створення. Безліч додатків та сервісів дають можливість візуалізувати історію чи тему заняття за допомогою коміксу, скрайбінгу, мему і т. д. [1, с.10–11].

Паралельно з цим, впровадження дослідницьких проєктів на зразок «Педагогічного генератора» стимулює студентів до вивчення історії власних шкіл або освітніх осередків свого регіону, що забезпечує відчуття приналежності до неперервного ланцюга національної інтелектуальної еліти.

Впровадження інноваційних технологій дозволяє зробити процес навчання суб'єктивним. Так, зокрема, технологія «Цифрового архіваріуса» передбачає залучення здобувачів освіти до створення мультимедійних проєктів про маловідомі сторінки української освіти. Кейс-метод [2] на історичному матеріалі містить аналіз кризових ситуацій в історії освіти (наприклад, робота шкіл у часи воєн чи соціальних зламів) для пошуку рішень, актуальних у сьогоденні.

Для розвитку критичного мислення та креативності застосовують: технологію скрайбінгу (перетворення складних освітніх теорій минулого на короткі та зрозумілі мальовані анімації або інфографіку); кроссенси та ментальні карти (розробка логічних асоціативних ланцюжків для зв'язку різних історико-педагогічних епох та концепцій); віртуальні екскурсії (відвідування перших університетів чи авторських шкіл минулого за допомогою технологій віртуальної реальності (VR) та мультимедійних платформ).

Для підвищення мотивації студентів до вивчення історико-педагогічних дисциплін, доцільно використовувати елементи гейміфікації та інтерактивного моделювання [3]. Технологія віртуальних дебатів та рольових ігор-реконструкцій дозволяє студентам моделювати дискусійні майданчики різних епох, де вони від імені класиків педагогічної думки розв'язують вічні питання виховання. Такий підхід стимулює розвиток аргументації та здатності до публічного захисту власних переконань. Крім того, квестові технології на базі архівних матеріалів навчають студентів оперативно працювати з першоджерелами, виокремлюючи в них практичні рішення для подолання сучасних освітніх криз.

Кінцевим результатом інноваційного викладання історико-педагогічних дисциплін має стати перехід студента від пасивного

запам'ятовування тексту до критичного осмислення контексту. Використання технології порівняльних кейсів, що зіставляють вітчизняні класичні концепції із сучасними західними трендами, допомагає майбутнім учителям усвідомити паритетність української та світової педагогіки. Аналіз «білих плям» історії та робота з раніше забороненими джерелами розвиває навички медіаграмотності, навчаючи студентів розпізнавати ідеологічні маніпуляції та формувати об'єктивний погляд на історичні процеси.

Технології глобальної критичної грамотності розширюють вузьконаціональне бачення історії освіти та націлені на глибокий критичний аналіз першоджерел (трактати, листи, закони про освіту тощо). Студенти навчаються розпізнавати маніпуляції, пропаганду та контекст створення певних педагогічних концепцій в авторитарних чи демократичних суспільствах. Глобальні кейс-стаді передбачають порівняльний аналіз того, як ідеї Просвітництва чи Реформації впливали на розвиток освіти в різних куточках планети, стимулюючи розуміння взаємозв'язку між світовою історією та розвитком української педагогіки.

На новий рівень взаємодію викладача та студента виводить активне використання хмарних середовищ: робота на інтерактивних дошках (Miro, Padlet) для побудови спільних порівняльних таблиць освітніх систем; аналіз та оцінка педагогічної спадщини через призму сучасних глобальних цілей сталого розвитку [5].

Отже, впровадження інноваційних технологій у викладання історико-педагогічних дисциплін дозволяє підготувати фахівців, які володіють не лише сумою знань, а й гнучким критичним мисленням. Поєднання методів актуалізації національної пам'яті з цифровими інструментами аналізу створює міцний фундамент для формування професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, перетворюючи їх на свідомих учасників глобального освітнього простору, здатних зберігати національну автентичність у динамічному світі.

Список використаних джерел:

1. Біла С., Мазурчак Л. Сторітелінг при вивченні історії у закладах загальної та фахової передвищої освіти: навчально-методичний посібник. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. 26 с.

2. Білотор Н. Використання методу кейс-стаді під час вивчення суспільних та економічних дисциплін. *Фахова передвища освіта*. 2020. №4. С. 76–78.

3. Кравець Н. М., Гречановська О. В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету*: збірник доповідей. Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 128–132. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn20> (дата звернення: 25.04.2026).

4. Слушний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя XXI століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 150–159.

5. Цюняк О. П. Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С.128–132. URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.25> (дата звернення: 21.04.2026).

Трубавіна Ірина Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

Калгушкін Юрій Леонідович,

кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри тактико-спеціальних дисциплін,
Харківський національний університет внутрішніх справ

ЩОДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ СПІЛКУВАННЮ З РОМСЬКИМИ СІМ'ЯМИ ЩОДО ВИПАДКІВ ГЗН

Питання спілкування щодо ГЗН з представниками поліції розглядається в їх підготовці з позицій застосування норм права і захисту постраждалих. Разом з цим треба враховувати, що в ромських громадах є певні «табу» щодо окремих тем. Так, на тему ГЗН в сім'ях та громадах

взагалі не розмовляють, вирішення проблем домашнього насильства покладається на «ромський суд». Тому писати заяву в поліцію не прийнятне в таких сім'ях, що ускладнює викоренення проблеми ГЗН в таких громадах і сім'ях. Тому треба вчити майбутніх поліціантів культурній чутливості, особливо щодо ГЗН, в ромських громадах і сім'ях, особливо щодо виїзду поліцейських на виклики сусідів. Сьогодні такої практики освіти поки не існує.

На що треба звертати увагу при такій підготовці до роботи з ромською громадою щодо ГЗН? Перш за все на культурні особливості. Врахування культурної чутливості не означає виправдання ГЗН, але цей підхід допомагає налагодити довіру, отримати правдиву інформацію і забезпечити безпеку постраждалої особи. Також потрібні травма-інформований підхід до спілкування з постраждалими, культурно чутливий підхід і ненасильницьке спілкування.

Що можна порекомендувати включити в програми підготовки поліцейських до спілкування з ромами на випадках ГЗН?

1. Теоретичні засади травма інформованого, культурно чутливого підходів, ненасильницького і недискримінаційного, гендерно чутливого спілкування з постраждалими і членами родини

2. Дотримуватися таких принципів поведінки:

2.1. Поважати гідність і уникати культурних, соціальних і гендерних стереотипів. Це означає не використовувати узагальнення: «у вас так прийнято», «у ромів так буває»; не демонструвати недовіру до людини через її походження; говорити спокійно, без наказового тону. Приклад правильної фрази: «Ми тут, щоб допомогти і забезпечити вашу безпеку». Неправильно: «У вас у громаді це звичайна справа».

2.2. Розуміти роль громади і старших. У багатьох ромських сім'ях важливу роль відіграють: старші чоловіки родини; авторитет громади; родинні рішення. Тому часто на місці події можуть бути багато родичів; жінка може боятися говорити при них. Практична порада: попросити поговорити з постраждалою на одинці. Фраза: «Мені важливо поговорити з вами окремо, щоб зрозуміти ситуацію і допомогти».

2.3. Забезпечити конфіденційність отриманої інформації і спілкування. Для ромських жінок є сильні страхи: осуду громади; помсти родичів; втрати підтримки сім'ї. Тому потрібно постраждалій пояснити: що інформація конфіденційна; що її безпека – пріоритет. Ключова фраза тут: «Все, що ви скажете, допоможе нам вас захистити».

2.4. Говорити просто і зрозуміло. Іноді жінки можуть погано знати юридичні терміни; мати низький рівень формальної освіти, взагалі бути неграмотними. Тому не використовувати складну юридичну лексику; треба говорити короткими фразами. Наприклад: замість «Ми повинні

задокументувати факт адміністративного правопорушення» краще «Ми маємо зафіксувати, що сталося, щоб вас захистити».

2.5. Враховувати гендерну чутливість. У деяких ромських родинах жінці може бути складно говорити з чоловіком-поліцейським про насильство. Якщо можливо, то краще залучити поліцейську-жінку; або соціальну працівницю / медіаторку з громади.

2.6. Не принижувати чоловіка перед громадою. Публічне приниження може посилити конфлікт; викликати агресію. Тому розмову з кривдником проводити спокійно і професійно; уникати образ.

2.7. Чітко пояснювати закон. Важливо підкреслити: насильство заборонене законом для всіх; культура чи традиції не виправдовують насильство. Фраза: «Незалежно від традицій, закон України забороняє насильство в сім'ї».

3. Бажано навчання співпраці з ромськими медіаторами. У багатьох громадах є: ромські громадські організації; медіатори; соціальні працівники. Саме вони можуть допомогти пояснити ситуацію; зменшити напругу; перекласти або роз'яснити.

4. Потрібно також навчати, як не можна поводитися в ромській громаді. Не варто говорити зверхньо, жартувати про культуру; звинувачувати жінку («чому ви не пішли раніше?»); проводити допит при всій родині; припускати, що вона «все одно повернеться».

5. Треба враховувати також при підготовці поліцейських такі важливі особливості ромського культурного контексту: сильну роль сім'ї та громади; високий рівень недовіри до державних органів; страх дискримінації; жінки можуть залежати від чоловіка економічно; конфлікти часто вирішують усередині громади.

Таким чином, окрім типової підготовки з протидії ГЗН та домашнього насильства, потрібна ще окрема підготовка з урахуванням культурно чутливого, травма інформованого підходів і ненасильницького спілкування.

Тулін Кирило Сергійович,
PhD, асистент кафедри педагогіки,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ДАНИХ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стрімка цифровізація вищої освіти в Україні, прискорена глобальними викликами та умовами воєнного стану, призвела до

генерування безпрецедентних обсягів освітніх даних. Це цифрові сліди в системах управління навчанням (LMS), результати вступних кампаній, метрики академічної успішності, траєкторії взаємодії студентів із цифровим контентом та соціально-психологічні профілі здобувачів. Проте у вітчизняному освітньому середовищі виникла критична суперечність: більшість університетів акумулюють ці масиви інформації та використовують їх переважно для формальної звітності, бюрократичного контролю й адміністрування, залишаючи поза увагою їхній неймовірний педагогічний потенціал. У контексті національного відновлення та гострої потреби збереження людського капіталу виникає нагальний запит на перетворення цих даних з інструменту простого нагляду на потужний рушій розвитку студентської суб'єктності та підвищення загальної якості освіти.

Сучасний етап розвитку суспільства та глобальні виклики, перед якими постала Україна, зумовили безпрецедентну цифровізацію вищої освіти. Цей процес супроводжується генерацією величезних масивів освітніх даних: від макрорівня (взаємодія з державними базами, такими як ЄДЕБО, підтримка документації під час роботи приймальних комісій) до мікрорівня (локальні електронні журнали, цифрові сліди в системах управління навчанням, результати поточного контролю) [1; 2, с. 31].

Проте фундаментальна проблема полягає в тому, що ці дані наразі розглядаються переважно як адміністративний ресурс, інструмент формальної звітності або засіб бюрократичного контролю. Відбувається механічне накопичення інформації без її належної педагогічної концептуалізації. У вітчизняній науці відсутня комплексна теоретична модель, яка б розглядала управління освітніми даними не як технічну чи суто адміністративну функцію, а як фундаментальний педагогічний процес. Без такої моделі виникають ризики дегуманізації освіти, втрати суб'єктності студента та неетичного або упередженого використання алгоритмічної аналітики. Розв'язання цієї проблеми є критично важливим для забезпечення високої якості вищої освіти та збереження людського потенціалу держави в кризових умовах [3, с. 1382; 4].

З управлінської точки зору використання освітніх даних допоможе вирішити одразу декілька задач. Перше – це прогнозування відразування студентів (dropout prevention). Здобувачі можуть поступово втрачати інтерес до навчання через низку обставин, однак через переважну закритість систем та даних (зокрема відвідування) важко відстежити

потрапляння студента в «групу ризику» і, відповідно, провести роботу по з'ясуванню причин та можливому запобіганню відрахуванню. Друге – це відстеження загальної успішності здобувачів та визначення можливих ризиків неуспішності. Навіть за наявності електронних систем обліку роботи та відвідування студента, в університетах відсутні позиції (посади), які б уніфікували і відстежували загальну картину. Часто цей обов'язок покладається на навчальні відділи, однак вони мають доступ до інформації переважно під час сесії. Інститут академічних кураторів міг би виконувати цю функцію, однак це створює додаткове навантаження на науково-педагогічних працівників та створює низку етичних проблем. Третє – це відстеження об'єктивності оцінювання здобувачів через аналіз середніх виставлених оцінок викладачем. Іноді бувають ситуації, коли викладачі завищують чи занижують усім оцінки, не дотримуючись об'єктивності оцінювання, що сприяє формуванню викривленого сприйняття серед здобувачів та зниженню їхньої мотивації вчитися.

Щодо педагогічних задач, то використання освітніх даних може сприяти створенню більш уніфікованого підходу до розробки навчальних занять, створенню багаторівневих задач, які б були розраховані на підготовку різного рівня, або давали можливість розвивати і поглиблювати знання і навички у конкретних сферах. Сюди також можна віднести і створення зони найближчого розвитку при вивченні окремих тем. Забезпечення відкритості освітніх даних та акумулювання освітніх результатів кожного учасника освітнього процесу дасть також можливість передбачити та розрахувати приблизну групову динаміку у групах задля забезпечення ефективної роботи, особливо у групах. Часто буває так, що успішні студенти об'єднуються один з одним на групових проєктах, а аутсайтери залишаються осторонь, що не дає змоги їм позмагатися за успішність проєкту. Або ж бувають ситуації, коли пасивні учасники доєднуються до більш активних, щоб «загубитися» і не виконувати роботи, але претендувати на високу оцінку. Визначення загальної успішності дасть змогу викладачам спрогнозувати соціальні ролі в групі і більш об'єктивно оцінити виконану роботу.

У той же час при організації роботи з відкритими даними виникає питання щодо забезпечення відкритості науки, а з іншого – захисту персональних даних учасників освітнього процесу. Тому важлива увага має приділятися розробці етичної рамки: чіткому артикулюванню ризиків

алгоритмічного управління в університеті та розробці принципів справедливого використання даних студентів і викладачів [5].

Існує реальний ризик поширення «датаїзму» в освіті, коли сліпа алгоритмічна аналітика та управління даними призводять до дегуманізації освітнього процесу, прихованої алгоритмічної дискримінації та порушень етики використання особистої інформації здобувачів [6, с. 200; 7, с. 65]. Перехід від механічного накопичення метрик до справедливого data-driven управління вимагає розробки принципово нових концептуальних підходів, які б інтегрували технологічні можливості з гуманістичними цілями педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 1 січ. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Long P., Siemens G. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*. 2011. Vol. 46, no. 5. P. 30–40.
3. Siemens G. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*. 2013. Vol. 57, no. 10. P. 1380–1400. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>.
4. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. Вип. 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).
5. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 р. №2297-VI : станом на 27 квіт. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17>.
6. Dijck J. Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*. 2014. Vol. 12, no. 2. P. 197–208. DOI: <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>.
7. Selwyn N. Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*. 2015. Vol. 40, no. 1. P. 64–82. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628>.

Хоменко Алла Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Сучасна вища освіта функціонує в умовах суттєвих трансформацій, зумовлених цифровізацією освітнього простору, зміною соціокультурних цінностей та зростаючою варіативністю форм навчальної взаємодії. У цьому контексті проблема психолого-педагогічного впливу набуває нового змістового наповнення: від традиційного розуміння впливу як односпрямованої передачі знань і норм відбувається перехід до його осмислення як динамічного процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованого на розвиток особистісного потенціалу студента.

Психолого-педагогічний вплив постає системоутворювальним елементом освітнього процесу, що інтегрує когнітивний, емоційний та поведінковий виміри формування майбутнього фахівця, забезпечуючи засвоєння професійних компетентностей та становлення його ціннісно-сміслової сфери.

Особливої значущості дослідження методів психолого-педагогічного впливу набуває в контексті викликів, з якими стикається сучасна українська вища школа: необхідності збереження якості освітнього процесу в умовах воєнного стану, психологічної підтримки учасників освітньої взаємодії, формування стресостійкості та резиліентності студентської молоді. Викладач у цих умовах виконує навчальну, виховну, розвивальну, підтримувальну та фасилітативну функції, реалізація яких потребує усвідомленого і методично грамотного застосування різноманітних інструментів ціннісно-змістовної взаємодії.

Проблема психолого-педагогічного впливу у взаємодії викладача і студента є об'єктом уваги багатьох вітчизняних науковців (І. Бех, А. Бойко, Л. Верченко, Т. Виноградова, Н. Волкова, С. Гвоздій, Н. Дем'яненко, В. Зливков, І. Книш, Н. Кошечко, О. Ліннік, С. Лукомська, В. Сокаль, А. Степанова, О. Тадеуш, О. Устянська та ін.). Їх наукові доробки сприяють поглибленню розуміння специфіки взаємодії викладача і

студента в сучасних умовах трансформації професійної підготовки, а також визначенню стратегічних орієнтирів формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

Взаємодія викладача і студента є фундаментальною категорією педагогіки вищої школи, що відображає складний, багаторівневий процес міжособистісного контакту, у якому здійснюється взаємний обмін діяльністю, інформацією, емоціями та ціннісними смислами. На відміну від спрощеного розуміння педагогічної взаємодії як трансляції знань від носія до реципієнта, сучасна наукова думка [1; 2; 3; 4] розглядає її як діалогічний за своєю природою процес, у якому обидва учасники виступають активними, свідомими та рівноцінними суб'єктами спільної навчально-пізнавальної та особистісно-розвивальної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктний характер такої взаємодії означає, що студент є повноправним учасником освітнього діалогу, здатним до рефлексії, самовизначення та творчої активності, тоді як викладач, реалізуючи фасилітативну, підтримувальну та розвивальну функції, сам зазнає особистісних і професійних змін у процесі цієї взаємодії. Вважаємо, що *суб'єктність* обох учасників педагогічної взаємодії, їхня взаємна відкритість, готовність до діалогу та спільного конструювання ціннісних смислів становлять *методологічну основу гуманістично орієнтованої освіти* і визначають ефективність психолого-педагогічного впливу як такого, що утверджує особистісну унікальність кожного студента [4].

Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищій школі забезпечується впровадженням *ключових методів психолого-педагогічного впливу*, добір і застосування яких визначаються метою педагогічної взаємодії, індивідуально-психологічними особливостями студентів та конкретною освітньою ситуацією, що зумовлює необхідність їх систематизації та характеристики.

До ключових методів психолого-педагогічного впливу у взаємодії викладача і студента відносимо:

– *власний приклад викладача у взаємодії* – найбільш дієвий метод впливу, що реалізується за допомогою механізмів ідентифікації та наслідування і передбачає моделювання викладачем бажаної професійної поведінки, демонстрацію моральної зрілості, фахової компетентності та автентичності як відповідності між проголошуваними цінностями й реальними вчинками;

– *доброзичлива педагогічна вимогливість* – метод, що поєднує високі очікування щодо навчальної діяльності студента з емоційною підтримкою та повагою до його особистості та втілюється через пряму вимогу, опосередковану вимогу та вимогу-довіру;

– *метод переконування* – інтелектуально насичений метод впливу на свідомість студента в процесі аргументованого діалогу з використанням логічних, емоційних, ціннісних аргументів, аргументів авторитету, що веде до поступової згоди та спільного пошуку істини;

– *метод педагогічної підтримки* – метод суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямований на допомогу студенту у подоланні особистісних і навчально-професійних труднощів, що реалізується поетапно: діагностика, спільний пошук рішення, узгодження дій, практична допомога та рефлексія;

– *педагогічний паліатив* – м'який коригувальний метод впливу, що застосовується у психологічно чутливих ситуаціях і реалізується за допомогою збереження «обличчя» студента, переключення уваги, часткового прийняття його позиції та м'якої непрямой корекції поведінки;

– *метод вправлення* – метод формування стійких навичок і звичок поведінки в процесі систематичної усвідомленої практичної діяльності студента із використанням репродуктивних, творчих, ситуативних та рефлексивних вправ за умови поступового ускладнення завдань і своєчасного зворотного зв'язку;

– *метод заохочення* – метод позитивного підкріплення, що стимулює навчальну активність і мотивацію студента на основі визнання його досягнень (схвалення, похвали, подяку, делегування довіри) за дотримання принципів своєчасності, конкретності, щирості та справедливості;

– *метод звернення до почуттів* – метод емоційного впливу на ціннісно-смыслову сферу студента, що застосовується завдяки створенню ситуацій співпереживання, використання художніх образів, апеляції до моральних почуттів та актуалізації почуття гордості, честі й обов'язку.

Реалізація виокремлених методів психолого-педагогічного впливу потребує від викладача педагогічної майстерності, розвиненого емоційного інтелекту та здатності гнучко поєднувати різні інструменти відповідно до конкретної освітньої ситуації та індивідуальних особливостей студента.

Таким чином, методи психолого-педагогічного впливу утворюють цілісну систему, що охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий виміри особистісного розвитку студента, і тільки їх інтегроване, педагогічно доцільне застосування в контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії забезпечує формування особистості майбутнього фахівця, здатного до самостійного мислення, відповідальної поведінки та професійного зростання.

Список використаних джерел:

1. Виноградова Т. І. Роль викладача вищої школи у розвитку особистості студента. *Scientific Journal Virtus, March*. 2021. №52. С. 36–39.
2. Книш І. Класична освітня парадигма: суб'єкт-суб'єктні відносини. *Вища освіта України*. 2017. № 3. С. 35–42.
3. Тадеуш О. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 33. С. 57–69.
4. Хоменко А.В. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 2 (64). ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. С. 66–75.

Чудик-Білоусова Надія Іванівна,

кандидат юридичних наук, доцент,

завідувач кафедри соціального забезпечення,

Хмельницький університет управління та права

імені Леоніда Юзькова

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ: ПОШУК ОПТИМАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Тривалий період часу в державі тривають реформи освітньої сфери, котрі мають на меті посилення якості підготовки фахівців для різних сфер, зокрема і для соціальної сфери, котра потребує кваліфікованих працівників, здатних не лише оперативно реагувати на наявні виклики, але й своєчасне здійснювати заходи із соціальної підтримки тих осіб, котрі визнаються соціально незахищеними та потребують отримання

гарантованого виду соціального забезпечення чи сприяння у забезпеченні їх прав та інтересів у соціальній сфері.

Серйозним викликом щодо організації соціальної підтримки після повномасштабного вторгнення стали потреби ветеранів та членів їх родин, котрі її потребують, однак не завжди самостійно спроможні забезпечити своєчасність забезпечення їх прав та інтересів у сфері соціального забезпечення через наявність відповідних суб'єктивних та об'єктивних чинників.

У контексті реалізації ветеранської та соціальної політики якісне та своєчасне сприяння в реалізації прав ветерана та членів їх сімей має бути визначальним принципом у вказаному процесі. Водночас слід визнати, що через недостатність чи відсутність інформації про власні можливості щодо отримання гарантованого виду соціального забезпечення ветеран та прирівняна до нього особа не завжди спроможна самотужки опрацювати відповідні нормативно-правові акти, визначити суб'єктів призначення відповідного виду соціального забезпечення, зібрати необхідний перелік документів та передати їх для прийняття відповідного індивідуального рішення. Також слід брати до уваги такі фактори, котрі характеризують особу ветерана, як: втрата ним зору чи слуху, наявність ампутацій та важких поранень або їх важких наслідків, проходження медичної чи іншого виду реабілітації, необхідність забезпечення технічними засобами реабілітації чи протезуванням, перебування в періоді підтвердження групи інвалідності чи звільнення з військової служби, внутрішнє переміщення, відсутність придатного для проживання житла, відсутність близьких родичів чи членів сім'ї, необхідність фізичного супроводу та ін. Натомість факторами, котрі можуть ускладнювати комунікацію із представниками закладів та установ соціальної сфери для членів сім'ї ветерана можуть бути: необхідність догляду за ветераном, перебування за межами території країни, наявність малолітніх дітей, дітей з інвалідністю чи членів сім'ї з інвалідністю, котрі потребують догляду чи постійного стороннього догляду, необхідність лікування, наявність потреби у проходженні психологічної реабілітації, переїзд в іншу місцевість, необхідність пошуку житла чи роботи, перебування поза постійним місцем проживання через відрядження чи переїзд, зумовлений необхідністю догляду за ветераном, який перебуває на лікуванні, реабілітації чи протезуванні та ін. Тому задля виконання зобов'язань держави із забезпечення прав згаданих категорій на отримання соціального забезпечення урядом було запроваджено посаду

фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб [1], тобто працівника комунальної бюджетної установи (закладу) або комунального некомерційного товариства/комунального некомерційного підприємства, зокрема з числа закладу охорони здоров'я, засновником якого є орган місцевого самоврядування.

За даними Міністерства у справах ветеранів України існує потреба у підготовці та працевлаштуванні близько 11–13 тис. фахівців із супроводу, що дозволить забезпечити підтримкою близько 1,5 млн ветеранів та 3–4 млн членів їх родин [2]. Разом з тим варто погодитися з позицією про те, що інститут «фахівців із супроводу ветеранів» варто визнавати тимчасовим засобом на період формування та впровадження дієвої системи надання адміністративних та інших послуг ветеранам та членам їх родин через впровадження механізмів максимального спрощення процедур призначення чи надання соціального забезпечення, визначення порядку та періоду впровадження наскрізної цифровізації системи послуг на рівні кожної громади через ефективну діяльність центру надання адміністративних послуг, впровадження та забезпечення фінансування додаткових мобільних офісів та сервісних груп [3, с. 73].

Такий фахівець відповідно до визначених законодавством повноважень уповноважений на послідовну взаємодію із ветеранами, демобілізованими військовими після їх повернення в громаду. Із 2024 року до їх функціональних обов'язків віднесені: консультування (щодо соціального захисту, реабілітації, отримання психологічних послуг, працевлаштування, навчання, лікування чи реабілітації задля покращення стану здоров'я); супровід (визначення способів та форм реалізації права на соціальне забезпечення в цілому та окремих соціальних гарантій зокрема, визначення видів та способів реалізації пільг, видів соціальних послуг, місця та умов їх отримання); допомога в адаптації та інтеграції (пошук програм підвищення кваліфікації, сприяння в опануванні нових навчальних програм, перепрофілювання); посередництво (у взаємодії з уповноваженими органами влади); надання допомоги (при оформленні документів, поданні заяв; при в переїзді, пошуку житла; інформування (про місцеві, регіональні, державні програми підтримки ветеранів) [3, с. 28].

Тому погоджуємося, що для підготовки висококваліфікованих фахівців із супроводу ветеранів доцільно «впроваджувати освітні програми, які б підготували фахівців для ефективної реінтеграції ветеранів у мирне життя, що сприятиме зміцненню соціальної стабільності та

наданню необхідної підтримки цій категорії населення» [4]. Однак, їх підготовку забезпечують окремі заклади вищої освіти, котрі пройшли відповідний відбір, затвердили відповідну освітню програму з підвищення кваліфікації [5] задля набуття загальних та фахових компетентностей, передбачених у оновленому спеціальному професійному стандарті.

Однак, слід визнати що доцільним є надання переваги випускникам освітніх програм рівня бакалавра галузі знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», особливо тих, які здобули освіту за спеціальністю «Соціальна робота та консультування» та здатні пройти підвищення кваліфікації за скороченим терміном навчання задля отримання статусу фахівцем із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. Зазначені особи набули відповідних компетентностей за здобутою спеціальністю та часто мають власну внутрішню мотивацію долучитися до реалізації ветеранської політики та забезпечувати захист інтересів ветерана чи членів його сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб : Постанова Кабінету Міністрів України від 02.08.2024 р. № 881. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/881-2024-%D0%BF>.
2. Коляда О. Фахівець із супроводу ветеранів. Інструкція по експлуатації. *Укрінформ*. URL : <https://lnk.ua/gvffg4M2P>
3. Державна політика щодо ветеранів війни: аналіт. доп. / за наук. ред. Я. А. Жаліла. Київ : НІСД, 2025. 118 с. URL: <https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2025.04>.
4. Клименко О., Чепурко Г. Деякі питання підготовки нового покоління фахівців, здатних ефективно реагувати на потреби ветеранів війни і демобілізованих осіб. *Інститут соціології НАН України*. URL : <https://lnk.ua/4NwezKPYK>
5. Рекомендації щодо розроблення освітніх програм підвищення кваліфікації фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, затв. наказом Міністерства ц правах ветеранів України від 22.08.2024 р. №269. *Міністерство у справах ветеранів України*. URL : <https://lnk.ua/UtHah40LK>

Чуніхін Денис Віталійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна наукова діяльність розвивається в умовах стрімкої цифрової трансформації, одним із найпотужніших чинників якої є штучний інтелект. Ще донедавна технології штучного інтелекту розглядалися переважно як інструменти автоматизації окремих обчислювальних або інформаційно-пошукових операцій, натомість нині вони дедалі активніше впливають на всі етапи дослідницького процесу: від формулювання наукової проблеми, пошуку та аналізу джерел до оброблення великих масивів даних, моделювання, візуалізації результатів, підготовки наукових текстів і поширення результатів досліджень. У зв'язку з цим ШІ стає не лише допоміжним технологічним ресурсом, а й важливим чинником зміни методології, організації та культури наукової праці.

В Україні розвиток штучного інтелекту вже набув статусу одного з важливих напрямів державної політики. У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, схваленій розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р, штучний інтелект визначено як один із пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень. У документі наголошено на необхідності формування єдиної скоординованої державної політики у сфері ШІ, а серед проблем названо низький рівень інвестицій у дослідження зі штучного інтелекту, відсутність грантового фінансування наукової діяльності в цій сфері, недостатній рівень якості освітніх програм і відсутність сучасних програм підвищення кваліфікації для викладачів закладів вищої освіти у галузі ШІ [1].

Новим важливим кроком стало затвердження Кабінетом Міністрів України Плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–2026 роки. Розпорядженням від 9 травня 2025 р. № 457-р передбачено, зокрема, розроблення законопроекту щодо правового врегулювання у сфері розвитку штучного інтелекту до IV кварталу 2026 року, а також підготовку рекомендацій з кібербезпеки, які стосуватимуться використання технологій ШІ та захисту моделей машинного навчання від несанкціонованого втручання [2]. Це засвідчує,

що правове поле використання штучного інтелекту в Україні перебуває в активній фазі становлення, а наукова спільнота має бути готовою до поєднання інноваційності з вимогами відповідального, безпечного й етичного використання новітніх технологій.

Значущою для наукової сфери є також Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2024 р. № 1351-р. [3]. Документ визначає цифровий розвиток інноваційної діяльності як один із напрямів модернізації держави, передбачає операційний план заходів на 2025–2027 роки та покладає на Міністерство цифрової трансформації функцію щорічного звітування про стан реалізації відповідних заходів. У контексті наукової діяльності це означає посилення уваги до цифрових інструментів досліджень, розвитку інноваційної інфраструктури, підтримки технологічних рішень і формування умов для використання даних, платформ і ШІ-сервісів у науково-дослідній роботі.

Серед нових тенденцій використання штучного інтелекту в науковій діяльності передусім слід виокремити інтелектуалізацію пошуку, систематизації та аналізу наукових джерел. Традиційний бібліографічний пошук дедалі частіше доповнюється інструментами семантичного аналізу, автоматизованого добору релевантних публікацій, побудови тематичних карт, виявлення наукових шкіл, дослідницьких трендів і цитатних зв'язків. ШІ-сервіси допомагають досліднику швидше зорієнтуватися у великому масиві літератури, визначити ключові поняття, побачити прогалини в дослідженнях, порівняти позиції різних авторів. Це особливо важливо в умовах інформаційного перевантаження, коли кількість наукових публікацій у багатьох галузях зростає швидше, ніж можливості їх традиційного опрацювання.

Другою тенденцією є використання штучного інтелекту для аналізу великих масивів даних. У природничих, технічних, медичних, соціальних, педагогічних і гуманітарних науках дедалі ширше застосовуються алгоритми машинного навчання, кластеризації, класифікації, розпізнавання закономірностей, прогнозування та моделювання. Для сучасного дослідника важливим стає не лише вміння зібрати дані, а й здатність обрати адекватний цифровий інструмент їх аналізу, інтерпретувати результати, виявити обмеження алгоритму та запобігти некоректним висновкам. У цьому сенсі ШІ підсилює аналітичний

потенціал науки, але не скасовує ролі дослідницької компетентності, критичного мислення та методологічної культури.

Третьою тенденцією є поширення генеративного штучного інтелекту в підготовці наукових текстів. Сучасні мовні моделі можуть допомагати у структуруванні матеріалу, формулюванні плану статті, редагуванні тексту, перекладі, стилістичному поліпшенні, створенні анотацій, ключових слів, резюме, презентаційних матеріалів. Для науковця це відкриває можливості економії часу, подолання мовних бар'єрів, підвищення якості академічної комунікації. Водночас саме ця тенденція породжує найбільше дискусій, оскільки використання генеративного ШІ в текстотворенні пов'язане з питаннями авторства, оригінальності, відповідальності за зміст, коректності цитування та недопущення академічної недоброчесності.

Четвертою тенденцією є розвиток персоналізованих дослідницьких середовищ. ШІ-сервіси дедалі частіше виконують функцію інтелектуального асистента науковця: допомагають планувати роботу, добирати джерела, перевіряти логіку аргументації, формувати гіпотези, аналізувати дані, створювати візуалізації, готувати доповіді та презентації. У перспективі це може змінити саму організацію наукової праці, зробивши її більш гнучкою, швидкою та індивідуалізованою. Проте така персоналізація потребує високого рівня цифрової компетентності дослідника, оскільки некритичне використання ШІ може призвести до поверховості, помилкових висновків або механічного відтворення згенерованого контенту.

Відзначимо ще одну тенденцією, а саме посилення ролі штучного інтелекту в оцінюванні наукової інформації. Сучасні інструменти можуть допомагати виявляти дублювання текстів, ознаки плагіату, сумнівні джерела, неточності в бібліографії, статистичні аномалії, можливі маніпуляції з даними. Разом із тим використання ШІ для оцінювання наукових результатів має бути дуже обережним. Алгоритмічна перевірка не може замінити експертну оцінку, оскільки наукова новизна, методологічна обґрунтованість, теоретична значущість і практична цінність дослідження потребують фахового людського судження.

Важливою тенденцією є також поява нових вимог до цифрової та ШІ-компетентності науковця. Сучасний дослідник має вміти формулювати коректні запити до ШІ-систем, розуміти принципи їх роботи, оцінювати надійність отриманих результатів, перевіряти джерела, дотримуватися правил цитування, знати обмеження генеративних моделей, захищати дослідницькі дані, критично ставитися до автоматично створених текстів і

висновків. Водночас важливою стає здатність до міждисциплінарної взаємодії, адже ефективне використання ШІ в науці часто потребує поєднання предметної експертизи, методології дослідження, статистики, роботи з даними, етики й правового регулювання.

Отже, штучний інтелект відкриває для наукової діяльності низку нових можливостей: прискорення пошуку й опрацювання джерел, автоматизацію рутинних операцій, аналіз великих даних, підтримку міждисциплінарних досліджень, створення моделей і прогнозів, підготовку наукових текстів і презентацій, підвищення видимості наукових результатів. Проте ці можливості супроводжуються суттєвими викликами. Серед них – ризик некритичного використання згенерованої інформації, поява недостовірних посилань, порушення академічної доброчесності, проблема визначення авторства, залежність від комерційних платформ, загрози конфіденційності даних, алгоритмічні упередження, нерівність доступу до якісних інструментів ШІ.

Сучасні тенденції використання штучного інтелекту в науковій діяльності свідчать про становлення нового типу дослідницької культури, у якій цифрові технології стають невід’ємною частиною наукового пошуку. Водночас ефективне використання ШІ можливе лише за умови збереження провідної ролі людини-науковця, її методологічної відповідальності, етичної позиції та здатності критично оцінювати як можливості, так і обмеження новітніх технологій.

Список використаних джерел:

1. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-2020-%D1%80>.

2. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–2026 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.05.2025 р. № 457-р. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/457-2025-%D1%80/>

3. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 31.12.2024 р. № 1351-р. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1351->

Шароватова Олена Павлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри підвищення кваліфікації
та спеціалізованої підготовки у сфері цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України

Сердюк Олена Сергіївна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Технічний Університет «Метінвест Політехніка»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОМИСЛОВОЇ ГАЛУЗІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сьогодення українського суспільства, трансформація промислового сектору, виклики воєнного часу та потреба у відновленні економічного потенціалу держави актуалізують питання підготовки кваліфікованих фахівців, здатних не лише якісно виконувати професійні обов'язки, але й усвідомлювати рівень власної відповідальності за результат, безпеку праці, командну взаємодію та прийняття рішень у виробничих умовах. Особливого значення проблема набуває щодо формування професійної відповідальності майбутніх фахівців промислової галузі, оскільки саме від рівня сформованості цієї характеристики особистості залежить ефективність професійної діяльності, дотримання норм виробничої безпеки працівниками, їхня психологічна готовність до роботи в умовах ризику та здатність діяти в ситуаціях підвищеної відповідальності.

Для сучасної технічної освіти важливим завданням є підготовка конкурентоспроможного фахівця, який поєднує професійні компетентності з розвиненими соціально-психологічними якостями. У цьому контексті професійна відповідальність розглядається не лише як дотримання посадових інструкцій або виробничих регламентів, а як інтегральна характеристика особистості, що включає усвідомлення значущості професійної діяльності, готовність до самоконтролю, стресостійкість, здатність прогнозувати наслідки власних дій та приймати виважені рішення в умовах невизначеності.

Особливої актуальності дане питання набуває у процесі підготовки здобувачів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти, діяльність

яких спрямована на забезпечення потреб промислового сектору України. Освітнє середовище технічного університету повинно не лише формувати професійні знання й навички, але й забезпечувати психологічні умови для розвитку відповідального ставлення до майбутньої професії. У цьому контексті важливою є інтеграція компетентнісного, особистісно орієнтованого та практико-орієнтованого підходів до професійної підготовки [1].

Психологічний аспект формування професійної відповідальності майбутніх фахівців промислової галузі пов'язаний із формуванням професійної самосвідомості та розвитком готовності до діяльності в умовах професійних ризиків. Значно впливають на формування відповідальності психологічний клімат освітнього середовища, стиль педагогічної взаємодії, залучення здобувачів освіти до командної роботи, моделювання професійних ситуацій та створення умов для прийняття самостійних рішень [2].

Професійна підготовка майбутніх фахівців промислової галузі передбачає необхідність формування психологічної готовності до роботи в умовах підвищеної відповідальності та потенційної небезпеки. Саме тому важливого значення набуває розвиток таких особистісних характеристик, як уважність, емоційна стабільність, здатність до швидкого аналізу ситуації, навички саморегуляції та стриманої поведінки. У виробничому середовищі помилки, спричинені безвідповідальністю або недостатнім рівнем психологічної готовності, можуть призводити до аварійних ситуацій, професійних ризиків та загроз життю і здоров'ю працівників.

Одним із важливих чинників формування професійної відповідальності є розвиток внутрішньої мотивації до професійної діяльності. Усвідомлення соціальної значущості обраної професії, розуміння ролі майбутнього фахівця у функціонуванні промислового підприємства та забезпеченні безпеки виробничих процесів сприяють формуванню відповідального ставлення до навчання і професійного саморозвитку. Водночас недостатній рівень професійної мотивації може негативно впливати на якість професійної підготовки, рівень дисципліни, готовність до виконання професійних обов'язків та усвідомлення необхідності дотримання правил безпеки праці [3].

Відтак, у діяльності науково-педагогічних працівників важливе місце посідає створення освітнього середовища, орієнтованого на формування культури відповідальності та безпеки. Ефективними вдаються інтерактивні методи навчання, аналіз виробничих кейсів, етичних кейс-стаді, ситуаційних

завдань, тренінгові технології, проектна діяльність та практико-орієнтовані форми навчання. Такі підходи сприяють розвитку критичного мислення, формуванню навичок командної взаємодії, здатності до прийняття рішень та усвідомлення відповідальності за результати професійної діяльності.

Також в реаліях сьогоденні особливої уваги потребує питання формування професійної відповідальності здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. Сучасний освітній процес вимагає від здобувачів високого рівня самоорганізації, самодисципліни та відповідального ставлення до виконання навчальних завдань. Водночас стрімка цифровізація освіти створює можливості для розвитку професійної автономності та відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії.

Важливим аспектом формування професійної відповідальності є і розвиток психологічної стійкості здобувачів освіти. У сучасних умовах воєнного стану, постійного психоемоційного навантаження та соціальної нестабільності майбутні фахівці потребують формування навичок емоційної саморегуляції та психологічної адаптації до кризових умов. Саме психологічна стійкість забезпечує здатність особистості діяти відповідально в умовах невизначеності та підвищеної емоційної напруги [2].

Для закладів вищої освіти технічного профілю важливим є поєднання професійної підготовки з формуванням гуманістичних цінностей, соціальної відповідальності та культури безпеки. Майбутній фахівець промислової галузі повинен усвідомлювати значення дотримання норм охорони праці, безпечної поведінки та відповідального ставлення до власного здоров'я і безпеки оточуючих. У цьому контексті професійна відповідальність виступає важливим компонентом професійної компетентності та професійної культури.

Таким чином, формування професійної відповідальності майбутніх фахівців промислової галузі є складним багатокомпонентним процесом, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти професійної підготовки. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від створення у закладі вищої освіти сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистості майбутнього фахівця, його професійної автономності, культури безпеки та психологічної готовності до діяльності в сучасних виробничих умовах.

У сучасних умовах розвитку промислового сектору України саме відповідальні, психологічно стійкі та професійно мотивовані фахівці здатні забезпечити ефективне функціонування підприємств, безпечну організацію праці та відновлення економічного потенціалу держави.

Список використаних джерел:

1. Кузьменко Н., Павленко Л. Професійна етика і відповідальність у підготовці фахівців технічних спеціальностей. *Освіта і наука*. 2020. № 4. С. 23–30.
2. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери: психологічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2 (39). С. 176-179.
3. Штефан І.М. Організаційні засади та кращі практики формування професійної відповідальності майбутніх фахівців технічного профілю. *Габітус*. Вип. 71. 2025. С. 273-277.

Шехавцова Світлана Олександрівна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Ковтун Наталія Борисівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІММЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Загальновизнано, що вища освіта стає все більш технологічно керованим, тому традиційне навчання, коли викладач працює в аудиторії, дедалі більше буде відходити в минуле. Традиційні методи навчання мають значні та загальновизнані обмеження, оскільки кожен студент стає унікальним і може обробляти та запам'ятовувати інформацію на високому рівні. Безперечно, що для багатьох здобувачів надання цікавого та інтерактивного освітнього контенту передбачає більш інклюзивний та доступний досвід навчання, особливо для тих, хто схильний до візуального та кінестетичного стилю навчання.

В імерсивному навчанні у вищій освіті використовується одна або кілька з наступних технологій:

Віртуальна реальність (VR) – це штучне середовище, яке зазвичай створюється за допомогою програмного забезпечення або додатка, в якому учень за допомогою гарнітури повністю занурюється в досвід, що відрізняється від реального світу.

Доповнена реальність (AR) – згенероване комп'ютером зображення, яке накладає віртуальні об'єкти (доповнені компоненти) на об'єкти реального оточення.

Змішана реальність (MR) – цифрові та фізичні об'єкти співіснують і взаємодіють у режимі реального часу з використанням комбінації віртуальної реальності та доповненої реальності.

3D-імерсивне навчання – 360-градусне, імерсивне або сферичне відео, яке поміщає глядача в центр кінематографічного середовища, створеного за допомогою камер, що записують реальне оточення з усіх боків, на відміну від віртуальної реальності, яка відтворює оточення в цифровому вигляді.

Розглянемо низку наукових праць авторів, присвячених питанням імерсивного навчання. Імерсивні технології – це сукупність цифрових засобів, які створюють ефект повного або часткового занурення користувача у штучно створене середовище. За визначенням українських дослідників, вони дозволяють поєднувати реальний та віртуальний світи, забезпечуючи інтерактивність і високий рівень залучення здобувачів освіти [2].

Наразі модернізація освітнього процесу передбачає перехід від традиційної лекційної моделі до практико-орієнтованого навчання. Як зазначає К. Гнедіна, використання таких технологій дозволяє в повній мірі реалізувати компетентнісний підхід та підвищити якість підготовки майбутніх фахівців [1].

Як вказує Х. Доддс, існує необхідність усвідомленого вибору імерсивної моделі освіти, яка передбачає «...вибір змішаної реальності повинен бути зосереджений на наданні користувачеві досвіду, який він не може отримати за допомогою інших засобів масової інформації» [3].

В наукових дослідженнях М. Джантієс, Т. Мудлі та Р. Маарт розглядають імерсивні технології як важливу складову експериментального навчання [5]. Практичні аспекти детальніше розглядають А. Джумані та співавтори, які вважають негайну необхідність

у впровадженні технологій віртуальної реальності та доповненої реальності в освітній процес вищої освіти [6].

Постійна практика щодо використання імерсивних технологій сприяє забезпеченню високоякісної університетської освіти. Віртуальна та доповнена реальність пропонують переваги, які підтримують обидві ці складові: 1) розширення співпраці та командної роботи (AR та VR допомагають покращити співпрацю як між викладачем і студентом, так і між студентами, сприяючи розвитку командної роботи); 2) розуміння освітніх концепцій: імерсивний досвід знижує когнітивне навантаження, доповнена та віртуальна реальність допомагають учням краще зрозуміти абстрактні теми, що неможливо зробити за допомогою традиційних методів навчання, негайна актуалізація теорії покращує запам'ятовування інформації, при цьому рівень утримання в освітньому процесі віртуальної реальності досягає 75% порівняно з 5-10% для інших методів навчання. Практичний досвід стимулює емоційну реакцію студентів та робить навчання інтерактивним [4].

Втім, існує й низка проблем, до яких можна віднести:

1. Високу вартість технологій та розробок. Впровадження AR та VR може бути пов'язане з великими витратами, але довгострокові переваги їх використання для навчання можуть фактично заощадити кошти навчального закладу, наприклад, за рахунок скорочення витрат на придбання дорогого обладнання для реальних лабораторій.

2. Необхідність регулярного оновлення програмного та апаратного забезпечення. Один із недоліків навчання AR/VR полягає в тому, що для підтримки програми в актуальному стані можуть знадобитися періодичні оновлення обладнання, програмного забезпечення та аксесуарів. Рішенням цієї проблеми є використання спеціальних додатків, інтегрованих з LMS, наприклад, Mercury XRS. Ці додатки спрощують оновлення контенту за допомогою ефективної хмарної системи, яка може віддалено оновлювати програмне забезпечення, призначати контент користувачам, відстежувати показники тощо.

3. Ризики для здоров'я та безпеки користувачів. Деякі люди можуть відчувати дискомфорт під час використання AR або VR; окрім побічних ефектів, пов'язаних із самопочуттям, ці технології також становлять ризики для фізичної безпеки, зокрема зіткнення з навколишніми предметами, людьми, що знаходяться поблизу, тощо. Щоб уникнути подібних негативних наслідків, необхідно забезпечити проведення занять

під наглядом у безпечних приміщеннях, дотримання оптимальної тривалості занять у 20 хвилин.

4. Технологічні проблеми. Як і у випадку з будь-якою новою технологією, студенти можуть зазнавати труднощів під час навігації різним програмним забезпеченням або експлуатації складного обладнання, не всі студенти перебувають на однаковому рівні володіння технологіями. Крім того, можуть виникати проблеми в роботі самого програмного та апаратного забезпечення. Тому до початку занять необхідно надати студентам практичні посібники з використання пристроїв.

Таким чином, на сьогодні доведено, що імерсивні технології стають потужним інструментом модернізації вищої освіти, що забезпечує підвищення якості освітнього процесу, сприяє розвитку професійних компетентностей здобувачів та сприяє формуванню інноваційного освітнього середовища. Більш того, застосування імерсивних технологій сприяє впровадженню студентоцентрованого підходу, орієнтованого на практичний досвід. Водночас ефективне впровадження імерсивних технологій потребує вирішення низки проблем, пов'язаних із матеріально-технічним забезпеченням, підготовкою викладачів та розробкою методичних підходів.

Перспективи розвитку імерсивних технологій у вищій освіті є значними, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Гнедіна К. В. Імерсивні технології у вищій освіті: характеристика та потенціал застосування. *Економічний розвиток держави та регіонів*. 2025. URL : [https://www.economdevelopment.in.ua/index.php/journal/article/view/1449\](https://www.economdevelopment.in.ua/index.php/journal/article/view/1449)
2. Носенко Ю. Г., Сухіх А. С. Імерсивні технології в освіті: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 1.
3. Dodds H. Immersive Learning Environments: Designing XR into Higher Education. In J.E. Stefaniak, S. Conklin, X. Oyarzun, & R.M. Reese (Eds.), *A Practitioner's Guide to Instructional Design in Higher Education*. EdTech Books URL: https://edtechbooks.org/id_highered/immersive_learning_e (дата звернення : 17.07.2025).

4. Hewson E.R.F. Students' Emotional Engagement, Motivation and Behaviour Over the Life of an Online Course: Reflections on Two Market Research Case. *Journal of Interactive Media in Education*. 2018. № 1. P. 10. URL: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.472> (дата звернення : 17.07.2025).

5. Jantjies M., Moodley T., Maart R. Experiential learning through Virtual and Augmented Reality in Higher Education Proceedings of the 2018 *International Conference on Education Technology Management* December 2018. URL : https://www.researchgate.net/publication/331423337_Experiential_learning_through_Virtual_and_Augmented_Reality_in_Higher_Education (дата звернення: 17.07.2025).

6. Jumani A.K., Siddique W.A., Laghari A.A. et al. Virtual Reality and Augmented Reality for Education. URL : <https://www.researchgate.net/publication/358358757>

Школьник Олена Ігорівна,
старша викладачка кафедри філософії,
соціально-гуманітарних наук та фізичного виховання,
Хмельницький університет управління та права
імені Леоніда Юзькова

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах активних суспільних трансформацій, модернізації освітнього процесу та підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема забезпечення якісної підготовки майбутніх психологів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах сучасних викликів та постійних соціальних змін. Зростання рівня психоемоційного навантаження, поширення кризових станів і підвищена потреба у психологічній підтримці різних груп населення актуалізують необхідність формування у здобувачів вищої освіти не лише ґрунтовної теоретичної бази, а й системи практичних умінь і професійних компетентностей.

Водночас аналіз досліджень щодо сучасного стану підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти України свідчить, що значна частина випускників не володіє достатнім рівнем практичних умінь, не завжди розуміє методи психологічної допомоги та відчуває труднощі у професійній діяльності, особливо в умовах невизначених і нестандартних ситуацій [4].

Це вказує на наявність розриву між теоретичною підготовкою та вимогами реальної професійної практики, що зумовлює потребу в посиленні практикоорієнтованого компонента навчання, який забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної складових професійної підготовки та сприяє формуванню готовності майбутніх психологів до реальної професійної діяльності.

У своїх дослідженнях Ю. Вінтюк зазначає, що випускники закладів вищої освіти переважно мають достатній рівень теоретичної підготовки, проте часто відчувають нестачу практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності [1, с. 97].

Однією з причин зазначених труднощів є недостатня практична спрямованість окремих навчальних дисциплін, які переважно мають теоретичний характер і не завжди забезпечують формування готовності до безпосередньої професійної діяльності. Разом із тим саме теоретичні знання є основою формування професійного мислення психолога, що дозволяє йому інтерпретувати психологічні явища та обирати адекватні способи психологічного впливу. Однак ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від інтеграції теорії з практикою, що є центральним положенням практикоорієнтованого підходу.

Варто зауважити, що методологія практичної діяльності психолога вирізняється своєю гуманістичною спрямованістю, центральним змістом якої є допомога людині. Дослідники наголошують, що в умовах становлення психологічної практики традиційне розуміння впровадження наукової психології в практику має бути переосмислене: натомість саме практику слід інтегрувати в психологічну науку. Практика має стати внутрішнім елементом психології та її базовим філософським принципом, що визначає спрямованість усієї психологічної діяльності на надання допомоги людині [2].

У дослідженні Л. Лохвицької та Ю. Кролівець щодо підготовки психологів для закладів дошкільної освіти підкреслюється, що сучасні зміни у вищій освіті потребують посилення практичної складової навчання.

Авторки зазначають, що формування професійної компетентності значною мірою залежить від набуття реального практичного досвіду студентами. Серед шляхів удосконалення підготовки виокремлюються впровадження blended learning, активізація практичного спостереження за розвитком дитини з подальшим супроводом та розширення використання електронних ресурсів [3].

Варто також зауважити, що сучасна система психологічної освіти поступово вдосконалюється, що проявляється у появі спеціалізованих навчальних видань, розвитку профільних факультетів і кафедр, а також розширенні обсягу тренінгових і практично орієнтованих занять для студентів. Водночас потреба у ґрунтовній практичній підготовці у сфері психологічного консультування та психотерапії, яка б відповідала міжнародним стандартам і мала належне нормативне визнання в Україні, залишається актуальною [5].

Отже, аналіз сучасних тенденцій розвитку психологічної освіти засвідчує, що практикоорієнтований підхід є ключовим чинником підвищення якості підготовки майбутніх психологів, забезпечуючи поєднання теоретичних знань із їх практичним застосуванням. У таких умовах формуються не лише професійні компетентності, а й професійне мислення, рефлексивність, відповідальність і готовність діяти в складних і динамічних ситуаціях. Ефективність підготовки визначається також здатністю аналізувати професійні випадки та обирати адекватні стратегії психологічної допомоги, що актуалізує потребу подальшого посилення практичної складової навчання, використання інтерактивних методів, супервізії та рефлексивних технологій. Перспективи розвитку вищої освіти пов'язані з інтеграцією теоретичної, практичної та дослідницької підготовки майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Серія: Дидактика, методика і технології навчання*. 2016. № 3. С. 92–102.
2. Методологічні підстави підготовки практичних психологів у мінливих умовах суспільного буття / Лозова О., Циганчук Т., Ліплянська О., Миколенко Н. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 6 (11). С. 450–460. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-450-460](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-450-460)

3. Лохвицька Л. В., Кролівець Ю. В. Сучасні тенденції професійної підготовки психологів-дошкільників: аналіз і вектори удосконалення. *Наук. зб. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологія*. 2023. 21(66). С. 38–51. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2023.21\(66\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2023.21(66).04)

4. Руденко Л., Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. 21(2). С. 230–247. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v21i2.431>

5. Синишина В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів у контексті сучасних вимог. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63, Т. 1. С. 65–69. URL : https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/63/part_1/15.pdf (дата звернення: 19.05.2026).

Ярита Ірина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, викладач вищої
категорії, викладач-методист психологічних дисциплін,
ВСП «Кадіївський педагогічний фаховий коледж
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ВИКОРИСТАННЯ МАСОВОГО ВІДКРИТОГО ОНЛАЙН-КУРСУ «ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ

У сучасній системі освіти відбуваються значні зміни, пов'язані з пошуками оновлення її змісту. За цих умов педагогу необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій та ідей. Світ стає все більш глобальним і доступ до якісної освіти стає важливим для людей незалежно від географічного положення, а швидке зростання інформаційних та комунікаційних технологій дозволяє створювати потужні платформи для дистанційного навчання, забезпечуючи зручний доступ до освіти з будь-якої точки світу. У зв'язку з цим змінюються характер і функції професійної освіти: вона повинна не лише передати знання, сформувані вміння, а й розвинути здібності до

самовизначення, підготувати майбутніх фахівців до самостійних дій, навчити нести відповідальність за себе і свої вчинки.

З огляду на тенденції розвитку штучного інтелекту та технологій, педагоги мають створювати освітнє середовище, яке готує здобувачів освіти не лише до використання технологій, а й до їхнього осмисленого та творчого застосування. Це ключ до успішної інтеграції нового покоління в світ майбутнього. Одним із ключових інструментів, що набув популярності у світі, є масові відкриті онлайн-курси МООС (Massive Open Online Courses). Вони надають доступ до якісної освіти незалежно від географічного розташування та фінансових можливостей. На сьогодні МООС набули великої популярності.

В умовах швидко мінливого світу освіта стає безперервним процесом. Онлайн-курси полегшують доступ до нових знань та навичок без необхідності постійно перебувати у закладі освіти. Громадський інтерес до онлайн-навчання продовжує зростати і в майбутньому очікується ще більше інтегрування онлайн освіти в педагогічну практику.

І коли ми говоримо про онлайн-освіту, то одразу виникає питання освітнього контенту, а це відкриті освітні ресурси (OER – Open Educational Resources), які визначаються як навчальні та дослідницькі матеріали, матеріали для викладання в будь-якому форматі та носії, які перебувають у суспільному використанні (відкритому доступі) або захищені авторським правом із відкритою ліцензією, що дозволяє забезпечувати безкоштовний доступ, повторне використання, зміну призначення (перепрофілювання), адаптацію та повторне розповсюдження цих матеріалів користувачами. OER можуть містити такі матеріали: конспекти лекцій, слайди, силабуси, робочі програми, підручники, роздаткові матеріали для студентів, відео, онлайнлекції, подкасти, курси лекцій та будь-який інший матеріал, призначений для використання у навчанні [1].

Ключові особливості МООС пов'язані з реалізацією принципів безперервності й індивідуалізації освіти та призначені для проведення інтерактивного віддаленого освітнього процесу, що містять тематично пов'язані відео, текстові лекції, питання для самоперевірки та самоконтролю, інтерактивні вправи, додаткову літературу, тести для здійснення підсумкової форми контролю й визначення кращих результатів і подальшої взаємодії викладача зі здобувачами освіти на інтернет-майданчику. Як показує практика, відео – один з найпотужніших інструментів передачі інформації для здобувачів освіти, що навчаються в

дистанційному форматі. Саме це ми взяли за основу під час створення масового відкритого онлайн-курсу «Дитяча психологія». Співпраця з Державною установою «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти», з командою фахівців допомогли втілити нові ідеї особистого авторського проєкту щодо створення масового відкритого онлайн-курсу «Дитяча психологія», що входить до навчальних предметів Освітньо-професійної програми Дошкільна освіта фахової передвищої освіти у галузі А Освіта спеціальності А2 Дошкільна освіта, до переліку обов'язкових освітніх компонентів, що формують спеціальні компетентності. Саме тому ми прагнули створити ресурс, який буде не лише корисним, а й сучасним, доступним, інтерактивним і натхненним, який відповідає потребам здобувачів освіти сьогодні. Масовий відкритий онлайн-курс «Дитяча психологія» – це сучасний онлайн-курс, створений для тих, хто хоче глибоко зрозуміти закономірності психічного розвитку дитини від народження до вступу до школи, хто прагне не просто вивчити теорію, а навчитися бачити дитину глибше, розуміти її логіку, емоції, потреби та потенціал, звертаючи увагу передусім на те, що нового на певному етапі їхнього життя виникає, розвивається, чим збагачується загальний психічний розвиток дитини. Курс поєднує наукову основу, практичні приклади та живу подачу матеріалу, щоб студенти, викладачі й фахівці освітньої сфери могли не просто вивчати теорію, а й навчитися застосовувати її у реальних ситуаціях. Це дає можливість обрати зручний формат навчання: переглядати відео, виконувати інтерактивні завдання, проходити тести або повертатися до матеріалу у будь-який момент. Курс побудований так, щоб кожен слухач міг легко пов'язати теорію з практикою. Короткі відеолекції, практичні кейси, інтерактивні вправи, презентації та тести для самоконтролю допомагають не просто запам'ятати матеріал, а зрозуміти його на рівні реальних ситуацій.

Курс складається з трьох модулів. Перший – присвячений загальним питанням дитячої психології як науки про особливості психічного розвитку дитини, характеристиці принципів, методів, основних закономірностей, факторів та віковій періодизації психічного розвитку. Другий модуль зосереджений на психологічних особливостях дитини у фазі новонародженості, немовлячому віці – часі, коли дитина ще не говорить, але вже активно спілкується, коли кожен рух і кожен звук є важливим сигналом розвитку, а також ранньому та дошкільному віці – періоду, коли дитина стрімко опановує світ, коли формується автономія, з'являються

перші форми мислення, мовлення та емоційної регуляції. Третій модуль характеризує діяльність та пізнавальні процеси дошкільника. Кожен модуль представлений цілісним інструментом для практичної роботи, а не просто набором лекцій. MOOC «Дитяча психологія» розміщений на освітньому порталі MOODLE (<https://du.luguniv.edu.ua>) для здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, а також стане корисним для всіх, хто працює з дітьми або цікавиться їхнім розвитком. Це курс, який допомагає побачити дитину не як «об'єкт виховання», а як особистість із власним темпом, емоціями, потребами та потенціалом. Ми прагнемо, щоб масовий відкритий онлайн-курс не просто навчав, а й змінював спосіб бачення дитини, щоб знання перетворювалися на розуміння, а розуміння – на професійну мудрість.

У медіатеці електронних засобів навчання Державної установи «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти» є окремий відеокурс «Дитяча психологія», створений на основі відеоматеріалів MOOC, що у вільному доступі і розміщений на Всеукраїнських платформах <https://edu.nmcbook.com.ua> в категорії КУРСИ, в розділах ПСИХОЛОГІЯ та ПЕДАГОГІКА, а також на платформі <https://kursik.com.ua> [2]. Здобувачі освіти, що одночасно працюють, вимушені підлаштовувати процес навчання під свій вільний час та здійснювати навчання через використання електронної інформації.

Узагальнюючи та спираючись на позитивні відгуки здобувачів освіти, які займалися за цим курсом, можна зазначити, що саме систематичне впровадження електронних освітніх ресурсів в підготовці фахового молодшого бакалавра педагогічних спеціальностей створює умови для формування конкурентоспроможних, адаптивних і креативних фахівців, готових до роботи в умовах цифрової економіки та постійного технологічного оновлення.

Список використаних джерел:

1. Жуковська С. А., Ярита І. І. Ера «Вільного інтелекту»: виклики для сучасних педагогів. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання* : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму, м. Полтава, 5 червня 2025 р. / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 733–737.

2. Науково-методичний центр ВФПО. Платформа масових відкритих онлайн-курсів. *Науково-методичний центр ВФПО*, 2026. URL : <https://kursik.com.ua> ; <https://edu.nmcbook.com.ua>

Ячмень Богдан,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Сучасний розвиток науки дедалі тісніше пов'язаний із використанням технологій штучного інтелекту, які поступово інтегруються в усі етапи науково-дослідницької діяльності: пошук і систематизацію джерел, аналіз наукової літератури, формулювання проблеми, генерацію гіпотез, оброблення емпіричних даних, візуалізацію результатів, підготовку наукових текстів, переклад, редагування, презентацію результатів дослідження. Особливої актуальності ця проблема набула після масового поширення генеративного штучного інтелекту, здатного створювати тексти, зображення, програмний код, таблиці, аналітичні узагальнення, бібліографічні описи, моделі аргументації та інші інтелектуальні продукти. Стрімке поширення ШІ актуалізує низку етичних проблем, пов'язаних із достовірністю знань, академічною доброчесністю, авторством, відповідальністю, прозорістю, конфіденційністю, недискримінацією, захистом даних і збереженням ключової ролі людини в науковому пізнанні.

Проблема етичного використання ШІ в науковій діяльності має розглядатися в ширшому міжнародному й національному контексті. UNESCO у «Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence» [1] наголошує, що основою етичного розвитку й застосування ШІ мають бути захист прав людини та людської гідності, прозорість, справедливість і людський нагляд за функціонуванням інтелектуальних систем. У документі UNESCO «Guidance for generative AI in education and research» [2] особливу увагу приділено людяноцентричному підходу до генеративного ШІ, захисту приватності даних, регулюванню використання

таких систем та необхідності етичної перевірки їх застосування в освіті й дослідженнях.

Важливим нормативним орієнтиром для України є також європейський AI Act [3] – Регламент Європейського Союзу про штучний інтелект, який запроваджує ризик-орієнтований підхід до регулювання ШІ та спрямований на забезпечення безпеки, захисту фундаментальних прав і людиноцентричного використання інтелектуальних систем. Україна, у свою чергу, поступово формує власне бачення регулювання штучного інтелекту. Міністерство цифрової трансформації України у 2024 році презентувало Білу книгу з регулювання ШІ, у якій запропоновано підхід bottom-up, тобто поступове формування культури саморегулювання, підготовку стейкхолдерів і подальше наближення українського законодавства до європейського AI Act. Це важливо і для наукової сфери, адже університети, наукові установи, редакції журналів, дисертаційні ради та грантові організації дедалі частіше потребуватимуть власних політик доброчесного використання ШІ.

Виокремимо ключові етичні аспекти. Одним із них є проблема академічної доброчесності. Використання ШІ в наукових дослідженнях саме по собі не є порушенням етики, якщо воно здійснюється прозоро, відповідально й допоміжно. Однак небезпека виникає тоді, коли інтелектуальні системи використовуються для імітації наукової діяльності: автоматичного створення текстів без реального дослідження, підготовки фіктивних оглядів літератури, генерування вигаданих джерел, фабрикації емпіричних результатів, створення неправдивих висновків або приховування реального внеску автора. У такому разі ШІ стає не інструментом наукової праці, а засобом порушення академічної доброчесності.

Достатньо складною є проблема авторства. Традиційне розуміння авторства передбачає інтелектуальну відповідальність дослідника за зміст, логіку, методологію, результати та висновки наукової роботи. ШІ не може бути повноцінним автором у науковому сенсі, оскільки не має свідомості, наміру, моральної відповідальності, здатності відповідати за достовірність результатів і захищати власну позицію. Тому використання ШІ для мовного редагування, структурування тексту, перекладу або пошуку варіантів формулювання може бути допустимим, але остаточну відповідальність за науковий текст має нести людина-дослідник. Етично

коректною є позиція, за якої автор не перекладає на ШІ власну дослідницьку функцію, а використовує його як допоміжний інструмент.

Пов'язане з цим питання – прозорість використання ШІ. Науковець має чітко розуміти, коли використання ШІ потребує декларування. Якщо система штучного інтелекту застосовувалася лише для технічного редагування, перевірки граматики чи перекладу окремих фрагментів, це може не змінювати змісту дослідження. Однак якщо ШІ допомагав формулювати гіпотези, структурувати огляд літератури, аналізувати дані, генерувати фрагменти тексту, створювати таблиці, моделі або інтерпретації, таке використання доцільно декларувати в примітці, методологічному розділі або відповідно до вимог конкретного журналу, конференції чи установи. Прозорість у цьому випадку не зменшує наукової цінності роботи, а навпаки – посилює довіру до дослідника.

Окрему групу етичних питань становить захист дослідницьких і персональних даних. У багатьох наукових дослідженнях, зокрема педагогічних, соціологічних, психологічних, медичних, управлінських, використовуються анкети, інтерв'ю, персональні відомості, результати тестування, освітні траєкторії, дані про працівників або здобувачів освіти. Завантаження таких матеріалів у відкриті або комерційні ШІ-системи може створювати ризики порушення конфіденційності, несанкціонованого використання даних, втрати контролю над інформацією. Тому етичне використання ШІ передбачає анонімізацію даних, мінімізацію обсягу інформації, що передається системі, дотримання вимог захисту персональних даних і ретельний вибір інструментів для роботи з чутливою інформацією.

Ще одним аспектом є **алгоритмічна упередженість**. ШІ-системи навчаються на великих масивах даних, які можуть містити соціальні, культурні, мовні, гендерні, расові, політичні або інші упередження. У наукових дослідженнях це може призводити до викривлення висновків, нерепрезентативності результатів, відтворення стереотипів або маргіналізації окремих груп. Для української науки додатково важливим є питання мовної та культурної репрезентації: глобальні ШІ-моделі часто краще працюють з англomовними джерелами, тоді як український науковий контекст може бути представлений неповно або неточно. Отже, дослідник має критично оцінювати не лише відповіді ШІ, а й ті дані, культурні припущення та моделі знання, на яких вони ґрунтуються.

Важливо розрізняти допустиме, обмежене й недопустиме використання ШІ в науковій діяльності. До допустимого можна віднести пошук і попередню систематизацію інформації, мовне редагування, переклад, створення плану тексту, підготовку варіантів анотацій, допомогу в структуруванні матеріалу, візуалізацію даних за умови перевірки результатів. Обмеженим і таким, що потребує декларування, є використання ШІ для аналізу емпіричних даних, генерації гіпотез, створення частин тексту, підготовки огляду літератури або інтерпретації результатів. Недопустимим є використання ШІ для фабрикації даних, вигаданих цитат, фальшивих джерел, автоматичного написання роботи без участі автора, приховування використання інструментів у випадках, коли це прямо заборонено або має бути задекларовано.

Особливої уваги потребує етика рецензування і наукової експертизи. Використання ШІ для аналізу рукописів, дисертацій або грантових заявок може пришвидшити роботу експертів, однак водночас створює ризики порушення конфіденційності, витоку неопублікованих результатів, упередженого оцінювання та надмірної автоматизації експертних суджень. Рецензент не повинен передавати конфіденційні тексти в зовнішні ШІ-системи без дозволу редакції або автора. Крім того, ШІ не може замінити фахову експертизу, оскільки оцінка наукової новизни, методологічної коректності, теоретичної значущості та практичної цінності дослідження потребує професійного судження людини.

Етичні аспекти використання ШІ тісно пов'язані з питанням формування нових компетентностей науковця. Сучасний дослідник має не лише володіти предметними знаннями й методологією, а й розуміти принципи роботи ШІ-систем, їх можливості та обмеження, правила формулювання запитів, ризики галюцинацій, проблеми авторського права, конфіденційності, упередженості й академічної доброчесності. Тому до програм підготовки аспірантів, магістрів, науково-педагогічних працівників доцільно включати теми, пов'язані з етичним використанням ШІ в науці, критичною цифровою грамотністю, управлінням дослідницькими даними, академічним письмом у цифровому середовищі.

Отже, штучний інтелект є потужним інструментом сучасної наукової діяльності, однак його використання потребує чітких етичних орієнтирів. Основними принципами відповідального застосування ШІ в наукових дослідженнях мають бути: прозорість, академічна доброчесність, достовірність, перевірюваність, захист даних, повага до авторства,

недискримінація, людський контроль і відповідальність дослідника за кінцевий результат. ІІІ не повинен розглядатися як заміна науковця; його доцільно сприймати як інструмент підтримки дослідницької діяльності, який розширює можливості людини, але не скасовує необхідності критичного мислення, методологічної культури та моральної відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence : official website. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics>.
2. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>.
3. AI Act : official website. *European Commission. Shaping Europe's digital future*. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>.
4. White Paper on Artificial Intelligence Regulation in Ukraine: Vision of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2024. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/c/fc/36c4cae89deedfbf3781ec6bcdeddfcc.pdf>.

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Клопота Ольга Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи,
КЗВО «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР»

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Умови воєнного стану актуалізували нові виклики для соціальної роботи як науки та сфери діяльності. Це зумовлює необхідність модернізації змісту і методів підготовки компетентних, креативних, конкурентоспроможних фахівців, здатних не лише до використання класичних технологій соціальної роботи, але до застосовування інноваційних підходів до надання соціальних послуг клієнтам, які потрапили у складні життєві обставини. Зараз в локусі уваги фахівців соціальної педагогіки, соціальної роботи та суміжних спеціальностей – реадаптація суспільства в цілому та ресоціалізації, соціальної реабілітації ветеранів та цивільних осіб, зокрема тих, які набули поранень або інвалідності, військовослужбовців (і члени їх родин) та цивільних; як жінок, так і чоловіків; як дорослих, так і дітей. Відтак, існує необхідність аналізу чинників, які впливають на підвищення рівня інклюзивної компетентності фахівців соціальної роботи.

Аналіз сутності інклюзивної компетентності став предметом уваги науковців відносно нещодавно. Слід зауважити, що тривалий час інклюзія, розглядалася, переважно, в контексті забезпечення умов для навчання та соціалізації дітей з особливостями розвитку [1]. Проте, сучасні тенденції у вітчизняній та закордонній науці доводять важливість розширення спектру аналізу інклюзивних тенденцій, а саме розгляду складнощів реалізації інклюзивного простору не лише в освіті, але й в суспільстві в цілому, і не лише щодо дітей з ООП, але й щодо соціальної розмаїтості взагалі. Оскільки фахівці педагогічної, соціальної, психологічної сфер відчують труднощі, спричинені по-перше, недостатністю технологій роботи з людьми,

які мають особливі потреби, а по-друге – необізнаністю щодо впливу біопсихосоціальних особливостей клієнтів на ефективність професійної взаємодії. Це значно ускладнює діяльність в інклюзивному соціальному просторі. Водночас, йдеться не стільки про обізнаність, скільки, про соціально-психологічну готовність фахівця допомогти «особливому» клієнту розкрити й реалізувати власний потенціал у взаємодії з соціальним оточенням, залежить ефективність інклюзивного освітнього і соціального середовища.

Так, М. Чайковський виділив дві групи технологій розвитку інклюзивної компетентності педагогів: по-перше, технології, спрямовані на організацію та проведення семінарських занять і лекцій; по-друге – інтерактивні технології навчання, які забезпечують активність та взаємодію учасників на основі співтворчості й співпраці. До них від додає такі методи, як: рольові та ділові ігри, навчальні проекти, кейс-метод, «мозковий штурм», дискусії, диспути, аналіз конкретних ситуацій, проблемна лекція, лекція-діалог тощо [4]. Особливістю соціальної роботи в інклюзивному середовищі є те, що її методи мають реалізовуватися в ситуації, коли соціальний працівник разом із клієнтом вирішує його особисті й соціальні проблеми. Специфіка реалізації цих методів – в конкретних методиках, що використовуються у зарубіжній та вітчизняній практиці соціальної роботи, які можна узагальнити таким чином [2; 3]:

- методика Х. Перлмана, заснована на постулаті про те, що людське життя є «проблемно-вирішальним процесом», що потребує допомоги у подоланні труднощів на засадах використання власного соціально-психологічного ресурсу;

- психосоціальний метод (Ф. Холліса), основу якого складає з'ясування «особистості в ситуації», при зацікавленій участі самого клієнта, усвідомленні ним своїх індивідуальних і соціальних проблем;

- метод В. Глассера, мета якого полягає у сприянні зрозуміти й усвідомити клієнтом відповідальність за свою поведінку;

- раціональний метод Г. Вернера, заснований на твердженні про те, що інтенсивність дій залежить від мотивації індивіда;

- методи соціальної групової роботи, які використовують у практичній діяльності у роботі з клієнтами в СЖО, допомагають особистості розширювати соціальне функціонування і більш ефективно

розв'язувати життєві проблеми у різних галузях людської життєдіяльності – від благоустрою і освіти до адаптації і становлення.

Отже, можна зробити висновок, про те, що процес розвитку інклюзивної компетентності фахівців із соціальної роботи має ґрунтуватися на тісному взаємозв'язку теорії і практики. Саме такий підхід забезпечить ефективність кінцевого результату. Методи розвитку інклюзивної компетентності майбутніх соціальних працівників, слід застосовувати у комплексі, адже вони органічно пов'язані й ефективні лише за одночасного застосування.

Відтак, інклюзивна компетентність може розглядатись не лише як важливий чинник фахової діяльності, але і як основа соціальної згуртованості в умовах війни та повоєнного відновлення України та запорукою гармонізації соціального простору в країні.

Список використаних джерел:

1. Богінська Ю. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2013. 44 с.
2. Буйняк М. Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Суми, 9 жовтня 2018 р. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. С. 425–428.
3. Клопота О.А. Розвиток інклюзивної компетентності педагогів на засадах життєтворчості. *Концептуальні орієнтири та інституційна практика життєтворчого становлення особистості (міждисциплінарні суспільно-гуманітарні аспекти)* : монографія / за заг. наук. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. С. 247–264.
4. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.05 Соціальна педагогіка. Старобільськ, 2016. 570 с.

Ляшенко Катерина Іванівна,
PhD, голова циклової комісії
загальної та дошкільної педагогіки,
дисциплін природничого циклу,
викладач педагогічних дисциплін,
ВСП «Лисичанський педагогічний фаховий коледж
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН У НАВЧАННІ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Сучасна освітня парадигма в контексті глобалізаційних процесів та національних реформ (зокрема впровадження концепції «Нова українська школа») вимагає переходу від сегрегаційних підходів до створення справді інклюзивного середовища [2]. Традиційна модель освіти часто орієнтована на «середнього» учня, що створює штучні бар'єри для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Універсальний дизайн у навчанні (УДН) виступає інноваційною стратегією, яка дозволяє мінімізувати ці бар'єри ще на етапі проєктування освітнього процесу, а не шляхом подальшої адаптації контенту [3].

Мета дослідження: обґрунтувати переваги моделі УДН як інструменту забезпечення доступності та якості освіти в загальноосвітніх закладах на основі аналізу міжнародного досвіду та вітчизняної практики.

У сучасній світовій практиці універсальний дизайн у навчанні визнано «золотим стандартом» інклюзії [9]. На відміну від розумного пристосування, яке передбачає індивідуальну адаптацію під конкретну дитину, УДН вимагає, щоб освітнє середовище, навчальні плани та ресурси були архітектурно та методично доступними для всіх «за замовчуванням» [7].

В основі УДН лежать три ключові принципи, що базуються на нейропсихологічних дослідженнях [8]:

1. Множинні способи представлення інформації. Пропонування матеріалу у різних форматах (текст, аудіо, відео, інфографіка), що критично важливо для учнів з порушеннями сприйняття [5].

2. Множинні способи дій та вираження знань. Можливість

продемонструвати досягнення через усні відповіді, цифрові презентації або практичні дії, що нівелює страх помилки.

3. Множинні способи залучення (мотивації). Використання інтерактивних платформ та ігрових методів для підтримки інтересу кожного учня та розвитку психологічної резильентності [6].

Міжнародний досвід (зокрема США, Канади та країн Скандинавії) свідчить, що УДН є частиною філософії соціальної справедливості, де відмовляються від поділу на «норму» та «патологію», створюючи гнучкі класи, де кожен учень обирає спосіб навчання залежно від свого актуального стану [7, 9].

У 1997 році в Університеті Північної Кароліни в США було розроблено сім принципів універсального дизайну, завдяки яким речі, простір, послуги, взаємодія між людьми стають зручними, безпечними, доступними:

1. Рівність та доступність використання
2. Гнучкість використання
3. Простота й інтуїтивність використання
4. Доступно викладена інформація
5. Терпимість до помилок
6. Малі фізичні зусилля
7. Наявність необхідного розміру, місця, простору [10, с. 14].

Універсальний дизайн передбачає створення доступного, безпечного та комфортного середовища, де кожна людина може орієнтуватися і пересуватися самостійно, без допомоги інших [10, с. 19].

В українському освітньому просторі спостерігається певний проміжок: концепція УДН широко декларується в науковому дискурсі, проте недостатньо впроваджується на практиці [4]. Основними бар'єрами залишаються методична ригідність, цифровий розрив та фокусування лише на фізичній доступності (пандусах) замість інформаційної та когнітивної. Інноваційність УДН для України полягає у зміні вектору: замість «вписування» дитини з ООП у жорстку систему, ми робимо саму систему пластичною через діджиталізацію та трансформацію інклюзивної компетентності педагога [3, 5].

Отже, універсальний дизайн у навчанні є фундаментом сучасної інклюзивної освіти. Він переносить акцент із «виправлення» учня на проєктування безбар'єрного освітнього середовища. Реальна імплементація принципів УДН дозволить забезпечити рівний доступ до якісної освіти, що відповідає глобальним стандартам [1, 9].

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380.
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.05.2026).
3. Універсальний дизайн у закладах освіти : посібник / за заг. ред. О. Красюкової-Еннс. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 80 с.
4. Даніельс О. Г. Універсальний дизайн як інструмент інклюзії: міжнародний досвід та українські реалії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. Вип. 17. С. 45–58.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 192 с.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
7. Meyer A., Rose D. H., Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA : CAST Professional Publishing, 2014. 216 p.
8. Rose D. H., Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA : ASCD, 2002. 216 p.
9. UNESCO. Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris : UNESCO, 2009. 38 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (дата звернення: 07.05.2026).
10. Універсальний дизайн для всіх і кожного : універсальний навчально-методичний посібник / уклад. Чайковський М. Є., Соловей М. В., Маланчій В. О., Бирко Н. М. Хмельницький, 2024. 82 с. URL : <https://www.hist.km.ua/images/2024/nauka/posibnik-ud-ost -var .pdf> (дата звернення: 07.05.2026).

Проскурняк Олена Ігорівна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ

Організація навчання учнів з порушеннями інтелекту у закладах спеціальної освіти в умовах прифронтових регіонів є однією з найскладніших проблем сучасної української педагогіки. Воєнні дії призвели до суттєвих змін у функціонуванні освітньої системи, особливо у спеціальних школах, які традиційно забезпечують більш структуроване, індивідуалізоване та корекційно спрямоване навчання.

У прифронтових регіонах освітній процес відбувається в умовах постійної загрози життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, що зумовлює часті переходи між очною, дистанційною та змішаною формами навчання. Для учнів з інтелектуальними порушеннями така нестабільність є особливо критичною, оскільки їхній розвиток значною мірою залежить від повторюваності, чіткої структури навчального процесу та емоційної стабільності.

У цьому контексті спеціальна освіта виконує не лише освітню, а й корекційно-розвиткову, соціалізаційну та психоемоційну функції, що значно підвищує значущість досліджуваної проблеми.

Ступінь вивченості проблеми. Проблема навчання дітей з порушеннями інтелекту у системі спеціальної освіти є достатньо розробленою в українській науковій традиції (В. Бондар, А. Гаврилов, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.), однак сучасні воєнні умови створили новий контекст, який лише починає системно досліджуватися.

Теоретичні основи навчання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями закладені у працях В. Синьова, який сформував фундаментальні положення корекційної психопедагогіки як окремої галузі спеціальної педагогіки [6, 6]. Методичні підходи до навчання дітей у

спеціальних школах (важливість поетапності та наочності навчання) висвітлені у дослідженнях С. Миронової [4].

В. Тарасун досліджуючи психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями, акцентувала увагу на необхідності комплексної взаємодії педагогів, психологів та батьків [7]. Т. Ілляшенко у своїх роботах розглядає особливості розвитку дітей з ООП у контексті спеціальної освіти та необхідність адаптації освітнього середовища [3].

Разом із тим, сучасні умови війни створили нові виклики – порушення стабільності освітнього процесу, вимушене дистанційне навчання, обмеження доступу до спеціальних ресурсів – що недостатньо глибоко опрацьовані у наукових дослідженнях, особливо щодо прифронтових регіонів.

Метою дослідження є комплексний аналіз організації навчання учнів з порушеннями інтелекту у закладах спеціальної освіти в прифронтових регіонах, виявлення основних педагогічних, організаційних і психологічних труднощів, а також обґрунтування ефективних підходів до забезпечення безперервності навчального процесу в умовах воєнного стану.

Спеціальні школи у прифронтових регіонах працюють в умовах високої невизначеності. Освітній процес часто переривається через повітряні тривоги, обстріли або евакуацію. Це призводить до втрати системності навчання, яка є критично важливою для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Крім того, значною проблемою є недостатня матеріально-технічна база для організації дистанційного або змішаного навчання, а також дефіцит спеціально підготовлених педагогічних кадрів, які здатні працювати в умовах кризи.

Дистанційне навчання у спеціальних школах не може бути механічним перенесенням традиційних методів у цифрове середовище. Воно потребує глибокої дидактичної адаптації.

Навчальний матеріал має бути максимально структурованим, поданим у невеликих логічних блоках із постійним повторенням. Важливу роль відіграє використання візуальних опор, які компенсують труднощі вербального сприймання інформації [1, 2, 7].

Особливістю є необхідність постійного супроводу з боку педагога, оскільки учні з інтелектуальними порушеннями не можуть ефективно навчатися самостійно без зовнішньої підтримки [3, 7].

Учні спеціальних шкіл мають специфічні особливості пізнавальної діяльності, які безпосередньо впливають на організацію навчання. До них належать:

- обмежена здатність до узагальнення та абстракції;
- фрагментарність мислення;
- знижена стійкість уваги;
- труднощі у перенесенні знань у нові ситуації;
- уповільнений темп засвоєння матеріалу.

У дистанційному форматі ці труднощі посилюються через відсутність безпосереднього контакту з педагогом, зменшення контролю та недостатню кількість практичних дій.

Ефективна організація навчання у спеціальних школах вимагає застосування корекційно-орієнтованих методів, таких як поетапне навчання, навчання через дію, багаторазове повторення та використання наочності.

Вчитель у таких умовах виконує не лише навчальну, а й супровідну функцію, забезпечуючи постійне коригування діяльності учня.

Особливої уваги потребує підготовка педагогів до роботи в дистанційному форматі, оскільки вони мають адаптувати традиційні методики до цифрового середовища без втрати корекційного змісту.

У дистанційних умовах роль сім'ї значно зростає. Батьки фактично стають співвиконавцями навчального процесу, що створює для них додаткове психологічне та організаційне навантаження.

Вони потребують чітких інструкцій, методичної підтримки та постійного зворотного зв'язку від педагогів. Без цього ефективність навчання суттєво знижується.

Взаємодія між учителями та батьками у спеціальній освіті має партнерський характер і є ключовим фактором успішності навчання.

Вона передбачає регулярну комунікацію, індивідуалізовані рекомендації, емоційну підтримку сім'ї та спільне планування освітнього процесу. Такий підхід дозволяє компенсувати обмеження дистанційного навчання та забезпечити більш стабільний розвиток дитини.

Організація навчання учнів з порушеннями інтелекту у закладах спеціальної освіти в прифронтових регіонах є складним багаторівневим процесом, який поєднує педагогічні, організаційні та соціально-психологічні аспекти. У кризових умовах особливого значення набуває адаптація змісту навчання, розвиток цифрових компетентностей педагогів, а також активне залучення сім'ї до освітнього процесу. Незважаючи на обмеження дистанційного навчання, саме системний підхід і тісна взаємодія всіх учасників дозволяють забезпечити мінімально необхідний рівень освітньої підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І., Синьов В. М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчальний посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. Н.П. Драгоманова. 2015. 345 с.
2. Гаврилова Л. В. Особливості організації навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах спеціальної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. № 5. С. 45–51.
3. Ілляшенко Т. Д. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в системі спеціальної освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 3. С. 12–18.
4. Миронова С. П. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: теорія і практика спеціальної педагогіки. Львів, 2020. 176 с.
5. Синьов В. М. Олігофренопедагогіка: підручник для закладів вищої освіти. Київ : Знання, 2017. 632 с.
6. Синьов В. М. В. Основи спеціальної педагогіки: навч. посібник. Київ, 2021. 368с.
7. Тарасун В. В. Діти з інтелектуальними порушеннями: психолого-педагогічний супровід у спеціальній школі. Київ, 2023. 364 с.

Романовська Людмила Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, реабілітації та адаптації
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

М'яскалюк Анжеліка Дмитрівна,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ОСНОВНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Підтримка сім'ї, яка виховує дитину з інвалідністю, є одним із ключових напрямів сучасної соціально-педагогічної діяльності, оскільки саме сімейне середовище найбільше впливає на розвиток, соціалізацію та

емоційний стан дитини. Повсякденне життя таких родин пов'язане не лише з організацією медичного супроводу чи реабілітації, а й із необхідністю постійного вирішення освітніх, соціальних, психологічних та побутових питань. Батьки змушені координувати взаємодію з фахівцями, забезпечувати адаптацію дитини до різних соціальних умов, підтримувати її емоційний стан і водночас зберігати власні ресурси. У зв'язку з цим соціально-педагогічна підтримка має розглядатися не як формальний супровід, а як комплексна допомога, спрямована на зміцнення потенціалу родини та підвищення якості її життя.

У наукових дослідженнях соціально-педагогічну підтримку визначають як систему професійної допомоги особистості або сім'ї у складних життєвих обставинах. Водночас її зміст не обмежується разовим консультуванням чи інформуванням. Так, Т. Чечко та Т. Лях розглядають соціально-педагогічну підтримку як діяльність, спрямовану на активізацію внутрішніх ресурсів особистості, розвиток здатності орієнтуватися в соціальному середовищі та поступове подолання труднощів, що перешкоджають повноцінному розвитку [3, с. 207]. У контексті підтримки сімей, які виховують дитину з інвалідністю, це передбачає тривалу взаємодію не лише з дитиною, а й із батьками, освітніми установами, соціальними службами та близьким соціальним оточенням родини.

Одним із провідних напрямів такої підтримки є інформаційний супровід сім'ї. На практиці батьки часто стикаються з недостатністю доступної та зрозумілої інформації щодо особливостей розвитку дитини, можливостей інклюзивного навчання, прав родини, порядку отримання соціальних послуг чи організації реабілітації. Нерідко складність полягає не лише у відсутності інформації, а й у її фрагментарності та перевантаженості спеціальною термінологією. Тому важливим завданням соціального педагога є надання чітких і практично орієнтованих роз'яснень, які допомагають сім'ї планувати подальші дії та ефективніше взаємодіяти із системою соціальної підтримки.

Не менш значущим є педагогічний напрям соціально-педагогічної підтримки. Його зміст охоплює консультування батьків щодо особливостей щоденної взаємодії з дитиною, розвитку навичок самообслуговування, формування комунікативної поведінки, підтримки мовлення та соціальної адаптації. Для батьків важливими є не лише загальні рекомендації, а конкретні практичні поради щодо організації режиму дня, закріплення навичок, отриманих під час занять із фахівцями, або реагування на

поведінкові труднощі дитини. Саме систематична участь родини у процесі розвитку дитини значною мірою визначає ефективність корекційної та соціально-педагогічної роботи.

3. Бондаренко наголошує, що соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямована передусім на посилення виховного потенціалу сім'ї та розвиток партнерської взаємодії між родиною і фахівцями [1, с. 124]. Такий підхід є особливо важливим, оскільки саме сім'я залишається основним середовищем розвитку дитини. Навіть за умов якісної роботи спеціалістів результати можуть бути обмеженими, якщо батьки не володіють необхідними навичками підтримки дитини у повсякденному житті.

Важливим складником підтримки є також психологічний аспект. Батьки дітей з інвалідністю нерідко перебувають у стані емоційного виснаження, переживають тривогу, невизначеність щодо майбутнього дитини, страх соціального осуду або власної неспроможності. Додатковим чинником психологічного навантаження може бути недостатня підтримка з боку соціального оточення. У зв'язку з цим соціально-педагогічна підтримка повинна враховувати емоційний стан батьків та сприяти формуванню в них відчуття впевненості й соціальної захищеності.

На думку Н. Олексюк, соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами сприяє зниженню емоційної напруги та формуванню впевненості у власних виховних можливостях [2, с. 64]. Реалізація такого підходу можлива через індивідуальні консультації, групові форми роботи, організацію взаємопідтримки між сім'ями і створення безпечного простору для обговорення труднощів, пов'язаних із вихованням дитини. Практика показує, що навіть можливість відкритого спілкування з фахівцем без страху осуду позитивно впливає на емоційний стан батьків та зменшує відчуття соціальної ізоляції.

Окремого значення набуває соціально-посередницький напрям підтримки. Сім'ї, які виховують дитину з інвалідністю, змушені взаємодіяти з великою кількістю установ та організацій: закладами освіти, медичними службами, органами соціального захисту, інклюзивно-ресурсними центрами, реабілітаційними установами та громадськими об'єднаннями. Для батьків така система часто є складною та недостатньо зрозумілою. У цьому контексті соціальний педагог виконує функцію посередника між родиною та різними соціальними інституціями, допомагає координувати взаємодію, інформує щодо порядку отримання

послуг і сприяє налагодженню конструктивної співпраці між усіма учасниками підтримки.

Сім'я для дитини з інвалідністю є першим соціальним середовищем, у якому формуються базові навички взаємодії, довіри, самообслуговування та соціальної поведінки. Саме тому рівень обізнаності та психологічної готовності батьків безпосередньо впливає на розвиток дитини та її соціалізацію. Якщо дорослі розуміють потреби дитини, володіють ефективними способами взаємодії та готові співпрацювати з фахівцями, це створює більш сприятливі умови для її розвитку та інтеграції в суспільство. Водночас, соціально-педагогічна підтримка не повинна формувати у батьків позицію пасивних отримувачів допомоги. Її важливим завданням є виявлення та зміцнення внутрішніх ресурсів родини. Кожна сім'я має власний потенціал, який може проявлятися у здатності до співпраці, підтримці з боку близьких, готовності навчатися нових способів взаємодії з дитиною або активності у взаємодії з громадськими організаціями. Завдання фахівця полягає не лише у визначенні труднощів, а й у допомозі родині усвідомити власні можливості та ресурси.

Отже, соціально-педагогічна підтримка сімей, які виховують дитину з інвалідністю, має комплексний характер і поєднує інформаційний, педагогічний, психологічний та соціально-посередницький напрями роботи. Її ефективність визначається не лише обсягом наданих послуг, а насамперед здатністю допомогти сім'ї стати більш упевненою, активною та ресурсною у процесі виховання й розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко З. П. Соціально-педагогічна підтримка батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2018. Вип. 37-1. Т. 6 (74). С. 122–133.
2. Олексюк Н. С. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами як актуальна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. Вип. 2 (10). Ч. 2. С. 63–66.
3. Чечко Т. М., Лях Т. Л. Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. 2015. № 139. С. 207–214.

Степаненко Вікторія Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Фізичний супровід осіб з інвалідністю з порушенням зору є соціальною послугою, організація надання якої здійснюється згідно з державним стандартом та передбачає проведення надавачем відповідної послуги заходів протягом робочого дня при переміщенні у громадських місцях і транспорті «для відвідування органів державної влади та місцевого самоврядування, установ, організацій та закладів, купівлі товарів, робіт і послуг, у тому числі заповнення бланків, написання заяв, читання інформації під час такого відвідування та інше» [4].

Вимоги до супроводжувача осіб з інвалідністю з порушенням зору та перелік його трудових функцій закріплені професійним стандартом «Супроводжувач осіб з інвалідністю», яким передбачено володіння такими здатностями, як: здійснювати фізичний супровід від місця проживання/ знаходження до/на місці призначення, здійснювати інформування, надавати психологічну підтримку, побутову допомогу та допомогу у здійсненні комунікацій під час фізичного супроводу [5].

Загальні підходи до організації та надання соціальної послуги фізичного супроводу осіб з інвалідністю з порушенням зору визначені державним стандартом і стосуються підстав для надання, відмови у наданні та припинення надання відповідної соціальної послуги [4].

Серед підходів до організації фізичного супроводу осіб з інвалідністю з порушенням зору варто також виокремити:

- людиноцентричний – «у центрі всіх соціальних взаємодій та комунікацій перебуває людина, а не її інвалідність» [2, с. 123];
- індивідуальний – розробка індивідуальних стратегій фізичного супроводу, які базуються на конкретних потребах та обставинах кожної особи з інвалідністю з порушенням зору [1, с. 53];
- забезпечення найкращих інтересів особи з інвалідністю з порушенням зору як отримувача соціальної послуги – спрямованість дій та

рішень на задоволення індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги відповідно до його віку, статі, стану здоров'я, особливостей інтелектуального та фізичного розвитку, життєвого досвіду, родинної, культурної, етнічної та іншої належності [6].

Серед принципів надання соціальних послуг виокремлюють: дотримання прав людини, прав дитини та прав осіб з інвалідністю, гуманізм, забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, повага до честі та гідності, толерантність, законність, соціальна справедливість, доступність та відкритість, неупередженість та безпечність, добровільність, комплексність, конфіденційність, максимальна ефективність та прозорість використання надавачами соціальної послуги бюджетних та інших коштів, забезпечення високого рівня якості соціальної послуги [6].

Враховуючи зазначені принципи надання соціальних послуг, варто зазначити, що в Державному стандарті соціальної послуги фізичного супроводу осіб з інвалідністю з порушенням зору окремо зроблено акцент на таких принципах: доступність, адресність, законність та конфіденційність. Також слід звернути увагу на принцип визначення обсягу соціальної послуги фізичного супроводу осіб з порушенням зору за результатами оцінювання. Для отримання цієї послуги ступінь індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги визначається та розраховується відповідно до шкали оцінки потреби отримувача у соціальній послугі фізичного супроводу, затвердженої відповідним державним стандартом. Сума балів за зазначеною шкалою має бути не менше ніж 10, а обсяг соціальної послуги фізичного супроводу осіб з порушенням зору визначається таким чином:

- низький ступінь (10–22 бали) – обсяг послуги становить не більше 10 годин на тиждень;
- помірний ступінь (23–34 бали) – не більше 15 годин на тиждень;
- високий ступінь (35 балів і більше) – не більше 20 годин на тиждень.

Варто також ураховувати, що обсяг соціальної послуги фізичного супроводу осіб з інвалідністю з порушенням зору не повинен перевищувати 4 години на день на 1 отримувача відповідної послуги [4].

При фізичному супроводі осіб з інвалідністю з порушенням зору важливими є:

– безпека та комфорт (попередження про перешкоди, зміну рівня підлоги, навісні конструкції, скляні поверхні, вузькі проходи; при потребі залишення особи з інвалідністю з порушенням зору на одинці – обрання безпечного та зручного місця, обов’язкове попередження про відсутність та повідомлення часу відсутності);

– чітка та зрозуміла комунікація (опис об’єктів та простору простими словами, чіткі та зрозумілі відповіді на запитання, що стосуються маршруту руху тощо);

– дотримання особистих меж (не торкатися людини без її згоди та не здійснювати надмірні фізичні маніпуляції);

– повага до самостійності клієнта (допомога, а не керування рухами людини) [3].

Дотримання зазначених підходів та принципів сприяє побудові довірливих стосунків між надавачем соціальної послуги фізичного супроводу та особою з інвалідністю з порушенням зору як отримувачем відповідної послуги, її адаптації та інтеграції в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Взаємодія без бар’єрів: підтримка людей, які втратили зір. Порадник. Для представників соціальних служб та ветеранських хабів : методичні рекомендації / упор. П. Поліщук. Київ, 2025. 84 с. URL: <https://gssp.org.ua/images/pdf/poradnyk.pdf> (дата звернення: 12.05.2026)

2. Організація та реалізація процесу надання фізичного супроводу та допомоги на транспорті пасажиром з інвалідністю. Методичні рекомендації для працівників транспортно-дорожньої інфраструктури: метод. посібник / упор., заг. ред. Ю. Патлань. 2021. 134 с. URL: <https://lnk.ua/CarvtJ2hJ> (дата звернення: 14.05.2026)

3. Перший контакт із людиною, яка втратила зір: практичний посібник / упор. Ю. Бабаєва. Вінниця, 2025. 64 с. URL: <https://lnk.ua/EH0uI0cnT> (дата звернення: 14.05.2026)

4. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги фізичного супроводу осіб з інвалідністю з порушенням зору: Наказ Міністерства соціальної політики України від 03.05.2022 № 145. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0711-22#Text> (дата звернення: 11.05.2026)

5. Про затвердження професійного стандарту «Супроводжувач осіб з інвалідністю»: Наказ Міністерства економіки України від 20.06.2020 №1178. URL: <https://lnk.ua/3mx09tCG1> (дата звернення: 12.05.2026)

6. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 14.05.2026).

Шароватова Олена Павлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри підвищення кваліфікації
та спеціалізованої підготовки у сфері цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України

ПРО ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ

Українське сьогодення характеризується суттєвими трансформаціями освітнього простору, що обумовлені процесами цифровізації, воєнним станом, необхідністю забезпечення рівного доступу до освіти усіх громадян та реалізацією принципів інклюзивності. Особливо актуальні ці питання у сфері професійної підготовки фахівців сфери цивільної безпеки, зокрема майбутніх фахівців з охорони праці, діяльність яких безпосередньо пов'язана із забезпеченням безпеки працівників, реагуванням на надзвичайні ситуації [1; 2].

Інновації в галузі інклюзивної освіти сьогодні розглядаються як важливий напрям перебудови освітнього процесу, що передбачає створення безпечного, доступного та адаптивного освітнього середовища для всіх категорій здобувачів освіти. У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців сфери цивільної безпеки особливого значення набуває формування готовності до професійної діяльності в умовах соціального різноманіття та необхідності взаємодії з особами, які мають особливі освітні потреби або постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.

В умовах сучасних суспільних викликів інклюзивна освіта перестає бути виключно педагогічною проблемою та набуває міждисциплінарного характеру. Для системи професійної підготовки фахівців ДСНС України це

означає необхідність формування професійних компетентностей, що поєднують знання у сфері безпеки життєдіяльності, охорони праці, психології кризових станів, педагогіки безпеки, соціальної адаптації та комунікації з різними категоріями населення. Важливим завданням закладів вищої освіти стає створення умов, за яких кожен здобувач освіти матиме можливість реалізувати власний професійний потенціал незалежно від фізичних, соціальних або психологічних особливостей. Для фахівців сфери цивільної безпеки та охорони праці особливого значення набуває формування інклюзивної компетентності як складової професійної культури. Майбутні фахівці повинні володіти навичками ефективної комунікації, толерантної взаємодії, психологічної підтримки та організації безпечного середовища для осіб з різними потребами. У професійній діяльності працівників сектору безпеки нерідко виникають ситуації, що потребують взаємодії з особами, які мають порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату, посттравматичні стресові розлади або інші особливості психофізичного стану.

У сучасних умовах особливої актуальності набула проблема психологічної підтримки учасників освітнього процесу. Воєнний стан, високий рівень психоемоційного навантаження негативно впливають на психологічний стан здобувачів освіти. Саме тому важливим напрямом інновацій у сфері інклюзивної освіти є подальше впровадження технологій психологічного супроводу, розвитку емоційної саморегуляції та формування навичок психологічної безпеки.

Підготовка майбутніх фахівців з охорони праці передбачає не лише формування професійних знань щодо запобігання виробничим ризикам та організації безпечних умов праці, але й розвиток соціально-психологічних компетентностей. Майбутній фахівець повинен бути готовим до роботи в колективах із високим рівнем різноманіття, вміти враховувати потреби працівників з інвалідністю, організовувати безпечне виробниче середовище та забезпечувати дотримання принципів безбар'єрності.

Використання саме дистанційних платформ, електронних освітніх ресурсів, мультимедійних матеріалів та технологій змішаного навчання створює максимальні можливості для доступу до освіти осіб з особливими освітніми потребами. Для закладів освіти, що здійснюють підготовку фахівців галузі цивільної безпеки, цифрові технології також є ефективним інструментом формування професійних компетентностей у сфері безпеки та реагування на надзвичайні ситуації.

Особливого значення в сучасних умовах набуває формування культури безпеки та гуманістичних цінностей у здобувачів освіти. Інклюзивна освіта сприяє розвитку готовності до взаємодопомоги та усвідомлення цінності людського життя. Для майбутніх фахівців сфери цивільної безпеки ці якості є невід’ємною складовою професії, оскільки їх робота безпосередньо пов’язана із захистом населення та допомогою людям у кризових ситуаціях.

Не менш важливим аспектом є підготовка науково-педагогічних працівників до реалізації принципів інклюзивної освіти. Викладачі мають володіти сучасними методиками роботи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, навичками психологічної підтримки, використання адаптивних технологій навчання та створення безпечного освітнього середовища. Саме професійна компетентність викладача, що потребує систематично підвищення відповідної кваліфікації, значною мірою визначатиме ефективність інклюзивного освітнього процесу.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сектору ДСНС важливо забезпечити поєднання теоретичної та практичної складових навчання. Залучення здобувачів освіти до командних проєктів, волонтерської діяльності, участі у заходах із безпеки життєдіяльності та соціальної підтримки населення сприяє формуванню професійної готовності до роботи в реальних умовах.

Таким чином, реалізація принципів інклюзивності, доступності та психологічної безпеки забезпечує формування соціально відповідальних і психологічно стійких фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасних суспільних викликів, задля забезпечення безпеки людини, захисту населення та створення безбар’єрного середовища в українському суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Безбар’єрність. URL: <https://dsns.gov.ua/bezbarjernist>.
2. Національна стратегія зі створення безбар’єрного простору в Україні до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>.

Щекінова Уляна Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Запорізький національний університет

Апухтіна Вікторія Валеріївна
PhD, доцент кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти
Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗБОРУ ЛОГОПЕДИЧНОГО АНАМНЕЗУ В ДОРΟΣЛИХ ОСІБ ІЗ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИМИ ПАТОЛОГІЯМИ

Порушення мовленнєвої та комунікативної компетентності у дорослих із черепно-мозковими патологіями є однією з провідних проблем сучасної нейрореабілітації та спеціальної освіти. Наслідки черепно-мозкових травм і органічних уражень центральної нервової системи часто супроводжуються афазією, дизартрією, апраксією мовлення, а також когнітивно-комунікативними розладами, що істотно обмежує соціальну взаємодію, професійну діяльність і якість життя пацієнтів [1; 2]. У цьому контексті важливого значення набуває своєчасна та комплексна логопедична діагностика, ключовим етапом якої є збір анамнестичних даних.

Мета роботи – визначити основні компоненти та особливості збору логопедичного анамнезу у дорослих із черепно-мозковими патологіями як складової комплексної діагностики мовленнєвих і комунікативних порушень.

Збір логопедичного анамнезу розглядається як первинний і системоутворюючий етап обстеження, що дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки між ураженням мозку та мовленнєвими порушеннями, визначити преморбідний рівень мовленнєвого розвитку, а також оцінити збережені ресурси пацієнта для подальшої реабілітації [3]. За даними сучасних досліджень, ефективність відновлення мовлення значною мірою залежить від повноти та структурованості первинного логопедичного анкетування, яке має враховувати як медичні, так і психолінгвістичні та соціальні чинники [1; 3].

До ключових компонентів логопедичного анамнезу належать медичні дані, що включають характер ураження, ступінь тяжкості,

локалізацію уражень за даними нейровізуалізації, тривалість втрати свідомості та посттравматичної амнезії, а також проведене лікування і реабілітаційні заходи [1]. Не менш важливим є аналіз преморбідного стану пацієнта, зокрема рівня освіти, професійної діяльності, мовного середовища, домінантної руки, а також наявності попередніх мовленнєвих або когнітивних труднощів.

Суб'єктивні скарги пацієнта дозволяють визначити провідні труднощі у сфері розуміння мовлення, добору слів, побудови висловлювань, читання, письма та артикуляції. Важливо враховувати не лише характер порушень, а й умови їх посилення, а також ступінь усвідомлення пацієнтом власних мовленнєвих труднощів [2]. Окрему групу становить оцінка комунікативного функціонування, що включає здатність ініціювати та підтримувати діалог, використовувати невербальні засоби комунікації, адаптувати мовлення до ситуації та співрозмовника [3].

Значущим джерелом інформації є також дані членів родини або опікунів, які дозволяють об'єктивно оцінити зміни у поведінці, мовленні та соціальній активності пацієнта [1]. Додатково враховуються когнітивно-емоційні фактори: стан уваги, пам'яті, виконавчих функцій, рівень тривожності, депресивні прояви та мотивація до відновлення мовлення. Сукупність цих показників визначає не лише структуру мовленнєвого дефіциту, але й прогноз реабілітаційного процесу.

Практична організація збору анамнезу передбачає проведення структурованого логопедичного опитування з використанням відкритих запитань, спрямованих на отримання розгорнутої інформації про травму, поточний стан мовлення та комунікативні труднощі, соціальну активність і рівень мотивації до терапії [3]. Доцільним є використання стандартизованих питальників та чек-листів для оцінювання когнітивно-комунікативних порушень, що підвищує об'єктивність оцінювання [1; 3].

Отже, комплексний збір логопедичного анамнезу забезпечує отримання цілісної інформації про мовленнєвий, когнітивний та комунікативний статус дорослого пацієнта з черепно-мозковою патологією, що є необхідною умовою обґрунтованого логопедичного висновку та розроблення індивідуальної програми реабілітації.

Список використаних джерел:

1. Особливості клініки, розвитку та перебігу травматичної хвороби головного мозку після черепно-мозкової травми різного ступеня важкості /

Задорожна Б. В., Шевага В. М., Паєнок А. В., Задорожний А. М., Паєнок О. С., Семчишин М. Г. *Практикуючий лікар*. 2024. № 2. С. 39–45.

2. Овчаренко М. Характеристика порушень мовлення у дорослих осіб після інсульту. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2022. № 89. С. 22–27.

3. Король А. Особливості мультидисциплінарного підходу у діагностиці та корекції порушень мовлення. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. № 4. С. 143-155. DOI: 10.35619/pse.vi4.71.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аніщенко Вікторія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри формування та розвитку
професійної компетентності персоналу ДКВС України,
Пенітенціарна академія України,

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИКЛАДАЧІВ

Сучасні реалії професійної діяльності викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО) пов’язані з великими ризиками – військовий стан, нестача часу, потужний інформаційний простір, нестабільні умови роботи та життя, постійні трансформаційні зміни вимог до освітніх програм та організації освітнього процесу тощо. Все це має безпосередній вплив на всі показники якості життя, і, в першу чергу, на психічне здоров’я, і, як наслідок, – на здоров’я соматичне. Слід відмітити, що з часом життєво-ресурсний потенціал організму людини зменшується, що викликає необхідність постійної уваги для розробки певних механізмів, методів та способів підтримки кожної складової здоров’я людини.

В умовах війни, коли майже всі види ризиків для життєздатності організму людини мають більш агресивний вплив на її здоров’я, найважливішими показниками стану життєздатності людини стають емоційно-психічні ресурси, емоційно-психічний стан, в цілому психологічне здоров’я. Сьогодні воно має бути під пильною увагою як самої людини, так і її оточення. Ми маємо чітко розуміти необхідність дослідження абсолютно всіх факторів, що не тільки погіршують, але й особливо – покращують рівень психічного здоров’я людини.

Безумовно в рамках цієї доповіді мова піде про вивчення досвіду та розробку дієвих шляхів підтримки психічного здоров’я викладача ЗВО та профілактики його вигорання. І це про психічне здоров’я, про всі його компоненти, про фактори впливу на тривалість його професійної діяльності.

Виявлені ризики коливання психоемоційного стану, саморегуляція поведінки, самовідношення і міжособистісні взаємодії з оточенням складають основу психічного здоров'я. Особливої уваги потребує професійне середовище, оскільки саме в ньому викладач проводить більшу частину свого життя. Відчуття відповідності між особистісними можливостями та вимогами середовища, адекватна оцінка можливостей, переживання кожної ситуації як важливої та такої, що має індивідуальне значення, відчуття особистісної цінності та значимості й ефективності дій, сприйняття професійного середовища як доброзичливого та відповідним чином гнучкого й людяного – все це важливі фактори, що безпосередньо впливають на психічне здоров'я викладача. До них маємо обов'язково додати професійну деформацію та емоційне вигорання. Психологічні особливості людини змінюються під впливом умов, в яких вона здійснює свою професійну діяльність. Зміни стосуються як стилю життя, манер спілкування, так і мислення, характеру, способів взаємодії з іншими людьми.

Праця викладача в сучасному світі є достатньо напруженою. Суттєво зросли суспільні вимоги, посилилися очікування та претензії з боку різних учасників освітнього процесу, значно збільшився обсяг професійного навантаження, необхідність професійно відповідати новим викликам сьогодення та постійно працювати над набуттям нових компетенцій, враховуючи небезпечні умови життєдіяльності, що пов'язані з війною на території нашої країни. Все це має комплексний вплив на виникнення деструктивних особистісних змін і формування професійно небажаних якостей, що трансформують поведінку фахівця та веде до професійного вигорання та професійної деформації.

Слід зазначити, що психологічне вигорання може проявлятися по-різному, проте його основними ознаками є звуження кола спілкування, небажання змінювати звичний спосіб життя чи сферу діяльності, відсутність повноцінного відпочинку, постійне відчуття дискомфорту та страх втратити роботу, яка починає сприйматися як невід'ємна частина власної особистості.

Професійна деформація викладача може негативно відбиватися на стилі поведінки, ставати більш авторитарною, з проявом агресивності та ворожого ставлення до здобувачів освіти, також може зростати педагогічна байдужість до переживань і проблем всіх учасників освітнього процесу,

поступово втрачати власна ініціативність та активність, зростати небажання брати участь у професійному житті закладу освіти.

Викладач – представник соціономічних професій, і це передбачає постійну взаємодію з людьми різних категорій. Особистісними чинниками ризику для таких видів професійної діяльності є інтровертованість, низька соціальна активність, занижений або, навпаки, надмірно високий рівень емпатії, авторитарність у взаємодії з іншими людьми, низький рівень самоповаги та самооцінки. Цілком закономірно, що професійному вигоранню більшою мірою піддаються фахівці, які зосереджені на професійній діяльності, що шкодить повноцінному відпочинку, своєчасному відновленню ресурсоздатності, особистим інтересам і потребам.

Професійні деформації особистості викладача можуть розвиваються під впливом віку та умов праці, змінюючи індивідуально-психологічні характеристики та негативно позначатися на його мотивації, продуктивності його діяльності. Серед найбільш розповсюджених причин професійної деформації на теперішній час можна назвати такі, як: стресові умови життя, що пов'язані з війною, що викликають постійні коливання психоемоційного стану, накопичена втома, монотонія та напруження, завищені очікування від професійної діяльності, розбіжності між реальними та ідеалізованими уявленнями про роботу, професійні розчарування, невдачі, формування стереотипізованих моделей професійної поведінки, відсутність навичок саморегуляції та самозахисту своєї психіки та ін. Невміння своєчасно провести самоаналіз та обрати алгоритм для свого психоемоційного відновлення з високою ймовірністю можуть призводити до негативних особистісних змін викладача, в тому числі до зростання емоційної напруженості, що неминуче призводить до зниження рівня професійної активності та працездатності. Не можна обійти увагою взаємозв'язок між наявністю емоційним вигоранням та рівнем психологічного благополуччя викладачів, особливо в аспекті комунікативних процесів. Викладач, який важко знаходить контакт з різними людьми, не вміє підтримувати гармонічні міжособистісні взаємини, має відповідно складнощі з довірою до оточення, не здатен до відкритості, турботи та пошуку компромісних рішень.

Окреслимо основні рівні подолання професійних деформацій викладачів і збереження їхнього психологічного благополуччя, а саме:

- 1) когнітивний, який характеризується процесом отримання викладачем

необхідних знань, що допомагають сформувати емоційний інтелект, адекватне уявлення про власний психоемоційний стан, можливості його корекції та подолання наявних труднощів. На цьому рівні здійснюється усвідомлення, особистісного професійного досвіду, аналізуються способи відстеження психічних станів, переосмислюється значення професії, а також формується усвідомлення необхідності саморозвитку та підвищення професійної компетентності впродовж життя; 2) діяльнісний рівень, на якому відбувається усвідомлення турботи про повагу до свого фізичного здоров'я, необхідності відновлення ресурсного потенціалу, можливих способів повернення гарного рівня працездатності, необхідності оволодіння навичками критичного мислення, пошуку способів гармонізації та підтримання внутрішньої психоемоційної рівноваги; 3) рефлексивний рівень, де відбувається аналіз та оцінка особистісно-професійної поведінки, власних реакцій на професійні виклики, оцінка результатів та досягнень в професійній діяльності, корегування траєкторії подальшого розвитку. Важливо наголосити, що своєчасне визначення викладачем перших ознак емоційного вигорання та професійної деформації може попередити негативний вплив на психічне та фізичне здоров'я. Тому важливо застосовувати різні способи профілактики, підтримки та відновлення ресурсу життєздатності, працездатності та мотивації до професійної діяльності, до яких, на нашу думку, можна віднести такі, як: 1) підвищення кваліфікації не тільки в своїй галузі знань, але й в сфері міжпредметних зв'язків, що допомагає розвитку творчого мислення, обрання креативних методик для покращення викладання навчальних дисциплін. Підтримка зацікавленості до оновлення професійних знань веде до саморозвитку та більш активного способу мислення, що є ознакою здорового ментального підходу до оцінки професійних компетенцій і професійної компетентності в цілому, готовності до запровадження інноваційних компонентів в освітній процес без страху та ризику до нових викликів в сфері освіти; 2) відвідування тренінгів з тайм-менеджменту, освітнього менеджменту, педагогічного лідерства та командування з метою формування управлінських, соціально-комунікативних, лідерських якостей, наявність яких значно полегшує сприйняття викликів професійного життя; 3) відвідування супервізійних та інтервізійних груп для викладачів з метою своєчасного визначення проблем, формування нових поглядів на можливості вирішення складних педагогічних задач, ситуацій тощо; 4) відвідування психологічних тренінгів з метою

формування емоційного інтелекту, вибудовування власних кордонів, набуття навичок асертивної, ненасильницької комунікації, покращення рівня психологічної стійкості та навичок ресурсозбереження та ресурсовідновлення, що є надзвичайно важливим для створення й підтримки повноцінного життя поза професійною діяльністю, особливо в умовах війни. Запропоновані способи є ефективними, доступними та можуть успішно застосовуватися у повсякденному житті викладача. Це значним чином покращить психологічне здоров'я, допоможе своєчасному розпізнаванню не тільки ризиків і загроз втрати особистісного потенціалу, а розвивати важливі особистісні характеристики та компетенції, що будуть сприяти підвищенню ефективності виконання професійних обов'язків, залишатися вмотивованими на подальший саморозвиток, бути оптимістичними, життєрадісними особистостями та прикладом для всіх учасників освітнього процесу.

Безгинський Юрій Сергійович,

кандидат юридичних наук,

здобувач наукового ступеня доктора наук

за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»,

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

Визначення поняття резильєнтності суб'єктів публічного управління є актуальним питанням сьогодення, що зумовлено необхідністю трансформації органів влади (державних, регіональних, місцевих) у гнучкі, адаптивні системи, які дозволятимуть суб'єктам публічного управління зберігати професійну ефективність та здатність до швидкого відновлення в умовах криз і невизначеності, цифрової трансформації суспільства, зростання вимог до професійної компетентності.

Метою наукової розвідки стало визначення поняття резильєнтності суб'єктів публічного управління на основі аналізу наукової літератури.

Поняття резильєнтності (від англ. *resilience* – стійкість, спроможність відновлюватися) має глибоке міждисциплінарне коріння. У

науковій літературі виокремлено кілька ключових підходів до визначення резильєнтності. Зокрема, системний підхід розглядає резильєнтність як властивість складних систем зберігати функціональність, цілісність та ідентичність при збуреннях. Е. Hollnagel [3] визначав її як здатність системи коригувати свою функціональність відповідно до поточних та майбутніх змін, збурень і несподіванок, аби продовжувати роботу в очікуваних та неочікуваних умовах. Отже, з позицій системного підходу резильєнтність можна визначити як інтегральну динамічну здатність системи (організації, інституту, спільноти) ефективно протистояти дестабілізуючим впливам, адаптуватися до нових умов, відновлювати функціональність після порушень та трансформуватися на основі набутих знань задля досягнення нового, більш стійкого й адаптованого до невизначеності стану.

Суб'єкти публічного управління (органи державної, регіональної та місцевої влади, публічні інституції) функціонують у середовищі високої політичної, соціальної та економічної динаміки, підвищених вимог до прозорості й підзвітності, постійних зовнішніх викликів (від природних лих до гібридних загроз) і внутрішніх дисфункцій. Метою їх діяльності є не прибуток, а забезпечення публічних інтересів, надання якісних послуг населенню та підтримка стабільності суспільства за будь-яких обставин. У монографії Л. Белова та Г. Гончаренко [1] наголошується, що сучасне розуміння стійкості в публічному управлінні виходить за межі простої відновлюваності (bounce back), акцентуючи на здатності систем адаптуватися, навчатися та трансформуватися (bounce forward) до нового, більш сталого рівня функціонування [2].

За висновками вчених, резильєнтність суб'єктів публічного управління поєднує декілька взаємопов'язаних аспектів: 1) орієнтованість на публічне благо, де основним пріоритетом є здатність гарантувати безперебійне функціонування життєво важливих суспільних інституцій – систем безпеки, правосуддя, охорони здоров'я та соціального захисту – навіть у кризових умовах чи надзвичайних обставинах; 2) соціальна відповідальність та довіра, оскільки ефективність органів влади безпосередньо залежить від їхньої спроможності підтримувати діалог з громадянами, забезпечувати прозору комунікацію та відновлювати соціальний капітал у періоди криз; 3) ресурсне забезпечення та антикризове управління, що передбачає наявність фінансових, матеріальних, інформаційних і людських резервів, а також чітких планів

дій у надзвичайних ситуаціях; 4) навчання та інновації – здатність публічних організацій до постійного аналізу ризиків, вивчення власного та міжнародного досвіду подолання криз, та інтеграції здобутих уроків у нові управлінські практики й професійний розвиток персоналу [1] та ін.

Отже, резильєнтність відображає здатність суб'єктів публічного управління ефективно діяти навіть у несприятливих умовах, мінімізуючи наслідки кризових факторів.

У межах нашої наукової розвідки резильєнтність суб'єктів публічного управління досліджується на особистісному рівні як інтегративна властивість (якість) особистості-професіонала, яка поєднує психологічну стійкість, фахову компетентність та управлінські здібності для ефективного функціонування в умовах невизначеності.

Структурний аналіз досліджуваного поняття дозволило виділити шість взаємопов'язаних складників резильєнтності суб'єкта публічного управління: *ціннісно-мотиваційний*, який об'єднує громадянські цінності, мотив служіння суспільному благу та потребу в професійному самовдосконаленні; *когнітивний*, що передбачає ґрунтовні знання в галузі публічного адміністрування, аналітичне мислення для системного аналізу та здатність до стратегічного прогнозування; *емоційно-вольовий*, що включає психологічну стійкість і стрес-толерантність, здатність до саморегуляції емоцій та гнучкість волі в умовах змін; *соціально-комунікативний*, який охоплює навички ефективної міжособистісної взаємодії, уміння вибудовувати партнерські стосунки та переконливість у переговорах і публічних виступах; *організаційно-управлінський*, що складається з умінь виважено приймати рішення, проявляти лідерські якості для мотивації та мобілізації команди, а також планувати й координувати управлінські процеси; *операційний*, який поєднує практичні навички проєктного менеджменту, цифрові компетенції для роботи з ІКТ і методи антикризового реагування для оперативного здолання непередбачуваних викликів.

На основі використання системного і структурного підходів нами було сформульовано визначення поняття *«резильєнтність суб'єкта публічного управління»* як інтегративної якості особистості, що на основі динамічного поєднання цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, когнітивних, емоційно-вольових, соціально-комунікативних, організаційно-управлінських якостей дозволяє особистості ефективно

здійснювати професійну діяльність у сфері публічного управління в умовах турбулентності, нестабільності та невизначеності світу.

Визначене поняття резильєнтності суб'єктів публічного управління стане фундаментом прогнозування змісту і технологій формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Белова Л., Гончаренко Г. Адміністративно-правові основи державного управління в умовах воєнного та надзвичайного стану: виклики та перспективи реформування. Теорія і практика державного управління. 2024. URL: <https://lnk.ua/JvkiNc8wj>

2. Aithaddouchane Z., Bakkali S., Ajana S., Gassemi K. The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. International Journal of Education (IJE), 2017. № 5(1). С. 1–18. URL: <https://airccse.com/ije/papers/5117ije01.pdf>

3. Lordello S. Attachment resilience in practice: The essential role of family keyworkers. Journal of Family Theory & Review, 2024. № 16(1). URL: <https://lnk.ua/RUo8sBMfd>

Березка Софія Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Проблема дитячих страхів у дошкільному віці набуває особливої актуальності в умовах війни, коли дитина стикається з високим рівнем емоційного напруження, нестабільності та небезпеки. Дошкільний вік є чутливим періодом психоемоційного розвитку, у якому страхи можуть виникати як природна реакція на нові, незрозумілі або загрозливі події. В умовах воєнного часу такі страхи можуть посилюватися через звуки повітряної тривоги, вибухи, вимушене переміщення, розлуку з близькими, зміну звичного середовища та загальну тривожність дорослих. Дитина

дошкільного віку ще не має достатньо сформованих механізмів емоційної саморегуляції, тому часто не може пояснити власний стан словами. Її страхи можуть проявлятися через плаксивість, замкненість, агресивність, порушення сну, нічні жахи, регресивну поведінку, тілесне напруження або уникнення певних ситуацій.

У цьому контексті важливого значення набуває пошук ефективних, м'яких і віковідповідних засобів психологічної підтримки дітей дошкільного віку. Одним із таких засобів є арттерапія, яка дає дитині можливість виразити страхи, тривогу та внутрішню напругу через малюнок, колір, образ, гру, ліплення, казку або інші творчі дії.

У сучасних дослідженнях арттерапія розглядається як ефективний засіб емоційно-соціального розвитку дошкільників, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. М. Беспалько та Н. Павлова підкреслюють, що арттерапія сприяє розвитку емоційної сфери, соціальної взаємодії, самовираження та внутрішньої стабілізації дитини [1]. О. Глушковська та Н. Бочаріна безпосередньо акцентують увагу на особливостях застосування арттерапії у подоланні страхів дошкільників, наголошуючи на її значущості для зниження тривожності, емоційного напруження та формування відчуття безпеки [2]. М. Мельничук і М. Рева розглядають арттерапію як засіб соціально-психологічного розвитку дітей дошкільного віку, що дає підстави визначати її не лише як корекційний, а й як розвивальний ресурс [3].

Страх є однією з базових емоцій, яка виконує захисну функцію та допомагає людині реагувати на потенційну небезпеку. У дошкільному віці страхи мають специфічний характер, оскільки тісно пов'язані з розвитком уяви, емоційної чутливості, залежністю від дорослого та недостатньою здатністю раціонально пояснювати події. Дитина може боятися темряви, гучних звуків, самотності, втрати батьків, незнайомих людей, небезпеки або уявних загроз. В умовах війни ці страхи набувають більш гострого змісту, оскільки підкріплюються реальними подіями, які дитина спостерігає або переживає опосередковано через реакції дорослих. Навіть якщо дитина не має безпосереднього досвіду травматичної події, вона може відчувати тривогу через напружену атмосферу в родині, повідомлення про небезпеку, зміну режиму дня або перебування в укритті.

Особливість дитячого страху полягає в тому, що він часто не усвідомлюється дитиною як чітко окреслена проблема. Дошкільник може не сказати: «Я боюся війни», але може малювати темні образи, уникати гучних звуків, триматися поруч із дорослим або відмовлятися залишатися

сам. Саме тому психологічна допомога має бути не прямою, директивною чи раціонально-пояснювальною, а м'якою, образною та підтримувальною. У процесі малювання, ліплення, створення казки або гри дитина отримує змогу безпечно виразити те, що її турбує. При цьому важливо, що арттерапевтична робота не змушує дитину прямо говорити про травматичний досвід, а створює символічний простір для поступового опрацювання переживань.

Однією з найпоширеніших технік у роботі зі страхами є малювання страху. Дитині можна запропонувати намалювати те, чого вона боїться, але без тиску і вимоги обов'язково пояснювати малюнок. Після цього психолог може м'яко запитати: «Який цей страх?», «Де він живе?», «Що він хоче?», «Що може допомогти герою стати сміливішим?». Важливо не оцінювати малюнок і не нав'язувати дитині власні інтерпретації. Далі можна запропонувати трансформувати образ страху: домалювати йому смішні деталі, помістити його в рамку, зменшити, закрити, перетворити на інший образ або намалювати поруч захисника.

Ефективною є також техніка «Мій безпечний світ». Дитині пропонують намалювати місце, де їй спокійно, тепло, затишно і безпечно. Це може бути дім, кімната, казкова країна, сад, сонячна галявина або будь-який інший простір, який дитина обирає самостійно. Психолог може поставити запитання: «Хто поруч із тобою в цьому місці?», «Що тебе там захищає?», «Які звуки там чути?», «Якого кольору це місце?». Така робота сприяє формуванню внутрішнього образу безпеки, до якого дитина може звертатися у моменти тривоги. У воєнний час ця техніка має особливе значення, оскільки допомагає дитині відновити відчуття стабільності навіть тоді, коли зовнішні умови залишаються нестійкими.

Доцільним у роботі з дошкільниками є використання казкотерапевтичних елементів. Дитині можна запропонувати придумати казку про маленького героя, який чогось боявся, але поступово знайшов помічників і навчився справлятися зі своїм страхом. У такій казці герой може зустріти добру тваринку, чарівний предмет, мудрого дорослого або власну внутрішню силу. Через образ героя дитина опосередковано говорить про себе, але не відчуває загрози чи сорому.

Ліплення також має значний арттерапевтичний потенціал у роботі зі страхами. Пластлін, глина або тісто дають дитині можливість фізично взаємодіяти з матеріалом, знімати м'язове напруження, стискати, розминати, змінювати форму. Дитина може виліпити свій страх, а потім

змінити його: зробити меншим, добрішим, смішнішим або перетворити на щось інше. Така робота особливо корисна для дітей, у яких страх проявляється через тілесне напруження, рухову неспокійність або агресивні реакції. Через ліплення дитина отримує досвід активної дії щодо власного переживання, що формує відчуття сили, контролю та здатності впливати на ситуацію.

У контексті війни особливо важливо враховувати принцип безпеки в арттерапевтичній роботі. Психолог не повинен примушувати дитину згадувати травматичні події або детально описувати те, що її налякало. Робота має будуватися на добровільності, прийнятті, емоційній підтримці та поступовості. Дитина має право не говорити, не пояснювати малюнок, змінити тему або припинити виконання вправи. Головним завданням дорослого є не отримати «правильну» інформацію, а створити простір, у якому дитина відчує, що її емоції приймають і не засуджують. У цьому полягає терапевтична цінність арттерапії як м'якого засобу психологічної допомоги.

Відтак, арттерапія є ефективним і віковідповідним засобом подолання страхів у дітей дошкільного віку в умовах війни. Її цінність полягає в тому, що вона дозволяє дитині виражати складні переживання через образ, гру, колір, рух, казку або творчу дію. Арттерапевтичні техніки допомагають знизити тривожність, послабити інтенсивність страху, сформувати відчуття безпеки та активізувати внутрішні ресурси дитини. Особливо ефективними у роботі зі страхами є малювання страху, трансформація образу, створення безпечного місця, казкотерапевтичні історії та ліплення.

Список використаних джерел:

1. Беспалько М. М., Павлова Н. В. Арттерапія як інструмент емоційно-соціального розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. С. 16–20. DOI: <https://lnk.ua/Q7VvkgoeZ>
2. Глушковська О. О., Бочаріна Н. О. Особливості застосування арттерапії у подоланні страхів дошкільників. *Наукові перспективи*. 2023. № 11(41). С. 1197–1209. DOI: <https://lnk.ua/x9JfIEAxe>
3. Мельничук М. М., Рева М. М. Дослідження соціально-психологічного розвитку дітей дошкільного віку засобами арт-терапії. *Габітус*. 2025. Вип. 72, ч. 2. С. 25–28. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.2.4>

Вегера Артем Ігорович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ В НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

Розвиток туристичної галузі в умовах сучасних соціальних викликів актуалізує проблему забезпечення рівного доступу до туристичних послуг для різних категорій населення. Особи з інвалідністю, люди похилого віку, ветерани бойових дій, внутрішньо переміщені особи (ВПО) потребують особливої підтримки для повноцінної участі в туристичній діяльності. Одним із ключових інструментів такої підтримки є соціальний супровід.

Попри широке використання поняття «соціальний супровід» у науковій літературі та практиці соціальної роботи, його трактування залишається неоднозначним. У вітчизняній науці соціальний супровід розглядається як специфічна форма соціальної роботи, що передбачає систематичну та індивідуалізовану підтримку людини в складних життєвих обставинах [1]. О. Безпалько визначає його як комплекс заходів, спрямованих на активізацію ресурсів клієнта та забезпечення його функціонування в соціальному середовищі [2]. В. Поліщук акцентує на методологічному значенні супроводу як способу організації допомоги, що забезпечує єдність діагностики, підтримки та розвитку [3].

Спільними ознаками для більшості наукових визначень є: тривалість і безперервність підтримки; індивідуалізований підхід до клієнта; комплексність залучених ресурсів і послуг; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії фахівця і клієнта; орієнтація на розвиток самостійності та власного потенціалу особи, а не лише на компенсацію її обмежень.

Стосовно туристичної сфери поняття соціального супроводу набуває специфічного змісту. Пропонуємо розглядати його як цілеспрямовану, систематичну та індивідуалізовану діяльність фахівців соціальної роботи, туристичних операторів і громадських організацій, що забезпечує рівноправний доступ вразливих категорій осіб до туристичних послуг, їхню соціальну інтеграцію та підвищення якості життя засобами туризму. Таке визначення відображає міждисциплінарний характер

досліджуваного феномену, що перебуває на перетині соціальної роботи, туризмознавства та соціальної педагогіки.

У зарубіжному науковому просторі соціальний супровід у туризмі розглядається переважно в межах концепцій соціального туризму та доступного туризму (accessible tourism). Г. Річардс і Д. Вільсон (G. Richards, J. Wilson) досліджують соціальний туризм як інструмент подолання соціальної нерівності та забезпечення права на відпочинок [4]. Ф. Дарсі (S. Darcy) аналізує специфіку потреб туристів з інвалідністю та необхідні умови для їхнього повноцінного обслуговування. У країнах ЄС соціальний супровід у туристичній сфері є законодавчо закріпленою практикою (Франція, Іспанія, Скандинавські країни) [5].

Таким чином, поняття соціального супроводу клієнтів у сфері туризму є багатоаспектним і потребує подальшого теоретичного опрацювання. Його розгляд у вітчизняному науковому просторі є особливо актуальним в умовах зростання кількості осіб, що потребують реабілітаційного та інклюзивного туризму, – ветеранів, ВПО, людей з інвалідністю. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка структурно-функціональної моделі соціального супроводу клієнтів туристичних послуг та стандартів підготовки відповідних фахівців.

Список використаних джерел:

1. Мигович І. І. Соціальна робота : навч. посіб. Ужгород : УжНУ, 2004. 292 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
3. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.
4. Richards G., Wilson J. Tourism, Creativity and Development. London : Routledge, 2007. 286 p.
5. McCool G., Moisey R. N. Tourism, Recreation and Sustainability. Oxford : CABI Publishing, 2008. 432 p.

Векленко Ірина Іванівна,
головний спеціаліст, Управління освіти виконавчого комітету
Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області

ВИЯВЛЕННЯ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Сучасні умови розвитку українського суспільства характеризуються значними соціальними трансформаціями, пов'язаними з воєнним станом, внутрішньою міграцією населення, економічною нестабільністю, руйнуванням звичних соціальних зв'язків та погіршенням психоемоційного стану дітей і дорослих. Унаслідок цього зростає кількість дітей, які опиняються у складних життєвих обставинах та потребують своєчасної підтримки з боку держави, громади та освітніх установ. Саме заклад освіти є тим соціальним інститутом, який має найбільші можливості для своєчасного виявлення ознак неблагополуччя.

Соціально-психологічними проблемами дітей із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, займалися вітчизняні дослідники: Л. Рень, Г. Герило, Т. Гніда, І. Корнієнко, Ю. Луценко, Е. Моцовкина, М. Кушнерчук, Л. Помиткіна, О. Волошок, Н. Боровко та ін. [3, с. 40]. Сучасні наукові дослідження акцентують увагу на необхідності удосконалення міжвідомчої взаємодії та створення ефективної системи раннього виявлення дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Попри значну кількість наукових праць, проблема виявлення дітей у складних життєвих обставинах у закладах освіти та організації їх комплексного соціально-педагогічного супроводу залишається актуальною та потребує подальшого вивчення в умовах сучасних викликів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості виявлення дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, та визначити основні напрями їх соціально-педагогічного супроводу в закладі освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- визначити основні чинники та ознаки перебування дітей у складних життєвих обставинах;

- охарактеризувати роль педагогічних працівників у процесі раннього виявлення дітей групи ризику;
- розкрити зміст соціально-педагогічного супроводу дітей у закладі освіти.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», складні життєві обставини – це обставини, що негативно впливають на життя, здоров'я, розвиток особи або функціонування сім'ї та які вона не може подолати самотійно [1].

За визначенням Л. Реня: «Сім'я у складних життєвих обставинах – це сім'я, яка в силу об'єктивних чи суб'єктивних причин утратила свої виховні можливості, у результаті чого в ній складаються негативні умови для виховання дитини» [3, с. 41].

До основних чинників, які можуть спричинити виникнення складних життєвих обставин, належать малозабезпеченість, безробіття, домашнє насильство, жорстоке поводження з дитиною, ухилення батьків від виконання батьківських обов'язків, інвалідність, тяжкі захворювання, наслідки бойових дій, внутрішнє переміщення [1].

До категорії дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, належать діти, що постраждали від насильства або жорстокого поводження, проживають у сім'ях, де батьки неналежно виконують свої обов'язки, залишилися без належного батьківського піклування, зазнали психологічних травм унаслідок воєнних дій, мають ознаки соціальної дезадаптації або перебувають у конфлікті із законом [2, с.125].

Важливою складовою діяльності закладу освіти є раннє виявлення дітей, які потребують допомоги. Ознаками можливого перебування дитини у складних життєвих обставинах можуть бути: систематичні пропуски занять без поважних причин; різке погіршення успішності; неохайний зовнішній вигляд; агресивна або замкнута поведінка; підвищена тривожність, страх, емоційна нестабільність; ознаки фізичного чи психологічного насильства; труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Особливого значення набуває професійна компетентність педагогів щодо розпізнавання ризиків та своєчасного реагування на них. Виявлення дитини у складних життєвих обставинах потребує не лише спостережливості, а й дотримання принципів конфіденційності, недискримінації та педагогічної етики.

Ключова роль у системі раннього виявлення належить класному керівнику та педагогічним працівникам. Саме вони здійснюють щоденне спостереження за дитиною, аналізують її успішність, відвідування занять, підтримують зв'язок із батьками.

Водночас ефективна робота неможлива без діяльності практичного психолога та соціального педагога. Практичний психолог проводить психологічну діагностику, вивчає емоційний стан дитини, надає психологічну допомогу та організовує корекційно-розвиткову роботу. Соціальний педагог координує взаємодію із соціальними службами, сприяє захисту прав дитини та організовує профілактичну діяльність [4].

Постанова КМУ №585 визначає чіткий алгоритм дій працівників закладу освіти у випадку виявлення дитини, яка перебуває у складних життєвих обставинах. Працівник, який виявив проблему, повинен повідомити адміністрацію закладу освіти та зафіксувати факти, що викликають занепокоєння. [1]. У разі загрози життю чи здоров'ю дитини керівник закладу освіти невідкладно інформує службу у справах дітей, підрозділи Національної поліції та центр соціальних служб. Подальша робота здійснюється шляхом міжвідомчої взаємодії всіх суб'єктів системи захисту прав дітей.

Після виявлення дитини організовується її соціально-педагогічний супровід. Його метою є подолання складних життєвих обставин, створення умов для повноцінного розвитку, навчання, виховання та соціалізації дитини. Основними напрямками соціально-педагогічного супроводу є діагностичний, профілактичний, консультативний, корекційно-розвитковий, просвітницький та координаційний.

Ефективний супровід неможливий без міжвідомчої співпраці. Заклади освіти активно взаємодіють зі службами у справах дітей, центрами соціальних служб, ювенальною поліцією, медичними установами, громадськими та благодійними організаціями. Саме така співпраця забезпечує комплексний підхід до вирішення проблем дитини та її родини.

Таким чином, системна робота щодо виявлення та супроводу дітей у СЖО сприяє мінімізації негативних наслідків кризових ситуацій, забезпечує успішну соціалізацію дітей та створює умови для реалізації їхніх прав і можливостей. Головним результатом цієї діяльності має стати створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина почуватиметься захищено та матиме можливість реалізувати свій потенціал.

Список використаних джерел:

1. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 № 585 *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.05.2026).
2. Калініна Т.С. Вивчення та формування соціальної готовності дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Габітус*, 2021. Випуск 21. С. 124–128.
3. Мамчур, І. В. Соціально-психологічний супровід дітей із сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2023. С. 39–44.
4. Форми і методи роботи соціального педагога з дітьми та учнями URL: <https://xn----ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/blog/post-87> (дата звернення 24.05.2026).

Дика Любов Леонтіївна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри правових та інформаційних технологій
Хмельницький інститут соціальних технологій
Університету «Україна»

Голярдик Наталія Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії,
соціально-гуманітарних дисциплін та фізичного виховання,
Хмельницький університет управління та права
імені Леоніда Юзькова

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Комунікативний потенціал особистості характеризується сукупністю її здібностей до ефективного спілкування, рівнем емоційної та соціальної чутливості, а також умінням пристосовуватися до різноманітних соціальних ситуацій і умов взаємодії. Формування цих якостей залежить від багатьох чинників, зокрема індивідуальних особливостей людини,

досвіду міжособистісної взаємодії, рівня освіти та культурного розвитку. Багато дослідників наголошують на необхідності комплексного підходу до вивчення комунікативного потенціалу, який передбачає врахування не лише зовнішніх проявів поведінки, а й глибинних психологічних аспектів особистості [1].

Формування комунікативної компетентності є одним із ключових напрямів діяльності сучасного навчального закладу у процесі надання освітніх послуг. Вона виступає важливою складовою професійного й особистісного розвитку здобувачів освіти, оскільки забезпечує здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, чітко висловлювати власні думки, аргументовано відстоювати позицію та налагоджувати конструктивне спілкування в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Розвиток комунікативної компетентності передбачає формування навичок усного й писемного мовлення, культури спілкування, уміння слухати співрозмовника, працювати в команді, вести дискусію та вирішувати конфліктні ситуації. Важливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище, у якому здобувачі освіти мають можливість брати участь у спільних проєктах, обговореннях, тренінгах та інших формах інтерактивної взаємодії. Крім того, комунікативна компетентність сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, розвитку їхньої соціальної активності та адаптації до вимог сучасного суспільства. Саме тому її формування є важливим завданням педагогічного колективу та необхідною умовою якісного освітнього процесу [3, с. 30-35].

Стимулювання здобувачів освіти до аналізу власної комунікативної поведінки включає розвиток уміння оцінювати ефективність власного спілкування, усвідомлювати особливості взаємодії з оточенням та визначати шляхи вдосконалення комунікативних навичок. Важливим аспектом цього процесу є формування здатності до рефлексії, самоконтролю та критичного осмислення власних висловлювань, емоційних реакцій і поведінки у різних ситуаціях спілкування.

Для досягнення цієї мети в освітньому процесі можуть використовуватися різноманітні методи та форми роботи: дискусії, рольові ігри, тренінги, аналіз комунікативних ситуацій, групові проєкти, самооцінювання та взаємооцінювання. Такі види діяльності сприяють розвитку навичок конструктивного діалогу, уміння слухати співрозмовника, аргументовано висловлювати власну думку та уникати конфліктів у процесі взаємодії. Крім того, аналіз власної комунікативної

поведінки допомагає здобувачам освіти підвищувати рівень емоційного інтелекту, розвивати толерантність, емпатію та культуру професійного спілкування. Це є важливою передумовою успішної соціалізації особистості та її подальшої професійної діяльності [3, с. 30-35].

Формування комунікативної компетентності здобувачів освіти є надзвичайно важливим аспектом підготовки молодих людей до вступу в майбутньому в професійне середовище. Саме освіта в цьому контексті виступає як ключовий засіб впливу на становлення майбутніх фахівців і формування їхньої етичної свідомості. Етична свідомість – це внутрішня усвідомленість особистих моральних цінностей, принципів та стандартів, які впливають на сприйняття, розуміння та оцінку ситуацій і дій. Основна сутність етичної свідомості полягає в тому, що вона допомагає здобувачам освіти визначати, що є правильним і неправильним у діях та вчинках, в особистому житті та в різних сферах суспільного життя [2, с. 72].

Охарактеризуємо деякі способи, тобто інструменти, за допомогою яких освітня діяльність сприяє формуванню комунікативної компетентності:

1. Участь у навчальних програмах з етики: університетські програми можуть включати в себе вивчення предметів з етики та професійної моралі. Це може допомогти здобувачам освіти розуміти етичні аспекти різних професій та вирішувати етичні дилеми, з якими вони можуть зіткнутися у своїй кар'єрі.

2. Приклади від педагогів та наставників: викладачі та наставники можуть виступати як приклад у формуванні комунікативної компетентності шляхом демонстрації власних етичних стандартів під час проведення занять або в позаурочний час.

3. Практичні вправи та сценарії: вирішення етичних сценаріїв та етичних конфліктів у реальних або симуляційних ситуаціях може допомогти здобувачам освіти розвивати навички аналізу та прийняття етично обґрунтованих рішень.

4. Підвищення свідомості через дискусії та семінари: створення можливостей для вільного обговорення професійних питань під час заняття допомагає здобувачам освіти розуміти різні погляди та розвивати свою власну етичну свідомість.

5. Оцінка та зворотний зв'язок: оцінка етичних аспектів роботи здобувачів освіти та надання їм зворотного зв'язку допомагають

усвідомлювати їхні сильні та слабкі сторони в цьому аспекті, що сприяє подальшому їхньому розвитку [2, с. 80-82].

Отже, педагогічні стратегії та механізми розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти є важливою складовою сучасного освітнього процесу, спрямованою на формування особистості, здатної до ефективної взаємодії в професійному та соціальному середовищі. Використання інтерактивних методів навчання, створення сприятливого комунікативного середовища, залучення здобувачів освіти до спільної діяльності, дискусій, проєктів і тренінгів сприяють розвитку навичок конструктивного спілкування, критичного мислення, уміння працювати в команді та вирішувати конфліктні ситуації.

Важливу роль у цьому процесі відіграє формування здатності до самоаналізу та рефлексії власної комунікативної поведінки, що допомагає здобувачам освіти усвідомлювати власні сильні сторони та визначати напрями подальшого вдосконалення. Розвиток комунікативної компетентності забезпечує підвищення рівня професійної підготовки, сприяє успішній соціалізації особистості та формує готовність до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Внутрішні комунікації в компанії: розвіюємо міфи. URL: <https://www.kom-dir.ru/article/1826-vnutrennie-kommunikatsii> (дата звернення : 12.05.2026).
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Харченко Н. В. Психологія комунікації: наукові пошуки, проблеми і моделювання. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. № 2. Том 35 (74). С. 30–35.

Дика Любов Леонтіївна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри правових та інформаційних технологій,
Хмельницький інститут соціальних технологій
Університету «Україна»

Дика Ольга Борисівна,
учитель, Олешинська гімназія Хмельницької міської ради

ДІЛОВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Важливою умовою ефективної та продуктивної діяльності кожного сучасного педагога є дотримання в професійній роботі ділового етикету. Діловий етикет як важлива складова професійної діяльності педагога виробляється роками, з часом видозмінюється, зазнає постійного розвитку та вдосконалюється в реальних умовах існування суспільства.

Діловий етикет насамперед охоплює сукупність правил поведінки, норм, звичаїв і традицій, яких дотримуються представники певної професійної сфери. Варто підтримати позицію української дослідниці Л. Польової, яка зазначає, що основою дипломатичного, світського та ділового етикету є давній принцип взаємної поваги й ввічливості між людьми. Ввічливість була і залишається невід'ємною нормою кожного виду етикету. Попри спільне підґрунтя, дипломатичний, світський і діловий етикет мають схожі цілі – сприяти гармонійним взаєминам між людьми: діловий етикет регулює професійні та робочі стосунки, світський – приватне спілкування, а дипломатичний – офіційні й міжнародні відносини [3, с. 9].

Однією з ключових складових ділового етикету є ділове спілкування, яке супроводжує практично всі види професійної діяльності. Воно виступає одним із головних чинників, що впливають на результативність роботи організації. Високий рівень комунікації підвищує ймовірність успішного виконання поставлених завдань, досягнення цілей і забезпечення конструктивних взаємин між працівниками та партнерами. До основних складових ділового спілкування, які забезпечують ефективність професійної діяльності персоналу, належать: чітке та доступне донесення інформації, уміння проводити переговори, ефективне

врегулювання конфліктних ситуацій, налагодження партнерської взаємодії, а також здатність працювати в колективі [1].

Дотримання норм ділового спілкування допомагає зберегти гармонійні відносини в колективі, розвивати професійну діяльність, партнерство та досягати спільних цілей. Звернемося до думки відомого українського науковця, автора навчального видання «Етикет і культура спілкування» Я. Радевича-Винницького, який пише: «...найширшою і найважливішою ділянкою міжлюдських взаємин є спілкування – обмін думками, волевиявленнями, почуттями. Тут інша особа не просто присутня, а є об'єктом (суб'єктом) цілеспрямованої комунікативної дії...» [4, с. 29]. Наведена цитата підтверджує, що у процесі виконання професійної діяльності велику роль відіграє діловий етикет як основний комунікативний елемент.

Вважаємо за доцільне окреслити сутність ділового етикету саме як основи професійної діяльності педагогічних працівників в сучасних умовах надання освітніх послуг. Важливою сутнісною ознакою ділового етикету є те, що він регулює міжособистісні відносини, тобто допомагає створити чіткі та зрозумілі рамки поведінки, щоб уникнути непорозумінь і конфліктів у межах професійної взаємодії [2].

Не менш важливою сутнісною ознакою етикетних норм в ділових стосунках працівників освіти є те, що за допомогою ділового етикету виявляється повага та професіоналізм: поважне ставлення до думки, часу співрозмовника, а також дотримання прийнятих норм і стандартів. Дотримання певних правил поведінки в професійній сфері сприяє створенню атмосфери довіри та партнерства, що є надзвичайно важливою ознакою задля налагодження здорової атмосфери між членами педагогічного колективу. Окрім того, запровадження та дотримання стандартів професійного поведіння сприяє формуванню позитивного іміджу як окремої особи, так і закладу освіти в цілому [2].

Доцільним, на наше переконання, буде довести думку про те, що формування правил поведінки, які сприяють взаєморозумінню серед членів педагогічного колективу, є основою для створення продуктивної та здорової робочої атмосфери. Запроваджені та сповідувані усіма членами колективу правила поведіння під час виконання професійних обов'язків дозволяють забезпечити комфортне середовище для співробітників, де кожен може працювати на результат і відчувати підтримку з боку колег [1].

Зазначимо, що важливими для ділового етикету є такі риси, як зручність, доцільність і практичність. Це означає, що правила поведінки, особливо в діловому середовищі, повинні бути зрозумілими і адаптованими до реальних умов роботи. Якщо вони занадто складні або не відповідають конкретним ситуаціям, це може створити труднощі в їх застосуванні, що, в свою чергу, негативно впливає на ефективність комунікації в освітній установі. Успішний комунікативний процес залежить від здатності педагогічних працівників правильно тлумачити і застосовувати ці правила, що сприяє побудові довіри і взаєморозуміння серед персоналу як в межах навчального закладу, так і поза ним [2].

Важливу роль у дослідженні сутності ділового етикету як складової професійної діяльності відіграє моральний аспект ділового спілкування. Виконуючи службові обов'язки, педагоги прагнуть реалізувати не лише спільні завдання освітньої установи, а й власні професійно значущі цілі. Етика ділового спілкування ґрунтується на системі норм і правил поведінки, що сприяють формуванню довіри та розвитку партнерської взаємодії. Саме довіра є фундаментом ефективного ділового спілкування, адже вона зміцнює взаємини між колегами, підвищує результативність співпраці та допомагає досягати спільних цілей. Крім того, довіра забезпечує стабільність відносин і зменшує рівень невизначеності у процесі взаємодії [4, с. 23].

Отже, зміст ділового етикету становить сукупність норм, правил і стандартів поведінки, які визначають особливості взаємодії людей у професійному середовищі. Він відіграє важливу роль у формуванні гармонійних, результативних і взаємовигідних відносин у процесі професійної діяльності. Для педагогічного персоналу діловий етикет є невід'ємною складовою професійної культури, оскільки сприяє створенню атмосфери професіоналізму, взаємної поваги та довіри в закладі освіти. Це, на наше переконання, забезпечує успішне виконання професійних обов'язків, підтримання стабільних партнерських взаємин і запобігання непорозумінням у колективі.

Список використаних джерел:

1. Ділове спілкування. *Етика та психологія ділових відносин*. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/12lesko_etika_ta_psihologiya_dilovih_vidnosin/p6.html (дата звернення : 10.05.2026).

2. Омельчук Я. Кодекс етики як елемент корпоративної культури компанії. *Ліга : блоги*. 2019. 29 лип. URL : <https://blog.liga.net/user/iaomelchuk/article/34062> (дата звернення : 10.05.2026).

3. Польова Л.В. Корпоративна культура. Діловий етикет: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Фоліант, 2016. 201 с.

4. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. Київ: Знання, 2006. 291 с.

Кечик Ольга Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасний освітній процес в умовах тривалого воєнного стану супроводжується хронічним стресом, емоційним виснаженням і психологічною нестабільністю педагогів, учнів та батьків. Щоденне інформаційне навантаження, тривоги та невизначеність вимагають систематичного пошуку доступних і ефективних інструментів психологічної підтримки. Одним із перспективних напрямів є використання цифрових ресурсів як засобів емоційної саморегуляції та стабілізації.

Аналіз практичного досвіду дозволяє систематизувати цифрові інструменти психоемоційної підтримки за трьома функціональними групами:

1. Візуальна та тактильна арттерапія: Silk, Fluid Paint, Thisissand.
2. Звукова терапія: myNoise, Rainy Mood.
3. Практична самопомога (прості техніки заземлення та дихання): Self Help for Trauma, ClassroomZen.

Поєднання цих підходів забезпечує цілісну психоемоційну регуляцію та підтримує баланс у різних станах напруги. Їх впровадження у щоденну педагогічну практику є простим, але дієвим кроком до збереження внутрішньої опори кожного учасника освітньої спільноти.

Ресурси Silk, Fluid Paint і Thisissand реалізують принципи цифрової арттерапії. Silk – це онлайн-інструмент творчого розвантаження, який перетворює рухи курсора на симетричні світлові візерунки, схожі на шовкові нитки, полум'я або космічні галактики, занурюючи користувача у заспокійливий творчий процес і допомагаючи повернути увагу до моменту «тут і зараз» [6]. Чому це сприяє психоемоційній стабілізації?

1. Миттєве заземлення – концентрація на творчості знижує тривожність.

2. Відчуття контролю – кожен рух створює видимий результат.

3. Емоційне розвантаження – вільне малювання без оцінювання зменшує напругу.

4. Активація творчості – перемикання мозку зі стану стресу у стан відновлення.

5. Універсальність – підходить і дітям, і дорослим.

Цифровий інструмент Fluid Paint, імітуючи плинність рідкої фарби, розвиває психологічну гнучкість і знижує внутрішню напругу через медитативне спостереження [2]. Чому це важливо для стабілізації психоемоційного стану?

1. Прийняття змін. Спостерігаючи, як фарба змінює форму без повного контролю, ми вчимося приймати непередбачуваність життя. Це допомагає усвідомити: емоції також рухливі – навіть сильна тривога не є постійною.

2. Зниження внутрішньої напруги. Повільний рух кольорів створює ефект медитативного споглядання. Увага виходить із кола переживань, нервова система заспокоюється, і стан внутрішнього балансу відновлюється.

3. Розвиток психологічної гнучкості. Fluid Paint м'яко навчає відпускати контроль і довіряти процесу.

Онлайн-сервіс Thisissand відтворює принципи пісочної терапії, яка допомагає знижувати рівень тривожності та стабілізувати емоційний стан [7]. Чому він працює терапевтично?

1. ASMR-ефект звуку. Реалістичний звук сипання піску створює відчуття безпеки та миттєво заспокоює нервову систему.

2. Фокус на процесі, а не на результаті. Тут неможливо помилитися – кожен рух формує унікальний малюнок. Це знижує перфекціонізм і внутрішню напругу.

3. Природне уповільнення. У ритмі створення форми з піску увага природно переходить із поспіху до присутності в моменті.

Іноді для відновлення внутрішнього балансу достатньо не аналізувати емоції, а дозволити їм повільно осідати – як кольоровому піску на екрані.

Ресурси звукової терапії myNoise і Rainy Mood використовують науково обґрунтовані принципи акустичної психокорекції. Онлайн-платформа myNoise пропонує індивідуально налаштовані звукові ландшафти (від класичного білого шуму та звуків тибетських чаш до шуму осіннього лісу, дощу, потріскування багаття чи навіть затишного гулу старої бібліотеки) з можливістю регулювання кожного звукового шару через еквайзер, що дозволяє створювати персональний «звуковий кокон» і блокувати тривожні подразники [3]. Rainy Mood генерує «рожевий шум» – звук дощу, який одночасно заспокоює тривогу та підтримує когнітивну концентрацію [4]. Отже, обидва ресурси ефективні як фоновий супровід під час освітньої діяльності та для відновлення після стресових подій.

У контексті практичної самодопомоги та використання технік заземлення та дихання пропонуємо огляд ресурсу Self Help for Trauma, який містить науково обґрунтовані техніки роботи з наслідками психологічної травми та хронічного стресу, адаптовані українською мовою: вправи на заземлення, дихальні практики та покрокові інструкції, доступні без спеціальної підготовки [5]. Це фундаментальна база для самодопомоги після травматичних подій і в стані сильного емоційного навантаження.

Сайт розроблений міжнародними фахівцями та містить прості, але ефективні інструменти, які дозволяють людині підтримати себе самостійно або допомогти близьким, коли поруч немає психолога.

Ресурс ClassroomZen (вкладка Breathing) пропонує візуалізовані дихальні вправи для освітнього середовища [1]. Анімовані підказки дозволяють синхронізувати дихання всього класу за 1–2 хвилини, що швидко знижує напругу, стабілізує емоційний стан і допомагає повернути фокус уваги. Це простий і ефективний спосіб відновити відчуття безпеки без пояснень – достатньо просто слідувати ритму на екрані.

Таким чином, психологічна стійкість є не вродженою рисою, а навичкою, яку можна цілеспрямовано розвивати. У цьому процесі важливу роль відіграють цифрові ресурси психоемоційної підтримки, які стають доступними інструментами щоденного відновлення внутрішнього ресурсу. Їх регулярне використання сприяє формуванню психологічної стійкості як практичної навички, що зміцнюється через досвід і повторення.

Список використаних джерел:

1. ClassroomZen. URL: <https://www.classroomzen.com/> (дата звернення: 18.05.2026).
2. Fluid Paint. URL: <https://david.li/paint/> (дата звернення: 18.05.2026).
3. myNoise. URL: <https://mynoise.net/> (дата звернення: 18.05.2026).
4. Rainy Mood. URL: <https://www.rainymood.com/> (дата звернення: 18.05.2026).
5. Self Help for Trauma. URL: <https://www.selfhelpfortrauma.org/> (дата звернення: 18.05.2026).
6. Silk. URL: <http://weavesilk.com/> (дата звернення: 18.05.2026).
7. Thisissand. URL: <https://thisissand.com/> (дата звернення: 18.05.2026).

Коба Лариса Миколаївна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У сучасних соціально-економічних умовах проблема профілактики правопорушень серед підлітків набуває особливої актуальності, що зумовлено зростанням соціальних ризиків, ускладненням процесів соціалізації, трансформацією ціннісних орієнтацій молоді та посиленням впливу деструктивних чинників соціального середовища. Підлітковий вік є сенситивним періодом формування світогляду, моделей поведінки та ставлення до соціальних і правових норм, що визначає необхідність цілеспрямованої, системної та науково обґрунтованої профілактичної роботи в межах ключових інститутів соціалізації, передусім загальноосвітньої середньої школи.

Загальноосвітня середня школа виступає важливим елементом системи соціальної роботи, оскільки поєднує освітню, виховну та

соціально-педагогічну функції. Саме в шкільному середовищі створюються умови для засвоєння соціальних норм, формування правової культури, розвитку соціальної відповідальності та становлення правомірної поведінки підлітків. У цьому контексті профілактика правопорушень розглядається не лише як запобігання негативним проявам, а як цілісний процес формування особистості, здатної до усвідомленого вибору, саморегуляції та відповідальної соціальної взаємодії.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема профілактики правопорушень підлітків перебуває в міждисциплінарному полі досліджень соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології, педагогіки та ювенальної превенції [1; 2; 3; 4; 5]. Водночас у практиці діяльності закладів загальної середньої освіти профілактична робота часто має фрагментарний характер, зводиться до окремих інформаційно-просвітницьких заходів і не забезпечує стійких позитивних змін у поведінці підлітків. Це актуалізує потребу в теоретичному осмисленні профілактики правопорушень саме в системі соціальної роботи школи.

Теоретичні засади профілактики правопорушень підлітків у системі соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи ґрунтуються на поєднанні системного, середовищного та ресурсного підходів. Системний підхід дозволяє розглядати профілактику як цілісний, структурований процес, що включає взаємопов'язані цілі, завдання, зміст, форми, методи та результати соціально-педагогічної діяльності. У межах цього підходу профілактика правопорушень не обмежується діяльністю окремого фахівця, а передбачає узгоджену взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу – педагогів, соціальних педагогів, психологів, адміністрації школи, батьків і самих підлітків.

Середовищний підхід акцентує увагу на визначальній ролі освітнього середовища як чинника формування поведінкових моделей підлітків. Шкільне середовище розглядається як соціальний простір, у межах якого відбувається засвоєння норм, цінностей і моделей соціальної взаємодії. Характер міжособистісних стосунків, рівень психологічної безпеки, справедливість вимог і правил, культура комунікації суттєво впливають на поведінку учнів. Формування безпечного, підтримувального та гуманістично орієнтованого освітнього середовища виступає важливою передумовою зниження ризиків правопорушної поведінки.

Ресурсний підхід у системі соціальної роботи школи орієнтує профілактичну діяльність на виявлення й активізацію внутрішніх і

зовнішніх ресурсів особистості підлітка, його сім'ї та шкільної спільноти. У цьому контексті профілактика правопорушень розглядається як процес підтримки та розвитку, спрямований на посилення здатності підлітків до саморегуляції, відповідального прийняття рішень, подолання складних життєвих ситуацій і конструктивної соціальної взаємодії. Такий підхід дозволяє відійти від каральної логіки профілактики та зосередитися на розвитку потенціалу особистості.

У межах теоретичного аналізу профілактика правопорушень підлітків у системі соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи розглядається як процес формування правомірної поведінки, що має багатовимірний характер. Структурно правомірна поведінка охоплює когнітивний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний із засвоєнням знань про соціальні та правові норми, права й обов'язки, наслідки правопорушної поведінки. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішнє прийняття цінностей правомірної поведінки, відповідальності та соціальної справедливості. Поведінковий компонент виявляється в реальних вчинках, умінні контролювати власну поведінку, конструктивно розв'язувати конфлікти та дотримуватися соціально прийнятих норм у повсякденному житті.

Важливою теоретичною позицією є розуміння профілактики правопорушень як превентивного, а не реактивного процесу. Превентивна профілактика спрямована не лише на зниження кількості правопорушень, а на формування таких особистісних якостей і соціальних компетентностей, які унеможливають правопорушну поведінку в майбутньому. У цьому контексті соціальна робота школи має бути зорієнтована на створення умов для позитивної соціалізації підлітків, розвитку їхньої суб'єктності та відповідальності.

Теоретичний аналіз також засвідчує важливість інтеграції профілактичної діяльності в навчально-виховний процес школи. Профілактика правопорушень не може розглядатися як ізольований напрям роботи соціального педагога, а має стати складником освітнього середовища, пронизувати навчальну, виховну та позаурочну діяльність. Такий підхід забезпечує системність профілактичного впливу та сприяє формуванню цілісного уявлення підлітків про соціальні норми й відповідальність.

Соціальна робота як галузь наукового знання і професійної діяльності сформувалася у відповідь на потребу суспільства в системному реагуванні на соціальні ризики, вразливість та дезадаптацію особистості. У цьому сенсі профілактика правопорушень серед підлітків є органічною складовою соціальної роботи, оскільки спрямована на попередження негативних соціальних наслідків ще до їх юридичної фіксації. На відміну від підходів, що інтерпретують правопорушення переважно як правову або дисциплінарну проблему, соціальна робота розглядає їх як прояв сукупності соціальних детермінант – сімейних, освітніх, середовищних, економічних і культурних, – що впливають на процес соціалізації підлітка [1].

У теоретичному вимірі соціальна робота спирається на міждисциплінарну методологічну основу, поєднуючи положення соціології, психології, педагогіки, права та соціальної політики. Водночас її специфіка полягає у практичній спрямованості на зміну соціальної ситуації клієнта шляхом активізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Саме ця особливість зумовлює превентивний характер соціальної роботи у сфері профілактики правопорушень: фокус переноситься з реагування на наслідки на роботу з причинами та умовами формування протиправної поведінки. Такий підхід дозволяє розглядати профілактику як безперервний процес соціальної підтримки, супроводу та розвитку [7].

Важливою рисою соціальної роботи є її орієнтація на різні рівні соціального впливу – індивідуальний, сімейний, груповий та громадський. У контексті профілактики правопорушень це означає можливість комплексної роботи з підлітком як особистістю, з його найближчим соціальним оточенням (сім'єю, однолітками), а також із соціальним середовищем, у якому він перебуває. Такий багаторівневий підхід відрізняє соціальну роботу від суто виховної або корекційної діяльності й дозволяє вибудовувати системні профілактичні стратегії, спрямовані на зниження соціальних ризиків і підвищення захисних факторів [8].

У професійному вимірі соціальна робота у сфері профілактики правопорушень ґрунтується на чітко визначених принципах: пріоритеті інтересів дитини, добровільності участі, конфіденційності, партнерстві та міжвідомчій взаємодії. Ці принципи забезпечують гуманістичний характер профілактичної діяльності та запобігають її перетворенню на інструмент контролю чи санкцій. Відтак соціальна робота виступає не лише як засіб зниження рівня правопорушень, а і як механізм підтримки позитивної

соціалізації та формування соціально відповідальної поведінки підлітків [3].

Особливе значення соціальна робота набуває в умовах загальноосвітньої середньої школи, де вона реалізується як професійна діяльність, інтегрована в освітній процес. Шкільне середовище створює унікальні можливості для раннього виявлення соціальних проблем, систематичного спостереження за поведінкою підлітків та налагодження довготривалого профілактичного впливу. У цьому контексті соціальна робота виходить за межі окремих профілактичних заходів і постає як цілісна система професійної діяльності, спрямованої на створення безпечного, підтримувального та інклюзивного освітнього середовища [2].

Розгляд правопорушень підлітків як об'єкта соціальної роботи зумовлений насамперед соціальною природою цього явища. У науковому дискурсі правопорушення неповнолітніх дедалі частіше трактуються не лише як юридично фіксовані дії, що порушують норми права, а як результат складних процесів соціалізації, у межах яких підліток засвоює або, навпаки, відкидає соціально прийнятні норми поведінки. Такий підхід дозволяє вийти за межі суто правового аналізу та розглядати правопорушення як прояв соціальної дезадаптації, дефіциту підтримки, порушень у взаємодії з ключовими соціальними інститутами [5].

У контексті соціальної роботи важливим є розмежування понять девіантної, делінквентної та протиправної поведінки підлітків. Девіантна поведінка охоплює широкий спектр відхилень від соціальних норм, які не завжди мають юридичні наслідки, але можуть виступати передумовами подальшої криміналізації. Делінквентна поведінка характеризується вчинками, що порушують правові норми, однак з урахуванням віку суб'єкта часто не тягнуть за собою повної кримінальної відповідальності. Власне правопорушення є юридично визначеним актом, який фіксується відповідними інституціями. Для соціальної роботи принципово важливим є те, що всі зазначені форми поведінки розглядаються як процес, а не як одиничний факт, що відкриває можливості для профілактичного втручання на ранніх етапах [4].

Соціальна робота підходить до аналізу правопорушень підлітків через призму соціальних ризиків і захисних факторів. До ключових соціальних детермінант правопорушень належать несприятливі умови сімейного виховання, дефіцит батьківської уваги та контролю, насильство або конфлікти в родині, негативний вплив одноліткових груп, низький

рівень шкільної інтеграції, досвід стигматизації чи відчуження в освітньому середовищі, а також соціально-економічні чинники. У цьому контексті правопорушення розглядається як симптом ширшої проблеми соціальної вразливості підлітка, а не як автономний акт, ізольований від його життєвої ситуації [8].

Водночас соціальна робота не обмежується фіксацією ризиків, а акцентує увагу на наявності та розвитку захисних ресурсів – позитивних соціальних зв'язків, підтримувальних стосунків у сім'ї та школі, сформованих соціальних і комунікативних навичок, позитивного досвіду участі в соціально значущій діяльності. Саме поєднання аналізу ризиків і ресурсів дозволяє соціальній роботі розглядати підлітка не як «порушника», а як суб'єкта соціальної підтримки, здатного до змін за умови створення відповідних соціальних умов [2].

Особливістю підходу соціальної роботи є також урахування вікових та психосоціальних особливостей підліткового періоду. Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною нестабільністю, прагненням до самоствердження, чутливістю до впливу референтної групи та експериментуванням із соціальними ролями. У поєднанні з несприятливими соціальними умовами ці особливості можуть сприяти формуванню ризикованої та протиправної поведінки. Для соціальної роботи це означає необхідність індивідуалізованого підходу до оцінки ситуації підлітка та вибору адекватних профілактичних інтервенцій [9].

Отже, теоретичні засади профілактики правопорушень підлітків у системі соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи визначають необхідність комплексного, системного та середовищно орієнтованого підходу до організації профілактичної діяльності. Поєднання системного, середовищного та ресурсного підходів створює наукове підґрунтя для розроблення й упровадження ефективних технологій соціальної роботи, спрямованих на формування правомірної поведінки підлітків і забезпечення їх успішної соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Зверева І. Д., Лактіонова Г. М. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 344 с.
2. Курило В. С., Караман О. Л. Національна безпека як суспільний феномен: сутність і структура. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70, т. 1. С. 164–168. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35>

3. Лютий В. П. Профілактика правопорушень неповнолітніх як напрям соціальної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 54–61.
4. Нелюбіна Д. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх // Магістеріум. *Соціальна робота і охорона здоров'я*. 2006. № 25. С. 9–14.
5. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. Київ : ВиАн, 1996. 184 с.
6. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. Виправл. і доповн. вид. Київ : Слово, 2011. 488 с.
7. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія / за ред. Т. Ф. Алексєєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 256 с.
8. Шанскова Т. І. Аналіз причин правопорушень неповнолітніх як підґрунтя соціально-педагогічної роботи з молоддю щодо профілактики злочинності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 30. С. 50–53.
9. Farrington D. P., Gaffney H., Lösel F., Ttofi M. M. Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*. 2017. Vol. 33. P. 91–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>.

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ГРУПОВИЙ ВПЛИВ НА ПОВЕДІНКУ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Груповий вплив на поведінку як технологія соціальної роботи набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням потреби в ефективних способах підтримки різних категорій населення в умовах суспільних трансформацій, кризових процесів, воєнних викликів та посилення соціально-психологічних проблем.

Групова форма роботи посідає важливе місце серед технологій соціальної роботи, оскільки створює сприятливе соціальне середовище,

активізує взаємопідтримку, соціальне навчання, наслідування та корекцію поведінкових моделей. Завдяки впливу групи розвиваються комунікативні здібності, зміцнюється самооцінка, формується відповідальність, відбувається подолання деструктивних форм поведінки та полегшується соціальна адаптація особистості. Особливо ефективною ця технологія є у роботі з дітьми, молоддю, сім'ями, особами, які перебувають у складних життєвих обставинах, внутрішньо переміщеними особами, ветеранами та іншими соціально вразливими групами.

Дослідження механізмів групового впливу та специфіки їх застосування в соціальній роботі має важливе значення для вдосконалення професійної діяльності соціальних працівників, підвищення результативності соціальних втручань і забезпечення ефективної підтримки та інтеграції клієнтів у суспільство. Проблема групового впливу на поведінку особистості як важливого інструменту соціальної роботи висвітлена у працях численних українських і зарубіжних учених.

Теоретичні засади групової соціальної роботи були сформовані, зокрема, американськими дослідниками К. Паппел та Б. Ротман, які спиралися на его-психологію, когнітивну теорію, теорію соціального наuczіння, рольову теорію особистості, теорію комунікації та міжособистісних відносин. Ч. Кулі обґрунтував значення первинних груп у процесі соціалізації особистості, К. Левін розробив концепцію групової динаміки та довів вплив групового середовища на зміну поведінки людини, С. Аш дослідив явище конформізму, А. Бандура пояснив роль спостереження та наслідування у формуванні поведінки, а І. Ялом описав терапевтичні чинники групової взаємодії.

Серед українських науковців вагомий внесок у вивчення цієї проблематики зробили Л. Орбан-Лембрик, Г. Андрєєва, І. Зверєва, В. Штифурак, Н. Бурлака, А. Капська.

Аналіз наукових праць засвідчує, що питання групового впливу на поведінку розглядається як у контексті соціальної психології, так і в межах теорії та практики соціальної роботи, однак, існує суперечність між зростанням потреби у впровадженні інноваційних технологій соціальної роботи в умовах суспільних криз, воєнних викликів і посилення соціальної вразливості населення та недостатнім рівнем методичного забезпечення фахівців щодо організації та оцінювання ефективності групових форм роботи визначило доцільність обрання теми дослідження, *мета* якого

охарактеризувати груповий вплив на поведінку як технологію соціальної роботи.

Груповий вплив на поведінку являє собою цілеспрямоване використання соціально-психологічних механізмів взаємодії між учасниками групи для досягнення позитивних змін у поведінці, емоційному стані та соціальному функціонуванні особистості. У науковій літературі його визначають як процес формування установок, цінностей і моделей поведінки під впливом групових норм, ролей, очікувань та зворотного зв'язку [3]. До основних механізмів такого впливу належать конформізм, навіювання, наслідування, ідентифікація, соціальне навчання, підтримка та груповий тиск. Характер соціального впливу значною мірою визначається типом взаємодії між групою та її учасниками.

За умов кооперації встановлюються довірливі й доброзичливі стосунки, коли індивід сприймає цілі групи як сумісні з власними та прагне до покращення співпраці. У ситуації злиття людина ототожнює себе з групою та підпорядковує особисті інтереси колективним. У випадку конфронтації виникає протиставлення інтересів особистості та групи, що може призводити як до напруження, так і до позитивних наслідків, зокрема посилення мотивації, мобілізації ресурсів і глибшого усвідомлення позицій учасників. Груповий вплив виступає потужним регулятором поведінки та діяльності в умовах внутрішньогрупового спілкування. Під його впливом синхронізуються психічні процеси, зокрема увага, пам'ять, мислення та емоційні стани, виробляються спільні стратегії розв'язання завдань, формується загальний стиль поведінки та створюється спільний досвід, який сприяє ефективному функціонуванню групи [1].

У сучасній практиці соціальної роботи в Україні використовуються різноманітні форми групової роботи. Серед них виокремлюють групи, побудовані на принципах групової динаміки; тренінги життєвих навичок; групи, засновані на психодраматичному підході; тренінги самовизначення; програми раціонального самопізнання та саморозвитку; а також групи, що використовують методи гештальт-терапії [2].

Такі форми роботи спрямовані на розвиток самосвідомості, соціальних умінь, здатності до саморегуляції та відповідального прийняття рішень. Окреме місце посідає техніка групового марафону, яка допомагає подолати психологічні захисні механізми та успішно застосовується у реабілітаційній роботі з особами, які пережили психотравмувальні події або мають залежності від психоактивних речовин. Значного поширення

набули й групи самодопомоги, що функціонують у формі дискусійних клубів та взаємної підтримки [2]. Їх ефективність полягає в тому, що учасники, допомагаючи іншим, набувають упевненості, опановують нові моделі поведінки та поступово інтегруються в активне суспільне життя.

У соціальній роботі груповий вплив реалізується через групи взаємодопомоги, тренінгові програми, психоосвітні заняття, терапевтичні групи, програми соціальної адаптації та профілактичні заходи. Їх використання сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню відповідальної поведінки, корекції девіантних проявів, подоланню соціальної ізоляції та підвищенню здатності клієнтів самостійно долати життєві труднощі.

Ефективність групового впливу пояснюється можливістю спостерігати позитивні моделі поведінки, отримувати емоційну підтримку, засвоювати соціально схвалювані норми та відпрацьовувати нові способи взаємодії в безпечному середовищі. Особливо важливою ця технологія є у роботі з дітьми та підлітками, молоддю, сім'ями, людьми похилого віку, особами з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами, ветеранами та іншими вразливими категоріями населення. У підліткових групах вона сприяє розвитку самоконтролю та відповідального прийняття рішень, у групах підтримки для ветеранів – зниженню тривожності та відновленню соціальних контактів, а в батьківських групах – підвищенню виховної компетентності та покращенню сімейних взаємин. Водночас груповий вплив потребує професійного супроводу, адже за відсутності належного керівництва можуть виникати негативні явища, зокрема надмірний конформізм, залежність від групової думки, відтворення деструктивних моделей поведінки або ізоляція окремих учасників. Тому соціальний працівник має володіти знаннями про закономірності групової динаміки, етапи розвитку груп, методи фасилітації та етичні принципи професійної діяльності.

Отже, груповий вплив на поведінку є важливою та результативною технологією соціальної роботи, яка забезпечує позитивні зміни у поведінці, емоційному стані та соціальному функціонуванні особистості. Використання механізмів групової динаміки, соціального навчання, наслідування, підтримки та зворотного зв'язку створює умови для формування конструктивних моделей поведінки, розвитку комунікативних навичок, підвищення самооцінки та успішної соціальної адаптації клієнтів.

Перспективними напрямками подальших досліджень є створення та експериментальна перевірка інноваційних методик застосування групового

впливу у роботі з різними категоріями клієнтів, оцінювання ефективності онлайн-груп і змішаних форматів взаємодії в умовах цифровізації соціальних послуг, а також аналіз етичних аспектів і ризиків використання групового впливу з метою запобігання маніпулятивним практикам та забезпечення добровільної участі й психологічної безпеки клієнтів.

Список використаних джерел:

1. Moscovici S. Social Influence and Social Change. London: Academic Press, 1976.
2. Шандор Ф. Ф. Різновиди груп масової поведінки, що формуються у процесі групової соціальної роботи. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Випуск 1 (48) С. 481–483. DOI: 10.24144/2524-0609.
3. Штифурак В. Є., Штифурак В. С., Бурлака Н. І. Психологія соціального впливу у процесі групової роботи : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2023. 325 с. DOI: <https://doi.org/10.31652/159.98-2023-1-325>

Лічман Катерина Василівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність І10 «Соціальна робота та консультування»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОГО МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема збереження ментального здоров'я дітей та підлітків постає як нагальний виклик сьогодення у зв'язку із негативним впливом на суспільство соціальної нестабільності та тривалих воєнних дій на території України. Відтак, погоджуємося із твердженням Я. Омельченко щодо необхідності спрямування дослідницьких інтересів науковців на розв'язання труднощів освітнього простору та концептуальне конструювання умов, необхідних для збереження ментального здоров'я усіх учасників освітнього середовища [1, с. 2].

Покликаючись на концептуальні положення діяльнісного підходу, стверджуємо, що однією з ключових соціально-педагогічних умов успішного формування ментального здоров'я підлітків у шкільному середовищі виступає забезпечення їхньої суб'єктності в означеному процесі. Необхідність актуалізації суб'єктної позиції вихованців зумовлена фундаментальною закономірністю: формування свідомості та психіки людини нерозривно пов'язане з її діяльністю, у межах якої індивід не лише взаємодіє зі світом, а й будує самого себе та самовизначається у системі життєвих відносин [2, с. 250-251]. Відтак, залучення підлітків до спеціально організованої здоров'язбережувальної діяльності в освітньому середовищі уможливорює їхнє утвердження як повноправних суб'єктів життєдіяльності, здатних свідомо ставити цілі щодо власного ментального здоров'я, планувати шляхи їх досягнення та нести за них відповідальність; водночас означений процес забезпечує сприятливі умови для інтеріоризації вихованцями відповідних ціннісних орієнтирів як необхідного базису ментального благополуччя.

Забезпечення суб'єктності підлітків у процесі формування їхнього ментального здоров'я у середовищі закладу освіти уможливується завдяки інтеграції трьох взаємодоповнювальних методологічних підходів до взаємодії між фахівцем соціально-психологічної служби та вихованцями: особистісно-діяльнісного, партисипативного та підходу, що спирається на сильні сторони особистості.

Особистісно-діяльнісний підхід детермінує необхідність безпосереднього звернення до індивідуальної свідомості та життєвого досвіду особистості задля розкриття її унікального творчого потенціалу, що вимагає органічного вплетення процесу формування ментального здоров'я у природне середовище підліткової взаємодії. За таких умов здобуття вихованцями здоров'язбережувального досвіду відбувається через апеляцію до їхньої внутрішньої активності у процесі спілкування, розв'язання спільних завдань та активної соціальної взаємодії з однолітками в освітньому середовищі.

Партисипативний підхід передбачає концептуальну зміну суб'єкт-об'єктного соціально-педагогічного впливу на користь парадигми суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії, що забезпечує свідому співучасть учнівської молоді у спільній здоров'язбережувальній діяльності як підґрунтя для набуття нею життєвого досвіду, розвитку комунікабельності, здатності планувати дії, прогнозувати результати та нести за них відповідальність.

Означені особистісні компетенції вважаємо необхідними передумовами формування ментального здоров'я підлітків, оскільки утвердження практики партнерства між фахівцем соціально-психологічної служби та вихованцями створює простір, у якому останні набувають суб'єктної здатності бути відповідальними співтворцями власного ментального благополуччя.

Підхід, що спирається на сильні сторони особистості, базується на принциповій відмові фахівця соціально-психологічної служби від фокусування на психологічних проблемах чи соціальних дефіцитах підлітка; натомість практична реалізація означеного підходу полягає у виявленні та реалізації унікального потенціалу кожного вихованця у спільній здоров'язбережувальній діяльності. Усвідомлення власної спроможності та значущості підлітком сприяє зміцненню його «Я-концепції» й позитивної самооцінки, слугуючи не лише необхідною передумовою утвердження його суб'єктної ролі, але й фундаментом стійкого ментального здоров'я.

Синергіяна реалізація означеного комплексу підходів сприяє глибоким якісним трансформаціям особистості підлітка: передусім зміцненню локусу контролю, завдяки якому вихованець як повноправний суб'єкт життєдіяльності набуває здатності свідомо відповідати за власні цілі, вибори та результати поведінки. Водночас активне залучення підлітків до спільної здоров'язбережувальної діяльності формує міцну мережу соціальної підтримки серед однолітків, що виступає потужним захистом від наслідків стресу та фундаментальною передумовою розвитку особистісної резильєнтності [3, с. 276; 4 с. 51]. Зрештою, забезпечується висока екологічність соціально-педагогічного впливу: фокусування на сильних сторонах підлітка та партисипативна взаємодія ефективно нівелюють прояви вікового психологічного спротиву, створюючи оптимальні умови для розбудови стосунків з вихованцями на засадах глибокої довіри, співпраці та партнерства.

Узагальнюючи вищевикладені міркування, констатуємо: комплексне впровадження означених підходів до взаємодії між фахівцем соціально-психологічної служби та учнівською молоддю сприяє створенню у закладі освіти необхідних соціально-педагогічних умов, що стимулюють трансформацію підлітка на проактивного суб'єкта життєдіяльності. Означені зміни виступають фундаментальною запорукою збереження та зміцнення його ментального здоров'я в умовах сучасних кризових викликів.

Список використаних джерел:

1. Омельченко Я. М. Збереження ментального здоров'я дітей в освітньому середовищі у сучасних кризових умовах : наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 лист. 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6(2), 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6223> (дата звернення 18.05.2026).
2. Пометун О. І. Діяльнісний підхід. *Енциклопедія освіти* / НАПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 250–251.
3. Психологія і соціальна робота у ХХІ столітті : зб. наук. матер. І Міжн. наук.-практ. форуму, м. Полтава, 1–3.11.2023 р. Полтава, 2023. 362 с.
4. Панок В. Г., Максименко С. Д., Слюсаревський М. М., Прохоренко Л. І. та ін. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2024. 188 с.

Луцак Віталій Стефанович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність С4 «Психологія»,
Міжрегіональна Академія управління персоналом

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕДУКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Здоров'я військовослужбовця в умовах довготривалих бойових дій є не лише індивідуальною цінністю, а й важливою передумовою ефективного виконання службово-бойових завдань. Фізичне виснаження, порушення сну, постійна небезпека, інформаційне перенавантаження та обмежені можливості для відновлення поступово впливають не лише на соматичний стан, а й на психоемоційну сферу особистості. Саме тому питання здоров'я військовослужбовців не може розглядатися лише у фізичному вимірі, оскільки в умовах війни будь-яке тривале навантаження безпосередньо позначається на мисленні, емоціях, поведінці та здатності до адаптації.

У цій системі особливе місце посідає ментальне здоров'я, яке забезпечує здатність військовослужбовця зберігати внутрішню рівновагу, контролювати емоційні реакції, підтримувати ясність мислення та діяти відповідно до обстановки. Якщо фізичне здоров'я створює основу для витривалості, то ментальне здоров'я визначає, наскільки людина здатна ефективно використовувати власні ресурси в умовах ризику, невизначеності та стресу. Його порушення проявляється не лише у погіршенні настрою чи підвищенні тривожності, а й у зниженні концентрації уваги, імпульсивності, втраті мотивації, ускладненні комунікації та зниженні якості прийняття рішень.

Ментальне здоров'я військовослужбовця безпосередньо пов'язане зі здатністю підтримувати емоційну рівновагу, контролювати власні поведінкові реакції, адекватно оцінювати обстановку та приймати рішення в умовах невизначеності й ризику. Водночас його збереження значною мірою залежить від рівня психологічної підготовленості особистості, сформованості навичок саморегуляції та наявності соціальної підтримки у військовому колективі.

За таких обставин, особливого значення набуває психологічна едукація як напрям психологічного забезпечення, спрямований на формування у військовослужбовців навичок підтримки ментального здоров'я, розвитку психологічної стійкості та підвищення рівня психологічної обізнаності. «Міжнародний і вітчизняний досвід свідчить про те, що психоедукація – цілеспрямоване інформування, навчання та розвиток навичок у клієнтів і їхнього найближчого оточення – є важливим компонентом програм психологічної допомоги при посттравматичних, тривожних, депресивних та адаптаційних розладах» [1, с. 115]. Саме психологічна едукація сприяє своєчасному розпізнаванню ознак психоемоційного виснаження, формуванню культури психологічної взаємопідтримки та розвитку відповідального ставлення до власного психічного стану.

Загалом, зв'язок між ментальним здоров'ям і психологічною едукацією полягає в тому, що едукація виступає засобом профілактики його порушень. Вона допомагає військовослужбовцю не чекати критичного виснаження, а раніше помічати зміни у власному стані, усвідомлювати їх причини та застосовувати доступні способи психологічної самодопомоги. Крім того, психологічна едукація сприяє формуванню культури взаємопідтримки у підрозділі, коли

військовослужбовці краще розуміють не лише власні реакції, а й стан побратимів.

Важливим результатом психологічної едукції є формування навичок підтримки ментального здоров'я. До таких навичок належать: здатність розпізнавати ознаки психоемоційного перевантаження; уміння контролювати власний емоційний стан, використовувати способи психологічної саморегуляції, підтримувати міжособистісну взаємодію та своєчасно звертатися по психологічну допомогу. Окремого значення набуває розвиток навичок взаємопідтримки у військовому колективі, оскільки саме соціальна підтримка є одним із ключових ресурсів психологічної стійкості особового складу.

Наголосимо, що ефективність психологічної едукції значною мірою визначається змістом, системністю та практичною спрямованістю форм її реалізації. В умовах військової служби особливого значення набувають ті методи психологічної едукції, які не лише інформують військовослужбовців про особливості ментального здоров'я, а й формують практичні навички психологічної саморегуляції, взаємопідтримки та подолання стресу.

Однією з найбільш поширених форм є інформаційно-просвітницькі заняття, спрямовані на підвищення рівня психологічної обізнаності особового складу. Під час таких занять військовослужбовці отримують базові знання про природу стресу, вплив бойових психотравмуючих факторів на психіку, ознаки емоційного виснаження, тривожних станів та порушень адаптації. Окрема увага приділяється роз'ясненню механізмів розвитку гострих стресових реакцій, способів їх своєчасного розпізнавання та алгоритмів звернення по психологічну допомогу. Практика свідчить, що своєчасне інформування сприяє зниженню рівня стигматизації психологічних труднощів серед військовослужбовців та формує більш відповідальне ставлення до власного психічного стану.

Важливе місце у системі психологічної едукції займають тренінгові форми роботи, які дозволяють закріпити отримані знання через практичну діяльність. У межах тренінгів можуть відпрацьовуватися навички емоційної саморегуляції, дихальні техніки стабілізації психоемоційного стану, методи зниження тривожності, способи контролю імпульсивних реакцій та підтримання концентрації уваги в умовах стресу. Наприклад, військовослужбовцям можуть пропонуватися вправи на відновлення дихання після психоемоційного напруження, техніки швидкої

психологічної стабілізації або алгоритми дій у стані гострої стресової реакції. Практичне відпрацювання таких навичок підвищує готовність особового складу до їх застосування у реальних умовах службово-бойової діяльності.

Окремого значення набувають групові обговорення та елементи психологічного дебрифінгу, які сприяють формуванню атмосфери довіри та взаємопідтримки у військовому колективі. Під час таких заходів військовослужбовці мають можливість обговорити пережитий досвід, труднощі адаптації, власні емоційні реакції та способи подолання стресу. Це сприяє зниженню внутрішньої психологічної напруги, розвитку навичок конструктивної комунікації та посиленню групової згуртованості. Водночас групова взаємодія дозволяє військовослужбовцям усвідомити, що психоемоційні реакції на бойовий стрес є природними та не свідчать про особистісну слабкість.

Практична складова психологічної едукції також може включати навчання навичкам самоспостереження та самоконтролю психоемоційного стану. Військовослужбовців навчають звертати увагу на зміни настрою, порушення сну, підвищену дратівливість, втрату мотивації, труднощі концентрації уваги та інші ознаки психоемоційного виснаження. Такий підхід дозволяє своєчасно виявляти негативні зміни та запобігати розвитку більш глибоких порушень психологічної адаптації.

Таким чином, ментальне здоров'я є основою психологічної стійкості військовослужбовця, а психологічна едукція – одним із практичних інструментів його збереження. Саме через формування знань, навичок саморегуляції, відповідального ставлення до власного психічного стану та готовності звертатися по допомогу створюються умови для підтримання адаптаційного потенціалу, працездатності та ефективності особового складу.

Список використаних джерел:

1. Варакута М. Л. Психологічна освіта та психоедукація сімей військових як фактор профілактики дезадаптації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. С. 114–121. URL : https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2025/19.pdf

Люта Леся Петрівна,
кандидат соціологічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ ГРУПОВОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Поставка проблеми. Питання інтеграції в освітньому середовищі постають дуже гостро. Повномасштабне вторгнення спровокувало ситуацію переміщення населення. В одному сформованому класі можуть опинитися учні з окупованих територій, переміщені особи, а також нові учні в силу зміни життєвих обставин. Все це вимагає пошуку нових алгоритмів налагодження взаємодії. Вплив процесів групової згуртованості є визначальним у розвитку соціальної інтеграції в сучасному освітньому середовищі.

Л. Виготський трактував згуртованість як соціальну ситуацію розвитку. Екологічний підхід У. Бронфенбреннера, де клас виступає мікросистемою. За такого розуміння, згуртованість стає стабілізатором, що дозволяє підліткам зберігати рівновагу навіть за умови зовнішніх криз. А. Петровський та Д. Картрайт інтерпретують згуртованість не лише як емоційну атракцію та симпатію, а в більшій мірі як глибоку солідарність, що базується на спільних цілях та прийнятті єдиних етичних норм.

Для дослідження ми обрали молодший підлітковий вік, оскільки саме в цьому віці відбувається перехід від початкової до середньої школи; збільшується кількість вчителів та формат навчання; з'являється новий контингент учнів з числа ВПО та переведених з інших класів. Поєднання таких факторів стало унікальним середовищем для аналізу групових процесів.

Фактори, які впливають на формування згуртованості в учнівському колективі:

- наявність потреби у приналежності;
- зміна характеру взаємодії при переході до середньої школи;
- вплив екстремальних умов (повітряні тривоги та перебування у сховищі);
- постійна зміна контингенту учнів (поява нових учнів у зв'язку зі зміною спеціалізації, сім'ї ВПО, ті хто повернувся з вимушеної еміграції);

- відсутність сталого колективу, який транслює визначену систему цінностей.

Формування групової згуртованості постає вагомим чинником психологічного виживання та боротьби з хронічним стресом. Наявність спільного переживання небезпеки, формує відчуття спільності та знижує рівень тривожності.

Загалом результати досліджень підтверджують гіпотезу про те, що низький рівень групової згуртованості є бар'єром для повноцінної соціальної інтеграції особистості в освітньому середовищі. Замість єдиної спільності, група являє собою конгломерат із кількох замкнених угруповань (зосереджених навколо лідерів), які часто конкурують між собою за вплив. У такій атмосфері діти вразливих категорій (новачки або учні з ООП) залишаються на периферії. Зараз не спостерігається відкритого цькування, але й не залучають до спільних справ. Низька згуртованість є основною перепорою до ефективної інтеграції.

Процес інтеграції в першу чергу передбачає, визнання групою нових членів. Вони мають бути носіями тих цінностей, які значимі в цій групі, це є запорукою прийняття та визнання. Однак, на практиці цього досягти досить важко.

Проведений аналіз, дозволив виокремити ключові бар'єри, які блокують соціальну інтеграцію у досліджуваному середовищі:

- бар'єр статусної нерівності та стигматизації (новий член групи належить до іншої когорти, що до якої в групі сформувалася стигма);
- комунікативний бар'єр (в групі прийняті специфічні норми та правила поведінки, наприклад, не можна вибачати будь-яку образу, прояв інакшості не буде прийнятий групою);
- емоційно-вольовий бар'єр (заохочення до прояву агресії, перевірка новачка на стресостійкість, створення режиму ізоляції);
- екологічно-просторовий (постійна зміна навчальних локацій, перебування в сховищах, дистанційне та віддалене навчання);
- організаційно-сімейний (оскільки учні є представниками різних регіонів, міст та селищ, вони представляють різну локальну та регіональну специфіку, сприйняття якої в новому колективі буде відбуватися важко. Так само розуміння новими учасниками освітнього процесу нових регіональних відмінностей, теж потребує певного часу).

Ідентифікація бар'єрів інтеграції дозволила встановити, що для новачків залучення до групової діяльності та формування згуртованості

дозволяє в подальшому ефективно включитися до групової взаємодії та навчального процесу.

В результаті проведеного дослідження, ми отримали такі результати. Для ефективної соціальної інтеграції, а на п'ятий рік повномасштабного вторгнення, доцільно говорити саме про інтеграцію, слід працювати над процесами групової згуртованості, оскільки вона є основним фундаментом розгортання ефективного соціального включення.

Групова робота має бути направлена: формування відчуття приналежності (учні мають відчувати прийняття та підтримку); розвиток комунікативних навичок (спільна діяльність, командна робота, співпраця, вирішення конфліктів); забезпечення психологічної безпеки (відсутність страху проявляти себе); сприйняття соціальних норм та цінностей (засвоєння на рівні групи дозволяє ефективно включитися в загальний соціальний простір); профілактика булінгу (згуртованість зменшує рівень агресії); розвиток життєстійкості (згуртований колектив є потужною опорою в ситуації тривалих криз та простором стабільності).

Панасенко Елліна Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АРТТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СТАНАХ СТРЕСУ

Сучасні умови соціальної нестабільності, воєнних загроз, вимушених переміщень і загального емоційного напруження посилюють потребу в розробленні ефективних засобів психологічного супроводу дітей дошкільного віку. Дошкільний вік є особливо чутливим періодом розвитку, у якому дитина ще не володіє достатньо сформованими механізмами саморегуляції, рефлексії та вербалізації власних переживань. Стресові стани в цьому віці можуть проявлятися через тривожність, плаксивість, агресивність, замкненість, порушення сну, зниження пізнавальної активності та труднощі у взаємодії з дорослими й однолітками.

У дітей дошкільного віку емоційні переживання часто виражаються не прямо, а через гру, малюнок, образ, символ або тілесну реакцію. У зв'язку з цим особливої значущості набувають такі психологічні засоби, які відповідають віковим можливостям дитини та дозволяють безпечно виражати внутрішній стан. Особливої значущості в цьому контексті набуває арттерапія, оскільки вона створює м'який, ненасильницький і природний для дошкільника простір емоційного самовираження. Арттерапевтичні техніки сприяють зниженню психоемоційної напруги, розвитку емоційної стійкості, актуалізації внутрішніх ресурсів і поступовому відновленню відчуття безпеки.

У сучасних наукових дослідженнях арттерапія розглядається як ефективний засіб психологічної підтримки дітей дошкільного віку, особливо в умовах емоційного напруження, тривожності та стресу. Так, Н. Борщенко підкреслює значення арттерапевтичних засобів у формуванні емоційної стійкості дошкільників, оскільки творча діяльність сприяє зниженню внутрішнього напруження, розвитку здатності до самовираження та гармонізації емоційного стану дитини [1]. І. Мельничук, Ю. Асеева та А. Степанова розглядають арттерапію як дієвий засіб корекції негативного психоемоційного стану дітей дошкільного віку, наголошуючи на її можливостях у м'якому опрацюванні складних переживань через образ, колір, символ і творчу дію [2]. Особливої актуальності арттерапевтичний підхід набуває у роботі з дітьми, які пережили вимушене переміщення, розлуку зі звичним середовищем або інші стресові події. Зокрема, А. Парасей-Гочер та І. Алхамрі акцентують увагу на важливості застосування арттерапії у психологічній підтримці евакуйованих дошкільнят, оскільки вона допомагає стабілізувати емоційний стан, знизити тривожність і створити безпечний простір для самовираження [3].

Психологічний супровід дітей дошкільного віку в станах стресу має бути спрямований передусім на створення емоційно безпечного середовища. Дитина дошкільного віку потребує стабільної, приймаючої та підтримувальної взаємодії з дорослим, який допомагає їй поступово усвідомлювати й виражати власні переживання. У стані стресу дитина часто не може прямо назвати причину тривоги, страху або напруження. Саме тому психологічна робота з дошкільниками має спиратися на образні, ігрові та символічні засоби.

Метафоричні асоціативні карти є одним із таких засобів, оскільки вони відкривають можливість говорити про складні переживання

опосередковано. Дитина може обирати картку, яка асоціюється з її настроєм, страхом, бажанням, ресурсом або образом безпеки. Такий вибір не потребує складних вербальних пояснень, але допомагає психологу зрозуміти емоційний стан дитини. Метафорична карта виступає посередником між внутрішнім світом дошкільника та зовнішньою комунікацією з дорослим. Завдяки цьому знижується психологічний опір і зменшується ризик повторної травматизації. У роботі з дошкільниками важливо використовувати карти з м'якими, зрозумілими, емоційно безпечними та віково прийнятними зображеннями.

Метафоричні асоціативні карти як арттерапевтична техніка мають значний діагностичний, корекційний і ресурсний потенціал. Їх діагностичний потенціал полягає в тому, що через вибір образу дитина може непрямо виявити актуальний емоційний стан. Наприклад, вибір темних, самотніх або напружених образів може свідчити про внутрішню тривогу, відчуття небезпеки або потребу в підтримці. Водночас яскраві, теплі, динамічні або захищені образи можуть указувати на наявність ресурсних переживань, потребу в активності чи прагнення до контакту.

Корекційний потенціал метафоричних карт полягає в можливості поступового символічного опрацювання страху, напруження, образи або невпевненості. Дитина може створювати історію за карткою, придумувати для героя вихід зі складної ситуації або знаходити образ помічника. Через таку роботу вона переносить власне переживання в безпечний символічний простір. Це дає змогу не руйнувати психологічні захисти дитини, а м'яко підтримувати її в процесі емоційного відновлення.

Ресурсний потенціал карт виявляється у можливості знаходити образи сили, підтримки, радості, захисту, спокою та надії. Такі образи допомагають дошкільнику поступово формувати внутрішнє відчуття безпеки.

У практиці психологічного супроводу дітей дошкільного віку метафоричні асоціативні карти доцільно використовувати в індивідуальній та груповій роботі. Індивідуальний формат дає змогу глибше зрозуміти особисті переживання дитини та надати їй адресну емоційну підтримку. Груповий формат сприяє розвитку комунікації, емпатії, прийняття різних емоційних реакцій і формуванню досвіду безпечної взаємодії з однолітками. У роботі з дошкільниками важливо уникати прямого тиску, оцінювання або вимоги пояснювати кожен вибір. Психолог має ставити прості, відкриті та доброзичливі запитання, наприклад: «Хто зображений

на картці?», «Що він відчуває?», «Що йому допоможе?», «Де для нього безпечне місце?». Такі запитання допомагають дитині говорити про себе через образ, не відчуваючи загрози або примусу. Ефективною є техніка створення казкової історії за обраною карткою, у якій дитина може символічно прожити шлях від напруження до заспокоєння. Доцільним є також використання вправи «Картка мого настрою», коли дитина обирає образ, що відповідає її актуальному емоційному стану. Вправа «Картка сили» допомагає знайти образ ресурсу, який підтримує дитину в складній ситуації. Вправа «Безпечне місце» спрямована на формування уявного простору захисту, спокою та відновлення.

Отже, метафоричні асоціативні карти мають значний арттерапевтичний потенціал у роботі з дітьми дошкільного віку, які перебувають у станах стресу. У процесі роботи з картами створюються умови для зниження тривожності, емоційного напруження та внутрішньої скутості. Важливою перевагою цієї техніки є можливість поєднання діагностичного, корекційного, розвивального та ресурсного компонентів психологічного супроводу. Метафоричні асоціативні карти сприяють розвитку емоційного словника, уяви, рефлексії, комунікативної відкритості та здатності знаходити внутрішні ресурси. Особливо ефективними є вправи, спрямовані на вибір картки настрою, створення казкової історії, пошук образу підтримки та формування уявного безпечного місця. Таким чином, метафоричні асоціативні карти можуть бути ефективним засобом психологічного супроводу дошкільників у станах стресу та перспективним напрямом подальших науково-практичних досліджень.

Список використаних джерел:

1. Борщенко Н. О. Використання засобів арт-терапії у формуванні емоційної стійкості дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 195. С. 159–163. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-159-163>
2. Мельничук І. В., Асєєва Ю. О., Степанова А. С. Арт-терапія як засіб корекції негативного психоемоційного стану у дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2022. Вип. 35. С. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.35.8>
3. Парасей-Гочер А. О., Алхамрі І. Н. С. С. Особливості арттерапії для евакуйованих дошкільнят. *Габітус*. 2023. Вип. 54. С. 149–153. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.54.28>

Пирог Анатолій Анатолійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ХАРАКТЕРИСТИКА ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасні соціальні трансформації в Україні, пов'язані з наслідками повномасштабної війни, економічною нестабільністю, демографічними змінами та зростанням соціальних ризиків, актуалізують проблему підтримки вразливих категорій населення. До таких категорій належать внутрішньо переміщені особи, ветерани війни, члени сімей загиблих військовослужбовців, особи з інвалідністю, люди похилого віку, малозабезпечені сім'ї та інші групи, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Особливого значення проблема набуває у контексті підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки ефективність професійної діяльності фахівця безпосередньо залежить від розуміння специфіки різних категорій клієнтів, їхніх потреб, ризиків та механізмів соціальної підтримки. У сучасних умовах професійна підготовка соціальних працівників повинна орієнтуватися не лише на засвоєння нормативно-правових засад соціальної роботи, а й на формування здатності до комплексного аналізу ситуацій вразливості та добору ефективних моделей допомоги і взаємодії.

Нормативно-правовий підхід до визначення вразливості ґрунтується на положеннях Закону України «Про соціальні послуги» [1], відповідно до якого вразливі групи населення розглядаються як особи або сім'ї, що мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини внаслідок впливу несприятливих зовнішніх або внутрішніх чинників. У законодавстві також визначено поняття «складні життєві обставини», до яких належать безробіття, інвалідність, малозабезпеченість, насильство, наслідки воєнних дій, вимушене переміщення тощо. Таким чином, вразливість у системі соціальної роботи розглядається не лише як соціальна характеристика, а як

юридично значуща підстава для організації підтримки, оцінювання потреб та добору відповідних соціальних послуг.

Важливим аспектом є розмежування понять «вразливість», «соціальна незахищеність» та «складні життєві обставини». Якщо поняття складних життєвих обставин має нормативне закріплення, то соціальна незахищеність виступає ширшим аналітичним поняттям, що характеризує дефіцит ресурсів, ризик соціального виключення та обмежений доступ до підтримки. У науковому дискурсі наголошується, що ефективна соціальна робота потребує не лише формального визначення належності особи до певної категорії, а й урахування рівня ресурсних обмежень, ступеня соціальної неадаптованості та можливостей соціального середовища.

Водночас Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [2] трактує соціальну роботу як професійну діяльність, спрямовану на запобігання та подолання складних життєвих обставин, підтримку сімей, дітей і молоді та створення умов для їх повноцінного функціонування у суспільстві. У цьому контексті поняття вразливості безпосередньо пов'язується із завданням соціальної роботи, зокрема профілактикою, консультуванням, соціальним супроводом та соціально-психологічною підтримкою осіб, які перебувають у кризових ситуаціях.

У межах критеріально-класифікаційного підходу вразливість розглядається як багатовимірний феномен, що поєднує ризикові чинники, обмеженість ресурсів, труднощі соціальної адаптації та порушення соціального функціонування. У дослідженні О. Караман та Я. Юрків [3] вразливі категорії населення розглядаються як об'єкт соціальної роботи в громаді, а основними чинниками соціальної вразливості визначаються складні умови проживання, стан здоров'я, функціональні обмеження, соціальна виключеність, відсутність підтримувального середовища та наслідки кризових подій. Автори пропонують класифікувати вразливі категорії залежно від рівня ресурсних обмежень і ступеня соціальної дезадаптації, що дозволяє співвіднести тип вразливості з інтенсивністю необхідної підтримки.

Практико-орієнтований підхід до характеристики вразливих категорій населення є важливим у підготовці майбутніх соціальних працівників, оскільки передбачає аналіз типових потреб, ризиків і моделей підтримки різних груп. Наприклад, для малозабезпечених сімей характерними є дефіцит матеріальних ресурсів, обмежений доступ до соціальних послуг та потреба у комплексній підтримці. Для осіб з

інвалідністю важливим є питання доступності соціально-реабілітаційних послуг, подолання фізичних та інформаційних бар'єрів, а також забезпечення соціальної інтеграції.

Отже, характеристика вразливих категорій населення у сфері соціальної роботи повинна здійснюватися з урахуванням нормативно-правових, критеріально-класифікаційних та практико-орієнтованих підходів. Комплексне розуміння вразливості сприяє більш ефективному визначенню потреб різних груп населення та організації соціальної підтримки. Водночас результати аналізу мають практичне значення для підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки формують розуміння чинників соціальної вразливості, особливостей роботи із вразливими категоріями населення і необхідності застосування комплексних моделей соціально-психологічної допомоги в умовах сучасних соціальних викликів.

Список використаних джерел:

1. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. №2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
2. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 р. №2558-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
3. Караман О. Л., Юрків Я. І. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6 (329). Ч. І. С. 5–15.

Пономарьова Віра Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти,

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Проблема ефективної соціалізації дитини в сучасних умовах розвитку освіти є особливо актуальною, оскільки освітній процес виконує

не лише навчальну, але й соціально-виховну функцію, тобто акцент зміщується від виключно передачі знань до формування цілісної, соціально адаптованої особистості. Саме в освітньому середовищі дитина системно включається у широку систему соціальних відносин, де формуються її комунікативні навички, соціальні ролі, цінності, моделі поведінки. Ключовим механізмом соціалізації є міжособистісна взаємодія, адже через спілкування з однолітками й педагогами дитина засвоює соціальний досвід, норми і правила поведінки в суспільстві. Водночас якість цієї взаємодії безпосередньо впливає на рівень соціальної адаптації, емоційне благополуччя, розвиток особистості дитини.

Актуальність теми посилюється сучасними викликами воєнного часу: зростанням рівня тривожності й соціальної ізоляції дітей; впливом дистанційного та змішаного навчання на комунікативні процеси; необхідністю формування навичок ефективної взаємодії, емпатії й емоційного інтелекту; соціальною нестабільністю, що ускладнює процес соціалізації. У таких умовах освітній заклад набуває особливого значення як простір організованої соціалізації, де міжособистісна взаємодія має бути цілеспрямовано підтримана і розвинена.

Теоретичні засади вивчення процесу соціалізації особистості ґрунтуються на положеннях класичних і сучасних психологічних теорій [1, с. 10–27]. Серед досліджень вітчизняних авторів заслуговують на увагу роботи Т. Алексеєнко, у яких соціалізація особистості вивчається у контексті соціальної педагогіки, розкриваються її механізми, ризики та умови ефективного соціального становлення дитини у суспільстві [1]. Значну увагу соціалізації дітей та молоді приділяє О. Безпалько, яка визначає цей процес як результат взаємодії особистості із соціальним середовищем та підкреслює роль соціально-педагогічної роботи і громади як важливих чинників соціального становлення [2]. Важливий внесок у розвиток теорії соціалізації зробила А. Капська, у працях якої соціалізація розглядається як цілісний соціально-педагогічний процес, що охоплює різні соціальні інститути й форми взаємодії дитини із соціумом [3].

Отже, спираючись на дослідження провідних науковців, під соціалізацію розуміємо складний, багаторівневий процес входження індивіда в соціальне середовище, засвоєння ним соціального досвіду, норм, цінностей і ролей, необхідних для успішного функціонування у суспільстві, що реалізується передусім у системі міжособистісних взаємодій [1, с. 7–10].

Міжособистісна взаємодія в освітньому процесі охоплює різні типи відносин, зокрема взаємодію між учнями, між учнем і вчителем, а також у межах групи. У процесі такої взаємодії формуються ключові соціальні якості особистості, серед яких комунікативні навички, емоційний інтелект, здатність до співпраці, відповідальність, уміння конструктивно вирішувати конфлікти. Зазначимо, що взаємодія має не лише когнітивний, але й емоційний вимір. Позитивний психологічний клімат у колективі сприяє розвитку довіри, відкритості та впевненості, тоді як негативний досвід спілкування може призводити до соціальної ізоляції, тривожності, дезадаптації.

Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальний педагог, який виступає посередником між дитиною, освітнім середовищем і соціумом. Його діяльність спрямована на виявлення особливостей міжособистісних відносин у колективі, попередження конфліктів, створення умов для розвитку ефективної комунікації. Соціальний педагог здійснює діагностику рівня соціалізації учнів, організовує профілактичну роботу, спрямовану на формування культури спілкування, толерантності й емпатії, а також реалізує розвивальні програми, що сприяють формуванню соціально значущих навичок. Важливим напрямом його діяльності є консультативна підтримка учнів, батьків і вчителів, координація взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Ефективність соціалізації значною мірою залежить від впровадження сучасних педагогічних підходів, орієнтованих на активну взаємодію. До таких підходів належать інтерактивні методи навчання, групова робота, рольові ігри, програми соціально-емоційного навчання, що сприяють розвитку емпатії, саморегуляції й навичок конструктивної комунікації. Не менш важливим є створення безпечного освітнього середовища, в якому кожна дитина відчуває себе прийнятою та значущою. Це питання набуває особливої важливості в умовах війни, коли в багатьох дітей спостерігається тривожність, замкнутість або, навпаки, агресивність, що ускладнює формування стабільних соціальних зв'язків і довіри до оточення. Крім того, змінюється і саме освітнє середовище: навчання часто відбувається дистанційно, у змішаному форматі або навіть в укриттях. Це обмежує безпосереднє спілкування з однолітками та вчителями, знижує роль школи як важливого інституту соціалізації та звужує можливості для розвитку комунікативних навичок.

У таких умовах школа змушена виконувати значно ширші функції, ніж у мирний час. Вона стає не лише освітнім, а й психологічно-

підтримуючим і соціально-захисним середовищем. Війна також впливає на систему цінностей дітей. З одного боку, посилюються патріотичні настрої, почуття солідарності, взаємопідтримки та відповідальності за інших. З іншого боку, існує ризик нормалізації насильства, підвищеної толерантності до агресії та викривленого сприйняття соціальних норм. Значну роль у цьому відіграє інформаційне середовище: постійне споживання новин про війну та активне використання соціальних мереж можуть спричиняти вторинну травматизацію і формувати стійкі страхи. Додатковим фактором є соціальна неоднорідність дитячого середовища. У шкільних колективах взаємодіють діти з різним досвідом: ті, що залишилися в зоні бойових дій, внутрішньо переміщені особи та ті, хто повернувся з-за кордону. Це може ускладнювати процес інтеграції, провокувати конфлікти, стигматизацію або прояви булінгу, а також створювати нерівні можливості для навчання і розвитку [4, с. 89–95].

Однак, попри значні ризики, соціалізація в умовах війни має і певні позитивні аспекти. У дітей може розвиватися психологічна стійкість, здатність долати труднощі, формуватися громадянська свідомість і активна життєва позиція. Посилюється згуртованість колективів, зростає значення взаємодопомоги та підтримки.

Отже, соціалізація дітей у закладах загальної середньої освіти у воєнний час поєднує як серйозні виклики, пов'язані з травматизацією та деформацією соціального досвіду, так і потенціал для розвитку стійкості та соціальної зрілості. Її успішність значною мірою залежить від здатності школи створити безпечне, підтримуюче середовище, яке сприятиме не лише навчанню, а й повноцінному особистісному розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2007. 152 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Київ: Логос, 2003. 134 с.
3. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 488 с.
4. Нечипорук Л. Особливості соціалізації підлітків в умовах воєнного стану в Україні. *Інноватика у вихованні*. №1 (20), 2024. С. 89–95.

Присяжнюк Валерія Володимирівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
асистент кафедри соціального забезпечення,
Хмельницький університет управління
та права імені Леоніда Юзькова

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ОСВІТНІЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР

Система соціального забезпечення є одним із ключових інструментів реалізації соціальної функції держави та забезпечення належного рівня життя населення. В умовах воєнного стану значення соціального забезпечення суттєво зростає, оскільки держава стикається з необхідністю оперативного реагування на масштабні та нові соціальні ризики, пов'язані з військовими діями, руйнуванням інфраструктури, переміщенням населення, зростанням рівня бідності та соціальної вразливості громадян.

Воєнний стан став каталізатором глибоких змін у системі соціального забезпечення України. До початку повномасштабної війни соціальна політика держави була орієнтована переважно на забезпечення базових соціальних гарантій, підтримку малозабезпечених верств населення, осіб з інвалідністю, пенсіонерів та інших соціально вразливих категорій громадян. Однак військові дії суттєво змінили структуру соціальних ризиків і потреб населення.

Теоретик права П. Рабінович розглядає соціальне забезпечення як складову державної діяльності, спрямовану на створення належних умов для реалізації прав і свобод людини. У цьому контексті він виокремлює три основні напрями такої діяльності. Перший полягає у сприянні реалізації прав і свобод шляхом формування та розвитку системи загальносоціальних гарантій. Другий напрям пов'язаний з охороною прав і свобод людини через застосування комплексу превентивних заходів, зокрема правового характеру, що мають на меті недопущення їх порушення. Третій напрям передбачає захист прав і свобод, який реалізується через відновлення порушених правовідносин, усунення негативних наслідків правопорушень та притягнення винних осіб до юридичної відповідальності [1, с. 61–63].

Збройна агресія проти України спричинила істотне розширення кола осіб, які потребують соціального забезпечення та державної підтримки. Окрім традиційних соціально вразливих категорій населення, сформувалися нові групи отримувачів соціальних гарантій, серед яких сім'ї загиблих та поранених захисників України, особи з інвалідністю, набутою внаслідок війни, громадяни, які втратили житло чи інше майно через бойові дії, внутрішньо переміщені особи, а також постраждалі від фізичних і психологічних травм, пов'язаних із воєнними конфліктами [2].

Одним із наймасштабніших викликів стало різке збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб. Мільйони громадян були змушені залишити свої домівки через бойові дії та окупацію окремих територій. У зв'язку з цим виникла необхідність створення нових механізмів соціальної підтримки, спрямованих на забезпечення житлом, матеріальною допомогою, доступом до медичних та освітніх послуг.

Важливим напрямом трансформації системи соціального забезпечення стала цифровізація соціальних послуг. Використання цифрових платформ дозволило значно спростити процедури отримання державної допомоги, реєстрації внутрішньо переміщених осіб, оформлення соціальних виплат та компенсацій. Запровадження електронних сервісів сприяло підвищенню доступності соціальної підтримки навіть у регіонах, де традиційні механізми надання послуг були ускладнені через воєнні дії. Цифровізація стала важливим інструментом забезпечення безперервності функціонування системи соціального забезпечення. Водночас вона висвітлювала низку проблем, пов'язаних із цифровою нерівністю, недостатнім рівнем цифрової грамотності окремих категорій населення та необхідністю захисту персональних даних отримувачів соціальних послуг.

Особливого значення в умовах війни набув освітній вимір соціального забезпечення. Освіта є не лише конституційним правом громадян, а й важливим фактором соціальної стабільності та відновлення людського потенціалу держави. Військові дії призвели до руйнування значної кількості закладів освіти, переміщення учнів, студентів та педагогічних працівників, порушення традиційного освітнього процесу. Для забезпечення безперервності навчання було впроваджено дистанційні та змішані форми освіти. Водночас виникла необхідність надання додаткової соціальної підтримки учасникам освітнього процесу. Держава та міжнародні організації реалізували численні програми забезпечення

дітей та молоді цифровими пристроями, доступом до мережі Інтернет, психологічною допомогою та освітніми ресурсами.

Особливу увагу було приділено підтримці дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей з інвалідністю. Забезпечення доступу цих категорій до освітніх послуг стало одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики.

Важливим аспектом трансформації системи соціального забезпечення є посилення психологічної підтримки населення. Воєнні дії спричинили значне зростання рівня психологічних травм, стресових розладів та інших психоемоційних проблем серед громадян. У зв'язку з цим розширюється мережа соціально-психологічних послуг, впроваджуються програми психологічної реабілітації та підтримки постраждалих від війни.

Соціальний вимір трансформації також пов'язаний із необхідністю інтеграції ветеранів війни та членів їхніх сімей у суспільне життя. Зростання кількості учасників бойових дій потребує удосконалення механізмів соціального супроводу, професійної адаптації, працевлаштування та медико-психологічної реабілітації. Формування комплексної системи підтримки ветеранів стає одним із стратегічних завдань державної соціальної політики. Окремої уваги потребує проблема забезпечення соціального захисту осіб з інвалідністю. Війна призвела до збільшення кількості осіб, які отримали інвалідність унаслідок бойових дій. Це актуалізує питання розвитку інклюзивної інфраструктури, забезпечення доступності соціальних та освітніх послуг, створення умов для працевлаштування та соціальної інтеграції осіб з інвалідністю.

Суттєві зміни відбулися і в системі зайнятості населення. Втрата робочих місць, релокація підприємств та скорочення економічної активності негативно вплинули на рівень доходів громадян. У відповідь держава реалізує програми підтримки зайнятості, професійного навчання та перекваліфікації населення. Особливе значення мають заходи, спрямовані на розвиток людського капіталу та адаптацію працівників до нових умов ринку праці.

Таким чином, воєнний стан став визначальним фактором трансформації системи соціального забезпечення України. Сучасні умови зумовили необхідність переорієнтації соціальної політики на підтримку нових категорій населення, які постраждали внаслідок війни, удосконалення механізмів надання соціальних послуг та впровадження

цифрових інструментів управління соціальною сферою. Освітній вимір трансформації полягає у забезпеченні безперервності освітнього процесу, підтримці учасників освітнього середовища та розвитку інклюзивних підходів до навчання. Соціальний вимір охоплює розширення системи соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб, ветеранів війни, осіб з інвалідністю та інших вразливих категорій населення.

Подальша модернізація системи соціального забезпечення повинна здійснюватися з урахуванням європейських стандартів соціальної політики та потреб повоєнного відновлення України. Пріоритетними напрямками залишаються розвиток соціальних послуг, цифровізація, підтримка людського капіталу, забезпечення соціальної справедливості та підвищення стійкості соціальної системи до кризових викликів.

Список використаних джерел:

1. Рабінович П. Природне право: діалектика приватного й публічного. *Право України*. 2004. № 9. С. 61-63.
2. Бурик Зоряна. Сучасні виклики реалізації соціальної політики в умовах війни та післявоєнного відновлення та в контексті сталого розвитку. *Аспекти публічного управління*. №13(2), С. 33–43. URL : <https://doi.org/10.15421/152518>

Протас Оксана Любомирівна,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

МЕДІАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ

Сучасний освітній простір України функціонує в умовах суспільних трансформацій, спричинених повномасштабною війною, вимушеним переміщенням населення, поглибленням соціально-психологічних проблем та зростанням емоційного навантаження на всіх учасників освітнього процесу. За таких умов заклади освіти стають не лише осередками освіти, а й важливими просторами соціалізації, психологічної підтримки та формування культури

взаємодії. Водночас розширення міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу зумовлюють зростання кількості конфліктних ситуацій, що актуалізує потребу у впровадженні дієвих механізмів їх конструктивного врегулювання. Одним із таких механізмів є медіація – інструмент мирного врегулювання конфліктів за участю нейтральної третьої сторони (медіатора), яка сприяє налагодженню діалогу між учасниками та пошуку взаємоприйняттого рішення. В освітньому середовищі медіація є не лише методом подолання конфліктних ситуацій, а й як відновною практикою конструктивного спілкування, розвитку соціальних компетентностей та створення безпечного освітнього середовища.

Проблеми медіації та відновних практик в освіті знайшли відображення у працях українських вчених: В. Андрєєнкової, Л. Адамчук, І. Божко, Л. Волченко, А. Коноплі, О. Мальцевої, О. Пашенко, Н. Сосновенко, О. Терханова, С. Тітаренко та ін. Серед зарубіжних вчених теоретичні та практичні аспекти медіації розглядали: Р. Фішер, В. Юрі, Дж. П. Ледерах, Р. Барух Буш, Дж. Фолгер та ін. Попри наявність різноаспектних наукових праць з медіації і відновного підходу, потребує розкриття проблема змісту медіації через соціально-педагогічний і психологічний виміри, що дають змогу комплексно підійти до формування безпечного й гуманістичного освітнього середовища.

У сучасній науковій літературі медіація розглядається з різних теоретико-методологічних позицій: як процедура альтернативного вирішення спорів (Т. Подковенко, С. Чернета та ін.), метод конструктивного врегулювання конфліктів, відновна практика (Ж. Петрович, М. Косміна, В. Лютий та ін.), спосіб вирішення конфліктів (Н. Карпінська, С. Чернета, Я. Юрків та ін.), технологія (Ю. Гнатишин, Г. Кліщ, Н. Коляда, Т. Коляда Л. Сас та ін.).

Відповідно до Закону України «Про медіацію» (2021), медіація трактується як позасудова, чітко структурована процедура, що базується на засадах добровільності та конфіденційності, спрямована на попередження або вирішення конфліктів шляхом конструктивного діалогу сторін за сприяння медіатора [3].

Під медіацією розуміють метод мирного врегулювання конфліктних ситуацій, у межах якого незалежний посередник сприяє налагодженню комунікації між сторонами та пошуку шляхів їх примирення [2, с. 41].

У сучасній освітній практиці ефективним механізмом врегулювання конфліктів є медіація та відновні практики, що реалізуються через

діяльність служб порозуміння. Під конфліктом (лат. *conflictus* – «зіткнення») розуміють деструктивний формат соціальних зв'язків, спричинений розбіжністю інтересів, цілей чи моделей поведінки окремих людей чи цілих груп [1, с. 91]. Відновний підхід – системний підхід до вирішення конфліктів, спрямований на відновлення соціально-психологічного стану, взаємин його учасників та усунення наслідків через залучення їх до конструктивного діалогу [4, с. 16]. Це теоретичне підґрунтя відновних практик. Відновні практики розглядаємо як комплекс соціально-педагогічних і психологічних методів, спрямованих на відновлення порушених взаємин, залучення його учасників до конструктивного діалогу з метою досягнення взаєморозуміння й відновлення соціальної згуртованості. Однією з поширених форм реалізації відновного підходу є відновна медіація, яка створює умови для взаєморозуміння між сторонами, сприяє відповідальності за власні дії та допомагає учасникам самостійно виробити шляхи розв'язання проблемної ситуації. Важливим інструментом відновного підходу є метод «Кола», який передбачає відкритий діалог між учасниками конфлікту, які приймають рішення щодо трансформації ситуації в інтересах кожної сторони [4, с. 16].

Практична реалізація медіації в закладах освіти здійснюється через діяльність служб порозуміння. Служба порозуміння – це добровільне об'єднання медіаторів з числа учасників освітнього процесу (здобувачів освіти і педагогічних працівників), які пройшли спеціалізовану підготовку за відповідною програмою та поділяють ключові цінності відновного підходу [4, с. 18]. Основною метою діяльності таких служб є сприяння мирному розв'язанню конфліктів, розвитку культури діалогу, створення безпечного освітнього середовища, протидія насильству, вихованні поваги до прав і свобод людини.

Соціально-педагогічний вимір медіації відображає її значення для організації конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, формування соціальних компетентностей особистості, зміцненню міжособистісних взаємин. Особливої актуальності він набуває в умовах війни, коли освітнє середовище стає простором соціалізації дітей із різним життєвим досвідом, у тому числі внутрішньо переміщених, дітей військовослужбовців і тих, які пережили травматичні події. У цьому контексті медіація виконує низку взаємопов'язаних функцій: профілактична; виховна; соціалізуюча; відновна.

Особливістю шкільної медіації є залучення учнів до виконання ролі медiatorів за принципом «рівний – рівному». Такий підхід сприяє підвищенню рівня довіри між учасниками освітнього процесу, розвитку лідерських якостей, громадянської активності, формуванні емпатії, навичок конструктивного розв'язання конфліктів, профілактиці булінгу, розвитку відповідального ставлення до власної поведінки учасників конфлікту.

Психологічний вимір медіації пов'язаний зі створенням умов для емоційно безпечної взаємодії, підтримки психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Конфліктні ситуації часто супроводжуються негативними переживаннями, зокрема, тривогою, страхом, образою, агресією, фрустрацією. Медіація дає змогу трансформувати емоційне протистояння у конструктивний діалог, пошук взаємоприйнятних рішень, знижує психологічну напругу. Психологічний потенціал медіації проявляється у розвитку емоційного інтелекту, підвищенні рівня саморегуляції та психологічної стійкості особистості. Це сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату.

Аналіз соціально-педагогічного та психологічного вимірів медіації свідчить про їх взаємозв'язок і взаємодоповнюваність, що зумовлює її ефективність. Соціально-педагогічний потенціал медіації дає змогу здійснювати профілактику, подолання конфліктів, формувати соціальну компетентність, виховувати емпатію, відповідальну особистість, тоді як її психологічний вимір – розвивати емоційний інтелект, комунікативні здібності і психологічну стійкість.

Отже, медіація є важливим інструментом формування безпечного й гуманістичного освітнього простору, оскільки сприяє конструктивному врегулюванню конфліктів, розвитку культури діалогу, взаєморозуміння та зміцненню міжособистісних взаємин між учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Впровадження відновного підходу, посередництва, медіації та практики функціонування служб порозуміння в закладах освіти / Андрєєнкова В., Байдик В., Войцях Т. та ін. Київ: ТОВ «Агентство «Україна»», 2023. 186 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / Алексеєнко Т., Безпалько О., Лютий В. та ін. / за заг. ред. І. Звереві. Київ, Симферополь: Універсум. 2012. С. 491.
3. Про медіацію: Закон України від 16 листопада 2021 року №1875-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text>

4. Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти: навч-метод. посібник. Київ: ФОП Нічога. 2018. 174 с.

Романовська Людмила Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, реабілітації та адаптації
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

Альчинська Юлія Олександрівна,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ЯВИЩА «ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ» В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

Сучасні суспільні трансформації, спричинені повномасштабною війною в Україні, суттєво впливають на психоемоційний стан молоді, процеси її соціалізації та особистісного становлення. В умовах постійної небезпеки, невизначеності й тривалого стресу актуалізується феномен «відкладеного життя». Його сутність полягає у сприйнятті теперішнього як тимчасового етапу, недостатньо цінного для повноцінної самореалізації, тоді як справжнє життя переноситься у майбутнє, після завершення війни, стабілізації ситуації або настання сприятливих обставин.

Проблема «відкладеного життя» набуває особливої значущості саме в учнів старшого шкільного віку, оскільки цей період пов'язаний із формуванням особистісної ідентичності, системи цінностей, професійного самовизначення та життєвих перспектив. За умов нормативного розвитку старшокласники активно вибудовують плани на майбутнє, визначають власні життєві пріоритети та поступово переходять до дорослого життя. Проте реалії воєнного часу істотно ускладнюють цей процес, провокуючи підвищення рівня тривожності, емоційне виснаження, втрату відчуття

безпеки та невпевненість у майбутньому. У результаті посилюється схильність підлітків до психологічної пасивності, уникнення відповідальності, прокрастинації та перенесення реалізації власних потреб і цілей на невизначений період.

У сучасній психології феномен «відкладеного життя» розглядається як складний багатокомпонентний конструкт, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти. Його характерними проявами є девальвація теперішнього часу, надмірна орієнтація на майбутнє, зниження мотивації до діяльності, підвищена тривожність, апатія та схильність до прокрастинації. Людина перебуває у стані постійного очікування позитивних змін, однак не здійснює активних кроків для реалізації власних потреб і життєвих планів [2].

У контексті воєнного стану прояви синдрому «відкладеного життя» значно посилюються. Постійний вплив психотравмувальних чинників, інформаційне перенасичення, загроза життю та руйнування звичного способу існування формують у молоді відчуття нестабільності й втрати контролю над власним майбутнім. За таких умов теперішнє часто сприймається лише як період виживання, а не як простір для розвитку, самореалізації чи особистісного зростання [2; 3].

Старшокласники є однією з найбільш уразливих категорій щодо впливу воєнного стресу, оскільки їхній вік характеризується емоційною нестійкістю, активним формуванням самооцінки та потребою у визначенні життєвих перспектив. Відсутність стабільності та безпечного середовища порушує процес формування ідентичності, ускладнює планування майбутнього та сприяє розвитку внутрішніх конфліктів. Постійне переживання тривоги й невизначеності поступово знижує віру підлітків у власні можливості та формує песимістичне сприйняття майбутнього.

Одним із найбільш поширених психологічних проявів синдрому «відкладеного життя» є тривожність. Постійне очікування небезпеки, надлишок негативної інформації та неможливість прогнозувати майбутнє сприяють розвитку емоційного виснаження, апатії та втрати мотивації. У результаті знижується зацікавленість у навчальній діяльності, ускладнюється професійне самовизначення та посилюється прагнення уникати активної діяльності.

Тісно пов'язаною із синдромом «відкладеного життя» є прокрастинація, яку сучасна психологія розглядає не лише як проблему самодисципліни, а і як механізм емоційного уникнення. Відкладання

виконання важливих справ або прийняття рішень тимчасово знижує рівень тривоги, однак у довготривалій перспективі спричиняє посилення внутрішньої напруги, почуття безпорадності та невдоволення собою. Для старшокласників це може проявлятися у втраті інтересу до навчання, труднощах у постановці життєвих цілей і невпевненості у власному майбутньому [2; 3].

Водночас формування синдрому «відкладеного життя» зумовлюється не лише внутрішніми психологічними переживаннями, а й впливом соціальних чинників. Вимушене переміщення, дистанційне навчання, зменшення кількості соціальних контактів, порушення звичних міжособистісних зв'язків і зниження рівня соціальної активності сприяють виникненню почуття ізольованості та самотності. Такі зміни негативно впливають на формування самооцінки та ускладнюють процес повноцінної інтеграції підлітка у соціальне середовище.

З огляду на зазначене, подолання феномену «відкладеного життя» потребує комплексного підходу до психологічної підтримки старшокласників. Одним із найбільш ефективних напрямів є когнітивно-поведінкова терапія, яка спрямована на роботу з негативними автоматичними думками, катастрофізацією майбутнього та почуттям безпорадності. Зміна деструктивних когнітивних установок сприяє формуванню більш адаптивних моделей поведінки, зниженню рівня тривожності та підвищенню активності особистості [1].

Важливим інструментом когнітивно-поведінкового підходу є поведінкова активація. Цей метод передбачає поступове залучення особистості до різних видів діяльності через виконання невеликих, але реалістичних завдань. Саме такий підхід дозволяє поступово подолати психологічну пасивність, відновити мотивацію та сформувати відчуття особистої ефективності [1].

Поряд із цим важливу роль у стабілізації емоційного стану відіграють практики майндфулнес, спрямовані на розвиток усвідомленості та концентрації на теперішньому моменті. Використання технік усвідомленого дихання, релаксації та емоційної саморегуляції сприяє зниженню рівня стресу, покращенню емоційної стійкості та розвитку здатності конструктивно реагувати на складні життєві обставини.

Отже, феномен «відкладеного життя» є складним психологічним явищем, яке в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності серед учнів старшого шкільного віку. Його формування обумовлюється

сукупністю емоційних, когнітивних і соціальних чинників, серед яких провідне місце займають тривожність, невизначеність майбутнього, втрата відчуття безпеки та порушення звичних соціальних зв'язків [2; 3].

Основними проявами цього синдрому є девальвація теперішнього часу, прокрастинація, зниження мотивації та уникнення активної життєвої позиції. Саме тому ефективне подолання зазначеного явища потребує комплексної психологічної підтримки, спрямованої на розвиток життєстійкості, формування відповідальності за власне життя, усвідомлення цінності теперішнього моменту та здатності знаходити сенс навіть у кризових умовах. Використання методів когнітивно-поведінкової терапії, поведінкової активації та практик майндфулнес створює сприятливі умови для гармонійного особистісного розвитку старшокласників і зміцнення їхнього психоемоційного благополуччя в умовах воєнного часу.

Список використаних джерел:

1. Архангельська, М. В. Когнітивно-поведінкова терапія як система психотерапевтичних втручань першого вибору в лікуванні тривожних розладів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2024. № 2. С. 49–54.
2. Боковець, О. І., Баннікова, С. О. Формування «синдрому відкладеного життя» в умовах війни. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2(60). С. 7–19.
3. Гасанова Л. Синдром відкладеного життя під час війни: як розпізнати і як подолати. 2022. URL: <https://surl.li/azvdzv/> / (дата звернення: 20.04.2026).

Романовська Людмила Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, реабілітації та адаптації,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

Музика Максим Йосипович,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ЗАЛЕЖНОСТІ СТУДЕНТІВ ВІД СМАРТФОНА

У сучасному інформаційному суспільстві смартфон став невід'ємною складовою повсякденного життя молоді. Він виконує не лише функцію засобу зв'язку, а й слугує інструментом навчання, комунікації, дозвілля та доступу до соціальних мереж і цифрових ресурсів. Особливо активно смартфони використовуються студентською молоддю, для якої цифрові технології є природною частиною соціального середовища. Водночас надмірне використання смартфонів дедалі частіше набуває ознак залежної поведінки, що негативно впливає на психоемоційний стан, міжособистісні взаємини, академічну успішність та соціальну активність студентів.

Сьогодні смартфон-залежність розглядається як різновид цифрової залежності студентської молоді. Її сутність полягає у нав'язливій потребі постійно користуватися смартфоном, перевіряти повідомлення, соціальні мережі чи інформаційний контент навіть за відсутності реальної необхідності. У разі обмеження доступу до гаджета людина може переживати тривогу, емоційний дискомфорт, дратівливість або відчуття втрати зв'язку із соціальним середовищем [1].

Поширення смартфон-залежності значною мірою пов'язане зі стрімким розвитком цифрового простору та зміною характеру соціальної взаємодії. Соціальні мережі, месенджери та онлайн-платформи створюють умови для постійної доступності людини до інформації та комунікації. Унаслідок цього формується потреба безперервно залишатися «онлайн»,

контролювати новини, реакції інших людей та підтримувати цифрову присутність у віртуальному середовищі [2].

Найбільш уразливою категорією щодо формування залежності від смартфона є студентська молодь. Саме в студентському віці активно відбувається становлення особистості, формування системи цінностей, розвиток міжособистісних стосунків та потреба у соціальному схваленні. Для багатьох студентів смартфон стає не лише засобом комунікації, а й способом самопрезентації, підтримки соціального статусу та задоволення емоційних потреб. Саме тому цифрове середовище нерідко починає виконувати компенсаторну функцію, поступово замінюючи реальне спілкування віртуальною взаємодією.

Одним із провідних соціальних чинників формування залежності від смартфона є вплив соціального оточення. У сучасному молодіжному середовищі активне користування смартфоном сприймається як соціальна норма. Постійне перебування в соціальних мережах, обмін повідомленнями та цифрова комунікація стають необхідною умовою підтримання соціальних контактів. Унаслідок цього студент відчуває потребу регулярно перевіряти смартфон, щоб не втратити важливу інформацію або не опинитися поза межами соціальної взаємодії.

Важливу роль у формуванні смартфон-залежності відіграє феномен страху пропустити щось важливе. Студенти нерідко переживають тривогу через можливість пропустити повідомлення, новини, події чи активність у соціальних мережах. Саме це спонукає до постійного користування смартфоном і формує нав'язливу потребу залишатися в цифровому просторі.

Ще одним соціальним чинником є вплив соціальних мереж на самооцінку студентів. Сучасні онлайн-платформи створюють умови для постійного порівняння себе з іншими людьми. Демонстрація успіху, зовнішньої привабливості, матеріального благополуччя чи активного способу життя формує у молоді прагнення відповідати певним соціальним стандартам. У результаті студенти стають більш залежними від схвалення в соціальних мережах, кількості вподобань, коментарів та реакцій інших користувачів.

Важливим соціальним чинником є також особливості сучасного освітнього середовища. Використання електронних платформ, онлайн-курсів, месенджерів для навчальної комунікації та цифрових ресурсів значно збільшує час взаємодії студентів із гаджетами. Смартфон поступово

стає універсальним інструментом як для навчання, так і для дозвілля, що ускладнює контроль часу його використання [3].

Не менш важливим чинником є зниження рівня безпосереднього міжособистісного спілкування. Віртуальна комунікація часто витісняє живу взаємодію, що негативно позначається на розвитку соціальних навичок, емпатії та емоційної близькості між людьми. Для частини студентів онлайн-спілкування стає психологічно комфортнішим, ніж реальні контакти, оскільки дозволяє уникати емоційної напруги та відповідальності, характерної для безпосередньої взаємодії [3].

Окремої уваги потребує вплив сімейного середовища на формування залежної поведінки. Недостатній емоційний контакт із батьками, дефіцит підтримки, конфліктні стосунки або надмірний контроль можуть сприяти тому, що студент починає компенсувати емоційний дискомфорт через активне використання смартфона. У таких випадках гаджет є способом психологічного уникнення, емоційної розрядки та втечі від реальних проблем [1].

Під час теоретичного аналізу нами з'ясовано, що соціальні чинники залежності студентів від смартфона доцільно класифікувати на кілька груп: макросоціальні, мезосоціальні та мікросоціальні. До макросоціальних належать цифровізація суспільства, популяризація соціальних мереж і постійна доступність інформації. Мезосоціальні чинники охоплюють вплив освітнього середовища, студентської групи, особливостей молодіжної субкультури. До мікросоціальних чинників належать сімейні взаємини, потреба у соціальному схваленні, міжособистісні труднощі та особливості найближчого оточення [2; 3].

Смартфон-залежність негативно впливає не лише на соціальну активність студентів, а й на їхній психоемоційний стан. Надмірне користування гаджетами може спричиняти підвищену тривожність, емоційне виснаження, порушення сну, зниження концентрації уваги та навчальної мотивації. Крім того, постійне переключення уваги між різними інформаційними потоками знижує здатність до тривалого зосередження й ефективного засвоєння навчального матеріалу [1].

Отже, залежність студентів від смартфона є складною соціально-психологічною проблемою сучасного суспільства, формування якої зумовлюється сукупністю соціальних, психологічних та комунікативних чинників. Основними серед них виступають вплив соціального оточення, потреба у соціальному схваленні, страх пропустити важливу інформацію,

зниження рівня безпосереднього спілкування та особливості сучасного цифрового середовища. Поширення смартфон-залежності негативно впливає на психоемоційний стан студентів, їхню навчальну діяльність та соціальну активність.

Список використаних джерел:

1. Смілянець Т. Л. Профілактика телефонної залежності серед молоді. *Габітус*. 2025. Вип. 73. С. 340–344. DOI: 10.32782/2663-5208.2025.73.60.
2. Гречановська О. В. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 4.
3. Тернопільська В. І., Житник В. В. Залежність молоді від вебсерфінгу як наукова проблема *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68. Т. 2. С. 174–177. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/68.2.35

Сабат Надія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні виклики в Україні, зумовлені тривалим масштабним воєнним конфліктом, масовим внутрішнім переміщенням, руйнуванням соціальної інфраструктури та хронічною безпековою нестабільністю, радикально змінили структуру, глибину та масштаби вразливості населення. Традиційні «кабінетні» форми соціально-психологічної допомоги вже не здатні самостійно впоратися з навантаженням та географічною розрізненістю клієнтів. Перехід суспільства від стану гострої мобілізації до фази хронічного психоемоційного виснаження вимагає швидкого впровадження інноваційних, гнучких та масштабованих технологій підтримки.

Згідно з комплексними моніторинговими дослідженнями та даними Міністерства охорони здоров'я України, понад 83% українців фіксують у себе високий або підвищений рівень стресу, при цьому близько 70% респондентів повідомляють про наявність виражених симптомів тривоги, депресії чи важкого психосоціального напруження протягом останнього року [4]. Симптоми постійної тривожності відзначають у себе 58% громадян, а хронічні розлади сну та депресивні стани охоплюють близько 50% населення [2].

Особливо гостро проблема постає серед найуразливіших категорій. До прикладу, 63% літніх людей (60+) оцінюють свій психічний стан як суттєво гірший, ніж до повномасштабного вторгнення, а понад 80% постійно відчують тривогу, що обмежує їхню повсякденну активність. Рівень стресу серед неповнолітніх зріс до 37% (у дівчат віком 10–13 років показник погіршення ментального стану за останній рік сягає 40%).

Водночас соціологія фіксує важливий позитивний тренд – стрімку дестигматизацію психологічної допомоги: готовність звернутися до фахівців зросла з 7% на початку кризи до 17-20%. Показник загальної готовності шукати підтримку (зокрема через техніки самодопомоги) зріс до 46% [1]. Це створює колосальний запит на нові інструменти інтервенції.

Системний аналіз дає змогу виокремити чотири основні напрями інноваційних технологій, які демонструють найбільшу продуктивність. Охарактеризуємо їх детальніше.

1. Діджиталізація та дистанційні платформи (e-Mental Health). Цифрові інструменти дали змогу реалізувати принцип доступності допомоги «24/7», незалежно від місця перебування клієнта (включаючи прифронтові зони та евакуацію за кордон). Інновація полягає у тривірневій структурі.

Перший рівень (самодопомога): мобільні застосунки для стабілізації при ПТСР та панічних атаках, інтерактивні гайди з технік заземлення (на основі матеріалів ВООЗ).

Другий рівень (автоматизована первинна підтримка): чат-боти на базі штучного інтелекту, які проводять первинний скринінг стану, маршрутизацію та пропонують персоналізовані терапевтичні вправи.

Третій рівень: спеціалізовані телеконсультаційні платформи для безпечного зв'язку «клієнт – терапевт».

2. Екосистемні та сімейно-орієнтовані технології. У контексті реінтеграції ветеранів та адаптації ВПО класичний індивідуалізований

підхід поступається місцем інтегрованої моделі. Найбільш продуктивною науковою рамкою є синергія екологічної моделі соціального функціонування, транзитивної моделі переходу статусу та концепції резилієнтності (стійкості).

Фокус підтримки зміщується з одного індивіда на всю родинну систему. Сім'я тут інтерпретується як амбівалентне середовище: воно є і головним джерелом відновлення (ресурсом), і водночас зоною підвищеного ризику (через вторинну травматизацію, конфлікти та кризу взаєморозуміння). Сімейно-орієнтовані технології спрямовані на регенерацію адаптаційного потенціалу всієї родини, що забезпечує довгострокову стабільність результатів [3, с. 62].

3. Мультидисциплінарний мобільний аутріч (Outreach) відображає сучасний підхід до надання соціально-психологічної допомоги в умовах тривалої кризи. На відміну від традиційної моделі, вона передбачає проактивний вихід фахівців безпосередньо до місць проживання вразливих груп населення, забезпечуючи своєчасне виявлення потреб і надання необхідної підтримки. Мобільні команди об'єднують психологів, соціальних працівників, юристів і медичних працівників, що дозволяє надавати комплексну допомогу. Їхня діяльність зосереджена переважно в місцях проживання внутрішньо переміщених осіб, деокупованих громадах, сільських та прифронтових територіях, де доступ до соціальних послуг є обмеженим [5, с. 177]. Аутріч-підхід долає територіальні, економічні та психологічні бар'єри, зменшує стигматизацію звернення по допомогу й забезпечує підтримку людям, які через пережиті травми не можуть самостійно її шукати. Це сприяє відновленню їхньої стійкості та соціальної адаптації.

4. Громадоорієнтована підтримка (Community-Based Care) на первинній ланці. Інноваційним кроком стало масштабне інтегрування послуг із ментального здоров'я у загальну систему первинної медичної допомоги (в межах глобальної програми BOO3 mhGAP). Понад 20 тисяч сімейних лікарів, педіатрів та терапевтів пройшли спеціалізоване навчання, завдяки чому за 2025 рік понад 260 тисяч українців змогли безкоштовно отримати базову психосоціальну допомогу під час звичайного візиту до лікаря [4]. Паралельно у громадах створюються Центри життестійкості та інтеграційні хаби, де впроваджуються технології «рівний-рівному», арттерапія, каністерапія та групи взаємодопомоги, що мінімізує соціальну відчуженість вразливих груп.

Вищенаведене уможливило висновок про те, що сучасна інноваційність у сфері соціально-психологічної підтримки вийшла за межі суто технологічного (цифрового) оновлення. Головний винахід полягає у зміні філософії допомоги: переході від реактивного реагування до проактивного інтервенційного менеджменту, від кабінетної ізоляції до екосистемного охоплення громади, та від фокусування на окремому пацієнті – до комплексного відновлення життєстійкості всієї сімейної системи.

Список використаних джерел:

1. Mind frames: уявлення українців про психічне здоров'я та психологічну підтримку крізь призму стійкості : соціол. дослідж. / Соціологічна група «Рейтинг». Київ, 2025. 24 с.
2. Поліпшення психологічного стану населення в умовах довготривалої війни: аналіт. зап. / Нац. ін-т стратег. досліджень. Київ, 2025. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/polipshennya-psykholohichnoho-stanu-naselennya-v-umovakh> (дата звернення: 02.06.2026).
3. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. посіб. / Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко; за заг. ред. Н. Гусак. Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.
4. Розбудова системи підтримки психічного здоров'я в Україні: підсумки року / Міністерство охорони здоров'я України. Київ, 2025. URL: <https://moz.gov.ua/> (дата звернення: 02.06.2026).
5. Сташук О., Кудінова М., Галієва О. Соціально-психологічне значення аутріч-роботи з внутрішньо переміщеними особами в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2023. Вип. 1 (8). С. 166–178.

Терьошин Вадим Вадимович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НАДАННЯ ЕФЕКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ РОДИНАМ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

У сучасних умовах економічної, політичної та соціальної нестабільності в Україні постає проблема щодо необхідності розробки та якісного аналізу нинішнього стану організації та надання соціальної послуги соціального супроводу як сімей, так і окремих осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Перш за все це стосується сімей із найуразливіших категорій населення, оскільки відсоток таких сімей (осіб), що потребують сторонньої допомоги, постійно збільшується. В умовах реформування системи державного управління та соціального захисту населення особливої уваги набуває питання організації соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, які перебувають у складних життєвих обставинах. Ефективність соціальної роботи з сім'ями (особами), які опинилися у складних життєвих обставинах, багато у чому залежить від правильного вибору форм і методів роботи з ними. Отже, забезпечення якості та підвищення ефективності надання соціальних послуг вразливим групам населення, та запровадження механізмів державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах визначає необхідність розширення сфери їх застосування у галузі науки державного управління [1, с. 133-136].

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів здійснюється в закладах фіціахової передвищої та вищої освіти України за галуззю знань 23 Соціальна робота, спеціальністю 231 Соціальна робота. В умовах освітнього середовища закладів вищої освіти провідними суб'єктами, з якими взаємодіють майбутні соціальні працівники та соціальні педагоги, без сумніву, є викладачі ЗВО, що становлять групу забезпечення за відповідною освітньою програмою [2, с. 91–98]. Українське законодавство закладає підґрунтя для ефективної

взаємодії між працівниками соціальних служб і фахівцями системи громадського здоров'я. Закон України № 2573 від 06.09.2022 є ключовим документом у цій сфері, що сприяє інтеграції послуг, профілактиці захворювань та покращенню здоров'я населення. Впровадження міжсекторальної моделі, соціального партнерства та етичних принципів забезпечує інтегровану і комплексну систему, яка відповідає сучасним світовим стандартам [3, с. 140–148].

Важливе значення у діяльності працівників соціальних служб і фахівців у сфері громадського здоров'я мають соціально-педагогічні умови, що формуються для забезпечення ефективної організації соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Під такими умовами розуміють сукупність взаємопов'язаних організаційних, кадрових, методичних, комунікативних і етичних факторів, які сприяють досягненню основних цілей супроводу: відновленню або зміцненню спроможності сім'ї виконувати виховні та доглядові функції, подоланню чи зменшенню наслідків перебування у таких обставинах, захисту інтересів членів родини та запобіганню повторному виникненню небажаних кризових ситуацій. Результативність соціального супроводу значною мірою визначається своєчасністю виявлення сім'ї як такої, що перебуває у складних життєвих умовах, а також повнотою оцінки потреб кожного її члена. Державний стандарт передбачає проведення індивідуального оцінювання потреб і встановлення причин виникнення складних життєвих обставин як основу для розроблення індивідуального плану роботи. Особливість соціально-педагогічного підходу до оцінювання полягає у врахуванні виховного потенціалу сім'ї, рівня батьківської компетентності, освітніх потреб дітей, характеру сімейних взаємин, наявності фактів насильства або занедбаності, рівня соціальної підтримки та інтеграції в громаду. На практиці це реалізується через первинний скринінг (звернення чи сигнал), проведення домашніх візитів та інтерв'ювання, аналіз документів і інформації від партнерських служб, а також оцінювання ризиків для дитини та розроблення плану безпеки.

Таким чином, ефективна організація соціального супроводу передбачає дотримання комплексу соціально-педагогічних умов: своєчасного виявлення та комплексного оцінювання потреб, клієнтоорієнтованого планування, міжвідомчої взаємодії, належного методичного забезпечення, забезпечення доступності та безперервності послуг, високого рівня професійної компетентності й супервізії

спеціалістів, а також постійного моніторингу й оцінювання якості наданої допомоги.

Список використаних джерел:

1. Любецька М. М. Актуальні питання здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 16. С. 133–136.
2. Юрків Я.І. Характеристика суб'єкта професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до роботи із вразливими категоріями населення. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. №1 (179). С. 91–98.
3. Терьохин В. В. Проблема взаємодії працівників служб та фахівців системи громадського здоров'я як предмет наукових досліджень. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 3 С.140–148.

Тимків Лідія Степанівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК СТАБІЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах безпрецедентних глобальних та національних викликів: воєнних дій, соціально-економічної нестабільності та посиленого психоемоційного напруження. Зазначені чинники безпосередньо впливають на ментальне здоров'я молоді, знижуючи їхню академічну мотивацію та загальну якість навчання. У цьому контексті соціально-педагогічні та психологічні засади освітньої діяльності потребують докорінного переосмислення, де важливого значення набуває формування резильєнтності студентів, як здатності особистості долати кризи та відновлюватися після них.

Метою дослідження є обґрунтування теоретико-методичних засад та презентування практичного досвіду упровадження програми соціально-психологічної підтримки для підвищення рівня резильєнтності студентської молоді в умовах кризових викликів.

Окреслена проблематика висвітлена в теоретичних і практичних дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Фундаментальні засади життєстійкості та психологічної пружності (резильєнтності) особистості закладені у працях таких іноземних дослідників, як Сюзанна Кобейса, Сальваторе Мадді, Борис Цирульник та Емі Вернер. Вони першими визначили психологічні механізми, які дозволяють людині не лише протистояти деструктивному впливу стресогенних чинників, але й використовувати кризові ситуації як ресурс для особистісного зростання.

У контексті вищої освіти та соціально-педагогічного супроводу студентської молоді цю тему активно розробляють українські вчені. Питання психологічного благополуччя, адаптації студентів до умов невизначеності та подолання кризових станів вивчали такі дослідники, як Л. Засєкіна, В. Сліпчук та О. Блинова. Дослідження проблеми психологічного здоров'я населення та підготовки фахівців в умовах війни знайшло відображення в працях вітчизняних вчених, зокрема, К. Балахтар, Н. Гусак, В. Чернобровкіна, Л. Карамушка, В. Чернобровкін, М. Коновальчук, М. Савчин, Т. Титаренко та ін.

Аналіз сучасних освітніх реалій свідчить, що традиційні підходи до навчання у закладах вищої освіти, орієнтовані виключно на трансляцію теоретичних знань, сьогодні втрачають свою ефективність. У складних умовах сьогодення якісне засвоєння професійних компетентностей можливе лише за умови створення безпечного, підтримувального та психологічно комфортного освітнього середовища. Серед умов створення психологічної безпеки освітнього середовища відомі психологині З. Ковальчук і Л. Пілецька виокремлюють: діалогове спілкування, партнерська взаємодія та співробітництво, повна відмова від психологічного насилля [2, с. 55].

Важливим напрямком психологічної підтримки студентів також є розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти. Для формування психологічної стійкості студентів в умовах воєнного стану необхідними є: усі види ресурсів (особистісні, фізичні, інформаційні та інші), психологічна компетентність особистості, соціальна підтримка а також методи психічного тренування і методи імітаційного моделювання [1, с. 8–9].

Саме тому провідне місце в освітньому процесі має посісти цілеспрямоване формування життєстійкості студентів, яке ми розглядаємо через взаємозв'язок трьох ключових компонентів.

Перший, когнітивно-адаптивний компонент, передбачає розвиток у студентської молоді навичок критичного мислення та інформаційної гігієни, що дозволяє раціонально планувати діяльність і приймати рішення в умовах високої невизначеності.

Другий компонент є емоційно-вольовим і спрямований на навчання студентів практичних методів саморегуляції, зниження рівня ситуативної тривожності, а також подолання деструктивних психологічних станів, зокрема синдрому провини вцілілого чи хронічного стресу.

Третій, соціально-інтегративний компонент, орієнтований на посилення горизонтальних зв'язків усередині студентських академічних груп, активне впровадження інституту менторства та залучення молоді до колективної волонтерської діяльності, яка виконує роль потужного інструменту позитивної соціалізації та адаптації.

У межах нашого дослідження було проведено емпіричне опитування 58 студентів – майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів, яке підтвердило гостру потребу молоді у психологічній підтримці. Понад 65% респондентів зазначили, що відчують брак дієвих практичних інструментів самопомогі під час сильного стресу.

З метою вирішення цієї проблеми в освітній процес було впроваджено спеціалізовану програму соціально-психологічного супроводу. Результати підсумкового моніторингу засвідчили позитивну динаміку: рівень суб'єктивного відчуття психологічної безпеки серед учасників зріс на 24%, а також спостерігалася помітна стабілізація показників їхньої академічної успішності та загальної залученості в життя університету.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що в умовах сучасних глобальних та національних викликів соціально-педагогічні та психологічні засади освітньої діяльності потребують системної трансформації. Навчальний процес у закладах вищої освіти вже не може обмежуватися виключно дидактичною складовою; він має функціонувати в синергії з дієвим психосоціальним супроводом студентської молоді. Формування резильєнтності студентів є базовою передумовою не лише для збереження їхнього ментального здоров'я та підвищення академічної успішності, а й для успішної професійної соціалізації майбутніх фахівців. Як зазначає М. Орап «Резильєнтна людина, яка характеризується високим рівнем життєстійкості, адаптивності та психологічного суб'єктивного

благополуччя, має більше впевненості, що вона досягне успіху в майбутньому і подолає труднощі» [3, с. 146].

Результати впровадження комплексної програми підтримки із використанням діагностичного інструментарію доводять, що цілеспрямована робота з розвитку когнітивно-адаптивних, емоційних та соціальних навичок дає змогу суттєво знизити рівень тривожності та суб'єктивного сприйняття стресу у студентів. Створення безпечного освітнього середовища, заснованого на взаємопідтримці та розвинених копінг-стратегіях, виступає надійним форпостом проти деструктивного впливу зовнішніх криз.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані з необхідністю розробки та впровадження аналогічних довгострокових програм, спрямованих на профілактику професійного вигорання науково-педагогічних працівників, оскільки саме викладачі є ключовими суб'єктами формування підтримувальної атмосфери в університетській спільноті.

Список використаних джерел:

1. Жигайло Н., Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 14. С. 3–14.
2. Ковальчук З., Пілецька Л. Психологічна безпека особистості в освітньому середовищі. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022. Т. 12. № 1. С.49–56.
3. Орап М. Тенденції розвитку резильєнтності сучасної української молоді. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2 (6). С. 145–150.

Ткачишин Назар Володимирович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

БОГОСЛОВСЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Духовно-моральне виховання розглядається як один із базових чинників суспільної стабільності та гармонійного співіснування людей у межах релігійно-християнського світоглядного простору. У період незалежності України суттєво посилюється інтерес до історико-педагогічної спадщини та ролі церкви у формуванні духовних цінностей особистості, що знайшло відображення у працях багатьох сучасних дослідників (Н. Агафонова, М. Євтух, В. Жуковський, О. Сухомлинська та ін.). Окремий напрям становлять дослідження впливу церковної традиції на духовно-моральне виховання (І. Андрухів, О. Вишневський, М. Стельмахович, Р. Делятинський та ін.), що підкреслює значущість духовної спадщини у сучасному освітньому процесі.

У цьому контексті богословська освіта виступає специфічним інституційним чинником, який забезпечує цілеспрямоване формування духовно-ціннісних орієнтацій особистості та впливає на якість освітнього середовища закладу вищої освіти. Вона інтегрує богословські, етичні та культурні засади, спрямовуючи освітній процес на формування цілісної духовної особистості.

Основою духовно-морального виховання є категорія духовності як вищого виміру людського буття, що визначає внутрішній розвиток особистості та її орієнтацію на універсальні цінності. У контексті християнської антропології згідно вчення О. Климишин людина концептуалізується як холономічно структурована реальність, що складається з окремих рівнів, або холонів, а саме: тіла, душі та духу. Ці рівні разом утворюють інтегроване і взаємодоповнююче ціле, визначаючи трансцендентну універсальність і цілеспрямованість людського існування як духовної істоти [2, с. 72]. У цьому контексті богословська освіта сприяє гармонізації цих вимірів через засвоєння духовних смислів і цінностей.

Сучасна педагогічна наука визначає духовність майбутнього педагога як інтегративну професійно значущу якість, що формується в

процесі освітньої взаємодії та саморозвитку. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який створює умови для емоційно-ціннісного розвитку студентів, підтримує їхню мотивацію до самопізнання та духовного зростання [3, с. 142–143].

І. Бех наголошує на ролі внутрішніх духовних детермінант розвитку, що забезпечують цілісність особистісного «Я» [1 с. 236]. М. Стельмахович акцентує увагу на національній духовній основі виховання, а О. Дубасенюк – на необхідності організованого педагогічного впливу для формування моральної поведінки. О. Отич підкреслює трансформацію духовних цінностей у особистісні якості студента [3, с. 142–144].

Мотиваційно-смыслову основу духовного розвитку становлять універсальні цінності – віра, надія та любов, які формують культурну та моральну ідентичність особистості [2]. У процесі освітньої взаємодії ці цінності інтеріоризуються та визначають перехід від «освіченої людини» до «людини культури».

Духовно-моральне виховання у закладах вищої освіти є цілеспрямованим процесом формування духовної сфери особистості, що охоплює розвиток моральних знань, почуттів, поведінки та ціннісних орієнтацій. Його реалізація передбачає поетапний перехід від засвоєння духовних знань до їх усвідомлення та практичного втілення [1].

Таким чином, богословська освіта виступає системоутворювальним чинником духовно-ціннісної детермінації освітнього середовища закладу вищої освіти, забезпечуючи формування гармонійної, морально зрілої та духовно орієнтованої особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
2. Климишин О. І. Християнсько-психологічні основи розвитку духовності особистості. *Психологія особистості. Тематичний випуск: Асіопсихологія розвитку особистості в освітньому середовищі*. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. № 1(3). С. 69–78. URL: <https://surl.lt/ysrolx>
3. Fazan T. Modern spiritual and moral aspects of education in pedagogical institutions of higher education. *Педагогічні науки*. 2022. № 79, 142–146. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264673>

Хоменко Алла Василівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Сучасна вища освіта функціонує в умовах суттєвих трансформацій, зумовлених цифровізацією освітнього простору, зміною соціокультурних цінностей та зростаючою варіативністю форм навчальної взаємодії. У цьому контексті проблема психолого-педагогічного впливу набуває нового змістового наповнення: від традиційного розуміння впливу як односпрямованої передачі знань і норм відбувається перехід до його осмислення як динамічного процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованого на розвиток особистісного потенціалу студента.

Психолого-педагогічний вплив постає системоутворювальним елементом освітнього процесу, що інтегрує когнітивний, емоційний та поведінковий виміри формування майбутнього фахівця, забезпечуючи засвоєння професійних компетентностей та становлення його ціннісно-сміслової сфери.

Особливої значущості дослідження методів психолого-педагогічного впливу набуває в контексті викликів, з якими стикається сучасна українська вища школа: необхідності збереження якості освітнього процесу в умовах воєнного стану, психологічної підтримки учасників освітньої взаємодії, формування стресостійкості та резилієнтності студентської молоді. Викладач у цих умовах виконує навчальну, виховну, розвивальну, підтримувальну та фасилітативну функції, реалізація яких потребує усвідомленого і методично грамотного застосування різноманітних інструментів ціннісно-змістовної взаємодії.

Проблема психолого-педагогічного впливу у взаємодії викладача і студента є об'єктом уваги багатьох вітчизняних науковців (І. Бех, А. Бойко, Л. Верченко, Т. Виноградова, Н. Волкова, С. Гвоздій, Н. Дем'яненко, В. Зливков, І. Книш, Н. Кошечко, О. Ліннік, С. Лукомська, В. Сокаль, А. Степанова, О. Тадеуш, О. Устянська та ін.). Їх наукові доробки сприяють поглибленню розуміння специфіки взаємодії викладача і

студента в сучасних умовах трансформації професійної підготовки, а також визначенню стратегічних орієнтирів формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

Взаємодія викладача і студента є фундаментальною категорією педагогіки вищої школи, що відображає складний, багаторівневий процес міжособистісного контакту, у якому здійснюється взаємний обмін діяльністю, інформацією, емоціями та ціннісними смислами. На відміну від спрощеного розуміння педагогічної взаємодії як трансляції знань від носія до реципієнта, сучасна наукова думка [1; 2; 3; 4] розглядає її як діалогічний за своєю природою процес, у якому обидва учасники виступають активними, свідомими та рівноцінними суб'єктами спільної навчально-пізнавальної та особистісно-розвивальної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктний характер такої взаємодії означає, що студент є повноправним учасником освітнього діалогу, здатним до рефлексії, самовизначення та творчої активності, тоді як викладач, реалізуючи фасилітативну, підтримувальну та розвивальну функції, сам зазнає особистісних і професійних змін у процесі цієї взаємодії. Вважаємо, що суб'єктність обох учасників педагогічної взаємодії, їхня взаємна відкритість, готовність до діалогу та спільного конструювання ціннісних смислів становлять методологічну основу гуманістично орієнтованої освіти і визначають ефективність психолого-педагогічного впливу як такого, що утверджує особистісну унікальність кожного студента [4].

Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищій школі забезпечується впровадженням ключових методів психолого-педагогічного впливу, добір і застосування яких визначаються метою педагогічної взаємодії, індивідуально-психологічними особливостями студентів та конкретною освітньою ситуацією, що зумовлює необхідність їх систематизації та характеристики.

До ключових методів психолого-педагогічного впливу у взаємодії викладача і студента відносимо:

- власний приклад викладача у взаємодії – найбільш дієвий метод впливу, що реалізується за допомогою механізмів ідентифікації та наслідування і передбачає моделювання викладачем бажаної професійної поведінки, демонстрацію моральної зрілості, фахової компетентності та автентичності як відповідності між проголошуваними цінностями й реальними вчинками;

- доброзичлива педагогічна вимогливість – метод, що поєднує високі очікування щодо навчальної діяльності студента з емоційною

підтримкою та повагою до його особистості та втілюється через пряму вимогу, опосередковану вимогу та вимогу-довіру;

- метод переконування – інтелектуально насичений метод впливу на свідомість студента в процесі аргументованого діалогу з використанням логічних, емоційних, ціннісних аргументів, аргументів авторитету, що веде до поступової згоди та спільного пошуку істини;

- метод педагогічної підтримки – метод суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямований на допомогу студенту у подоланні особистісних і навчально-професійних труднощів, що реалізується поетапно: діагностика, спільний пошук рішення, узгодження дій, практична допомога та рефлексія;

- педагогічний паліатив – м'який коригувальний метод впливу, що застосовується у психологічно чутливих ситуаціях і реалізується за допомогою збереження «обличчя» студента, переключення уваги, часткового прийняття його позиції та м'якої непрямої корекції поведінки;

- метод вправлення – метод формування стійких навичок і звичок поведінки в процесі систематичної усвідомленої практичної діяльності студента із використанням репродуктивних, творчих, ситуативних та рефлексивних вправ за умови поступового ускладнення завдань і своєчасного зворотного зв'язку;

- метод заохочення – метод позитивного підкріплення, що стимулює навчальну активність і мотивацію студента на основі визнання його досягнень (схвалення, похвали, подяку, делегування довіри) за дотримання принципів своєчасності, конкретності, щирості та справедливості;

- метод звернення до почуттів – метод емоційного впливу на ціннісно-смыслову сферу студента, що застосовується завдяки створенню ситуацій співпереживання, використання художніх образів, апеляції до моральних почуттів та актуалізації почуття гордості, честі й обов'язку.

Реалізація виокремлених методів психолого-педагогічного впливу потребує від викладача педагогічної майстерності, розвиненого емоційного інтелекту та здатності гнучко поєднувати різні інструменти відповідно до конкретної освітньої ситуації та індивідуальних особливостей студента.

Таким чином, методи психолого-педагогічного впливу утворюють цілісну систему, що охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий виміри особистісного розвитку студента, і тільки їх інтегроване, педагогічно доцільне застосування в контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії забезпечує формування особистості майбутнього фахівця, здатного до самостійного мислення, відповідальної поведінки та професійного зростання.

Список використаних джерел:

1. Виноградова Т. І. Роль викладача вищої школи у розвитку особистості студента. *Scientific Journal Virtus, March*. 2021. №52. С. 36–39.
2. Книш І. Класична освітня парадигма: суб'єкт-суб'єктні відносини. *Вища освіта України*. 2017. № 3. С. 35–42.
3. Тадеуш О. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 33. С. 57–69.
4. Хоменко А.В. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 2 (64). ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. С. 66–75.

Янцаловський Олександр Йосифович,
старший викладач кафедри психології та педагогіки,
Хмельницький національний університет

Пасічник Алла Олексіївна,
старший викладач кафедри психології та педагогіки,
Хмельницький національний університет

Сікорський Віталій Володимирович,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія»,
Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ

Формування взаємовідносин у підліткових групах є складним соціально-психологічним процесом, у якому поєднуються індивідуальні особливості особистості, вікові закономірності розвитку, умови соціалізації та вплив конкретного групового середовища. У підлітковому віці група однолітків набуває виняткового значення, оскільки саме в ній підліток отримує можливість перевірити себе в системі реальних соціальних контактів, відчутти прийняття або неприйняття, виробити стратегії поведінки, сформувати уявлення про власний статус і роль у

колективі. Через взаємовідносини в групі підліток не лише задовольняє потребу в належності, а й вибудовує власну соціальну ідентичність, вчиться емоційній близькості, співпраці, суперництву, відповідальності й самозахисту. Саме тому соціально-психологічний аналіз взаємовідносин у підліткових групах є необхідною передумовою розуміння як позитивних, так і проблемних тенденцій їхнього розвитку.

Як зазначають О. Павлюк та Н. Дармограй, соціальна компетентність підлітка формується насамперед у системі реальної взаємодії, де відбувається засвоєння норм співжиття, розвиток навичок співпраці, самопрезентації та розв'язання конфліктів [1]. Це означає, що група однолітків виступає не фоном, а активним середовищем соціально-психологічного становлення особистості.

Підліткова група є простором, у якому активно формується рольова структура. У кожній групі поступово виокремлюються лідери, активні учасники, прийняті члени, ізольовані підлітки, а іноді й відторгнуті особи. Такі позиції не є випадковими: вони виникають унаслідок сукупної дії особистісної привабливості, комунікативної активності, здатності впливати на інших, демонструвати впевненість, компетентність або, навпаки, тривожність і замкненість. Саме статусно-рольова структура значною мірою визначає напрям розвитку взаємовідносин у групі, адже від неї залежать розподіл впливу, характер комунікації, включеність у спільні справи, можливість отримувати підтримку чи зазнавати тиску. Дослідники Т. Циганчук та О. Арєф'єва-Пашко звертають увагу на те, що несприятлива рольова позиція в групі може підвищувати ризик девіантних реакцій, конфліктності, внутрішньої напруги та соціального відчуження [2].

Важливим аспектом формування взаємовідносин є групові норми. У підліткових спільнотах вони часто існують у неформалізованому вигляді, але мають дуже сильний регулятивний вплив. Підлітки швидко засвоюють, яка поведінка вважається прийнятною, хто в групі має авторитет, як варто реагувати на новачків, конфлікти, невдачі, прояв емоцій, навчальні досягнення чи відмінності між учасниками. Нормативний тиск може бути як конструктивним, так і деструктивним. У конструктивному вимірі він сприяє дисципліні, взаємодопомозі, згуртованості та розвитку відповідальності; у деструктивному призводить до конформізму, прихованої агресії, групового цькування або підтримки ризикованих моделей поведінки.

Отже, характер групових норм безпосередньо визначає якість міжособистісних відносин у підлітковому середовищі. Формування цих взаємовідносин є багатоаспектним соціально-психологічним процесом, зумовленим взаємодією особистісних, міжособистісних, групових, сімейних, освітніх і цифрових чинників. Якість взаємовідносин у підлітковому середовищі визначає не лише комфорт щоденного спілкування, а й глибші показники особистісного розвитку: самооцінку, емоційну стійкість, соціальну компетентність, відчуття безпеки, здатність до відповідальної поведінки та конструктивної взаємодії. Саме тому вивчення соціально-психологічних аспектів формування взаємовідносин у підліткових групах має принципове значення для подальшого теоретичного аналізу й практичної розробки засобів оптимізації групової взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Павлюк М. М., Дармограй О. О. Соціальна компетентність підлітків як розгортання життєвого потенціалу особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І Франка, 2020. Т. XI. Вип. 21. С. 309–327.

2. Циганчук Т., Ареф'єва-Пашко О. Психологічні особливості девіантної поведінки в підлітковому віці. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 8(26) 2023. С. 509–521.

ПАРТНЕРСТВО ОСВІТИ Й ГРОМАД У ГЛОБАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

Кравець Ірина Михайлівна,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри соціального забезпечення,
Хмельницький університет управління та права
імені Леоніда Юзькова

ВЗАЄМОДІЯ ОСВІТИ ТА ГРОМАД: ПАРТНЕРСТВО ВІДБУДОВИ

Незважаючи на виклики сьогодення, пов'язані з повномасштабним вторгненням Росії, Україна повільно, але впевнено рухається шляхом демократичних перетворень, впровадження реформ, відбудови економіки країни. На цьому шляху взаємодія освіти та громад є ключовим драйвером відновлення та сталого розвитку. Співпраця шкіл, університетів та місцевого самоврядування покликана допомогти залучати молодь до процесів відбудови, впроваджувати інновації та підвищувати стійкість громад. Внаслідок воєнних дій загострилися ряд проблем громад, серед яких відновлення інфраструктури, покращення соціально-економічної ситуації, пошук фінансових та людських ресурсів, психологічна підтримка населення тощо. Війна не оминула своїм впливом і освітні процеси. Саме кризові виклики активують різних суб'єктів до пошуку можливостей вирішення нагальних потреб завдяки спільним ініціативам і співпраці, у яких кожна зі сторін може зробити свій внесок у розв'язання теперішніх завдань, підтримуючи одна одну [1]. Масовий відтік конкурентоспроможної робочої сили, поява нових потреб громад, необхідність ефективнішого управління процесами місцевого розвитку та відбудови змусили переосмислити роль закладів освіти, зокрема, вищої. Сьогодні є розуміння, що університети – це не лише освітні інституції, але й інкубатори кадрів, аналітичні й консультативні партнери для громад. Це стає підґрунтям для реалізації проектів, які спрямовані на посилення самозарадності громад, мобілізацію людського капіталу та впровадження підходів, які допомагають поєднати академічні знання з практичними потребами місцевого розвитку. Будучи активними творцями свого середовища проживання, громади здатні генерувати ідеї, однак потребують

допомоги щодо формування власних проєктів через отримання консультативного супроводу від університетів у напрямі розв'язання актуальних локальних проблем [2]. Інтеграція університетів у процеси відновлення є одним із ключових державних пріоритетів. До реальних проєктів відбудови залучаються як викладачі (у ролі експертів, аудиторів та розробників проєктно-кошторисної документації), так і здобувачі, які набувають потрібних громаді компетенцій, проходять дуальне навчання та стажування в органах місцевого самоврядування, володіють здатністю генерувати інноваційні рішення проблем громади.

Осередком розвитку громади є також школи. Концепція громадсько-активних шкіл зародилася ще на початку XX століття, коли виникли вечірні школи для дорослих, метою яких було надання освітніх послуг для членів місцевих громад. Громадсько-активні школи або громадські центри створювались у різних країнах як відгук на потребу активізації місцевих громад у вирішенні власних потреб, реалізації концепції навчання впродовж усього життя та розвитку громад [3]. Сьогодні громадсько-активна діяльність шкіл є необхідною для громад. Йдеться про звичайні школи, в яких особлива увага приділяється інтегруванню в життя громади, виявленню її потреб, сприянню вільному обміну ідеями щодо прийняття рішень у розв'язанні місцевих проблем, а також здійсненню зворотного зв'язку із громадськістю. Вимогою сьогодення є формування у молоді навиків розвитку активної громадянської позиції, партнерства з місцевою громадою через практичні активності в реалізації ідей і завдань, шкільний волонтерський рух у напрямі задоволення потреб жителів громади, серед яких внутрішньо переміщені особи, люди з інвалідністю, ветерани, люди похилого віку та інші жителі громади, котрі потребують допомоги.

Орієнтація шкільного освітнього процесу на потреби конкретної дитини та громади, виховання свідомих, відповідальних громадян, здатних розбудовувати свою країну, охоплені концепцією Нової української школи. Ключовим компонентом формули Нової української школи є втілення педагогіки партнерства, яка передбачає взаємну повагу до особистості. Визначальними засадами педагогіки партнерства є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [4, с. 14].

Педагогіка партнерства – це філософія освіти, яка базується на цінностях взаємоповаги, довіри та співпраці. Вона сприяє створенню атмосфери в школі, де кожен відчуває себе важливим та підтримується у своєму розвитку [5, с. 83]. Водночас таке освітнє середовище формує уявлення про доцільну модель поведінки учасників освітнього процесу поза школою, у громаді. Привиті та розвинені навички спілкування, соціальної взаємодії на основі поваги, довіри і партнерства здатні вирішити будь-які практичні завдання з життя громади. Педагогіка партнерства трансформує і школи, і університети з звичайних освітніх установ на відкритий соціальний простір. Вона перетворює батьків, громадськість, місцеві органи самоврядування та бізнес на активних творців освітнього та суспільного процесів, об'єднаних спільними цілями, довірою та відповідальністю за майбутнє дітей та громади.

Інструментом для побудови ефективного «трикутника партнерства» (освіта – бізнес – громада) є проведення різних заходів, які забезпечують прямий діалог з метою синхронізації освітніх програм із потребами ринку праці, створення робочих місць та підвищення економічної і соціальної спроможності громад. Прикладом намагання вирішити назрілі проблеми в Хмельницькій громаді є об'єднання зусиль освіти, громади та бізнесу на базі Платформи соціальних змін через проведення зустрічей за круглим столом (травень 2026 року) з тематикою «Соціальна економіка як відповідь на виклики громади: від догляду до зеленого підприємництва», «Від навчання до зайнятості: як освіта, громади і бізнес формують маршрут молоді в соціальне та зелене підприємництво» та іншими. Такі заходи покликані стати регіональними платформами для формування партнерств, обміну досвідом та розробки стратегій розвитку між різними секторами суспільства. Взаємодія соціальних партнерів створює середовище, яке здатне генерувати нові можливості, посилювати стійкість громади, формувати якісні зміни для її мешканців та сприяти зростанню соціальної згуртованості.

Отже, налагодження партнерської взаємодії між освітою та громадою є необхідною складовою розвитку соціуму, процесом, який перетворює заклади освіти на відкриті осередки такого розвитку. Головною метою партнерства є об'єднання освіти з громадою щодо задоволення її кадрових потреб у напрямі вирішення назрілих проблем, формування відповідального та свідомого суспільства.

Список використаних джерел:

1. Партнерство для відбудови: чому університети та громади потребують одне одного. URL: <https://sl.ucu.edu.ua/blog/partnerstvo-dlya-vidbudovy-chomu-universytety-ta-gromady-potrebuyut-odne-odnogo/>
2. Посилення спроможності громад для відбудови через пілотування їхньої взаємодії з університетами. *Альянс українських університетів*. URL: <https://auu.com.ua/projects/proyekt-vidrozdzhennya/>
3. Школа як осередок розвитку громади. URL: <https://osvita.ua/school/method/1481/>
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya-nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Мотуз Т., Лук'янченко С., Пісковенко А. Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. «Філософія. Педагогіка»*. № 1 (6). 2024 рік. С. 78–85

Крижановська Вероніка Віталіївна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка

УНІВЕРСИТЕТСЬКІ АНАЛІТИЧНІ ЦЕНТРИ ЯК ПЛАТФОРМА ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ, ДЕРЖАВИ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ

В умовах сучасних суспільних викликів, з якими стикається освіта, громадськість та суспільство в цілому, питання створення та розвитку аналітичних центрів на базі закладів вищої освіти набуває актуальності.

Зокрема, сучасні підходи до розвитку доказової політики приділяють особливу увагу до створення інституцій, що забезпечують взаємодію між академічним середовищем і державним управлінням. У сучасних міжнародних підходах до розвитку доказової політики особлива увага приділяється інституціям, що забезпечують взаємодію між академічним середовищем і державним управлінням. У звіті OECD Building Capacity for Evidence-Informed Policy-Making (2020) наголошується на важливості розвитку інституційної інфраструктури для системного використання доказів у процесах ухвалення рішень. Одним із

ключових елементів такої інфраструктури визначено knowledge brokers – посередників між виробниками знань (університетами, дослідницькими центрами, академічними установами) та користувачами знань (органами влади, політиками, управліннями). У документі зазначається, що відсутність таких інституцій є одним із головних бар'єрів для впровадження доказового підходу у політику [1, с. 3].

OECD підкреслює необхідність формування довірливих комунікаційних зв'язків між дослідниками та урядом, а також інвестування у розвиток спеціалізованих структур, здатних забезпечувати трансфер знань і підтримку доказового врядування [1, с. 10]. У цьому контексті університетські аналітичні центри можуть розглядатися як інституції типу knowledge brokers, діяльність яких спрямована не лише на продукування наукових знань, але й на забезпечення їх практичного впливу на процес формування політик.

Подальший розвиток ці підходи отримали у спільному звіті OECD та European Commission Strengthening National Evidence-Informed Policymaking Ecosystems (2025), у якому також акцентується увага на ролі knowledge brokers та подаються приклади університетських аналітичних центрів, що виконують таку функцію. У документі наголошується, що постійна взаємодія між урядом, університетами та науковими інституціями є необхідною умовою ефективного функціонування екосистеми доказового врядування [2, с. 3].

Таким чином, сучасні рекомендації OECD визначають необхідність:

- розвитку аналітичних та організаційних структур для системного впровадження доказів у політику;
- формування компетентностей взаємодії науки й політики;
- інтеграції оцінювання впливу політик у процес ухвалення рішень;
- створення механізмів обміну даними між науковим середовищем і державним управлінням [1; 2].

У цьому контексті університетські аналітичні центри можуть виступати важливою платформою взаємодії університету, держави та громадянськості, забезпечуючи комунікацію між наукою, суспільством і процесами публічного управління.

Українські університетські аналітичні центри вже виступають такими майданчиками. Зокрема, Міждисциплінарний науково-освітній центр протидії корупції в Україні Національного університету «Києво-Могилянської академії» – центр поєднує у своїй діяльності дослідницьку,

аналітичну, освітню та просвітницьку функції. Центр проводить дослідження, готує аналітичні матеріали та рекомендації для органів влади, реалізує освітні програми, організовує конференції, презентації досліджень та публічні заходи [3].

Подібну діяльність здійснює й Аналітичний центр Українського католицького університету, який поєднує аналітичну, дослідницьку та просвітницьку функції. Центр проводить дослідження, розробляє аналітичні матеріали й рекомендації, організовує експертні дискусії та обговорення актуальних суспільних питань [4].

Освітаналітика Київського столичного університету імені Бориса Грінченка також поєднувала аналітичну, дослідницьку та просвітницьку діяльність. Центр здійснював моніторингові та аналітичні дослідження, готував рекомендації для органів влади, організовував круглі столи та експертні обговорення [5].

Однак, попри наявність університетських аналітичних центрів в українських закладах вищої освіти, їх кількість залишається відносно низькою. Значна частина таких центрів характеризується недостатнім рівнем публікаційної та комунікаційної активності, що ускладнює оцінювання результативності їх діяльності та рівня впливу на освітню й суспільну політику. Частина центрів функціонує лише формально або в межах окремих структурних підрозділів університету без вираженої інституційної автономії. Окремі аналітичні центри були реорганізовані, припинили активну діяльність або не мають власних інформаційних ресурсів, зокрема офіційних веб-сторінок чи відкритих платформ для представлення результатів досліджень. Це свідчить про недостатній рівень інституціоналізації університетських аналітичних центрів в Україні, а також про потребу у посиленні організаційної підтримки, розвитку партнерств і підвищенні їх ролі у взаємодії між університетом, державою та громадськістю.

Отже, університетські аналітичні центри поступово стають важливими платформами взаємодії між університетом, державою та громадськістю, забезпечуючи трансфер наукових знань у процеси формування публічної політики. Міжнародні рекомендації OECD актуалізують потребу розвитку структур, здатних забезпечувати доказовий підхід до ухвалення рішень. Водночас в Україні розвиток університетських аналітичних центрів залишається нерівномірним – попри наявність успішних прикладів, значна частина центрів характеризується недостатнім

рівнем інституціоналізації, низькою публікаційною активністю. Це зумовлює необхідність посилення організаційної підтримки, розвитку партнерств та інтеграції університетських аналітичних центрів у процеси публічного врядування й суспільної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. OECD. Building Capacity for Evidence-Informed Policy-Making. 2020. URL : <https://www.oecd.org/> (дата звернення: 27.04.2026).
2. OECD; European Commission. Strengthening National Evidence-Informed Policymaking Ecosystems. 2025. URL : https://www.oecd.org/en/publications/strengthening-national-evidence-informed-policymaking-ecosystems_855c5286-en.html (дата звернення : 27.04.2026).
3. Міждисциплінарний науково-освітній центр протидії корупції в Україні. ACREC URL: <https://acrec.org.ua/doslidzhennya-ta-analityka/> (дата звернення : 27.04.2026).
4. Аналітичний центр Українського католицького університету. URL: <https://ac.ucu.edu.ua/ac-ucu/> (дата звернення: 27.04.2026).
5. Освітаналітика Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. URL : <https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/> (дата звернення : 27.04.2026).

Лемко Галина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГ-СУПРОВОДУ В КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Реформування системи соціальної підтримки в Україні під час воєнного стану потребує нових методів роботи, які допомагають людині розкрити власний потенціал. Внутрішньо переміщені особи щодня долають багато труднощів, серед яких втрата дому, розрив звичних зв'язків, фінансова нестабільність та важкий психологічний стан. Звичайна пасивна модель допомоги, коли людині лише видають гуманітарні набори чи

оформлюють виплати, часто закріплює почуття залежності від обставин. Натомість поєднання коучинг-супроводу та класичного кейс-менеджменту дозволяє змінити підхід і спрямувати зусилля на розвиток життєстійкості та самостійності людини.

Теоретичною основою для об'єднання кейс-менеджменту та коучингу є ідея допомоги, яка спонукає до самопомоги. Цей напрям активно вивчають українські науковці у сфері соціальної роботи та психології. Основні етапи ведення випадку та надання соціальних послуг у громадах висвітлено у дослідженнях Н. Горішної, Т. Семигіної, Х. Слозанської та інших. Використання менторських та коучингових методів для підтримки родин переселенців і подолання їхніх емоційних проблем аналізує М. Тодорова. Окрему увагу навчанню ВПО, тренінгам та можливостям громад у їхній інтеграції приділяє О. Баніт.

Кейс-менеджмент у соціальній сфері є чіткою послідовністю дій, яка включає визначення потреб клієнта, складання плану дій, пошук потрібних служб, контроль процесів та оцінку результатів. Якщо додати до цієї схеми коучинг, то взаємодія між фахівцем і клієнтом повністю змінюється. Соціальний працівник перестає бути просто контролером чи розподільцем допомоги, а стає партнером і наставником. Головна мета такого супроводу полягає в тому, щоб навчити людину самостійно приймати рішення, адаптуватися до життя у новій громаді та впевнено дивитися в майбутнє. Цей підхід базується на переконанні, що кожна людина має внутрішні сили та досвід для розв'язання власних проблем, але через стрес від переїзду ці ресурси тимчасово заблоковані.

Під час знайомства та першої оцінки ситуації коучинговий підхід виявляється у відмові від пошуку лише проблем чи матеріальних нестач. Фахівець уважно слухає клієнта і допомагає йому провести аналіз власних можливостей. Разом вони синтезують колишній професійний досвід людини, її корисні навички, таланти та психологічні опори, які вже допомагали їй долати труднощі раніше. Діалог будується навколо виявлення тих умінь та сильних сторін, які внутрішньо переміщена особа продемонструвала під час евакуації і які можна успішно використати на новому місці. Це допомагає людині відійти від позиції безпорадності та відчуття себе рівноправним партнером у процесі роботи.

Спільне планування є найважливішим етапом для застосування коучингу. Цілі в індивідуальному плані супроводу визначаються за допомогою відомих коучингових моделей, пристосованих до соціальної роботи. Найчастіше

використовують модель GROW, яка передбачає послідовне визначення мети, аналіз теперішнього стану справ, пошук можливих варіантів дій та формування конкретного наміру. Разом із фахівцем людина формує чітке бачення свого майбутнього, наприклад, знаходження нової роботи чи відкриття власної справи. Після цього клієнт оцінює наявні ресурси, обирає найкращий шлях і бере на себе відповідальність за виконання перших кроків. Визначення завдань за чіткими й реалістичними критеріями SMART допомагає зробити план зрозумілим і розбитим на конкретні часові проміжки, що зменшує тривожність клієнта.

Під час виконання плану фахівець проводить регулярні зустрічі для підтримки мотивації клієнта та подолання внутрішніх перешкод. Часто адаптації внутрішньо переміщеним особам заважають психологічні бар'єри, такі як страх перед невідомим середовищем, зневіра у власних силах або відкладання життя на потім. Фахівець соціальної роботи допомагає змінити погляд на складну ситуацію, вчить зауважувати позитивні зрушення за допомогою шкалювання та використовує творчі або метафоричні вправи. Важливою частиною роботи є відновлення самоповаги клієнта через розвиток доброго ставлення до себе та усвідомленості. Це дозволяє людині сприймати статус переселенця не як обмеження, а як досвід успішного подолання важкої кризи.

Організація допомоги та залучення зовнішніх служб у коучинг-супроводі також спрямовані на те, щоб клієнт діяв максимально самостійно. Фахівець не ходить по установах і не телефонує замість клієнта, якщо той спроможний зробити це сам. Натомість під час зустрічі вони можуть інсценізувати майбутню розмову, потренувати навички спілкування чи проаналізувати різні варіанти розвитку подій. Завдяки цьому людина покращує свою комунікативну грамотність, що допомагає їй легше долати бюрократичні перешкоди. Клієнт починає бачити в державних органах, благодійних організаціях чи центрах зайнятості корисні інструменти для досягнення своїх цілей, а не просто джерела отримання допомоги.

На етапі моніторингу та оцінки результатів коучинг допомагає вбачати й цінувати навіть невеликі досягнення. Внутрішньо переміщені особи через пережиті втрати часто схильні знецінювати власні успіхи. Фахівець допомагає розібратися в цьому досвіді, детально аналізуючи кожне виконане завдання, звернувши увагу на те, завдяки чому людина досягла успіху, які нові знання отримала та як це допомагає зробити наступний крок. Такий аналіз підсилює внутрішню мотивацію і повертає віру у власну ефективність, що свідчить про успішний вихід із кризи.

Робота над випадком завершується тоді, коли клієнт стає повністю самостійним, має чіткий план життя на майбутнє та вміє знаходити ресурси для розв'язання нових проблем без сторонньої допомоги. Під час фінальної зустрічі фахівець і клієнт закріплюють отримані навички, формують перелік корисних ресурсів та екологічно завершують професійну взаємодію. Результатом такої співпраці є те, що людина не лише успішно входить у життя нової громади, а й сама часто починає допомагати іншим – долучається до волонтерства, входить до Рад ВПО при місцевій владі чи створює громадські ініціативи.

Таким чином, поєднання чіткої структури кейс-менеджменту та гнучких інструментів коучингу є ефективним шляхом розвитку соціальної роботи в Україні, який гарантує тривалий результат у відновленні та повній інтеграції внутрішньо переміщених осіб.

Список використаних джерел:

1. Баніт О., Свідерський І. Навчальні програми для внутрішньо переміщених осіб у неформальній освіті: аналітичний огляд. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія*, 2025. № 8.
2. Лазоренко Б. Як здійснювати соціально-психологічний супровід ветеранів, волонтерів та ВПО в умовах переходу від війни до миру : навчальна програма / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ, 2021. 28 с.
3. Тодорова М. Менторство як шлях допомоги при соціально-емоційних проблемах внутрішньо переміщених українських сімей. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2023. № 20. С. 567–588.

Мороз Володимир Петрович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки,

ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ІНСТИТУЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах розвитку вищої освіти особливої актуальності набуває проблема забезпечення ефективної соціальної підтримки

студентів, зокрема представників вразливих категорій населення. Соціально-економічні виклики, наслідки воєнного стану, зростання психоемоційного навантаження та необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти зумовлюють потребу в удосконаленні інституційних механізмів підтримки студентської молоді. Важливого значення набуває розроблення комплексної системи соціальної підтримки, що поєднує можливості соціальної педагогіки, соціальної роботи, психології та управління освітою. Саме тому дослідження інституційних механізмів забезпечення соціальної підтримки студентів є важливим як для підвищення ефективності освітнього процесу, так і для створення безпечного, інклюзивного та студентоцентрованого освітнього середовища.

Соціальна педагогіка забезпечує концептуальну основу для організації підтримки студентів, розглядаючи її не лише як надання ресурсів, а як процес соціального виховання, що формує у студентів навички самостійного подолання труднощів [3]. Педагогічний підхід спрямований на створення інклюзивного освітнього простору, у якому кожен студент має рівний доступ до навчальних можливостей незалежно від соціальних чи особистісних обставин, що передбачає розробку адаптивних освітніх стратегій, що сприяють індивідуалізації навчання та соціальній інтеграції студентів із вразливих категорій. Своєю чергою, соціальна робота, доповнюючи соціально-педагогічний підхід, орієнтована на практичні механізми підтримки та подолання соціальних ризиків, що можуть ускладнювати навчання студентів. Вона базується на аналізі потреб студентів та розробці цільових програм допомоги, які можуть включати матеріальну підтримку, психологічне консультування, соціально-правовий супровід та сприяння у професійній адаптації. Важливим аспектом соціальної роботи є створення умов для інтеграції студентів у соціальне середовище університету, що допомагає у формуванні системи взаємної підтримки серед студентської спільноти.

Тоді як психологія стає критично важливою у контексті розуміння внутрішніх ресурсів студентів, механізмів їхньої адаптації до навчального середовища та подолання емоційних труднощів. Успішність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня психологічного комфорту студентів, їхньої мотивації та здатності долати стресові ситуації. Саме тому взаємозв'язок соціальної роботи та психології є визначальним у створенні

ефективних програм підтримки, що враховують не лише матеріальні та академічні потреби студентів, а й їхнє психоемоційне благополуччя.

При цьому, ефективна підтримка студентів неможлива без належного фінансування, координації між адміністративними підрозділами університету та співпраці з державними й громадськими організаціями. Управлінські рішення впливають на доступність програм підтримки, їхню сталість та відповідність актуальним викликам. Управління освітою визначає стратегічні підходи до соціальної підтримки, забезпечуючи інституційні рамки та механізми її реалізації. А взаємодія управлінських механізмів із соціальною педагогікою, психологією та соціальною роботою сприяє розробці комплексних моделей підтримки, орієнтованих на потреби конкретних студентських груп.

Тож, соціальну підтримку можна розглядати як динамічний процес, що включає різні рівні взаємодії – міжособистісний, інституційний та державний [2].

Важливо зазначити, що ці рівні не є автономними, а ефективність соціальної підтримки напряму залежить від їхньої взаємодії та узгодженості. Державна політика, що формує фінансові механізми підтримки, визначає доступність освіти для студентів із малозабезпечених сімей, студентів з інвалідністю чи тих, хто опинився у складних життєвих обставинах. Водночас, якщо університет не забезпечує ефективних механізмів реалізації цих можливостей (наприклад, через відсутність психологічної служби або недостатню адаптацію навчального процесу), державні програми можуть залишатися неефективними. Аналогічно, навіть за наявності інституційних механізмів підтримки важливим залишається фактор соціального середовища, що, як вже було зазначено, може сприяти інтеграції студентів або, навпаки, створювати додаткові бар'єри.

Варто пам'ятати, що у структурі соціальної підтримки значне місце займає питання її гнучкості. Універсальні державні програми, хоч і забезпечують загальні гарантії доступу до освіти [1], не можуть врахувати індивідуальні обставини кожного студента. Тому на рівні університетів має здійснюватися адаптація механізмів підтримки відповідно до реальних потреб студентської спільноти. Наприклад, фінансова допомога, яка надається студентам на загальних підставах, має доповнюватися можливістю індивідуального підходу до кожної групи студентів, чи до окремих осіб вже на рівні навчального закладу.

Крім того, важливим є й забезпечення зворотного зв'язку між рівнями підтримки. Якщо університети не мають можливості впливати на державні механізми фінансування або соціальної політики, програми підтримки залишаються незмінними навіть у ситуаціях, коли вони виявляються неефективними. Водночас якщо механізми міжособистісної підтримки (студентські спільноти або менторські програми) не інтегровані у загальну політику університету, вони можуть існувати лише у локальних ініціативах, без системного впливу на освітній процес.

Розгляд соціальної підтримки саме як багаторівневої системи дозволяє визначити її основні структурні особливості та механізми функціонування. Взаємодія державних, інституційних та міжособистісних механізмів є необхідною умовою забезпечення рівного доступу до освіти, створення інклюзивного середовища та підвищення академічної успішності студентів, що належать до вразливих категорій.

Встановлено, що важливими умовами результативності соціальної підтримки є гнучкість механізмів її надання, орієнтація на індивідуальні потреби студентів, наявність ефективного зворотного зв'язку між усіма рівнями підтримки та належне ресурсне забезпечення відповідних програм. Особливу роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти, які забезпечують адаптацію державних ініціатив до конкретних потреб студентської спільноти.

Отже, удосконалення інституційних механізмів соціальної підтримки студентів сприятиме підвищенню доступності освіти, формуванню інклюзивного освітнього середовища, успішній соціальній інтеграції студентів та покращенню їхнього академічного й психоемоційного благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. 2025. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Батраченко І., Сурякова М., Учитель І. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. № 10. С. 3–11.
3. Urinova N. Social education of students as an important component of teaching activities. *The Advanced Science Journal*. 2015. Issue 5. P. 91–93.

Отрощенко Наталія Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї ЯК ОСНОВА ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні соціальні та освітні трансформації в Україні зумовлюють необхідність переосмислення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та громадою. У межах реалізації концепції партнерства освіти й громад, особливого значення набуває налагодження конструктивної співпраці з родиною. Партнерство з сім'єю – це не лише формальний контакт, а узгоджені, злагоджені дії фахівця із соціальної роботи та педагога з усіма членами сім'ї на засадах рівності.

Важливо розуміти, що партнерство базується на балансі між повагою до автономії сім'ї та професійною відповідальністю фахівця. У сучасних реаліях, обтяжених наслідками війни, соціальною нестабільністю та недовірою до державних інституцій, встановлення такого партнерства стикається з низкою труднощів, що потребує від фахівця високого рівня комунікативної компетентності та етичної стійкості.

Метою нашої наукової розвідки стало теоретичне обґрунтування та визначення ефективних стратегій партнерської взаємодії між закладами освіти й сім'єю для забезпечення психосоціальної підтримки, захисту прав дитини та розвитку соціального капіталу в умовах сучасних кризових викликів.

Процес встановлення партнерських відносин із сім'єю є динамічним і поетапним. Він починається з першого контакту, де ключовим завданням є представлення ролі фахівця та зменшення тривожності членів родини. Наступним етапом є встановлення довіри, що досягається через відсутність осуду та активне слухання. Лише після цього стає можливим спільне визначення потреб та планування змін, де відповідальність за результат розподіляється між фахівцем і сім'єю.

Проте фахівець часто стикається з опором, який може проявлятися у формі агресії, уникнення або формальної згоди. Опір слід сприймати як природну захисну реакцію на втручання, що часто зумовлена страхом або

наляканістю. Пріоритетом у таких ситуаціях завжди залишається безпека дитини: пасивність батьків не звільняє фахівця від обов'язку діяти, дотримуючись принципу «найкращих інтересів дитини».

Проаналізувавши наукову літературу, виокремлюємо специфічні стратегії взаємодії залежно від типу сім'ї та її ставлення до співпраці:

- Сім'я із супротивом та негативним досвідом: потребує більше часу на встановлення контакту. Фахівець має діяти впевнено, але спокійно, запевняючи у підтримці та уникаючи форсування обговорення критичних проблем.

- Сім'я, що не визнає проблему: ефективним є використання техніки мотиваційного інтерв'ювання замість прямого звинувачення.

- Сім'я з надмірною самовпевненістю: важливо не доводити некомпетентність батьків, а працювати з очевидними фактами, поступово розширюючи їхнє бачення ситуації.

- Сім'я зі «зривами» та імпульсивністю: фахівець має розуміти логіку такої поведінки, аналізувати тригери та допомагати родині у визначенні пріоритетів і плануванні.

- Сім'я з надмірною залежністю: необхідно працювати з інфантильністю членів родини, підкреслюючи тимчасовість допомоги та поступово передаючи відповідальність за прийняття рішень самій сім'ї.

- Сім'я в умовах хронічної кризи (алкоголізм, насильство): вимагає поєднання соціальної роботи з медичними та психологічними послугами через механізми міжвідомчої взаємодії [1].

Окремим важливим вектором партнерства є забезпечення інклюзивного освітнього середовища. Взаємодія з батьками дітей із особливими освітніми потребами, а також тих, хто зазнав впливу кризових ситуацій, дозволяє створити умови для їхньої повноцінної соціалізації та інтеграції в суспільство. Інклюзивність в освітньому процесі вимагає від фахівців із соціальної роботи та педагогів не лише адаптації методик, а й просвітницької діяльності з громадою, спрямованої на подолання стереотипів і створення підтримуючого середовища без дискримінації [2].

Якісна комунікація є інструментом, що перетворює формальну взаємодію на реальне партнерство. Використання технік «Я-повідомлення», перефразування, уточнення та відкритих запитань дозволяє створити атмосферу безпеки. Наприклад, трансформація звинувачення у пропозицію спільного пошуку рішення є базовою навичкою фахівця.

Дотримання етичних принципів – конфіденційності, поваги до гідності та недискримінації – є фундаментом, на якому будується соціальний капітал сім'ї. В умовах війни особливого значення набуває робота з травмою та ресурсний підхід: фахівець має не лише фіксувати дефіцити, а й виявляти сильні сторони родини, що допоможуть їй адаптуватися до нових умов.

Таким чином, партнерство між закладами освіти, громадою та сім'єю є динамічним, тривалим процесом, який потребує від фахівців гнучкості, етичної чутливості та володіння широким спектром терапевтичних і комунікативних методик. Ключовим ресурсом успіху є перехід від дефіцитарної моделі соціальної роботи (орієнтації виключно на проблеми сімей) до ресурсної моделі, яка базується на виявленні та актуалізації внутрішнього потенціалу родини. Ефективна міжвідомча взаємодія та розвиток соціального капіталу вразливих сімей є основою для подолання наслідків сучасних кризових викликів та створення безпечного, інклюзивного простору життєдіяльності дитини.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці спеціальних освітніх програм (у контексті *lifelong learning*) для підтримки батьків, формування їхньої стійкості до стресів та навичок ефективного виховання в умовах соціальної нестабільності.

Список використаних джерел:

1. Зберегти сім'ю. Соціальна робота із сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах / фтори-упорядники: Мороз О. М., Постолук Г. І., Семигіна Т. В., Шипіленко О. С. URL : <http://hopeandhomes.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Zberehty-simiu-2008-min.pdf> (дата звернення: 02.03.2026).

2. Отрощенко Н.Л. Інклюзивна освіта в соціально-педагогічній практиці. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку* : зб. наук. праць за матер. IV міжнародної наук.-практ. конф. (Полтава–Лубни, 20-21 лютого 2025 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Полтава: в-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025. Том II. С. 34–37.

Пирог Данило Анатолійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПАРТНЕРСТВО ОСВІТИ ТА ГРОМАД У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасні тенденції свідчать про зростання ролі місцевих громад у вирішенні соціальних проблем молоді: у контексті децентралізації громади все активніше беруть участь у формуванні та реалізації соціальної політики. У цих умовах одним із ключових завдань соціального працівника є створення психологічно комфортного та безпечного середовища для молоді з об'єднанням зусиль фахівців різних сфер.

Результатом діяльності соціального працівника має бути не лише забезпечення ефективної системи соціального захисту молоді, а й створення умов для її саморозвитку та самореалізації [2]. Відтак система вищої освіти повинна формувати відповідні компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Так, зокрема, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини впроваджено освітню програму «Соціальна робота (Молодіжна робота)», у межах якої здобувачі освіти опановують дисципліни, спрямовані на формування практичних навичок роботи з молоддю в умовах громади [1]. Такі курси забезпечують підготовку фахівців до аналізу потреб молоді, ефективної комунікації та розробки соціальних ініціатив.

Дослідження у сфері підготовки соціальних працівників підкреслюють необхідність формування готовності до мультисекторальної взаємодії та роботи в умовах суспільних трансформацій [2]. Особливої актуальності це набуває в умовах криз та надзвичайних ситуацій, що потребує адаптації освітніх програм, посилення практичної складової навчання та розвитку навичок роботи з вразливими категоріями молоді [3].

Розвиток партнерства між освітою та громадами підкріплюється нормативно-правовою базою України. Закон України «Про освіту» (2017) передбачає механізми державно-громадського управління у сфері освіти, зокрема через діяльність органів громадського самоврядування, включаючи

підкувальні ради закладів освіти [4]. Такі органи сприяють залученню громадськості до управління закладами освіти, визначення стратегічних напрямів їх розвитку та взаємодії з місцевими органами влади.

Сучасні законодавчі зміни також спрямовані на розширення участі громадян у місцевому самоврядуванні. Зокрема, Закон України № 3703-IX (2024) передбачає розвиток інструментів локальної демократії, громадських консультацій та залучення громадян до прийняття рішень [5]. Хоча цей закон безпосередньо не регламентує діяльність підкувальних рад у сфері освіти, він створює ширші можливості для розвитку партнерства між освітніми закладами та громадами.

Важливим аспектом є також залучення молоді до процесів місцевого управління, що відкриває можливості для інтеграції молодіжного самоврядування з освітніми та громадськими ініціативами.

В Україні поширюються практики, що демонструють ефективність партнерства освіти і громад. Зокрема, у межах програми USAID DOBRE реалізуються ініціативи, спрямовані на розвиток молодіжної політики в громадах та підготовку молодіжних працівників [6].

Молодіжні працівники визначаються як фахівці, які сприяють створенню умов для розвитку молоді, її участі у громадському житті та прийнятті рішень. Участь громад у таких програмах дозволяє поєднувати освітню підготовку, практичний досвід і залучення молоді до реалізації соціальних проєктів.

Практичний досвід окремих громад (зокрема у Дніпропетровській та Тернопільській областях) свідчить, що впровадження молодіжних програм включає оцінку потреб молоді, створення молодіжних рад, розробку місцевих програм та залучення молоді до проєктної діяльності [7]. Такий підхід сприяє формуванню громадянських компетентностей, розвитку лідерських якостей та активної соціальної позиції молоді.

Залучення учнівської та студентської молоді до цих процесів дозволяє об'єднати ресурси освітніх установ, соціальних служб і органів місцевого самоврядування для вирішення актуальних проблем молоді.

Таким чином, підсумовуючи вище сказане, можна заключити, що партнерство системи освіти і місцевих громад є важливим чинником ефективної соціальної роботи з молоддю. Поєднання освітньої підготовки з практикою діяльності громад сприяє формуванню у майбутніх соціальних працівників необхідних професійних компетентностей.

Нормативно-правова база України створює умови для розвитку такого партнерства через механізми громадської участі та локальної демократії [4; 5]. Водночас практичний досвід українських громад демонструє ефективність взаємодії між освітніми закладами, місцевою владою та молоддю [6; 7].

Отже інтеграція ресурсів освіти і громади є важливою умовою підготовки соціальних працівників, здатних ефективно діяти в умовах сучасних соціальних викликів.

Список використаних джерел:

1. Левченко Н. О. Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи: з досвіду Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, № 3. С. 352–363.
2. Співак Я. О. Професійна підготовка соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: міжнародний досвід. *Сучасні виклики науки і освіти*. 2018. № 1-2 (37–38). С. 54–61.
3. Коваленко С. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи у громаді в умовах надзвичайних ситуацій / Чорноморський національний університет ім. Петра Могили. Миколаїв, 2024. 120 с.
4. Про освіту : Закон України чинний від 28.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Про внесення змін до деяких законів України щодо народовладдя в громадах : Закон України № 3703-IX чинний від 08.06.2024. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3703-20#Text>
6. Програма DOBRE. Молодіжний працівник у громадах: система підготовки та перспективи розвитку. *Децентралізація*. 2024.
7. Програма DOBRE. Успішні практики роботи з молоддю в громадах. *Децентралізація*. 2020.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЕТЕРАНІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Кочубей Тетяна Дмитрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки,
соціальної роботи та консультування,
Уманський національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВЕТЕРАНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах сьогодення досить актуальною залишається проблема соціального супроводу ветеранів в умовах війни, адже ветерани війни відносяться до вразливих категорій населення, які потребують соціально-психологічного супроводу. Адже, саме ця категорія військовослужбовців після повернення із зони бойових дій «супроводжується глибокими психоемоційними, соціальними та економічними трансформаціями, які нерідко призводять до кризових станів. У багатьох випадках ці стани проявляються у формі суїцидальної поведінки, що обумовлена поєднанням посттравматичних стресових розладів, соціальної ізоляції, економічної нестабільності, втрати професійної ідентичності та недостатньої підтримки з боку соціального оточення» [1, с. 191].

Проблемі соціально-психологічного супроводу ветеранів в умовах війни приурочено дослідження авторів з таких напрямів як: соціально-психологічний супровід ветеранів в умовах війни (А. Забавна, А. Попова) [2], система соціально-психологічного супроводу людей, які зазнали травм в наслідок війни та проблема соціально-психологічного супроводу учасників бойових дій в часи подолання життєвих ситуацій (Г. Ломакін) [6], посттравматичне зростання та як його можна використовувати у психотерапії (В. Климчук) [4], профілактика самогубств серед військовослужбовців Національної гвардії України (О. Колісніченко, Я. Мацегора, І. Приходько, С. Чижевський) [5], система соціально-психологічного супроводу осіб, які зазнали наслідків травм війни (Г. Ломакін) [6], соціально-педагогічна підтримка адаптації ветеранів АТО

(В. Горбунова, А. Карачевський, В. Климчук, Г. Нетлюх, О. Романчук) [1], психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації [7].

Суголосні з думкою Л. Карамушки про те, що до «уразливих верств населення, враховуючи специфіку життєдіяльності різних категорій в умовах повномасштабної війни, що потребує соціально-психологічної допомоги» [3, с. 2] варто віднести осіб які:

- покинули території, де велися бойові дії;
- залишилися на територіях, на яких ведуться бойові дії;
- знаходяться під окупацією російської федерації;
- діти різних вікових груп та інші.

Закцентуємо увагу також на тому, що система соціально-психологічного супроводу ветеранів війни включає такі етапи як: надання комплексу послуг, тривалість термінів, залучення фахівців та волонтерів, згоду одержувача послуг та його активну участь у покращенні своєї ситуації [6].

У процесі соціально-психологічного супроводу ветеранів досить цінним є визначення Т. Титаренко про те, що «соціально-психологічний супровід в умовах війни стає джерелом додаткових ресурсів та можливостей як для фахівців, так і для постраждалих» [6, с. 25]. При цьому основна увага акцентується на комплексній та ефективній допомозі, забезпеченню психологічного благополуччя особистості, а також відновленню її потенційних можливостей після перенесеного посттравматичного періоду та страждань від невизначеності.

Зміст роботи, на етапі соціального супроводу ветеранів війни та під час надання їм соціальної допомоги, реалізується через планові завдання та втручання за визначеними цілями. Великого значення при цьому надається проведенню групових тренінгів з ветеранами війни, бесід, наданню реабілітаційних послуг, а також їхній підтримці у лікуванні та працевлаштуванні [2].

Суголосні з думкою А. Попової та А. Забави відносно того, що «способи організації системи соціально-психологічного супроводу на рівні країни можуть бути значно покращені завдяки синхронізації дій вітчизняних соціальних працівників та психологів з європейськими науковими інституціями, а також залученню численних громадських організацій, волонтерів та ветеранів, які опікуються потребами постраждалих категорій населення. Концепт соціально-психологічного

супроводу ветеранів війни є

базовим як у воєнний, так і у поствоєнний час, оскільки він поєднує два ключові аспекти підтримки людини – соціальний і психологічний» [2].

Отже, соціально-психологічний супровід ветеранів в умовах війни сприяє їхній адаптації ветеранів, наданню їм комплексних послуг, забезпеченню психологічного благополуччя ветеранів війни, а також відновленню їхніх потенційних можливостей.

Список використаних джерел:

1. Соціально-педагогічна підтримка адаптації ветеранів АТО : посібник для ведучих груп / Горбунова В. В., Карачевський А. Б., Климчук В. О., Нетлюх Г. С., Романчук О. І. Львів: Ін-т психічного здоров'я Українського католицького ун-ту, 2016. 91 с.
2. Забава А., Попова А. Соціально-психологічний супровід ветеранів війни з проявами суїцидальної поведінки як складова соціального захисту вразливих груп населення. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 22-23 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя : зб. наук. праць / уклад. : К. В. Петровська, А. С. Попова. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 191–193. URI: <https://dspace.bdpi.org.ua/handle/123456789/5450>
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
4. Климчук В. О. Посттравматичне зростання і як його можна сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 46–52.
5. Профілактика самогубств серед військовослужбовців Національної гвардії України : практ. посіб. / Колісниченко О., Мацегора Я., Приходько І., Чижевський С. Харків : НАНГУ, 2020. 116 с.
6. Ломакін Г. Система соціально-психологічного супроводу людей, що зазнали наслідків травм війни. РМГР. URI: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/508> (дата звернення : 06.05.2026).
7. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації : монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

Моргун Ярослав Ігорович,
кандидат психологічних наук,
офіцер відділення психологічного забезпечення,
Київський інститут Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Лідерські якості військовослужбовців є одним із ключових чинників успішного виконання завдань, що ставляться перед підрозділами Національної гвардії України, яка, окрім класичних військових функцій, виконує завдання з охорони громадського порядку, реагування на надзвичайні ситуації та сприяння правоохоронним органам. Це накладає специфічний відбиток на формування лідерства, оскільки командирам необхідно враховувати підвищену увагу суспільства та потребу у дотриманні прав людини під час виконання службових обов'язків [2].

У сучасних умовах, коли військова безпека країни піддається значним викликам, а ресурси обмежені, саме якісний рівень підготовки військових кадрів може забезпечити перевагу на полі бою.

Лідер у військовому середовищі – це не просто керівник за посадою, а насамперед особистість, яка здатна мотивувати підлеглих, приймати відповідальні рішення в екстремальних ситуаціях, зберігати психологічну стійкість і ефективно координувати дії підлеглого особового складу [1].

У світовій науковій спільноті проблема розвитку лідерських якостей у військах залишається актуальною і досліджується у різних аспектах. Сучасні наукові роботи концентрують увагу на пошуку ефективних методів підвищення якості лідерства, впливі психологічних факторів, а також на ролі інноваційних технологій у цьому процесі.

Так, активно розглядаються теоретичні основи лідерства у військовій сфері, підкреслюється важливість комплексної підготовки командирів. Зазначається, що основним ключем до формування ефективного лідерства є поєднання професійної підготовки з розвитком особистісних якостей, таких як емоційний інтелект, відповідальність і комунікативна компетентність. Застосування інтерактивних методів навчання, зокрема вважається одним із перспективних напрямів у цьому процесі [1].

Активно досліджуються психологічні аспекти формування лідерства, зокрема фактори стресостійкості та мотивації. Підкреслюється, що в умовах сучасних збройних конфліктів військові лідери повинні володіти високою стійкістю до психоемоційних навантажень, оскільки це безпосередньо впливає на прийняття швидких і точних рішень. У дослідженнях також розглядаються методики психологічної підготовки, які можна включати до навчальних програм для підвищення ефективності формування командирських навичок.

Також у сучасних дослідженнях акцентується увага на викликах, що пов'язані з новими формами ведення бою, зокрема у гібридній війні. Зазначається, що традиційні підходи до навчання лідерів мають бути доповнені знаннями про роботу в інформаційному полі, навичками оперативного реагування на кібератаки та несподівані загрози. Розвиток компетенцій у сфері інформаційної безпеки і комунікації стають невід'ємною частиною майбутнього лідерства [1; 2].

Існують і загальновійськові дослідження, які підкреслюють важливість безперервного професійного розвитку як основи формування висококваліфікованих командирів. Цей аспект також відображено у звітах і документах сучасних військових академій та інститутів, які рекомендують системний підхід до підготовки лідерів із включенням модулів психологічної стійкості, етики та патріотичного виховання.

Особливу увагу приділяють і ролі наставництва як невід'ємному чиннику формування лідерських рис. Дослідження доводять, що ефективна передача досвіду від старших офіцерів молодшим не лише покращує професійні навички, але і сприяє формуванню ціннісних орієнтирів, які є фундаментом для відповідального командування.

До основних складових лідерства у війську належать професійна компетентність, психологічна стійкість, комунікативні навички, мотивація та патріотизм. Розглянемо їх детальніше.

Професійна компетентність передбачає глибоке володіння знаннями і вміннями у сфері військової справи, тактики, спеціального обладнання та управління. Психологічна стійкість важлива для збереження адекватного мислення в умовах стресу, можливих бойових втрат і напруги. Комунікативні здібності лідера забезпечують ефективний обмін інформацією, формування довіри та підтримку морального духу. Мотивація і патріотизм виступають як внутрішні рушії, що підтримують особистісну дисципліну та самовідданість у виконанні обов'язків [1].

Аналізуючи досвід підготовки майбутніх офіцерів на базі Київського інституту Національної гвардії України виділимо кілька аспектів формування лідерських якостей у структурі навчального процесу. Перш за все, це систематична освітня робота, що включає основні військові курси, тренінги, психологічні практикуми, а також заняття, спрямовані на розвиток навичок стратегічного мислення та прийняття рішень. Метод наставництва, коли досвідчені командири (викладачі з бойовим досвідом, більш досвідчені побратими, тощо) безпосередньо працюють із молодими військовослужбовцями, є невід'ємною складовою підготовки, оскільки забезпечує передачу практичного досвіду та моральних цінностей. Практичні польові тренування та систематичні навчання в умовах, що максимально наближені до бойових, сприяють закріпленню теоретичних знань і розвитку лідерських навичок у бойових ситуаціях. Важливою також є система регулярного аналізу діяльності, проведення дебрифінгів, отримання конструктивного зворотного зв'язку, що стимулює особистісний розвиток.

Перспективи розвитку системи лідерства у Національній гвардії пов'язані із впровадженням інновацій в освітню та психологічну підготовку, розширенням можливостей для безперервного професійного розвитку, а також з активним використанням цифрових технологій у навчальному процесі. Необхідно посилити співпрацю з провідними військовими академіями, адаптувати методики підготовки до реалій військових дій на сучасному етапі та формувати культуру відповідальності і лояльності серед особового складу.

Таким чином, формування лідерських якостей військовослужбовців Національної гвардії України є багатогранним і відповідальним процесом, який потребує інтеграції теоретичних знань, практичних навичок, психологічної підготовки та моральної вихованості. Від ефективності цього процесу залежить не тільки результативність бойових дій, але й стабільність та безпека держави загалом.

Список використаних джерел:

1. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України. Київ, 2020. 360 с.
2. Офіційний сайт Національної гвардії України. URL : <https://ngu.gov.ua>

Олійник Катерина Сергіївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Актуальність проблеми соціального консультування в умовах воєнних викликів зумовлена глибокими змінами, які переживає українське суспільство внаслідок війни. Воєнні дії спричинили масове вимушене переміщення населення, втрату житла, роботи, соціальних зв'язків, загострення психологічної напруги та зростання потреби у комплексній підтримці різних категорій громадян. У таких умовах соціальне консультування набуває особливого значення, оскільки поєднує інформаційну, психологічну, правову, посередницьку та кризову допомогу.

Соціальне консультування можна розглядати як професійну взаємодію між фахівцем і клієнтом, спрямовану на виявлення проблемної ситуації, визначення першочергових потреб, пошук ресурсів і відновлення здатності людини до соціального функціонування. В умовах війни клієнт часто звертається не з однією проблемою, а з цілим комплексом труднощів: втратою безпеки, матеріальною нестабільністю, роз'єднанням сім'ї, невизначеністю правового статусу, потребою у працевлаштуванні, медичній допомозі, психологічній підтримці або інтеграції в нове суспільство. Тому соціальний консультант має не просто давати пораду, а допомагати людині структурувати ситуацію та визначати реальні шляхи її вирішення [1, с. 19].

Метою соціального консультування в умовах воєнних викликів є підтримка осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, сприяння їхній адаптації, захисту прав, відновленню соціальних зв'язків та зміцненню внутрішніх ресурсів. Особливої уваги потребують внутрішньо переміщені особи, сім'ї військовослужбовців, ветерани, діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю, одинокі батьки, сім'ї, які втратили годувальника, а також громадяни, які пережили окупацію, обстріли, евакуацію або втрату близьких. Робота з такими категоріями має бути індивідуалізованою, моральною та чутливою до травматичного досвіду людини [2, с. 5].

Однією з основних функцій соціального консультування під час війни є кризова підтримка. Її завдання полягає у стабілізації стану клієнта, зниженні рівня тривоги, визначенні найближчих безпечних дій та недопущенні подальшої соціальної дезадаптації. У кризовій ситуації людина часто втрачає здатність бачити можливі рішення, тому консультант допомагає відокремити термінові потреби від другорядних, визначити доступні ресурси та скласти конкретний план дій. Такий план може включати оформлення документів, звернення по соціальну допомогу, пошук житла, отримання медичної або психологічної підтримки, реєстрацію у громаді або відновлення зв'язку з родичами [2, с. 6].

Важливим напрямом є інформаційне консультування. Під час війни з'являється велика кількість державних, місцевих та благодійних програм допомоги, однак людина у стресовому стані не завжди здатна самостійно зорієнтуватися в них. Соціальний консультант має пояснити порядок отримання допомоги, необхідні документи, терміни звернення, умови участі у програмах та можливі альтернативи. Особливе значення має достовірність інформації, оскільки неперевірені або неповні відомості можуть погіршити становище клієнта.

Правова складова соціального консультування також є надзвичайно важливою. Війна породжує численні питання, пов'язані з відновленням документів, оформленням статусу внутрішньо переміщеної особи, соціальними виплатами, трудовими правами, житловими втратами, спадковими справами, доступом до медичних та освітніх послуг. Соціальний консультант не обов'язково виконує функції юриста, однак він має орієнтуватися у базових механізмах захисту прав людини та знати, до яких установ чи фахівців можна скерувати клієнта [1, с. 20].

Психологічний аспект соціального консультування в умовах війни є особливо складним. Люди, які пережили травматичні події, можуть відчувати страх, тривогу, апатію, роздратування, провину, сором або безпорадність. Тому консультант має володіти навичками травмоінформованої комунікації: не тиснути на клієнта, не вимагати зайвих подробиць, не знецінювати його переживання і не нав'язувати готових рішень. Важливо створити атмосферу безпеки, довіри та поваги, в якій людина зможе поступово перейти від стану розгубленості до конкретних дій [1, с. 21].

Травмоінформований підхід у соціальному консультуванні передбачає дотримання принципів безпеки, конфіденційності,

добровільності, співпраці та підтримки активної позиції клієнта. Спеціаліст повинен не тільки допомогти людині отримати необхідні послуги, а й сприяти відновленню її суб'єктності, тобто здатності самостійно ухвалювати рішення, користуватися власними правами та залучати доступні ресурси [2, с. 7].

Окрема увага потребує консультування сімей та дітей. Війна змінює сімейні ролі, посилює емоційне навантаження, провокує конфлікти, впливає на виховання дітей і комунікацію між членами сім'ї. Діти можуть відчувати страх, розлуку з близькими, зміну школи, втрату друзів та порушення звичного режиму. Тому соціальне консультування має сприяти стабілізації сім'ї, відновленню відчуття безпеки та підтримці здорової взаємодії між її членами.

В умовах війни зростає значення дистанційного соціального консультування. Телефонні консультації, онлайн-зустрічі, чат-підтримка та цифрові сервіси дозволяють охопити людей у різних регіонах, зокрема тих, хто перебуває за кордоном або не має доступу до очної допомоги. Водночас дистанційна робота має певні обмеження, адже складніше оцінити емоційний стан клієнта та забезпечити повну конфіденційність. Тому такі форми підтримки мають поєднуватися з можливістю направлення людини до очних фахівців [2, с. 9].

Ефективність соціального консультування значною мірою залежить від міжвідомчої взаємодії. Соціальні служби, органи місцевого самоврядування, медичні установи, освітні установи, центри безоплатної правової допомоги, громадські та волонтерські організації мають діяти узгоджено. Лише за умови такої співпраці можна забезпечити комплексну підтримку людини, яка перебуває у складних життєвих обставинах [1, с. 24].

Отже, соціальне консультування в умовах воєнних викликів є важливим механізмом підтримки людини, сім'ї та суспільства. Його ефективність визначається здатністю поєднувати практичну допомогу з емоційною підтримкою, індивідуальний підхід із міждисциплінарною взаємодією, кризове реагування із довгостроковим відновленням. Основними принципами такої діяльності має бути гуманність, доступність, конфіденційність, травмоінформованість, професійна етика та орієнтація на ресурси клієнта.

Завдання соціального консультування полягає не лише у наданні відповіді на конкретне питання, а й у допомозі людині перейти від

розгубленості до дії, від ізоляції до включення в соціальні зв'язки, від безпорадності до поступового відновлення власної активності. Саме тому розвиток соціального консультування є необхідною умовою ефективної підтримки населення під час війни та післявоєнного відновлення.

Список використаних джерел:

1. Батюк О., Чернета С., Белкіна-Ковальчук О. Соціально-психологічне консультування в системі соціальної реабілітації осіб, постраждалих внаслідок воєнних дій, збройної агресії або збройного конфлікту. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 3. С. 19–25.

2. Байдарова О., Качан В. Вжити і жити під час війни: групи підтримки як ресурс психосоціальної допомоги. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2024. Т. 1. № 10. С. 5–15.

Сабат Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З ВЕТЕРАНАМИ ТА ЇХНІМИ РОДИНАМИ

Сучасні суспільні виклики, пов'язані з наслідками війни, актуалізують необхідність удосконалення системи соціальної роботи з ветеранами та членами їхніх родин. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 7 листопада 2025 р. № 1476, впродовж 2026 року реалізується експериментальний проєкт – Програма з посилення спроможностей, яка спрямована на надання ветеранам і ветеранкам комплексної персоналізованої підтримки після реабілітації для відновлення функціональних можливостей та підвищення якості життя. Вона передбачає психосоціальну допомогу, навчання навичкам самообслуговування, підтримку сімей, а також сприяння соціальній інтеграції та незалежному способу життя. Послуги надаються у сімейній, індивідуальній або груповій формах у межах експериментального проєкту, що реалізується Міністерством у справах ветеранів України [1].

Повернення військовослужбовців до мирного життя супроводжується низкою соціальних, психологічних, економічних та комунікативних труднощів, що потребують професійної міждисциплінарної підтримки. У цьому контексті особливого значення набуває комплексний підхід у соціальній роботі, який передбачає цілісне бачення потреб ветерана та його сім'ї, інтеграцію різних видів допомоги та координацію діяльності суб'єктів соціальної підтримки.

Комплексний підхід у соціальній роботі ґрунтується на поєднанні соціальних, психологічних, медичних, правових, педагогічних та реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення соціального функціонування ветерана, підвищення якості його життя та зміцнення сімейних взаємин. Важливою особливістю такого підходу є орієнтація не лише на окрему особу, а й на найближче соціальне оточення, оскільки наслідки участі у бойових діях впливають на всю систему сімейних взаємин. С. Довбиш аналізує реінтеграцію ветеранів через поєднання трьох підходів: екологічного, транзитивного та концепції резилієнтності. Це дає змогу комплексно оцінити чинники й динаміку їхнього переходу до цивільного життя. Оскільки сім'я є для ветерана і головним ресурсом, і зоною ризику, система соціальної підтримки має бути сімейно-орієнтованою – спрямованою на відновлення всієї родини, а не лише бійця [2, с. 24].

Одним із ключових напрямів соціальної роботи є психосоціальна підтримка ветеранів. Значна частина військовослужбовців стикається з посттравматичними стресовими реакціями, емоційним виснаженням, труднощами адаптації до цивільного середовища, порушенням комунікації в сім'ї та суспільстві. У таких умовах соціальний працівник виконує функцію посередника між ветераном, його родиною та системою соціальних послуг, сприяє організації психологічного консультування, кризового втручання, груп взаємопідтримки та програм соціальної адаптації.

Не менш важливим є соціальний супровід сімей ветеранів. Члени родини часто переживають тривалий стрес, невизначеність, емоційне напруження та труднощі у взаємодії після повернення військовослужбовця додому. Особливої уваги потребують діти ветеранів, які можуть демонструвати ознаки тривожності, емоційної нестабільності або поведінкових змін. У зв'язку з цим соціальна робота повинна включати сімейне консультування, психоосвітні заходи, підтримку батьківського

потенціалу, розвиток навичок ненасильницької комунікації та формування сприятливого психологічного клімату в родині.

Ефективність комплексного підходу значною мірою залежить від міжвідомчої взаємодії. Соціальні служби, заклади охорони здоров'я, освітні установи, ветеранські організації, органи місцевого самоврядування та громадські об'єднання мають діяти узгоджено для забезпечення доступності та безперервності допомоги. Координація ресурсів і спільне планування заходів сприяють своєчасному виявленню проблем та підвищують результативність соціальної підтримки.

Важливим компонентом комплексної допомоги є сприяння соціальній інтеграції ветеранів. Йдеться про підтримку професійної переорієнтації, працевлаштування, розвитку підприємницьких ініціатив, залучення до громадської діяльності та волонтерських проєктів. Активна участь у суспільному житті сприяє відновленню соціальних ролей, підвищенню самооцінки та формуванню відчуття соціальної значущості.

Підсумовуючи, зазначимо, що комплексний підхід у соціальній роботі з ветеранами та їхніми родинami є необхідною умовою ефективної підтримки осіб, які зазнали впливу воєнних подій. Його реалізація забезпечує цілісне вирішення соціальних проблем, сприяє психологічному відновленню, зміцненню сімейних взаємин та успішній інтеграції ветеранів у мирне суспільне життя. У сучасних умовах розвитку українського суспільства особливого значення набуває подальше вдосконалення системи міждисциплінарної взаємодії та розширення спектра соціальних послуг для ветеранів і членів їхніх сімей.

Список використаних джерел:

1. Загальна інформація про програму з посилення спроможностей / Міністерство у справах ветеранів України. URL: <https://mva.gov.ua/zagalna-informatsiya-2> (дата звернення: 18.05.2026).
2. Довбиш С. Соціальна підтримка ветеранів та членів їхніх сімей у контексті реінтеграції: теоретико-методологічні підходи. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2026. № 2 (17). С. 17–25. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(17\).2026.361088](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.361088)

Тарнавський Денис Ігорович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

РОЗРОБКА І ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНІВ ЇХ СІМЕЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ

Проблематика соціальної адаптації ветеранів війни, цифровізації соціальної підтримки та розвитку сучасних технологій соціальної роботи останніми роками набуває все більшої актуальності у наукових дослідженнях. Значна увага приділяється питанням психологічної реабілітації, професійної інтеграції, цифрового супроводу ветеранів, впровадження інноваційних соціальних технологій та формування ефективної системи міжвідомчої взаємодії у сфері ветеранської політики. О. Балан та ін. досліджують можливості використання електронного навчання як інструменту соціально-психологічної підтримки українських ветеранів та акцентують увагу на значенні цифрових освітніх платформ у процесі адаптації до цивільного життя [1]. У дослідженні О. Білецького розглядаються виклики та перспективи інтеграції цифрових технологій у соціальну роботу, зокрема питання цифровізації соціальних послуг, дистанційної взаємодії та розвитку цифрових компетентностей соціальних працівників [2]. О. Коломієць та Т. Демиденко аналізують соціальні проекти як інструмент упровадження інновацій у соціальній роботі та визначають їх роль у формуванні гнучких механізмів реагування на сучасні соціальні виклики [3]. У роботі Г. Слозанської та ін. проаналізовано особливості соціальної підтримки ветеранів/ветеранок російсько-української війни та їхніх сімей у воєнний і повоєнний період [4]. Е. Костишин та ін. досліджують досвід США щодо реінтеграції ветеранів війни до цивільного життя та акцентують увагу на важливості координації соціальних, освітніх, психологічних і професійних механізмів підтримки [5].

Водночас більшість досліджень зосереджена переважно на окремих напрямках підтримки ветеранів без комплексного поєднання цифрових,

інформаційних, соціальних, психологічних та організаційних компонентів у межах єдиної системи соціально-інформаційної взаємодії. Недостатньо дослідженими залишаються питання практичного впровадження соціально-інформаційних технологій у діяльність центрів ветеранського розвитку, механізми цифрової координації соціального супроводу ветеранів та інтеграції онлайн-сервісів у систему ветеранської підтримки. Потребують подальшого опрацювання також питання формування комплексних програм соціально-інформаційної підтримки та алгоритмів їх реалізації в умовах цифровізації соціальної сфери України.

Теоретичні засади технологій соціальної роботи в сучасних умовах набувають особливого значення у зв'язку зі зростанням кількості ветеранів війни, членів їхніх сімей та потребою у формуванні комплексної системи соціальної адаптації, психологічної підтримки, інформаційного супроводу й інтеграції у цивільне життя. У цих умовах соціальна робота поступово трансформується від традиційних моделей надання допомоги до багатокомпонентних технологій підтримки, які поєднують соціальні, інформаційні, психологічні, консультативні та цифрові інструменти взаємодії. Особливого значення набуває необхідність розмежування понять «технології соціальної роботи» та «соціально-інформаційні технології підтримки ветеранів», оскільки перші охоплюють загальну систему методів, форм і механізмів соціального впливу, тоді як другі концентруються на використанні цифрових платформ, інформаційних ресурсів, електронних сервісів та комунікаційних інструментів у процесі соціальної підтримки ветеранів війни та членів їхніх сімей.

Узагальнення наукових підходів дозволяє дійти висновку, що технології соціальної роботи є ширшим поняттям, яке охоплює систему професійних методів, форм, моделей та механізмів соціальної підтримки, тоді як соціально-інформаційні технології доцільно розглядати як окремий інноваційний складник цієї системи, орієнтований на використання цифрових, інформаційно-комунікаційних та аналітичних інструментів у процесі соціального супроводу ветеранів війни та членів їхніх сімей.

Ключовою тенденцією розвитку соціальної роботи є цифровізація комунікації та перехід до інтерактивних форматів взаємодії між ветеранами, соціальними працівниками та державними інституціями. Це зумовлює активне впровадження онлайн-платформ, цифрових сервісів, дистанційного консультування та електронного супроводу отримувачів соціальних послуг. Значна увага приділяється формуванню інтегрованих

цифрових систем соціального захисту, які забезпечують координацію інформаційних потоків, автоматизацію процесів обробки даних та спрощення доступу до соціальних послуг.

Результати дослідження «Портрет ветерана 2025», свідчать про комплексний характер потреб ветеранів війни та членів їхніх сімей, що підтверджує необхідність формування багаторівневої системи соціально-інформаційної підтримки [6]. Найбільша частка опитаних ветеранів вказала на потребу у матеріальній підтримці та медичній допомозі, що демонструє збереження високої залежності від механізмів соціального забезпечення, реабілітації та державних програм підтримки. Водночас значна потреба у психологічній підтримці підтверджує актуальність розвитку кризового консультування, цифрових сервісів психологічної допомоги, груп взаємопідтримки та дистанційного супроводу ветеранів. Важливим аспектом є також потреба у житловій та юридичній підтримці, оскільки значна частина ветеранів стикається з труднощами оформлення соціальних гарантій, отримання пільг, доступу до житлових програм та правового захисту. Навіть порівняно невелика частка запитів на освітню підтримку підтверджує важливість професійної адаптації, перекваліфікації та інтеграції ветеранів у цивільний ринок праці.

Саме тому в Україні поступово формується інституційна система ветеранської політики, важливим елементом якої є впровадження цифрових сервісів, програм професійної адаптації та створення мережі центрів ветеранського розвитку. Сьогодні центри ветеранського розвитку поступово трансформуються із консультаційних осередків у багатофункціональні платформи соціально-інформаційної взаємодії, діяльність яких охоплює цифровий супровід, психологічну підтримку, професійну адаптацію, освітні сервіси, юридичне консультування та координацію доступу до державних і громадських програм допомоги.

Запропонована авторська програма соціально-інформаційної підтримки ветеранів війни та членів їхніх сімей, орієнтована на формування комплексної системи супроводу, яка поєднує цифрові сервіси, соціальну підтримку, психологічну адаптацію, професійну інтеграцію та міжвідомчу координацію. На відміну від фрагментарних моделей підтримки, програма передбачає інтеграцію різних напрямів допомоги в єдине цифрове та організаційне середовище центрів ветеранського розвитку. Особливістю запропонованої програми є поєднання традиційних механізмів соціальної роботи з сучасними цифровими технологіями,

зокрема використанням електронних платформ, онлайн-консультування, цифрової маршрутизації, аналітичних систем моніторингу та дистанційного супроводу ветеранів. Структура алгоритму побудована за логікою поетапної організації соціального супроводу – від аналізу потреб та формування ресурсної бази до практичної реалізації підтримки й подальшого моніторингу результативності.

Соціально-інформаційні технології є складником сучасної системи соціального супроводу, який базується на використанні цифрових, інформаційно-комунікаційних та аналітичних інструментів підтримки. Аналіз потреб ветеранів у 2025 р. показав високий рівень запитів на матеріальну, медичну, психологічну, житлову та юридичну підтримку, що підтверджує необхідність комплексного соціального супроводу та розвитку цифрових сервісів підтримки. Встановлено, що центри ветеранського розвитку поступово трансформуються у багатофункціональні осередки соціально-інформаційної взаємодії, які поєднують консультаційні, освітні, психологічні та комунікаційні механізми підтримки ветеранів війни та членів їхніх сімей.

Список використаних джерел:

1. Використання електронного навчання як технології для посилення соціально-психологічної підтримки українських ветеранів / Балан О., Шепель М., Балан А., Липинська О., Бойко І. *Технологічний аудит та виробничі резерви*. 2025. Т. 5, № 4(85). С. 74–82. DOI: <https://doi.org/10.15587/2706-5448.2025.341056> (дата звернення: 08.04.2026).

2. Білецький О. П. Інтеграція цифрових технологій у соціальну роботу: виклики та перспективи. *Публічне управління та соціальна робота*. 2024. Т. 1. С. 38–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1319/2024-1-6> (дата звернення: 08.04.2026).

3. Коломієць О., Демиденко Т. Соціальні проекти як інструмент впровадження інновацій у соціальній роботі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. № 2(53). С. 61–66. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.61-66> (дата звернення: 08.04.2026).

4. Соціальна підтримка ветеранів/ветеранок російсько-української війни та їх сімей у воєнний та повоєнний час / Слозанська Г., Горішна Н., Бирик Д., Криницька І. *Social Work and Education*. 2023. Т. 10, № 1. С. 47–

62. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.5> (дата звернення: 08.04.2026).

5. Костишин Е., Грицанюк В., Шевців Ю. Досвід США щодо реінтеграції ветеранів війни до цивільного життя. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. Вип. 1(12). С. 11–18. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305055](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305055) (дата звернення: 08.04.2026).

6. Портрет ветерана 2025. Український ветеранський фонд. URL: <https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2025/12/Portret-veterana-2025.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

Химченко Олена Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології розвитку,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЕТЕРАНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У межах сучасного наукового дискурсу посттравматичне зростання (ПТЗ) розглядають як детермінанту конструктивних особистісних трансформацій, що супроводжують процес подолання наслідків критичних життєвих подій [3]. Попри те, що традиційна психологія тривалий час фокусувалася виключно на деструктивних проявах психічної травми, вектор новітніх розвідок дедалі більше зміщується в бік концептуалізації життєстійкості (резильєнтності) та пошуку ресурсних варіантів адаптації, що й заклало підґрунтя для розробки теорії ПТЗ. Варто зауважити, що цей феномен не виключає переживання глибокого дистресу і не виступає протиположністю психопатологічній симптоматиці; натомість він функціонує як автономний, паралельний процес емоційної переробки досвіду. Індикаторами наявності ПТЗ є докорінна ревізія світоглядних орієнтирів, гармонізація взаємодії з оточенням, а також інтеграція нового уявлення про власне «Я», що зрештою посилює самооцінку особистості [4]. Актуальність дослідження зазначеної проблематики суттєво зростає під час аналізу емоційної сфери учасників бойових дій, чий професійний досвід

безпосередньо пов'язаний із перебуванням у хронічних та екстремальних психотравмуючих ситуаціях.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що попри фокус психології на деструктивних наслідках травм, західні розвідки спираються на уявлення про трансформаційну силу страждань, що в середині 1990-х років концептуалізувалися в межах позитивної та екзистанційної психології (А. Маслоу, М. Селігман, В. Франкл, І. Ялом) як посттравматичне зростання (ПТЗ). Праці Р. Тедескі, Л. Калхуна, С. Джозефа та А. Лінлея довели, що подолання екстремальних подій запускає процес особистісної перебудови, де ПТЗ виступає каталізатором позитивних зрушень: від когнітивної переоцінки філософії життя до мобілізації внутрішніх ресурсів і життєстійкості. Сучасні емпіричні тренди (А. Fagero, А. Blow, L. Dell'Oso, 2022–2024 pp.) зміщують фокус на вивчення когнітивних і нейропсихіатричних предикторів ПТЗ у військовослужбовців та ветеранів, підтверджуючи, що активне смислотворення під час реабілітації є основою для їхнього успішного повоєнного самовизначення й перебудови життєвого наративу.

Розвиток українського наукового дискурсу щодо травматичного стресу тривалий час фокусувався навколо концептів стресостійкості та інтегральної життєстійкості особистості (psychological resilience) як здатності витримувати значні психофізичні й емоційні навантаження без втрати ефективності функціонування (М. Білова, В. Корольчук, С. Лукомська, В. Осьодлю). Проте події повномасштабного вторгнення та виклики воєнного сьогодення зумовили докорінну трансформацію вітчизняного дослідницького вектора, змістивши акцент із пасивного виживання та простого відновлення («резильєнтності») до активного осмислення феномену посттравматичного зростання (ПТЗ). Завдяки фундаментальним працям Т. Титаренко, Г. Лазос, Д. Зубовського та новітнім розвідкам провідних наукових шкіл, сучасна українська психологія розглядає ПТЗ крізь призму екологічного відновлення, життєтворчості та перебудови особистісних наративів в умовах хронічної кризи. Оскільки єдиної загальноприйнятої теоретичної концепції механізмів ПТЗ досі не сформовано, вітчизняні автори інтегрують світовий досвід із суто українським контекстом, трактуючи психотравму не як деструктивну статику, а як динамічний простір емоційної переробки, де суб'єктивне сприйняття екстремальної події стає відправною точкою для якісного оновлення життєвої філософії, формування нових смислових

конструктів та профорієнтаційного самовизначення особистості, зокрема у середовищі ветеранів і постраждалого цивільного населення.

Оскільки вихід із кризової ситуації безпосередньо залежить від трансформації внутрішньої, суб'єктивної реальності людини та переосмислення її життєвої історії, виникає потреба в інтегративних психотерапевтичних технологіях роботи з травмою. Ефективним втіленням цього підходу є цілісна наративно-орієнтована THRIVE-модель С. Джозефа (від англ. *thrive* — процвітання, добробут), теоретичний та прикладний конструкт якої базується на таких послідовних елементах:

Taking stock (інвентаризація): переконатися, що клієнт у безпеці й допомогти йому навчитися справлятися із посттравматичним стресом, приміром, за допомогою технік експозиції.

Harvesting hope (збір врожаю надії): навчитися мати надію на майбутнє, приміром, через надихаючі історії людей, які пройшли через схожі ситуації.

Re-authoring (ре-авторизація): переписати свій досвід через створення історій, техніки експресивного письма, щоб знайти нові перспективи.

Identifying change (ідентифікація змін): помічати посттравматичне зростання, приміром, за допомогою шкал та опитувальників.

Valuing change (ціннісні зміни): розвинути впевненість у нових пріоритетах.

Expressing change in action (дієві прояви змін): активно шукати способи перенести посттравматичне зростання у зовнішній світ, приміром, через складання тижневих планів конкретних дій [2].

Перехід від теоретичної архітектури THRIVE-моделі до її прикладного втілення в освітньому просторі дозволяє трансформувати екзистенційний досвід ветеранів у площину опанування ними нової професії, що реалізується через створення інноваційних програм ресоціалізації на перетині академічного навчання та позанавчального психопрактичного супроводу. Прикладом є проєкт психологічної практики «Ветеранська хата» (КНУ імені Тараса Шевченка), що сфокусований на посттравматичному особистісному і професійному розвитку демобілізованих воїнів та членів їх сімей і передбачає психопрактичний супровід їх реабілітації для подолання наслідків пережитого травматичного досвіду та професійну ресоціалізацію в напрямку навчання наданню кваліфікованої психологічної допомоги іншим ветеранам та членам їх

сімей. Ключовим чинником детермінації посттравматичного зростання в цих умовах є делегування суб'єктності за принципом «рівний – рівному», завдяки якому найбільш ініціативні студенти-ветерани послідовно переходять від ролі слухачів до статусу модераторів груп та консультантів-стажерів [1, с. 96].

Теоретичне осмислення феномену посттравматичного зростання та його практична імплементація через наративну THRIVE-модель забезпечують якісну трансформацію особистісних криз ветеранів у професійну дієвість. Інтеграція цього підходу в простір вищої школи дозволяє успішно реалізувати програми ресоціалізації, готуючи з-поміж самих ветеранів адаптованих фахівців психологічної допомоги за принципом «рівний – рівному».

Список використаних джерел:

1. Ткаченко О. Досвід психопрактичного супроводу професійної ресоціалізації та посттравматичного розвитку ветеранів і членів їх сімей. *Соціалізація та розвиток людини*. 2025. Том 7. № 1. С. 89–99. DOI: 10.37096/SHDISJ-25-1.1-0007.
2. Joseph S. What Doesn't Kill Us: A guide to overcoming adversity and moving forward. Piatkus, 2013. 336 p.
3. Dell'Osso L., Lorenzi P., Nardi B. et al. Post Traumatic Growth (PTG) in the Frame of Traumatic Experiences. *Clin. Neuropsychiatry*. 2022. Vol. 19, No 6. P. 390–393. DOI: 10.36131/cnfioritieditore20220606. PMID: 36627947.
4. Farero A.M., Blow A.J., Bowles R.P. et al. What predicts personal growth following a deployment? An examination of National Guard soldiers through the lens of posttraumatic growth. *Mil. Psychol.* 2024. Vol. 36, No 3. P. 274–285. DOI: 10.1080/08995605.2021.2002105. PMID: 38661466.

Наукове видання

Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку : зб. наук. праць за матер. V міжнародної наук.-практ. конф. (Лубни, 28-29 травня 2026 р.)

Відповідальні за випуск:

Юрків Я. І.,

Островська Н. О.

Здано до склад. 29.04.2026 р. Підп. до друку 29.05.2026 р.
Формат 60х84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 34,4. Наклад 300 прим. Зам. 245.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська область, 37500.
Тел.: +38 095-105-6005, e-mail: mail@luguniv.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.